



**Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου  
Σχολή Κοινωνικών Επιστημών**

**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

**Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό  
Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση  
(Συμβατικές και e—Μορφές)**

**Ένωση Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής έρευνας. Μια μελέτη των  
ερευνητικών δικτύων και της συμβολής τους στη σύγχρονη  
ερευνητική παραγωγή για την εκπαίδευση**

**Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία**

**Ρουμπέκα Ελένη -Μαρία**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια**

**Μέλη τριμελούς επιτροπής: Δ. Τσακίρη , Α. Τζιμογιάννης**

**Κόρινθος, 2016**



# ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αρκετούς ερευνητές απασχολεί το γεγονός ότι η εκπαιδευτική έρευνα πρέπει να αναπροσανατολιστεί, στρέφοντας το ενδιαφέρον της στις νέες μορφές σχέσεων και στους νέους θεσμούς που έχουν δημιουργηθεί στη σύγχρονη Ευρώπη. Προς την κατεύθυνση αυτή αναδύονται ζητήματα και προκλήσεις ως αποτέλεσμα της σύγκλησης δικτύων ερευνητών από όλη την Ευρώπη, κάτω από την ομπρέλλα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Εκπαιδευτικής Έρευνας (European Educational Research Association) (EERA). Πρόκειται για μια ομοσπονδία εθνικών εταιρειών εκπαιδευτικής έρευνας από τις χώρες της Ευρώπης, η οποία ιδρύθηκε το 1994 και μάλιστα εκδίδει το European Educational Research Journal (EERJ) και υποστηρίζει το ετήσιο συνέδριο European Conference of Educational Research (ECER). Ουσιαστικά η ένωση αυτή άρχισε να διαμορφώνει την ιδέα ενός Ευρωπαϊκού χώρου έρευνας για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, σε μια ιστορική συγκυρία όπου, σταδιακά, δημιουργείται ένας ενιαίος χώρος ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σήμερα η Ένωση αποτελείται από 32 ερευνητικά δίκτυα (συμπεριλαμβανομένου και του δικτύου των «αναδυόμενων ερευνητών») τα οποία ασχολούνται με διαφορετικές θεματικές και πεδία έρευνας γύρω από την εκπαίδευση. Το δίκτυο 23 “Policy Studies and Politics of Education” αποτελούμενο από μελετητές των κριτικών κοινωνικών και πολιτικών επιστημών στέκεται κριτικά στις στοχεύσεις που τίθενται και τις απόφασεις που λαμβάνονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής και επιδιώκει να αναπτύξει μεθόδους για τη μελέτη του σταδιακά αναδυόμενου ευρωπαϊκού χώρου εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός χώρου Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής έρευνας. Σημαντικά αντικείμενα μελέτης του δικτύου αυτού αποτελούν οι διαδικασίες της ευρωπαϊκοποίησης και τα νέα πρότυπα διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, σε έναν κόσμο που διαρκώς μεταβάλλεται και λειτουργεί με τους όρους της αγοράς και του νεοφιλελευθερισμού.

Στην παρούσα εργασία μελετάμε συστηματικά το ρόλο της EERA και του δικτύου 23 μέσα από ένα σύνολο εισηγήσεων όπως αυτές παρουσιάστηκαν στα συνέδρια ECER του 2009 και του 2014. Προσεγγίζουμε τα χαρακτηριστικά του δικτύου ώστε να αποτυπώσουμε το ερευνητικό ενδιαφέρον των κριτικών μελετητών

σε χρονικό εύρος μιας πενταετίας και να εξετάσουμε εάν και πώς το δίκτυο αυτό επιδιώκει να επηρεάσει τη λήψη αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά ζητήματα στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η EERA μπορεί να αποτελέσει μια ισχυρή φωνή μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση που μπορεί να συμβάλλει στην οικοδόμηση της γνώσης και τη μελέτη των διαδικασιών παραγωγής της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

# ABSTRACT

Some researchers are concerned with the fact that the educational research should be reoriented, turning its interest into the new kinds of relationships and the new institutional arrangements that have been created in contemporary Europe. To this direction, issues and challenges have been identified, in the space produced through a gathering of networks of researchers from all over Europe under the umbrella of the European Educational Research Association (EERA). This is a Federation of national educational research associations from European countries, which was established in 1994, and its activities are represented by the European Educational Research Journal (EERJ) and the annual European Conference of Educational Research (ECER).. Essentially, this association has begun to shape the idea of a european educational research space about educational policy in Europe, in a historical moment where, gradually, a unified space of european educational policy started being created. Currently, the association consists of 32 research networks (including the “Emerging Research Group”), which are either discipline oriented or focus on a variety of research themes within educational research. The research network 23 “Policy Studies and Politics of Education” comprising scholars from the critical social and political sciences takes a critical stance towards the objectives and decisions taken at the European Union level on issues of educational policy. It aims to develop methods to study the gradually emerging european space of educational policy as well as to contribute to the shaping of a critical space of european educational research. This network focuses in particular on the processes of Europeanisation and the new forms of governance of education, in a world which changes constantly and functions according to the principles of the market and neo-liberalism.

The scope of the present study is to study in a systematic way the role of EERA and the Network 23. The research analyses the proposals presented at the ECER 2009 and ECER 2014 conferences within the network 23. We approach the network, identifying its features, in order to describe the interest and foci of critical scholars in the span of five years. WE thus want to examine if and whether this network seeks to influence decision-making concerning education matters, at the level of the European Union. Presenting the results of this effort, we reach the conclusion

that EEra could be a powerful voice within the European Union, contributing to knowledge building and to the study of the processes of educational policy formation in the globalised world.

# ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το ταξίδι της παρούσας διπλωματικής εργασίας ξεκίνησε τον Οκτώβρη του 2014 όταν ανέλαβε την επίβλεψή μου η καθηγήτρια κα Άννα Τσατσαρώνη. Σε αυτήν χρωστάω την επιλογή του θέματος, την ιδέα της δηλαδή για τη μελέτη των δραστηριοτήτων του EERA και του ερευνητικού δικτύου 23. Ομολογουμένως για μένα ήταν μια δύσκολη ερευνητική πορεία γιατί δε γνώριζα πολλά για τα ερευνητικά δίκτυα και μάλιστα σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ωστόσο η επιβλέπουσα καθηγήτρια στάθηκε αρωγός στην προσπάθειά μου και με καθοδηγούσε από την αρχή, σε κάθε μου βήμα , αγόγγυστα, παρέχοντας αμέριστα την πολύτιμη βοήθειά της και τις γνώσεις της. Αυτήν, λοιπόν, πρώτα ευχαριστώ θερμά που ως άνθρωπος και ως καθηγήτριά μου με ενθάρρυνε και μου παρείχε απλόχερα τη στήριξή της, προκειμένου να διεκπεραιώσω το έργο μου.

Ευχαριστώ πολύ φυσικά και όλους τους καθηγητές μου στο μεταπτυχιακό αυτό πρόγραμμα γιατί με βοήθησαν να ακολουθήσω πάλι μονοπάτια γνώσης που είχα ξεχάσει.

Ευχαριστώ, επίσης, όλους τους συμφοιτητές μου για την άψογη συνεργασία μας αυτά τα δύο χρόνια. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον κύριο Παναγιώτη Τσιωτάκη και την κυρία Σοφία Κουτσιουρή για τις τεχνικές συμβουλές καθώς και την κυρία Όλγα Θωμά για την ενθάρρυνσή της όλο αυτό το διάστημα.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου και κυρίως την αδερφή μου Μαργαρίτα Ρουμπέκα που με βοήθησε με τα τεχνικά ζητήματα της εργασίας και κυρίως την παρουσίαση και επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων.

# ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΜΣ –ΑΝΟΙΚΤΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ

BERA British Education Research Association

ECER European Conference of Educational Research

EERJ European Educational Research Journal

ERG Emerging Researchers' Group

ΕΕ- Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΕΠ-Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

EERA European Educational Research Association

ΕΧΑΕ Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης

ΕΧΕ –Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας

NERA=National Educational Research Association

ΟΟΣΑ =Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

PISA= Programme for International Student Assessment

UNESCO-United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization



# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	iii
ABSTRACT .....	v
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ .....	viii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	ix
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ .....	7
2.1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	7
2.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ .....	8
2. 3 Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΕΕΠ) .....	11
2.4. Η στρατηγική της Λισαβόνας (2000).....	15
2.5. Πρόγραμμα ΕΕ 2010-2020 για την Εκπαίδευση.....	18
2.6. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Horizon 2020 .....	19
2.7. Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης γύρω από την έρευνα και την ανάπτυξη –Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας (ΕΧΕ).....	21
2.8 Σύνοψη .....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	25
3.1 Εισαγωγή.....	25
3.2 Ίδρυση και στόχοι της ένωσης.....	26
3.3. EERA: Ιστορική αναδρομή και οργανωτικά ζητήματα .....	31
3.4 Ερωτήματα και Προβληματισμοί.....	34
3.5 Τα ερευνητικά δίκτυα .....	37
3.5.1 Το δίκτυο 23 /Network 23 : Policy Studies and Politics of Education .....	40
3.6 TO ECER .....	41
3.7 The European Educational Research Journal.....	44
3.8 EERA και Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική .....	46
3.9. Συμπεράσματα .....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	53
4.1.Εισαγωγή.....	53
4.2.Προσδιορισμός του όρου Κοινωνικά Δίκτυα.....	55
4.3. Δίκτυα εκπαιδευτικής πολιτικής και διακυβέρνησης.....	59
4.4 Ερευνητικά Δίκτυα.....	63
4.5. Η δύναμη των δικτύων.....	66
4.6. Σύνοψη .....	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	69
5.1.Εισαγωγή.....	69
5.2 Το Υλικό της Έρευνας – Κριτήρια επιλογής .....	69
5.3. Η Τεχνική Ανάλυσης του Υλικού .....	70
5.3.1 Το μεθοδολογικό πλαίσιο της ανάλυσης εγγράφων.....	72
5.3.2.Επιλογή του προς ανάλυση υλικού .....	73
5.3.3.Τα ερευνητικά ερωτήματα .....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	77
6.1.Εισαγωγή.....	77

6.2. Παρουσίαση υλικού του ECER 2009.....	77
6.3. Ποσοτική ανάλυση του υλικού του ECER 2009 .....	78
6.4. Κριτήρια ποιοτικής ανάλυσης υλικού του συνεδρίου ECER 2009 .....	82
6.4.1 Συμπόσια και Εισηγήσεις Συμποσίων.....	82
6.4.2. Κατηγοριοποίηση θεμάτων με βάση τις μεμονωμένες ατομικές εισηγήσεις .....	101
6.5. Σύνοψη .....	116
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΥΛΙΚΟ 2014.....	119
7.1. Το εμπειρικό υλικό του ECER 2014.....	119
7.2. Παρουσίαση ποσοτικών δεδομένων .....	120
7.3 Παρουσίαση ποιοτικών δεδομένων του ECER 2014.....	123
7.3.1 Ανάλυση θεμάτων των συμποσίων.....	123
7.3.2. Ανάλυση θεμάτων με βάση τις μεμονωμένες εισηγήσεις /ανακοινώσεις στο ECER 2014.....	139
7.3.3 Ανάλυση θέματος στρογγυλής τραπέζης(Roundtable). .....	163
7.3.4. Ανάλυση θεμάτων των posters και του ερευνητικού εργαστηρίου (Research workshop).....	163
7.4. Σύνοψη .....	164
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ .....	165
8.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	165
8.2 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	165
8.3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	169
8.4. Σύνοψη .....	174
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	175
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	183
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	197

---

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

---

Αφτηρία της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η διαπίστωση ότι στις μέρες μας η εκπαίδευση και η έρευνα σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχουν τεθεί σε νέα βάση υπό την πίεση αλλαγών στο οικονομικοκοινωνικό επίπεδο, υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης και της διεθνοποίησης. Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης, ενώ διάχυτη είναι η ιδέα της ανάγκης για συνεργασία επιστημόνων και ερευνητών στον τομέα της έρευνας. Από την άλλη πλευρά, σημαντικοί υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, αρθρώνουν πολιτικό λόγο επεμβαίνοντας σε καίρια ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, συμπεριλαμβανομένης της πολιτικής για την παραγωγή της γνώσης και την έρευνα. Μάλιστα, συχνά οι κυβερνήσεις εκχωρούν μέρος της πολιτικής τους ισχύος σε αυτούς τους υπερεθνικούς οργανισμούς, οι οποίοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην παραγωγή, τη διακίνηση και τη μετάδοση της γνώσης.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έντονη ερευνητική και συγγραφική δραστηριότητα από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης και επιστήμονες των κριτικών κοινωνικών και πολιτικών επιστημών σχετικά με τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση και τους νέους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική. Η σχολική εκπαίδευση αξιολογείται συχνά με βάση τα ίδια κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται οι επιχειρήσεις, δηλαδή τα κριτήρια της «αποτελεσματικότητας» και της «παραγωγικότητας». Δίνεται έμφαση στην λογοδοσία (accountability), στα στάνταρντς, στα τεστ, στη στενή καθοδήγηση και αξιολόγηση της απόδοσης του διδακτικού προσωπικού και στην επίδοση των μαθητών σε παραγωγικούς κυρίως γνωστικούς τομείς (μαθηματικά και τεχνοεπιστημονική γνώση). Επίσης, θεωρείται σημαντική η συμμετοχή μιας χώρας σε διεθνείς έρευνες (πχ, το Πρόγραμμα PISA) που εξετάζουν τις επιδόσεις των μαθητών και του εθνικού εκπαιδευτικού της συστήματος, αλλά και μέσα από την αξιολόγησή του συγκριτικά με τις άλλες χώρες που συμμετέχουν σε αυτούς τους διαγωνισμούς. Επιπλέον, επισημαίνεται η στροφή προς την επαγγελματοποίηση της σχολικής εκπαίδευσης και η συρρίκνωση της γενικής παιδείας (ιδιαίτερα της ανθρωπιστικής

παιδείας), ενώ διαφαίνονται νέες εργαλειακές μορφές επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο των οποίων οι εκπαιδευτικοί ωθούνται να υιοθετήσουν νέες αρχές και αξίες στην εργασία τους και να επαναδιαμορφώσουν τις ταυτότητές τους με βάση τα νέα πρότυπα. Αυτά αποτελούν ορισμένα μόνο αλλά εξαιρετικά σημαντικά ζητήματα που ελκύουν το επιστημονικό ενδιαφέρον των κριτικών ερευνητών της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής σήμερα.

Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με την ραγδαία ανάπτυξη και χρήση των νέων τεχνολογιών, τις αναποφευκτές πολιτιστικές αλλαγές που συντελούνται στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα και την παγκόσμια αλληλεξάρτηση (οικονομική, πολιτική και πολιτιστική) έχουν οδηγήσει στη δημιουργία μιας πληθώρας ευρωπαϊκών και διεθνών δικτύων. Αυτά επικεντρώνονται σε συγκεκριμένους στόχους και συνδέουν μεταξύ τους τις επιχειρήσεις, τις κοινότητες, τα κέντρα ερευνών και τις περιφερειακές και τοπικές αρχές και φυσικά τα πανεπιστήμια και τους ερευνητές. Η European Educational Research Association (EERA) ως ένα δίκτυο εμπειρογνομόνων και ως πηγή πληροφοριών στοχεύει να δράσει στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας, την ίδια στιγμή που τα δίκτυα (Networks) εκλαμβάνονται από τους ερευνητές ως μια νέα, διακριτή μορφή ευρωπαϊκής διακυβέρνησης (Lawn, 2007).

Υπό το πρίσμα αυτό, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ερωτήματος αν και με ποιο τρόπο τα ερευνητικά δίκτυα στην Ευρώπη και συγκεκριμένα η Ένωση Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Έρευνας (EERA), η οποία αποτελείται από ένα σύνολο ερευνητικών δικτύων, μπορεί να επηρεάσει τις ευρωπαϊκές (και εθνικές) πολιτικές, να τις σταματήσει εφόσον δε λειτουργούν επωφελώς ή να τις αναδείξει και να τις στηρίξει.

Η EERA - διοργανωτής του συνεδρίου European Conference of Educational Research (ECER) - είναι ένας από τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς οργανισμούς έρευνας στον κόσμο. Στόχος της είναι να ενισχυθεί η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των ευρωπαϊκών ερευνητών της εκπαίδευσης καθώς έχει δεσμευτεί να διατηρήσει υψηλά ακαδημαϊκά και επαγγελματικά πρότυπα. Ιδρύθηκε στις αρχές του 1990 ως απάντηση στην αυξανόμενη ανάγκη για συνεργασία και διάλογο σε ερευνητικό επίπεδο για την εκπαιδευτική έρευνα. Είκοσι χρόνια μετά, η Ένωση είναι μία από τις μεγαλύτερες ερευνητικές κοινότητες στην Ευρώπη και προσελκύει στα ετήσια συνέδριά της περίπου 2500 συνέδρους κάθε χρόνο καθώς οι 30 εθνικές ενώσεις μέλη της έχουν εξαπλωθεί σε όλη τη Δυτική και Ανατολική Ευρώπη. Παραμένει, 20 χρόνια μετά, προσηλωμένη στους αρχικούς της στόχους: να

ενθαρρύνει, δηλαδή, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ερευνητών στην Ευρώπη, να προωθήσει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ερευνητών και των διεθνών κυβερνητικών οργανισμών και μορφωμάτων όπως η ΕΕ, το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO, να βελτιώσει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ερευνητικών ενώσεων και ινστιτούτων στην Ευρώπη και να διαδώσει τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο επίπεδα, ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρούμε να συνδέσουμε την ένωση με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές για την έρευνα με αφετηρία τη Σύνοδο στη Μπολόνια και ως καταληκτική αναφορά το πρόγραμμα «Ορίζοντας 2020». Στο θεωρητικό επίπεδο, και συγκεκριμένα στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο, περιγράφουμε μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση την ιστορία, τη δομή και τον ρόλο της EERA και των δικτύων ώστε να γνωρίσει ο αναγνώστης την Ένωση και τους στόχους της.

Χρησιμοποιώντας για μια θεωρητική πλαισίωση της εργασίας αυτής τις θεωρίες των κοινωνικών δικτύων αναλύουμε στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο τα χαρακτηριστικά τους, το ρόλο τους σε σχέση ιδιαίτερα με τη διαδικασία παραγωγής και μετάδοσης της νέας γνώσης, και τις δυσκολίες που ανακύπτουν στη συνεργασία. Με άλλα λόγια εξετάζουμε τα δίκτυα και τη συμβολή τους στην κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού χώρου (Lawn, 2002). Η κύρια αναφορά μας είναι τα ερευνητικά δίκτυα και συγκεκριμένα το δίκτυο 23 με τον τίτλο «Policy Studies and Politics of Education». Το δίκτυο αυτό παρουσιάζεται αρχικά στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο, μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και τον αντίστοιχο δικτυακό τόπο.<sup>1</sup> Η επιλογή του δικτύου αυτού δεν ήταν τυχαία. Από άποψη ερευνητικού ενδιαφέροντος το δίκτυο 23 αντιπροσωπεύει μια κριτική θέση και μια κριτική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Το δίκτυο αυτό μελετά τις πολιτικές, αναλύει τις συνθήκες διαμόρφωσης και εφαρμογής τους και αναδεικνύει τις επιπτώσεις τους στα κράτη της Ευρώπης αλλά και ευρύτερα. Επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος του συγκεκριμένου δικτύου αποτελεί ο όρος «Ευρωπαϊκοποίηση της εκπαίδευσης», δηλαδή το πώς διαμορφώνεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα ευρωπαϊκού χαρακτήρα και πώς αυτό μπορεί να σταθεί σε έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει λόγω της παγκοσμιοποίησης. Καθώς στην καρδιά των αναζητήσεών του είναι οι αλλαγές στους τρόπους διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη, αυτό που στη

---

<sup>1</sup> <http://www.eera-ecer.de/>

βιβλιογραφία εμφανίζεται ως διακυβέρνηση μέσω παγκόσμιων δικτύων πολιτικής και ως διακυβέρνηση του αναδυόμενου ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και του ευρωπαϊκού χώρου της εκπαιδευτικής έρευνας, η συγκότησή του, ως ένα ερευνητικό «δίκτυο», εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη φύση και τις δυνατότητες των δικτύων, εν γένει. Ωστόσο, ερωτήματα αυτού του τύπου εξακολουθούν να παραμένουν καθώς δεν ήταν δυνατόν να τα προσεγγίσουμε στο πλαίσιο αυτής της εργασίας.

Μεθοδολογικά, το δίκτυο 23 και οι δραστηριότητές του προσφέρουν μια σημαντική δίοδο στις δομές και διαδικασίες παραγωγής της γνώσης ώστε να γίνει κατανοητό πώς οικοδομείται αυτή στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο. Οι ερευνητές του δικτύου προερχόμενοι από την Ευρώπη αλλά και από άλλες Ηπείρους ανταλλάσσουν ιδέες και ανοίγουν ένα εποικοδομητικό διάλογο για την εκπαιδευτική πολιτική, με ερευνητικό προσανατολισμό και βάσεις. Αυτό αποδεικνύεται και από τη μεγάλη αύξηση του δικτύου τα τελευταία χρόνια εάν λάβουμε υπόψη και τη συμμετοχή των ερευνητών στο ECER ή τις ανάλογες δημοσιεύσεις στο EERJ.

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας (5<sup>ο</sup> κεφάλαιο), διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν στο δίκτυο 23. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζεται συνοπτικά του υλικό από τη βάση δεδομένων του ECER και επιλέγεται ως ανάλυση του αρχειακού υλικού των συνεδρίων ECER 2009 και 2014 η ποσοτική αλλά και ποιοτική –κυρίως –μέθοδος. Ποσοτικά αποτιμώνται τα τυπικά χαρακτηριστικά, όπως προκύπτουν από τα δύο συνέδρια και αφορούν στις χώρες συμμετοχής, τον αριθμό των εισηγήσεων και των συμποσίων και την αξιολόγηση των υποβληθέντων κατά τα έτη αυτά εργασιών. Στην ποιοτική προσέγγιση προβαίνουμε σε ανάλυση περιεχομένου των εργασιών όπως προκύπτει από τις περιλήψεις που έχουμε στη διάθεσή μας, ώστε να διαπιστώσουμε ποια ζητήματα σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική προβληματίζουν τους ερευνητές. Η ανάλυση και παρουσίαση του αρχειακού υλικού εκτείνεται στα κεφάλαια 6 και 7. Εν συνεχεία, αποτιμούμε συγκριτικά τα ευρήματα της έρευνάς μας και διατυπώνουμε τα συμπεράσματα στο κεφάλαιο 8.

Η εργασία αυτή αποτέλεσε για εμάς αντικείμενο ενασχόλησης για έναν τουλάχιστον χρόνο. Η πρωτοτυπία του θέματος καθώς και το γεγονός ότι για πρώτη φορά αποτιμάται σε ερευνητική εργασία ο ρόλος της EERA (πέρα από τις ελάχιστες δημοσιεύσεις στις οποίες αναφερόμαστε στο κεφάλαιο 3 της βιβλιογραφικής επισκόπησης) ήταν για εμάς ένα ισχυρό κίνητρο. Επίσης αξίζει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια γίνονται πολλές αναφορές σε διάφορες μορφές δικτύων που διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στις επιστήμες και αλλού. Τα ερευνητικά δίκτυα

αποτελούν μια έννοια που διαρκώς κερδίζει ερευνητικό ενδιαφέρον. Πόσο μάλλον τα δίκτυα τα κοινωνιολογικά και των άλλων κριτικών κοινωνικών και πολιτικών επιστημών που στοχεύουν στην οικοδόμηση της γνώσης και τη μελέτη των διαδικασιών παραγωγής εκπαιδευτικής πολιτικής, στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Ο αναγνώστης στην εργασία αυτή θα αναγνωρίσει το ρόλο των δικτύων και μάλιστα του δικτύου 23 και μπορεί να αναστοχαστεί (μέσα από την παρακολούθηση της ανάλυσης του αρχειακού υλικού) σχετικά με τον προβληματισμό, τις προτάσεις αλλά και τις ενστάσεις των ερευνητών στα ζητήματα πολιτικών για την εκπαίδευση στην Ευρώπη. Η αίσθηση που αποκομίσαμε από την ενασχόλησή μας με αυτό το θέμα είναι ότι τα δίκτυα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Εκπαιδευτικής Έρευνας, τα οποία δεν ξεκίνησαν - τουλάχιστον όχι με σαφή και ρητό τρόπο – με το στόχο να διακυβερνήσουν ένα πεδίο, αποτελούν συλλογικότητες που μπορούν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική έρευνα. Οι έννοιες της συλλογικότητας και της συνεργασίας είναι καθοριστικές για τα δίκτυα αυτά, τη στιγμή που κυριαρχούν οι αρχές της αγοράς και του νεοφιλελευθερισμού τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην έρευνα ασκώντας μεγάλη επιρροή στο πεδίο και τους φορείς διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας.





---

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ

---

*«Η Ευρώπη που οικοδομούμε δεν είναι μόνο η Ευρώπη του ευρώ, των τραπεζών και της οικονομίας· πρέπει επίσης να αποτελεί την Ευρώπη της γνώσης»*

*Διακήρυξη της Σορβόνης (1998)*

## 2.1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο τέλος του 18ου αι., εποχή της εδραίωσης του έθνους κράτους, ο ρόλος της εκπαίδευσης επικεντρωνόταν στη δημιουργία ενός νέου τρόπου διακυβέρνησης με άξονα το τρίπτυχο εθνικότητα –κρατική κυριαρχία – ρόλος του πολίτη και ενός νέου τύπου ανθρώπου, αυτού του πολίτη του εθνικού κράτους. Στο τέλος του 19ου αι. καθιερώθηκαν η μαζική εκπαίδευση και ο έλεγχος της παιδείας από το κράτος, τα οποία αποσκοπούσαν στην παραγωγή ενός νέου τύπου πολίτη, ο οποίος συνέδεε την εθνική του ταυτότητα με την ύπαρξη κυρίαρχης κρατικής οντότητας. Στο τέλος του 20ου αι, καθώς φαίνεται να αναδύεται μια παγκόσμια κοινωνία με υπερεθνικά χαρακτηριστικά, η έννοια του πολίτη ανασχηματίζεται και ο ρόλος της εκπαίδευσης επαναπροσδιορίζεται (Novoa, 2000).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι, από τη δεκαετία του '80, η εκπαίδευση χρησιμοποιείται κυρίως για να εξαναγκάσει στη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας στα πλαίσια της αγοράς, αλλά και για να εφοδιάσει με δεξιότητες, και να αναπτύξει την κινητικότητα και την καινοτομία. Η διαμόρφωση ενός νέου χώρου στην εκπαίδευση, όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, γίνεται αισθητή μέσω της δουλειάς των εκπαιδευτικών και των ατόμων που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, των κανονισμών, των χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων, των δικτύων σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και των ομάδων πίεσης στα πανεπιστήμια (Novoa & Lawn, 2002).

Είναι γνωστό, επομένως, ότι τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση έχει μπει στη διεθνή ατζέντα ενδιαφέροντος με πολιτικές, οδηγίες, προτάσεις, τάσεις και

καινοτομίες. Οι Διεθνείς Οργανισμοί διαμορφώνουν τη διεθνή μεταρρυθμιστική ατζέντα της εκπαίδευσης, όχι όμως, χωρίς ενστάσεις και κριτικούς προβληματισμούς (Novoa, 2000, Grek et al, 2009). Η γνώση, σε συνάρτηση με τις μεγάλες ανατροπές που επιφέρει στην εργασία, δημιούργησε την αίσθηση ότι κινούμαστε προς μια νέα κοινωνική πραγματικότητα. Η μετατροπή της γνώσης σε παραγωγική δύναμη αναβαθμίζει την κοινωνική σημασία της εκπαίδευσης, αν και το θέμα της παιδείας θα πρέπει να προτάσσεται πριν από κάθε άλλη δημόσια ανάγκη και φροντίδα (Τσαούσης, 2007).

Στο παρόν κεφάλαιο, επομένως, φιλοδοξούμε να παρουσιάσουμε τις ευρωπαϊκές πολιτικές που σχετίζονται με την έρευνα και το πώς αυτές επηρέασαν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Αρχικά προσδιορίζουμε τον όρο «Εκπαιδευτική Πολιτική» και τα χαρακτηριστικά της τοποθετώντας την στην ευρωπαϊκή της διάσταση. Διατρέχοντας τις συνθήκες που αφορούν στην έρευνα, από τη συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 μέχρι το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ 2020 κάνουμε αναφορά στα σημεία αυτά που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική σε ερευνητικό επίπεδο αποτυπώνοντας τον προσανατολισμό της γνώσης αλλά και τη σύνδεση των προγραμμάτων αυτών με τον ρόλο των ερευνητικών Δικτύων καθώς η νέα πολιτική ελίτ στην Ευρώπη αποτελείται από Δίκτυα και Δρώντες.

## **2.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

### *Προσδιορισμός, περιεχόμενο της εκπαιδευτικής Πολιτικής*

Η εκπαιδευτική πολιτική, ως επιστημονικό πεδίο, αποτελεί ένα χώρο συνάντησης της Πολιτικής Επιστήμης με τις επιστήμες της Αγωγής, ενώ παράλληλα διατηρεί συμπληρωματικές σχέσεις με την Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, τα Οικονομικά της εκπαίδευσης και τη Συγκριτική εκπαίδευση. Ως αντικείμενό της ορίζεται από τον Πασιά ( 2006) η μελέτη της δομής, της οργάνωσης, της λειτουργίας, των σχέσεων και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος σε εθνικό και διεθνές πλαίσιο, με σκοπό να συμβάλει στην κατανόηση της λειτουργίας και των εκροών των εκπαιδευτικών συστημάτων και στον αποτελεσματικό σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Πασιάς, 2006). Σε επίπεδο πολιτικού σχεδιασμού, μια εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να αφορά τις εξής εκδοχές: πρώτον,

να σχετίζεται με τη μάθηση και την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Δεύτερον, να συνδέεται με τη μάθηση μιας κουλτούρας, και το σύστημα αξιών. Τρίτον, να αφορά θέματα υλικοτεχνικών υποδομών και εκπαιδευτικών λειτουργιών. Επιπλέον, μια εκπαιδευτική πολιτική είναι δυνατόν να εστιάζει σε κάποιες πιο συγκεκριμένες πτυχές της εκπαίδευσης, όπως τα αναλυτικά προγράμματα, η ανώτατη εκπαίδευση, η χρηματοδότηση, η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κλπ. Επιπλέον η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να διακριθεί ανάμεσα στην μακρο-εφαρμόσιμη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία σχεδιάζεται σε κεντρικό επίπεδο και αφορά το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στη μικρο-εφαρμόσιμη, η οποία αφορά τη λειτουργία των σχολείων σε τοπικό επίπεδο (Παπαδάκης, 2007).

### ***Μια πολιτική ευρωπαϊκής διάστασης***

Σήμερα στα πλαίσια ενός ενοποιημένου κόσμου η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέεται ολοένα και περισσότερο με ένα διεθνές αλληλοεξαρτώμενο σύστημα, στο οποίο μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερα επίπεδα: Ατομικό (Δάσκαλος - Μαθητής), Γραφειοκρατικό (Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικοί Θεσμοί), Έθνος - Κράτος, Παγκόσμιο Σύστημα. Ο κύριος όρος αναφοράς σήμερα είναι η παγκοσμιοποίηση, δηλαδή η δημιουργία μιας παγκόσμιας αγοράς, όπου υπάρχει ελεύθερη διακίνηση αγαθών, υπηρεσιών και κεφαλαίων και κατ' επέκταση η μετατροπή της Οικουμένης σε μια ενιαία οικονομική, πολιτιστική και πολιτική επικράτεια (Μπαμπινιώτης, 1998) και δύο κατευθύνσεις: «Από πάνω προς τα κάτω» καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, όπου η διεθνής πραγματικότητα κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο, ή πορεία «από κάτω προς τα πάνω», η οποία καθιστά τις ατομικές επιλογές κεντρικές στην ανάλυση των συλλογικών αποφάσεων (Πασιάς, 2006, Νονοα, 2000).

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική είναι εγγενώς συνδεδεμένη με το όραμα μιας ενοποιημένης και αλληλέγγυας, αλλά ταυτόχρονα ανταγωνιστικής Ευρώπης η οποία αναπτύσσεται σταθερά ακολουθώντας οικονομικούς κανόνες και ρυθμούς της παγκόσμιας αγοράς, και ως εκ τούτου συμπορεύεται και συντάσσεται με την εν γένει πολιτική θεσμοθέτηση της ΕΕ. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης επηρεάστηκε καθοριστικά από την εξέλιξη της πολιτικής και οικονομικής ανάπτυξης της Κοινότητας. Ιδιαίτερα η έννοια της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας «αγοράς», και η «αγοραιοποίηση», κατά τον Πασιά (2006), της Κοινότητας, με όλες τις δυνατές επιπτώσεις της σε πρακτικό, νομικό, ιδεολογικό επίπεδο (π.χ. παγκοσμιοποίηση,

νεοφιλελευθερισμός), άσκησε καθοριστική επίδραση, τόσο στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου, όσο και στην πρακτική εφαρμογή του λόγου αυτού στην εκπαιδευτική πολιτική της ευρωπαϊκής ένωσης. Εμφανίζονται τάσεις οιονεί αγορών στη δημόσια εκπαίδευση (Grek et al, 2009), αλλά και τάσεις συγκεντρωτισμού, λογοδοσίας, επιθεώρησης και παρακολούθησης των επιδόσεων (Grek, 2009).

Λόγω της καθοριστικής σημασίας της εκπαίδευσης στην αποτελεσματική μετάβαση και ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας, όπως και στην ενίσχυση της απασχόλησης και την καταπολέμηση της ανεργίας, δόθηκε έμφαση στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στοχευμένης στην Δια Βίου Μάθηση και στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. (Ζμας, 2008) Όμως, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετά, μέσω της έμφασης που δόθηκε, πέρα από την οικονομική, και στην πολιτική ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής κοινότητας, η εκπαιδευτική πολιτική εστιάστηκε και στις έννοιες της Ευρωπαϊκής ταυτότητας, του Ευρωπαίου πολίτη και της διάχυσης των αξιών του ευρωπαϊκού πολιτισμού αλλά και στη διασφάλιση της ποιότητας με στοιχεία όπως η αυτοαξιολόγηση που λειτουργεί ως πρόσθετο στις άλλες πρακτικές διασφάλισης ποιότητας (σκληρούς δείκτες επιδόσεων) ή υποκατάστατο των πιο αυστηρών και συγκεντρωτικών μορφών διακυβέρνησης. Η καλλιέργεια, μέσω της εκπαίδευσης αξιών, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας στους πολίτες των κρατών- μελών, θεωρήθηκε ότι θα συνεισέφερε καθοριστικά στην προοπτική της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Ζμας, 2007).

Επομένως κατά το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα παρατηρείται η ανάπτυξη υπερ-εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, είτε διαμέσου διεθνών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ ή η ΟΥΝΕΣΚΟ είτε διαμέσου των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γράβαρης, 2007). Αυτό έχει ως κύριο αποτέλεσμα την ανακατανομή της εξουσίας όσον αφορά στον σχεδιασμό πολιτικής, που πλέον ξεπερνά τα σύνορα του κράτους, και θέτει κατά συνέπεια νέα ζητήματα για τον θεσμό της εκπαίδευσης (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004, Rizvi και Lingard, 2010). Η υπερ-εθνικής διάστασης πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση, ενώ αρχίζει να χαράσσεται από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004), θεσμοθετείται στα πλαίσια μιας διαδικασίας «ευρωπαϊκοποίησης», που παίρνει επίσημο χαρακτήρα στα τέλη της

δεκαετίας του 1990 με τη διαδικασία της Μπολόνια. Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο<sup>2</sup> για την εκπαίδευση και την κατάρτιση «η εκπαίδευση χρειάζεται να εξορθολογιστεί προβλέποντας λιγότερο μακροχρόνιες γενικές καταρτίσεις και ανταποκρινόμενη περισσότερο στις ανάγκες της αγοράς και αυτό προωθώντας την επαγγελματική κατάρτιση ως εναλλακτική της πανεπιστημιακής». Οι λέξεις «ανταγωνιστικότητα», «κινητικότητα» και «απασχολησιμότητα» αντανακλούν τους πραγματικούς στόχους των υπουργών Παιδείας στη Διακήρυξη της Μπολόνια και της Συνόδου της Πράγας ενώ τα εκπαιδευτικά συστήματα φαίνεται να λειτουργούν σύμφωνα με τους νόμους μιας παγκοσμιοποιημένης αγοράς (Κάτσικας, Καραγιάννης & Καραμπάτσα, 2001 ).

Από τη δεκαετία του 2000 και μετά, ο ρυθμιστικός χαρακτήρας της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής επηρεάστηκε από μια έντονα τεχνοκρατική ιδεολογία, η οποία ποσοτικοποιούσε και παραμετροποιούσε ο,τιδήποτε συνδεόταν με τους στόχους της ευρωπαϊκής πολιτικής, κυρίως σε ό,τι αφορούσε στην εφαρμογή της πολιτικής για την απασχόληση και τη Στρατηγική της Λισσαβόνας (Πασιάς,2006, Grek et al, 2009). Πολλοί είναι, πάντως, οι μελετητές, όπως ο J. Holford (2008), που θεωρούν πως η ποσοτικοποίηση ακόμα και ποιοτικών, μη-μετρήσιμων, μεγεθών, (όπως η συμμετοχικότητα των πολιτών στα κοινά) συνέβαλε στην παραμονή σημαντικών, τέτοιου είδους, στόχων στην κεντρική πολιτική ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αναμφισβήτητα, πάντως, στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της στρατηγικής της Λισσαβόνας, των διαδικασιών της Μπολόνια για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, και της Κοπεγχάγης για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, ο ρόλος μιας τεχνοκρατικής ελίτ παραμένει, μέχρι σήμερα, καθοριστικός. Ομάδες ειδικών επιστημόνων και τεχνοκρατών διαχειρίζονται τις πολιτικές και τα αποτελέσματα των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης και των προγραμμάτων δράσης, τόσο σε κοινοτικό όσο και σε εθνικό επίπεδο ( Ζμας, 2007).

### **2.3 Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΕΕΠ)**

Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση πέρασε και περνάει μέσα από διεθνείς συμφωνίες και συνθήκες. Δεδομένου ότι το εγχείρημα της παρουσίασης μιας πολιτικής, η οποία αναφέρεται σε μια σύνθεση πολύπλοκων και συνεχώς ανανεωμένων αποφάσεων, Οδηγιών, διαδικασιών και στρατηγικών σχεδιασμών, είναι δύσκολο θα

---

<sup>2</sup> <http://eur-lex.europa.eu/search.html?qid=1452198341748&text=white%20paper%20about%20education&scope=EURLEX&type=quick&lang=en>

επικεντρωθούμε, στο παρόν κεφάλαιο, στα σημεία –συνθήκες που είναι θεμελιώδεις για τον προσδιορισμό της διαδικασίας της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και κατ’ επέκταση και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Στη συνέχεια επιχειρούμε μια σύντομη αναφορά στις πιο σημαντικές για την ίδρυση της ΕΕ συνθήκες - που αφορούν ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην έρευνα – και που σχετίζονται με το θέμα της εργασίας μας.

### ***Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992).<sup>3</sup>***

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ αποτελεί το κείμενο με το οποίο νομιμοποιήθηκε η εκπαίδευση ως περιοχή κοινοτικής αρμοδιότητας. Με την Συνθήκη του Μάαστριχτ η Ευρωπαϊκή Κοινότητα θεσμοθέτησε το επίσημο νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και παράλληλα διαμόρφωσε το νομικό πλαίσιο για την επέκταση των υπαρχόντων καθώς αναγνώρισε επίσημα την «εκπαίδευση» ως μια σημαντική ευθύνη της ΕΕ. Αξιοσημείωτο είναι ότι για πρώτη φορά η χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινό Ταμείο ενισχύει κυρίως προγράμματα κινητικότητας, μεταξύ των πανεπιστημίων, ή προγράμματα για τη σύνδεση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αγοράς εργασίας. Ταυτόχρονα σημειώθηκε μεγάλη αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι εκπαιδευτικές δομές και υπηρεσίες των οποίων βελτιώθηκαν με τη διάθεση επαρκών πόρων και και με τη διεύρυνση της πρόσβασης και συμμετοχής σε αυτές (Πασιάς ,2006).

### ***Διακήρυξη της Σορβόνης (1998)***

Τον Μάιο του 1998, με την ευκαιρία της 800ής επετείου του Πανεπιστημίου της Σορβόνης, οι αρμόδιοι για την ανώτατη εκπαίδευση Υπουργοί τεσσάρων χωρών, της Γαλλίας, της Ιταλίας, του Ηνωμένου Βασιλείου και της Γερμανίας, υπέγραψαν την ονομαζόμενη «Διακήρυξη της Σορβόνης» (Sorbonne Declaration) για την εναρμόνιση (“harmonisation”) της δομής του Συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης που θα αποτελέσει το κλειδί για την προώθηση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας. Η Διακήρυξη της Σορβόνης εστίαστηκε στην προοδευτική σύγκλιση όλων των πλαισίων των τίτλων σπουδών και των κύκλων σε έναν ανοικτό ευρωπαϊκό χώρο ανώτατης εκπαίδευσης, σε ένα κοινό σύστημα τίτλων σπουδών: το

---

<sup>3</sup> [http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/index\\_el.htm](http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/index_el.htm)

Μπάτσελορ (Bachelor's degree) σε προπτυχιακό επίπεδο και το Μάστερ και το διδακτορικό (Master's and doctoral degree) σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Επίσης, εστιάστηκε στην ενίσχυση και τη διευκόλυνση της κινητικότητας σπουδαστών και διδασκόντων. Η σύγκλιση και η βελτίωση της συμβατότητας των πανεπιστημιακών τίτλων γίνονται μοχλός για την προώθηση της κινητικότητας των ατόμων εντός του ευρωπαϊκού χώρου (Ball, 2008).

#### ***Διακήρυξη της Μπολόνια (1999)<sup>4</sup>***

Ιστορική στιγμή στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η Διακήρυξη της Μπολόνια (1999)<sup>5</sup>, η οποία επιχειρεί την ουσιαστική σύνδεση των πτυχίων σε ένα σύστημα «μετάφρασης» πτυχίων και βαθμών. Εφαρμόζεται η αρχή της επικουρικότητας, προωθώντας συνεργασίες μεταξύ των κρατών μελών στην υλοποίηση προγραμμάτων. Πραγματικά στις 19 Ιουνίου 1999, ένα χρόνο μετά τη Διακήρυξη της Σορβόνης, οι Υπουργοί υπεύθυνοι για την ανώτερη εκπαίδευση υπέγραψαν τη Συνθήκη της Μπολόνια κατά την οποία, σε μια βάση κοινών σημαντικών στόχων, συμφώνησαν την ανάπτυξη ενός ενιαίου και συνεκτικού Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτερης Εκπαίδευσης μέχρι το 2010. Οι έξι κύριοι στόχοι που προσδιορίστηκαν κατά την Διακήρυξη της Μπολόνια είναι οι εξής:

- Ένα σύστημα το οποίο θα καθιστά τα πτυχία ευανάγνωστα και συγκρίσιμα και που επίσης θα περιλαμβάνει την εφαρμογή του Παραρτήματος Διπλώματος.
- Ένας πρώτος κύκλος σχετικός με την αγορά εργασίας.
- Ένας δεύτερος κύκλος που να προαπαιτεί την ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου.
- Ένα σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων.
- Η κινητικότητα φοιτητών, εκπαιδευτικών και ερευνητών.
- Συνεργασία στη διασφάλιση ποιότητας στην ευρωπαϊκή διάσταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.<sup>6</sup>

#### ***Ανακοίνωση της Πράγας (2001)***

---

<sup>4</sup> <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV%3Ac11088>

<sup>5</sup> [http://www.highereducation.ac.cy/pdf/Bologna\\_Declaration1999.pdf](http://www.highereducation.ac.cy/pdf/Bologna_Declaration1999.pdf)

<sup>6</sup> <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV%3Ac11088>

Στην «Ανακοίνωση της Πράγας» (2001) οι υπουργοί αρχικά επιβεβαίωσαν τη δέσμευσή τους στους στόχους της Διακήρυξης της Μπολόνια και αποτίμησαν την ενεργό συμμετοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων (European University Association : EUA) και των Εθνικών Ενώσεων Φοιτητών (National Unions of Students in Europe: ESIB) (Κλάδης,2001)<sup>7</sup>. Ταυτόχρονα σημείωσαν την εποικοδομητική βοήθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Κομισιόν) και σχολίασαν την παραπέρα πρόοδο σε σχέση με τους διάφορους στόχους της Διακήρυξης της Μπολόνια. Τέλος τόνισαν ως σημαντικά στοιχεία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE):

- τη Δια Βίου Μάθηση (lifelong learning)
- τη συμμετοχή των φοιτητών
- την ενίσχυση της ελκυστικότητας και της ανταγωνιστικότητας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης σ' όλο τον κόσμο.

#### ***Δήλωση της Κοπεγχάγης (2002)<sup>8</sup>***

Η Δήλωση της Κοπεγχάγης (2002) ήρθε να προωθήσει εκ νέου την ΕΕΠ και μέσω αυτής δρομολογήθηκαν δράσεις που αποσκοπούν στη συγκρότηση ενός ενιαίου πλαισίου για τη διαφάνεια των προσόντων και ικανοτήτων, και τη μεταφορά ακαδημαϊκών μονάδων. Με τη «Διακήρυξη της Κοπεγχάγης» (2002) και τη «Διαδικασία της Κοπεγχάγης» επιδιώχθηκαν η ενίσχυση της συνεργασίας σε ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η εφαρμογή των στρατηγικών δια βίου μάθησης και η συνέχιση των προτάσεων και προγραμμάτων δράσης για την κινητικότητα.

#### ***Ανακοινωθέν της Λουβαίν/Λουβαίν λα Νέβ της 28<sup>ης</sup> -29<sup>ης</sup> Απριλίου 2009.<sup>9</sup>***

Το ανακοινωθέν αυτό διαπίστωσε ότι έχει σημειωθεί πρόοδος όσον αφορά τη διαδικασία της Μπολόνιας και ότι ο EXTE έχει αναπτυχθεί ικανοποιητικά από την εποχή της διακήρυξης της Μπολόνιας το 1999. Εντούτοις, κάποιοι στόχοι απομένουν ακόμη να επιτευχθούν πλήρως και να εφαρμοστούν σωστά σε ευρωπαϊκό, εθνικό και

<sup>7</sup> [http://www.ntua.gr/anavathmisi/files/anakoinwthen\\_pragas.pdf](http://www.ntua.gr/anavathmisi/files/anakoinwthen_pragas.pdf)

<sup>8</sup> <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV%3Aef0018>

<sup>9</sup> [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven\\_louvain-la-neuve\\_communique\\_april\\_2009.pd](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communique_april_2009.pd)



θεσμικό επίπεδο.<sup>10</sup> Συνεπώς, το ανακοινωθέν σημείωσε ότι η διαδικασία της Μπολόνιας θα συνεχιστεί πέραν του 2010 με τις ακόλουθες προτεραιότητες για τη νέα δεκαετία:

- παροχή ίσων ευκαιριών σε εκπαίδευση ποιότητας
- αύξηση της συμμετοχής στη δια βίου μάθηση
- προώθηση απασχολησιμότητας
- ανάπτυξη μαθησιακών αποτελεσμάτων και διδακτικών στοχεύσεων, έχοντας στο επίκεντρο τον σπουδαστή – το σημείο αυτό αναφέρεται στη δημιουργία διεθνών σημείων αναφοράς για διάφορους θεματικούς τομείς και στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στα προγράμματα σπουδών·
- αλληλοσύνδεση της εκπαίδευσης, της έρευνας και της καινοτομίας – η απόκτηση ερευνητικών δεξιοτήτων πρέπει να αναπτυχθεί περαιτέρω, η έρευνα πρέπει να ενσωματώνεται καλύτερα στα διδακτορικά προγράμματα και η επαγγελματική σταδιοδρομία των πρωτόπειρων ερευνητών πρέπει να καταστεί πιο ελκυστική·
- άνοιγμα ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διεθνή πλαίσια – τα ευρωπαϊκά ιδρύματα πρέπει να διεθνοποιούν περισσότερο τις δραστηριότητές τους και να συνάπτουν συνεργασίες σε παγκόσμιο επίπεδο·
- αύξηση ευκαιριών για κινητικότητα, και ποιότητα της κινητικότητας – μέχρι το 2020, το 20% των αποφοίτων πρέπει να έχουν φοιτήσει ή να έχουν πραγματοποιήσει περίοδο πρακτικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό·
- βελτίωση της συλλογής δεδομένων
- ανάπτυξη πολυδιάστατων μέσων για τη διαφάνεια
- εξασφάλιση χρηματοδότησης

#### **2.4. Η στρατηγική της Λισαβόνας (2000)**

Στις 23 και 24 Μαρτίου του 2000 το έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας προέκυψε από τη βούληση να δοθεί μια νέα ώθηση στις κοινοτικές πολιτικές, σε μια περίοδο κατά την οποία η οικονομική συγκυρία ήταν η πλέον ευοίωνη εδώ και μία γενιά στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με βάση αυτές τις προβλέψεις, ήταν σκόπιμο να ληφθούν μακροπρόθεσμα μέτρα. Με το Ευρωπαϊκό

---

<sup>10</sup> <http://www.highereducation.ac.cy/gr/bologna-process.html>

Συμβούλιο της Λισσαβόνας διατυπώθηκε για πρώτη φορά το μείζον στρατηγικό σχέδιο για την δεκαετία 2000-2010, αναφορικά με την οικονομία της Ευρωπαϊκής Ένωσης: «η δημιουργία της πλέον ανταγωνιστικής και δυναμικής οικονομίας της γνώσης, παγκοσμίως» (Παπαδάκης,2007). Στόχος της νέας Συνθήκης είναι να συμβάλει στην καλύτερη λειτουργία της διευρυμένης Ευρώπης. Αυτό το πετυχαίνει με το να καθιερώνει πιο απλούς και πιο ξεκάθαρους κανόνες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, με το να βελτιώνει το μηχανισμό εξωτερικής πολιτικής της ΕΕ και με το να λογοδοτεί στα ευρωπαϊκά όργανα. Στην εν λόγω πολιτική, κυρίαρχη παραδοχή ήταν πως η εκπαίδευση και η κατάρτιση κατέχουν ένα σημαντικό ρόλο στη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων για την επιτυχία του (Παπαδάκης, 2007). Επιπλέον, οι γενικότεροι στόχοι του εγχειρήματος κινούνταν στα πλαίσια της διευρυμένης παροχής ευκαιριών εκπαίδευσης και κατάρτισης για τη Δια Βίου μάθηση, της διασφάλισης ευελιξίας και προσαρμοστικότητας της εκπαίδευσης με βάση τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της σύγχρονης οικονομίας, όπως και της συνεργασίας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση καινοτόμων πολιτικών με την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ) μεταξύ των κρατών- μελών ( Παπαδάκης, 2007, Αλεξιάδου, 2010).

Στα πλαίσια της Στρατηγικής της Λισσαβόνας αποφασίστηκε και υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», το οποίο είχε τρεις βασικούς στόχους: (α) την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ, (β) τη διευκόλυνση της πρόσβασης στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, και (γ) τη διεύρυνση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ευρύτερη αγορά εργασίας και στην έρευνα. Με τη συνθήκη αυτή επικυρώνονται κάποιες αλλαγές σε προηγούμενες διατάξεις της ΕΕ. Γίνεται πράξη η «Ένωση χωρίς Σύννορα», αφού εξασφαλίζεται η ελεύθερη κυκλοφορία των πολιτών κρατών μελών της ΕΕ και μαζί επιτρέπεται η ελεύθερη διακίνηση ιδεών και τεχνολογικών επιτευγμάτων. Συντονίζονται οι εθνικές οικονομικές πολιτικές και οι πολιτικές τους στον τομέα της απασχόλησης, και η Ένωση θεσπίζει μέτρα για να υποστηρίξει και να διασφαλίζει τον συντονισμό των πολιτικών αυτών. Επομένως το σημείο καμπής προς ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στο να τεθούν προδιαγραφές για τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη ήταν το Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000 (Πασιάς, 2006, Lawn & Grek, 2009).

Ο Dale (2009) αναφέρεται στην ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου (European Education Space) και μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

(European Education Policy), διατυπώνοντας την άποψη ότι η Στρατηγική της Λισσαβόνας αποτελεί το χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της διαδικασίας, αφού αναγνωρίζει το χώρο της «Ευρώπης» και όχι των Κρατών Μελών ως το επίπεδο στο οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί ο ανταγωνισμός με τον υπόλοιπο κόσμο.

### ***Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού(ΑΜΣ)***

Πέρα από τη θέσπιση συγκεκριμένων στόχων, όπως η αυξημένη επένδυση στους ανθρώπινους πόρους, η εγκαθίδρυση ενός ευρωπαϊκού πλαισίου για τη δια βίου μάθηση και η προαγωγή της εκπαιδευτικής πολιτικής, το Συμβούλιο, επίσης, πρότεινε ένα νέο τρόπο διαμόρφωσης πολιτικής, την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού, η οποία και ανακηρύχθηκε ως η νέα «ήπια» μορφή διακυβέρνησης (Grek & Lawn 2009, Dale, 2009, Alexiadou,2010).

Η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ) δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της πολιτικής για την απασχόληση και της διαδικασίας του Λουξεμβούργου. Έχει οριστεί ως μέσο της στρατηγικής της Λισσαβόνας (2000). Η ΑΜΣ παρέχει νέο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών με αντικείμενο τη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών προκειμένου να επιτευχθούν ορισμένοι κοινοί στόχοι. Στο πλαίσιο αυτής της διακυβερνητικής μεθόδου, τα κράτη μέλη αξιολογούνται από άλλα κράτη μέλη («άσκηση πίεσης από ομοτίμους») και η Επιτροπή έχει μόνον εποπτικό ρόλο. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Δικαστήριο δεν εμπλέκονται σχεδόν καθόλου στη διαδικασία της ΑΜΣ. Η ΑΜΣ εφαρμόζεται σε τομείς που ανήκουν στην αρμοδιότητα των κρατών μελών, όπως η απασχόληση, η κοινωνική προστασία, η κοινωνική ένταξη, η εκπαίδευση, η νεολαία και η κατάρτιση. Βασίζεται κατά κύριο λόγο: α) στον από κοινού προσδιορισμό των προς επίτευξη στόχων (αποφασίζονται από το Συμβούλιο), β) σε μέσα μέτρησης που έχουν οριστεί από κοινού (στατιστικές, δείκτες, κατευθυντήριες γραμμές) και γ) στη συγκριτική αξιολόγηση, στη σύγκριση δηλαδή των επιδόσεων των κρατών μελών και στην ανταλλαγή των βέλτιστων πρακτικών (εποπτεία που διενεργείται από την Επιτροπή)»<sup>11</sup>.

Η ΑΜΣ, λοιπόν, κατατάσσεται στην κατηγορία των εργαλείων διακυβέρνησης τα οποία χαρακτηρίζονται «ήπια», δηλαδή κανόνες και διαδικασίες που δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και η μη τήρησή τους δεν επιφέρει νομικές κυρώσεις. Η επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου βασίζεται κυρίως στην ηθική και πολιτική

---

<sup>11</sup> (Europa – γλωσσάριο, [http://europa.eu/scadplus/glossary/open\\_method\\_coordination\\_el.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/open_method_coordination_el.htm)).

δέσμευση των μελών που συμμετέχουν εκούσια στη διαδικασία (Harvey, 1998, Grek & Lawn, 2009, Dale, 2009, Alexiadou, 2010). Επομένως η ΑΜΣ εντάσσεται στη λογική της διακυβέρνησης με στόχους παρά στη λογική διακυβέρνησης με το νόμο (Ekengren and Jacobson, 2000). Θα πρέπει ωστόσο να διευκρινιστεί ότι στην περίπτωση της ΑΜΣ η προαναφερθείσα δέσμευση δεν βασίζεται μόνο στην εκούσια συνεργασία δεδομένου ότι ο ρόλος των θεσμικών οργάνων της Ένωσης είναι εμφανής και η διαδικασία παρακολούθησης της επίτευξης των κοινά συμφωνημένων στόχων ασκεί πίεση στα κράτη-μέλη για την επίτευξη των στόχων αυτών. Η ΑΜΣ αποτελεί μια κοινωνική τεχνολογία για τον συντονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών μελών της ΕΕ αποφεύγοντας την επιβολή που συνεπάγεται μια κοινή νομοθετικού χαρακτήρα ρύθμιση (Dale 2009).

Πέρα από τις όποιες ενστάσεις αναφορικά με την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού, η οποία ελέγχει τους στόχους της Στρατηγικής της Λισαβόνας στο χώρο της εκπαίδευσης με τεχνοκρατικά μέσα και κριτήρια, τόσο η εν λόγω στρατηγική, όσο και οι διαδικασίες της Μπολόνια και της Κοπεγχάγης, επιδιώκουν τη σύγκλιση του σχεδιασμού των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών- μελών προκειμένου να επιτευχθεί ο «Ενιαίος Ευρωπαϊκός Εκπαιδευτικός Χώρος». Συγκεκριμένα, καθώς, βάσει της αρχής της επικουρικότητας, ένα σημαντικό τμήμα των κοινοτικών αποφάσεων δεν έχει δεσμευτικό χαρακτήρα για τα κράτη- μέλη, οι φορείς θέσπισης και παραγωγής του Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Συμβούλιο, Κοινοβούλιο, Επιτροπή, Γεν. Διεύθυνση) είναι διαφορετικοί από τους φορείς υλοποίησης και ελέγχου των πρακτικών του συγκεκριμένου λόγου στο εθνικό κράτος. Η Στρατηγική της Λισαβόνας και οι διαδικασίες της Μπολόνια και της Κοπεγχάγης τείνουν να περιορίσουν την ως άνω διάσταση ώστε να επιτευχθεί η σύγκλιση του σχεδιασμού των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών- μελών στη δημιουργία του «Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου» (Alexiadou, 2010)

## **2.5. Πρόγραμμα ΕΕ 2010-2020 για την Εκπαίδευση<sup>12</sup>**

Η περίοδος που διανύουμε (2010 - 2020) χαρακτηρίζεται από εφαρμογή των προηγούμενων βημάτων στην εκπαίδευση και την εφαρμογή του νέου Στρατηγικού πλαισίου «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020». «Ευρώπη 2020» είναι η στρατηγική της

---

<sup>12</sup> <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV%3Aef0016>

Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ανάπτυξη και την απασχόληση, που ξεκίνησε το 2010 με ορίζοντα το 2020. Στόχος της δεν είναι απλώς η αντιμετώπιση της κρίσης, από την οποία εξάλλου οι περισσότερες ευρωπαϊκές οικονομίες ανακάμπτουν σταδιακά, αλλά και των μειονεκτημάτων του αναπτυξιακού μοντέλου, καθώς και η δημιουργία των συνθηκών για μια «έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη» (European Commission, 2010a). Σε επίπεδο ΕΕ, έχουν τεθεί πέντε πρωταρχικοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν μέχρι το τέλος του 2020. Οι στόχοι αυτοί αφορούν την απασχόληση, την έρευνα και την ανάπτυξη, το κλίμα/την ενέργεια, την εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη και τη μείωση της φτώχειας. Συγκεκριμένα και αναφορικά με την έρευνα, το 3% του ΑΕΠ της ΕΕ πρέπει να επενδύεται στην Έρευνα και την Ανάπτυξη.

Οι στόχοι της στρατηγικής αυτής ενισχύονται επίσης από επτά «εμβληματικές πρωτοβουλίες»<sup>13</sup> βάσει των οποίων η ΕΕ και οι εθνικές αρχές των κρατών μελών εντείνουν αμοιβαία τις προσπάθειές τους στους τομείς που άπτονται των προτεραιοτήτων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», όπως η καινοτομία, η ψηφιακή οικονομία, η απασχόληση, η νεολαία, η βιομηχανική πολιτική, η φτώχεια και η επάρκεια των πόρων. Άλλοι «μοχλοί» της ΕΕ, όπως η ενιαία αγορά, ο προϋπολογισμός και οι εξωτερικές σχέσεις της ΕΕ, συμβάλλουν επίσης στην επίτευξη των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020». Το πρόγραμμα «Ευρώπη 2020» προτείνει κάποιες πρωτοβουλίες που εστιάζουν κυρίως στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Αυτές είναι, η πρωτοβουλία «Νεολαία σε κίνηση»<sup>14</sup> που έχει ως στόχο να βοηθήσει τους νέους να επιτύχουν το πλήρες δυναμικό τους από άποψη εκπαίδευσης και κατάρτισης και επομένως να βελτιώσουν τις προοπτικές απασχόλησής τους, και η πρωτοβουλία «Ατζέντα για νέες δεξιότητες και νέες θέσεις απασχόλησης» για την προώθηση των στρατηγικών ευελιξίας και ασφάλειας στην κατάρτιση των εργαζομένων και των σπουδαστών.

## 2.6. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Horizon 2020

Το νέο στρατηγικό πλαίσιο παρουσιάζει το όραμα της Ευρώπης για την εκπαιδευτική πολιτική ως το 2020. Το πρόγραμμα που ενδιαφέρει είναι το πρόγραμμα Ορίζοντας 2020 "Χρηματοδοτώντας την έρευνα και την καινοτομία την

<sup>13</sup> [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index\\_el.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index_el.htm)

<sup>14</sup> [https://elearn.elke.uoa.gr/pdf/link01\\_fek\\_euro\\_2020.pdf](https://elearn.elke.uoa.gr/pdf/link01_fek_euro_2020.pdf)

περίοδο 2014-2020». Σύμφωνα με τους στόχους του προγράμματος, η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει και να αποτελέσει τη γέφυρα που θα ενώσει τις παγκόσμιες αλλαγές και τον ανταγωνισμό ακόμη και στην εκπαίδευση. Επίσης στο πρόγραμμα αυτό γίνεται εκτενής αναφορά στη διακυβέρνηση και το ρόλο της για τις σχέσεις πολιτών και κοινωνίας.

Το πρόγραμμα "Horizon 2020"<sup>15</sup> είναι, λοιπόν, το νέο χρηματοδοτικό πρόγραμμα της ΕΕ για την έρευνα και την καινοτομία την περίοδο 2014-2020. Οι χρηματοδοτήσεις (περίπου 80,2 δισ. ευρώ για το σύνολο της χρονικής αυτής περιόδου) θα διατίθενται σε ερευνητικά ιδρύματα, πανεπιστήμια, καινοτόμες ιδιωτικές εταιρείες και μικρές επιχειρήσεις. Το πρόγραμμα υποστηρίζει τη στρατηγική "Ευρώπη 2020" που αναδεικνύει την έρευνα και την καινοτομία ως κεντρικούς μοχλούς για την έξυπνη, βιώσιμη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη (Φερόνας, 2013). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η *Ευρώπη 2020* αποτελεί μια στρατηγική «που θα μετατρέψει την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία, παρέχοντας υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής» (European Commission, 2010a<sup>16</sup>). Με αυτόν τον τρόπο, η νέα αυτή δεκαετής ευρωπαϊκή στρατηγική, που διαδέχτηκε την Στρατηγική της Λισσαβόνας (2000-2010) υπόσχεται, για μια ακόμη φορά, να βρει την κατάλληλη ισορροπία ανάμεσα στην οικονομική ολοκλήρωση και την κοινωνική συνοχή. Υποστηρίζει ότι για την ευδοκίμηση της έρευνας και της καινοτομίας πρέπει να ξεπεραστούν τα παραδοσιακά μέσα και για αυτό χρειάζεται στενή συνεργασία ανάμεσα στις ευρωπαϊκές ερευνητικές κοινότητες. Στο σημείο αυτό φαίνεται και η διασύνδεση του προγράμματος με την EERA και τα δίκτυα. Σήμερα η γνώση διαχέεται σε ολόκληρο τον κόσμο με διαφορετικούς τρόπους, χάρη στην τεχνολογία αλλά και στα διαμορφούμενα δίκτυα.

Ωστόσο, η εμπειρία από τη μέχρι σήμερα εφαρμογή της στρατηγικής αποδεικνύει ότι η επίτευξη μιας τέτοιας ισορροπίας είναι εξαιρετικά δύσκολη, καθώς η ΕΕ βιώνει μια μακρά περίοδο οικονομικής στασιμότητας, ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης, αυξανόμενες εντάσεις στο πλαίσιο της Ευρωζώνης και διογκούμενη δυσαρέσκεια μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών για τον τρόπο που οι πολιτικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν ή/και διαχειρίζονται τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα. Το ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί είναι ποιες γνώσεις και πολιτικές

---

<sup>15</sup> <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/>

<sup>16</sup> [ec.europa.eu/.../2010-05-12-com\(2010\)25](http://ec.europa.eu/.../2010-05-12-com(2010)25).

μπορούν να στηρίξουν τον ευρωπαϊκό χώρο έρευνας και εκπαίδευσης και να διασφαλίσουν ότι τα οικονομικά μεγέθη δε θα μειώσουν τη δημοκρατικότητα στη συμμετοχή και δε θα προωθήσουν τις ανισότητες.

## **2.7. Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης γύρω από την έρευνα και την ανάπτυξη –Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας (EXE)<sup>17</sup>**

Η επιστήμη, η τεχνολογία και γενικότερα η καινοτομία, διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στις οικονομίες των βιομηχανοποιημένων χωρών σήμερα και είναι η κινητήρια δύναμη του διεθνούς ανταγωνισμού. Για το λόγο αυτό, όλο και περισσότερο οι κυβερνήσεις επιδιώκουν, περισσότερο ή λιγότερο, «πολιτικές για την καινοτομία», που νοούνται ως όλες οι κρατικές πρωτοβουλίες σχετικά με την επιστήμη, την εκπαίδευση, την έρευνα, την τεχνολογική ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό της βιομηχανίας. Έτσι, η πολιτική για την καινοτομία είναι μια ευρεία έννοια που περιέχει την πολιτική έρευνας και τεχνολογίας και επικαλύπτεται με βιομηχανικές, περιβαλλοντικές, εργασιακές και κοινωνικές πολιτικές.

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 η Ευρωπαϊκή Ένωση είχε μια πολιτική έρευνας και τεχνολογίας η οποία συμπλήρωνε περισσότερο ή λιγότερο την εκάστοτε εθνικά διαμορφωμένη πολιτική γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα. Η διαδικασία της οικονομικής και πολιτικής ολοκλήρωσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει δημιουργήσει, ωστόσο, τη διεύρυνση των κοινοτικών αρμοδιοτήτων, σε τομείς που παραδοσιακά ανήκουν στο εθνικό κράτος. Οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ασκούν σημαντική επίδραση τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας όσο και στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Πασιας-Ρουσάκης,2009).

Σε μια ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης, η έρευνα, η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η καινοτομία κινητοποιούνται πλήρως με σκοπό την επίτευξη των οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών φιλοδοξιών της ΕΕ και την εκπλήρωση των προσδοκιών των πολιτών της. Έτσι η ΕΕ επεδίωκε να δημιουργήσει έως το 2014 έναν ενιαίο Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας, εντός του οποίου οι ερευνητές θα μπορούν να εργάζονται οπουδήποτε στην ΕΕ και θα υπήρχε στενότερη διασυνοριακή συνεργασία. Όμως το σχέδιο εγκαθίδρυσης ενός «Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης»

---

<sup>17</sup> <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV%3Ai23037>

συνδέεται με την οικονομική πολιτική της Ένωσης και με τη σταδιακή διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας. Στα πλαίσια του στρατηγικού στόχου οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης που ανακοινώνει το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβόνα (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000), η έννοια-κλειδί από «Ευρώπη της γνώσης» μετατρέπεται σε «οικονομία της γνώσης», και έτσι η εκπαίδευση και η κατάρτιση γίνονται συνώνυμες με την «επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό». Υπ' αυτή την προοπτική, τα ευρωπαϊκά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης πρέπει να αναμορφωθούν με τρόπο ώστε να βελτιώνουν τις συνθήκες «απασχολησιμότητας» των ατόμων και να συμμετέχουν στην «αιετόρο οικονομική ανάπτυξη» της Ευρώπης (Ανακοινωθέν Βερολίνου, 2003). Δημιουργείται λοιπόν ένα νέο πεδίο προβληματισμού και παραγωγής κειμένων πολιτικής για τις κατευθύνσεις του ΕΧΑΕ, με συμμετέχοντες διάφορους πολιτικούς και κοινωνικούς φορείς: υπουργούς εθνικών κυβερνήσεων, συνδικαλιστικές οργανώσεις, ομάδες πίεσης, ομάδες εμπειρογνομόνων, ευρωπαϊκά πολιτικά όργανα. Τα ανακοινωθέντα της διαδικασίας της Μπολόνια προωθούν για παράδειγμα τη «διαφοροποίηση» των προγραμμάτων σπουδών, σύμφωνα με τα διαφορετικά «προφίλ» του φοιτητικού κοινού και αναλόγως των «αναγκών» της αγοράς εργασίας (Ανακοινωθέν Βερολίνου, 2003), αλλά και την ενδυνάμωση της «συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και εργοδοτών» (Ανακοινωθέν Λονδίνου, 2007).

Η έννοια του ΕΧΕ (Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας) έχει διάφορες πτυχές: μια ευρωπαϊκή "εσωτερική αγορά" έρευνας στην οποία κυκλοφορούν ελεύθερα οι ερευνητές, οι τεχνολογίες και οι γνώσεις/η γνώση, αποτελεσματικό συντονισμό, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, των εθνικών και περιφερειακών ερευνητικών δραστηριοτήτων, προγραμμάτων και πολιτικών· και, τέλος, πρωτοβουλίες υλοποιούμενες και χρηματοδοτούμενες σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας έχει μετατραπεί σε βασικό σημείο αναφοράς της ερευνητικής πολιτικής στην Ευρώπη.

«Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας θα εντείνει τον κοινωνικό προσανατολισμό της γνώσης και θα ελευθερώσει το γνωστικό δυναμικό της Ευρώπης σε όλες του τις διαστάσεις: ανθρώπινοι πόροι, οργανισμοί, χρηματοδότηση, κυκλοφορία της γνώσης και παγκόσμια συνεργασία».<sup>18</sup>

Το πιο απτό παράδειγμα πολιτικής που εφάρμοσε η ΕΕ στον τομέα της έρευνας και της καινοτομίας ήταν το Έβδομο Πρόγραμμα Πλαίσιο 2007-13 (ΠΠ7) με

---

<sup>18</sup> <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52007DC0161>



προϋπολογισμό ύψους 50,5 δισ. Ευρώ. Το πρόγραμμα πλαίσιο είχε σημαντικό αντίκτυπο στα πανεπιστήμια σε όλη την Ευρώπη. Δεν είχε ως στόχο μόνο να διατεθούν σημαντικά κονδύλια για την έρευνα, αλλά και μέσω της συνεργασίας επέτρεψε τη δυνατότητα χρηματοδότησης της έρευνας σε πολλούς ανθρώπους που διαφορετικά δε θα ήταν σε θέση να έχουν πρόσβαση. Έτσι αυξήθηκε σημαντικά το προφίλ των πανεπιστημίων και των ερευνητικών ιδρυμάτων σε διάφορες χώρες, ενώ για τις μεγαλύτερες χώρες αποτέλεσε σημαντικό μέσο για την επέκταση της έρευνας (Dale, 2014).

## 2.8 Σύνοψη

Μια απ' τις μεγαλύτερες εξελίξεις στην ιστορία της ΕΕ, μετά τη διακήρυξη της Λισαβόνας, είναι το βάρος που δίνεται στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση στην Ευρώπη. Η ΕΕ – από το να είναι στην περιφέρεια τις χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και μάθησης - τώρα έχει αποκτήσει κεντρικό ρόλο στην οικοδόμηση της Ευρώπης. Από την παρουσίαση των παραπάνω πολιτικών για την εκπαίδευση μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε την αλλαγή που έχει συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής και της έρευνας. Από την έμφαση στην ευρωπαϊκή κουλτούρα έχουμε οδηγηθεί στη λογική των αριθμών που απαιτούν αυξημένα προσόντα, περισσότερη δουλειά από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης αλλά με λιγότερο κόστος. Η διαμόρφωση πολιτικών, οι νέες μορφές ρύθμισης και η παρακολούθηση, με άλλα λόγια η διακυβέρνηση της Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, έπρεπε να βασίζεται σε στατιστικά στοιχεία και αριθμούς. Ο ρόλος του εθνικού κράτους είναι σημαντικός αλλά τα τελευταία χρόνια οι αρμοδιότητές του τείνουν να μεταφέρονται σε υπερεθνικά πλαίσια. Αυτό συμβαίνει γιατί η παγκοσμιοποίηση οδήγησε την εκπαίδευση στην εμπορευματοποίησή της και την αποσύνδεσή της από τον έλεγχο του κράτους. Αυτό επιτεύχθηκε μέσα από την τεχνολογία και την «οικονομία της γνώσης» (με την έννοια των οικονομικών συναλλαγών που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της παραγωγής, της μεταφοράς, της αγοράς εργασίας και της κατανάλωσης), την άνοδο των πολυεθνικών εταιριών, την ίδια την έννοια της «εκπαίδευσης» και τη σχέση της με τη μάθηση και τη γνώση καθώς και τους διεθνείς οργανισμούς .

Οι διεθνείς οργανισμοί αποκτούν ολοένα και περισσότερη πολιτική εξουσία και προσπαθούν να διαμορφώσουν εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία να περιέχουν

τη δική τους ιδεολογία και πολιτική. Έτσι, οι διεθνείς οργανισμοί, έχοντας ως πρόσχημα την οικονομική ενίσχυση και την δημιουργία ενός «λειτουργικού» εκπαιδευτικού συστήματος, κατευθύνουν τις αναπτυσσόμενες χώρες σε τεχνοκρατικά, πολιτισμικά «ουδέτερα» και πάντοτε «αγοραία» προσανατολισμένα ιδεολογικά μοτίβα, ενώ, ταυτόχρονα, αναλαμβάνουν σημαντικό, κυρίως «συμβουλευτικό» ρόλο και στις αναπτυγμένες χώρες. .

Η διακυβέρνηση του ευρωπαϊκού χώρου της εκπαίδευσης οικοδομείται από τις σχέσεις μεταξύ δρώντων σε δίκτυα και κοινότητες. Είναι έντονο το ενδιαφέρον για τη διαμόρφωση εθνικών ή/και υπερεθνικών δικτύων, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να αποτελέσουν πηγή ιδεών για την υιοθέτηση νέων πολιτικών. Οι ειδικοί/ερευνητές /ακαδημαϊκοί οι οποίοι συγκροτούν δίκτυα μπορεί να επηρεάζουν τη μεταφορά ιδεών και στάσεων σε σχέση με ένα ζήτημα πολιτικής. Επηρεάζουν, έτσι, τις επιλογές σχετικά με ένα πρόγραμμα πολιτικής ή, γενικότερα, σχετικά με το σύνολο των διαφορετικών ειδών πολιτικής που μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο μεταφοράς γνώσης.

---

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

---

### 3.1 Εισαγωγή

Το προηγούμενο κεφάλαιο αφορούσε στις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και στην επίδρασή τους στην έρευνα καθώς οι χώροι της εκπαίδευσης στην Ευρώπη και σε όλο τον κόσμο αναδιαμορφώνονται από πολύπλοκους μετασχηματισμούς. Μερίδιο ευθύνης για την ερμηνεία αλλά και εφαρμογή αυτών των πολιτικών διαδραματίζουν ερευνητικές ενώσεις και δίκτυα ερευνητικά. Αυτό μπορεί - εν μέρει - να σχετίζεται με την κυριαρχία της νεοφιλελεύθερης ατζέντας και τις επιπτώσεις της χρηματοπιστωτικής κρίσης, να οφείλεται σε εγγενείς αλλαγές είτε να συνδέεται με τη διάχυση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, ή την επανατοποθέτηση του έθνους-κράτους στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Laudri, 2014). Αντί των τυπικών προσόντων, άτυπες στρατηγικές μάθησης και επίλυσης προβλημάτων κερδίζουν αξία στην παγκόσμια αγορά εργασίας. Οι προκλήσεις της ευρωπαϊκοποίησης της εκπαίδευσης (Lawn & Grek, 2012), οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, ως εκ τούτου, αποτελούν έννοιες που επιβάλλεται να προσπελαστούν με έναν διαφορετικό τρόπο κάτω από τις πιέσεις των παγκόσμιων δικτύων και των ροών της πρακτικής στην εκπαίδευση και την πολιτική, καθώς τα δίκτυα αυτά αποσταθεροποιούν τους περιφερειακούς χώρους της εκπαίδευσης και θεσπίζουν νέα και απροσδόκητα παγκόσμια σύνολα που πρέπει να διερευνηθούν (Laudri, 2014).

Στο πλαίσιο αυτό αξίζει εξαρχής να επισημανθεί ότι η διακρατική συνεργασία ερευνητών της εκπαίδευσης στην Ευρώπη έχει ενισχυθεί τα τελευταία χρόνια, δεδομένου ότι από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 τα μέσα για την υποστήριξή της έχουν γίνει πιο εύκολα προσβάσιμα σε όλους τους ερευνητές. Από τη δεκαετία του 1970 και μέχρι το 1994 διαμορφώθηκαν και παρουσιάστηκαν στον Ευρωπαϊκό χώρο πολλές εθνικές ενώσεις εκπαιδευτικής έρευνας με έμφαση σε τομείς όπως η ψυχολογία, με αποκορύφωμα την ίδρυση της EERA το 1994 η οποία είναι ταυτόχρονα μια υβριδική οργάνωση υποστήριξης της επιστημονικής δικτύωσης, ένας

κοινωνικός εταίρος στην πολιτική της ΕΕ, μια επιστημονική ένωση αλλά πάνω απ' όλα, όπως και οι περισσότερες οργανώσεις και ιδιαίτερα εκείνες που εργάζονται πέραν των συνόρων, είναι ασταθής και εθελοντική. Ωστόσο, θα πρέπει να εξεταστεί σε σχέση με τις νέες θεωρίες της διακυβέρνησης και του ρόλου των δικτύων, τα οποία στην Ευρώπη διαδραματίζουν έναν ενδιαφέροντα ρόλο (Lawn, 2007).

### 3.2 Ίδρυση και στόχοι της ένωσης

Συγκεκριμένα υπήρξε έκδηλη η ανάγκη για μια δυνατή ένωση που θα βοηθούσε τις αδύναμες εθνικές ενώσεις μέσω της ανταλλαγής επιστημονικών και ερευνητικών δεδομένων (Gretler, 2007, Lawn,2007, Lawn, 2015). Επίσης συνειδητοποιείται σταδιακά η ανάγκη των Ευρωπαίων ερευνητών να κάνουν πιο συντονισμένες προσπάθειες στο θέμα της έρευνας (Lawn, 2010, Hoveid,2015). Μια ένωση–ομπρέλλα ήταν προτιμότερη από τις εξειδικευμένες εθνικές ενώσεις τη στιγμή μάλιστα που η Ανατολική Ευρώπη έπρεπε και αυτή να ενταχθεί δυναμικά στο πεδίο της έρευνας (Lawn,2010, Lawn ,2013) Επομένως δεν ιδρύθηκε με σκοπό να λάβει μια ευρωπαϊκή υποστήριξη, αλλά με σκοπό να συγκεντρωθούν ομάδες ερευνητών για την προώθηση των επιστημονικών δεδομένων σε ένα συγκεκριμένο κύκλο ενδιαφερομένων (Zay, 2002, Gretler 2007).

Επίσης αρκετούς ερευνητές απασχολεί το γεγονός ότι η εκπαιδευτική έρευνα πρέπει να αναπροσανατολιστεί, στρέφοντας το ενδιαφέρον της στις νέες μορφές σχέσεων και στους νέους θεσμούς που έχουν δημιουργηθεί στη σύγχρονη Ευρώπη. Προς την κατεύθυνση αυτή βρίσκονται ζητήματα και προκλήσεις που προέκυψαν από τη σύγκληση δικτύων ερευνητών από όλη την Ευρώπη δημιουργώντας την Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαιδευτικής Έρευνας (European Educational Research Association/EERA).

Η EERA είναι μια ένωση ερευνητών των Ευρωπαϊκών χωρών που ιδρύθηκε το 1994 στο Στρασβούργο από μια ομάδα αποτελούμενη από μέλη εθνικών ενώσεων<sup>19</sup> και επιφανών καθηγητών, μετά από πρωτοβουλία που ανέλαβαν Ολλανδοί επιστήμονες επηρεασμένοι από την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ το 1992 αλλά και επίσης εξαιτίας της εισαγωγής των εκπαιδευτικών θεμάτων στην ατζέντα της ΕΕ (Lawn, 2013, Lawn ,2007, Hoveid, 2015, Lawn, 2015). Η EERA αποτελεί μια ένωση επιστημόνων με συγκεκριμένη οντότητα και επικοινωνιακούς κανόνες, ως

---

<sup>19</sup> Εθνικές Ενώσεις για την Εκπαιδευτική Έρευνα ,βλ.Παράρτημα 1

ένας ανοιχτός ερευνητικός χώρος που παρέχει ευκαιρίες για την ανταλλαγή απόψεων και δικτύωση υπό μεθοδολογικές προϋποθέσεις για μια υγιή έρευνα (Keiner,2014 ,Gretler, 2007,Lawn, 2010). Μάλιστα εκδίδει το *European Educational Research Journal* (EERJ) με αρχικό στόχο να ενθαρρύνει την συγγραφή και δημοσίευση άρθρων για την εκπαιδευτική έρευνα στην Ευρώπη (Lawn, 2013,Lawn, 2015). Επιπλέον είναι επιφορτισμένη και με τη διοργάνωση του ετήσιου συνεδρίου *ECER* (Grek et al, 2009, Ball, 2010, Lawn ,2002, Zay,2002, Lawn, 2015). Εκτός από τα δίκτυα, υπάρχει η ομάδα αναδυόμενων ερευνητών (Emerging Researchers' Group (ERG)), ένα δίκτυο το οποίο φροντίζει για τους νέους Ερευνητές οι οποίοι σε ένα προ-συνέδριο παρουσιάζουν τα ερευνητικά τους δεδομένα με στόχο την ενσωμάτωσή τους σε ένα από τα δίκτυα (Hallet, 2014).

Από το 2000 και τη διαδικασία της Λισαβόνας, πολλοί ειδικοί της εκπαίδευσης που ασχολούνται με τα κριτήρια αξιολόγησης, τους δείκτες για τη σχολική αποτελεσματικότητα και την αξιολόγηση στο πλαίσιο της EERA έχουν κληθεί να καταθέσουν τις απόψεις τους σε εξειδικευμένα θέματα. Μέσα σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, η EERA έχει περάσει από το στάδιο των άτυπων συναντήσεων ερευνητών από τις χώρες κυρίως της Δυτικής Ευρώπης σε μια καλά οργανωμένη, αποτελεσματική συνεργασία με νομικές δομές, εκλεγμένα στελέχη, μια στέρεη χρηματοοικονομική διάρθρωση και σαφείς διαδικασίες (Lawn, 2013). Σήμερα,πλέον, αποτελείται από 32 Δίκτυα και μεγάλο αριθμό αναδυόμενωνερευνητών.

Σκοπός της είναι η προαγωγή της επιστήμης και της έρευνας, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στον ακαδημαϊκό τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας προς όφελος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των ευρωπαϊκών λαών και την προώθηση της διεπιστημονικής επικοινωνίας (Jochems,2014, Lindblad,2014, Gretler,2007, Lawn, 2010). Ξεκίνησε ως μια πρωτοβουλία πολλών εθνικών ενώσεων εκπαιδευτικής έρευνας με αρχικό στόχο να προσεγγίσουν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική έρευνα και την προώθησή της και συνοδεύτηκε από δήλωση στην οποία αναφέρεται ότι μια νέα εκπαιδευτική πολιτική αναδύεται στην Ευρώπη (Lawn ,2013).

Ένα βασικό και θεμελιώδες ερώτημα που διατυπώνεται, σύμφωνα με τον Lawn (2015), είναι η ταυτότητα των μελών της EERA , σε συνάρτηση ,φυσικά , με το ζήτημα της ταυτότητας της ένωσης της εκπαιδευτικής έρευνας (Lawn, 2015).

Αρχικά είχαν προταθεί τρία σενάρια για τα μέλη της ένωσης. Θεωρούσαν ότι στην ενωση θα μπορούσαν να συμμετάσχουν μέλη των εθνικών εταιρειών

εκπαιδευτικής έρευνας των συμμετεχουσών στην ένωση χωρών, αλλά και ανεξάρτητα ερευνητικά ιδρύματα, καθώς και μεμονωμένα μέλη. Κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες είχε προβλήματα. Για ένα μικρό αριθμό ατόμων που θέλησαν να υποστηρίξουν τη ένωση, το πρόβλημα ήταν καθαρά επικοινωνιακό (πώς θα επιτυγχανόταν η επικοινωνία μαζί τους). Τα Πανεπιστημιακά τμήματα ανέμεναν τακτικά ενημερωτικά δελτία και φθηνότερα δίδακτρα για την ενταξη στο ECER, δηλαδή στο ετήσιο συνέδριο. Από την άλλη πλευρά, οι εθνικές ενώσεις δεν ήταν σε θέση να ελέγξουν ή και να ενημερώσουν τα μέλη τους καθώς τα ενημερωτικά δελτία δεν ήταν ηλεκτρονικά και η ένωση δεν μπορούσε να αντέξει οικονομικά την επικοινωνία με τον συμβατικό τρόπο. Η κατάσταση θα μπορούσε να επιλυθεί εάν όλοι ήταν μέλη των εθνικών τους ενώσεων (Lawn, 2015).

Στα πρώτα βήματα της EERA, μια ομάδα αποτελούμενη από μέλη από το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Σουηδία, την Ισπανία, την Πορτογαλία, την Ιταλία, την Ουγγαρία, την Τσεχική Δημοκρατία και τις Κάτω Χώρες αποφάσισαν να σχηματίσουν την ένωση με την υποστήριξη μιας ευρύτερης ομάδας από ευρωπαίους αντιπροσώπους. Στα πρώτα χρόνια της, πριν από το 2000, το Συμβούλιο επικεντρώθηκε στην ενίσχυση της ένωσης και των δικτύων της μέσω συμμαχιών και ενισχύοντας την εικόνα της με μια ιστοσελίδα αλλά και με τη διοργάνωση ετήσιων συνεδρίων και εκδηλώσεων (Lawn, 2013). Η EERA αγκάλιασε τα μέλη των Εθνικών Ενώσεων και συνεργάζεται μαζί τους. Σε περίπτωση που θέλουν να γίνουν μέλη μεμονωμένα άτομα (χωρίς εθνική υποστήριξη από τις αντίστοιχες εθνικές ενώσεις) μπορούν φυσικά να γίνουν (Lawn, 2010, Lawn, 2015). Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται μέσα από: τη διοργάνωση συνεδρίων, συμποσίων, σεμιναρίων και διαλέξεων, καθώς και μέσω της δημοσίευσης ακαδημαϊκών εξειδικευμένων άρθρων /πραγματειών που σχολιάζουν τις δημόσιες προτάσεις και τους ακαδημαϊκούς προβληματισμούς σχετικά με τα θέματα της εκπαιδευτικής έρευνας (Keiner, 2014, Decuyper, 2015).

Το ζήτημα του κατά πόσον η EERA ως Ευρωπαϊκό πανεπιστημιακό δίκτυο είναι ένα ξεχωριστό εργαλείο διακυβέρνησης ή ένα νέο είδος ακαδημαϊκής κοινότητας, όπου οι ακαδημαϊκοί μπορούν να αισθάνονται «σαν στο σπίτι τους» σε ένα ολοένα και πιο ασταθές, πιο ανασφαλές εθνικό πλαίσιο, συζητείται και προβληματίζει ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια (Pataki, 2014, Lawn, 2013).

Ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά της EERA ως ένωσης είναι ότι οι συμμετέχοντες ενεργούν σε εθελοντική βάση (Hoveid, 2014) και, παρά ταύτα,

καταφέρνουν να ξεπερνούν τις δυσκολίες (Lawn, 2015). Εκτός από ένα μικρό γραφείο, στο Βερολίνο, το οποίο επιβλέπει και διαχειρίζεται την καθημερινότητα της Ένωσης, τη συμμετοχή στα Συμβούλια της ένωσης, την αναθεώρηση και τον προγραμματισμό για το ECER (Ευρωπαϊκή Διάσκεψη για την Εκπαιδευτική Έρευνα), τη διαχείριση δικτύων, η όλη διαχείριση της ένωσης στηρίζεται στην εθελοντική εργασία ερευνητών από όλη την Ευρώπη (και όχι μόνο), δηλαδή από μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων που έχουν αναλάβει τη διατήρηση αυτών των δραστηριοτήτων, πολλοί εκ των οποίων έχουν συμμετάσχει από την αρχή της ένωσης. Ωστόσο επισημαίνεται, ότι και πολλοί άλλοι ερευνητές –ακαδημαϊκοί, μετά από μια πρώτη συμμετοχή στο συνέδριο, επέστρεψαν και ασχολούνται με το έργο της EERA, για παράδειγμα, μέσα σε ένα από τα δίκτυα (Hoveid, 2014).

Από την ίδρυση της EERA διαφαίνεται πως η διακρατική έρευνα στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση, αν και ξεκίνησε δειλά, κατάφερε να ξεπεράσει οργανωτικά προβλήματα δημιουργώντας ευκαιρίες για νέες ερευνητικές προσπάθειες (Gretler, 2007, Hoveid, 2014). Μια άλλη σημαντική πτυχή του έργου της EERA είναι πως έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στην έρευνα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη με αδιάλειπτο τρόπο (Hoveid 2014). Από την αρχή, όσοι είχαν εμπλακεί και θεωρούσαν την EERA ως ένωση που στοχεύει στην έρευνα, έκριναν σημαντικό να διαδραματίσει έναν εξέχοντα ρόλο στα ερευνητικά θέματα και να συμπεριλάβει το σύνολο των διαφόρων πτυχών της εκπαιδευτικής έρευνας. Επιβεβαίωση αυτής της παρατήρησης αποτελεί η διαπίστωση ότι οι περισσότεροι ερευνητές, που συμμετείχαν αρχικά στα συμβούλια ή στο συνέδριο ECER, επανέρχονται με ανακοινώσεις σε αυτά αλλά και με δημοσιεύσεις άρθρων στο EERJ.

Το όλο εγχείρημα, όπως επισημαίνει ο Armon Gretler (2007) στο άρθρο του «*International Social Organisation of Educational Research*», έχει την εξής αφετηρία και προβληματική. Καθώς η εκπαιδευτική έρευνα βρισκόταν στο κρίσιμο στάδιο της μετάβασης από σχετικά ασυντόνιστες σε περισσότερο συνεκτικές δραστηριότητες, η EERA είχε ως στόχο να παρέχει στους πολιτικούς ιθύνοντες της εκπαιδευτικής έρευνας καλύτερο πλαίσιο από ό, τι στο παρελθόν, στο οποίο οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θα μπορούσαν να βασίζονται τις αποφάσεις τους. Η διεθνής συνεργασία αποτελεί σημαντικό στοιχείο αυτής της διαδικασίας ενίσχυσης παρόλο που κάθε χώρα στην Ευρώπη έχει διαφορετικές υποδομές για την εκπαιδευτική έρευνα. Οι χώρες με ασθενέστερες υποδομές στον τομέα αυτό θα πρέπει να είναι σε θέση να

επωφεληθούν από τις χώρες με ισχυρότερες δομές (Lawn, 2015, Hoveid, 2015). Σε γενικές γραμμές, ο Gretler (2007) συνέλαβε την EERA ως έναν οργανισμό που να μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη σχετική ανταλλαγή επιστημονικών δεδομένων με στόχο την προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας (Hoveid, 2015).

Σε πολλές χώρες – στη Γαλλία, ειδικότερα – οι Επιστήμες της Αγωγής βρίσκονται σήμερα στο κέντρο μιας επιστημολογικής διαμάχης (Hoveid, 2015). Η EERA θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό δίαυλο για τη διεθνοποίηση τέτοιων συζητήσεων (Gretler, 2007, Hoveid, 2015). Οι διεθνείς οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν μια έντονη ανάγκη για έναν συνομιλητή ο οποίος να μπορεί να εκπροσωπεί ολόκληρο το πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας. Το επιχείρημα ήταν να γίνονται τέτοιες συνομιλίες μεταξύ των εκπροσώπων του EERA και των εκπροσώπων του Συμβουλίου της Ευρώπης και του ΟΟΣΑ (Gretler, 2007).

Ύστερα από μια σειρά διαβουλεύσεων και αντιδράσεων σχετικά με το ρόλο και τη λειτουργία της EERA προτάθηκαν τα εξής : Ο σκοπός και οι στόχοι της EERA είναι (α) η προώθηση και η ανάπτυξη της έρευνας για την εκπαίδευση στην Ευρώπη με ουσιαστικό στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης· Β) η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημιακών· γ) η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εθνικών Ενώσεων Εκπαιδευτικής Έρευνας (NERA/National Educational Research Association ) · δ) η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των NERAs και των διεθνών κυβερνητικών οργανώσεων όπως η Ευρωπαϊκή Κοινότητα (ΕΚ), το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) και η UNESCO ( 2007). Τελικά τέθηκαν τα θεμέλια της EERA το 1994 με την υπογραφή στο Στρασβούργο (Lawn, 2014, Moos ,2014, Gretler, 2007, Hoveid, 2015, Lindblad, 2015). Μετά από μια περίοδο δύο χρόνων συναντήσεων και διαβουλεύσεων μεταξύ των διαφόρων φορέων (Εκπαιδευτικοί ερευνητές και άτομα από τον ΟΟΣΑ και την Επιτροπή της ΕΕ) ιδρύθηκε μια νέα ένωση, χωρίς ωστόσο να λείπουν οι διαφωνίες για αυτή την οργάνωση-ομπρέλλα, μεταξύ εκείνων που συμμετείχαν σε εξειδικευμένες ερευνητικές ενώσεις και εκείνων που συμμετέχουν στις εθνικές ερευνητικές ενώσεις εκπαιδευτικών (NERA) (Hoveid ,2014,Hoveid, 2015). Ωστόσο για τα επόμενα 15 χρόνια, εμφανίζεται ως μια σταθερή και απαιτητική ένωση με σαφείς ερευνητικούς στόχους παρά τα προβλήματα -τα οικονομικά, τα οργανωτικά και τα διοικητικά.



### **3.3. EERA: Ιστορική αναδρομή και οργανωτικά ζητήματα**

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, όμως, τα μέλη της EERA ήταν μια μικρή ομάδα από εκπροσώπους των εθνικών και περιφερειακών ενώσεων. Από την περίοδο 2000-2006 η EERA συνδέεται στενά με τον εξευρωπαϊσμό των χωρών μελών της ΕΕ. Την ίδια περίοδο οργανώθηκαν και διάφορα δίκτυα μέσα στην EERA. Από το 2006-2011 είδαμε μια διαδικασία επέκτασης του ευρωπαϊκού χώρου εκπαιδευτικής έρευνας σε περισσότερα κράτη μέλη της ΕΕ με μια πιο ενεργή παρουσία (Lawn, 2014, Moos, 2014).

Σήμερα η Δομή της EERA περιλαμβάνει 32 εθνικές ενώσεις /μέλη.<sup>20</sup> Κάθε ένωση έχει τη δική της εκροσώπηση στο Συμβούλιο. Το 1994 η EERA «γεννήθηκε» σε ένα γραφείο στο Εδιμβούργο της Σκωτίας. Το 1996 υπήρχαν δώδεκα εθνικές ενώσεις -μέλη της EERA που σταδιακά αυξήθηκαν (Σε αυτές εντάχθηκε και η Ελληνική Παιδαγωγική Εταιρεία). Από το 2013 ο αριθμός των ερευνητικών δικτύων, καθένα από τα οποία προσελκύει μέλη που έχουν διαφορετικά επιστημονικά ενδιαφέροντα και δικτυώσεις (όπως το Network 23), αυξήθηκε σε τριάντα δύο<sup>21</sup>. Από το ξεκίνημά της, δηλαδή το 1994, ο αριθμός των δικτύων στην EERA γρήγορα τριπλασιάστηκε από πέντε το 1996 σε πάνω από δεκαπέντε το 2000 (Figueiredo 2014, Lawn 2007, Lindblad 2015). Μετά το 2000, η EERA αυξήθηκε γρήγορα. Και το 2012 αποτελούνταν από 32 δίκτυα (Lawn ,2014, O'Hara, 2014, Rasmussen, 2014). Δεν υπήρχε προκαθορισμένο σύστημα για τη δημιουργία δικτύων, και ως εκ τούτου υπάρχουν μεγάλες διαφορές ως προς το μέγεθος,τη λειτουργία τους και τους επιστημονικούς/ερευνητικούς τους στόχους (Figueiredo 2014, Rasmussen 2014 ).

Τα Ετήσια συνέδριά της στα τέλη της δεκαετίας του 1990 παρακολούθησαν περίπου 600 συνέδριοι, ενώ το 2012 συμμετείχαν 2700 ερευνητές (Lawn ,2013). Το 2015, για το συνέδριο που έγινε στη Βουδαπέστη, υποβλήθηκαν 2569 εισηγήσεις (συνυπολογίζοντας και τις 260 εισηγήσεις που υποβλήθηκαν στο ERG)<sup>22</sup>. Το ετήσιο συνέδριο ECER είναι οργανωμένο θεματικά γύρω από τα δίκτυα. Το δίκτυο των αναδυομένων ερευνητών (ERG) οργανώνει, όπως προαναφέρθηκε, ένα προσυνέδριο (preconference ) για τους αναδυόμενους ερευνητές της EERA.

---

<sup>20</sup> Βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

<sup>21</sup> Βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

<sup>22</sup> EERA Office, "ECER2015 – Evaluation Overview". Αδημοσίευτη έκθεση που διανεμήθηκε στους συντονιστές των δικτύων στη Βουδαπέστη για τις ανάγκες αξιολόγησης του συνεδρίου (προσωπική επικοινωνία με την καθηγήτρια Άννα Τσατσαράνη, συντονίστρια του δικτύου 23: Policy Studies and and Politics of Education).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει στην παραγωγή και προαγωγή της γνώσης το περιοδικό *European Educational Research Journal*(EERJ). Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι από τον Ιούνιο του 2010 το Συμβούλιο έχει αυξημένες αρμοδιότητες όπως την ετήσια συνέλευση (EERA,2014, Lawn, 2010, σ. 35). Μέλη του Συμβουλίου είναι ο πρόεδρος, ο γενικός γραμματέας, ο ταμίας, ένας εκπρόσωπος των δικτύων, ο εκδότης του EERJ και ο συντονιστής των αναδυόμενων ερευνητών (Lawn 2007). Στην πορεία της EERA, το Συμβούλιο αποφάσισε να αναθέσει σε έναν ακαδημαϊκό, με την ιδιότητα του γενικού γραμματέα, τη διαχείριση της ποιότητας και την οργάνωση του ECER, πράγμα που συνεπάγεται μια στενή σχέση μεταξύ του γενικού γραμματέα και το Γραφείου της EERA. Αυτό τέθηκε σε εφαρμογή όταν το Γραφείο οργανώθηκε στο Πανεπιστήμιο του Strathclyde, στη Γλασκώβη, το 2000. Τέλος, το Γραφείο μετακόμισε στο Βερολίνο το 2007 για πρακτικούς και οικονομικούς λόγους. Το 2005, το Συμβούλιο αποφάσισε να ενισχύσει τη θέση του Γραφείου (Jochems, 2014) και να διασφαλίσει τη συνέχεια μέσα από την αναδιάταξη των διοικητικών και οικονομικών δομών της EERA παρουσιάζοντας ένα επιχειρηματικό μοντέλο για τη διοργάνωση συνεδρίων (Jochems, 2014). Το Γραφείο είναι η συλλογική μνήμη της EERA από την άποψη τόσο των ατόμων όσο και των εγγράφων (Jochems, 2014, Figueiredo ,2014).

Βέβαια η ποιότητα των δραστηριοτήτων της EERA δεν εξαρτάται μόνο από το Συμβούλιο, την Εκτελεστική Επιτροπή και το Γραφείο. Υπάρχουν μια σειρά από άλλα εμπλεκόμενα μέλη με διαφορετικά συμφέροντα, ρόλους και ευθύνες. Η EERA αναγνωρίζει δύο διακριτές ευθύνες, την επιστημονική και την οργανωτική, η οποία είναι μάλλον αυστηρά διαχωρισμένες. Η Επιστημονική ευθύνη ανήκει σε μεγάλο βαθμό στους συντονιστές και τα δίκτυά τους, και στην καρδιά της EERA, δηλαδή στους ερευνητές. Οι συντονιστές (Convenors) παίζουν τον βασικό ρόλο σε σχέση με την επιστημονική ποιότητα του συνεδρίου (Jochems, 2014 ).

Στο συμβούλιο της EERA, που έχει την ευθύνη της οργάνωσης, από την αρχή υπήρχε αβεβαιότητα σχετικά με τον αριθμό των μελών του και τον τύπο της εκπροσώπησής τους. Η Ένωση που ξεκίνησε ως μια ιδεαλιστική, καινοτόμος ιδέα για την Ευρώπη σύντομα ενεπλάκη σε οικονομικά προβλήματα (Lawn, 2013). Υπήρχαν προβλήματα οργανωτικά αλλά και οικονομικά που σχετίζονται συγκεκριμένα με ένα αναπάντητο ερώτημα σχετικά με την αξία των ερευνητικών δικτύων στην εκπαιδευτική έρευνα. Η χρηματοδότηση για την εκπαιδευτική έρευνα ήταν ανύπαρκτη (Lawn, 2002, Lawn ,2013, Lawn, 2015), σε αντίθεση με τους τομείς της

τεχνολογίας όπου η έρευνα βρίσκεται στην πρώτη γραμμή της χρηματοδοτικής στήριξης (Lawn,2002). Σύμφωνα με τον Lawn (2010, 2013) ένα επιτυχημένο συνέδριο δεν σου εξασφαλίζει ταυτόχρονα μια οικονομική άνεση. Τα οικονομικά προβλήματα έχουν εντοπιστεί από τους μελετητές ήδη από τα πρώτα χρόνια δημιουργίας της. Ο Lawn (Lawn, 2010, σ. 21). υποστηρίζει ότι «*Η Ένωση που ξεκίνησε ως μια ιδεαλιστική και καινοτόμος ιδέα για την Ευρώπη σύντομα άρχισε να εμφανίζει οικονομικά προβλήματα... Εκτός αυτού, η EERA είχε οργανωτικά προβλήματα, που επηρεάζουν την ικανότητά της να οργανώσει επαρκώς συνέδρια*».

Εξάλλου μια σημαντική πρόκληση για όλους τους συμμετέχοντες είναι η μείωση της χρηματοδότησης της έρευνας που έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια. (Lawn, 2007, Moos,2015). Σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτό οφείλεται στην παντελή απουσία πόρων σε εθνικό επίπεδο, ενώ σε άλλες περιπτώσεις αυτό οφείλεται σε μια σημαντική μείωση των ποσών που προορίζονται για την έρευνα στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Lawn 2007). Είναι διάχυτη η αντίληψη ότι οι κοινωνικές επιστήμες – γενικότερα - και οι επιστήμες της εκπαίδευσης – ειδικότερα - υποφέρουν σημαντικά λόγω περικοπών σε σχέση με άλλες ακαδημαϊκές περιοχές (O'Hara, 2014, Moos, 2014, Lawn,2007, Moos, 2015). Ωστόσο όλα δείχνουν ότι η εισαγωγή ενός επιχειρηματικού μοντέλου για τη διοργάνωση συνεδρίων αλλά και για όλες τις άλλες δραστηριότητες της EERA έχει συμβάλει πάρα πολύ στη σταθερότητά της (Jochems, 2014).

Τα μέλη του Συμβουλίου λειτουργούν ως εκπρόσωποι των χωρών τους και κύριο καθήκον τους είναι να παίρνουν μέρος στις συνεδριάσεις του Συμβουλίου, ανεξάρτητα από το αν έχουν ή όχι αρμοδιότητες στην EERA. Ωστόσο, μερικά από τα μέλη του Συμβουλίου που εκπροσωπούν τις ενώσεις τους δεν μπορούν να αντέξουν οικονομικά τη μετακίνηση για τις συναντήσεις και αναγκαστικά οι φωνές τους δεν ακούγονται στην ένωση (Lawn 2010). Ένα άλλο πρόβλημα ήταν η έλλειψη εκπροσώπησης αλλά και σχεδιασμού για την ένταξή τους στην ένωση από χώρες όπως η Ελλάδα, η Πολωνία, η Ουγγαρία, κ.α. (Lawn 2010). Αυτό προσπάθησαν να το εξαλείψουν αλλάζοντας τους κανονισμούς του Συμβουλίου το 2003, έτσι ώστε κάθε εθνική ένωση εκπαιδευτικής έρευνας να ορίσει έναν εκπρόσωπο στο Συμβούλιο. Εάν είναι απαραίτητο, μια χώρα θα μπορούσε να αντιπροσωπευθεί από ένα εκπαιδευτικό ινστιτούτο ερευνών, αν δεν υπάρχει μια εθνική ένωση, ύστερα από συμφωνία φυσικά με την EERA και το συμβούλιο (Lawn 2010). Σήμερα τα οργανωτικά προβλήματα

έχουν ξεπεραστεί και η EERA και το ECER είναι αποτελεσματικά γιατί χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media ) για να ενημερώσουν τα μέλη, και έχουν πολλούς δικτυακούς τόπους και βάσεις δεδομένων για τη διασταύρωση στοιχείων. Επομένως η Ένωση μπορεί να ενισχυθεί εφόσον πλέον δε μιλάμε για δημοκρατικό έλλειμμα αλλά ακόμη και για συμμετοχή απλών ανθρώπων στην ενωση (Lawn ,2015).

### **3.4 Ερωτήματα και Προβληματισμοί**

Από τη μελέτη των δημοσιευμένων εργασιών αναφορικά με την EERA, οι οποίες δημοσιεύτηκαν στο ειδικό τεύχος του περιοδικού EERJ, αφιερωμένου στα είκοσι χρόνια από την ίδρυση της Ένωσης (EERJ, 2014, vol. 13(4)), προκύπτουν τα εξής ερωτήματα. Πρώτον, ποιος ήταν ο σκοπός της EERA; Τι είναι αυτό που προορίζεται να είναι; Ποια είναι τα κριτήρια για να είναι μια χώρα μέλος της EERA και τέλος, το ζωτικό ερώτημα του ποιος μπορεί να είναι μέλος της Ένωσης (Lawn ,2015). Τα ερωτήματα αυτά επανέρχονται διαρκώς στο προσκήνιο, σύμφωνα με τον Lawn (2015), παρόλο που από τη δεκαετία του 1990 έχουν μεσολαβήσει αρκετά χρόνια αδιάλειπτης παρουσίας της EERA.

Προσπαθώντας να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα με βάση την επιστημονική αρθρογραφία, γίνεται αντιληπτό πως η EERA θεωρήθηκε ότι διέθετε όλα τα χαρακτηριστικά μιας ευρωπαϊκής ένωσης, αλλά οι πρακτικές της ήταν αρχικά πολύ ανώριμες για μια ουσιαστική ευρωπαϊκή ερευνητική ένωση. Σε αντίθεση με μια εθνική ένωση, αρχικά είχε μεγάλες δυσκολίες οργανωτικές που δυσκόλεψαν την πρόοδο των εργασιών της (Pataki, 2014). Ωστόσο, βλέπουμε - από την άποψη της διακυβέρνησης - ότι η EERA εργάζεται για τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου επιστημονικών ανταλλαγών (Gretler, 2007, Lawn, 2014, Pataki, 2014).

Επιπλέον, πρέπει να τονιστεί ότι οι συγγραφείς O'Hara και Holm (2014) υποστηρίζουν ότι μέχρι σήμερα, και δικαιολογημένα, το επιχείρημα ως προς την ευρωπαϊκή ταυτότητα της ένωσης είναι αυτό που πληροί τα γεωγραφικά κριτήρια. Ενώ αυτός ο τρόπος ορισμού ήταν χρήσιμος, υπάρχουν τώρα ευρύτερα ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Για παράδειγμα, μπορούν εθνικές ενώσεις από χώρες με αυταρχικά ή οιονεί δημοκρατικές πολιτικές κουλτούρες να είναι δεκτές ως μέλη; Και αν όχι, πώς μπορεί η EERA να υποστηρίξει την ανεξάρτητη εκπαιδευτική έρευνα σε

τέτοιες χώρες; Ή - αναρωτιέται κανείς - θα πρέπει το κριτήριο να είναι ότι η χώρα βρίσκεται γεωγραφικά στην Ευρώπη (O'Hara ,2014);

Δεδομένου ότι από το 2000 η Ευρωπαϊκή Πολιτική για την εκπαίδευση έχει ενισχυθεί και έχει αλλάξει (Μπολόνια –Λισαβόνα), η ιδέα του ερευνητή έχει διαμορφωθεί από τις αλλαγές σε παγκόσμιο και ευρωπαϊκό επίπεδο πολιτικής. Παρά την αρνητική κριτική που είχε δεχθεί αρχικά η Ένωση «ως ένα караβάνι ακαδημαϊκών τουριστών που ταξιδεύουν στην Ευρώπη με φτηνές πτήσεις» (Lawn, 2015), η ένωση πρέπει να αντιμετωπιστεί και να προσπελαστεί από την αποφασιστικότητα των ερευνητών να οικοδομήσουν μια διακρατική επιστημονική κοινότητα στην οποία θα συγκεντρώσουν στοιχεία που προκύπτουν από την πορεία τους στην εκπαιδευτική ερευνα (Lawn, 2015). Η Δημοσίευση στο EERJ ήταν ένας τρόπος για τα δίκτυα και τους μεμονωμένους ερευνητές να αποτυπωθεί αυτή η πορεία.

Η αρχική ιδέα για την EERA ήταν να ενεργεί ως «οργάνωση-ομπρέλα» για τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές ενώσεις, αλλά στην πραγματικότητα ήταν πιο επιτυχής ως ένα χώρος εκπροσώπησης πολλαπλών ενώσεων, υπερεθνικών οργανισμών και μεμονωμένων ερευνητών (EERA, 2014, Lawn, 2015, Hoveid, 2015). Ενώ αυτή η πολλαπλότητα - σε τύπους - εκπροσώπησης δεν είναι κατ' ανάγκην προβληματική στη θεωρία, στην πράξη οδηγεί σε μια κατάσταση όπου μπορεί να είναι πολύπλοκη και μερικές φορές αμφιλεγόμενη (O'Hara, 2014). Μια πρόσθετη επιπλοκή είναι η αύξηση του μεγέθους του Συμβουλίου. Αυτό που ξεκίνησε ως ομάδα 19 ατόμων έχει πλέον εξελιχθεί σε έναν οργανισμό όπου πάνω από 40 άτομα μπορούν να είναι παρόντες σε κάθε συνεδρίαση (Lawn, 2010, σελ. 3-4 )

Σε ένα άρθρο κριτικής οι Joe O'Hara και Gunilla Holm (2014) με τον σιβυλλικό τίτλο *"Ten Years A-Talking..."* επισημαίνουν τη δυσκολία σύνδεσης μεταξύ των συζητήσεων και των αποφάσεων ώστε να υπάρξουν αλλαγές στη διακυβέρνηση της Ένωσης αλλά και σε εθνικά επίπεδα. Μέσω του άρθρου τους αποπειράονται να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ του Συμβουλίου, των δικτύων και των NERAS. Σύμφωνα με αυτούς, για τους περισσότερους η ένωση ήταν μια νεφελώδης σύλληψη, ενώ το δίκτυο ήταν ο ορατός και πρακτικός χώρος όπου μπορούσαν οι ερευνητές να εργαστούν. Αυτή δεν ήταν κατ'ανάγκη μια αρνητική διαπίστωση αλλά εξέφραζε μια διαφορετική αίσθηση των διαφορετικών «κόσμων» που εκπροσωπούνταν στην Ένωση. Αυτό πιθανότατα να σημαίνει ότι οι περισσότεροι από τους ερευνητές που ήταν ενεργά μέλη των εθνικών τους ενώσεων αισθάνονταν

πιο κοντά στα εθνικά συνέδρια και ότι η EERA μειώνει την ικανότητα των τακτικών μελών για τη διαμόρφωση της πολιτικής με τον τρόπο που είχε προβλεφθεί. Ωστόσο στην EERA οι ερευνητές θα πρέπει να συνεργάζονται με άλλους ερευνητές με στόχο μόνο την έρευνα ή πρέπει να επιδιώκουν την εμπλοκή τους σε ένα πολιτικό επίπεδο, καθώς αυτό διαμορφώνει την ταυτότητά τους ως πανεπιστημιακών δασκάλων αλλά και συνιστά μια αναγκαιότητα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον (O'Hara 2014);

Οι Moos και Wubbels (2014) διερωτώνται εάν η EERA λειτουργεί ως απλός συμμετέχων στις εξελίξεις της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής Πολιτικής ή ως ένας πραγματικός δρών οργανισμός για τη διαμόρφωση των πολιτικών. Σε πρόσφατο άρθρο τους οι Moos et al (2015) επανέρχονται στο ερώτημα και απαντούν καταφατικά για το ρόλο της ένωσης στη διαδικασία Ευρωπαϊκοποίησης και εσωτερίκευσης που δουλεύει για τη διαδικασία εναρμόνισης της εκπαιδευτικής έρευνας σε ολόκληρη την Ευρώπη αλλά και πέρα από τα όρια της Γηραιάς Ηπείρου. Στην πραγματικότητα η ένωση προωθεί τη συνεργασία και φέρει σε επικοινωνία τους ερευνητές μέσω συνεδρίων, θερινών σχολείων κ.α.έχοντας και ως προοπτική το HORIZON 2020 (Moos, 2014), το κοινό στρατηγικό πλαίσιο για την έρευνα και την καινοτομία της ΕΕ, η οποία από το 2014 καλύπτει όλες τις χρηματοδοτήσεις της έρευνας και της καινοτομίας που παρέχονταν μέσω του προγράμματος –πλαισίου. Στόχος της EERA σε σχέση με αυτό είναι να ασκήσει επιρροή στις Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της χρηματοδότησής της.

Η EERA ενεργά υψώνει τη φωνή της στον Ευρωπαϊκό χώρο της πολιτικής και της έρευνας (Moos, 2015). Οι ερευνητές, ανεξάρτητα από την ηλικία, την κατάσταση τους και το θεσμικό πλαίσιο, μπορούν να συνδράμουν στην ενίσχυση του διαλόγου με στόχο τη λήψη ευεργετικών αποφάσεων για την έρευνα (Moos, 2014, Moos, 2015). Σημειωτέον ότι παρά την αρχικώς στενή συνεργασία της Ένωσης με την ΕΕ, η EERA προχώρησε σε μια αποστασιοποιημένη και κριτική στάση απέναντι στις αποφάσεις της ΕΕ (Pataki, 2014).

Ενεργός διεπιστημονικότητα και δικτύωση μεταξύ των ερευνητών από διάφορους τομείς είναι απλά ένας από τους τρόπους για την ενίσχυση της ταυτότητας της EERA (Moos, 2015). Η EERA είναι μέρος μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής ερευνητικής κοινότητας. Ως εκ τούτου, βασική επιδίωξή της θα πρέπει να είναι η προσπάθεια να αντιμετωπιστούν όλα αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα που είναι σημαντικά για τη διεθνή, παγκόσμια επιστημονική κοινότητα. Ένα δεύτερο στοιχείο

είναι και το ότι η EERA μπορεί να ωφελήσει τη διεθνή κοινότητα, με την ευρύτερη έννοια, καθώς μπορεί να αντιμετωπίσει αυτά τα παγκόσμια ζητήματα από την Ευρωπαϊκή προοπτική και να συγκεράσει την ευρωπαϊκή έρευνα και τις πολιτιστικές παραδόσεις. Ωστόσο η ιδέα της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και της ευρωπαϊκής έρευνας, η οποία ήταν τόσο εντυπωσιακή ένα τέταρτο του αιώνα πριν, έχει αρχίσει να εμφανίζει σοβαρά προβλήματα τα τελευταία χρόνια (Moos, 2015).

### **3.5 Τα ερευνητικά δίκτυα**<sup>23</sup>

Ένας από τους πιο ενδιαφέροντες τομείς για την EERA είναι η σχέση μεταξύ της ένωσης, του ECER και των δικτύων. Για πολλούς, η κυρίαρχη οντότητα της ένωσης είναι το δίκτυό τους, και η πιο σημαντική σύνδεσή τους με τα δίκτυα είναι το ECER. Τα ετήσια συνέδρια του ECER σε μεγάλο βαθμό αντανακλούν το ακαδημαϊκό έργο των δικτύων μέσω της παρουσίασης, συζήτησης και προβολής ερευνητικών δεδομένων, όπου 2000 με 3000 επιστήμονες που σχετίζονται με τον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας από την Ευρώπη και πέραν αυτής συναντώνται και ανταλλάσσουν ιδέες (Keiner, 2014, Lawn, 2015). Μέχρι το ECER να γίνει ένα ετήσιο γεγονός, οι ερευνητές από διάφορα μέρη της Ευρώπης δεν είχαν συστηματικές συναντήσεις. Είχαν, βέβαια, τα εθνικά τους συνέδρια σε διάφορες Ευρωπαϊκές γλώσσες.

Τα δίκτυα αυτά, όπως προαναφέρθηκε, διαμορφώθηκαν με σκοπό να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των ερευνητών της εκπαίδευσης μέσα από ένα σύνολο δραστηριοτήτων, ειδικά το ετήσιο συνέδριο, και η ιδέα ήταν (και εξακολουθεί να είναι) ότι η ενίσχυση της επικοινωνίας θα μπορούσε να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα συντονισμού και συνεργασίας μεταξύ των ερευνητών της εκπαίδευσης. Τα δίκτυα αυτά έχουν επικεντρωθεί σε γενικά ερευνητικά θέματα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας (Figueiredo, 2014, O'Hara, 2014, Rasmussen, 2014). Αν ρίξουμε μια πιο προσεκτική ματιά στα 32 δίκτυα της ένωσης, θα διαπιστώσουμε μια μεγάλη ποικιλία σε ερευνητικά πεδία που εκπροσωπούνται. Όλα τα δίκτυα αναφέρονται σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση, όπως: Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Δια βίου μάθηση, Ανοικτή Εκπαίδευση, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Διδακτική μαθημάτων κ.α. (Hoveid, 2014).

---

<sup>23</sup> Ο.π.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Ενώ δεν υπάρχει μια τυπική διαδικασία για την ένταξη /ενσωμάτωση ενός ερευνητή σε κάποιο δίκτυο, κατά καιρούς φαίνεται να υπάρχει προβληματισμός (Rasmussen, 2014) καθώς για παράδειγμα διαπιστώνεται ότι πολλά μέλη του Συμβουλίου έχουν δραστηριοποιηθεί σε μια σειρά από δίκτυα και όχι μόνο σε ένα, ενώ άλλοι εκπρόσωποι της Ένωσης έχουν μικρή ή καμία σχέση με τα δίκτυα (O'Hara, 2014).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον έχει η ανάπτυξη ενός δικτύου EERA καθώς σε αυτό προσέρχονται ερευνητές λόγω των κοινών ενδιαφερόντων ή / και λόγω μιας συνεργασίας τους σε κάποιο ερευνητικό πρόγραμμα. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία οι εμπλεκόμενοι ερευνητές που συμμετέχουν ταυτόχρονα και στο συνέδριο ECER προσφέρουν ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο για την περαιτέρω ανάπτυξη των ερευνητικών ιδεών καλύπτοντας την ανάγκη που έχει ο εκπαιδευτικός χώρος για έρευνα (Figueiredo, 2014).

Πολλοί θεωρούν ότι τα Δίκτυα δεν προσφέρουν συστηματική γνώση καθώς πολλοί ερευνητές ενδιαφέρονται μόνο για τη δημοσίευση των εργασιών τους ή τις δημόσιες σχέσεις τους ή οι δεσμοί των μελών είναι χαλαροί μια και οι ερευνητές ενός δικτύου προέρχονται από διαφορετικές χώρες με διαφορετικές αρχές και ερευνητική παράδοση (Pataki, 2014, Rasmussen, 2014) .

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, δεν υπήρξε συστηματική οργάνωση των Δικτύων, για αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι όλες οι δραστηριότητες υλοποιούνται από τους ερευνητές σε εθελοντική βάση. Αυτό αφήνει την ανάπτυξη ενός δικτύου στην προσωπική προσπάθεια και στράτευση του εκάστοτε ερευνητή που συμμετέχει, καθώς ένα δίκτυο κερδίζει τις εντυπώσεις χάρη στους εμπλεκόμενους. Ως εκ τούτου ορισμένα δίκτυα αισθάνονται ότι απειλούνται από αυτήν την ανάπτυξη και τη δυναμική των μεγάλων δικτύων και αναζητούν κάποιες λύσεις (Rasmussen, 2014, Lawn, 2014). Από την άλλη, μικρά δίκτυα ενδέχεται να ακολουθούν μια συγκεκριμένη πολιτική και γι'αυτό σκοπεύουν να παραμείνουν μικρά. Αλλα δίκτυα είναι τόσο σημαντικά για τα «μέλη» τους καθώς τα αντιμετωπίζουν ως τον κύριο χώρο εργασίας τους (Lawn ,2014). Έρευνα και σημαντική δουλειά έχει γίνει στο εσωτερικό μικρών δικτύων, ενώ η σταθερότητα στο δίκτυο θεωρείται ζωτικής σημασίας (Lawn ,2014).

Σύμφωνα με τον Keiner (2014) είναι ανησυχητική η διαπίστωση ότι ορισμένα δίκτυα έχουν δημιουργήσει ισχυρή ταυτότητα που επιδρά αποφασιστικά στη δομή και την οργάνωση του ECER. Ταυτόχρονα, η αυξανόμενη επιτυχία του ECER θα



μπορούσε να κριθεί ανάλογα με την οικονομική επιτυχία της, την ισχυρή παρουσία κάποιου δικτύου σε αυτό και την επιτυχία στη διαχείριση ενός προγράμματος (Hoveid, 2014) .

Ένα πρώτο θέμα που απασχόλησε την οργάνωση των εργασιών που έχουν αναληφθεί από τα δίκτυα ήταν αναφορικά με τη σχέση Δικτύων και EERA. Η ένωση καλείται (α) να ακολουθήσει μια πορεία αναδιοργάνωσης των δικτύων, του πεδίου εφαρμογής τους, προκειμένου να έρθει πιο κοντά σε κοινά αποδεκτούς στόχους της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ευρώπη, (β) να αναπτύξει, να συζητήσει και να δημιουργήσει από κοινού αποδεκτούς δείκτες για τη μέτρηση των επιδόσεων και της ποιότητας του έργου του δικτύων για εσωτερική χρήση - για παράδειγμα, βάσει των κατευθυντήριων γραμμών της και (γ) να βρει μια καλύτερα οργανωμένη διαδικασία για την προετοιμασία των συνεδρίων (Keiner, 2014).

Από τη διατύπωση των παραπάνω αναφύονται νέα ερωτήματα σχετικά με τα Δίκτυα και το ρόλο τους.

Οι Figueiredo et al (2014) μελετώντας τον ρόλο της EERA μέσα από τη λειτουργία συγκεκριμένων Δικτύων, υποστηρίζουν ότι τα δίκτυα μέσω του τρόπου εργασίας τους δεν εμφανίζουν ένα συνεκτικό και ενοποιημένο σύστημα. Έτσι, διατείνονται ότι τα δίκτυα πρέπει να μελετηθούν ως ένα ανοικτό πολύπλοκο σύστημα, προκειμένου να κατανοηθεί η πολλαπλότητα, η δημιουργικότητα και η καινοτομία που αυτά αντιπροσωπεύουν καθώς δημιουργούν - τελικά - ένα χώρο για την παραγωγή της γνώσης σε ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο. Ταυτόχρονα πιστεύουν ότι η βάση της συνεργασίας οικοδομείται χάρη στην εμπιστοσύνη, τη συμπάθεια των μελών των δικτύων (Figueiredo, 2014).

Ο Lindblad (2015 ) ισχυρίζεται ότι τα Δίκτυα διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην έρευνα, αποτελούν το μέλλον της Εκπαιδευτικής έρευνας στην Ευρώπη και γ'αυτό επιβάλλεται να κάνουν αναλύσεις και να διατυπώνουν προβληματισμούς σχετικά με προηγούμενες μελέτες και δημοσιεύσεις, καθώς και να προβαίνουν σε συστηματικές ανασκοπήσεις στο αντίστοιχο πεδίο των σπουδών τους, δημοσιεύοντας εκπαιδευτικό υλικό (Lindblad, 2015).

Τέλος ένα άλλο θέμα που απασχολεί την έρευνα είναι η σχέση και η συνεργασία ενός δικτύου με το ECER. Τελικά ένα δίκτυο βασίζεται κυρίως στο ECER ως ένα ενιαίο ετήσιο συνέδριο ή περισσότερο στην Ένωση ως δομή και εργαλείο προκειμένου να βρει στήριγμα για να λειτουργήσει περισσότερο ή λιγότερο στο ευρωπαϊκό επίπεδο της εκπαιδευτικής έρευνας (Keiner 2014);

### 3.5.1 Το ΔΙΚΤΥΟ 23 /NETWORK 23 : POLICY STUDIES AND POLITICS OF EDUCATION

Το δίκτυο 23 έκανε την εμφάνισή του για πρώτη φορά το 2002 στη Λισαβόνα, όπου γνωστά ονόματα της κοινωνιολογικά υποστηριζόμενης έρευνας, όπως η Ozga, η Gewirtz and η Seddon υπήρξαν συνδιοργανωτές του συνεδρίου. Το αρχικό όνομα αυτού του Δικτύου ήταν «*Policy Sociology and Politics*» και στόχος του ήταν να κατανοηθεί η εκπαίδευση μέσα από μια κριτική ματιά και να διερευνηθεί η οπτική των κοινωνικών επιστημών. Σύμφωνα με την Ozga (Rasmussen, 2014) το Δίκτυο αυτό ασκεί κριτική στην Ευρωπαϊκή Πολιτική και προωθεί την υπερεθνική έρευνα στην Ευρώπη, επηρεάζεται από την πολιτική της έρευνας και κινητροδοτείται από δημόσια και ιδιωτικά Πανεπιστήμια. Ο σημερινός τίτλος του Δικτύου «*Policy studies and Politics of Education*» προσδιορίζει και το στόχο αυτού του Δικτύου: την ανάγκη δηλαδή για την ανάπτυξη της μεθοδολογίας ώστε να δοθεί έμφαση στην έρευνα αναφορικά με την εκπαίδευση, την ιχνηλάτηση με τη βοήθεια των πολιτικών επιστημών και της κοινωνιολογίας των επιδράσεων της δημόσιας πολιτικής με απώτερο στόχο την έγκυρη γνώση. Ταυτόχρονα ο όρος “politics” νοηματοδοτείται από μια ευρεία προοπτική για την εκπαίδευση που περιλαμβάνει θέματα ισχύος και αξιών (Rasmussen, 2014).

Πρέπει να σημειωθεί ότι η εξέλιξη του δικτύου ήταν γρήγορη καθώς κατά μέσο όρο, από το 2003 έως το 2007, παρουσιάστηκαν 35 εργασίες ετησίως σε 5 συνέδρια. Επίσης αυξάνεται ο αριθμός των συμμετεχόντων και ταυτόχρονα εκδηλώνεται έντονο ενδιαφέρον από ερευνητές άλλων δικτύων. Το 2008 παρουσιάστηκαν 75 εισηγήσεις και από το 2009 έως το 2013 95 εισηγήσεις ανά έτος. Το δίκτυο αυτό προσελκύει το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας καθώς προσφέρει διαφορετικές οπτικές πάνω στο θέμα της εκπαίδευσης και τον συνακόλουθο αναστοχασμό σε θέματα σύγχρονα, όπως οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην Ευρώπη ή οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στην Εκπαίδευση (Rasmussen, 2014).

Η ενασχόλησή μας με αυτό το Δίκτυο αφορμάται κυρίως από τα ερευνητικά ενδιαφέροντα αυτού του δικτύου. Η δικαιολόγηση της επιλογής μας θα γίνει ενδελεχώς στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Εδώ αρκούμαστε να αναφέρουμε ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον του δικτύου 23 περιστρέφεται γύρω από τα εκπαιδευτικά ζητήματα από την προοπτική, όμως, της κριτικής κοινωνιολογίας και άλλων κριτικών

κοινωνικών και πολιτικών επιστημών. Δε στέκεται επιδερμικά στην περιγραφή ζητημάτων που απασχολούν την εκπαίδευση, αλλά αντιμετωπίζει τα ζητήματα κριτικά προχωρώντας σε μια ενδελεχή αποτίμηση των εκπαιδευτικών θεμάτων και της διασύνδεσής τους με τη σύγχρονη ευρωπαϊκή (και όχι μόνο) πραγματικότητα. Το Δίκτυο προσπαθεί να προσεγγίσει και να αναλύσει την κατασκευή της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι όπως διαμορφώνεται από τις σχέσεις εξουσίας και με σημείο αναφοράς την κοινωνική τάξη, το φύλο, τη φυλή αλλά και άλλες κοινωνικές διαιρέσεις. Εξετάζει για ποιο λόγο η κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη σήμερα αμφισβητείται και πώς μπορούν να γίνουν κατανοητά τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, ποια πολιτική ατζέντα κυριαρχεί σήμερα, ποια η σχέση της διακυβέρνησης στην εκπαίδευση και της γνώσης και πώς αυτή η τελευταία παράγεται.

Το δίκτυο 23 και οι ερευνητές του δικτύου αυτού μπορούν να εκφράσουν τις επιστημονικές τους προσεγγίσεις στο συνέδριο ECER που επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο, με διαφορετικό θέμα –φυσικά- και σε διαφορετική χώρα.

### **3.6 TO ECER**

Το ECER ξεκίνησε το 1992. Μετά από ένα πολλά υποσχόμενο ξεκίνημα το 1992 στο Πανεπιστήμιο του Twente στην Ολλανδία (22 - 25 Ιούνιος, 1992, περίπου 750 συμμετέχοντες) και το 1995 στο Πανεπιστήμιο του Bath (από κοινού συνέδριο της EERA και BERA ( British Education Research Association, 14 έως 17 Σεπτεμβρίου, περίπου 950 συμμετέχοντες), το ECER έγινε ετήσιο συνέδριο. Επίσης, από το 1994 – χρονολογία ίδρυσης της EERA - και για πολλά χρόνια, το συνέδριο ήταν η κύρια δραστηριότητά της. Εξάλλου εκείνη την εποχή, το συνέδριο ήταν η μοναδική πηγή εσόδων της EERA. Ορισμένες από τις ετήσιες διασκέψεις ήταν ανεπαρκώς οργανωμένες, μειώνοντας το ενδιαφέρον για το ECER. Φυσικά όλοι κατανοούν τη σημασία των συνεδρίων και ότι ένα τέτοιο συνέδριο είναι ένας ουσιαστικός τρόπος επικοινωνίας για κάθε διεθνή επιστημονική κοινότητα, καθώς παρέχει ευκαιρίες στους ερευνητές να παρουσιάσουν την έρευνά τους, να συζητήσουν θέματα, να ανταλλάξουν ιδέες, να διερευνήσουν τις δυνατότητες συνεργασιών και φυσικά να προωθήσουν τη γνώση (Jochems,2014, Rasmussen, 2014, Lawn, 2010). Επιστημονικά, η ευθύνη για το ECER είναι κυρίως στα χέρια των συντονιστών των δικτύων, που εκπροσωπούν τους τομείς έρευνας εντός EERA

(Jochems,2014). Το συνέδριο, ως ένα βαθμό, είναι οργανωμένο σαν μια σειρά από μικρά συνέδρια που αντιστοιχούν στα δίκτυα, τα οποία ενσωματώνονται σε ένα μεγαλύτερο συνέδριο. Συχνά στο ECER οι συμμετέχοντες περνούν τον περισσότερο χρόνο τους στις συνεδρίες ενός δικτύου (δηλαδή του δικτύου «τους») (Jochems,2014, Lawn ,2007).

Υπάρχει συνήθως και ένας οικονομικός λόγος για τη διοργάνωση των συνεδρίων καθώς το ECER μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για να εξασφαλιστούν πόροι για τη λειτουργία του EERA (π.χ από τις εγγραφές των συμμετεχόντων στο συνέδριο). Το ECER συνεργάζεται κάθε χρόνο με ένα διαφορετικό πανεπιστήμιο που φιλοξενεί το συνέδριο και ενισχύει ακόμη και συμμετοχές από αναπτυσσόμενες χώρες με χαμηλό ποσό εγγραφής (Moos, 2014).

Ο Lawn (2014) κάνοντας μια κριτική αποτίμηση της ένωσης, επικεντρώνεται κυρίως στο ρόλο του ECER μέσα από την ανάλυση κάποιων συνεντεύξεων. Όπως επισημαίνει σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα το συνέδριο έγινε τόπος συνάντησης με ιδιαίτερη σημασία για το ερευνητικό έργο πολλών ευρωπαϊών μελετητών. Τα ερωτήματα που διατυπώνει είναι τα εξής::

- ποιοι είναι αυτοί οι ακαδημαϊκοί που στράφηκαν στο ECER;
- πώς βρήκαν το ECER;
- και γιατί συνέχισαν στο ECER;
- πώς εργάζονται στο εσωτερικό του συνεδρίου;

Βέβαια τα προβλήματα της οργάνωσης του συνεδρίου ήταν πολλά. Αν παρακολουθήσει κάποιος τα πρακτικά από τα πρώτα συνεδρια στη Σεβίλλη, στη Λιλ, στη Λιουμπλιάνα<sup>24</sup> θα διαπιστώσει πως δικαιολογημένα ορισμένοι ερευνητές λόγω της αίσθησης της αποδιοργάνωσης αποφασίσαν να διακόψουν τη συμμετοχή τους. Άλλοι πάλι ερευνητές διαπίστωσαν ότι μέσω αυτού του συνεδρίου βρήκαν την ευκαιρία για μια «συνάντηση νέων ιδεών» (Lawn, 2014).

Σύμφωνα με τον Lawn τα επίσημα στοιχεία των τελευταίων 15 ετών δείχνουν ότι οι βόρειες και δυτικές ευρωπαϊκές χώρες εκπροσωπούνται πάντα στο συνέδριο, και πολύ περισσότερο όταν το ECER βρίσκεται εντός ή κοντά στη χώρα τους. Οι νοτιο-δυτικοευρωπαϊκές χώρες, όπως η Πορτογαλία και η Ισπανία έχουν μια σταθερή παρουσία από το 2000. Οι χώρες της Βαλτικής είναι σταθερά παρούσες. Η Γαλλία και η Ιταλία δεν έχουν μια αδιάλειπτη παρουσία στο συνέδριο, ενώ η Ρωσία, η

---

<sup>24</sup> Βλ. Παράρτημα 5-ΠΟΛΕΙΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ECER

Σερβία, η Ουκρανία και η Πολωνία έχουν μια μικρή αλλά σημαντική παρουσία. Η ισχυρότερη παρουσία στο συνέδριο προέρχεται από τη Φινλανδία, τη Νορβηγία, τη Γερμανία, την Ισπανία, τη Σουηδία, την Τουρκία και το Ηνωμένο Βασίλειο και, κατ' αναλογία προς τον πληθυσμό τους, την Αυστρία, το Βέλγιο, την Τσεχική Δημοκρατία, την Ισλανδία, την Ιρλανδία και την Ελβετία. Ωστόσο ο Lawn δεν παραγνωρίζει ότι το συνέδριο αντιμετώπισε πολλά προβλήματα αρχικά, όπως προβλήματα οργάνωσης, οικονομικής ενίσχυσης μέχρι να φτάσουμε σήμερα και να μιλάμε για ένα συνεδριο σταθερό και ισχυρό (Lawn, 2014, Lawn, 2010).

Ένα από τα προβλήματα που αναφέρονται είναι επίσης η γλώσσα του Συνεδρίου. Το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στην κατίσχυση της Αγγλικής (Lawn, 2014, Lawn, 2010, O'Hara, 2014, Jochems, 2014, Bhatti, 2011). Από την ίδρυσή της η EERA αγωνιζόταν να δημιουργήσει μια γλώσσα πολιτική που να αντανακλά τις διασυνοριακές συναντήσεις. Καταβλήθηκε η προσπάθεια ώστε οι συνεδρίες να λαμβάνουν χώρα στις τρεις κύριες γλώσσες, αγγλικά, γαλλικά και γερμανικά. Στη συνέχεια επικράτησαν τα Αγγλικά καθώς τα αγγλικά έγιναν η ανεπίσημη /επίσημη γλώσσα του ECER (Bhatti, 2011). Αν και αυτή είναι μια γλώσσα που μπορεί να «φιμώσει» τα μέλη του δικτύου ή να δημιουργήσει δυσκολίες στους συμμετέχοντες, μπορεί επίσης να είναι ευπρόσδεκτη από αυτούς που εκφράζονται στα Αγγλικά (Lawn, 2014, O'Hara, 2014). Τελικά η γλώσσα του συνεδρίου είναι τα Αγγλικά και οι συμμετέχοντες είναι υποχρεωμένοι να παρουσιάζουν τις εισηγήσεις τους σε αυτήν. Με άλλα λόγια είναι εμφανής η πολιτιστική κυριαρχία της Αγγλικής σε ένα παγκοσμιοποιημένο κόσμο.

Ωστόσο δεν παραγνωρίζει κανείς τη σημασία αυτού του συνεδρίου γιατί αποτελεί μια εξαιρετικά πολύτιμη στιγμή για την παρουσίαση της έρευνας, την ανταλλαγή ιδεών και τη συμμετοχή σε συζητήσεις. Με αυτή την έννοια, τα συνέδρια έχουν τεράστιες δυνατότητες σε σχέση με την «κατασκευή» του εκπαιδευτικού τομέα (Decuypere, 2015, Moos, 2015). Αυτό που οφείλουν οι εμπλεκόμενοι να κάνουν είναι να οργανώσουν σωστά και άρτια αυτά τα συνέδρια προκειμένου να προβληθούν αλλά και να παρουσιάσουν τις ιδέες τους οι αναδυόμενοι ερευνητές (Decuypere, 2015).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει σύμφωνα με τις Hallet και Fidalgo (2014) μια κριτική αποτίμηση του ρόλου των αναδυόμενων ερευνητών (emerging researchers) στα προσυνέδρια του ECER. Οι νέοι ερευνητές εισάγουν νέες ιδέες, ερευνητικά τεκμηριωμένες, που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική χωρίς να φέρουν ή να αναπαράγουν τους «μύθους» της προηγούμενης εκπαιδευτική πολιτικής.

Επίσης δίνεται η ευκαιρία στους μεμονωμένους ερευνητές να διερευνήσουν τις ατομικές τους ταυτότητες, να εισάγουν τις καινοτόμες ιδέες και τους προβληματισμούς τους και να διερευνήσουν με μια κριτική ή ακόμη και επικριτική ματιά τις πολιτικές και τη διαμόρφωσή τους σε επίπεδο ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής έρευνας (Hallet, 2014, Decuypere, 2015).

### **3.7 The European Educational Research Journal**

Το *European Educational Research Journal* είναι το επίσημο περιοδικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης Εκπαιδευτικής Έρευνας (EERA) (Lawn, 2010). Αποτελεί τον πιο σημαντικό τρόπο επικοινωνίας των μελών της Ένωσης και είναι αυτό που επικοινωνεί προς όλους τους ενδιαφερόμενους τους προβληματισμούς πάνω στην εκπαιδευτική έρευνα (Lawn 2010). Το περιοδικό αντανακλά, λοιπόν, πτυχές της εκπαιδευτικής έρευνας, το περιεχόμενο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής έρευνας, δημοσιεύοντας επιστημονικά άρθρα, σχόλια, δοκίμια και ερευνητικές εκθέσεις. Είναι διαθέσιμο από το 2002 (Lindblad, 2015) μόνο μέσω Διαδικτύου<sup>25</sup>. Μέχρι το 2012 οι αναρτήσεις γίνονταν 4 φορές το χρόνο και δημιουργούσαν έναν ετήσιο τόμο. Από το 2013, λόγω του μεγάλου αριθμού των άρθρων οι δημοσιεύσεις σε τεύχη γίνονται 6 φορές το χρόνο. Από το 2002 μέχρι το 2012 έχουν εκδοθεί 11 τόμοι.

Συγκεκριμένα στις 30 Μαΐου του 2002 είδε το φως της δημοσιότητας το πρώτο τεύχος του περιοδικού, του EERJ - το οποίο θα εκδιδόταν σε τριμηνιαία βάση. Αρχικός στόχος του όλου εγχειρήματος υπήρξε η κατασκευή ενός ευρωπαϊκού περιοδικού για την έρευνα που θα μπορούσε να ασχοληθεί με το ευρύ φάσμα των ενδιαφερόντων της EERA και ένας δεύτερος στόχος ήταν να αποτελέσει το βήμα των ερευνητών που θα δημοσίευαν προσδιορίζοντας ταυτόχρονα και την ταυτότητά τους. Στην αρχή δεν υπήρχαν πολλές συνδρομές, σύμφωνα με τα αρχεία του EERJ. Από τον Οκτώβριο του 2002, σύμφωνα με τον Lindblad (Lindbad, 2014), το περιοδικό είχε δεκατρείς συνδρομητές, όχι φυσικά πρόσωπα αλλά βιβλιοθήκες πανεπιστημίων. Τον Μάιο του 2003 υπήρχαν 445 μεμονωμένοι συνδρομητές, ενώ το 2006 ο αριθμός τους είχε αυξηθεί σε 59 βιβλιοθήκες και 1062 άτομα. Η πρόσβαση στο EERJ είναι δωρεάν για τους συμμετέχοντες του ετήσιου συνεδρίου, και το αρχείο του EERJ είναι ελεύθερης πρόσβασης τρία χρόνια μετά τη δημοσίευσή των άρθρων. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι υπήρξε μεγάλη εγγραφή συνδρομητών του περιοδικού όλα

<sup>25</sup> στην ηλεκτρονική διεύθυνση [www.worlds.co.uk/EERJ](http://www.worlds.co.uk/EERJ).

αυτά τα χρόνια. Σημειωτέον ότι η συμμετοχή των ερευνητών στο ECER αντιστοιχεί στον αριθμό των συνδρομών στο EERJ. Από τα παραπάνω μπορεί να εκτιμηθεί σε γενικές γραμμές ότι έχουν δημοσιευτεί περισσότερα από 2000 άρθρα στο EERJ κατά τη διάρκεια των ετών 2002-2014. Ένας άλλος τρόπος για την αξιολόγηση της πορείας του περιοδικού είναι η συχνότητα των παραπομπών στα άρθρα του EERJ (Lindblad, 2014).

Σύμφωνα με τον Lindblad (2014), το περιοδικό αποτελεί τη φωνή της Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Ευρώπη. Τα άρθρα που δημοσιεύονται δείχνουν το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πολιτική, τη χάραξή της και φυσικά αποτελεί το χώρο στον οποίο μπορούν να ενημερώνονται οι ερευνητές της εκπαίδευσης για το τι συμβαίνει στην εκπαιδευτική έρευνα και στην εκπαιδευτική πολιτική. Στόχος είναι να λειτουργήσει ως ένα περιοδικό για την ευρωπαϊκοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας. Μέσα από τις δημοσιεύσεις γνωστοποιείται ο ρόλος των Δικτύων της EERA. Εντοπίζονται δύο διαφορετικές φιλοδοξίες /ερωτήματα για τον ρόλο του EERJ: α) κατά πόσο μπορεί να προσεγγίσει την έννοια της Ευρωπαϊκοποίησης της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής έρευνας και β) κατά πόσο μπορεί να προωθήσει την EERA εφόσον αποτελεί ένα βασικό μέσο έκφρασής της;

Τα θέματα ήταν αποφασισμένα να είναι ενδιαφέροντα και να δημοσιεύονται μετά από συζητήσεις στις συνεδριάσεις του διοικητικού συμβουλίου, προτού υποβληθούν για αξιολόγηση από ομοτίμους.

Δεδομένων των διαφορετικών θεματικών περιοχών τα άρθρα που δημοσιεύονται στο περιοδικό και αποτελούν την έκφραση των ενδιαφερόντων των συντακτών τους είναι: (α) Οι αναλύσεις των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών θεμάτων με κύριο ερευνητικό αντικείμενο τις εκπαιδευτικές δομές, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματά τους σε διάφορα μέρη της Ευρώπης. (β) Αναλύσεις για τις αλλαγές στο ευρύτερο πλαίσιο αυτού που ονομάζουμε «ευρωπαϊκή εκπαίδευση». Εδώ το αντικείμενο της έρευνας αφορά σε διαδικασίες όπως η παγκοσμιοποίηση και η μετανάστευση, η αλλαγή που διέπει τις πρακτικές καθώς και η υπερεθνική διακυβέρνηση. Με άλλα λόγια, συναντάμε άρθρα με βασικό θέμα την παγκοσμιοποίηση σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια και ό, τι αυτό συνεπάγεται για την εκπαίδευση ως ένα σύστημα. (γ) Αναλύσεις της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ευρώπη και άρθρα που αφορούν στις αλλαγές στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική έρευνα με την πάροδο του χρόνου και τις μεταβολές στο χώρο.

Η γλώσσα του περιοδικού είναι, επίσης, η Αγγλική καθώς πρόκειται για ένα περιοδικό που σήμερα εκδίδεται από τον εκδοτικό οίκο SAGE που βρίσκεται στην Οξφόρδη, με άγγλο εκδότη. Παρά τις ανησυχίες και τις αντιρρήσεις για την κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας και στο συνεδριο ECER και στην EERA, η γλώσσα για το EERJ δεν αποτέλεσε εμπόδιο για τη δημοσίευση άρθρων (Lindblad, 2014).

### **3.8 EERA και Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική**

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως σημειώσαμε και στα προηγούμενα κεφάλαια, βρίσκεται αντιμέτωπη με δραματικές κρίσεις ως αποτέλεσμα των δικών της αντιφάσεων, των εθνικών αποτυχιών και των προβλημάτων στο τραπεζικό σύστημα. Μελοδραματικές συνόδοι κορυφής, σφιχτή δημοσιονομική πολιτική και περίπλοκες πολιτικές λύσεις έχουν κατακερματίσει την συνεχή ανάπτυξή της. Η διακυβέρνηση της Ευρώπης έχει συγκεκριμένες μορφές και θεωρείται ένα σύστημα στο οποίο ιδιωτικοί και δημόσιοι φορείς σε διεθνές, εθνικό και τοπικό επίπεδο ασχολούνται με το πρόβλημα μιας προφανούς έλλειψης κεντρικής εξουσίας και διασποράς των πόρων. Είναι ουσιώδους σημασίας η διαπίστωση ότι οι πόροι πρέπει να συγκεντρώνονται και να αξιοποιούνται για το κοινό συμφέρον της ΕΕ (Lawn, 2013). Ωστόσο, οι προκλήσεις δεν είναι μόνο λόγω των μέτρων λιτότητας. Είναι επίσης συνδεδεμένες με τη θέση της έρευνας των κοινωνικών και παιδαγωγικών επιστημών στις σύγχρονες κοινωνίες (Moos, 2015).

Είναι προφανές, για παράδειγμα, ότι στα μέσα ενημέρωσης αφιερώνουν οι ιθύνοντες λίγο τηλεοπτικό χρόνο για την «επιστήμη» γιατί στα μέσα ενημέρωσης, οι κοινωνικές επιστήμες δεν παρουσιάζονται ως «επιστήμη». Φαίνεται σαν να υπάρχει μια ισχυρή πεποίθηση ότι οι μόνες επιστήμες που δικαιούνται τα χρήματα των φορολογουμένων είναι αυτές που έχουν σχέση με τα μαθηματικά, την τεχνολογία και την ιατρική (Moos, 2015, Lawn, 2007). Η εκπαιδευτική έρευνα εισέρχεται σε πρωτοσέλιδα των μέσων ενημέρωσης μόνο με θέματα όπως το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA), μελέτες και πίνακες κατάταξης των πανεπιστημίων, ενώ η διάσταση στην οποία η έρευνα της εκπαίδευσης συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική είναι πολύ λιγότερο ορατή στο ευρύ κοινό (Moos, 2015). Η εκπαιδευτική πολιτική στην ΕΕ παραμένει μια μάλλον ανεξερεύνητη περιοχή (Lawn, 2007).

Με λίγα λόγια, τα βασικά ζητήματα που επηρεάζουν την «επιβίωση της εκπαιδευτικής έρευνας σε έναν κόσμο προκλήσεων» μπορούν να συνοψιστούν στα



εξής τρία σημεία: α) Η αντιμετώπιση της σχέσης μεταξύ της έρευνας και της πολιτικής με τον πιο διαφανή τρόπο, β) Η βελτίωση της πληροφόρησης και η ευαισθητοποίηση για τα προβλήματα και τα επιτεύγματα στην εκπαιδευτική έρευνα στο ευρύ κοινό και γ) τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, η επίτευξη μιας συμφωνίας πιο φιλικής προς την υπηρετήση της εκπαιδευτικής έρευνας από αυτούς που λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη χρηματοδότηση (Moos,2015).

Από τη δεκαετία του 1960, η έννοια του Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου θεωρήθηκε ως ένα κοινό σχέδιο και χώρος γύρω από τον οποίο κατασκευάστηκαν κοινές πολιτιστικές και εκπαιδευτικές αξίες. Ο νέος ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος επιδιώχθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), ωστόσο η γνώση σχετικά με την εκπαίδευση φαίνεται να παραμένει κλειδωμένη στα αντίστοιχα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (Lawn & Lingard, 2002, Keiner,2014). Ωστόσο, για ικανοποιητική αυτοδιακυβέρνηση (self-governance) και πειθαρχική αυτονομία είναι αναγκαία -για την παραγωγή της γνώσης - να γίνεται έρευνα για τα εκπαιδευτικά ζητήματα χωρίς εθνικούς περιορισμούς (Keiner, 2014).

Ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι δύο ισχυροί παράγοντες στον παγκόσμιο τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατά τη σύνοδο κορυφής της Λισαβόνας, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν να αναπτύξουν μια ευέλικτη μέθοδο που να περιλαμβάνει ευέλικτα εργαλεία διακυβέρνησης. Σύμφωνα με αυτήν, τα κράτη μέλη και τα θεσμικά όργανα θα πρέπει να εμπνεύσουν ο ένας τον άλλον μέσα από συγκρίσεις, αξιολογήσεις, μέσα από τη μάθηση της πολιτικής (Lawn & Lingard, 2002).

Επίσης ο στρατηγικός στόχος της Διακήρυξης της Λισαβόνας το 2000 ήταν να καταστεί η Ευρώπη η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο. Από τη μία πλευρά, τα κράτη μέλη οφείλουν να συνεργάζονται για την επίτευξη αυτού του στρατηγικού στόχου, αλλά, από την άλλη πλευρά τα κράτη μέλη ανταγωνίζονται για να είναι «τα καλύτερα στην κατηγορία τους», για να προσελκύσουν τους πιο ταλαντούχους σπουδαστές και ερευνητές, για να παρουσιάσουν τα καλύτερα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, τέθηκε το ζήτημα των υπευθύνων χάραξης πολιτικής και το πώς για χάρη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής οι ερευνητές μπορούν να επικοινωνούν καλύτερα. (van De Perre, 2008). Ο Εξευρωπαϊσμός/Ευρωπαϊκοποίηση συνδέει τις κοινωνικές δομές, δίκτυα και φορείς σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο οδηγώντας τελικά σε έναν «ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο» (Novoa & Lawn, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, η διακρατική

δικτύωση όλο και περισσότερο έγινε ένα σημαντικό εργαλείο για την αμοιβαία προσαρμογή στη νέα γνώση με στόχο να βελτιώσει και να προσανατολίσει την εκπαιδευτική έρευνα στην Ευρώπη (Keiner, 2002).

Οι συμμετέχοντες στη διάσκεψη της Λισαβόνας συμφώνησαν ότι οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα αποτελέσματα της ακαδημαϊκής έρευνας, και ότι οι ερευνητές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις πολιτικές εξελίξεις αντίστοιχα (van de Perre, 2008).

Κατά τη διάρκεια των εργασιών της διάσκεψης στη Λισαβόνα διατυπώθηκε η άποψη ότι δεν θα πρέπει μόνο να υπάρχει περισσότερος ανταγωνισμός για το «ερευνητικό ταλέντο» μεταξύ των μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων περιοχών του κόσμου, αλλά και στο εσωτερικό της ίδιας της Ένωσης θα πρέπει να υπάρξει περισσότερη ευελιξία (van de Perre, 2008).

Επίσης έγινε εκτενής αναφορά για την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση το δεύτερο χαρακτηριστικό της ανοικτής μεθόδου συντονισμού είναι η δικτύωση και η έκφραση γνώμης των κρατών μελών καθώς και η υποστήριξη της θέσης ότι τα θεσμικά όργανα πρέπει να εμπνεύσουν το ένα το άλλο και να χρησιμοποιήσουν ένα σύνολο δεικτών για τον εντοπισμό των «βέλτιστων πρακτικών» (Lange & Alexiadou, 2007).

Ταυτόχρονα ενθαρρυντική είναι η διαπίστωση ότι, από τη μία πλευρά, ο αριθμός των ερευνητών της εκπαίδευσης άρχισε να αυξάνεται σε εθνικό επίπεδο, πράγμα που είναι ευχάριστο. Είναι, ωστόσο, ενοχλητικό –όπως σημειώνει ο Moos–ότι τα έσοδα από τη δουλειά τους δεν αυξάνουν αναλογικά και ότι κατάστασή τους έχει επιδεινωθεί τα τελευταία χρόνια. Από την άλλη πλευρά, η διαδικασία του εξευρωπαϊσμού και η διεθνοποίηση της έρευνας σε γενικές γραμμές έφερε μεγάλες προκλήσεις όπως το ότι η κοινότητα των ερευνητών σε μια μικρή χώρα έχει αρχίσει να κερδίζει την προσοχή τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε διεθνές (Moos, 2015).

Η Λευκή Βίβλος της Λισαβόνας - μετά και τη συμπλήρωση της Συνθήκης του Μάαστριχτ (Lawn, 2007) τονίζει τα εξής. Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία (Άρθρο 126 της Συνθήκης της Λισαβόνας στο Lawn, 2007). Ταυτόχρονα τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της έρευνας. Η πρόταση, που έθεσε ευθέως η Στρατηγική της Λισαβόνας και η επανεξέτασή της από την ομάδα παρακολούθησης της Μπολόνια (2009), είναι ότι η ανάπτυξη των διευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων οφείλει να οδηγεί σε μια συλλογική κατανόηση του σημαντικού ρόλου της έρευνας για το καθεστώς των ακαδημαϊκών, των θεσμών και των εθνών (Hallet ,2014). Αυτή η Λευκή Βίβλος είχε μεγάλη επιρροή στην ευρωπαϊκή διακυβέρνηση και τη διαδικασία εξευρωπαϊσμού ως ένα μέσο για την παραγωγή ενός κοινού λόγου, σκληρής ή ήπιας διακυβέρνησης (Figueiredo,2014, Moos, 2014). Η επιλογή των όρων είναι ενδιαφέρουσα, επειδή σκληρός λόγος / διακυβέρνηση σημαίνει ότι αυστηροί κανονισμοί προσδιορίζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων, ενώ ήπια διακυβέρνηση σημαίνει ότι επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους με τον έξω κόσμο (Moos,2014). Πολλές από τις διακρατικές και εθνικές επιρροές σε θεσμικό επίπεδο δεν εμφανίζονται ως «σκληρή ή ρητή διακυβέρνηση» που θα ασκεί άμεσα εξουσία ή καθοδήγηση. Συχνά συνειδητοποιούν οι ιθύνοντες την επιρροή μέσω της «ήπιας διακυβέρνησης», της «ανοικτής μεθόδου συντονισμού», όπως την ονομαζεί η Ευρωπαϊκή Ένωση (EE) (Alexiadou,2010, Moos ,2014, Rasmussen, 2014, Moos, 2015).

Ενώ έχουμε εξετάσει την πολιτική, παρά τη θεωρία καθαυτή, υποστηρίζεται ότι οι πολιτικές γίνονται στο πλαίσιο των πολλαπλών ανθρώπινων δραστηριοτήτων, των εμπειριών, των σκοπών και των αναγκών και, ως εκ τούτου, επηρεάζονται από τις επικρατούσες ιδεολογίες και φιλοσοφικές τάσεις. Οι προτάσεις όλων των εμπλεκομένων με την εκπαιδευτική έρευνα επικεντρώνονται γύρω από μια γενική πεποίθηση, ότι οι ερευνητές της εκπαιδευτικής έρευνας πρέπει να σκεφτούν την άποψη ότι η έρευνα είναι ένα κοινό αγαθό. Όπως είναι γνωστό, σύμφωνα με τον αναδυόμενο ερευνητή Decuypere (2015), στο εκπαιδευτικό πεδίο ανθούν οι νεοφιλελεύθερες προσπάθειες που επιδιώκουν να οικειοποιηθούν και να ιδιωτικοποιήσουν πολλές πτυχές του τι είναι η εκπαίδευση ή θα μπορούσε να είναι (Decuypere, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην προσπάθεια διαμόρφωσης των πολιτικών αυτών σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα Δίκτυα ως νεοεμφανιζόμενα πρότυπα οργάνωσης και συντονισμού, που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική πολιτική (Sirota, 2002). Ως εκ τούτου, παρέχουν ένα «χώρο ελευθερίας σε καθιερωμένα συστήματα », στο οποία εισάγονται τα συγκριτικά στοιχεία, ο ρόλος του ερευνητή, οι αλλαγές, καθώς και οι

ερευνητές και οι επαγγελματίες για να συνεργαστούν από κοινού ως εταίροι συμβάλλοντας στην πολιτιστική και εκπαιδευτική Ευρώπη (Sirota, 2002). Η ανάπτυξη των ευρωπαϊκών ερευνητικών δικτύων προήλθε από τη σύγκλιση των κοινωνικών πολιτικών και από την εξέλιξη των ερευνητικών δομών. Αυτή η διπλή κίνηση λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Μέσα από το διαμόρφωση αυτού του νέου κοινωνικού φαντασιακού, συνειδητά ή ασυνειδήτα, ρητά ή έμμεσα, παράγεται η επαγγελματική και επιστημονική δραστηριότητα (Sirota ,2002).

Και πάλι, την ίδια στιγμή που η EERA στράφηκε προς τις Βρυξέλλες για να διευκρινιστεί και να βελτιωθεί ο ρόλος της στην Ευρώπη και στη διαδικασία εξευρωπαϊσμού, ένα τμήμα της ΕΕ προσπαθούσε να ενσωματώσει τις ενώσεις στη χάραξη πολιτικής και τη διάδοσή τους. Ερευνητές της EERA συναντήθηκαν στις Βρυξέλλες για μια σημαντική συνεδρίαση -διαβούλευση με τις ευρωπαϊκές ενώσεις και τους κοινωνικούς εταίρους στον τομέα της εκπαίδευσης. Η συνεδρίαση κλήθηκε για να φέρει μαζί επαγγελματικές ενώσεις, για να «ενισχύσει την κοινωνία των πολιτών», για να βοηθήσει την πολιτική της διά βίου μάθησης και να συμβάλει στη μελλοντική διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Lawn, 2007).

Η EERA ως δρών οργανισμός επηρεάζει και επηρεάζεται από τις Πολιτικές της Ευρώπης. Ο Moos (2014) υποστηρίζει ότι ως διεθνής οργανισμός μπορεί να προωθήσει τη συνεργασία των επιστημόνων αλλά και ταυτόχρονα να συμβάλει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επισημαίνοντας τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στην επικοινωνία, στην αλλαγή των πολιτικών, στην κουλτούρα και στην παγκόσμια αγορά, τονίζει ότι η EERA μπορεί να θέσει τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής με την προοπτική του HORIZON 2020 (Moos, 2014, Hallet, 2014).

Τον Απρίλιο του 2013, 30 ερευνητές και συντονιστές που ασχολούνταν με το ετήσιο συνέδριο, ασχολήθηκαν και με το πρόγραμμα Ορίζοντας 2020 προσδιορίζοντας και περιγράφοντας περιοχές όπου η εκπαιδευτική έρευνα ήταν σχετική. Προωθήθηκε το σχέδιό τους στους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη. Συνέθεσαν ένα κριτικό κείμενο, κατέθεσαν την άποψη ότι οι κοινωνικές και ανθρώπινες οπτικές απουσιάζουν από τα κείμενα του Ορίζοντα 2020 (Hallet,2014,Keiner,2014). Οι ερευνητές αυτοί τοποθετήθηκαν και για το ρόλο του ECER και των δικτύων, για το πώς διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην προαγωγή και τη διάρθρωση των εκπαιδευτικών ερευνητικών προγραμμάτων και εκδόσεων και τι

αντίκτυπο έχουν σε σχέση με την κατασκευή ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Keiner, 2014).

Αναφορικά με τη διαδικασία Εξευρωπαϊσμού ο Keiner επισημαίνει ότι η διαδικασία αυτή είναι ένας σημαντικός παράγοντας στο νέο παγκόσμιο πλαίσιο της έρευνας. Σε γενικές γραμμές, ο εξευρωπαϊσμός θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα που δημιουργείται από το σχηματισμό πολιτικής εντός των ξεχωριστών δομών διακυβέρνησης που συνδέονται με την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ). Αλλά Εξευρωπαϊσμός μπορεί, επίσης, να βρεθεί σε άλλες διαδικασίες, για παράδειγμα, κατά τη σύγκλιση των προβλήματων λόγω των πιέσεων της παγκόσμιας ακαδημαϊκής εργασίας και επικοινωνίας (Keiner, 2014).

Από την άλλη πλευρά ο Nonoa (2015) εξανίσταται λόγω της ενίσχυσης των ισχυρών κρατών στα πλαίσια του εξευρωπαϊσμού και αρνείται να δεχτεί τη συμμόρφωση σε αυτές τις «ιδεολογίες του εκσυγχρονισμού» που καταστρέφουν την ακαδημαϊκή ζωή, την πνευματική ελευθερία στα πλαίσια του εξευρωπαϊσμού και της εμπορευματοποίησης της γνώσης (Nonoa, 2015). Κάνει λόγο για την ουσιαστική ανάγκη για πνευματική δημιουργία ελεύθερη, απαλλαγμένη από την τυραννία των αριθμών που καταστρέφουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα (Nonoa, 2015). Με άλλα λόγια τονίζει ότι η εκπαιδευτική έρευνα στην Ευρώπη έχει χάσει το στόχο της από τη στιγμή που στηρίζεται στους νόμους της αγοράς, ενώ η ρητορική του εξευρωπαϊσμού υπηρετεί τις διαιρέσεις και την ανισότητα στην Ευρώπη.

### **3.9. Συμπεράσματα**

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του EERA επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή της λειτουργίας της Ένωσης. Επικεντρωθήκαμε στο ρόλο της ένωσης αυτής αλλά και του Δικτύου 23 για την επιρροή που ασκούν στην Εκπαιδευτική πολιτική και έρευνα στην Ευρώπη. Παρουσιάσαμε το Συνέδριο του ECER καθώς και το περιοδικό EERJ που αποτυπώνει μέσω των δημοσιευμένων άρθρων του το ερευνητικό ενδιαφέρον των ερευνητών αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική.

Από το 2000 και μετά, από τη διαδικασία της Λισαβόνας, πολλοί ειδικοί της εκπαίδευσης που ασχολούνται με κριτήρια αξιολόγησης, δείκτες, σχολική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση στο πλαίσιο της EERA έχουν κληθεί να συμμετάσχουν και να διατυπώσουν την επιστημονική τους άποψη πάνω σε

εξειδικευμένα θέματα. Μέσα σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, η EERA, η ένωση των εθνικών ενώσεων εκπαιδευτικής έρευνας (εάν μπορούμε να την χαρακτηρίσουμε με αυτόν τον όρο) έχει περάσει από το να είναι μια σειρά άτυπων συναντήσεων των χωρών κυρίως της Δυτικής Ευρώπης σε μια καλά οργανωμένη, αποτελεσματική συνεργασία με νομικές δομές, εκλεγμένα στελέχη, μια στέρεη χρηματοοικονομική διάρθρωση και σαφείς διαδικασίες. Με άλλα λόγια, η ακαδημαϊκή αυτή κοινότητα λειτουργεί ως εργαλείο διακυβέρνησης που στόχο έχει τη συνδιαμόρφωση των πολιτικών για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική έρευνα. Η εμπλοκή των ερευνητών στα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής ουσιαστικά σημασιοδοτεί και την ταυτότητά τους ως ακαδημαϊκών δασκάλων.

Τα Δίκτυα ως πρότυπα οργάνωσης και συντονισμού, στα οποία συμμετέχουν οι ερευνητές, προάγουν τη συζήτηση για την εκπαιδευτική έρευνα στην Ευρώπη, προβληματίζουν ή ακόμα και αντιστέκονται στην επίσημη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική επισημαίνοντας τα τρωτά της, τις εσκεμμένες ή μη παραλείψεις της. Επίσης, το ετήσιο συνέδριο ECER είναι ένα κομβικό σημείο για τους Ευρωπαίους ερευνητές της εκπαίδευσης.

Η EERA, τελικά, είναι σε θέση να υποστηρίζει ότι η σύγχρονη ευρωπαϊκή έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση (που ορίζεται ευρέως ως σχολική εκπαίδευση, διαβίου μάθηση και οικονομία της γνώσης) έχει πολλά ισχυρά χαρακτηριστικά, είναι πέρα από τα σύνορα, αναπτύσσει ένα κοινό ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο.

---

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

---

## 4.1.Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση επέφερε αλλαγές στην εκπαίδευση. Οι αλλαγές αυτές σύμφωνα με ορισμένους μελετητές (Γουβιάς, 2002, Καβαδίας, 2008) οδήγησαν στην αποδυνάμωση του ρόλου του κράτους σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ σύμφωνα με κάποιους άλλους (Μπουζάκης, 2005, Μπουζάκης, 2006, Ball, 2012, Lawn, 2009) οι αλλαγές αυτές δεν αποδυνάμωσαν τον ρόλο του, απλώς το κράτος απέκτησε έναν καινούριο διαφορετικό ρόλο. Η νέα πολυεπίπεδη πολιτική που είναι συνδεδεμένη με την ευρωπαϊκοποίηση, οι νέες μορφές διακυβέρνησης μέσω δικτύων και ροών, και ένας νέος χώρος πολιτικής στην εκπαίδευση συμπληρώνονται επίσης με την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου σε όλη την Ευρώπη ως έννοια κεφαλαιώδους σημασίας για την οικονομία της γνώσης στην Ευρώπη (Grek, 2009, Ball & Junemann, 2012). Αυτό συνδέεται με την κατανόηση και προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με οικονομικούς όρους, βάσει της οποίας η εκπαίδευση έχει γίνει κεντρικό σημείο της οικονομικής πολιτικής για την παραγωγή των δεξιοτήτων, διαθέσεων και ανθρώπινου κεφαλαίου, απαραίτητων για την εθνική και ευρωπαϊκή οικονομική ανταγωνιστικότητα (Ball, 2012). Παραδόξως καθώς η οικονομία έχει παγκοσμιοποιηθεί και η εθνική οικονομική κυριαρχία κάπως αποδυναμωθεί, έθνη έχουν πάρει στα χέρια τους την εκπαιδευτική πολιτική ως κεντρικό μοχλό πολιτικής στην οικονομική πολιτική. Ακόμη, υποστηρίζεται από τον Ball ότι η παγκόσμια πολιτική συχνά πλαισιώνεται από την εθνική πολιτική (Ball, 2012). Η Grek (2013) έχει πρόσφατα γράψει για αυτήν την σημασία των κατά πρόσωπο συναντήσεων, για την κατασκευή των δικτύων πολιτικής και των νέων χώρων της πολιτικής, εκτός από την ψηφιοποιημένη φύση των εν λόγω δικτύων.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στο υπερεθνικό οικοδόμημα της Ε.Ε. παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον διότι αποτυπώνει την φάση από την οποία διέρχεται η εκπαιδευτική διαδικασία, περίοδος κατά την οποία η εκπαίδευση και ο εκπαιδευόμενος επαναπροσδιορίζονται (Κάτσικας, Καραγιάννης & Καραμπάτσα,

2001). Η εκπαίδευση όμως, από τότε που έγινε καθολική και μαζικοποιήθηκε, έχει παίξει κεντρικό ρόλο στη δόμηση της εθνικής ταυτότητας και στη δημιουργία της «αιδεατής κοινότητας» του έθνους (Grek 2009, Καβαδίας, 2008).

Αναλυτικότερα, η παγκοσμιοποίηση οδήγησε την εκπαίδευση στην εμπορευματοποίησή της και την αποσύνδεσή της από τον έλεγχο του κράτους. Αυτό επιτεύχθηκε μέσα από την τεχνολογία και την «οικονομία της γνώσης» - με την έννοια των οικονομικών συναλλαγών που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της παραγωγής, της διακίνησης των αγαθών, της αγοράς εργασίας και της κατανάλωσης - την άνοδο των πολυεθνικών εταιριών (βλ. παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση), την ίδια την έννοια της «εκπαίδευσης» και της σχέσης της με τη μάθηση και τη γνώση - με την έννοια των συνεχόμενων μεταβολών και αλλαγών που πραγματοποιούνται σε όλο τον κόσμο και οι οποίες απαιτούν την συνεχόμενη απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την κάλυψη των κοινωνικών και επαγγελματικών αναγκών, φέρνοντας έτσι στο προσκήνιο την ανάγκη για δια βίου μάθηση καθώς και τους διεθνείς οργανισμούς (Γουβιάς, 2002, Καβαδίας, 2008, Grek, 2009). Επομένως ο ρόλος του εθνικού κράτους να ερμηνεύει και να μεταδίδει τους αστικούς κανόνες συμπεριφοράς, τη γλώσσα και την κουλτούρα, υποχωρεί. Τότε το κράτος χρησιμοποιεί τον έλεγχο που του έχει απομείνει προκειμένου να κατασκευάσει μια «παγκόσμια ιδεολογία», βασισμένη αποκλειστικά στην αξία των παραγωγικών ικανοτήτων και η οποία τείνει να υπονομεύσει συστηματικά τη σημασία και τη νομιμότητα του εθνικού κράτους (Novoa, 2000).

Οι ιδέες για την πολιτική, όπως η ιδέα της διασφάλισης ποιότητας, ταξιδεύουν διαμέσου των εθνικών συνόρων στην Ευρώπη αλλά και παγκόσμια. Σήμερα τα έθνη-κράτη εμμένουν σε τέτοιες μεταφορές όπως ακριβώς και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο. Οι πράξεις στρατηγικής των υπεύθυνων χάραξης εθνικής πολιτικής έχουν να κάνουν με τη μετάδοση αυτών των μετακινούμενων πολιτικών και των πολιτικών λόγων, καθώς οι ίδιοι (οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής) έχουν διάφορες στρατηγικές ικανότητες για να το κάνουν. Προσπαθούν να συλλάβουν τέτοιες μετακινούμενες πολιτικές και να τις επαναδιατυπώσουν σε εθνικό επίπεδο. Αντιστρόφως, μερικά έθνη προσπαθούν να εξάγουν τις λύσεις της εθνικής τους πολιτικής σε άλλα έθνη. Η ισορροπία ανάμεσα στην εισαγωγή και την εξαγωγή εκπαιδευτικών πολιτικών επίσης αντικατοπτρίζει την τοποθέτηση ενός συγκεκριμένου έθνους στις παγκόσμιες και ευρωπαϊκές σχέσεις εξουσίας (Lawn & Grek, 2009).



Συγκεκριμένα, συναντάμε τους διεθνείς οργανισμούς οι οποίοι αποκτώντας ολοένα και περισσότερη πολιτική εξουσία, προσπαθούν να διαμορφώσουν εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία να περιέχουν τη δική τους ιδεολογία και πολιτική (Καβαδίας, 2008, Ball, 2012). Έτσι, οι διεθνείς οργανισμοί στις αναπτυσσόμενες χώρες, έχοντας ως πρόσχημα την οικονομική ενίσχυση και την δημιουργία ενός «αξιοπρεπούς» εκπαιδευτικού συστήματος κατευθύνουν τις χώρες αυτές σε τεχνοκρατικά, πολιτισμικά ουδέτερα και πάντοτε «αγοραία» προσανατολισμένα ιδεολογικά μοτίβα, ενώ στις αναπτυγμένες χώρες έχουν έναν σημαντικό, κυρίως «συμβουλευτικό» ρόλο (Γουβιάς, 2002).

Οι αλλαγές, επομένως, που έχουν συντελεστεί όλα αυτά τα χρόνια σε επίπεδο οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό (δεδομένης και της παγκοσμιοποίησης και των αλλαγών που αυτή επέφερε) έκριναν απαραίτητη τη δημιουργία δικτύων πολιτικής και διακυβέρνησης αλλά και ακαδημαϊκών δικτύων που αποτελούν «διεργασιακές, δομημένες δραστηριότητες» (Ritzer, 2012) κρίσιμες για τη διακυβέρνηση (Lawn & Grek, 2009). Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρούμε, λοιπόν, μια προσέγγιση του όρου «δίκτυα», του ρόλου των δικτύων πολιτικής και διακυβέρνησης και, φυσικά, των ερευνητικών δικτύων. Αντικείμενο της μελέτης μας - σύμφωνα πάντα και με τον τίτλο της ερευνητικής εργασίας - αποτελούν τα ερευνητικά δίκτυα και μάλιστα το Network 23 του EERA, ο ρόλος του δικτύου αυτού στη διαμόρφωση των πολιτικών σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και η κριτική στάση του απέναντι στα θέματα που έρχονται στο προσκήνιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής ατζέντας.

## **4.2. Προσδιορισμός του όρου Κοινωνικά Δίκτυα**

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας γύρω από τον EERA και το Network 23 έχει σαν σημείο αναφοράς την έννοια των δικτύων. Η έννοια αυτή έχει άμεση σχέση με τη διακυβέρνηση και τις διαδικασίες της δημόσιας διοίκησης και πολιτικής. Η έννοια του Δικτύου, ωστόσο, δεν είναι καινούργια. Την έχουμε συναντήσει σε ιστορικά έργα όταν μιλούν για δίκτυο εξουσίας, πελατειακό δίκτυο, δίκτυο εμπόρων και χρησιμοποιείται για να εξηγήσει τους κοινωνικούς δεσμούς μέσα σε κοινωνικές ομάδες ή ανάμεσα σε ομάδες και άτομα (πολιτικοί παράγοντες, επαγγελματικές τάξεις, μετανάστες κτλ.). Πρόκειται βέβαια για μία μεταφορική χρήση του όρου η οποία γνωρίζει ένα πολύ μεγάλο εύρος προσεγγίσεων (Βεργίδης, 2005, Παπανδρέου, 2007).

Τα δίκτυα, λοιπόν, ήταν πάντοτε και εξακολουθούν να είναι, ένα ενδιαφέρον πεδίο μελέτης για πολλές επιστήμες, όπως η οργανωσιακή θεωρία και συμπεριφορά, η στρατηγική διοίκηση, η κοινωνιολογία, η πληροφορική (Provan et al, 2007). Υπάρχουν πολλά είδη δικτύων, όπως τα δίκτυα πολιτικής (policy networks) και οι «επιστημικές κοινότητες» (epistemic communities) ή αλλιώς ερευνητικά δίκτυα (Parsons, 1995, Lawn & Grek, 2009).

Σύμφωνα με τον Castells (1996) τα δίκτυα ορίζονται ως η διασταύρωση των επιμέρους τμημάτων αυτόνομων συστημάτων για την επιδίωξη κοινών στόχων. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο προσανατολισμός ενός δικτύου είναι η επίτευξη ενός οράματος και των στόχων που διέπουν τους οργανισμούς μεταξύ τους. Υποστηρίζεται ότι τα δίκτυα είναι κλειστά και κυριαρχούνται από τα συμφέροντα του κεφαλαίου, ενώ για τους πιο θεωρητικούς τα δίκτυα κυριαρχούνται από κάποιες ομάδες πίεσης και κυβερνητικές ελίτ (Ball, 2012). Τα δίκτυα αποτελούν ευρύτερη μορφή συνεργασιών, τυπική ή άτυπη με αμοιβαίο ενδιαφέρον των μελών (Παπανδρέου, 2007), με βάση την αφοσίωση και την εμπιστοσύνη (Hill, 2002). Ο Hill (2002), συγκεκριμένα, στον ορισμό του θέτει και την έννοια της δημοκρατικότητας στην δομή ενός δικτύου, καθώς υποστηρίζει πως «ένα δίκτυο είναι μία ομάδα ατόμων, οργανώσεων και οργανισμών, σε μη ιεραρχική βάση από τη φύση τους, όπου δραστηριοποιούνται ενεργά και συστηματικά γύρω από κοινά θέματα και προβλήματα, με βάση την αφοσίωση και την εμπιστοσύνη (Hill, 2002).

Ο Castells (1996) επιχειρηματολογεί υπέρ του ότι η κοινωνία δικτύων αποτελείται από το χώρο των ροών, δηλαδή «κοινωνικές πρακτικές χωρίς γεωγραφική γειτνίαση» σε έναν κόσμο κινητικότητας και δικτυωμένων συνδέσεων, ευρωπαϊκών και παγκόσμιων. Πολλές κυρίαρχες λειτουργίες της κοινωνίας (οικονομικές αγορές, δίκτυα συναλλαγματικής παραγωγής, συστήματα μέσων, κτλ.) οργανώνονται σύμφωνα με τη λογική των ροών όπως και πολλά σύγχρονα κοινωνικά κινήματα.

Στη θεωρία δικτύων (network theory) οι δρώντες μπορεί να είναι άνθρωποι, ομάδες, επιχειρήσεις ή κοινωνίες (Ritzer, 2012:409). Αξιοσημείωτη είναι η μελέτη των δεσμών μεταξύ των δρώντων, οι ισχυροί ή χαλαροί δεσμοί μεταξύ τους, καθώς παρέχουν ό ένας στον άλλο διαφορετικά πράγματα με μικρότερη ή μεγαλύτερη ένταση. Σε κάθε περίπτωση οι σχέσεις των μελών ενός δικτύου δεν είναι πάντοτε ίδιες καθώς όλοι οι συμμετέχοντες δεν είναι ίσοι, κάποιος μπορεί να κατέχουν πολλές

θέσεις και εξουσία, ενώ κάποιιοι άλλοι όχι (Ball,2012, Ritzer, 2012). Οι δεσμοί των ατόμων θα πρέπει να αναλύονται εντός του πλαισίου δομής των μεγαλύτερων δικτύων. Πρέπει να τονιστεί ότι υπάρχουν «δίκτυα ισχυρής και ασθενούς εξουσίας» (Ritzer, 2012:415, Ball, 2012). Στα δίκτυα ισχυρής εξουσίας οι δρώντες με μικρή δύναμη αποκλείονται ενώ οι ισχυροί όχι. Αποτελούνται από προσωπικές σχέσεις μέσα σε ένα κοινό δίκτυο, έχουν τις δικές τους «εσωτερικές» σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού (Ball, 2008, Ball, 2012).

Μια σημαντική θεωρητική συνεισφορά προς αυτή την κατεύθυνση είναι αυτή του Bruno Latour. Στη θεωρία για τα δίκτυα δρώντων (Actor Network Theory) που επικεντρώνεται κυρίως σε όψεις και εκδοχές χρήσης της Τεχνολογίας, ο Latour αναδεικνύει τεχνολογικές οντότητες που τους αποδίδει τη δυνατότητα δράσης, όπως και στον ανθρώπινο παράγοντα. Για τον Latour, έχει μεγαλύτερη σημασία να κατανοήσει κανείς τη διαδρομή της δράσης κατά την οποία κατανέμονται οι αρμοδιότητες και οι ενέργειες που πραγματοποιούνται άσχετα αν σε αυτή την διαδρομή εμπλέκονται ανθρώπινες ή τεχνολογικές οντότητες. Στις τεχνολογικές οντότητες (τεχνουργήματα) αναγνωρίζει σχεδόν ισότιμη θέση μέσα στο δίκτυο δράσης που δημιουργούν άνθρωποι και τεχνουργήματα (Latour, 1992).

Επόμενο σημείο αναφοράς αποτελεί η δικτύωση που μπορεί να οριστεί ως η δημιουργία και η διατήρηση ομάδων /συστάδων οργανισμών με σκοπό την ανταλλαγή, τη δράση ή την παραγωγή των οργανισμών –μελών και στοχεύουν στη συντονισμένη και συμπληρωματική δράση και παρέμβαση στο πεδίο της πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων ( Βεργίδης, 2005, Σιδηρά & Ναγόπουλος, 2005).

Θεωρητικά η έννοια του δικτύου είναι συνδεδεμένη με την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου. Ο Bourdieu (1986) επισημαίνει ότι τα κοινωνικά δίκτυα βασίζονται σε κοινές συνήθειες και πολιτισμικές αξίες (Bourdieu, 1986 και 1994). Ο Coleman (1990) τονίζει τη σημασία των κλειστών δικτύων και της φήμης τους για τη διατήρησή τους. Δίνει έμφαση στην επιρροή των έμπιστων μεσαζόντων που διευκολύνουν το δίκτυο δημιουργώντας ειδικά δίκτυα συνδέσεων ανάμεσα σε άτομα και οργανισμούς που με το χρόνο μετεξελίσσονται σε κοινωνικές δομές. Και οι δύο συνδέουν τα δίκτυα με την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου. Πολύ σημαντικό ρόλο σε ένα δίκτυο διαδραματίζει το γεγονός ότι τα δίκτυα έχουν αυξημένη πρόσβαση σε πόρους και μεγάλες δυνατότητες για τη δημιουργία νέων δεσμών γιατί αυτά μπορούν να ενισχύσουν το κοινωνικό κεφάλαιο και να οικοδομήσουν οργανωτικές ικανότητες (Daly et al,2010, Inkpen et al, 2005).

Αφορά, λοιπόν, η δικτύωση την αναπαράσταση της κοινωνικής ζωής με την μορφή ενός δικτύου με τελείες και γραμμές. Οι τελείες αντιπροσωπεύουν τα άτομα ή τις ομάδες και οι γραμμές τις σχέσεις μεταξύ τους (Βεργίδης, 2005). Έτσι, όλο το κοινωνικό σύνολο γίνεται αντιληπτό με αυτή τη μορφή και η ανθρώπινη συμπεριφορά εξηγείται από τον τρόπο που συνδέονται οι άνθρωποι και οι ομάδες μεταξύ τους παρά από τις συμπεριφορές των ίδιων των ατόμων. Το περιεχόμενο ή ο όγκος των πληροφοριών που φέρουν τα άτομα ενδιαφέρει εξίσου όσο και η φύση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων. Συνοψίζοντας, το μοντέλο αυτό υπογραμμίζει την σημασία της αλληλεπίδρασης των ανθρωπίνων σχέσεων. Η δύναμή τους είναι διαχρονική και μπορεί να αναδείξει τις κοινωνικές ανισότητες χωρίς να έχει λάβει υπόψη το κοινωνικό status ή άλλα δεδομένα των ατόμων. Η αξία αυτής της προσέγγισης με όρους Bourdieu είναι τεράστια κυρίως γιατί μπορούμε να αναδείξουμε την κοινωνική διαστρωμάτωση μεταβαλλόμενη με τον χρόνο αλλά και με την σχέση εξουσίας μεταξύ των ατόμων μελετώντας τις αλλαγές στις σχέσεις των δικτύων (Παπαδόπουλος, 2010). Ο ρόλος των δικτύων είναι συγκεκριμένα η ροή ιδεών και ανθρώπων που διαπερνούν τα σύνορα μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα (Ball, 2012). Τελικά, η διακυβέρνηση του δικτύου ορίζεται από τον Ball και τη Junemann ως μορφή «heterarchy»: δηλαδή «μια οργανωτική μορφή μεταξύ ιεραρχίας και δικτύου που αξιοποιεί διαφορετικές οριζόντιες και κάθετες σχέσεις που επιτρέπουν διαφορετικά στοιχεία της πολιτικής διεργασίας να συνεργάζονται (και / ή να ανταγωνίζονται)» (Ball, 2012).

Συμπερασματικά, η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η δημιουργία δικτύων μπορεί να προσφέρει θετικά αποτελέσματα. Η συνεργασία οργανισμών και φορέων για έναν σκοπό συμβάλλει θετικά στο κοινωνικό περιβάλλον που έχει οριοθετηθεί χωρικά και οργανωτικά (Considine, 2005). Από την άλλη πλευρά, όσοι μιλούν με όρους εξουσίας και δύναμης, όπως ο Bourdieu, τονίζουν ότι τα δίκτυα ενισχύουν νέες μορφές ιεράρχησης και ανισότητας μεταξύ ομάδων, κρατών και υπερθνικών μορφωμάτων (γεωπολιτικών περιοχών) (Ball, 2012). Επομένως υπάρχει έντονος σκεπτικισμός για τη σχέση διακυβέρνησης και δικτύων πολιτικής. Το πρόβλημα είναι να περιγραφεί τι έχει αλλάξει και τι έχει μείνει το ίδιο στο θέμα της διακυβέρνησης και, φυσικά, να απαντηθεί το ερώτημα πώς λειτουργούν αυτά τα δίκτυα στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball, 2012). Τελικά, σηματοδοτείται μια στροφή στην πολιτική πρακτική από το συγκεντρωτικό κράτος σε ένα ευρύτερο

σύστημα των φορέων του δημοσίου, ιδιωτικού και του τριτογενούς τομέα όπου εργάζονται αλληλένδετα και δια-δραστικά δίκτυα (Cairney, 2012).

### **4.3. Δίκτυα εκπαιδευτικής πολιτικής και διακυβέρνησης**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο 2ο κεφάλαιο για τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, κατά το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα παρατηρείται η ανάπτυξη υπερ-εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, είτε διαμέσου διεθνών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ ή η UNESCO είτε διαμέσου των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτό έχει ως κύριο αποτέλεσμα την ανακατανομή της εξουσίας όσον αφορά στον σχεδιασμό πολιτικής, που πλέον ξεπερνά τα σύνορα του κράτους, και θέτει κατά συνέπεια νέα ζητήματα για τον θεσμό της εκπαίδευσης (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004, Rizvi και Lingard, 2010). Η επέκταση των παγκόσμιων ροών κεφαλαίων και παραγωγής, της διεθνούς διακυβέρνησης και της ρύθμισης και αγοραιοποίησης των δημόσιων υπηρεσιών έχει διαταράξει την ικανότητα του κράτους να διασφαλίσει ότι το εθνικό σύστημα παραμένει ανοιχτό στον «τοπικό» έλεγχο και να ρυθμίσει τι συμβαίνει μέσα σ' αυτό. Η αγορά φαίνεται να είναι το κυρίαρχο θέμα συζήτησης τη στιγμή που η Ευρώπη είναι μια ιδέα που επιτρέπει στα έθνη κράτη της να μπορούν να διαχειρίζονται τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μέσα στο χώρο της, ενώ η έννοια της παγκοσμιοποίησης εκτείνεται πέρα από την προσπάθεια των κρατών να συνηθίσουν σε κοινά χαρακτηριστικά (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004). Η κυριαρχία της πολιτικής των αριθμών στην εκπαίδευση στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού που παρέχουν πολιτική εξουσία και νομιμότητα και συμβάλλουν στην μετάβαση από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση επιτυγχάνεται με την ανασύσταση (rescaling) της πολιτικής εξουσίας μέσω διεθνών οργανισμών (Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΟΣΑ), δικτύων, συγκριτικών μέτρων απόδοσης (PISA), μελετών εμπειρογνομόνων κ.α., η οποία οδήγησε στην ανάδυση μιας παγκόσμιας πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης και την ευθυγράμμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Lingard, 2011).

Ο όρος διακυβέρνηση χρησιμοποιείται πιο συχνά κατά τις συζητήσεις που αφορούν την δημόσια διοίκηση, χωρίς όμως η έννοια του όρου να είναι πάντα σαφής. Σχετίζεται με την σημασία των δικτύων, των εταιρικών σχέσεων και των αγορών (κυρίως των διεθνών αγορών), ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία συχνά απαντάται ο όρος «διακυβέρνηση χωρίς κυβέρνηση» (“governance without government”) (Lawn et

Grek, 2009). Η Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση αναπαριστά μια αλλαγή και χρησιμοποιεί θεσμούς και δρώντες. Οι ειδικοί που προέρχονται από όλα τα μέρη της Ευρώπης, είναι υποχρεωμένοι να διαμορφώσουν νέα ευρωπαϊκά «στανταρτς» και πλατφόρμες μάθησης μέσω δικτύων για μια νέου τύπου διακυβέρνηση (Lawn &Grek, 2009).

Ο όρος δίκτυα, από την άλλη, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στις κοινωνικές επιστήμες τη δεκαετία του '40 και του '50 και επεκτάθηκε στις επιστήμες της πολιτικής και της κοινωνιολογίας τη δεκαετία του '70 επειδή προσδιόριζε τις άτυπες σχέσεις και το πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στην πραγματικότητα. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις σχέσεις αλληλεξάρτησης των φορέων κατά τις διαδικασίες της δημόσιας πολιτικής στις σύγχρονες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από όλο και μεγαλύτερη πολυπλοκότητα (Παπαδόπουλος, 2010).

Τα δίκτυα πολιτικής ορίζονται με πολλούς τρόπους, ενώ η συζήτηση για τον ορισμό τους στη σχετική βιβλιογραφία είναι ευρύτατη. Ο John Peterson περιγράφει ένα δίκτυο πολιτικής ως ένα πεδίο για τη διαμεσολάβηση συμφερόντων της κυβέρνησης και των ομάδων συμφερόντων (Rosamond, 2006). Ο Ball θεωρεί ότι ο όρος είναι περιγραφικός και αναφέρεται σε μια μορφή διακυβέρνησης που ενώνει αγορές και ιεραρχίες (Ball, 2012). Στη συνέχεια χρησιμοποιούμε τον όρο «δίκτυο διακυβέρνησης» για να περιγράψουμε τις δημόσιες πολιτικές και την εφαρμογή τους μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων μεταξύ της κυβέρνησης, των επιχειρήσεων και των φορέων της κοινωνίας των πολιτών. Κάποιος μπορεί να εξετάσει φαινόμενα δημόσιου-ιδιωτικού τομέα ή τη διαδραστική χάραξη πολιτικής και ειδικές μορφές διακυβέρνησης μέσω δικτύων διακυβέρνησης. Ο Ball παραθέτει την άποψη του Rhodes ο οποίος υποστηρίζει ότι η διακυβέρνηση ενός δικτύου αναφέρεται στην αυτοοργάνωση, χαρακτηρίζεται από αλλαγές αλλά και κανόνες και, φυσικά, αυτονομείται από το κράτος (Ball, 2012). Η χρήση του δικτύου ως «μεθόδου» αντιπροσωπεύει τη δομή της πολιτικής κοινότητας και των κοινωνικών τους σχέσεων και αποκαλύπτει το βάθος της παγκοσμιοποιημένης φύσης των νέων κοινοτήτων πολιτικής και καταδεικνύει την αναλυτική δύναμη ενός διαγράμματος για την πολιτική κοινωνιολογία. Βέβαια ο Ball τονίζει ότι δεν πρέπει ούτε να υποτιμούμε τη δύναμη και την επίδραση του κράτους αλλά ούτε και να την υπερεκτιμούμε. Η διακυβέρνηση μέσω δικτύων δεν αποτελεί μια νέα σταθερή δομή για τη διοίκηση του κράτους και της κοινωνίας, καθώς είναι φτιαγμένη από ασταθείς μεθόδους και σχέσεις οι οποίες εάν δε λειτουργήσουν όπως αναμένεται μπορούν να αντικατασταθούν (Ball ,2012). Στα δίκτυα πολιτικής πρέπει να προσέξουμε την

ειλικρίνειά τους και την ευελιξία τους να συζητήσουν καινοτόμες προτάσεις, να αναπτύξουν ισορροπημένες και πρακτικές λύσεις, και να αναγκάσουν τους ιθύνοντες στην υλοποίηση αυτών των λύσεων σε ένα μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον.

Δημόσιοι και ιδιωτικοί δρώντες συγκροτούν διεθνικά δίκτυα εφαρμογής πολιτικής για να αναπτύξουν δράση κυρίως στα στάδια της εφαρμογής και αξιολόγησης πολιτικής. Ωστόσο, η λειτουργία αυτών των δικτύων συχνά επηρεάζει και προγενέστερα στάδια του κύκλου της διεθνούς δημόσιας πολιτικής, δηλαδή τη διαμόρφωση πολιτικής και τη λήψη απόφασης. Αυτό συμβαίνει πρώτιστα μέσω της «μεταβίβασης πολιτικών» (policy transfer), δηλαδή της αξιοποίησης γνώσης και εμπειριών κατά το στάδιο του σχεδιασμού πολιτικών που αποκτήθηκε στα πλαίσια της δράσης του δικτύου σε προγενέστερες περιπτώσεις εφαρμογής πολιτικής (Τζιφάκης, 2014). Τα δίκτυα πολιτικής εστιάζονται στη σχέση μεταξύ του κράτους και των ομάδων συμφερόντων, και επικεντρώνονται σε μεθόδους για τη βελτίωση της παροχής υπηρεσιών. Ωστόσο οι δρώντες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην προσπάθειά τους να συνεργαστούν (Παπαδόπουλος 2010, Λαδή, 2009).

Η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης, λοιπόν, λαμβάνει χώρα μέσω δικτύων. Τα νέα δίκτυα εκπαιδευτικής πολιτικής εκτείνονται τοπολογικά σε ολόκληρο τον πλανήτη (Ball, 2012), ενώ επιχειρείται από τον Ball και την Junemann (2012) η χαρτογράφηση των νέων δικτύων πολιτικής και οι μορφές διακυβέρνησης του δικτύου στον τομέα της εκπαίδευσης που καλύπτουν τόσο το δημόσιο όσο και τον ιδιωτικό τομέα (Ball, 2012).

Και η δικτυακή διακυβέρνηση είναι χωροταξικά αποκεντρωμένη και χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, χαλαρότητα, πολυπλοκότητα και αστάθεια (Ball & Junemann, 2012). Τα Δίκτυα της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούνται από δύο μεσάζοντες, απαρτίζονται κυρίως από εμπειρογνώμονες, ινστιτούτα πολιτικής, πολυμερείς οργανισμούς, τα μέσα ενημέρωσης, συμβούλους σε θέματα δημοσίων σχέσεων, που «εκτελούν το ρόλο της μεταφοράς ιδεών μεταξύ των διαφόρων περιοχών της παραγωγής, της διανομής, ή την κυκλοφορία των ιδεών», προκειμένου να «επηρεάσουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων» (Lawn & Grek, 2012: 75). Στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής χρησιμοποιείται ο όρος της δικτύωσης σαν ένας «φακός» μέσω του οποίου εξετάζεται η δικτυακή διακυβέρνηση με συγκεκριμένη έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των δρώντων και των ομάδων μέσα στην εκπαιδευτική πολιτική (Ball, 2012). Τα δίκτυα εκπαιδευτικής πολιτικής φέρουν την ειδική γνώση και μπορούν να επέμβουν αποτελεσματικά στη διάχυση της γνώσης

αυτής (Ball, 2012, Lingard,2013), θέτουν τις βάσεις για την αποδοτικότητα, την επιτελεσματικότητα και τη συμμετοχή στην πολιτική διαδικασία, προωθούν τη συνεργασία και την υπευθυνότητα σαν πειθαρχικές τεχνικές (Ball, 2012).

Το ερώτημα που ανακύπτει αναφορικά με τα δίκτυα εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το κατά πόσο διευκολύνεται η πρόσβαση κάποιων δικτύων στις δημόσιες πολιτικές ανάλογα με τους πόρους που κατέχουν και κατά πόσο διαφοροποιούνται τα δίκτυα αυτά σε διαφορετικά κράτη και κοινωνίες. Τα δίκτυα συνήθως γίνονται αντιληπτά ως τόποι συγκέντρωσης και/ή ανταλλαγής πληροφοριών και πόρων. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμα επειδή προσφέρουν στους δρώντες πρόσβαση σε πληροφορίες και πόρους που αλλιώς δεν θα ήταν διαθέσιμοι, ενώ διευκολύνουν τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball, 2012, Lingard, 2013, Olmedo,2013). Η προσέγγιση των δικτύων εκπαιδευτικής πολιτικής «εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ των φορέων πολιτικής, στις άτυπες διαστάσεις της δημιουργίας και άσκησης δημόσιας πολιτικής και στην εκμάθηση πολιτικής (policy learning), η οποία αναφέρεται στο πώς οι οργανώσεις και τα κράτη μαθαίνουν το ένα από τις εμπειρίες και τα λάθη του άλλου (Λαδής 2009).

Αυτό που προσμένει κανείς από τα δίκτυα εκπαιδευτικής πολιτικής και διακυβέρνησης είναι οι αποφάσεις που λαμβάνονται ή, τουλάχιστον, προετοιμάζονται σε αυτά να αποδεικνύονται πιο κατάλληλες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και, ταυτόχρονα, να καθίστανται ευρύτερα αποδεκτές από τις κοινωνικές ομάδες που επηρεάζονται από αυτές (Παπαδόπουλος, 2010). Με άλλα λόγια: στα δίκτυα εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να προσέξουμε την ειλικρίνειά τους και την ευελιξία για να συζητήσουν καινοτόμες προτάσεις, να αναπτύξουν ισορροπημένες και πρακτικές λύσεις (Meyer et al, 2003). Ως εκ τούτου, η μεταβίβαση της εξουσίας από το έθνος-κράτος στο δίκτυο πολιτικής πολλαπλών φορέων είναι απαραίτητη. Η παγκόσμια αναδιοργάνωση της κατανομής ισχύος είναι μια προϋπόθεση για την λήψη αποφάσεων (Ball,2012, Olmedo, 2013).

Στη διακυβέρνηση, η διαβούλευση, η διαπραγμάτευση και η αναζήτηση συναίνεσης και συμβιβασμών τείνουν να αντικαταστήσουν την κάθετη και ιεραρχική χάραξη και υλοποίηση των δημόσιων πολιτικών. Μπορούμε, επομένως, να ισχυριστούμε ότι έχουμε να κάνουμε με λειτουργικές προσμονές για τεχνικά καταλληλότερες αποφάσεις που βασίζονται σε βαθύτερη γνώση των προβλημάτων και, ταυτόχρονα, για αποφάσεις που θα είναι πολιτικά πιο ρεαλιστικές διότι απορρέουν από συμμετοχικές διαδικασίες. Εκ πρώτης όψεως, επομένως, η



διακυβέρνηση μέσω δικτύων εκπαιδευτικής πολιτικής είναι μια ελπιδοφόρα και πιθανότατα απαραίτητη μορφή λήψης αποφάσεων. Κατά πάσα πιθανότητα η διακυβέρνηση έχει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά όχι μόνον την αποτελεσματικότητα αλλά και την αποδοχή των δημόσιων πολιτικών. Οι συναινετικές διαδικασίες που τη χαρακτηρίζουν είναι συχνά αναγκαίες τόσο για τη λύση τεχνικά περίπλοκων προβλημάτων όσο και για την εξεύρεση συμβιβασμών μεταξύ των πολλών αντικρουόμενων συμφερόντων που υπάρχουν στις σύνθετες κοινωνίες (Παπαδόπουλος, 2010).

Από την άλλη πλευρά, όμως, η διακυβέρνηση συνοδεύεται με προβλήματα που σχετίζονται με την ελλιπή διαφάνεια διαδικασιών, τη μειωμένη επιρροή και ρόλο των αντιπροσωπευτικών σωμάτων στη λήψη πολιτικών αποφάσεων καθώς και με τον μειωμένο δημοκρατικό έλεγχο (Ball, 2012, Lawn & Grek, 2012). Η ανάμιξη πολλών παραγόντων, αρκετοί από τους οποίους δεν έχουν δημοκρατική νομιμοποίηση, και η έλλειψη κωδικοποίησης των διαδικασιών αποτελούν προβλήματα τα οποία πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη, ιδίως καθώς επιδεινώνονται από την πολυεπίπεδη διάσταση της διακυβέρνησης, την έλλειψη λογοδοσίας και ελέγχου, τη μη κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στο ευρύ κοινό μέσω των μέσων ενημέρωσης (Ball, 2012). Αυτό δεν σημαίνει ότι οι εμπλεκόμενοι σε αυτά τα δίκτυα φορείς δεν υπόκεινται σε κανενός είδους έλεγχο και μηχανισμό λογοδοσίας. Ευθύνες μπορούν να τους καταλογιστούν κυρίως από τους πολιτικούς προϊστάμενους (όσον αφορά τα μέλη της δημόσιας διοίκησης), από τον επαγγελματικό τους χώρο (όσον αφορά τους εμπειρογνώμονες) ή από τους ομότιμους τους με τους οποίους συμμετέχουν στα δίκτυα. Ο αριθμός των μηχανισμών που υποχρεώνουν σε λογοδοσία μάλλον αυξάνεται ταυτόχρονα, όμως, ο ρόλος του δημόσιου ελέγχου μειώνεται σε τέτοιο βαθμό που φαίνεται να υπάρχει μια αντίφαση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα του δημοκρατικού ελέγχου και την αποτελεσματικότητα πιο 'ήπιων', άτυπων και οριζόντιων μηχανισμών λογοδοσίας σε ομότιμους (Παπαδόπουλος, 2010).

#### **4.4 Ερευνητικά Δίκτυα**

Στον τομέα της παιδείας, η δικτύωση είναι μια σταθερά. Στη διδασκαλία, την έρευνα συναντούμε διάφορα είδη δικτύων (τυπικής και άτυπης μορφής), με διαφορετική χρονικότητα ή διαχρονικά, με ποικίλους στόχους (που σχετίζονται άμεσα με την εργασία ή με έμμεσες δραστηριότητες), και με ιδιώτες σε διάφορους

κλάδους. Πολλοί άνθρωποι μπορεί να κοινωνικοποιηθούν για τη συνεργασία και την παραγωγή νέας γνώσης, και ως εκ τούτου, οι άνθρωποι και οι θεσμοί μπορεί να ευνοηθούν από τη δημιουργία μιας νέα αξίας μέσω της οποίας ενώνουν τις δυνάμεις τους (Montoya, 2012).

Μια ενδιαφέρουσα και πιο εξειδικευμένη δικτυακή προσέγγιση είναι αυτή των ερευνητικών δικτύων ή αλλιώς «επιστημονικών κοινοτήτων». Είναι «δίκτυα ειδικών με μια κοινή κοσμοθεωρία για τις σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος, οι οποίες σχετίζονται με τον χώρο της ειδικότητάς τους και με κοινές πολιτικές αξίες για τον τομέα της πολιτικής όπου αυτές θα πρέπει να εφαρμόζονται. Το συνεκτικό στοιχείο των ειδικών είναι η πεποίθησή τους ότι κατά τη διαμόρφωση της πολιτικής μπορεί να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη μορφή γνώσης την οποία κατέχουν, να διαχέουν δηλαδή τη γνώση προς τα έξω. Οι σύγχρονοι ιδεότυποι της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης, οι γεωγραφίες της γνώσης και οι γεωμετρίες της εξουσίας συνδέονται με την αφήγηση ενός νέου σύγχρονου αποικισμού στο χώρο της εκπαίδευσης, του αποικισμού της γνώσης. Ο νέος αποικισμός είναι άυλος, ρευστός, μη εδαφικός, ελέγχεται από τη γνώση, ασκεί εξουσία, εκφράζει ιδέες, παράγει υλικά και συμβολικά σημαίνοντα, αναπτύσσει πρακτικές, στηρίζεται στις νέες τεχνολογίες, καθορίζει ροές, κυκλοφορεί μέσα από δίκτυα (Castells, 1996). Ταυτόχρονα ελέγχεται από διακρατικούς φορείς και επιδιώκει τη συγκρότηση μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής ‘ατζέντας’ (Dale 2000, Rizvi & Lingard ,2010) που ελέγχεται από τα κράτη, τους διακρατικούς οργανισμούς και την τεχνοκρατική ελίτ στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης των οικονομικών σχέσεων και της επικυριαρχίας του νεοφιλελευθερισμού και του διεθνοποιημένου καπιταλισμού (Moutsios, 2010). Οι επιστημονικές κοινότητες μέσω των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν, θεμελιώνουν μια μορφή εμπιστοσύνης, δομούν και κυκλοφορούν τις ιδέες και εισάγουν τις έννοιες του ανταγωνισμού και της συνεργασίας στην καρδιά της εκπαίδευσης. Η κινητικότητα αυτή των ιδεών έχει αφενός οικονομικές συνέπειες και αφετέρου πολιτισμικές (Ball, 2012).

Ξεκινάμε, λοιπόν, από το ρόλο των ερευνητικών δικτύων / ελίτ στην προώθηση αυτού του νέου τρόπου σκέψης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη. Η διακυβέρνηση του Ευρωπαϊκού χώρου διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής «παράγεται» μέσα από την οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ δρώντων σε δίκτυα και κοινότητες ( Ball, 2012). Το κράτος τώρα τοποθετείται μέσα στις εθνικές, ευρωπαϊκές και παγκόσμιες ιεραρχίες και στα αντίστοιχα ερευνητικά δίκτυα. Η εκπαίδευση

απέκτησε μεγαλύτερη ορατότητα στο πεδίο της πολιτικής μέσα στην Ευρώπη καθώς επανασυγκροτήθηκε ως κεντρική διάσταση στην ενδυνάμωση της Ευρώπης ως οικονομίας της γνώσης και της Ευρώπης ως ενιαίας αγοράς (Ball, 2012, Lingard, 2013, Τζιφάκης, 2014).

Γίνεται, συνεπώς, εμφανές πως η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική παράγεται όλο και περισσότερο στα ευρωπαϊκά δίκτυα υπερεθνικής διακυβέρνησης. Αυτό έχει ως συνέπεια ο παιδαγωγικός λόγος, όπως τον ορίζει Bernstein (2000), να συγκροτείται σε διεθνές επίπεδο. Ο Bernstein ορίζει τον παιδαγωγικό λόγο ως μια αρχή που ενέχει δυο λόγους: τον ρυθμιστικό λόγο, που είναι κατά βάση ένας ηθικός λόγος, ένας λόγος κοινωνικής τάξης, και τον διδακτικό λόγο που αναφέρεται στις διαφόρων ειδών δεξιότητες οι οποίες θεωρείται πως πρέπει να μεταβιβαστούν στους διδασκόμενους. Ο διδακτικός λόγος εμπεριέχεται στον ρυθμιστικό λόγο και ο ρυθμιστικός λόγος είναι ο κυρίαρχος λόγος, γιατί δημιουργεί τους κανόνες της κοινωνικής τάξης. Θα πρέπει να είναι σαφές πως στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης τόσο ο ρυθμιστικός λόγος (λ.χ. η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη) όσο και ο διδακτικός (λ.χ. τα γνωστικά αντικείμενα που χρειάζεται να ενισχυθούν, οι μορφές γνώσης που θα προωθηθούν) προσδιορίζονται ολόένα και περισσότερο σε υπερεθνικό επίπεδο (Μούτσιος, 2010). Τα κράτη διατηρούν την ικανότητά τους να λαμβάνουν αποφάσεις, αλλά εξαρτώνται από ένα ευρύτερο σύστημα αλληλεπίδρασης στο οποίο παραχωρούν αρκετή από την κυριαρχία τους, προκειμένου να ανταποκριθούν σε παγκόσμιες προκλήσεις και να συμμετέχουν στις διεθνείς ροές πλούτου και δύναμης. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία, προκειμένου να ενισχύσει την παραγωγικότητα και την ανταγωνιστικότητά της, ευνοεί τη δικτυακή αλληλεπίδραση σε ποικίλα θεσμικά επίπεδα από την οποία προκύπτουν δεδομένα, κοινοί στόχοι, πολιτικές, προγράμματα δράσης και κριτήρια επιδόσεων.

Και αυτό είναι σημαντικό διότι η δικτύωση και η δημιουργία ερευνητικών δικτύων τίθεται και ως απαίτηση της ΕΕ και της πολιτικής της, άρα πάλι τα ερευνητικά δίκτυα ενδέχεται να είναι προϊόν των σχέσεων εξουσίας αλλά και πόλοι αντίστασης στην κυρίαρχη εξουσία. Η διαπίστωση αυτή στηρίζεται σε μια φουκοϊκή αντίληψη όπου η άσκηση της εξουσίας είναι συνυφασμένη με την αντίσταση ως εγγενές στοιχείο της. Εξάλλου ο Φουκώ διαβλέπει ότι η εξουσία εμποτίζει όλο το σώμα της κοινωνίας μέσω μιας πολλαπλότητας μηχανισμών, πρακτικών, σχέσεων, τεχνικών και ρηματικών λειτουργιών, όπως οι φυλακές, τα εργοστάσια, τα

νοσοκομεία και οι ψυχιατρικές κλινικές (Φουκώ, 1987). Ο Foucault, επίσης, θέλει να αποφύγει εκείνο το θεωρητικό σχήμα που θεωρεί τον κρατικό μηχανισμό αποκλειστικό και μοναδικό εργαλείο άσκησης εξουσίας. Τον γοητεύει περισσότερο εκείνο το είδος εξουσίας που ενεργοποιεί σχέσεις ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες, δηλαδή αυτή η εξουσία που δημιουργεί σχέσεις ανάμεσα σε συμπαίκτες (Φουκώ, 1987). Διότι, κατά την άποψη του Foucault, όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν κατά βάθος μια εξουσία (Φουκώ 1991) και γιατί όχι και τα δίκτυα.

Αυτή η αμφισημία των δικτύων επομένως έχει ενδιαφέρον για την έρευνά μας γιατί μας επιβάλλει να μελετήσουμε σε βάθος τα ερευνητικά δίκτυα του EERA- και συγκεκριμένα το Network 23- στη βάση αυτής της αντίληψης.

#### **4.5. Η δύναμη των δικτύων**

Ποια η δύναμη του εκάστοτε δικτύου; Η απάντηση είναι απλή στο ερώτημα αν αναλυθεί η λειτουργία κάθε συγκεκριμένου και δεσπόζοντος δικτύου (Castells, 2011). Κάθε δίκτυο καθορίζει τις σχέσεις του με την εξουσία του, ανάλογα με τους προγραμματισμένους στόχους του. Σε έναν δικτυωμένο κόσμο η δυνατότητα να ασκείται έλεγχος πάνω στους άλλους εξαρτάται από τη δυνατότητα να εξασφαλιστεί η συνεργασία των διαφόρων δικτύων με την ανταλλαγή κοινών στόχων (Lawn & Grek, 2012). Ως προς την εξουσία που ασκούν τα δίκτυα παρατηρείται το εξής: μια μορφή της εξουσίας ασκείται από ορισμένους κόμβους του πάνω από τους άλλους κόμβους του δικτύου. Αλλά η ισχύς τους είναι συγκεκριμένη, δεδομένου ότι έχει ως στόχο να εξασφαλίσει την εκπλήρωση των στόχων του δικτύου, με κύριο στόχο να προσελκύσει ένα ακροατήριο ανεξάρτητα από το αν είναι να μεγιστοποιήσουν οι δρώντες τα κέρδη, ή την επιρροή, ή κάτι άλλο. Ωστόσο, το φάσμα των σχέσεων εξουσίας είναι πολύ ευρύτερο και περιλαμβάνει, ειδικότερα, την πολιτική, τις σχέσεις εξουσίας, οι οποίες παρέχουν την πρόσβαση και τη διαχείριση των θεσμών διακυβέρνησης. Επομένως, τα δίκτυα οργανώθηκαν για να φέρουν κοντά νέους δρώντες, να διαπραγματευτούν νέα θέματα, να προσπαθήσουν να ξεπεράσουν προβλήματα και για αυτό είναι απαραίτητα για τη διακυβέρνηση αντικαθιστώντας δομές του κράτους που είναι αδύναμες (Lawn & Grek, 2012).

Συνεπώς, τα κέρδη που αποφέρει η ένταξη σε μια ομάδα αποτελούν την βάση της αλληλεγγύης που τα καθιστά δυνατά μολονότι ο Bourdieu (1996) θα αναγνωρίσει πως δεν είναι απαραίτητο να επιδιωχθούν με τρόπο συνειδητό. Αναμφίβολα, όμως, η

ύπαρξη ενός δικτύου διασυνδέσεων δεν αποτελεί μια φυσική ή κοινωνική σταθερά παρά είναι αποτέλεσμα σκόπιμων, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ατομικών ή συλλογικών επενδυτικών στρατηγικών, οι οποίες αποβλέπουν στην εγκαθίδρυση ή στην αναπαραγωγή κοινωνικών διασυνδέσεων που είναι απ' ευθείας χρήσιμες και ωφέλιμες για τους κοινωνούς. Έτσι, μεταμορφώνονται οι συγκυριακές και ενδεχόμενες σχέσεις, π.χ. οι σχέσεις γειτονίας, εργασίας ή οι συγγενικές, σε σχέσεις τις οποίες ταυτόχρονα χαρακτηρίζει τόσο η χρησιμοθηρική αναγκαιότητα όσο και η επιλεκτικότητα. Αυτό σημαίνει διαρκείς υποχρεώσεις τις οποίες τα μέλη της ομάδας αισθάνονται κατά τρόπο υποκειμενικό (π.χ. αίσθημα ευγνωμοσύνης, σεβασμού, φιλίας, κ.λπ.), ενώ, κατά περίπτωση, μπορούν να είναι και θεσμικά κατοχυρωμένες (π.χ. ως δικαιώματα). Εξάλλου, ο Bourdieu θα αναγνωρίσει ρητά ότι η αναπαραγωγή του κοινωνικού κεφαλαίου προϋποθέτει μία αδιάκοπη προσπάθεια 'κοινωνικότητας' και συνεχών επαναλαμβανόμενων επαφών κατά τις οποίες η αμοιβαία αναγνώριση διαρκώς επιβεβαιώνεται από τα μέλη μιας ομάδας με σκοπό τη διατήρηση της συνοχής της (Bourdieu, 1986). Ωστόσο δεν πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός της ύπαρξης προβλημάτων αναφορικά με τα δίκτυα. Η κατανομή εξουσίας, οι δυνατότητές τους δεν αναπαριστώνται εύκολα. Είναι δύσκολο να αποτυπώσει κάποιος έναν χάρτη με τις σχέσεις ισχύος των δικτύων πολιτικής ή των ερευνητικών δικτύων (Ball, 2012).

#### **4.6. Σύνοψη**

Η θεωρία των Δικτύων είναι σχετικά νέα και δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως (Ritzer, 2012). Πρόκειται «για μέθοδο μάλλον παρά για θεωρία» που έχει τις ρίζες της στο δομισμό και το μεταδομισμό (Ritzer, 2012:688). Όπως το θέτει ο Burt (στο Ritzer, 2012 σελ.408) «επί του παρόντος η ανάλυση των δικτύων είναι μια χαλαρή ομοσπονδία προσεγγίσεων». Βέβαια η θεωρία των δικτύων εστιάζει κυρίως στο ζήτημα της δύναμης. Όσες περισσότερες ευκαιρίες διαθέτει ο δρών να προχωρήσει στις ανταλλαγές, τόσο μεγαλύτερη είναι η δύναμή του. Δυνάμει της θέσης τους στο δίκτυο οι δρώντες έχουν διαφορετικές ευκαιρίες να ανταλλάξουν οφέλη. Η εξουσία καθορίζεται από τη δομή του Δικτύου και κυρίως από τη διαθεσιμότητα εναλλακτικών συνδέσεων μεταξύ των δρώντων (Ritzer, 2012, Ball, 2012, Lawn & Grek, 2012). Η ιδέα της διακυβέρνησης μέσω δικτύων, σε αντίθεση με τις αγορές και τις ιεραρχίες, ταιριάζει με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Τα δίκτυα λειτουργούν σαν

κοινότητες όπου ρέουν οι πληροφορίες, οι γνώσεις και μεταλαμπαδεύονται σε πρόσωπα αλλά και οργανισμούς. Συνακόλουθα φέρνουν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής νέες πηγές εξουσίας με έναν «λόγο» νέο σημασιοδοτώντας έναν πολιτικό λόγο που εισάγει μια νέα πολιτική σκέψη (Lawn & Grek,2012).

Τα ερευνητικά δίκτυα συνεργασίας χαρακτηρίζονται από ετερογένεια, όσον αφορά τη συμμετοχή οργανισμών (επιχειρήσεις, πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα και άλλοι φορείς), τα πρότυπα αλληλεπίδρασης και τις ροές γνώσης. Ως εκ τούτου, μπορούν να θεωρηθούν ως μέσα δημιουργίας και διάδοσης νέας γνώσης και κατ' επέκταση καινοτομίας. Το γεγονός αυτό καθιστά τη μελέτη των δικτύων ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση των παραπάνω φαινομένων. Πρόκειται δηλαδή για έναν μηχανισμό απόκτησης, διάδοσης και ενσωμάτωσης της γνώσης, η οποία εξυπηρετεί τη μεγιστοποίηση του οφέλους και της προστιθέμενης αξίας που μπορεί να αποκομίσει ένας οργανισμός, ώστε να βελτιώσει την καινοτομική του επίδοση. Επιπρόσθετα, τα υψηλά επίπεδα αλληλεξάρτησης των μελών των δικτύων χτίζουν αλλά και απαιτούν υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης, αμοιβαίων υποχρεώσεων και κοινών προσδοκιών μεταξύ των ατόμων (Coleman ,1990).

---

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

---

## 5.1.Εισαγωγή

Στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάσαμε το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στη θεωρία των δικτύων και συγκεκριμένα αναφερθήκαμε στα δίκτυα πολιτικής και διακυβέρνησης, όπως επίσης και στα ερευνητικά δίκτυα και, συνακόλουθα, στο ρόλο που διαδραματίζουν στη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών πολιτικών. Εξάλλου οι Rizvi και Lingard (2010:3) αναφέρουν ότι είναι αναγκαία έως και επιβεβλημένη «η κατανόηση των νέων πολιτικών διαδικασιών σε έναν κόσμο που διακρίνεται από τον αυξανόμενο αριθμό δικτύων και διαμορφώνεται από ένα πλήθος διεθνικών δυνάμεων, απαιτώντας νέα παγκόσμια προσανατολισμένη φαντασία».

Στο κεφάλαιο αυτό με βάση τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε μέσα από την επισκόπηση της ερευνητικής και της θεωρητικής βιβλιογραφίας θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση των μεθοδολογικών τεχνικών και εργαλείων που χρησιμοποιήσαμε κατά την επεξεργασία του υλικού μας, αφού προηγουμένως διατυπώσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα και παρουσιάσουμε το υλικό της έρευνάς μας που αποτελείται από κείμενα εισηγήσεων έγκριτων ερευνητών της εκπαιδευτικής πολιτικής και της κριτικής κοινωνιολογίας. Σύμφωνα με την Mason (2002)<sup>26</sup>, η διαδικασία της επιλογής και διατύπωσης του θέματος που πραγματεύεται η έρευνα, συνιστά το πιο κρίσιμο στάδιο της. Ορίζοντας το θέμα, καθορίζουμε τις πληροφορίες που πρέπει να συλλεχθούν. Σε περίπτωση που ο ορισμός του δεν γίνει με ακρίβεια, είναι πολύ πιθανό οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν να μην έχουν καμία αξία.

## 5.2 Το Υλικό της Έρευνας – Κριτήρια επιλογής

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας το υλικό ανάλυσης αποτελείται από το αρχειακό υλικό, από τα κείμενα που δημοσιεύτηκαν και παρουσιάστηκαν το 2009 στο συνέδριο ECER στη Βιέννη από τις 25-30 Σεπτεμβρίου 2009 (25-26 Pre-

---

<sup>26</sup> [www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Mason\\_2002.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Mason_2002.pdf)

conference και 28-30 Main Conference) με θέμα *"Theory and Evidence in European Educational Research"* και το ECER 2014 στο Πόρτο της Πορτογαλίας από 1-5 Σεπτεμβρίου 2014 με θέμα «The Past, Present and Future of Educational Research in Europe». Από αυτή την άποψη, το υλικό της έρευνας απαρτίζεται από το σύνολο των κειμένων (περιλήψεις, σχόλια των κριτών) που αφορούν στο συγκεκριμένο συνέδριο και αναδεικνύουν τα θέματα τις ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής τις δύο συγκεκριμένες χρονιές. Η επιλογή των ετών αυτών δεν είναι τυχαία αλλά ανταποκρίνεται στην ανάγκη μας να δούμε το ερευνητικό ενδιαφέρον σε ένα χρονικό εύρος πενταετίας ώστε να γίνουν οι απαραίτητες συγκρίσεις, δεδομένου ότι στα χέρια μας έχουμε το υλικό των ετών 2009 έως και 2014 από τα αρχεία του συνεδρίου. Λόγω του τεράστιου όγκου του υλικού επιλέξαμε σκόπιμα τα έτη 2009 και 2014 ώστε να δούμε και να αξιολογήσουμε τις διαφορές αλλά και τις ομοιότητες στη θεματολογία που αφορούν την έρευνα στην εκπαιδευτική πολιτική, με άλλα λόγια την εξέλιξη της συζήτησης σε ερευνητικό επίπεδο. Επίσης πρέπει να τονίσουμε ότι πριν το 2009 οι βάσεις δεδομένων δεν ήταν οργανωμένες, πλήρεις. Το υλικό δεν ήταν ταξινομημένο με τρόπο ώστε να είναι προσβάσιμο στον εκάστοτε ερευνητή. Από το 2009 άρχισε η συστηματική καταγραφή του συνεδρίου ECER και η αποθήκευση όλων των δημοσιεύσεων του συνεδρίου. Η παρουσίαση και η ανάλυση θα γίνει ξεχωριστά για το κάθε έτος και στο τέλος θα παρουσιαστούν συγκριτικά τα αποτελέσματα.

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας αντιμετωπίζουμε τα συγκεκριμένα κείμενα και ως ιδεολογικά κείμενα, που έχουν συνταχθεί σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή από συγγραφείς, που εκφράζουν τους προβληματισμούς τους για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, για το ρόλο των δικτύων και που –ενδεχομένως– θα μπορούσαν να ασκήσουν επίδραση στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

### **5.3. Η Τεχνική Ανάλυσης του Υλικού**

Είναι γνωστό ότι το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής στις σύγχρονες συνθήκες χαρακτηρίζεται από τέτοια πολυπλοκότητα και ρευστότητα που η δυσκολία για την ανάλυση και παραγωγή έγκυρων και αξιόπιστων ερευνητικών δεδομένων γίνεται ολοένα και μεγαλύτερη (Rizvi & Lingard, 2010). Προκειμένου να



πραγματοποιήσουμε την έρευνά μας, κρίναμε σκόπιμο να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου, μια ερευνητική μεθοδολογία ευρέως διαδεδομένη στις Κοινωνικές Επιστήμες, καθώς συνδυάζει τα οφέλη των ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων μέσα από τη συστηματική ανάλυση κειμένων. Όπως αναφέρει η Κυριαζή (2009), η ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής, λεκτικής επικοινωνίας, θεωρείται πλέον καθιερωμένη στους κόλπους των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών του ανθρώπου και αποσκοπεί στο να περιγράψει το φανερό περιεχόμενο της επικοινωνίας γραπτού και προφορικού λόγου με τρόπο αντικειμενικό, συστηματικό και ποσοτικό, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία. Πρόκειται για μια μέθοδο δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού το οποίο μπορεί να έχει διάφορες μορφές όπως κείμενα, συνεντεύξεις, εικόνες, φιλμ κ.ά. (Ιωσηφίδης, 2003) καθώς «η ανάλυση περιεχομένου μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποιοτικών δεδομένων» (Κυριαζή, 2009: 283)

Η ανάλυση περιεχομένου, όπως ορίζεται και περιγράφεται στα εγχειρίδια μεθοδολογίας κοινωνιολογικών ερευνών (Berelson 1971, Cohen et al 2008 ) είναι ένα σύνολο από τεχνικές, που χρησιμοποιούνται για την αναζήτηση και επισήμανση μηνυμάτων, θεμάτων, νοημάτων ή εννοιών, που εμπεριέχονται στα διάφορα μέσα επικοινωνίας, όπως γραπτά κείμενα, προφορικό λόγο, διαφημίσεις κ.ά. Η ανάλυση εγγράφων στη βιβλιογραφία συνδέεται με ένα μεγάλο φάσμα θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων ανάλυσης λόγου και ανάλυσης περιεχομένου (Ball, 1993). Η ορθή εφαρμογή των τεχνικών αυτών εγγυάται την συστηματική συγκέντρωση, περιγραφή και ανάδειξη των διαφόρων μηνυμάτων ή νοημάτων που εμπεριέχονται στο υπό ανάλυση υλικό με απώτερο στόχο την ερμηνεία τους.

Εκείνο το στοιχείο που μας οδήγησε στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι η Ανάλυση Περιεχομένου διατηρεί τα θετικά στοιχεία της ποσοτικής έρευνας, επιτρέποντας, όμως, και την ποιοτική – ερμηνευτική αξιοποίησή τους, αφού είναι μια μέθοδος ευέλικτη, η οποία «οδηγεί σε συγκρίσιμα και αξιοποιήσιμα δεδομένα εξασφαλίζοντας ένα στατικό, εξαντλητικό περιγραφικό φάσμα θεμάτων που διευκολύνει εις βάθος αναλύσεις συγκεκριμένων κειμένων» (Παγκουρέλια, Παπαδοπούλου, 2009). Η εγκυρότητα της έρευνας εξασφαλίζεται από την αποτελεσματικότητα της κατηγοριοποίησης, του συστήματος, δηλαδή, που χρησιμεύει ως πλαίσιο για την ανάλυση του υλικού, ώστε οι διάφορες κατηγορίες να ταιριάζουν στον ερευνητικό στόχο και να έχουν διακριτές διαφορές, στοιχείο που

εξασφαλίζει και την αντικειμενικότητα της έρευνας, ως ανεξάρτητης από την προσωπικότητα του ερευνητή (Παγκουρέλια, Παπαδοπούλου, 2009).

### 5.3.1 ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΓΓΡΑΦΩΝ

Η χρήση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου υπαγορεύθηκε τόσο από το ίδιο το υλικό όσο και από το στόχο της έρευνάς μας, μολονότι στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιούμε συνδυαστικά ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές ανάλυσης περιεχομένου καθώς έτσι αποτυπώνονται καλύτερα τα ευρήματα της έρευνάς μας. Από τη στιγμή που το υλικό της έρευνας απαρτίζεται από κείμενα που οριοθετούν τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου θέματος, η χρήση αυτής της τεχνικής αποτελεί την πλέον πρόσφορη επιλογή, καθώς εμπίπτει απόλυτα στις τεχνικές προδιαγραφές και δυνατότητες εφαρμογής της.

Η επιλογή, επεξεργασία και κατασκευή του συστήματος κατηγοριών ανάλυσης αποτελεί προϊόν μιας ορισμένης διαδικασίας στο πλαίσιο της οποίας επιβάλλεται να λαμβάνεται υπόψη ο στόχος και οι υποθέσεις της έρευνας, το ίδιο το αναλυόμενο υλικό και παράλληλα να τηρούνται ορισμένες γενικές μεθοδολογικές αρχές, που να εξασφαλίζουν ένα σύστημα γόνιμων κατηγοριών ανάλυσης. Αναλυτικότερα, οι κατηγορίες ανάλυσης θα πρέπει να έχουν τα εξής χαρακτηριστικά. Πρώτα πρέπει να είναι κατάλληλες να αποτυπώνουν το περιεχόμενο του υλικού και να ανταποκρίνονται στο στόχο και την προβληματική της έρευνας. Δεύτερον, οφείλουν να είναι εξαντλητικές στο να περιλαμβάνουν όλα τα θέματα σχετικά με την προβληματική της έρευνας, ώστε να μπορούν να ταξινομηθούν σε μία από τις κατηγορίες. Τέλος οφείλουν να είναι ανεξάρτητες, ώστε η ταξινόμηση ενός ευρήματος σε μια κατηγορία να μην επηρεάζει την ταξινόμηση των άλλων ευρημάτων. Οι μεθοδολογικές αυτές προϋποθέσεις και αρχές είναι αποφασιστικής σημασίας για την αντικειμενική, συστηματική και αποτελεσματική εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου. Για αυτό το λόγο καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια να τηρηθούν πιστά κατά την επιλογή και κατασκευή του συστήματος κατηγοριών ανάλυσης αυτής της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003, Κυριαζή, 2003).

Με δεδομένες τις απαιτήσεις του αντικειμένου της παρούσας έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που έχουν οι συνδυαστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (δηλαδή ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση), η επιλογή μας είναι η ανάλυση περιεχομένου (Content Analysis), και

συγκεκριμένα η ποιοτική ανάλυση αλλά και η αποτύπωση των στοιχείων και με ποσοτικά κριτήρια. Η ποσοτική ανάλυση μας επιτρέπει την αποτύπωση κάποιων στοιχείων –δεδομένων, ενώ η ποιοτική αποδίδει κυρίως το περιεχόμενο εφόσον μας επιτρέπει να εμβαθύνουμε στα ζητήματα που προσπαθούν να αναδειχθούν μέσω των συμποσίων και των ατομικών εισηγήσεων των δύο συνεδρίων. Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω, η τελική επιλογή και κατασκευή του συστήματος κατηγοριών ανάλυσης προσδιορίστηκε κυρίως από :

- i) το στόχο, την προβληματική και τις υποθέσεις της έρευνάς μας,
- ii) το ίδιο το υλικό, που είχαμε να αναλύσουμε. Το υλικό αυτό μελετήθηκε συστηματικά και επανειλημμένα, έτσι ώστε οι κατηγορίες αφενός να ανταποκρίνονται στο υλικό ανάλυσης και αφετέρου να είναι λειτουργικές.

### 5.3.2.ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

Αντλώντας πληροφορίες και υλικό από την Τράπεζα δεδομένων του EERA και του ECER 2009 και ECER 2014, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα κείμενα και θα αποτυπωθούν κάποια ποσοτικά χαρακτηριστικά των δύο συνεδρίων.

Συγκεκριμένα προσεγγίσαμε το αρχειακό υλικό των δύο ετών του συνεδρίου του ECER 2009 και του αντίστοιχου του 2014 και προχωρήσαμε σε μια υποκειμενική –καθαρά-κατηγοριοποίηση του υλικού με κριτήρια τόσο δομής όσο και περιεχομένου (θεματικές κατηγορίες έτσι όπως εμφανίζονται στα συγκεκριμένα αρχεία) ώστε να είναι λειτουργικά στην περιγραφή και την επεξεργασία.

Αποτυπώσαμε πρώτα τα στοιχεία και τα θέματα των συμποσίων καθώς αυτά εν πολλοίς στηρίζονται σε ερευνητικά projects χρηματοδοτούμενα και αποτυπώνουν την εικόνα της έρευνας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Ουσιαστικά τα συμπόσια προχωρούν σε παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων που άπτονται του ίδιου θέματος τόσο σε διάφορες χώρες της Ευρώπης όσο και σε άλλες χώρες εκτός του ευρωπαϊκού οικοδομήματος. Έτσι αναπτύσσουν έναν ιδιότυπο ερευνητικό διάλογο στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης.

Εν συνεχεία προχωρήσαμε στην αποτύπωση των θεμάτων των ατομικών εισηγήσεων-ανακοινώσεων εφόσον τις διακρίναμε και τις κατηγοριοποιήσαμε ανάλογα με τα θέματα που προβάλλουν όπως αποτυπώνονται στις περιλήψεις αλλά και στις λέξεις κλειδιά. Η δυσκολία του εγχειρήματος ήταν μεγάλη .

Το αρχειακό υλικό του ECER 2009 δε μας έδινε πληροφορίες για τα θέματα (Topics) παρά μόνο τους session titles. Η κατηγοριοποίηση δεν ήταν εύκολη καθώς πολλά από τα κείμενα δεν ανταποκρίνονταν στους τίτλους των Session titles που υπήρχαν. Έπρεπε, λοιπόν, για το έτος 2009 να γίνει μια προσέγγιση του υλικού με καθαρά υποκειμενικά κριτήρια. Ήταν απαραίτητο να μελετηθεί το σύνολο των εισηγήσεων και να προσδιοριστούν κάποιες – όσο το δυνατόν - αξιοπρόσεκτες κατηγορίες καθώς η βάση δεδομένων ήταν υπό διαμόρφωση και όχι πλήρης. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν η κατηγοριοποίηση των κειμένων με βάση τους Session titles αλλά και το περιεχόμενο των ίδιων των κειμένων.

Αντίθετα το υλικό του 2014 κατηγοριοποιεί τα κείμενα σε θέματα (Topics) και σε session titles. Οι θεματικές κατηγορίες του 2014 είναι πιο εύκολα κατανοητές και πιο πρόσφορες για επεξεργασία. Οι βάσεις δεδομένων του 2014 είναι πιο καλά ενημερωμένες, με περισσότερες κατηγορίες, όπως για παράδειγμα ο συσχετισμός των εισηγήσεων και με άλλα networks πλην του network 23. Επίσης για τα συμπόσια αναφέρεται και το όνομα του Chair.

Οι εισηγήσεις (papers) του 2014 κατηγοριοποιήθηκαν στη βάση δεδομένων σε κάποιες ευρύτερες κατηγορίες που φέρουν προκειμένου να βοηθηθούν οι ίδιοι οι εισηγητές αλλά και οι διοργανωτές του συνεδρίου. Ωστόσο η κατηγοριοποίηση αυτή δεν είναι απόλυτα ασφαλής καθώς πολλοί εισηγητές επιλέγουν να ενταχθούν σε κάποιο Topic χωρίς το θέμα τους να είναι απόλυτα συναφές με αυτό. Τα θέματα /Topics που σημειώνονται είναι: *οι πολιτικές για τη γνώση και η σχέση παραγωγής γνώσης και πολιτικών (The politics of knowledge and the knowledge-policy relationship)*, *η Ευρώπη, η Ευρωπαϊκοποίηση και η παγκοσμιοποίηση (Europe, Europeanisation and the politics of globalisation)*, *η έννοια του Λόγου και οι πολιτικές για την έρευνα (Discourses and research politics)*, *οι πολιτικές για την εκπαίδευση (Policy Studies and Politics of Education)*, *η μεθοδολογία των εκπαιδευτικών ερευνών (Methodology of policy and politics studies in education)*, *οι πολιτικές για την χάραξη της πολιτικής για την εκπαίδευση (The politics of policy making in education)* (σημ. η μετάφραση είναι δικής μας) ( Αξίζει να σημειωθεί ξανά ότι η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση δεν μπορούσε να γίνει στα κείμενα του 2009 γιατί το αρχειακό υλικό δεν έδινε καμία πληροφορία για τα Topics).

Η μελέτη του αρχειακού υλικού του ECER 2014 μας επιτρέπει, ωστόσο, να παρουσιάσουμε τα κύρια σημεία ορισμένων ατομικών εισηγήσεων έτσι όπως

εντάχθηκαν σε κάθε session title. Κάποιες κατηγορίες session titles τις τοποθετήσαμε μαζί καθώς η θεματική των κειμένων αλλά και των κατηγοριών ήταν συναφής.

Επίσης επτά κείμενα δεν εντάσσονται σε κάποια κατηγορία στη βάση δεδομένων και για αυτό τα εντάξαμε σε κάποιες θεματικές με καθαρά υποκειμενικά κριτήρια.

Ένα άλλο ζήτημα που προέκυψε μελετώντας το αρχειακό υλικό των δύο ετών, ήταν οι διαφορετικές κατηγορίες προς επεξεργασία.

Συγκεκριμένα το υλικό του 2009 παρέχει πληροφορίες για τα ονόματα των ερευνητών, τους τίτλους των εισηγήσεων, την περίληψη, τα συμπεράσματα (αλλά όχι για όλες τις εισηγήσεις), τα μεθοδολογικά εργαλεία (όχι πλήρη), το είδος της κειμενικής αναφοράς, τα ονόματα των Reviewers (μόνο για τα Papers), το μέσο όρο βαθμολογίας των συμποσίων και των εισηγήσεων, την αποδοχή, τους Session titles.

Η βάση δεδομένων για το αρχειακό υλικό του 2014, αντίστοιχα, περιέχει τα ονόματα των ερευνητών, τον τίτλο των εισηγήσεων και των συμποσίων, την περίληψη, τις λέξεις κλειδιά, τα Topics /θέματα ως ευρύτερη κατηγορία στην οποία εντάσσονται οι εισηγήσεις, τη μεθοδολογία, τα συμπεράσματα, τη βιβλιογραφία των εισηγήσεων, το είδος των κειμένων, τη σύνδεση και το συσχετισμό του εκάστοτε κειμένου με κάποιο άλλο δίκτυο, την αποδοχή, τα σχόλια και τη βαθμολογία των Reviewers (χωρίς τα ονόματά τους αλλά με κωδικούς), τους session titles και τους chairs.

Ως εκ τούτου η ανάλυση βασίζεται σε κάποιες κατηγορίες που προέκυψαν από τη μελέτη των Session Titles, των περιλήψεων και του συνόλου των εισηγήσεων. Θα παρουσιαστούν τα κύρια σημεία των μεμονωμένων εισηγήσεων αλλά και των εισηγήσεων των συμποσίων, οι στρογγυλές τράπεζες, τα ερευνητικά εργαστήρια και οι αναρτήσεις.

### 5.3.3. ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Έχουμε αναφερθεί στα προηγούμενα κεφάλαια, τόσο σε αυτό της βιβλιογραφικής επισκόπησης όσο και σε αυτό του θεωρητικού πλαισίου, στην έννοια των δικτύων που φιλοδοξούν – υποθέτουμε - να επηρεάσουν είτε άμεσα με προτάσεις είτε έμμεσα ασκώντας κριτική στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Μάλιστα το Δίκτυο 23 “*Policy studies and Politics of Education*” του EERA είναι ένα ερευνητικό Δίκτυο που αντιμετωπίζει από την πλευρά των κριτικών κοινωνιολόγων την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Το ενδιαφέρον είναι να αποτυπωθεί σε αυτή την

εργασία ποια στάση κρατάει αυτό απέναντι σε αυτήν την πολιτική, πώς προσδιορίζει την έννοια της πολιτικής και πώς λειτουργεί ένα ερευνητικό Δίκτυο /Network σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να διατυπωθούν ως εξής :

1. το Δίκτυο 23 διευρύνει την προβληματική γύρω από τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης;
2. Ποια η σχέση του με τα άλλα δίκτυα της EERA και ποια η συμβολή του στην εκπαιδευτική έρευνα;
3. Κατά πόσο εμπλουτίζει τον Ευρωπαϊκό και Διεθνή Λόγο για τα κρίσιμα ζητήματα της εκπαίδευσης ;
4. Υποστηρίζει και ενισχύει τις διαμορφούμενες πολιτικές σε εθνικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο ή αντίθετα αμφισβητεί τις πολιτικές και αναδεικνύει τα προβλήματα που δημιουργούν οι κυρίαρχες πολιτικές;
5. ποια σχέση διαφαίνεται ανάμεσα στην ερευνητική κοινότητα που εκπροσωπεί το Δίκτυο και στους φορείς της Ευρωπαϊκής ένωσης που θεωρούν ευθύνη τους τη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών Πολιτικών για τα κράτη –μέλη της ΕΕ;

---

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

---

## 6.1.Εισαγωγή

Το συνέδριο του ECER 2009 στη Βιέννη με τίτλο "Theory and Evidence in European Educational Research" προσφέρει πολύτιμο υλικό για την παρουσίαση των ερευνητικών ζητημάτων που απασχόλησαν τους ερευνητές είτε στις ατομικές εισηγήσεις είτε στα συμπόσια. Η δομή του παρόντος κεφαλαίου περιλαμβάνει αρχικά την αποτύπωση των ποσοτικών στοιχείων (μέσω γραφημάτων) που είναι απαραίτητα για μια πρώτη προσέγγιση του υλικού και συγκεκριμένα δίνουν κάποια στοιχεία για την ταυτότητα του συνεδρίου.

Σε δεύτερη ανάλυση προβαίνουμε στην παρουσίαση των ποιοτικών δεδομένων καθώς η προσέγγισή μας είναι περισσότερο περιγραφική. Αποτυπώνουμε πρώτα τα συμπόσια και τα θέματα που αυτά προβάλλουν παίρνοντας στοιχεία από τις περιλήψεις, τα σχόλια των κριτών και τα συμπεράσματα καθώς και από την κατηγοριοποίηση που μας προσφέρει το αρχειακό υλικό. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις θεματικές ενότητες των ατομικών εισηγήσεων λαμβάνοντας υπόψη τις λέξεις κλειδιά των κειμένων αλλά και τους τίτλους των συνεδριών (session titles) ώστε να δώσουμε το στίγμα του ερευνητικού ενδιαφέροντος του 2009. Τέλος παρουσιάζουμε τα στοιχεία των Rountables και του Poster ώστε να συμπληρώσουμε την εικόνα του συνεδρίου του ECER 2009.

## 6.2.Παρουσίαση υλικού του ECER 2009

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε και περιγράφουμε τα δεδομένα από το αρχειακό υλικό του ECER 2009. Το δείγμα που μελετάται αποτελείται από τα κείμενα του ECER του 2009. Σε σύνολο 244 κειμένων που υποβλήθηκαν το 2009 παρατηρούμε τα εξής :128 ατομικές εισηγήσεις (papers), 22 συμπόσια ( symposium ), 90 εισηγήσεις συμποσίων (symposium paper), μια(1) αφίσα poster, 3 round tables.

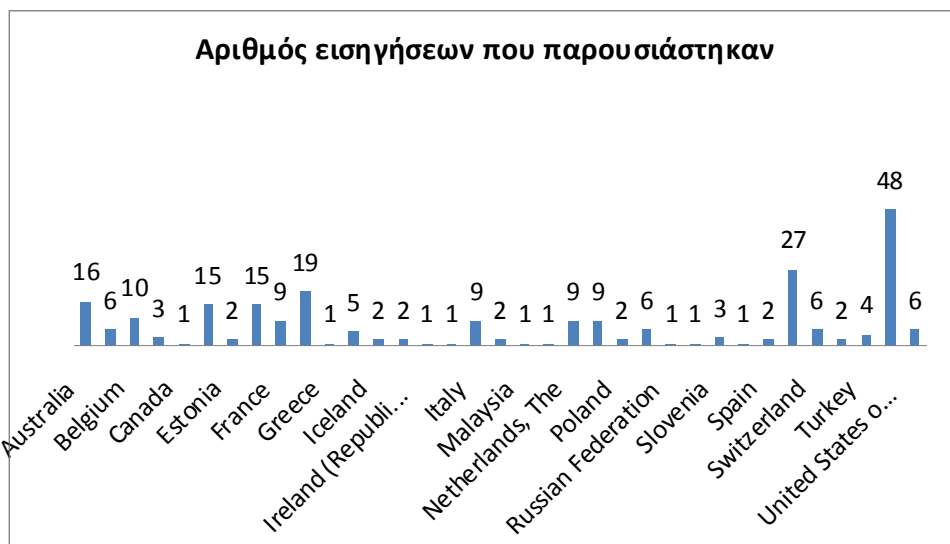
Συγκεκριμένα μελετήθηκαν 128 paper που παρουσιάστηκαν στο συνέδριο ως προς την περίληψη, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα συμπεράσματα και τη μεθοδολογία τους. Επίσης μελετήθηκαν τα θέματα 22 συμποσίων από τα οποία ένα θέμα συμποσίου εμφανίζεται σε τρεις συνεδρίες, το «*Finding effective inclusion measures in mainstream education – comparative research in ten European countries*», ένα άλλο “*The National Faces of Neoliberalism in Education in Rich and Developing Countries*” εμφανίζεται σε δύο συνεδρίες, όπως και το «*Representing The ‘Evidence’ Of Educational Reform: School Portraits From England, Australia, Italy And Poland*» αλλά και το «*European Lifelong Learning and the Challenges of Global Recession: Realities and Prospects for Efficiency, Equity and Cohesion*», ενώ τα υπόλοιπα από μια φορά. Έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας και τα 90 κείμενα των συμποσίων ανάλογα με τη θεματική του κάθε συμποσίου ώστε να προκύψουν τα δέοντα συμπεράσματα για τη θεματική των συμποσίων, καθώς η συμβολή τους είναι πολύ σημαντική για τις τάσεις που διαμορφώνονται στην εκπαιδευτική πολιτική. Εξάλλου μέσα από τα συμπόσια χιτίζεται η εικόνα της έρευνας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς αποτιμώνται οι οπτικές του ίδιου θέματος.

### **6.3. Ποσοτική ανάλυση του υλικού του ECER 2009**

Σε ένα πρώτο επίπεδο η ανάλυση περιλαμβάνει κάποια ποσοτικά κριτήρια τα οποία αποτυπώνουν τα χαρακτηριστικά του συνεδρίου του 2009.

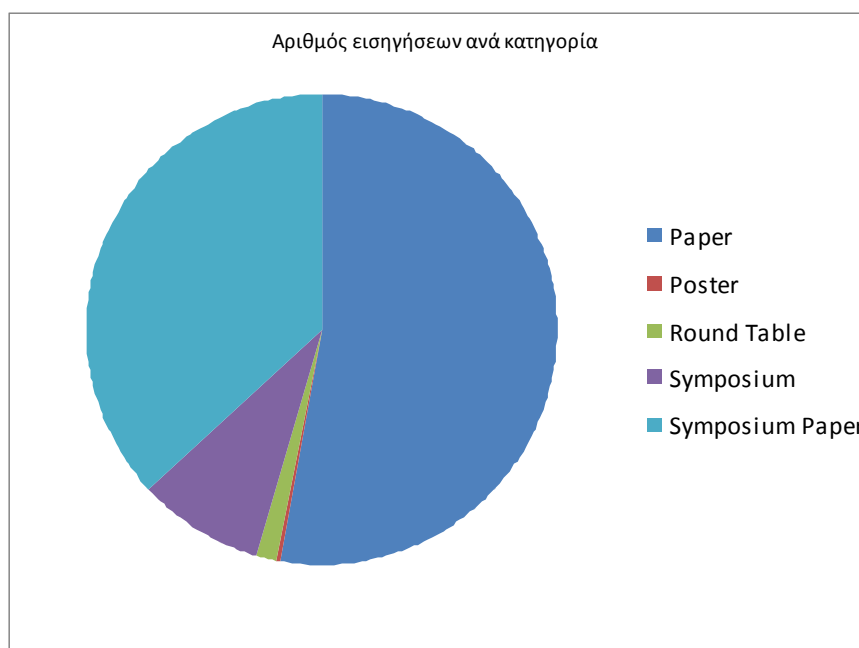
Το **Γράφημα 1** αποτυπώνει τις χώρες που έλαβαν μέρος στο ECER το 2009 και τον αριθμό των κειμένων –εισηγήσεων που παρουσιάστηκαν. Διαπιστώνεται πως η χώρα με τη μεγαλύτερη παρουσία είναι η Αγγλία με σαράντα οκτώ (48) εισηγήσεις, ενώ οι χώρες με την μικρότερη εκπροσώπηση, δηλαδή με μόνο μία (1) εισήγηση, είναι αρκετές και μεταξύ αυτών και η Ελλάδα, η Νότια Αφρική, η Σιγκαπούρη, η Ιρλανδία, το Ισραήλ. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η Σουηδία εμφανίζεται στο συνέδριο με είκοσι επτά (27) εισηγήσεις, η Αυστραλία με δεκαέξι (16) ,η Γερμανία με δεκαεννέα (19), η Δανία με δεκαπέντε (15). Η απόκλιση μεταξύ των χωρών είναι μεγάλη και αυτό πιθανότατα να αποτυπώνει και το ερευνητικό ενδιαφέρον για ζητήματα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.





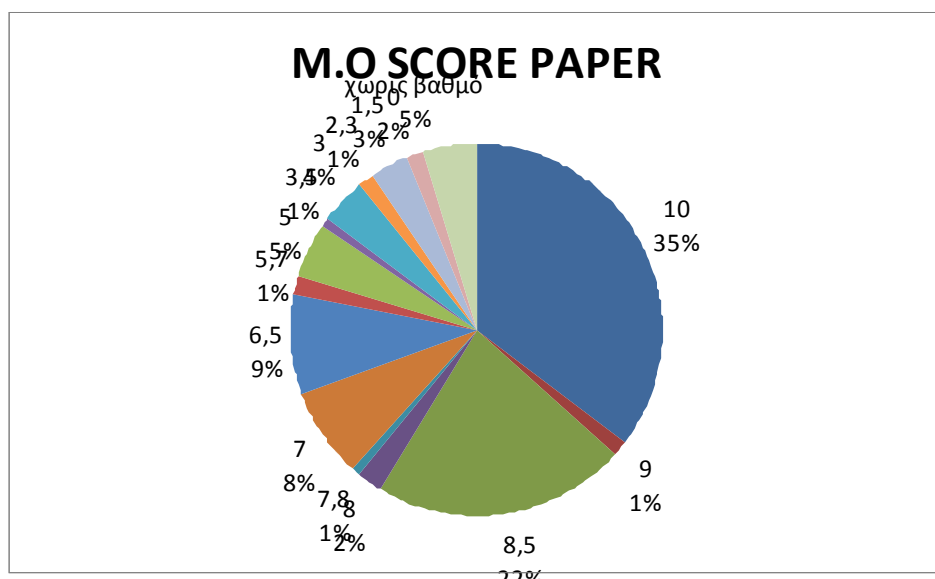
**Γράφημα 1**

Μια άλλη διάσταση που εξετάστηκε είναι ο αριθμός των εισηγήσεων ανά κατηγορία. Όπως φαίνεται στο **Γράφημα 2**, ο αριθμός των ατομικών εισηγήσεων είναι συντριπτικά μεγαλύτερος (128 paper) σε σχέση με το σύνολο των εισηγήσεων του συνεδρίου, ενώ μια (1) μόνο ανάρτηση (poster) παρουσιάζεται το 2009. Υπάρχουν τρία (3) στρογγυλά τραπέζια (Roundtables) και 22 συμπόσια στα οποία παρουσιάζονται συνολικά ενενήντα (90) εισηγήσεις.



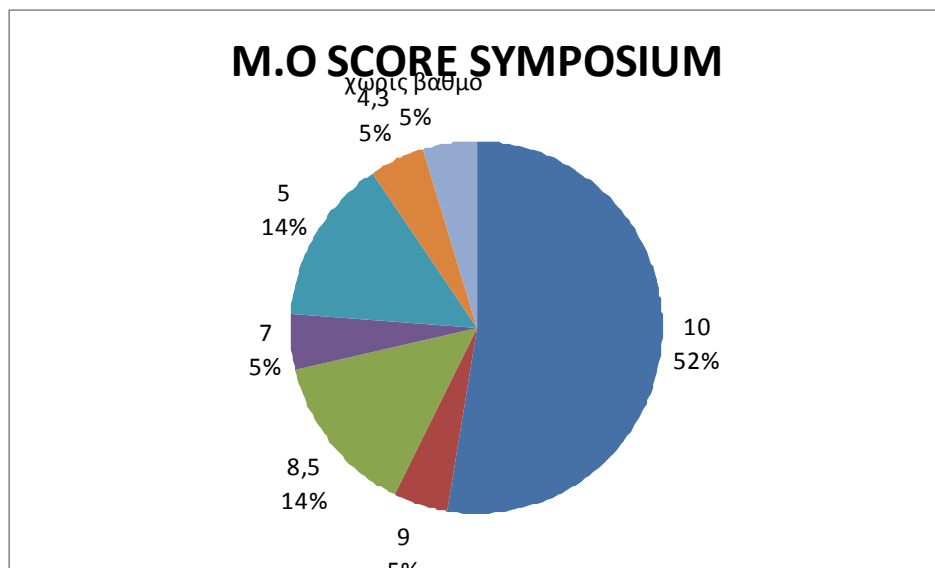
**Γράφημα 2 Αριθμός εισηγήσεων ανά κατηγορία**

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο μέσος όρος βαθμολογίας των ατομικών εισηγήσεων (papers), όπως αποτυπώνεται παρακάτω, στο **Γράφημα 3**. Σε ποσοστό 35%- δηλαδή 45 στις 128 εισηγήσεις - η βαθμολογία ήταν το άριστα 10, ενώ 28 εισηγήσεις είχαν βαθμολογία 8,5 (ποσοστό 22%). Οι εισηγήσεις με μηδέν στη βαθμολογία ήταν μόλις δυο (2), βαθμολογία που υποδηλώνει ότι οι κριτές θεώρησαν ότι δεν υπάγονται στη θεματική του Δικτύου 23 και παραπέμφθηκαν σε άλλα Δίκτυα.



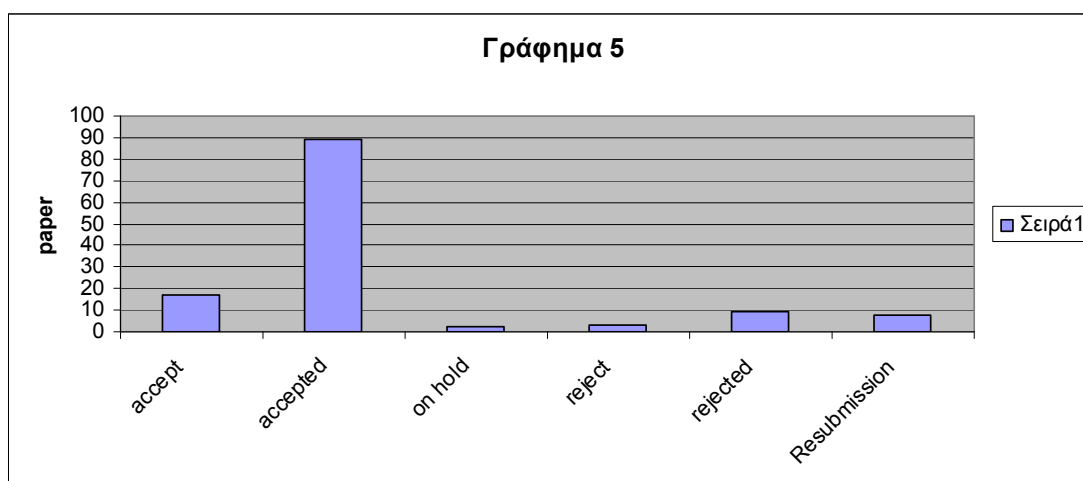
**Γράφημα 3 Μέσος όρος βαθμολογίας ατομικών εισηγήσεων**

Ενώ όπως φαίνεται στο **Γράφημα 4**, στα 22 συμπόσια το 52% (δηλαδή τα μισά κείμενα) βαθμολογήθηκε με άριστα 10, πράγμα που δείχνει ότι η αξιολόγηση των κειμένων είναι αρκετά αυστηρή αλλά και ότι η ποιότητα των κειμένων είναι καλή. Το 14% βαθμολογήθηκε με 8,5, το υπόλοιπο 14% με 5, ένα 5% με 9, ένα 5% με 7, ένα 5% με 4,3 και ένα 5% δε βαθμολογήθηκε καθόλου.



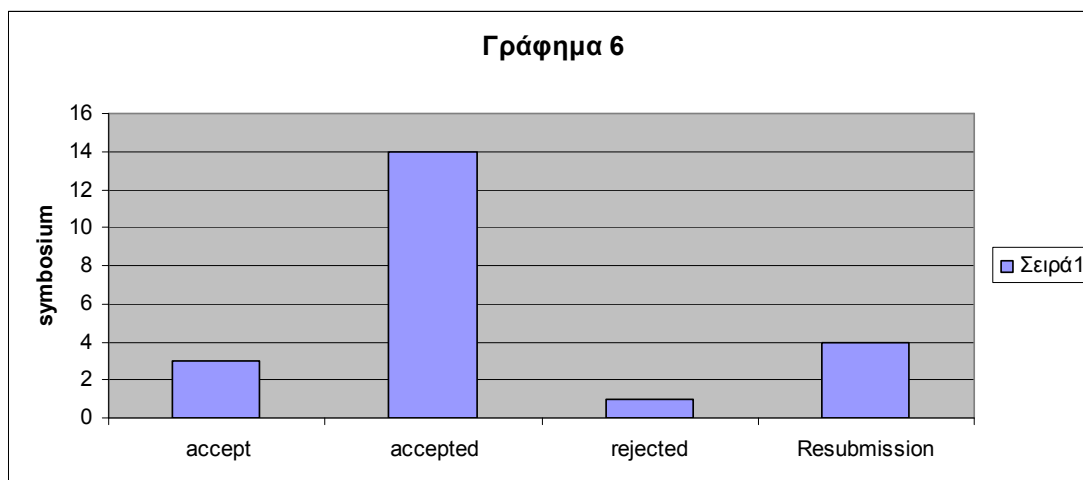
**Γράφημα 4 Μέσος όρος βαθμολογίας συμποσίων**

Στο **Γράφημα 5** αποτυπώνεται η εικόνα των εισηγήσεων που έγιναν αποδεκτές ή απορρίφθηκαν. Σε σύνολο 128 ατομικών εισηγήσεων, 89 έγιναν δεκτές (accepted) στον πρώτο γύρο των κρίσεων, 9 απορρίφθηκαν (rejected) και 8 παραπέμφθηκαν σε άλλα δίκτυα (resubmission). Στο δεύτερο γύρο κρίσεων 17 έγιναν δεκτά (accept) ενώ 2 απορρίφθηκαν (reject). Τέλος 2 εισηγήσεις εμφανίζονται στη βάση δεδομένων να είναι σε εκκρεμότητα (on hold) .



**Γράφημα 5 Αποδεκτές και απορριφθείσες εισηγήσεις**

Στο **Γράφημα 6** αποτυπώνεται η εικόνα των Συμποσίων. Σε σύνολο 22 συμποσίων τα 14 έγιναν δεκτά στον πρώτο γύρο, 1 απορρίφθηκε, και 4 παραπέμφθηκαν σε άλλα δίκτυα. Στο δεύτερο γύρο, έγιναν δεκτά άλλα 3 συμπόσια..



**Γράφημα 6 Αποδεκτά και απορριφθέντα συμπόσια**

#### **6.4.Κριτήρια ποιοτικής ανάλυσης υλικού του συνεδρίου ECER 2009**

Σύμφωνα με τους τίτλους των εισηγήσεων, τις λέξεις κλειδιά αλλά και τις περιλήψεις, το ερευνητικό ενδιαφέρον του 2009 στρέφεται γύρω από ποικίλα θέματα που αφορούν στην εκπαιδευτική έρευνα, την κοινωνία του πολίτη, τη γνώση αλλά και τη μάθηση. Πρώτα θα επεξεργαστούμε τα συμπόσια και τις εισηγήσεις των συμποσίων ώστε να φανούν τα θέματα που τίθενται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος και στη συνέχεια μέσα από τις ατομικές εισηγήσεις/papers θα προσπαθήσουμε να αναγνωρίσουμε κάποια νέα ζητήματα που πιθανώς να ανακύπτουν. Τέλος θα παρουσιάσουμε τις αναρτήσεις και τα στρογγυλά τραπέζια.

##### **6.4.1 ΣΥΜΠΟΣΙΑ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΣΥΜΠΟΣΙΩΝ**

Η προσεκτική μελέτη των τίτλων και των περιλήψεων των 22 συμποσίων επιτρέπει μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος έτσι όπως παρουσιάζεται το 2009 στο συνέδριο. Η συνολική εικόνα των συμποσίων του 2009 αποτυπώνεται και σε πίνακα στο τέλος της παρούσας εργασίας.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Παράρτημα 6

Ένα από τα θέματα που εξετάζονται είναι οι μετατοπιζόμενες γεωγραφίες της υπερεθνικής ακαδημαϊκής κινητικότητας και η αμφισβήτηση των παραδοσιακών Παραδειγμάτων χάραξης πολιτικής, «The Shifting Geographies of Trans-National Academic Mobility: Challenging Conventional Policy Paradigms». Η ακαδημαϊκή κινητικότητα αποτελεί στόχο για τη μεταφορά της γνώσης, για τα δίκτυα γνώσης. Σκοπός του συγκεκριμένου συμποσίου και των εισηγήσεων που το υποστηρίζουν (4 εισηγήσεις) είναι να εγκαινιάσει τη συζήτηση σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν τα πανεπιστήμια στην κοινωνία και την οικονομία της γνώσης στην Ευρώπη καθώς και τις συνθήκες υπό τις οποίες θα μπορέσουν να φέρουν εις πέρας το ρόλο αυτό. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, η βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη στις περισσότερες χώρες, σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και η ανάπτυξη της οικονομίας της πληροφορίας οδήγησαν σε σημαντική αύξηση της μετανάστευσης των ατόμων υψηλής ειδίκευσης, ιδίως στον τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας. Στο πλαίσιο της αυξανόμενης διεθνοποίησης της εκπαίδευσης, η ακαδημαϊκή κινητικότητα εμφανίζεται ως πιθανή πηγή των ειδικευμένων εργαζομένων από την πλευρά των χωρών υποδοχής, είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή μέσω διαδοχικών προσλήψεων.

Η κοινωνία της γνώσης για την ανάπτυξή της εξαρτάται από την παραγωγή νέων γνώσεων, τη μετάδοσή τους μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, τη διάδοσή τους με τη βοήθεια των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών και τέλος τη χρήση τους με νέες βιομηχανικές διαδικασίες ή υπηρεσίες. Η θέση των πανεπιστημίων είναι μοναδική καθώς συμμετέχουν και στις τρεις αυτές διαδικασίες και μάλιστα στο επίκεντρό τους χάρη στον κύριο ρόλο που επιτελούν στους τρεις τομείς έρευνας και εκμετάλλευσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων, τη βιομηχανική συνεργασία και τις παράγωγες εταιρείες (spin-offs), την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ιδιαίτερα την κατάρτιση ερευνητών, καθώς και την περιφερειακή και την τοπική ανάπτυξη, στην οποία μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά. Έτσι τα πανεπιστήμια αποτελούν εργαλείο τόσο ανάπτυξης σε περιφερειακό επίπεδο όσο και ενίσχυσης της ευρωπαϊκής συνοχής. Η ανάπτυξη των τεχνολόγων και των τεχνολογικών πάρκων, ο πολλαπλασιασμός των δομών περιφερειακής συνεργασίας μεταξύ βιομηχανίας και πανεπιστημίων, η αυξημένη κατάρτιση πανεπιστημιακών στρατηγικών περιφερειακής ανάπτυξης, η δικτύωση των πανεπιστημίων σε περιφερειακό επίπεδο, αποτελούν παραδείγματα της διάστασης αυτής όσον αφορά την πανεπιστημιακή δραστηριότητα.

Η περιφερειακή διάσταση της δραστηριότητας των πανεπιστημίων θα πρέπει συνεπώς να ενισχυθεί, έχοντας παράλληλα υπόψη τον ουσιαστικό ρόλο τους στην πραγμάτωση της Ευρώπης της γνώσης, ιδιαίτερα ενόψει της διεύρυνσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστηρίζει τις εξελίξεις αυτές, κυρίως μέσω των διαρθρωτικών ταμείων και του έκτου προγράμματος-πλαισίου. Εξάλλου, ο ρόλος που διαδραματίζουν τα πανεπιστήμια ως πηγή εμπειρογνωμοσύνης και καταλύτης πολλαπλών εταιρικών σχέσεων μεταξύ των οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων στο επίκεντρο διάφορων κέντρων έχει ιδιαίτερη σημασία σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Η αυξημένη συμμετοχή των πανεπιστημίων σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο δεν θα πρέπει όμως να αποβεί εις βάρος του διεθνούς ανοίγματός τους και της συνεχούς βελτίωσης της αριστείας τους όσον αφορά την έρευνα και την εκπαίδευση. Οι τελευταίες παραμένουν σημαντικές και θα επιτρέψουν στα πανεπιστήμια να συμβάλουν πολύ πιο αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του τοπικού και περιφερειακού περιβάλλοντός.

Ωστόσο οι περιφερειακές και εθνικές πολιτικές για την κινητικότητα και τη δύναμη των συγκεκριμένων ιδρυμάτων (ως τόπος του κόμβου της γνώσης), σε συνδυασμό με την πολιτιστική κληρονομιά και προσωπικούς παράγοντες δημιουργούν νέες μορφές για τη διεθνή ακαδημαϊκή κινητικότητα. Ορισμένες από αυτές τις νέες αναδυόμενες μορφές ακαδημαϊκής κινητικότητας είναι ακόμα «κλειδωμένες»/εγκλωβισμένες στους παλιούς κανόνες της κινητικότητας. Ως εκ τούτου απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η θεσμοθέτηση της διεθνούς ακαδημαϊκής κινητικότητας που πρέπει να ενισχύεται μέσω της χρηματοδότησης της έρευνας. Συμπερασματικά, οι εισηγήσεις σε αυτό το συμπόσιο εξετάζουν κατά πόσο τα υφιστάμενα παραδείγματα θα δώσουν ερμηνευτική δύναμη σε σχέση με την παγκόσμια κινητικότητα των ακαδημαϊκών και των γνώσεων. Εξετάζουν, επίσης, εάν προσφέρουν μια καλύτερη βάση για την ανάπτυξη της πολιτικής για την έρευνα σε παγκόσμιο επίπεδο.

Το επόμενο συμπόσιο με τίτλο «*The National Faces of Neoliberalism in Education in Rich and Developing Countries*» εξετάζει κριτικά (με πέντε εισηγήσεις) τη νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική παγκοσμιοποίηση σε έξι διαφορετικές χώρες, τέσσερις στον αναπτυσσόμενο κόσμο, και δύο στον πλούσιο κόσμο. Οι χώρες είναι η Χιλή, η Βραζιλία, το Πακιστάν, η Μοζαμβίκη, η Σουηδία, η Αγγλία και η Ουαλία μαζί με τη Σκωτία. Αυτές οι χώρες χρησιμοποιούν διαφορετικά μοντέλα της

νεοφιλελεύθερης καπιταλιστικής παγκοσμιοποίησης στον τομέα της εκπαίδευσης. Υπάρχουν διαφορές, αλλά και σημαντικές ομοιότητες στις εξελίξεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και στις επιπτώσεις του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση.

Εφόσον πρόκειται για μια κριτική προσέγγιση το συμπόσιο αξιοποιεί βιβλιογραφικές πηγές που στοχεύουν να αμφισβητήσουν τη νομιμότητα της νεοφιλελεύθερης κυβερνητικής πολιτικής με στόχο την προσέγγιση των τρεχουσών και μελλοντικών καταστάσεων της δημόσιας / κρατικής εκπαίδευσης έτσι όπως προκύπτει από τον νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό και την τρέχουσα κρίση. Τα ερωτήματα που τίθενται στο συγκεκριμένο συμπόσιο είναι τα εξής: Ποιες νεοφιλελεύθερες αλλαγές έχουν σημειωθεί (π.χ. ιδιωτικοποίηση, κουπόνια, αγοραιοποίηση, εμπορευματοποίηση, δίδακτρα); Τί συμβαίνει όσον αφορά στο δημοκρατικό έλεγχο των σχολείων; Οι εισηγήσεις που παρατίθενται εξετάζουν τις νεοφιλελεύθερες επιπτώσεις στην ισότητα, τις ίσες ευκαιρίες και την πρόσβαση στην εκπαίδευση (όπως τη βιώνουν οι ομάδες που διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τάξη, τη φυλή / εθνικότητα / γλώσσα, το φύλο, την αγροτική / αστική περιοχή), τις επιπτώσεις στη δημοκρατία / δημοκρατικό έλεγχο των σχολείων και της εκπαίδευσης, τις επιπτώσεις στην κριτική σκέψη και την αναλυτική ικανότητα μεταξύ μαθητών και δασκάλων / καθηγητών και τις επιπτώσεις σχετικά με τα δικαιώματα / αμοιβές και συνθήκες εργασίας των εργαζόμενων στην εκπαίδευση, ιδίως εκείνων που εργάζονται στα σχολεία του ιδιωτικού τομέα και στα ιδιωτικά πανεπιστήμια.

Πέραν των λοιπών χωρών εκτός ΕΕ, ενδιαφέρον παρουσιάζει το θέμα του νεοφιλελευθερισμού στην ΕΕ και μάλιστα στη Μ.Βρετανία. Το βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα εισήγαγε διαδικασίες εποπτείας υπό την ονομασία «διασφάλιση της ποιότητας», η οποία έχει ολέθριες επιπτώσεις για το μορφωτικό επίπεδο αλλά και για τους εκπαιδευτικούς και για την κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια του «μορφωμένου» κατασκευάζεται «a priori» εντός του συγκεκριμένου λόγου του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ ο μέσος μαθητής καλείται να προσαρμοστεί στο σύστημα. Το γεγονός αυτό οδηγεί, μεταξύ άλλων, σε προβληματικά αποτελέσματα, όπως την προώθηση της αυξανόμενης διάβρωσης της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Από άποψη μεθοδολογίας χρησιμοποιείται ένα ευρύ φάσμα μεθόδων, όπως βιβλιογραφική έρευνα, επίσημα κυβερνητικά κείμενα, διεθνείς εκθέσεις οργανισμών και εκθέσεις από αντι-νεοφιλελεύθερες ομάδες και οργανώσεις όπως τα συνδικάτα και τα κοινωνικά

κινήματα. Επιπλέον, πολλές από τις εισηγήσεις χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθοδολογίες, όπως συνεντεύξεις με κυβερνητικά στελέχη και συνδικαλιστικούς φορείς του κοινωνικού κινήματος.

Ένα άλλο θέμα συμποσίου αποτελεί το «*Finding effective inclusion measures in mainstream education – comparative research in ten European countries*».

Το συμπόσιο (με 7 εισηγήσεις) εισάγει τα ευρωπαϊκά συγκριτικά αποτελέσματα των εθνικών εκθέσεων που γράφτηκαν από δέκα ερευνητικές ομάδες για το διεθνές πρόγραμμα που υποστηρίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. "Στρατηγικές για τη στήριξη των σχολείων και των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνική ένταξη η συγκριτική μετα-αξιολόγηση των μέτρων που θα πρέπει να ενισχύσει την ένταξη των μαθητών στην γενική εκπαίδευση - πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια». Οι χώρες είναι: η Γαλλία, η Γερμανία, η Ουγγαρία, η Ιταλία, οι Κάτω Χώρες, η Πολωνία, η Σλοβενία, η Ισπανία, η Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Έτσι τον Ιούλιο του 2009 δημιουργήθηκε μια κοινοπραξία δέκα ερευνητικών ομάδων από τις δέκα παραπάνω ευρωπαϊκές χώρες που είχαν ως στόχο να συνάψουν μια συγκριτική μετα-αξιολόγηση των μέτρων που θα πρέπει να ενισχύσουν την ένταξη των μαθητών στην γενική εκπαίδευση - πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Τα μέτρα στοχεύουν σε διαφορετικές ομάδες-στόχους, δηλαδή παιδιά με ειδικές ανάγκες, μέλη μειονοτήτων, μεταναστών, παιδιά που έχουν υποστεί εκφοβισμό και παρενόχληση. Τα μέτρα έχουν σχέση με τα πλαίσια πολιτικής, όπως εκείνη για την πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, την εκπαίδευση ως προτεραιότητα, τη συμμετοχική εκπαίδευση, τη διαχείριση της πολυμορφίας στα σχολεία, την ασφαλή εκπαίδευση, καθώς μέτρα στήριξης για τους εκπαιδευτικούς.

Η εστίαση της αξιολόγησής του αφορά τη συγκριτική αποτελεσματικότητα των μέτρων που αναφέρονται στις εθνικές έρευνες και μέσα από περιπτώσιολογικές μελέτες οδηγεί σε συμπεράσματα και συστάσεις που αναφέρονται στα πλαίσια των προτεραιοτήτων για την παιδεία, την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, και / ή την ασφαλή εκπαίδευση. Μέτρα επανένταξης αποτελούν - εν μέρει - μέρος της εκπαιδευτικής βελτίωσης. Αποτελούν, επίσης, μέρος των εθνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών και στρατηγικών όσον αφορά τις αγορές εργασίας και τα προσόντα που είναι κατάλληλα. «Σε ποιο κράτος μέλος της ΕΕ μπορούν να αγνοηθούν ερωτήματα όπως πώς μπορούν να ζήσουν μαζί /στο ίδιο έδαφος πολίτες τόσο άνισοι πολιτισμικά



και οικονομικά μεταξύ τους αλλά και με έναν αυξανόμενο αριθμό μεταναστών που φθάνουν για οικονομικούς ή πολιτικούς λόγους; Ποιος ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει το σχολείο; Ποιοι παράγοντες είναι πιο σημαντικοί σε σχέση με το σχολείο (σχολική επιτυχία ή αποτυχία), τι σημαίνει κοινωνικός αποκλεισμός με βάση τη φτώχεια ή την καταγωγή;». Τα παραπάνω αποτελούν τα καίρια ερωτήματα του συμποσίου .

Τα κείμενα που πλαισιώνουν το συμπόσιο προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα και για αυτό εστιάζουν στα μέτρα που πρέπει να ληφθούν, ως μέτρα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής προτεραιότητας, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, στα μέτρα επανένταξης για την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αλλά και στα μέτρα στήριξης των διδασκόντων, πολιτικές κοινωνικής ένταξης που καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών και των φοιτητών και κυρίως των μαθητών και των φοιτητών με αναπηρίες, μέτρα για την ένταξη των Ρομά στην εκπαίδευση. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η σχολική αποτυχία αφορά κυρίως μειονοτικές ομάδες και μπορεί να αποδοθεί στα ζητήματα γλωσσικής ικανότητας, και - τουλάχιστον όταν πρόκειται για τον μετανάστη και τα παιδιά των Ρομά - επίσης, στην πολιτιστική αναντιστοιχία.

Το συμπόσιο με τίτλο «*Knowledge and policy in the education sector in Europe*» στηρίζεται σε εισηγήσεις (έξι στον αριθμό) ερευνών σε εξέλιξη σε μεγάλη κλίμακα. Αυτό είναι ένα πολύ ισχυρό συμπόσιο και παρουσιάζεται σε δύο συνεδρίες που εξετάζει τη θέση, τη σημασία γύρω από τη γνώση στην πολιτική. Επικεντρώνεται στο μετα-γραφειοκρατικό κράτος και τις πρακτικές του και θίγει ζητήματα σχετικά με την παραγωγή και τις επιπτώσεις της γνώσης στις διαδικασίες της πολιτικής και την εφαρμογή τους, μέσω της διακυβέρνησης, της αξιολόγησης και της λογοδοσίας.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρηματοδότησε τη συγκριτική μελέτη της σχέσης μεταξύ της γνώσης και της πολιτικής στους τομείς της υγείας και της Εκπαίδευσης στο Βέλγιο, τη Γαλλία, τη Γερμανία, τη Νορβηγία, τη Ρουμανία, την Ουγγαρία, την Πορτογαλία και την Σκοτία. Οι στόχοι του προγράμματος μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: 1) Να αναπτύξει την κατανόηση του ρόλου της γνώσης στη διαδικασία χάραξης πολιτικής, συμπεριλαμβανομένων των γνώσεων που έχουν χρησιμοποιηθεί ως πηγή για τη χάραξη πολιτικής. 2) Να παρουσιάσει τους τρόπους παραγωγής της γνώσης αλλά και τα δρώντα πρόσωπα. 3) Να διερευνήσει και να αναλύσει πώς η

γνώση επαναπροσδιορίζεται από την πολιτική στο επίπεδο της ατομικής μάθησης και να γίνει κατανοητή για τη χάραξη πολιτικής.

Έξι εισηγήσεις υποστηρίζουν αυτό το συμπόσιο και μάλιστα εξετάζουν τη δυνατότητα συμμετοχής των διαφόρων φορέων (π.χ. φορείς χάραξης πολιτικής, επαγγελματίες, επιστήμονες, εμπειρογνώμονες, δημόσιοι υπάλληλοι ) και πώς αυτοί κινητοποιούν τη γνώση προκειμένου να επέμβουν σε διάφορες καίριες στιγμές. Ειδικότερα, οι εισηγήσεις προσδιορίζουν ποια είδη γνώσης παράγονται, μετασχηματίζονται, διαδίδονται και χρησιμοποιούνται από αυτούς τους παράγοντες. Μια εισήγηση που αφορά στο Βέλγιο υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη δείχνει μία τάση προς ένα νέο μετα-γραφειοκρατικό τρόπο διακυβέρνησης που θέτει την αξιολόγηση και οργάνωση στο κέντρο των λειτουργικών αρχών τους και εξετάζει εάν και πώς αυτή η τάση διαπερνά πράγματι το βελγικό πλαίσιο, εστιάζοντας στην σχέση της με τα θεσμικά χαρακτηριστικά που κληρονόμησε από το παρελθόν. Επίσης, σε μια άλλη εισήγηση της Jenny Ozga, υποστηρίζεται ότι η δημόσια δράση είναι εξαιρετικά «δικτυωμένη» και περιλαμβάνει την αναμόρφωση των επαγγελματικών ταυτοτήτων και τον εκτοπισμό τους από νέα, ολοκληρωμένα επαγγέλματα που βασίζονται στη γνώση. Η ενσωμάτωση της γνώσης ενδεχομένως να αυξάνει την ικανότητα της κυβέρνησης να ελέγξει και να επηρεάσει τις επιμέρους δράσεις σε πολλές κοινωνικές ρυθμίσεις, τόσο του ιδιωτικού όσο και του δημόσιου τομέα.

Το ζητούμενο είναι, σύμφωνα με τις εισηγήσεις των συμποσίων, να προσδιοριστεί η χρήση της γνώσης ώστε να δημιουργηθεί μια κοινωνία της γνώσης όπου δεν παραβιάζονται τα δικαιώματα της ιδιωτικής ζωής και της προστασίας των δεδομένων. Επίσης ζητούμενο είναι η παραγωγή της γνώσης στη ρύθμιση της χάραξης πολιτικής μέσα από μια κοινωνικό-ιστορική προοπτική. Στη Γαλλία επίσης, σύμφωνα με την Agnes van Zanten, διερευνάται το πώς τα ελίτ ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προσαρμόζουν την εξειδικευμένη γνώση που εισάγεται από τον ιδιωτικό τομέα στο δημόσιο τομέα. Η έμφαση δίδεται στο πώς οι λόγοι των διευθυντών διαμορφώνουν τον ορισμό των κοινωνικών ανισοτήτων, την επιλογή των στόχων και των θετικών διακρίσεων αλλά και τις πρακτικές προσέγγισης, ειδικά για τους μειονεκτούντες φοιτητές.

Στην Ουγγαρία η συζήτηση επικεντρώνεται στο ρόλο της γνώσης στη διαμόρφωση και μετατροπή της σε δημόσια δράση για την προώθηση ενός σχολείου των ίσων ευκαιριών, επίσης , για τους κοινωνικά μειονεκτούντες.

Στο «*Studying Changing Governance Systems in European Education – Conceptual and Empirical Approaches*» (με τέσσερις εισηγήσεις) παρατηρούμε μια εντατικοποίηση της συζήτησης σχετικά με «τα σχολικά συστήματα εκσυγχρονισμού» σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Στόχος του παρόντος συμποσίου είναι να ενθαρρύνει τη συζήτηση σχετικά με το ποια είναι η κατάλληλη θεωρία για την αλλαγή των συστημάτων διακυβέρνησης στον τομέα της εκπαίδευσης. Το συμπόσιο παρουσιάζει τέσσερις εμπειρικές μελέτες από τέσσερις διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες (Αυστρία, Ολλανδία, Νορβηγία και Ελβετία) σχετικά με τις αλλαγές στα συστήματα διακυβέρνησης. Η κεντρική ιδέα της μεταρρύθμισης θεωρείται η κατεύθυνση προς τη διακυβέρνηση (governance) των εκπαιδευτικών συστημάτων. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών η εκπαιδευτική έρευνα έχει ξεκινήσει και παρακολουθεί πιο στενά αυτές τις αλλαγές και τώρα αναζητούν οι αρμόδιοι τα κατάλληλα εννοιολογικά και εμπειρικά εργαλεία προκειμένου να μελετήσουν τα φαινόμενα αυτά. Συγκεκριμένα τονίζεται ότι, όπως και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, πρόσφατες μεταρρυθμίσεις του σχολείου σε γερμανόφωνες χώρες έχουν ως στόχο να «εκσυγχρονίσουν» την διακυβέρνηση της σχολικής εκπαίδευσης με εισαγωγή πολιτικών όπως «η σχολική αυτονομία», τα «εκπαιδευτικά πρότυπα» και η αύξηση της λογοδοσίας του συστήματος μέσω δεδομένων για την επίδοση των μαθητών και των νέων μοντέλων «επιθεώρησης στο σχολείο». Γίνεται αναφορά σε συστήματα λογοδοσίας που χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των εσωτερικών αξιολογήσεων των σχολείων για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και σε δείκτες που χρησιμοποιούνται για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων. Αυτές οι δύο πλευρές αναμένεται να είναι σημαντικές προϋποθέσεις για τα συστήματα ελέγχου και έχουν ως στόχο να σκιαγραφήσουν ένα αναλυτικό πλαίσιο για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ της ευθύνης και της λογοδοσίας ως πτυχών της διακυβέρνησης στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό περιλαμβάνει την ανάλυση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ωστόσο τα ευρήματα δείχνουν ότι, παρόλο που η ανάπτυξη του σχολείου σχετίζεται με την εθνική εκπαιδευτική πολιτική, δεν υπαγορεύεται από πολιτικούς στόχους.

Το θεωρητικό κομμάτι των εισηγήσεων αυτών στηρίζεται στις προσεγγίσεις των Νόνοα και Lawn (2002) που εννοιολογούν τη δια-κυβέρνηση ως το πολυεπίπεδο σύστημα ιδιωτικών και δημόσιων φορέων και δρώντων, το οποίο, λειτουργώντας ταυτόχρονα στο διακρατικό, εθνικό και τοπικό επίπεδο, αντιμετωπίζει τα προβλήματα, πρώτον, της έλλειψης κεντρικής αρχής για την κατανομή της εξουσίας και, δεύτερον, της διασποράς των πόρων.

Στο «*Representing The 'Evidence' Of Educational Reform: School Portraits From England, Australia, Italy And Poland*» τονίζεται πως σε όλο τον κόσμο, για τη χάραξη πολιτικής είναι πλέον πεπεισμένοι ότι, αν τα σχολεία έχουν ως στόχο να είναι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ανοικτά για τους πολίτες, τους εργαζόμενους και τα μέλη της οικογένειας στον εικοστό πρώτο αιώνα, τότε οι παλιοί τρόποι εκπαίδευσης είναι ανάγκη να μεταρρυθμιστούν. Αυτό το διεθνές συμπόσιο βασίζεται σε τρία ερευνητικά έργα στην Ευρώπη (Αγγλία, Ιταλία και Πολωνία) και σε ένα στην Αυστραλία, τα οποία πραγματεύονται την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων με τα οποία αντιμετωπίζεται ο νεοφιλελεύθερος προσανατολισμός της μεταρρύθμισης στα σχολεία. Οι εισηγήσεις αυτές (έξι στον αριθμό) παρουσιάζονται σε δύο συνεδρίες. Χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους προσέγγισης, όπως συνεντεύξεις και αναλύσεις από 6 σχολεία από κάθε μια από τις παραπάνω χώρες, επικεντρώνονται στο πώς λειτουργούν τα σχολεία με δεδομένες κάποιες πολιτικές στην εκπαίδευση που ενθαρρύνουν φαινομενικά τον εκπαιδευτικό ανασχεδιασμό, εστιάζουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ηγεσίας, την επαγγελματική ανάπτυξη, τη μάθηση των μαθητών για να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες του προγράμματος σπουδών, μολοντί συναντώνται σοβαρά προβλήματα στην πράξη.

Ο χαρακτηρισμός ενός σχολείου «ως καλού σχολείου», σύμφωνα με την προσέγγιση των άρθρων, εξαρτάται από τη βελτίωση της πειθαρχίας και την ενίσχυση της δημόσιας εικόνας, τις δημιουργικές συμπράξεις που προσφέρουν οι εξωσχολικές δραστηριότητες και η σφυρηλάτηση νέων συνεργασιών με τις τοπικές επιχειρήσεις ώστε το σχολείο να έχει ένα πολύ ξεχωριστό ήθος και μια συγκεκριμένη ταυτότητα.

Μια από τις εισηγήσεις προσεγγίζει την ταυτότητα ενός σχολείου, μια ειδική επαγγελματική σχολή στο Γκντανσκ, την οποία κάποιοι μαθητές ειρωνικά και εν γνώσει τους την αποκαλούν «η Σορβόννη». Το σχολείο απευθύνεται σε νέους ηλικίας 16 έως 25 ετών, οι περισσότεροι από τους οποίους άρχισαν την εκπαίδευσή τους σε κανονικά σχολεία. Οι σουδαστές λένε ότι το σχολείο τους είναι "κουλ" και καλό, επειδή υπάρχει μια έμφαση στις ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις και στη διατήρηση μιας χαλαρής και φιλικής ατμόσφαιρας που ενισχύεται από το γεγονός ότι το προσωπικό γνωρίζει το σύνολο των φοιτητών με το μικρό τους όνομα. Ωστόσο, οι φιλοδοξίες του επαγγελματικού αυτού σχολείου σπάνια υλοποιούνται καθώς πολλοί από τους μαθητές είναι περισσότερο κοινωνικά / οικονομικά περιθωριοποιημένοι και δεν επιτυγχάνουν τους στόχους της συγκεκριμένης «ειδικής» εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην περίπτωση της Αυστραλίας οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν η ομάδα των ηγετών, οι οποίοι προσπαθούν να μετατοπίσουν το επίκεντρο της ηγεσίας τους στην υποστήριξη της ευημερίας τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών για μια ισχυρότερη έμφαση στη μάθηση του μαθητή μέσα από στοχευμένες επιλογές με απώτερο δηλαδή στόχο τη μετάδοση των γνώσεων. Ακόμα και μέσα από την τέχνη στο Ηνωμένο Βασίλειο επιχειρείται η μάθηση. Επιδιώκεται να δημιουργηθεί μια κοινότητα στην οποία οι τέχνες υποστηρίζουν ένα όραμα που βασίζεται στην σταθερότητα, την ανεξαρτησία και την ευθύνη για τα παιδιά των οποίων οι ζωές χαρακτηρίζονται συχνά από τον κίνδυνο και την απώλεια.

Συμπερασματικά, η ανάλυση παρέχει στοιχεία για το πώς οι δυναμικές διαδικασίες της πολιτικής μετατρέπουν τις πρακτικές και διαμορφώνουν τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών φορέων για το πώς θα προσαρμόσουν την φαντασία τους υπερασπιζόμενοι ταυτόχρονα τις επαγγελματικές τους αξίες. Τέλος οι μεταρρυθμίσεις δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών καθώς μειώνουν το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών μετατρέποντάς τους σε εφαρμοστές αντικειμενικών εκπαιδευτικών στόχων, οι οποίοι έχουν αποφασισθεί από ειδικούς που βρίσκονται μακριά από τις αίθουσες διδασκαλίας. Το αποτέλεσμα είναι η φωνή των εκπαιδευτικών να μην υπολογίζεται όταν κάνουν κριτική στη μεταρρύθμιση.

Στο «*How is evidence based governance possible, regarding intransparent and non-intentional coordination dynamics in school systems?*», με τρεις εισηγήσεις, φαίνεται ότι η κατασκευή των δομών διακυβέρνησης βασισμένη σε ενδείξεις δεν είναι αυτονόητη. Το συμπόσιο αναλύει με ένα βαθύτερο και πιο λεπτομερή τρόπο ό,τι μπορεί να γίνει κατανοητό με τον όρο αποτελεσματικότητα του σχολείου, επιδόσεις του σχολικού συστήματος και πώς τέτοια εμφανή αποτελέσματα μπορούν να μετατραπούν σε δομές διακυβέρνησης. Σύμφωνα με την κυρίαρχη λογική για τη σχολική αποτελεσματικότητα, η σχολική πραγματικότητα μπορεί να "μεταφραστεί" σε ταξινομίες, λίστες ελέγχου και δείκτες απόδοσης. Με την αξιοποίησή τους, η διεύθυνση του σχολείου προσδιορίζει με ακρίβεια τις "βέλτιστες" οργανωτικές δομές. Οι λογιστικοί έλεγχοι πολλαπλασιάζονται και τα καθεστώτα χρηματοδότησης αναγορεύονται σε μηχανισμούς αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Επισημαίνεται ότι υπάρχουν πολιτικές που σχετίζονται με τα συμφέροντα, τα οποία

τείουν να προστατεύουν ή και ακόμη και να μεγιστοποιούν μόνο τα δικά τους οφέλη π.χ. να προτείνουν την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία των δικών τους ενεργειών, ενώ αποκηρύσσουν τις δράσεις των άλλων φορέων ή ομάδων ως λιγότερο σημαντικών, ανεπαρκών, ή ακόμα και λανθασμένων, ανεξάρτητα από το πόσο αξιοπρόσεκτες εκπαιδευτικές προσπάθειες επιχειρούνται. Επιπλέον, έχουν την τάση να ενεργοποιήσουν τις μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος έτσι ώστε αυτό που μετράει ως «αποδεικτικό στοιχείο» για καλή ή κακή προσπάθεια να είναι προκατασκευασμένο από τους πολιτικούς ορισμούς χωρίς να εξάγεται από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία Έτσι, στο σχολείο υπάρχουν συστήματα που ενισχύουν τους τυπικούς μηχανισμούς εξουσίας μεταξύ των επαγγελματικών ομάδων αλλά και μεταξύ των παιδαγωγών και των πολιτικών παραγόντων.

Στις τελευταίες δύο ή τρεις δεκαετίες, διεθνείς οργανισμοί όπως είναι ο ΟΟΣΑ έχουν καταφέρει με επιτυχία να εφαρμόσουν τόσο το μοντέλο των σχολικών συστημάτων αποτελεσματικότητας μέσω της επιλογής των σχετικών κριτηρίων και δεικτών, όσο και την παρουσίαση συγκεκριμένων δεδομένων σχετικά με τον κάθε μαθητή και τις εκπαιδευτικές επιδόσεις. Το θέμα που απασχολεί είναι πώς τα εθνικά θεσμικά όργανα και οργανισμοί μπορούν να αντιμετωπίσουν τα δεδομένα της διακυβέρνησης. Παρά το γεγονός ότι η έρευνα έχει ήδη δείξει ότι δεν υπάρχει απλή γραμμική σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής εμπειρίας και των αποτελεσμάτων των τυποποιημένων τεστ, τα στοιχεία των επιδόσεων των σπουδαστών χρησιμοποιούνται συχνά σε όλο τον κόσμο για την παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης. Τα ερωτήματα που ανακύπτουν, για τους συμμετέχοντες αυτού του συμποσίου, είναι θεμελιώδη. Ποια είναι τελικά αυτά τα αποτελέσματα των τεστ ως αποδεικτικών στοιχείων για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης; Υπάρχουν (εναλλακτικές ή επιπλέον) παράμετροι για να αποδειχθεί η ποιότητα του σχολείου και να αποδοθεί το τι πραγματικά συμβαίνει στη διδασκαλία και τη μάθηση;

Στο επίκεντρο αυτού του συμποσίου «*Communicating Education: On the social organisation of schooling under a performative turn in European contexts*» βρίσκεται η επικοινωνία και η κοινωνική οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης σε μια επιτελεστική τάξη πραγμάτων, σε σχέση με την εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητών. Αυτά τα θέματα αφορούν την εκπαίδευση στη Δανία, τη Γερμανία και τη Σουηδία, και ως εκ τούτου, υφίσταται η δυνατότητα σύγκρισης των ομοιοτήτων και των

διαφορών στην πολιτική της εκπαίδευσης στα ευρωπαϊκά πλαίσια και παρουσιάζονται στα πλαίσια τεσσάρων εισηγήσεων. Πρέπει να γνωρίζουμε πως με βάση το πρότυπο των μέτρων της σχολικής επίδοσης έχουν εισέλθει στο σχολείο και στη σχολική τάξη τα νέα συστήματα επικοινωνίας, κατανοητά ακόμη και για να χρησιμοποιηθούν από τον κάθε μαθητή.

Τα ποιοτικά στοιχεία συλλέγονται μέσω συνεντεύξεων, εθνογραφικών παρατηρήσεων, καθώς και μέσω της ανάλυσης των επισήμων εγγράφων που χρησιμοποιούνται και παράγονται από τα υπό μελέτη συστήματα. Το θεωρητικό υπόβαθρο του συμποσίου είναι εμπνευσμένο από την Κοινωνική Θεωρία Συστημάτων του Λούμαν. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα σχολεία, οι τάξεις και τα άτομα προσεγγίζονται από την άποψη της αυτονομίας, της αυτο-παραγωγής, συστημάτων που αλληλεπιδρούν, με συνεχή προσαρμογή στα περιβάλλοντά τους, και εσωτερική πολυπλοκότητα. Στο σχήμα του Λούμαν η επικοινωνία συντελείται μαζικά και ταυτόχρονα δίχως τη φυσική παρουσία συνομιλητών οι οποίοι μπορούν να εγείρουν και ν' αμφισβητήσουν αξιώσεις εγκυρότητας. Όμως από τη στιγμή που η επικοινωνία δεν εξαντλείται πλέον στη γλωσσική αλληλεπίδραση σ' ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς όπου η συναίνεση επιτυγχάνεται με ορθολογικά μέσα, αλλά περιγράφεται με όρους αυτοπαρατήρησης, πώς εξασφαλίζεται η συναίνεση των δρώντων; Ο Λούμαν χρησιμοποιεί την έννοια των συμβολικώς γενικευμένων μέσων επικοινωνίας όπως πίστη, εξουσία, δίκαιο, ιδιοκτησία, χρήμα, αγάπη και τέχνη, τα οποία αποτελούν κίνητρα επιλογής, δηλαδή μείωσης της πολυπλοκότητας, και αποδοχής της επικοινωνίας η οποία με τη σειρά της θ' αποτελέσει προϋπόθεση για περαιτέρω επικοινωνίες. Τα συμβολικώς γενικευμένα μέσα επικοινωνίας συνδέονται κάθε φορά με ορισμένες συνέπειες ούτως ώστε μια επιλογή να είναι θελκτική, εξασφαλίζοντας κατ' αυτό τον τρόπο τη συναίνεση μεταξύ των υποκειμένων δίχως διαδικασίες διαλόγου. Η προοπτική του Λούμαν άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο κατανοούνται οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αναδιαρθρώσεων σε θεσμικό επίπεδο, οι καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη και η σχολική σταδιοδρομία του ατόμου. Σύμφωνα με τη θεωρία του Luhmann, τα κοινωνικά συστήματα, αντίστοιχα, είναι αναδυόμενα συστήματα που βασίζονται στην επεξεργασία του νοήματος και της κοινωνικής αιτιότητας και πρέπει να εκφράζονται σε όρους επικοινωνίας. Τέλος η θεωρία στοχεύει στο να κατανοήσουμε τα σχετικά με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Όπως και χώρες σε όλο τον κόσμο, η Αυστραλία επηρεάζεται από τις καινούργιες εντάσεις μεταξύ των προσπαθειών εθνικής πολιτικής και φαινομένων της παγκοσμιοποίησης που είναι ανησυχητική στις εθνικές εξουσίες. Τα παραπάνω απεικονίζονται ως βασικό θέμα του συμποσίου με τίτλο «*Knowledge dilemmas in teacher education: critical policy analyses from Australia*».

Σε τρεις εισηγήσεις, οι ερευνητές στοχεύουν να αναλύσουν τις επιπτώσεις και τις πιθανές ασάφειες αυτών των λόγων και τις πολιτικές ανησυχίες για την αυστραλιανή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, και τα ερωτήματα που θέτουν είναι: ποιες γνώσεις συμπεριλαμβάνονται / ή όχι, ποια η ανάπτυξη των «εθνικών» προοπτικών και ό, τι αυτό συνεπάγεται, ποιοι οι ρόλοι για την έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ποια η θέση του «άλλου» σε νέες κατευθύνσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, και ποιο το ευρύ πλαίσιο για την παραγωγή γνώσης, την αναπλαισίωση της γνώσης και τη διαχείριση της γνώσης στην αυστραλιανή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τα κείμενα αντλούν στοιχεία από μια σειρά θεωρητικούς πόρους και την συνακόλουθη ανάγνωσή τους, σε συνδυασμό με τις σύγχρονες εξελίξεις στην αυστραλιανή εκπαίδευση. Στα παραπάνω προστίθενται, φυσικά, οι πολιτικές εξελίξεις, μια κοινοβουλευτική έρευνα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικές αλλαγές στην πολιτική έρευνα για το πανεπιστημιακό σύστημα, τα νέα συστήματα πιστοποίησης για τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών και η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θεσμικό επίπεδο καθώς και οι δυσκολίες στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των παγκόσμιων πολιτικών πιέσεων.

Ωστόσο το συγκεκριμένο συμπόσιο δεν πληροί τις προϋποθέσεις που έχουν τεθεί για συμμετέχοντες από τρεις διαφορετικές χώρες καθώς οι ερευνητές προέρχονται όλοι από την Αυστραλία και για αυτό δεν έγινε δεκτό. Οι σχολιαστές πρότειναν να παρουσιαστούν οι εισηγήσεις ως ατομικές και όχι στα πλαίσια του συμποσίου.

Το συμπόσιο με θεματικό τίτλο «*Collective actions, alliances and resistance of children, young people and teachers*» (5 εισηγήσεις) επικεντρώνεται σε νέες διαμορφώσεις εξουσίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε μια περίοδο αυξανόμενης έντασης για τη σχέση μεταξύ των επιμέρους «ελευθεριών» και του θεσμικού ελέγχου. Παρουσιάζεται η άποψη ότι οι αντικρουόμενες πολιτικές και αξίες επιφέρουν ιδιαίτερη δυναμική στην εξουσία και οι διάφοροι φορείς των θεσμικών οργάνων



μπορεί να κερδίσουν περισσότερη ή λιγότερη επιρροή, καθώς μπορούν να συμμορφώνονται ή να αντιστέκονται. Οι ανακοινώσεις στο συμπόσιο αντλούν υλικό από εμπειρικές μελέτες που διεξάγονται σε τρεις σκανδιναβικές χώρες, τη Σουηδία, τη Νορβηγία και τη Φινλανδία. Πρόσφατη σουηδική έρευνα σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές γίνονται όλο και πιο κομφορμιστές, περισσότερο ευθυγραμμισμένοι με την εθνική πολιτική. Το πεδίο εφαρμογής των μελετών καλύπτει ένα ευρύ χρονικό φάσμα και διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: μελέτες στην προσχολική, στην πρωτοβάθμια και την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περιλαμβάνουν εθνογραφικά στοιχεία και συνεντεύξεις με τους νέους και με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και μελέτες πολιτικής, συμπεριλαμβανομένης της ανάλυσης εγγράφων .

Βασικό θέμα του επόμενου συμποσίου αποτελεί το *Ζήτημα της Δια Βίου Μάθησης, «European Lifelong Learning and the Challenges of Global Recession: Realities and Prospects for Efficiency, Equity and Cohesion»*. Δεδομένου ότι από την ΕΕ το έτος 2010 ήταν ένα έτος αφιερωμένο στη ΔΒΜ, το συμπόσιο αυτό είναι προάγγελος του ζητήματος για το πόσο καλά σχεδιασμένη είναι στις ευρωπαϊκές χώρες η δια βίου μάθηση και οι πρακτικές της για την αντιμετώπιση των προκλήσεων μια και η παγκόσμια ύφεση θα φαινόταν ότι έθετε την ΕΕ και τους λαούς της προ των ευθυνών τους. Το συμπόσιο αυτό διερωτάται αν η (υποτιθέμενη) συναίνεση παρέχει μια ικανοποιητική βάση για την πολιτική της ΔΒΜ στην Ευρωπαϊκή ένωση σήμερα. Καθώς η παγκόσμια ύφεση κορυφωνόταν, αυτό το συμπόσιο διερευνά με δύο συνεδρίες και οκτώ εισηγήσεις: (Α) τα Πρότυπα συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου Μάθηση (4 εισηγήσεις), και (Β) το ρόλο των ΜΜΕ στην εκπαίδευση ενηλίκων (4 εισηγήσεις). Μεταξύ των ερωτημάτων που εξετάζονται είναι: Πόσο μακρόπνοες είναι οι πολιτικές της δια βίου μάθησης της ΕΕ, και αν επαρκούν για την κάλυψη της ύφεσης. Τί απαιτήσεις θέτει στις κοινωνίες και τις οικονομίες; Ποια είναι τα βασικά μοντέλα της συμμετοχής στην δια βίου μάθηση σε ολόκληρη την ΕΕ; Ποια τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί που μπορεί να υπάρχουν για την αντιμετώπιση της παγκόσμιας ύφεσης; Θεωρητικά το συμπόσιο παρέχει μια ευκαιρία στους ερευνητές και τους φορείς χάραξης πολιτικής να προβληματιστούν σχετικά με τον αντίκτυπο των τρεχουσών οικονομικών συνθηκών για τη διά βίου μάθηση (ΔΒΜ) στην Ευρώπη και σχετικά με την ικανότητα της ΔΒΜ να οδηγήσει σε αποτελεσματικές απαντήσεις

για το ρόλο των εκπαιδευτικών πολιτικών, ή με άλλα λόγια για το αν η συγκεκριμένη πολιτική είναι ισχυρή. Θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην πιθανή επίπτωση της ύφεσης στην ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη στη Δια Βίου Μάθηση, όπως και στο σχετικό ρόλο της δια βίου μάθησης αναφορικά με τη βελτίωση της οικονομικής αποδοτικότητας και της ανταγωνιστικότητας.

Το ακόλουθο συμπόσιο με τίτλο «*Conditions and implications of agency shift triggered by implementing an educational policy*» βασίζεται σε ερευνητικά προγράμματα σε τρεις χώρες (Αυστρία, Γερμανία, Ελβετία), οι οποίες είναι ουσιαστικά συνδεδεμένες με ένα κοινό κεντρικό ζήτημα που παραπέμπει στην έννοια «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη».

Το έργο του συμποσίου εξετάζει με πέντε εισηγήσεις τους βασικούς παράγοντες για την κατασκευή δεικτών που υποστηρίζουν την εθνική και διεθνή εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της αειφόρου ανάπτυξης.

Αυτή η έννοια έχει πρόσφατα αναγνωριστεί διεθνώς καθώς η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη θεωρείται πλέον αντικείμενο των διαδικασιών της εκπαιδευτικής πολιτικής που αναφέρονται τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο εφαρμογής, καθώς και στη μέτρηση και αξιολόγηση σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες παρακολούθησης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Από διαφορετικές προοπτικές, οι συμμετέχοντες στο συμπόσιο αναλύουν τις διαδικασίες εφαρμογής της προαναφερόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και το πώς αυτή μπορεί να υλοποιηθεί από την άποψη των δεικτών. Τα ερευνητικά ερωτήματα του συγκεκριμένου συμποσίου αφορούν στο πώς η εκπαίδευση για την Αειφόρο ανάπτυξη, ως ζήτημα πολιτικής, γίνεται αντιληπτή από διάφορους κοινωνικούς φορείς. Εκτός από το κοινό κεντρικό τους θέμα, τα άρθρα μοιράζονται το κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον τους: η αειφόρος ανάπτυξη θεωρείται ένα αντικείμενο των διαδικασιών της εκπαιδευτικής πολιτικής που αναφέρονται τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο καθώς και η μέτρηση και η αξιολόγηση σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες παρακολούθησης στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν ζητήματα θεμελιώδους σημασίας. Από διαφορετικές προοπτικές, οι συμμετέχοντες στο συμπόσιο αναλύουν τις διαδικασίες εφαρμογής της προαναφερόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και το πώς αυτή μπορεί να υλοποιηθεί από την άποψη των δεικτών. Χρησιμοποιούν ποιοτικές συνεντεύξεις και τυποποιημένα ερωτηματολόγια. Όσον αφορά την αξιολόγηση των δεδομένων

κυμαίνονται από ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και ερμηνευτική ανάλυση κειμένου μέχρι πολύπλοκες στατιστικές αναλύσεις.

Στο συμπόσιο «*Fabricating Quality in Europe: data and education governance*» με δύο συνεδρίες και 7 εισηγήσεις, η έννοια της διακυβέρνησης επανέρχεται δυναμικά. Μάλιστα δε θεωρείται ως κάτι δεδομένο αλλά εμπεριέχει την έννοια της κατασκευής. Το συμπόσιο ασχολείται με τα ευρήματα μιας τριετούς έρευνας, ένα έργο που εξέτασε τη συσχέτιση των δεδομένων, τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας και της διακυβέρνησης της εκπαίδευσης στη Δανία, τη Φινλανδία, την Αγγλία, τη Σκωτία και τη Σουηδία. Το έργο επικεντρώνεται στην διακυβέρνηση της εκπαίδευσης μέσω της έρευνας και της ανάλυσης. Κάθε εθνικό πρόγραμμα ακολούθησε ένα σχέδιο έρευνας που απαιτεί μεγάλες και αλληλένδετες μελέτες που πρέπει να πραγματοποιηθούν σε κάθε εθνικό σύστημα. Αυτές περιλάμβαναν ανάλυση κειμένων πολιτικής, συνεντεύξεις με τους εθνικούς και τους διεθνείς φορείς χάραξης της οικονομικής πολιτικής, τοπικές μελέτες περιπτώσεων και έρευνα των εκπαιδευτικών σε κάθε εθνικό πλαίσιο. Προτείνει την ανάπτυξη της αξιολόγησης ως μια μορφή διακυβέρνησης που είναι μείζονος σημασίας για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την ανάπτυξη της οικονομίας της κοινωνίας της γνώσης. Η μελέτη αυτή αντικρούει την υπόθεση ότι η διασφάλιση της ποιότητας και της αξιολόγησης πρέπει - ως εκ της φύσεώς τους και παρά τις πολύ σημαντικές δαπάνες τους σε χρόνο και χρήμα - να συμβάλλει στο σύστημα και την ατομική βελτίωση. Τα συμπεράσματα της μελέτης μετά από τρία χρόνια καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, συμπεριλαμβανομένων των τεκμηρίων από την ευρωπαϊκοποίηση μέσω τεχνολογιών πολιτικής, όπως η συγκριτική αξιολόγηση και οι δείκτες, η δύναμη της διακρατικής επιρροής του ΟΟΣΑ, η μεταβαλλόμενη φύση των τοπικών φορέων και οι σχέσεις μεταξύ των διαφόρων συστημάτων.

Και το επόμενο συμπόσιο “*Without data you are just another person with an opinion*”: *explorations of the use of information in educational policy*», με 4 εισηγήσεις, περιστρέφεται γύρω από την έννοια της διακυβέρνησης. Το συμπόσιο συγκεντρώνει έρευνες που μελετούν αλλαγές στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση και την πολιτική, εστιάζοντας σαφώς στη χρήση των μέσων πολιτικής και των εργαλείων τους. Το σημείο αφετηρίας είναι η παραδοχή ότι υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός

δραστηριοτήτων στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, η «διαχείριση πληροφοριών» φαίνεται να γίνεται ένα σημαντικό μέρος της χάραξης πολιτικής. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει σε όλα τα επίπεδα χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής: σε διεθνές επίπεδο (π.χ. οι μελέτες αξιολόγησης PISA και TIMSS), το εθνικό επίπεδο (π.χ. διεθνής συγκριτική αξιολόγηση), το επίπεδο του σχολείου (π.χ. ταξινομήσεις σχολείων), και ακόμη και στο επίπεδο των επιμέρους εκπαιδευτικών και των μαθητών (π.χ. αξιολόγηση των επιδόσεων). Η παραδοχή συνίσταται στο ότι οι φορείς χάραξης πολιτικής σε επίπεδο κράτους αλλά και οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να είναι σε θέση να έχουν ανά πάσα στιγμή επικαιροποιημένες πληροφορίες για να αξιολογήσουν ό, τι πραγματικά συμβαίνει και να αναπτύξουν τις κατάλληλες πολιτικές. Τα ερωτήματα που αναδύονται μέσα από τις εργασίες του συγκεκριμένου συμποσίου είναι: 1) Πώς τα μέσα πολιτικής βασίζονται σε πληροφορίες που λειτουργούν πραγματικά, και τι είδους πληροφορίες παράγονται, συλλέγονται, διανέμονται; 2) Ποιες είναι οι επιπτώσεις της χρήσης αυτών των μέσων για τη θέση της κυβέρνησης, τους φορείς στον τομέα της εκπαίδευσης, και για τη σχέση μεταξύ της πολιτικής και του εκπαιδευτικού τομέα;

Όλες οι εισηγήσεις αμφισβητούν τις δυνατότητες και τα όρια της χρήσης των πληροφοριών στην εκπαιδευτική πολιτική και προκρίνουν την κριτική κατανόηση των αλλαγών στην παρούσα εκπαιδευτική πολιτική και τη διακυβέρνηση. Το συμπόσιο περιλαμβάνει «περιπτώσεις» έρευνας / θεωρητικές προσεγγίσεις (μελέτες της κυβερνησιμότητας, τη θεωρία πεδίου ) και εστιάζει ακόμη και στο ρόλο των μέσων μαζικής ενημέρωσης όταν αυτά προβάλλουν τα αποτελέσματα του PISA.

Άλλο ένα θέμα που απασχολεί είναι τα επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, υπήρξε ένα τεράστιο ενδιαφέρον για τη δια βίου μάθηση, που θεωρείται ως αναγκαιότητα για την οικονομική ευημερία, την κοινωνική συνοχή και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά. Σε υπερεθνικό επίπεδο, οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η ΕΕ υπογράμμισαν εκ νέου την ανάγκη για δια βίου μάθηση ώστε να αναπτυχθούν στρατηγικές για την αύξηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση καθ' όλη τη ζωή. Σε εθνικό επίπεδο, οι κυβερνήσεις έχουν ορίσει εθνικές στρατηγικές για τη ανάπτυξη της δια βίου μάθησης για όλους. Το επίκεντρο αυτού του συμποσίου «*Initial professional qualifications of adult educators within and across countries (joint with NW 10)*» (με 4 εισηγήσεις) εντοπίζεται στους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και

κατάρτισης ενηλίκων, και πώς θα πληρούν τις προϋποθέσεις για την εργασία τους. Η έρευνα που παρουσιάστηκε στο συμπόσιο έχει σχεδιαστεί ως μια ποιοτική συγκριτική μελέτη, με βάση τις υπάρχουσες πληροφορίες και την επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και άλλων πηγών πληροφόρησης. Η ανάλυση περιλαμβάνει τρία διαφορετικά είδη πηγών: ερευνητικές εκθέσεις και άρθρα, επίσημες περιγραφές των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων με ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση για εκπαιδευτές ενηλίκων και επίσημα έγγραφα πολιτικής. Ο στόχος του συμποσίου είναι να παρουσιάσουν και να συζητήσουν τα σημερινά αποτελέσματα μιας διακρατικής μελέτης της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους εκπαιδευτές ενηλίκων στη Δανία, τη Σουηδία, την Εσθονία και την Ιταλία και να επικεντρωθούν στα παρακάτω ερωτήματα: α) Ποιες είναι οι επιλογές για όσους ενδιαφέρονται να χαρακτηριστούν ως εκπαιδευτές ενηλίκων σε γενικές γραμμές και σε διάφορους τομείς; β) Ποιες είναι οι προκλήσεις της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (π.χ. σε σχέση με την τρέχουσα πολιτική); Τέλος το συμπόσιο έχει ως στόχο να συζητηθούν οι ανάγκες που δεν αντιμετωπίζονται σωστά στην τρέχουσα αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτών των ενηλίκων.

Η έμφαση της εκπαίδευσης ως κοινωνικό εργαλείο για την ενίσχυση της δημοκρατίας και της κοινωνικής συνοχής έχει γίνει όλο και περισσότερο το επίκεντρο των ευρωπαϊκών πολιτικών (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2001). Με την πάροδο των χρόνων, ο ρόλος της εκπαίδευσης ως παράγοντα που συμβάλλει στην ανάπτυξη και τη βιωσιμότητα της δημοκρατίας τονίστηκε από τις πολιτικές επιστήμες. Αυτό που απασχολεί τη διεθνή έρευνα και τις 4 εισηγήσεις του συμποσίου «*Providing an international evidence-base for facilitating the learning of active citizenship*» είναι το πώς οι νέοι μπορούν να μάθουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις στάσεις για ενεργό συμμετοχή στα κοινά ή πώς μπορούν να έρθουν σε επαφή με ό, τι στους κύκλους της Ευρωπαϊκής πολιτικής αναφέρεται ως «ιδιότητα του πολίτη». Οι εισηγητές παρατηρούν ότι το θέμα του συμποσίου θα μπορούσε να εξεταστεί και σε σχέση με το NETWORK 7 “Social Justice and Intercultural Education”.

Σε διάφορες χώρες της Ευρώπης έχει παραμείνει ανοικτό το παραπάνω ερώτημα. Σε πολιτικό επίπεδο, οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν αναγνωρίσει την ιδιότητα του πολίτη ως βασική ικανότητα προσδιορίζοντας τις ιδιότητες που απαιτούνται για το σκοπό αυτό στο ευρωπαϊκό πλαίσιο βασικών ικανοτήτων. Χρησιμοποιώντας την

ποσοτική έρευνα και μια ποικιλία στατιστικών τεχνικών, συμπεριλαμβανομένης της πολυεπίπεδης ανάλυσης οι ερευνητές στοχεύουν στο να αποσαφηνίσουν και να προσδιορίσουν τις πτυχές της μάθησης που προωθούν την ανάπτυξη, την ικανότητα του πολίτη και, εναλλακτικά να επισημάνουν και τα προσκόμματα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης που αποτελούν ανασχετικό παράγοντα για την εκμάθηση αυτών των ιδιοτήτων.

Η διδασκαλία ως επάγγελμα ενδιαφέρει από την άποψη του επαγγελματισμού. Το ενδιαφέρον αυτό θέμα περιγράφεται στο συμπόσιο «*The Teaching Occupation in Learning Societies: Concepts for a Global Ethnography of Occupational Boundary Work*» με τρεις εισηγήσεις. Σύμφωνα με τους εισηγητές ή τους κριτές (δεν έχουμε επαρκή στοιχεία για να το στηρίξουμε) το συγκεκριμένο θέμα θα μπορούσε να ενταχθεί και στο Network 22 “Research in Higher Education”.

Η παγκόσμια κλίμακα των αλλαγών στην εργασία και τα επαγγέλματα δικαιολογούν μια παγκόσμια εθνογραφία της επαγγελματικής εργασίας στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Η διαδικασία της έρευνας περιλαμβάνει τη διακρατική ανάγνωση και ανάλυση πάνω σε εμπειρικές μελέτες περιπτώσεων από την Αυστραλία, τη Φινλανδία και τη Γερμανία. Αυτή η προσέγγιση αποκαλύπτει την διαμόρφωση της κάθε περίπτωσης και της έρευνας. Το άνοιγμα αυτών των εν λόγω διαστάσεων της έρευνας για την εξέταση μέσω του διασυνοριακού διαλόγου και τη θεωρία δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη νέων αντιλήψεων και εννοιολογήσεων της διδασκαλίας μέσα σε ένα παγκόσμιο καταμερισμό της εργασίας.

Συγκεκριμένα απασχολεί το ζήτημα των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών και φυσικά το είδος του «εκπαιδευτικού έργου» που πραγματοποιείται στις συνοριακές ζώνες, όπου διάφορες επαγγελματικές ταυτότητες εμπλέκονται με το ένα ή τον άλλο τρόπο.

Στο «*Educating a knowledge society: Governing/Government through floating signifiers, information systems and navigation tools*» με δύο συνεδρίες και επτά εισηγήσεις, η πρόθεση των ερευνητών αυτού του συμποσίου είναι να παρουσιάσουν και να συζητήσουν για την πραγματοποίηση της Κοινωνίας της Γνώσης με τη βοήθεια κάποιων εργαλείων. Η κοινωνία της γνώσης αναδεικνύεται σε κυρίαρχο αίτημα και στόχο της νέας εποχής. Η γνώση είναι η δύναμη που κινεί τη διεθνή

οικονομία στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Η νέα κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα καταδεικνύει τον πρωτεύοντα ρόλο της γνώσης ως βασικού συστατικού στοιχείου της προσωπικής εξέλιξης και κοινωνικής ανάπτυξης. Απαιτείται στο εξής η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, προσαρμοστικότητας, ανεκτικότητας με την έννοια της ευρύτητας πνεύματος και αποδοχής της διαφοράς, συνεργασίας, ταχείας αντίδρασης σε προκλήσεις, ευρηματικότητας, ανάληψης πρωτοβουλιών και διαχείρισης επιλογών. Επίσης εξετάζεται το πολιτικό πρόγραμμα της δια βίου μάθησης. Για την πλειονότητα των πολιτικών και εκπαιδευτικών αναλυτών, η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί, ως αίτημα και ως πολιτική, έκφραση όλων εκείνων των εξελίξεων στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, για τις οποίες έγινε λόγος προηγουμένως. Αποτελεί έκφραση της επιταχυνόμενης παραγωγής νέας γνώσης που επιβάλλει τη διαρκή ανανέωση του γνωστικού εξοπλισμού του ατόμου. Επιβάλλεται από τους συνεχείς μετασχηματισμούς της παραγωγικής διαδικασίας, που διαφοροποιούν την αγορά εργασίας και υποχρεώνουν σε διαρκείς επαγγελματικές προσαρμογές τους εργαζομένους. Υπαγορεύεται από το φόβο της κοινωνικής απαξίωσης και περιθωριοποίησης. Υποβάλλεται από την ανάγκη για αποτελεσματικότερη επικοινωνία σε ένα διεθνοποιημένο οικονομικό και ταυτόχρονα πολιτισμικό περιβάλλον. Έτσι, οι ερωτήσεις που απορρέουν είναι οι ακόλουθες: α) Πώς τα συμβολικά τοπία της ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης κατασκευάζονται και ποια τα σημαίνοντα που χρησιμοποιούνται για την αντιστοίχιση της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης σε αυτό το τοπίο; β) Ποια εργαλεία χρησιμοποιούνται για να ρυθμίσουν την πολιτική προς την Κοινωνία της Γνώσης και πώς αυτά τα εργαλεία χρησιμοποιούνται από διαφορετικούς φορείς;

Στο ίδιο μοτίβο της κοινωνίας της γνώσης κινείται και η πρόταση για δύο ακόμα συνεδρίες (επτά εισιγήσεις) του συμποσίου αυτού με τον ίδιο τίτλο. Ωστόσο δεν παρουσιάστηκαν αλλά οι κριτές πρότειναν ότι ορισμένες από τις εισιγήσεις θα μπορούσαν να παρουσιαστούν ως ατομικές και όχι στα πλαίσια του συμποσίου.

#### 6.4.2. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΜΕΜΟΝΩΜΕΝΕΣ ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Μια προσεκτική μελέτη των ατομικών εισιγήσεων που παρουσιάστηκαν στο συνέδριο του ECER 2009 μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε κριτικά τα θέματα που απασχολούσαν το ερευνητικό ενδιαφέρον του Network 23 και να τα αποτυπώσουμε

συνοπτικά κατηγοριοποιώντας τα ανάλογα με τη συναφή θεματική τους. Ο αριθμός των 128 ατομικών εισηγήσεων είναι απαγορευτικός για ενδελεχή ανάλυση της κάθε εισήγησης. Ακολουθούν πίνακες με τους τίτλους των ατομικών εισηγήσεων και η παρουσίαση των ατομικών εισηγήσεων ανάλογα με τη θεματική στην οποία εντάχθηκαν.

**Πίνακας 6.1. Εισηγήσεις συνεδρίου 2009 (Εκπαιδευτική Πολιτική)**

ΤΙΤΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ	SESSION TITLE
<p><i>Regulation and Emergent Educational Models: New Educational Categories and Occupations and the Copenhagen Process</i></p> <p><i>The Bologna process - an implementation and evidence based governance strategy? Framing Works?</i></p> <p><i>The European Qualifications Framework: an evidence-based neutral policy tool?</i></p> <p><i>Educational Contestation in England and Italy</i></p> <p><i>Policy Insiders: think-tanks, advocacy coalitions and research within the changing nature of public policy making in Ireland</i></p> <p><i>Nationalism and Education: referencing Europe</i></p> <p>Discourse Analysis and Reception Theory – a Happy Couple? On How to Study the Media Constructing Education Policy</p>	<p>Education Policy Making: The European Union</p> <p>Education Policy Formation and Contestation</p>

Ένα από τα θέματα που εμφανίζονται στις ατομικές εισηγήσεις είναι αυτό της *της εκπαιδευτικής πολιτικής (8 ατομικές εισηγήσεις)*(Πίνακας 6.1). Επισημαίνεται ο ρόλος των γονέων στη χάραξη της πολιτικής, το ζήτημα της εμπορευματοποίησης και της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης όπου εντάσσονται και τα θέματα της επιλογής των σχολείων αλλά και των ελίτ πανεπιστημιακών ιδρυμάτων εξεταζόμενα μέσα από το θεωρητικό υπόβαθρο του Μπουρντιέ για το πολιτισμικό κεφάλαιο αλλά και του Φουκώ για την εξουσία. Συγκεκριμένα, η προσέγγιση είναι κυρίως θεωρητική, και αφορμάται από τη θεωρία του Bourdieu προκειμένου να χαρτογραφήσει το περίγραμμα μιας παγκόσμιας πολιτικής στον τομέα αυτό και εξετάζει τρία επίπεδα ανάλυσης που προέρχονται από το έργο του Bourdieu. Τα τρία αυτά επίπεδα περιλαμβάνουν: i) τη σχέση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής στο παγκόσμιο πεδίο της εξουσίας, ii) τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων /υπηρεσιών σε αυτό το παγκόσμιο πεδίο και iii.) το habitus των παραγόντων αυτών. Έτσι οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ενισχύεται η κοινωνική ανισότητα στα πλαίσια της ελεύθερης αγοράς. Επίσης εξετάζεται το αν υπάρχουν ή όχι σημαντικές διαφορές όσον αφορά



την προώθηση των εκπαιδευτικών πολιτικών με την πάροδο του χρόνου, σε διάφορες χώρες αλλά και πώς οι πολιτικές αυτές προετοιμάζουν τον πολίτη.

Ταυτόχρονα ακούγονται φωνές αμφισβήτησης των πολιτικών και μάλιστα σε χώρες όπως η Αγγλία και η Ιταλία. Το θεωρητικό υπόβαθρο, σε μια από τις άλλες εισηγήσεις, είναι Γκραμισιανό: η έννοια της «παθητικής επανάστασης» χρησιμοποιείται για να διερευνήσει το πρόγραμμα της μετα-κυβέρνησης των Εργατικών το 1997 στην Αγγλία, και τις αλλαγές των μορφών του ελέγχου από το κράτος. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι υπάρχει μεγαλύτερη αμφισβήτηση στα θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ιταλία. Από την άλλη και στην Αγγλία διαπιστώνεται μείωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να επηρεάσουν την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

**Πίνακας 6.2. Εισηγήσεις συνεδρίου 2009 ( Εκπαιδευτικές ανισότητες)**

ΤΙΤΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ	SESSION TITLE
<i>Accessibility to Pre-school Education and Other Social Services for Children from Families of Different Social Groups</i> <i>Assessment of school quality and school outcomes of the urban poor 7th and 8th grade students</i> <i>Gender awareness as an "eye-opener"- Gender Mainstreaming in the school system</i> <i>How school social class composition impacts on pupil learner identities in a testing culture</i>	<i>Education and Social Inequalities</i>

Το θέμα των *εκπαιδευτικών ανισοτήτων* (4 εισηγήσεις) (Πίνακας 6.2) σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης επανέρχεται στο προσκήνιο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Η εκπαίδευση ως χάραξη και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω του σχολείου επιτελεί το έργο της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης στην κατεύθυνση της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικό-οικονομικής ανάπτυξης. Οι κοινωνικές ανισότητες μπορεί να δημιουργούνται ακόμη και στο χώρο του σχολείου και όχι απλώς να αναπαράγονται. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες αναδύονται στο χώρο του σχολείου σε συνάρτηση με τους εξής παράγοντες. Πρώτα –πρώτα επισημαίνεται η γεωγραφική διαφοροποίηση. Η προσβασιμότητα σε υπηρεσίες εκπαίδευσης και της άτυπης εκπαίδευσης για παιδιά από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες είναι περιορισμένη. Διαπιστώνεται, επίσης, ότι οι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πιο προσιτά στα παιδιά της πόλης σε σύγκριση με εκείνα που ζουν σε αγροτικές περιοχές. Για παράδειγμα, μια εισήγηση αφορά στη Λιθουανία στην οποία επισημαίνεται ότι τα δύο τρίτα των παιδιών στη χώρα αυτή δεν παρακολουθούν μαθήματα στα εκπαιδευτικά

ιδρύματα λόγω του ανεπαρκούς αριθμού των θέσεων εκεί ή της μη διαθεσιμότητας των υπηρεσιών αυτών.

Επίσης το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων έχει να κάνει και με το ζήτημα του Φύλου. Παρά τη συνθήκη του Άμστερνταμ που προέβλεπε την ισότητα των φύλων στα εκπαιδευτικά ζητήματα, συνάγεται το συμπέρασμα ότι - στις πολιτικές αποφάσεις η επίδραση του φύλου είναι εμφανής. Σε συγκεκριμένες περιοχές οι άνδρες έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα όχι μόνο να τελειώσουν το σχολείο αλλά και να καταλάβουν θέσεις κύρους. Ταυτόχρονα σε χώρες, όπως η Σουηδία -όπως επισημαίνεται σε άλλη έρευνα - η κοινωνική τάξη των μαθητών και των δασκάλων επιδρά στη μάθηση, στην επίδοση και στην κατασκευή της εικόνας του ιδανικού μαθητή .

**Πίνακας 6.3. Εισηγήσεις συνεδρίου 2009 (Ζητήματα ένταξης και Διαχωρισμού)**

ΤΙΤΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ	SESSION TITLE
<i>Governance of Education and its Enterprise in State Policy of Integration</i> <i>Development of Segregation in Swedish Compulsory Schools: Growth Curve Models of Educational Achievement, SES and Ethnicity.</i> <i>The School Experience of Turbulent Students: Seeking Theoretical Explanations for the Educational Penalty they Incur</i> <i>Ethnic diversity schooling and issues of educational opportunity – a micro experience within the EU policy context</i>	Issues of Integration and Segregation

Στο πλαίσιο των εθνικών και ευρωπαϊκών προσπαθειών για την επίτευξη κάποιας σύγκλισης της πολιτικής για την προστασία από τις διακρίσεις και την επίτευξη της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών γίνεται αναφορά στα ζητήματα ένταξης και διαχωρισμού (4 εισηγήσεις)(Πίνακας 6.3). Το ερευνητικό ενδιαφέρον εδράζεται στην ένταξη των Ρομά, την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες αλλά και την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από μειονότητες. Ωστόσο γίνεται λόγος και για το διαχωρισμό των μαθητών λόγω των επιδόσεων, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Εξάλλου το οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο προξενεί προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά που αλλάζουν σχολικό περιβάλλον λόγω φτώχειας, ή μετακινήσεων των γονέων όπως στην περίπτωση των Ρομά. Η ΕΕ υπήρξε πολύ λιγότερο παρεμβατική στο παρελθόν σε τέτοια θέματα αν και έχει δείξει ενδιαφέρον για τα ζητήματα της «πολυπολιτισμικότητας» και της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ πρόσφατα άρχισε να δίνει μεγαλύτερη προσοχή στους κινδύνους που απορρέουν από την σχολική αποτυχία των σημαντικών

τμημάτων του μειονοτικού πληθυσμού. Σε αυτό συνέβαλε κυρίως η Συνθήκη της Λισαβόνας.

Από την άλλη η αξιολόγηση της ποιότητας των σχολείων στην Τουρκία (σύμφωνα με άλλη έρευνα) και, παρά τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια προς το καλύτερο, καταδεικνύει ότι η εκπαίδευση παραμένει χαμηλή καθώς είναι υψηλά τα ποσοστά του αναλφαβητισμού ιδιαίτερα για τους φτωχούς και τους μετανάστες. Αυτό σημαίνει ότι το κοινωνικό-οικονομικό κεφάλαιο επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών και ότι το οικονομικό κεφάλαιο υπερισχύει έναντι των πολιτικών κυβερνητικών επιλογών.

**Πίνακας 6.4. Εισηγήσεις συνεδρίου 2009 (Χάραξη Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ευρώπη .Μέρος 1ο)**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>
<i>"But Mother, the Spider Does not Harm a Fly ..." Methodological Notes on Historical Discourse Analysis</i>  <i>Education restructuring as a world movement: On the problem of comparative studies of globalised worlds</i>  <i>Trans(parent) policy making. The role of parents in education: lessons for European education</i> <i>Election Campaigns and Education 1945-2003: A Quantitative Analysis of Party Manifestos in 25 Countries</i> <i>Comparing contemporary educational policies in England, The US, Russia and Pakistan; multi-cultural perspectives within the global village</i> <i>Theorising and Mapping the Contours of the Global Education Policy Field</i> <i>Social and Institutional Closure in the Selection Practices of Higher Education Institutions in France, the UK and the US</i>	Approaching Education Policy (Part 1)

Οκτώ ατομικές εισηγήσεις (Πίνακας 6.4) αναφέρονται στη *χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής* στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο θέμα της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται λόγος και για τον ρόλο των ΜΜΕ και μάλιστα για το πώς η κατασκευή εκπαιδευτικών θεμάτων από τα ΜΜΕ θα μπορούσε να επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική. Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα δελτία ειδήσεων αποτελούν ένα μέσο εξουσίας και πίεσης, δηλαδή ένα νέο μέσο πολιτικής. Προς επίρρωση αυτών αναλύονται τα δελτία τύπου του ΟΟΣΑ από τη σκοπιά της πολιτικής κοινωνιολογίας, με βάση την θεωρία των πεδίων που περιγράφονται από τον Bourdieu.

**Πίνακας 6.5. Εισηγήσεις συνεδρίου 2009(Δια Βίου Μάθηση)**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>
<i>Making the Lisbon Strategy Happen - A Third Phase of Lifelong Learning Discourse in European Policy?</i> <i>The expert measurement in the government of Lifelong Learning</i>  <i>Lifelong learning in the European Union: Comparative analysis of 5 member-states strategies for lifelong learning</i>	Politics of Life Long Learning

Στο θέμα της δια βίου μάθησης (4 ατομικές εισηγήσεις)(Πίνακας 6.5) εντάσσεται και η αναφορά στο ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων ως μια προσπάθεια παρέμβασης στις εθνικές πολιτικές καθώς τα πλαίσια επαγγελματικών προσόντων έχουν καθοριστική σημασία για την επίτευξη των ευρωπαϊκών στόχων για την εύρεση εργασίας και την επαγγελματική ανέλιξη. Το συμπέρασμα είναι ότι δε μειώνεται ο ρόλος των εθνικών κρατών στο θέμα της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης. Η μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τις επαγγελματικές δεξιότητες και την αγορά εργασίας. Βασική οργανωτική αρχή της εκπαίδευσης τείνει να αναχθεί η δια βίου μάθηση, και η προώθησή της αποτελεί έναν από τους άξονες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ταυτόχρονα, η προώθηση των νέων τεχνολογιών και της επικοινωνίας είναι ένας άλλος άξονας που επηρεάζει την μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση.

Η δια βίου μάθηση, ως έννοια, έχει υποστεί αλλαγές, από την αρχική σημασιολογία της. Αρχικά ήταν θέμα που απασχολούσε τα κοινωνικά και ανθρωπιστικά ζητήματα, όπως περιγράφεται στα πρώτα έγγραφα της UNESCO, με έμφαση στην ηθική και ατομική υποχρέωση απέναντι σε μια πιο ανταγωνιστική και εμπορικά προσανατολισμένη κοινωνία. Μια σειρά από ερευνητικές εκθέσεις και έγγραφα πολιτικής, όπως αποτυπώνονται στις εισηγήσεις του ECER 2009 για τη δια βίου μάθηση, αποδεικνύουν ότι η δια βίου μάθηση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, σύμφωνα με τις κυρίαρχες πολιτικές, ως γραμμική ανάπτυξη, όπου η μία φάση ακολουθεί την άλλη με έναν καλά καθορισμένο τρόπο. Αντ' αυτού, θεωρείται ως ένας συνεχής αγώνας λόγου όπου διαφορετικές έννοιες με την πάροδο του χρόνου θα αντικαταστήσουν η μια την άλλη.

**Πίνακας 6.6. Εισηγήσεις συνεδρίου 2009(Ιδιότητα του Πολίτη και Ανισότητες)**

ΤΙΤΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ	SESSION TITLE
<p><i>From policy to practice: the enactment of pupil participation in Scottish Schools</i>  <i>Citizenship Education in Turkey: A critical analysis</i>  <i>English Language Planning for Primary Education in Turkey: Opinions of the ELT Academicians</i></p> <p><i>Citizenship education in times of performativity</i></p>	<p>Focusing on Citizenship</p>

Άλλες 4 εισηγήσεις (Πίνακας 6.6.) πραγματεύονται το θέμα της ιδιότητας του πολίτη και των ανισοτήτων στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ένωσης δεδομένου ότι πάγιο αίτημα της εποχής μας είναι ο ενημερωμένος πολίτης που συμμετέχει ενεργά στα κοινά. Ενώ η αγωγή του πολίτη θεωρείται ως ένα μέσο για να αντιμετωπιστεί η αυξανόμενη δυσπιστία στις σύγχρονες κοινωνίες, παρατηρείται αύξηση του αριθμού των πολιτών που δεν αισθάνονται πλέον «συνδεδεμένοι» με την κοινωνία τους. Ως εκ τούτου, πολλοί άνθρωποι προσβλέπουν προς τα σχολεία και περιμένουν από την αγωγή του πολίτη να βοηθήσει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού, μη εφησυχασμένου πολίτη της ΕΕ. Τα άρθρα αυτά χρησιμοποιώντας την ποσοτική ανάλυση και έρευνα, με μια ποικιλία στατιστικών τεχνικών προσπαθούν να προσδιορίσουν τις πτυχές της μάθησης που προωθεί την ανάπτυξη της ικανότητας του πολίτη. Ωστόσο ως θέμα συζήτησης τίθεται και ο προβληματισμός για τα εμπόδια που αναφέρονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και εμποδίζουν την εκμάθηση αυτών των ιδιοτήτων. Αναλύεται, ακόμη, το πώς η υποκειμενική εμπειρία της ανισότητας θα επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξη της ικανότητας του πολίτη, το πώς μπορούν να βοηθηθούν οι νέοι στο να γίνουν ενεργοί πολίτες και βέβαια παρουσιάζονται οι συνέπειες της πολιτικής των ανισοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης.

**Πίνακας 6.7. Εισηγήσεις συνεδρίου 2009 (Εκπαιδευτική Πολιτική και Γνώση)**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>
<i>Knowledge reviews as an emergent key link between the world of research and the world of politics? - The Swedish case</i> <i>Criteria-in-Use or Criteria-of-Choice? Operational and Aspirational Approaches to Quality of Education Research in Several Contexts of Assessment</i> <i>Research, Policy and Practice-- Commitment, Complexity and Uncertainty: a Case Study of a Government Research Council funded Project, Engineering the Future</i> <i>Research Performance Indicators: Threat and/or Opportunity for Educational Research?</i> <i>Research-based evidence and educational policy action</i> <i>A Thorn in the Side. Does the Medical Model of Evidence fit for (current) Comparative Educational Research?</i> <i>Education Researchers as Policy-makers. An Exploration of a Few Swedish Examples</i>	<i>Research Politics and the Knowledge-Policy Relationship (Part I)</i>

Η εκπαιδευτική πολιτική και η γνώση (Πίνακας 6.7.) επανέρχονται στην κατηγορία των εισηγήσεων της κατηγορίας αυτής, με 8 ατομικές εισηγήσεις. Ένα από τα θέματα στο οποίο εστιάζονται είναι αυτό της εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, σε δύο εισηγήσεις, γίνεται εκτενής αναφορά στο γεγονός ότι και μέσω του ΟΗΕ η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) – από το

2005 έως το 2014 διανύσαμε τη Δεκαετία αφιερωμένη (από τα Ηνωμένα Έθνη) στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη - αποτελεί μια παγκόσμια πρωτοβουλία, και ότι υλοποιηθεί αρκετές εθνικές συζητήσεις και διεργασίες προκειμένου να προωθηθεί το θέμα αυτό, δεδομένου ότι αποτελεί επιδιωκόμενο στόχο για τα κράτη –μέλη της ΕΕ. Το συμπέρασμα που απορρέει είναι ότι η ΕΑΑ θα πρέπει να ενσωματωθεί στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και να προσαρμόζεται στις ειδικές συνθήκες της εκάστοτε χώρας. Ζητούμενο είναι, σύμφωνα με τις εισηγήσεις, να προσδιοριστεί με σαφήνεια η διαφορά μεταξύ των παραδοσιακών μέσων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την ΕΑΑ και να αποφασιστεί τι πρέπει να γίνει με διαφορετικό τρόπο. Επιπρόσθετα, απαιτείται μετάβαση από την περιβαλλοντική εκπαίδευση προς την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ) ενώ τονίζεται ο καίριος ρόλος της εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των κοινωνικό-οικονομικών προβλημάτων σε παγκόσμια κλίμακα. Η μετάβαση αυτή αντανακλάται, επίσης, σε διάφορες προσπάθειες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων για τη βιωσιμότητα. Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού φαίνεται να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για αυτό, όπως επίσης και ο προσδιορισμός συγκεκριμένων δεικτών για την παρακολούθηση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη και για τη μεταφορά της γνώσης. Οι έρευνες από την Αυστρία, τη Γερμανία και την Ελβετία καταδεικνύουν πόσο σημαντικό είναι το ζήτημα αυτό.

**Πίνακας 6.8. Εισηγήσεις συνεδρίου 2009(Επιπτώσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Επιχειρηματικότητα και την Αξιολόγηση)**

ΤΙΤΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ	SESSION TITLE
<p>• <i>CROSSING THE PUBLIC-PRIVATE LINE FOR SOCIAL INCLUSION: PRE -EMPLOYMENT TRAINING IN ENGLAND</i></p> <p><i>Global trends in qualifications' developments: what have standards based approaches in the Southern hemisphere to offer Europe?</i></p> <p><i>Economic Globalisation, Skill Formation and the Consequences for Higher Education</i></p>	<p>Education, Skills and the Economy</p>
<p><i>Roles of Evaluation in Secondary Education</i> <i>Transforming professionalism?</i></p> <p><i>Foreign Evidence and Local Use: Problems in "Evidence-Based" Policy Borrowing</i></p> <p><i>Grades for Work Habits and Social Behavior – Step Back in Time or Improvement of the Assessment System?</i> <i>The Harsher Side of Globalisation: Violent Conflict and Mathematics Achievement</i> <i>Shift in PIRLS 2006 achievement of Russian pupils: is this only due to changes in educational policy and curriculum?</i> <i>Towards a European evidence base on the Norwegian teaching and learning environment? Methodological discussion of the first OECD TALIS Survey</i> <i>The Statistical Performance of Certainty: A Behind-the-Scenes Look at PISA</i></p>	<p>Perceptions and Uses of Evaluation and Assessment</p> <p>Politics of International Assessment and Tests</p>

Το θέμα των επιπτώσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά πολλά επιμέρους θέματα (Πίνακας 6.8.) όπως αυτό της σύνδεσης του σχολείου με την επιχειρηματικότητα (3 εισηγήσεις) προκειμένου να προωθήσει το επιχειρηματικό πνεύμα των νέων όσο το δυνατόν νωρίτερα, αλλά και το ζήτημα της αξιολόγησης στα σχολεία της Ευρώπης (8 εισηγήσεις). Σε άλλες χώρες το ζήτημα της αξιολόγησης έχει ένθερμους οπαδούς και γίνεται αμέσως αποδεκτό από τους εμπλεκόμενους φορείς (στελέχη εκπαίδευσης, διευθυντές σχολείων, καθηγητές), ενώ σε άλλες περιπτώσεις, όπως στην Ιταλία, η αξιολόγηση καθυστερεί ή εγείρει έντονες αντιδράσεις, όπως στην Ελλάδα.

**Πίνακας 6.9. Εισηγήσεις συνεδρίου 2009(Μεταρρυθμίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση)**

ΤΙΤΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ	SESSION TITLE
<p><i>Responding to Change: The Responsiveness of Disciplinary Curriculum towards Different Change Forces</i>  <i>Networking for the Turn-Around of a School District: the Boston University/Chelsea Partnership</i>  <i>The impact of educational policies in the academic profession. An analysis of Mexico, France and Spain</i></p> <p><i>Public Policies for Higher Education in Brazil: theory and evidence within the system</i>  <i>Implementation of Joint Degrees: Erasmus Mundus - the case study of Denmark</i>  <i>In the Shifting Sands of Policy. Finnish University Academics' and Employees' Views and Experiences of the New Higher Education Policy.</i>  <i>Implementation of international policies for lifelong learning. Historical analysis of a Danish case</i>  <i>Politics, Institutions and Global Pressures in the Context of Finnish Higher Education Reform</i>            How does empirical educational research construct practical relevance?</p>	<p><i>Reforming Higher Education (Part 1)</i>  <i>Reforming Higher Education (Part 2)</i></p>

Τα ζητήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πίνακας 6.9.)εξετάζονται διεξοδικά σε 8 εισηγήσεις καθώς την τελευταία δεκαετία, οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν αλλάξει δραματικά. Η διαδικασία της Μπολόνια έχει γίνει η προτιμώμενη στρατηγική μεταρρυθμίσεων σε κάθε γωνιά της ηπείρου. Ως μέρος αυτής της διαδικασίας οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις έχουν ενισχύσει τον προσανατολισμό τους προς την παγκόσμια αγορά για τους ξένους φοιτητές. Στόχος αυτών είναι να διερευνήσουν και να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων του προγράμματος σπουδών και τις εντάσεις στο εσωτερικό των διαφόρων κλάδων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διερευνώνται οι αντιλήψεις των καθηγητών πανεπιστημίου για τον παιδαγωγικό λόγο του κλάδου τους, για το ποιες είναι εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις που επηρεάζουν την

ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών. Επίσης στις εισηγήσεις γίνεται αναφορά στα δημόσια πανεπιστήμια της Βραζιλίας, ενώ για τη Φιλανδία επισημαίνεται ότι το μοντέλο της αγοράς και της παγκοσμιοποίησης επηρεάζουν το έργο των πανεπιστημίων.

Επίσης η ανώτατη εκπαίδευση δέχεται σοβαρές πιέσεις για υποταγή στη λογική της αγοράς καθώς το πανεπιστήμιο υποχωρεί σταδιακά από το ρόλο του ως δημοκρατικής δημόσιας σφαίρας. Το νέο παγκόσμιο περιβάλλον επιδεινώνει τις ανισότητες ανάμεσα στα πανεπιστήμια, όχι μόνο μεταξύ ανεπτυγμένου και αναπτυσσόμενου κόσμου, αλλά και ανάμεσα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της ίδιας χώρας: ο διαχωρισμός μεταξύ των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων που μορφώνουν τις ελίτ, και αυτών που εκπαιδεύουν για χαμηλόμισθες θέσεις στην παγκόσμια καπιταλιστική οικονομία αυξάνεται ραγδαία.

Ειδική αναφορά γίνεται, σε άλλη εισήγηση, στο πρόγραμμα Erasmus και στα μεταπτυχιακά προγράμματα στη Δανία. Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια από τις κορυφές του «τριγώνου της γνώσης», το οποίο αναμένεται να ενισχύσει την ανάπτυξη και την απασχόληση στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία. Για το σκοπό αυτό, η Επιτροπή επιδιώκει την αύξηση του ετήσιου προϋπολογισμού έρευνας της ΕΕ και, κατ' ακολουθία, την αύξηση των εθνικών δημόσιων και ιδιωτικών επενδύσεων στην έρευνα.

**Πίνακας 6.10. Εισηγήσεις συνεδρίου 2009(Ευρωπαϊκοποίηση και Εκπαιδευτική Διακυβέρνηση)**

ΤΙΤΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ	SESSION TITLE
<p><i>European Governmentality. The Problematization of the European Youth Subject.</i></p> <p><i>Educational Assessment, Multilateralism, and the European Union: The Growing Influence of EU Members</i></p> <p><i>Evidence in the European agenda and education development cooperation: The case of Sub-Saharan Africa</i></p> <p><i>Educational governance in a multi-level perspective. Evidence of top-down and bottom-up processes in a Swedish context</i></p>	<p>Europeanisation and Education Governance</p>

Οι όροι της διακυβέρνησης (*governance*), της κυβερνησιμότητας (*governmentality*), της ευρωπαϊκοποίησης και της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης απασχολούν ιδιαίτερα τους ερευνητές (4 εισηγήσεις)(Πίνακας 6.10.). Κυρίως γίνεται



αναφορά στην Α.Μ.Σ. που είναι ένα εργαλείο διακυβέρνησης της Ε.Ε. που θεσπίστηκε μέσα από τα Συμπεράσματα της Πορτογαλικής Προεδρίας στη Λισσαβόνα το 2000 (Στρατηγική της Λισσαβόνας ) και βασίζεται στη χρήση αναφορών, δεικτών, ανταλλαγών καλών πρακτικών και επιθεωρήσεων από ομότιμους με σκοπό την υποστήριξη και ενίσχυση των κρατών-μελών να αναπτύξουν τις δικές τους πολιτικές. Στο νέο αυτό πλαίσιο η κατανομή της εξουσίας και του ελέγχου στην κοινωνία γίνεται μέσα από νέου τύπου διαδικασίες, στις οποίες η κρατική διοίκηση παίζει ρόλο, όχι όμως το μοναδικό. Τόσο οι δημόσιοι όσο και οι ιδιωτικοί (κερδοσκοπικοί και μη) φορείς γίνονται διαχειριστές και παραγωγοί γνώσης, εποπτείας, πληροφόρησης ή πόρων για την επίλυση πολύπλοκων και ποικίλων προβλημάτων. Όπως αναφέρεται στις εισηγήσεις, η μετάβαση αυτή επιφέρει αλλαγές στο ρόλο της Κυβέρνησης (κεντρική κρατική διοίκηση), στις αρχές και τα κέντρα λήψης αποφάσεων, στη δομή του συστήματος των κοινωνικών θεσμών, στις δημοκρατικές διαδικασίες, στις διαδικασίες αξιολόγησης και στις πολιτικές που επιλέγονται. Ταυτόχρονα, η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης προωθείται μέσα από τρεις αλληλοεξαρτώμενες τεχνικές πολιτικής: την εγκαθίδρυση κανόνων της αγοράς στην εκπαίδευση, την υιοθέτηση της θεωρίας και των μεθόδων του management και την εκπλήρωση της αρχής της «επιτελεστικότητας».

**Πίνακας 6.11. Εισηγήσεις συνεδρίου 2009(Αγοραιοποίηση της Εκπαίδευσης)**

ΤΙΤΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ	SESSION TITLE
<p><i>A sociological inquiry of wants in educational choices</i></p> <p><i>The paradox of the teacher-principal relationship. Experience from the marketisation of the Swedish educational sector</i></p> <p><i>Marketing and competition – part of everyday life and pedagogic identities in upper-secondary school?</i></p> <p><i>Market competition in upper-secondary school education. Staff and student perceptions.</i></p>	<p>Markets and Competition</p>

Καθώς τα κράτη «δικτυώνονται» στο πλαίσιο του παγκόσμιου χωριού και την ανάπτυξη των υπερεθνικών οργανισμών, ο χώρος της εκπαίδευσης δεν μένει ανεπηρέαστος, καθώς η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής δέχεται πλέον ισχυρές πιέσεις τόσο σε μακροεπίπεδο όσο και σε μικροεπίπεδο. Η κατάσταση αυτή αφορά τόσο το βαθμό διατήρησης της εθνικής κυριαρχίας στον εκπαιδευτικό χώρο, με το δικαίωμα σχηματισμού και ελέγχου των δικών τους εκπαιδευτικών πρακτικών, όσο

και την αναδόμηση και σύγκριση των εθνικών συστημάτων, αναδεικνύοντας έτσι τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις (Ζμας, 2007: 1-2). Το ζήτημα που προκύπτει, λοιπόν είναι αυτό της *αγοραιοποίησης της εκπαίδευσης* (4 εισηγήσεις) (Πίνακας 6.11.) ακόμα και σε προηγμένες χώρες όπως η Σουηδία, όπου οι διευθυντές πιέζονται να λειτουργούν με τους νόμους της αγοράς λόγω του νεοφιλελευθερισμού, ενώ ταυτόχρονα είναι δύσπιστοι απέναντι στις προθέσεις και στο ρόλο των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το βασικό επιχείρημα, δηλαδή ότι η αγορά –σχολείο θα βελτιώσει την ποιότητα των επιδόσεων είναι σαθρό. Οι συνέπειες για τη διοίκηση κυρίως θεωρούνται ως αρνητικές: η εντατικοποίηση της εργασίας, η ελεύθερη επιλογή σχολείου, ο ανταγωνισμός ακόμη και στα δημόσια σχολεία για τη φήμη τους οδηγεί στην αγοραίοποίηση της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα την απομάκρυνση από τους υγιείς στόχους της παιδείας.

**Πίνακας 6.12. Εισηγήσεις συνεδρίου 2009 (Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου)**

ΤΙΤΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ	SESSION TITLE
<p><i>GOVERNING EDUCATION SYSTEM: POLICIES ON ELIGIBILITY</i></p> <p><i>Successful educational settings as actions nets. Case studies from individual programs at upper secondary education and basic education for adults.</i></p> <p><i>Policy and participant perspectives on the drop-out problem in secondary education</i></p> <p><i>An Italian Policy for School Drop Out Prevention. The Need for a Democratic Discourse.</i></p>	<p>Politics of Equity: Admission and Drop-Out Issues</p>

Ακολούθως, ένα θέμα που σχετίζεται ξεκάθαρα με τα οικονομικά ζητήματα από το 2008 μέχρι και σήμερα, είναι η *πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου* (4 εισηγήσεις) αλλά και οι προσπάθειες για τον περιορισμό του φαινομένου σε επίπεδο πολιτικών της ΕΕ. Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου συνδέεται με την ανεργία, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη φτώχεια. Οι νέοι εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση για πολλούς λόγους: προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα, μαθησιακές δυσκολίες ή επισφαλής οικονομική κατάσταση. Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και οι συνθήκες σε μεμονωμένα σχολεία είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες.

Συγκεκριμένα στην εισήγηση με τίτλο «*Policy and participant perspectives on the drop-out problem in secondary education*»(Πίνακας 6.12.) οι ερευνητές επικεντρώνονται στο πρόβλημα της μη ολοκλήρωσης της φοίτησης των σπουδαστών στη Δανία στα σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αποτελείται από μια εισήγηση και για αυτό η εικόνα που δίνεται δεν είναι ολοκληρωμένη.

Ο κύριος λόγος για την πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η αποτυχία πολλών μαθητών να ολοκληρώσουν τα δευτερογενή προγράμματα στα οποία έχουν εγγραφεί, ιδιαίτερα στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι από τους νέους που αδυνατούν να αποκτήσουν ένα δευτερεύον πτυχίο είναι στην πραγματικότητα τα άτομα που έχουν προσπαθήσει χωρίς επιτυχία εκπαιδευτούν επαγγελματικά. Η εισήγηση επικεντρώνεται σε τρία κύρια σημεία: (1) Στην πολιτική συζήτηση αναφορικά με την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου στη Δανία, εστιάζοντας(α) στον τρόπο με τον οποίο αποχωρούν από τη σχολική εκπαίδευση και στα χαρακτηριστικά των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και (β) στα προτεινόμενα μέτρα για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.(2) Στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές στα σχολεία της επαγγελματικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τις δικές τους εμπειρίες από την εκπαίδευση και στις προοπτικές τους για την εκπαίδευση και την εργασία. (3) Στη συζήτηση των ευρημάτων και των πολιτικών συνεπειών.

**Πίνακας 6.13. Εισηγήσεις συνεδρίου 2009(Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Επαγγελματισμός των Δασκάλων)**

ΤΙΤΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ	SESSION TITLE
<p><i>Teacher Education research capacity building- an international review</i></p> <p><i>Research into Curricular Reforms in Teacher Education: 'Evidence-based' or Theory- driven?</i></p> <p><i>Knowledge management, production and recontextualisation in Australian teacher education</i></p> <p><i>Busy times? A comparison between the working times of teachers and other occupations.</i></p> <p><i>Finnish teachers' views on quality of education and using of quality instruments</i></p> <p><i>Capital, Power, and the Struggle Over Teacher Certification in the U.S. and UK</i></p> <p><i>Teaching as Self-denial: when gendered discourses of professional care and religious sacrifice coalesce</i></p> <p><i>The engagement of educational workers in higher education in England and Denmark: developing a theoretical frame</i></p>	<p>Reforming and Researching Teacher Education</p> <p>Teacher's work, Training and Professionalism (Part 1) Teacher's work, Training and Professionalism (Part 2)</p>

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και του επαγγελματισμού των δασκάλων (12 εισηγήσεις) (Πίνακας 6.13.) απασχολεί την έρευνα αλλά και το συνέδριο το 2009. Στα πλαίσια της εξέτασης αυτού του ζητήματος τονίζεται ότι οι κυβερνήσεις στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη έχουν ενισχύσει το ρόλο τους στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής και έχουν αποκτήσει ηγεμονικό ρόλο με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χάνουν την αυτονομία και την εξουσία τους. Εξετάζεται, επίσης, το θέμα του χρόνου εργασίας των εκπαιδευτικών και συγκρίνεται αυτός ο χρόνος με τον αντίστοιχο άλλων επαγγελμάτων. Περαιτέρω διαπιστώνεται ότι υπάρχει ένα μεγάλο χάσμα μεταξύ του συμβατικού χρόνου εργασίας και του πραγματικού χρόνου εργασίας. Αν και ο χρόνος εργασίας των εκπαιδευτικών δεν είναι υψηλότερος από το χρόνο εργασίας των άλλων εργαζομένων, ωστόσο, ο ρυθμός εργασίας τους διαφέρει από τους περισσότερους εργαζόμενους. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια πιο άκαμπτη δομή κατά τη διάρκεια της ημέρας και η δουλειά τους μεταφέρεται εκτός εργασιακού χώρου αλλά και ωραρίου και μάλιστα και κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου.

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών απασχολεί ακόμη και τους Έλληνες ερευνητές. Εμπνευσμένο το κείμενο από τις αλλαγές στα προγράμματα σπουδών του ελληνικού σχολείου και με έρεισμα τη θεωρία του B. Bernstein προσεγγίζεται στη συγκεκριμένη εισήγηση το ζήτημα των ταυτοτήτων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Επιμέρους θέματα που εξετάζονται είναι τα εξής: Ποια γνώση αξιολογείται ως βαρύνουσα σημασίας για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών; Είναι η εξειδικευμένη γνώση ή ίσως ένα υβρίδιο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών; Ή πρέπει να γίνεται αναφορά, μάλλον, σε μια πιο διεπιστημονικής φύσης γνώση υπό την έννοια της πρακτικής.

**Πίνακας 6.14. Εισηγήσεις συνεδρίου 2009(Ποιότητα στην Εκπαίδευση)**

ΤΙΤΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ	SESSION TITLE
<p><i>Blaming the game. Media and the formation of performancebased accountability in Norwegian school system</i>  <i>The National Educational Quality Assurance System in Norway – a comparative perspective on results from a national study</i>  <i>The big squeeze: Quality and the constriction of education</i></p> <p><i>How 'quality' sets the agenda for early childhood education and care: A discourse analysis of the Danish case</i></p>	<p>The Quality Agenda</p>

Τέλος, οι εισηγήσεις εστιάζουν και στο θέμα της *διαχείρισης της ποιότητας* στην εκπαίδευση (4 εισηγήσεις), την αποτελεσματικότητα ή μη των μεθόδων στο σχολείο, στον όρο διασφάλιση ποιότητας και στο πώς αυτή μπορεί να επιτευχθεί (Πίνακας 6.14.).

Εξετάζονται πιθανές επιλογές στη Νορβηγία για την κατασκευή τέτοιων συστημάτων διαχείρισης ποιότητας. Σε μια συγκριτική προοπτική παρουσιάζονται ευρωπαϊκά παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο ο εθνικός έλεγχος και η επαγγελματική ανάπτυξη μπορούν να συνυπάρξουν σε ένα κοινό πλαίσιο. Το συμπέρασμα για το συγκεκριμένο θέμα είναι ότι η επιρροή της ποιότητας έχει την τάση να περιοριστεί στο πεδίο εφαρμογής και στους στόχους της εκπαίδευσης με ποσοτικούς όρους, ιδίως με τη μορφή της ακαδημαϊκής πιστοποίησης, και ότι η ποιότητα ουσιαστικά περιορίζει τη σχέση δασκάλου-μαθητή σε πολύ πιο λειτουργικού χαρακτήρα αλληλεπίδραση.

#### **6.4.3. Παρουσίαση των θεμάτων της στρογγυλής τράπεζας (Roundtable) και της ανάρτησης (Poster)**

Στο συνέδριο του ECER 2009 *συναντάμε δύο στρογγυλά Τραπέζια (Roundtables)*. Στο πρώτο με επικεφαλής τον Rasmussen γίνεται αναφορά στην προετοιμασία του επόμενου συνεδρίου, στα πιθανά θέματα προς επεξεργασία και παρουσίαση, και ουσιαστικά αποτελεί μια ανοικτή πρόσκληση στους ερευνητές να προωθήσουν τα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα.

Στο επόμενο διπλό Roundtable με τίτλο *«Finding effective inclusion measures in mainstream education – comparative research in ten European countries»* πραγματεύεται το ίδιο θέμα. Δέκα ερευνητικές ομάδες σε δέκα ευρωπαϊκές χώρες τον Ιούνιο του 2009 επρόκειτο να συνάψουν μια συγκριτική μετα-αξιολόγηση των μέτρων που θα ενισχύσουν την ένταξη των μαθητών στην γενική εκπαίδευση - πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Οι χώρες είναι η Γαλλία, η Γερμανία, η Ουγγαρία, η Ιταλία, οι Κάτω Χώρες, η Πολωνία, η Σλοβενία, η Ισπανία, η Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Τα μέτρα αποβλέπουν σε διαφορετικούς στόχους, δηλαδή στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, στα μέλη μειονοτήτων, των μεταναστών αλλά και αφορούν σε θέματα όπως ο εκφοβισμός και η παρενόχληση των μαθητών. Έχουν σημείο αναφοράς πολιτικές όπως τις πολιτικές για την πρόληψη της εγκατάλειψης του σχολείου, τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες, τη συμμετοχική εκπαίδευση, τη

διαχείριση της πολυμορφίας στα σχολεία, την ασφαλή εκπαίδευση, καθώς και μέτρα στήριξης για τους εκπαιδευτικούς.

Από τις εισηγήσεις διαφαίνεται ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο η υποστήριξη για τις μειονοτικές ομάδες παρέχεται στο πλαίσιο μιας συνολικής προσέγγισης ως προς τη σχολική εκπαίδευση, όπου μεγάλο μέρος της στήριξης έχει αναλάβει το ίδιο το σχολείο ενσωματώνοντάς την στο αναλυτικό του πρόγραμμα σπουδών. Η βρετανική ομάδα εξετάζει το πολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου παρέχεται η στήριξη και συγκρίνει τις σημαντικές διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων: του Ηνωμένου Βασιλείου - Αγγλίας, της Σκωτίας, της Ουαλίας και της Βόρειας Ιρλανδίας. Τα ευρήματα της ομάδας του Ηνωμένου Βασιλείου έχουν σαν στόχο να συμβάλλουν στην μετα-ανάλυση των προσεγγίσεων της κοινωνικής ένταξης στη σχολική εκπαίδευση σε όλη την Ευρώπη και στον αντίκτυπο των πρωτοβουλιών και των ενεργειών που απαιτούνται όσον αφορά στην επίτευξη «ήπιων» μέτρων.

Το θέμα του *Poster* αφορά σε μια εμπειρική μελέτη από την Ισπανία από την περιοχή της Castilla-La Mancha και αναφέρεται σε ένα μοντέλο αξιολόγησης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η ανάρτηση προτείνει τις βασικές διαστάσεις που θα καθορίζουν ένα εργαλείο αξιολόγησης που κατευθύνεται στη βελτίωση των εκπαιδευτικών. Το poster έχει ως στόχο να περιγράψει την διαδικασία λήψης πολιτικών αποφάσεων όσον αφορά την καθοδήγηση στην αυτόνομη περιφέρεια της Castilla-La Mancha, και τους τρόπους που αυτές οι πολιτικές χρησιμοποιούνται ως στοιχεία ισότητας και ποιότητας μέσω της αξιολόγησης.

## **6.5.Σύνοψη**

Η αποτύπωση της εικόνας του ECER 2009 αναφορικά με τα θέματα που απασχόλησαν τους ερευνητές στις ατομικές εισηγήσεις αλλά και στις εισηγήσεις των συμποσίων παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον. Η πλούσια θεματική του συνεδρίου αναδεικνύει μια σειρά από ζητήματα που αφορούν την υλοποίηση του προγράμματος της *διά βίου μάθησης και της κινητικότητας, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, την προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, την ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.*

Επίσης στο συνέδριο αυτό, όπως αποτυπώθηκε και στα συμπόσια, ενισχύθηκε η προσέγγιση όλων των προς ανάπτυξη θεμάτων από τη σκοπιά και τη συγκριτική θεώρηση της διαδικασίας της Μπολόνια και της στρατηγικής της Λισαβόνα. Ταυτόχρονα προσπάθησαν οι ερευνητές να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα για τις πιθανές επιπτώσεις και τις συνέπειες των πολιτικών αυτών στην εκάστοτε εθνική εκπαιδευτική πολιτική.

Οι κριτικοί μελετητές του Network 23 προσπάθησαν να θέσουν τις βάσεις για την επεξεργασία των ζητημάτων αυτών, να ασκήσουν κριτική στις πολιτικές της ΕΕ και να διαμορφώσουν ένα νέο πλαίσιο συζήτησης για τα επόμενα συνέδρια.





---

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

## 2014

---

### 7.1. Το εμπειρικό υλικό του ECER 2014

Το 2014 το συνέδριο του ECER έλαβε χώρα στο Πόρτο της Πορτογαλίας με θέμα "*The Past, the Present and Future of Educational Research in Europe*". Συγκεκριμένα το συνέδριο διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο του Πόρτο από την 1<sup>η</sup> - 5 Σεπτεμβρίου 2014. Παρουσιάστηκαν και αναδείχθηκαν πολλά ζητήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική έρευνα και στις προοπτικές της.

Το 2014 η EERA γιόρτασε την 20η επέτειό της. Το Συνέδριο αποτέλεσε μια εξαιρετική ευκαιρία να κοιτάξουν πίσω οι ερευνητές για την ανάπτυξη και τον αντίκτυπο της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ευρώπη αλλά και για το μέλλον της. Το συνέδριο ECER στο Πόρτο το 2014 προσέφερε χρόνο και χώρο στην εκπαιδευτική ερευνητική κοινότητα ώστε να αξιολογήσει τα πλεονεκτήματα, τις αδυναμίες και τις δυνατότητές της. Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική έρευνα αντιμετωπίζει σήμερα πολλές προκλήσεις, ακόμη και τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην Ευρώπη, κρίθηκε απαραίτητο – όπως σημειώνεται στην ανακοίνωση του συνεδρίου - να προσδιοριστούν εκ νέου τα δεδομένα της έρευνας, να δοθεί έμφαση στη διεπιστημονικότητα αλλά και να προσεγγιστεί με μεγαλύτερη ακρίβεια το μέλλον της εκπαιδευτικής έρευνας. Διδάγματα από το παρελθόν μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας ώστε να οικοδομηθούν διαφορετικά εκπαιδευτικά μοντέλα και εναλλακτικές λύσεις που απαιτούν περίπλοκη κατανόηση των αλλαγών.

Δεδομένου αυτού, μια σειρά από ερωτήματα που τέθηκαν στο συνέδριο είναι καίρια: Ποιες ήταν οι μεγάλες επιτυχίες και αποτυχίες των ερευνητικών κοινοτήτων εκπαίδευσης κατά τις τελευταίες δεκαετίες; Τι μπορούν να μάθουν οι ερευνητές από το παρελθόν ώστε να οικοδομήσουν το επιστημονικό και ερευνητικό μέλλον σε αυτούς τους ταραχώδεις καιρούς; Μήπως ο τρόπος με τον οποίο η εκπαιδευτική έρευνα έχει χρησιμοποιηθεί στην πράξη και την πολιτική στο εσωτερικό της Ευρώπης παρέχει μια καλή βάση για το μέλλον; Ή μήπως πρέπει να αναπτυχθούν διαφορετικές στρατηγικές; Πώς μπορεί να διασφαλιστεί, μέσα στο κλίμα της αυξανόμενης

ευρωπαϊκοποίησης, ο σεβασμός των εθνικών και τοπικών ερευνητικών προτεραιοτήτων και πρακτικών που οφείλουν να είναι ισόρροπες με την ανάγκη εξεύρεσης κοινών ερευνητικών στόχων, θεμάτων και μεθόδων;

Το ερευνητικό υλικό που μελετάται σε αυτό το κεφάλαιο αποτελείται από τα κείμενα του ECER του 2014. Σε σύνολο 202 εισηγήσεων που υποβλήθηκαν το 2014 παρατηρούμε τα εξής: 105 ατομικές εισηγήσεις (papers), 19 συμπόσια (symposium), 74 εισηγήσεις συμποσίων (symposium paper), 2 αναρτήσεις (poster), 1 εργασία σε στρογγυλή τράπεζα (round table) και 1 ερευνητικό εργαστήριο (Research Workshop).

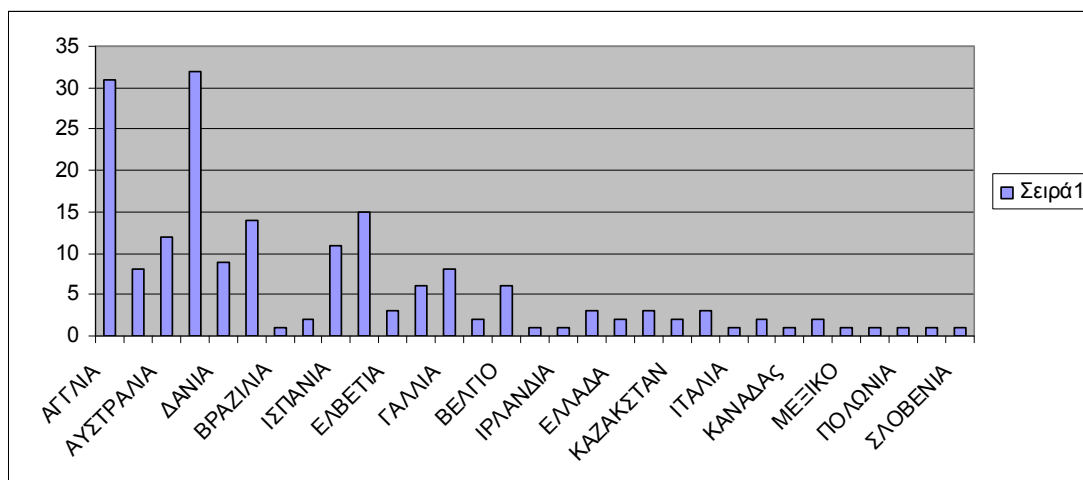
Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν 105 ατομικές εισηγήσεις (papers) που παρουσιάστηκαν στο συνέδριο ως προς την περίληψη, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα συμπεράσματα και τη μεθοδολογία τους και κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με κάποιες θεματικές, έτσι όπως δίδονται στη βάση δεδομένων. Επίσης μελετήθηκαν τα θέματα των 19 συμποσίων. Ενδεικτικά, θέματα που έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας ήταν η σχολική διαρροή, οι εκπαιδευτικές πολιτικές, εκπαιδευτικές ελίτ - σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη. Μελετήθηκαν και οι 74 εισηγήσεις των συμποσίων ανάλογα με τη θεματική του κάθε συμποσίου ώστε να προκύψουν τα δέοντα συμπεράσματα για τη θεματική των συμποσίων, καθώς η συμβολή τους είναι πολύ σημαντική για τις τάσεις που διαμορφώνονται στην εκπαιδευτική πολιτική.

Όπως και στο προηγούμενο κεφάλαιο με τα στοιχεία του 2009 χρειάστηκε η αποτύπωση και ποσοτικών κριτηρίων, έτσι και σε αυτό το κεφάλαιο για το 2014 θεωρούμε επιβεβλημένη την παρουσίαση κάποιων ποσοτικών δεδομένων ώστε να προβούμε στη συνέχεια στη συγκριτική θεώρηση των δύο ετών.

## **7.2. Παρουσίαση ποσοτικών δεδομένων**

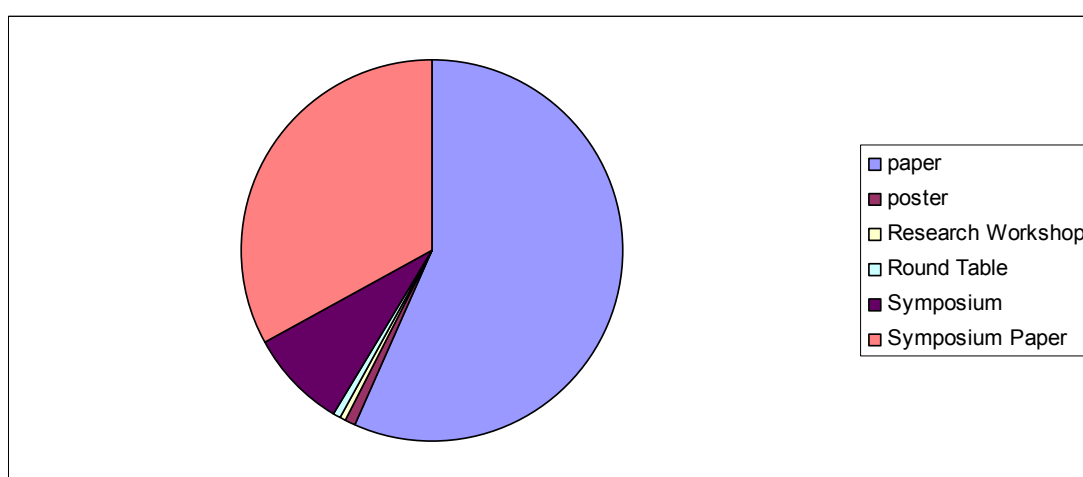
Το *Γράφημα 7* αποτυπώνει τις χώρες που έλαβαν μέρος στο ECER το 2014 και τον αριθμό των εισηγήσεων που παρουσιάστηκαν. Σε σύνολο 105 ατομικών εισηγήσεων/ανακοινώσεων διαπιστώνεται πως η χώρα με τη μεγαλύτερη παρουσία είναι η Σουηδία με τριάντα δύο (32) εισηγήσεις ατομικές (paper) και ακολουθεί αμέσως μετά με τριανταμία εισηγήσεις (31) η Αγγλία, ενώ οι χώρες με την μικρότερη εκπροσώπηση, δηλαδή με μόνο μια (1) εισηγήση, είναι αρκετές και μεταξύ αυτών και η Σλοβενία, η Ουγγαρία, η Πολωνία, το Μεξικό και ο Καναδάς. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η Φινλανδία εμφανίζεται στο συνέδριο με δεκαπέντε (15) εισηγήσεις,

η Αυστραλία με δώδεκα(8), η Γερμανία με οκτώ ( 8), η Τουρκία και η Ελλάδα με δύο (2). Η απόκλιση μεταξύ των χωρών είναι μεγάλη και αυτό πιθανότατα να αποτυπώνει και το ερευνητικό ενδιαφέρον για ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής.



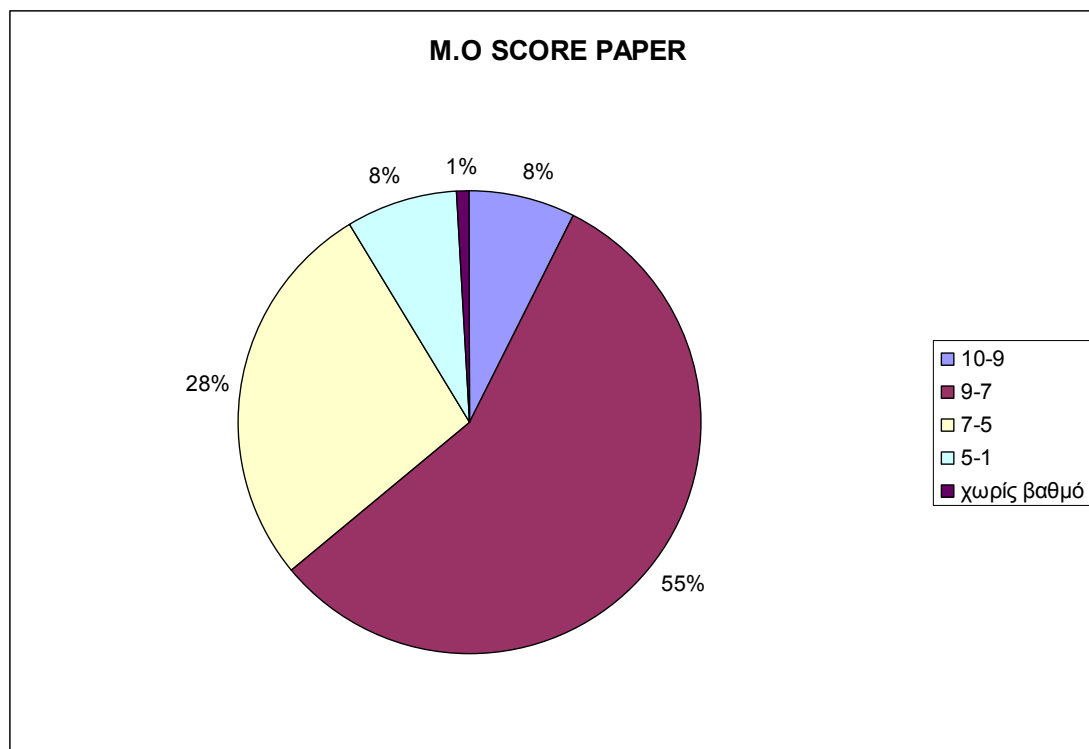
**Γράφημα 7 - Χώρες και αριθμός εισηγήσεων για το 2014**

Μια δεύτερη διάσταση που αποτυπώσαμε αποτελεί το *Γράφημα 8* όπου παρουσιάζεται ο αριθμός των ατομικών εισηγήσεων να υπερτερεί (105 papers) στο σύνολο των 202 εισηγήσεων, ενώ δύο (2) μόνο posters παρουσιάζονται το 2014. Υπάρχει ένα (1) Roundtable, ένα Research Workshop και δεκαεννέα (19) συμπόσια με εβδομήντα τέσσερις (74) εισηγήσεις συνολικά.



**Γράφημα 8-Αριθμός Εισηγήσεων**

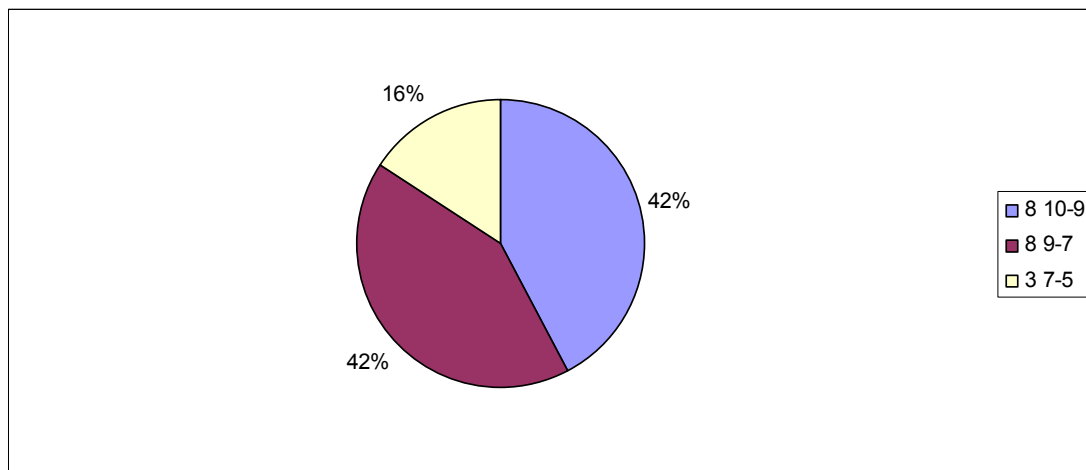
Ο μέσος όρος βαθμολογίας των papers/ατομικών εισηγήσεων ήταν δύσκολο να εξαχθεί γιατί η βαθμολογία ήταν ποικίλη και με πολλά δεκαδικά ψηφία. Αποφασίσαμε, λοιπόν, να αποτυπώσουμε τη βαθμολογία δημιουργώντας μια κλίμακα βαθμολόγησης (Άριστα, πολύ καλά, καλά) όπως φαίνεται στο **Γράφημα 9** .



**Γράφημα 9-Μέσος όρος βαθμολογίας ατομικών εισηγήσεων**

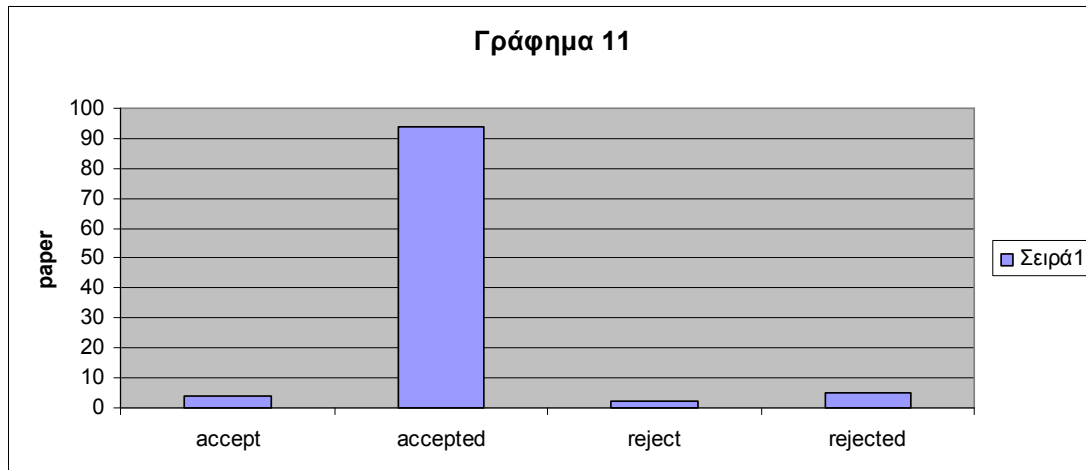
Το 55% των εισηγήσεων βαθμολογήθηκε με βαθμό από 7-9, το 28% με βαθμό από 5-7, το 8% με 9-10. Το ίδιο ποσοστό με βαθμολογία 1-5, ενώ μία μόνο εισήγηση εμφανίζεται χωρίς βαθμό.

Ο μέσος όρος στην αξιολόγηση των συμποσίων από τους κριτικούς αναγνώστες που συμμετείχαν στο συνέδριο αποτυπώνεται λίγο καλύτερα στο **Γράφημα 10**. Σε σύνολο 19 συμποσίων το 42% , δηλαδή 8 συμπόσια, πήραν βαθμό κατά μέσο όρο 9-10, άλλο ένα 42% 7-9 και ένα 16% 5-7.



**Γράφημα 10- Μέσος όρος αξιολόγησης συμποσίων**

Στο **Γράφημα 11** αποτυπώνεται το σύνολο των ατομικών εισηγήσεων (105) και τα ποσοστά της αποδοχής και της απόρριψής τους. Συγκεκριμένα 94 εισηγήσεις έγιναν αμέσως δεκτές (accepted), 4 έγιναν δεκτές στο δεύτερο γύρο κρίσεων (accept), ενώ απορρίφθηκαν μόλις 5 στον πρώτο γύρο (rejected) και 2 στο δεύτερο (reject).



**Γράφημα 11 –Σύνολο αποδεκτών και απορριφθεισών εισηγήσεων**

## 7.3 Παρουσίαση ποιοτικών δεδομένων του ECER 2014

### 7.3.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΣΥΜΠΟΣΙΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο έχουμε επικεντρωθεί στην ανάλυση περιεχομένου των κειμένων των συμποσίων με βάση τον τίτλο του κάθε συμποσίου, τα θέματα (topics)

και τους τίτλους των συνεδριών (session titles). Η κατηγοριοποίηση του υλικού ήταν πιο ευχερής για το 2014 (εν συγκρίσει με το υλικό του 2009) καθώς και οι τίτλοι των εισηγήσεων μπορούν να αποτυπώσουν τα θέματα. Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται ένας συνολικός πίνακας με τα χαρακτηριστικά των συμποσίων.<sup>28</sup>

Στο συμπόσιο με τίτλο «Teacher Retention and Attrition: An International Inquiry» (8 εισηγήσεις) διακρίνουμε τον προβληματισμό και την ανησυχία αναφορικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και μάλιστα την πρόωρη εγκατάλειψή του. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ένα κρίσιμο στοιχείο στο πλαίσιο του ευρύτερου θέματος της επάρκειας του αριθμού των εκπαιδευτικών, το οποίο περιλαμβάνει στη συνέχεια ευρύτερα ζητήματα που αφορούν, παραδείγματος χάριν, τη δημογραφία του επαγγέλματος, τις πολιτικές αποφάσεις σχετικά με το μέγεθος των τάξεων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την ελκυστικότητα της εκπαίδευσης ως σταδιοδρομίας. Αποτυπώνεται συγκριτικά το θέμα αυτό σε εισηγήσεις που προέρχονται από τέσσερις χώρες. Στην Ολλανδία το ποσοστό της πρόωρης εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι αρκετά υψηλό, το ίδιο στην Αμερική και στη Νορβηγία. Μάλιστα το ποσοστό αυτό αγγίζει το 50% στην Αυστραλία καθώς οι εκπαιδευτικοί αποχωρούν πριν συμπληρώσουν τα πέντε πρώτα χρόνια της καριέρας τους.

Αυτή την περίοδο, η επάρκεια του αριθμού των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει νέα πρόκληση σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, από την επικείμενη αποχώρηση από την εκπαίδευση της γενιάς που ανήκει στη δημογραφική έκρηξη ('baby boomer' generation) που γεννήθηκαν στη δεκαετία μετά από τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Εκείνη η γενεά ξεκίνησε να διδάσκει κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '60, αφότου η μεταπολεμική ανασυγκρότηση ολοκληρώθηκε, σε μια εποχή μεγάλης αισιοδοξίας και διεύρυνσης της εκπαίδευσης σε πολλές χώρες. Σε μία εποχή που οι ευκαιρίες για την είσοδο στην υπάρχουσα τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν πιο περιορισμένες σε σχέση με τη σημερινή κατάσταση, σε μερικές χώρες η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ήταν επίσης ένας τρόπος περαιτέρω σπουδών για πολλούς νέους, οι οποίοι διαφορετικά θα είχαν στερηθεί την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε πολλές χώρες, δόθηκαν μάχες και κερδήθηκαν για τη δίκαιη θέση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως μέρους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

---

<sup>28</sup> Παράρτημα 6 –Πίνακας Συμποσίων 2014

Επισημαίνονται διάφοροι λόγοι για τους οποίους οι άνθρωποι αφήνουν τη διδασκαλία, όπως είναι η κακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική εξουθένωση (burn out), οι κακές και απαιτητικές συνθήκες εργασίας αλλά και η ανεπαρκής ή αυταρχική ηγεσία. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις αναφορές των εισηγήσεων, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ασκούν ως επί το πλείστον γυναίκες και για αυτό εικάζουν ότι ενδέχεται να σημειωθεί έλλειψη επαγγελματιών στο εγγύς μέλλον λόγω της αδυναμίας των γυναικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Επί του παρόντος, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών, ο αριθμός των οποίων καταγράφει μείωση αναλογικά με τις γυναίκες γιατί, ακόμη και σε χώρες που παρουσιάζουν καλύτερη ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων, λιγότεροι άνδρες απασχολούνται στον τομέα αυτό σήμερα σε σύγκριση με το παρελθόν.

Ακολουθεί ένα συμπόσιο με δύο συνεδρίες ( 8 εισηγήσεις ), με τον τίτλο «Elite Education - Taking A Comparative Perspective: Implications For Education Systems Across Europe. Part 1» και «Elite Education: Historical and Contemporary Perspectives Within Different European Countries. Part 2». Πρόκειται για ένα συμπόσιο του οποίου το θέμα επικεντρώνεται στην εκπαίδευση των «ελίτ» κοινωνικών ομάδων και πώς αυτές οι ομάδες παρακολουθούν τα μαθήματά τους κάνοντας συγκεκριμένες επιλογές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον γίνεται αναφορά στα ελίτ εκπαιδευτικά ιδρύματα και πώς μπορούν φοιτητές ακόμη και από την εργατική τάξη να φοιτήσουν σε αυτά. Από το 2000, στόχο της Γαλλίας αλλά και της Αγγλίας αποτελεί η αύξηση του αριθμού των φοιτητών που προέρχονται από ένα υπόβαθρο εργατικής τάξης ώστε να φοιτήσουν στα ελίτ των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση την οικονομική κοινωνιολογία, καθώς και τη σχεσιακή και συγκριτική προσέγγιση του Pierre Bourdieu για τα ελίτ ιδρύματα, ο στόχος των ερευνητών των συγκεκριμένων συμποσίων είναι να δείξουν πώς τα ελίτ σχολεία «κατασκευάζονται» και να χαρτογραφήσουν τις επιπτώσεις της εν λόγω εκπαίδευσης τόσο για τις κοινωνίες όσο και για τα ίδια τα άτομα. Επισημαίνεται, επιπρόσθετα, ο ρόλος και η εμπλοκή των γονέων από τα ανώτερα στρώματα που επιδιώκουν τη διαμόρφωση υψηλού κύρους εκπαιδευτικών διαδρομών για τα παιδιά τους εστιάζοντας στις διαδικασίες της κεφαλαιοποίησης των πόρων και των ευκαιριών. Οι γονείς προσαρμόζουν τους τρόπους παρέμβασής τους από το δημοτικό μέχρι τα

πρώτα χρόνια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το θεωρητικό πλαίσιο των προσεγγίσεων αποτελεί η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Μπουρντιέ .

Το επόμενο διπλό συμπόσιο αφορά στην αξιολόγηση στην Ευρώπη και τιτλοφορείται «Governing by Expectation: school Inspection and evaluation across Europe and beyond ». Αυτό το συμπόσιο που εκτείνεται σε δύο συνεδρίες (6 εισηγήσεις) δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην επιθεώρηση και την αξιολόγηση του σχολείου αλλά και των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στις περισσότερες χώρες, η ατομική αξιολόγηση των μελών του ακαδημαϊκού προσωπικού αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των διαδικασιών εσωτερικής διασφάλισης της ποιότητας. Οι εκπαιδευτικές αρχές έχουν καταστήσει υποχρεωτικές τις εσωτερικές διαδικασίες, οι οποίες συνήθως καθορίζονται από τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με τη βοήθεια ανεξάρτητων εθνικών οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας και διεθνών ενώσεων. Η διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που αναγνωρίστηκε ως σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας της Μπολόνιας, αποτέλεσε αντικείμενο εθνικών μεταρρυθμίσεων και πρωτοβουλιών τα τελευταία δέκα έτη σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες.

Οι νέοι τρόποι διακυβέρνησης επιβάλλουν εξατομικευμένη και προσανατολισμένη αξιολόγηση στο αποτέλεσμα της πολιτικής σε ολόκληρη την Ευρώπη. Το συμπόσιο εξετάζει τις επιπτώσεις της εθνικής αξιολόγησης και σχολικής επιθεώρησης για την ολοκληρωμένη εκπαίδευση.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο το συμπόσιο ασχολείται με το πώς οι επιθεωρητές στο σχολείο ασκούν το ρυθμιστικό ρόλο τους στο πλαίσιο της διακυβέρνησης σε εθνικό επίπεδο συμβάλλοντας στη λογοδοσία των προσδοκιών απέναντι στους εαυτούς τους και σε εκείνους που ελέγχουν. Αυτή η αλλαγή σχετίζεται με νέες μορφές διακυβέρνησης, όπου τα δεδομένα παίζουν ζωτικό ρόλο. Θεωρητικά, μια από τις εισηγήσεις καταλήγει στη νέο-θεσμική θεωρία ερμηνεύοντάς την στο πλαίσιο της συνολικής συζήτησης της ευρωπαϊκοποίησης. Αναμενόμενα ευρήματα υποδηλώνουν ότι ο ρόλος του σχολείου και των επιθεωρητών εξελίσσεται και για αυτό θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αξιολόγηση της ποιότητας.

Στο πλαίσιο του Δικτύου 23 ( 4 εισηγήσεις ) , αυτό το συμπόσιο «Knowledge, Teaching and the Curriculum; New Agendas For Research» σχετίζεται άμεσα με το υπο-θέμα του Δικτύου: «Οι πολιτικές της γνώσης και οι σχέσεις γνώσης και



πολιτικής». Το θέμα ουσιαστικά αποτελεί επαναδιαπραγμάτευση του θέματος των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (σχετικά με τις γνώσεις και την πολιτική προγράμματος σπουδών ) έτσι όπως είχαν παρουσιαστεί στα αντίστοιχα συνέδρια και σε κεντρικές ομιλίες στο ECER που διεξήχθη στη Βιέννη το 2009 αλλά και στο Γκέτεμποργκ το 2008. Μία από τις εισηγήσεις εστιάζει στο ζήτημα της διεπιστημονικότητας και στο πώς ένα πρόγραμμα σπουδών που βασίζεται στην πειθαρχία δημιουργεί παρά λύνει απορίες για την επιλογή του περιεχομένου. Αντλεί τα ευρήματα από μία έρευνα που χρηματοδοτείται από το Αυστραλιανό Συμβούλιο Έρευνας. Άλλες εισηγήσεις διερευνούν το πόσο σημαντικό είναι για τους μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση στη γνώση και το να εφαρμόζονται επαρκή προγράμματα σπουδών για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Και στις δύο περιπτώσεις, το ζήτημα άπτεται και του θέματος της επαγγελματικής ειδίκευσης των εκπαιδευτικών.

Για το θέμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τονίζεται ότι ο ασκούμενος έλεγχος προς τους εκπαιδευτικούς υποδηλώνει μια φθίνουσα εμπιστοσύνη στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και επηρεάζει αρνητικά τόσο το εύρος όσο και το βάθος της παιδαγωγικής σκευής του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Το θεωρητικό πλαίσιο των κειμένων αφορμάται από τη θεωρία του B.Bernstein για τη γνώση. Ουσιαστικά επιχειρείται η προσέγγιση των ρόλων των τεστ, η σχέση του προγράμματος σπουδών των πανεπιστημίων αλλά και του σχολείου, δηλαδή σύγκριση των αναλυτικών προγραμμάτων τους και η διασύνδεσή τους με την καθημερινότητα, τον τρόπο με τον οποίο το πρόγραμμα σπουδών προετοιμάζει τους μαθητές για διάφορα επαγγέλματα και κατά πόσο βασίζεται και ικανοποιεί τις απαιτήσεις συγκεκριμένων επαγγελμάτων.

Στο «Adult Literacies and the Effects of Comparative Performance Measurements: Local, National, Global» (4 εισηγήσεις) γίνεται αναφορά στο Πρόγραμμα της Διεθνούς Αξιολόγησης των Ικανοτήτων των Ενηλίκων (PIAAC) που αξιολογεί τις βασικές δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών και παρέχει πληροφορίες σχετικά με τη χρήση της ανάγνωσης, της αριθμητικής και την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας και αλλού. Στις εισηγήσεις του συμποσίου αυτού γίνεται εκτενής αναφορά στη συνθήκη της Λισαβόνας. Σύμφωνα με τη Συνθήκη αυτή το 2000, η ΕΕ είχε θέσει ως προτεραιότητα τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, ώστε να μπορούν να συμβάλουν σε μια επιτυχημένη ζωή στην κοινωνία της γνώσης. Ταυτόχρονα ο γραμματισμός των ενηλίκων αφορά και στο ζήτημα της δημοκρατικής

λήψης αποφάσεων καθώς δίνει την ευκαιρία στους πολίτες να συμμετέχουν ενεργά στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα.

Το συμπόσιο διατυπώνει τρία ερευνητικά ερωτήματα και τις επιπτώσεις τους σε βάθος χρόνου: 1) Υπάρχει σχέση μεταξύ αυτών των διεθνών πλαισίων αξιολόγησης; 2) Πώς το πρόβλημα του γραμματισμού των ενηλίκων γίνεται αντιληπτό σε τοπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο; 3) Ειδικότερα, ποιες είναι οι συνέπειες των τυποποιημένων μέτρων και των αποτελεσμάτων για τις δυνατότητες του γραμματισμού των ενηλίκων για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και της δημοκρατικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων;

Παρουσιάζονται και αξιολογούνται οι αντιδράσεις της Δανίας για τα αποτελέσματα του πρώτου γύρου του Προγράμματος του ΟΟΣΑ (OECD) για τη διεθνή αξιολόγηση των ικανοτήτων των ενηλίκων (PIAAC). Το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών της Δανίας, υπεύθυνο για τις αναλύσεις αναφέρει σε δελτίο Τύπου ότι ένας στους έξι ενήλικες Δανούς δεν είχαν επαρκείς δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Άλλη εισήγηση που αναφέρεται στη Γερμανία τονίζει ότι βασική συνέπεια είναι ο αποκλεισμός των ενηλίκων από την αγορά εργασίας, η απομόνωση των ατόμων από τις κοινωνικές δραστηριότητες, η απομόνωση σε υποβαθμισμένες αστικές περιοχές και εν γένει η μη συμμετοχή τους σε διαφορές διαδικασίες.

Ωστόσο στο ίδιο συμπόσιο παρουσιάστηκε και η άποψη ότι οι μετρήσεις που χρησιμοποιεί ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων γραμματισμού είναι πάντα ατελείς επειδή ερμηνεύονται τόσο σε εθνικό (κράτος) επίπεδο, όσο και σε τοπικό επίπεδο χωρίς να αποτιμώνται συγκριτικά και η σύγκριση αυτή να αφορά στην παγκόσμια κοινότητα. Επίσης υπάρχουν εισηγήσεις που τονίζουν ότι η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής δίνει προτεραιότητα στο στενό πεδίο των επαγγελματικών δεξιοτήτων και στην εστιασμένη μάθηση που δεν σέβεται τις ανάγκες και τους στόχους των ίδιων των εκπαιδευομένων.

Το θέμα « Education As Applied Politics: Critiquing And Inscribing Policy Into Practice And Building Alternatives» επανέρχεται με ένα συμπόσιο δύο συνεδριών ( με 9 εισηγήσεις ) στο ECER 2014 .

Κάθε συνεδρία λαμβάνει υπόψη και αποδομεί τη «φυσικότητα» με την οποία παρουσιάζονται οι νεοφιλελεύθερες ιδεολογίες και οι μορφές οργάνωσης για να προτείνει κάτι άλλο - ως εναλλακτική ατζέντα- προκειμένου να σκεφτόμαστε την κοινωνία και το ρόλο της εκπαίδευσης σε αυτήν, μακριά από τον νεοφιλελευθερισμό

και την οικονομική κρίση. Οι εισηγήσεις των συμποσίων έχουν εστιάσει σε βασικές διαστάσεις της εξουσίας και της ενδυνάμωσής της για να συζητήσουν τι σταματά τις συνεργατικές, δημοκρατικές, χειραφετικές πρακτικές, τις μορφές οργάνωσης και τι τις διευκολύνει.

Το πρώτο μέρος του συμποσίου εξετάζει τις ιδεολογίες και τις δομές εξουσίας που ενσωματώνουν οι νεοφιλελεύθερες μορφές της πολιτικής ως βάση για την εξερεύνηση εναλλακτικών λύσεων. Υποστηρίζεται από τους συντάκτες των κειμένων ότι η υποστήριξη νεοφιλελεύθερων νομοθετικών πλαισίων οδήγησε σε καταστροφικές επιπτώσεις όσους βρίσκονται στο περιθώριο. Τα κείμενα έχουν βασιστεί στην εμπειρία του Ηνωμένου Βασιλείου για τα συνεργατικά σχολεία και για το πώς αυτά μπορούν να δημιουργήσουν εναλλακτικές δράσεις. Η ταχεία αύξηση των «συνεργατικών σχολείων» στην Αγγλία - με πάνω από 700 σχολεία που υιοθετούν συνεργατικά μοντέλα διακυβέρνησης από το 2008 - 1000 αναμένεται έως το 2015 - μπορεί να αποτελέσουν μια δημοκρατική εναλλακτική λύση σε ένα όλο και πιο κατακερματισμένο και αγοραιοποιημένο σύστημα ώστε να υπάρξει πραγματική επίδραση στις ζωές των νέων. Η πρόκληση είναι να υλοποιηθούν οι δημοκρατικές και συνεργατικές αξίες μέσα σε ένα σύστημα που σήμερα κυριαρχείται από ιεραρχικές, ανταγωνιστικές μορφές οργάνωσης.

Επίσης, παρόλο που υπάρχει στην Αγγλία ένα πρόγραμμα σταθερής ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης στο οποίο οι επιχειρήσεις έχουν αναλάβει την ευθύνη της παροχής εκπαίδευσης, συναντάται ένας αυξανόμενος αριθμός σχολείων που επιλέγουν να υπαχθούν στη διαδικασία των συνεργαζόμενων σχολείων καθώς θεωρούν πως η συνεργασία, ως ένα κοινωνικό κίνημα, μπορεί να αντισταθεί και να αλλάξει τις επικρατούσες δυνάμεις στην εκπαίδευση που έχει χαρακτήρα νεοφιλελεύθερο.

Ακολούθως και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ισπανία δέχονται κριτική καθώς συνειδητοποιείται ότι οι νόμοι της αγοράς απομονώνουν τις περιθωριοποιημένες ομάδες μέσω της έμφασης στην ακαδημαϊκή αριστεία για τους λίγους και της ενίσχυσης αυτών των πρακτικών πάνω από τις πρακτικές της ένταξης και της δημοκρατικής εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος του συμποσίου εξετάζει πιο στενά τα θέματα που σχετίζονται με την οικοδόμηση της πολιτικής και της οργάνωσης από το μηδέν. Αυτό βασίζεται σε μια σειρά θεωρητικών προσεγγίσεων του Λακάν , του Freire και τη ριζοσπαστική δημοκρατική προσέγγιση στο λόγο του Laclau. Η ιστορία μιας

δημοκρατικής και χειραφετητικής λειτουργίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών που ποικιλοτρόπως προσπάθησαν να κάνουν αλλαγές στις κοινωνικές σχέσεις μέσα από διαδικασίες μάθησης και το πρόγραμμα σπουδών είναι αξιοπρόσεκτες. Γίνεται ιδιαίτερη μνεία στον Dewey, για παράδειγμα, που ανέπτυξε την ιδέα του σχολικού εργαστηρίου ως ενός τρόπου δημοκρατικής κοινωνικής οργάνωσης.

Οι έρευνες του συμποσίου αυτού προέρχονται από το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιρλανδία, τη Γαλλία, την Ισπανία, την Πορτογαλία, την Αυστραλία και τις ΗΠΑ.

*Ποιες μορφές του λόγου στηρίζουν την πολιτική και την πρακτική ενός κοινωνικά δίκαιου σχολείου;* Σε αυτό το ερώτημα καλούνται να απαντήσουν οι ερευνητές. Ο στόχος είναι να διερευνηθεί μέσα από την πράξη με βάση το σχολείο, ο περιορισμός των στοιχείων που χρησιμεύουν για να διατηρηθεί επιλεκτικά το status quo των προνομίων, τα πλεονεκτήματα κάποιας ομάδας και η διάκριση για κάποιους, ενώ κάποιοι άλλοι υφίστανται την καταπίεση και την περιθωριοποίηση. Δίδεται το παράδειγμα των Ρομά της Ευρώπης αλλά και το παράδειγμα στην εκπαίδευση των φτωχών εθνοτικών μειονοτικών κοινοτήτων των ΗΠΑ. Επίσης, επισημαίνεται ότι παρά την επιθυμία για βοήθεια των αδύναμων κοινωνικά ομάδων, πολλές φορές ο λόγος που χρησιμοποιείται είναι καταπιεστικός και στην πραγματικότητα η βοήθεια είναι μηδαμινή. Ο μηχανισμός αυτός επιτρέπει στους ανθρώπους να καθησυχάσουν τη συνείδησή τους, δηλαδή νομίζουν ότι βοηθούν, ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζει ότι δεν θα υπάρξει ουσιαστική αλλαγή στη ζωή των μη προνομιούχων.

Στο παρακάτω τριπλό συμπόσιο με τίτλο «Youth on the Move – Transitions in times of uncertainty»(15 εισηγήσεις) οι ερευνητές ασχολούνται αποκλειστικά με το θέμα των νέων σε καιρούς αβεβαιότητας, όπως αυτούς που διανύουμε την τρέχουσα περίοδο. Η κατάσταση επιδεινώθηκε μετά την οικονομική κρίση του 2008 και την επακόλουθη κρίση του ευρώ. Για παράδειγμα, η ανεργία των νέων έχει φτάσει σε πολύ υψηλά επίπεδα και ο μέσος όρος των νεαρών ενηλίκων ηλικίας 20-24 ετών οι οποίοι δεν απασχολούνται ούτε παρακολουθούν κάποιας μορφής εκπαίδευση ή κατάρτιση ήταν 17 έως 18% στις χώρες της ΕΕ το 2012. Η κατάσταση αυτή είναι ιδιαίτερα ανησυχητική δεδομένου ότι μακροχρόνια διαστήματα ανεργίας αφήνουν ανεπούλωτα τραύματα, π.χ μειώθηκε το εισόδημα των ανθρώπων, επιδεινώθηκαν οι συνθήκες υγείας, και ενισχύθηκαν οι κοινωνικές διακρίσεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Το συμπόσιο επικεντρώνεται κυρίως στις εκπαιδευτικές δράσεις που σχετίζονται με την εργασία και την υλοποίηση προγραμμάτων και μέτρων που προβλέπονται από τα σχολεία και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την ΕΕ, τα υπουργεία και τις κυβερνητικές πολιτικές, τους δήμους και τις ενώσεις προκειμένου να καλύψουν τα συμφέροντα των νεαρών ενηλίκων. Ένας από τους στόχους του συμποσίου είναι να εξετάσει κριτικά τις μεταβάσεις από τον χώρο του σχολείου στο χώρο της εργασίας και να καθορίσει πώς θα διαμορφώσουν οι ιθύνοντες τα συμφέροντα των ίδιων των νεαρών ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που ζουν έξω από την εκπαίδευση και την εργασία. Ένας άλλος στόχος είναι να εμβαθύνει στην κατανόηση του πώς οι πολιτικές μετάβασης των νέων αφορούν σε εθνικό αλλά και τοπικό επίπεδο. Επίσης αποβλέπει στο να εξετάσει πώς οι ίδιοι νέοι άνθρωποι, ιδιαίτερα εκείνοι που προέρχονται από περισσότερο μειονεκτούντα περιβάλλοντα, βλέπουν το μέλλον τους.

Συνακόλουθα εξετάζεται το ζήτημα του αποκλεισμού των νέων από τη σχολική διαδικασία, τόσο μέσω των επίσημων όσο και των ανεπίσημων διαδικασιών, και φυσικά των συνεπειών του. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται σε εκείνους τους νέους που έχουν βρει το δρόμο τους μέσω μιας «δεύτερης ευκαιρίας» (πχ. σχολεία δεύτερης ευκαιρίας ή ευέλικτα σχολεία στην Αγγλία και την Αυστραλία). Σε αυτά φοιτούν νέοι που προέρχονται συχνά από τις πιο καταπιεσμένες και περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες. Εξερευνώντας το πλαίσιο πολιτικής στην Αγγλία και την Αυστραλία, η εισήγηση υποστηρίζει ότι οι συγκεκριμένες πολιτικές πλαισιώνονται από τις νεοφιλελεύθερες, τιμωρητικές δράσεις όπου το ανθρώπινο κεφάλαιο και η κοινωνική δικαιοσύνη έχουν μικρή αξία και οι νέοι αποτελούν απλά τις παράπλευρες απώλειες ενός νεοφιλελεύθερου πολιτικού συστήματος.

Ταυτόχρονα, συνεξετάζεται το ζήτημα των «καλών» και «κακών» σχολείων μέσα από τη διαδικασία της ελεύθερης επιλογής σχολείου καθώς τα σχολεία αντιπροσωπεύουν διαφορετικές παιδαγωγικές ταυτότητες, αλλά και το ζήτημα του ενεργού νέου πολίτη. Σε κείμενα πολιτικής, ο ιδανικός μαθητής-πολίτης παρουσιάζεται ως «ενεργών», «συμμετοχικός» και ως κάποιος που αναλαμβάνει την πλήρη ευθύνη για την εκπαίδευσή του και τη μελλοντική ζωή. Η προβληματική βασίζεται στην κατανόηση της «εκπαίδευσης ως ιδιότητας του πολίτη», με αναφορές στη συμμετοχική δημοκρατία.

Το ακόλουθο συμπόσιο ( με 4 εισηγήσεις ) «Educating Europeans? Mobilisation as Education? Paradoxes and Contradictions of the Politics of Education Through Europe» ασχολείται με τα παράδοξα και τις αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Εκπαίδευση.

Οι αναφορές επικεντρώνονται στην εξέλιξη των τεκμαρτών μαθησιακών στόχων των ευρωπαϊκών πολιτικών εκπαίδευσης που κατευθύνονται προς μια οικονομία της γνώσης καθώς οι Ευρωπαϊκές πολιτικές έχουν επιπτώσεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Υποστηρίζεται ότι οι σχετικές πράξεις (προγράμματα χρηματοδότησης για την προώθηση της διαφάνειας, της κινητικότητας και της δυνατότητας αναγνώρισης και μεταφοράς των επαγγελματικών προσόντων) μεταβάλλουν τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση στα κράτη μέλη και μπορούν να εντοπιστούν ακούσιες συνέπειες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η μετακίνηση –μετανάστευση λόγω εργασίας και μάθησης δημιουργεί προϋποθέσεις για ένα νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον που αφορά στην αρχική αλλά και συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Επιπλέον, η κινητικότητα έχει μετατραπεί σε έναν εκπαιδευτικό στόχο και αυτός υλοποιείται σήμερα και μέσα από το πρόγραμμα Erasmus.

Τα επιμέρους θέματα που εξετάζονται είναι η διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί περισσότερο ως εργαλείο για την κατασκευή και την εκδήλωση του έργου του εξευρωπαϊσμού. Επισημαίνεται ότι οι πρόσφατες εξελίξεις έχουν καταστήσει πολύ πιο δύσκολο, π.χ. για τους μη ευρωπαίους φοιτητές, το να μοιραστούν την εκπαιδευτική «αγορά» των ευρωπαϊκών χωρών. Το ερώτημα που γεννάται είναι τι συμβαίνει όταν το άτομο έχει τις βασικές δεξιότητες όσον αφορά τα προσόντα, αλλά όχι ουσιαστικές ικανότητες που απαιτούνται για να εργαστεί σε άλλη χώρα, όπως οι γλωσσικές δεξιότητες ή η πολιτιστική διαχείριση της διαφορετικότητας. Τα ερωτήματα αυτά οδηγούν στον αναστοχασμό σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα πανεπιστήμια προετοιμάζουν μεταπτυχιακούς φοιτητές για τις απαιτήσεις της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας.

Στο « Exploring Diversity of Accountability Policies Across Education Areas» ( 4 εισηγήσεις ) γίνεται λόγος για μια πτυχή της παγκοσμιοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι η ανάπτυξη - σε πολλές ευρωπαϊκές και αμερικανικές χώρες - των νέων μορφών ρύθμισης και διακυβέρνησης με βάση την εξωτερική αξιολόγηση και λογοδοσία. Ο στόχος αυτού του συμποσίου είναι να διερευνήσει την ποικιλομορφία των πολιτικών αυτών λογοδοσίας σε διάφορες

περιπτώσεις ώστε να γίνουν κατανοητά πώς κυρίως τα πολιτικά ή θεσμικά χαρακτηριστικά σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης διαμορφώνουν το περιεχόμενο και τους προσανατολισμούς των πολιτικών αυτών. Πώς διακρατικές συζητήσεις, όπως το νέο δόγμα της δημόσιας διοίκησης, φιλτράρονται και μεταφράζονται σε κάθε πλαίσιο πολιτικής; Ποιες είναι οι επιπτώσεις αυτών των νέων κανονισμών στους παραδοσιακούς τρόπους διακυβέρνησης;

Για να γίνει αυτό κατανοητό το συμπόσιο παρουσιάζει την ποικιλομορφία των πλαισίων πολιτικής (στον Καναδά, την Αγγλία, τη Γαλλία, το γαλλόφωνο Βέλγιο, τη Σκωτία, τη Σουηδία και τις Ηνωμένες Πολιτείες) δίνοντας έμφαση στα διάφορα αποτελέσματα των πολιτικών της λογοδοσίας για τη διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως για παράδειγμα την αυξανόμενη γραφειοκρατία σε ορισμένες περιπτώσεις (Αγγλία, Γαλλία, Κεμπέκ), την αυξανόμενη δυσπιστία των σχέσεων με τους επαγγελματίες σε άλλες περιπτώσεις (Αγγλία και Σουηδία). Παρουσιάζονται μορφές λογοδοσίας στην Ευρώπη, όπως: 1) υψηλής συμμετοχής λογοδοσία, 2) νεο-γραφειοκρατική λογοδοσία, 3) τυπική και αντανάκλαστική λογοδοσία, 4) ήπια λογοδοσία. Στη Γαλλία, η ανάγκη για λογοδοσία και αξιολόγηση στηρίχθηκε από τους ίδιους τους δημοσίους υπαλλήλους και τους επαγγελματίες οι οποίοι είχαν την ανάγκη να την χρησιμοποιήσουν για να επαναβεβαιώσουν την κεντρική και δεσπόζουσα θέση τους στη διαδικασία χάραξης πολιτικής. Στο Κεμπέκ η αξιολόγηση έγινε αποδεκτή ως μια σιωπηρή συμφωνία μεταξύ των βασικών παραγόντων της πολιτικής για να αποφευχθεί μια νεοφιλελεύθερη προσέγγιση της νέας δημόσιας διαχείρισης.

Στο συμπόσιο με τίτλο «New Public Management and the Modernisation of Education in Europe» ( 5 εισηγήσεις ) επισημαίνεται ότι η Εκπαίδευση σε όλη την Ευρώπη έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές όσον αφορά στους σκοπούς, τις δομές και τις πρακτικές της. Τα θέματα που βρίσκονται στο προσκήνιο για άλλη μια φορά είναι αυτό της λογοδοσίας, της επιτελεστικότητας, της αναδιάρθρωσης των τρόπων διακυβέρνησης, της επαγγελματοποίησης ή της αποεπαγγελματοποίησης, της προσέγγισης της εκπαίδευσης με τους νόμους της αγοράς. Το συμπόσιο προτίθεται να προσφέρει απαντήσεις για το πώς αυτές οι διαδικασίες εκσυγχρονισμού έχουν θεσπιστεί σε μια σειρά από εθνικά κράτη σε όλη την Ευρώπη, που ανήκουν σε διαφορετικές παραδόσεις με διαφορετικά μοντέλα και καθεστώτα του κράτους πρόνοιας. Οι συντάκτες αντλούν στοιχεία από την έρευνα στην πολιτική και την

κοινωνιολογία για να φωτίσουν και να αναπτύξουν την ανάλυσή τους σχετικά με τη σημασία των τοπικών και εθνικών ιστοριών.

Οι ευρύτερες θεσμικές αλλαγές και αναδιαρθρώσεις που συντελούνται στο δημόσιο τομέα των ευρωπαϊκών κρατών κατά την τελευταία εικοσαετία έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τους την ιδεολογική παραδοχή ότι η εφαρμογή πρακτικών και μεθόδων που έχουν αναπτυχθεί στον ιδιωτικό τομέα σε συνδυασμό με τη λειτουργία εξωτερικών ελεγκτικών μηχανισμών, θα βελτιώσουν την αποδοτικότητα και την ποιότητα των δημόσιων υπηρεσιών. Η «*Νέα Δημόσια Διοίκηση*» ή «*Νέος Διευθυντισμός*» δεν είναι τίποτε περισσότερο από ένα σύνολο ιδεολογικών αρχών, στις οποίες βασικό πυρήνα συνιστά η παραδοχή ότι ο «εκσυγχρονισμός» των δημόσιων υπηρεσιών, σε τομείς όπως η υγεία και η εκπαίδευση, μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη χρησιμοποίηση οργανωσιακών μεθόδων, πρακτικών και εταιρικών αξιών που εφαρμόζονται στις ιδιωτικές επιχειρήσεις, καθώς και στην υπαγωγή των δημόσιων οργανισμών στις δυνάμεις της αγοράς.

Τα παραδείγματα αντλούνται από τη *Γαλλία* όπου ο τομέας της εκπαίδευσης έχει γίνει ο νέος στόχος των φορέων χάραξης πολιτικής που επιδιώκουν τον εξορθολογισμό της διοίκησης ώστε να καταστεί αυτή πιο υπόλογη. Ωστόσο, εξ αιτίας κάποιων ιστορικών και πολιτιστικών κληρονομιών, η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης παραμένει σχετικά συγκεντρωτική και τυποποιημένη παρά την περιορισμένη μεταρρύθμιση της αποκέντρωσης στη δεκαετία του 1980. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν κινείται προς την κατεύθυνση της αγοράς και των ιδιωτικοποιήσεων, ενώ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρέμεινε - σε μεγάλο βαθμό - ανεπηρέαστο από τις αλλαγές αυτές. Ωστόσο, οι έλεγχοι έχουν αναπτυχθεί σε μια σειρά δεικτών που επιβάλλονται για να οδηγήσουν τα σχολεία σύμφωνα με ορισμένες αρχές λογοδοσίας και το πρόγραμμα σπουδών ευθυγραμμίστηκε με ένα βασικό πλαίσιο δεξιοτήτων. Επίσης μια άλλη εισήγηση πραγματεύεται το ίδιο θέμα από την πλευρά της *Νορβηγίας* και αυτό που τονίζεται είναι ότι η Ηγεσία και η Λογοδοσία έχουν καταστεί τα κυρίαρχα θέματα συζήτησης στη νορβηγική εκπαίδευση. Η Ιταλική πραγματικότητα στρέφεται γύρω από έννοιες όπως ήταν: η σχολική αυτονομία, η αποκέντρωση, η αξιολόγηση και η λογοδοσία, η επιχειρηματικότητα και η ηγεσία, η ήπια αγοραιοποίηση, η δικτύωση των σχολείων και η σύνδεση δημόσιου-ιδιωτικού τομέα. Κατά την τελευταία δεκαετία, αυτό το σχέδιο αναδιάρθρωσης έχει διατεθεί σταδιακά και επανενεργοποιήθηκε μέσα σε ένα νεοφιλελεύθερο πλαίσιο. Η ιταλική εκπαιδευτική αρένα θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ένα πεδίο που σταδιακά



κατακλύστηκε από ιδιωτικούς φορείς, ενώ νέες συζητήσεις ήρθαν στο προσκήνιο που αφορούσαν την εκμάθηση, τη διδασκαλία και τον έλεγχο με στόχο τον ανταγωνισμό, την επιτελεσματικότητα και την προσπάθεια να διαβρωθεί η επαγγελματική δεοντολογία.

Στην Αγγλία η διαδικασία αυτή του Νέου Διευθυντισμού έχει οδηγήσει σε μια σειρά από εντάσεις που σχετίζονται με το ρόλο της ηγεσίας στη διασφάλιση της αλλαγής στα πλαίσια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που λειτουργούν μέσα σε ένα περιβάλλον που κυριαρχείται από τις αγορές, τους δείκτες αποδοτικότητας και τους διαχειριστές αυτής της κατάστασης.

Στο συμπόσιο με τίτλο «Still an issue? Approaching and Challenging Post-Socialist and Post-Authoritarian Education: Difficulties, Routines and Innovations of Empirical Research» (3 εισηγήσεις) οι μελετητές εξετάζουν τον ρόλο της έρευνας στα πρώην κομμουνιστικά καθεστώτα της Ευρώπης μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού και προβληματίζονται για το εάν και κατά πόσο μπορεί κάποιος να προσεγγίσει τα ερευνητικά ενδιαφέροντα αυτών των χωρών δεδομένων των εμποδίων, όπως είναι η γλώσσα ή και άλλων τυπικών εμποδίων. Τα ερωτήματα που γεννώνται είναι: Ο σοσιαλισμός και ο αυταρχισμός αυτών των καθεστώτων προβάλλει ακόμη και σήμερα προσκόμματα στην έρευνα; Ποιες τάσεις παρατηρούνται σήμερα στην έρευνα; Πώς οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης, η νεοφιλελεύθερη επέκταση, η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση επηρεάζουν την εμπειρική έρευνα;

Τα ερωτήματα αυτά προσεγγίζονται μέσα από ερευνητικά κείμενα που προέρχονται από τη Ρωσία με τη διαπίστωση ότι ο νεοφιλελευθερισμός εξουσιάζει την εκπαίδευση μετά το 1991 με τη θλιβερή διαπίστωση ότι η ρωσική κοινωνία έχει εμπλακεί σε μια ουσιαστική διαδικασία διαπραγμάτευσης των εθνικών εκπαιδευτικών ταυτοτήτων της. Επίσης εξετάζεται το πώς σε ένα μετα-αυταρχικό πλαίσιο τα προγράμματα σπουδών, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα όσα κουβαλούν από το παρελθόν τους, τις νεότερες συγκρούσεις, την πολιτική ουδετερότητα και την πολιτικοποίηση.

Στο παρακάτω διπλό συμπόσιο ( 7 εισηγήσεις συνολικά ) το θέμα που απασχολεί τους ερευνητές είναι η σχολική διαρροή στην Ευρώπη. Το «Education

Policies Concerning Early School Leaving in European Countries: a considerable degree of convergence?» αποτελεί ένα ζήτημα μείζονος σημασίας το οποίο επανέρχεται τόσο σε συμπόσια όσο και σε μεμονωμένες εισηγήσεις. Το συμπόσιο αυτό ασχολείται με την ανάπτυξη και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών που ασχολούνται με την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (ΠΕΣ) στον απόηχο της στρατηγικής της Λισσαβόνας (2000), σε 7 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Βέλγιο, Ηνωμένο Βασίλειο, Πορτογαλία, Πολωνία, Ισπανία, Ουγγαρία, Αυστρία). Η έρευνα βασίζεται στο έργο για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στη ΕΕ, «*Reducing Early School Leaving in the EU*» (RESL.eu, που χρηματοδοτείται από την ΕΕ, 2013-2018), με τη συμμετοχή 9 ευρωπαϊκών χωρών. Ωστόσο, κατά τη σύγκριση των εκπαιδευτικών πολιτικών μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, γίνεται φανερό ότι ο ρυθμός υλοποίησής τους και η ίδια η φύση τους (δηλαδή η οικονομική, κοινωνική, εκπαιδευτική) είναι ποικίλες και απέχουν πολύ από το να συγκλίνουν. Ο στόχος του έργου είναι η διαμόρφωση εννοιολογικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων και μοντέλων που αφορούν την ανάπτυξη και την εφαρμογή των πολιτικών και ειδικών μέτρων για την αντιμετώπιση της Πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Βασικές παραδοχές του έργου είναι ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν i) περιουσιακά στοιχεία ζωτικής σημασίας για την ευημερία των ευρωπαίων πολιτών, ii) σημαντικά εργαλεία για την προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά από τη μία πλευρά και στην τόνωση της οικονομικής ανάπτυξης και τη δημιουργία νέων δεξιοτήτων, ικανοτήτων από την άλλη πλευρά. Στο πλαίσιο της παγκόσμιας κοινωνικής και οικονομικής δυναμικής, είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη ότι η κατάσταση αυτή επηρεάζει διαφορετικές ομάδες μειονεκτούντων πληθυσμών σε διάφορες χώρες και πολλοί νεαροί ενήλικες έχουν ενδεχομένως μικρότερες δυνατότητες να πετύχουν στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Οι εισηγήσεις εστιάζουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ της ατζέντας της ΕΕ και των εθνικών πολιτικών που ασχολούνται με την ΠΕΣ.

Στην Πολωνία, το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου δεν φαίνεται να γίνεται αντιληπτό ως ένα πρόβλημα ή μια σημαντική πρόκληση για το πολωνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και η Πολωνία, που έχει ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στην ΕΕ, αναφέρεται μεταξύ χωρών με τις καλύτερες επιδόσεις, φαίνεται ότι αυτή η θετική έκβαση είναι αποτέλεσμα άλλων διεργασιών (ένανς μακρύν κύκλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η

επικράτηση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα και όχι με τη συγκεκριμένη πολιτική πρόληψης της ΠΕΣ.

Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί φορείς χάραξης πολιτικής στη Φλάνδρα (Βέλγιο) έχουν υιοθετήσει τους στόχους και τις συστάσεις της ΕΕ για την εκπαίδευση και για την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου ειδικότερα. Η ανάλυση επίσημων κειμένων και η ποιοτική έρευνα πεδίου με τους ενδιαφερόμενους φορείς και τους φορείς χάραξης πολιτικής παρουσιάζουν την Φλάνδρα να στοχεύει στη μείωση της ισχυρής κοινωνικής αναπαραγωγής της ανισότητας και φυσικά να επιδιώκει την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Το ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στην Ισπανία ήταν ήδη 26% το 2014 , 15% το 2011, ακριβώς το διπλάσιο του μέσου όρου του ποσοστού της ΕΕ. Ωστόσο, εξακολουθεί να υπάρχει πολύ λίγη έρευνα σχετικά με την ΠΕΣ στην Ισπανία μέχρι σήμερα, και συνήθως μόνο ως μέρος μεγαλύτερων έργων που ασχολούνται με τη σχολική αποτυχία και διαρροή. Η έρευνα επικεντρώνεται στα αίτια της σχολικής διαρροής όπως το πλαίσιο των αυξανόμενων εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, ειδικά τα στοιχεία εκείνα που επηρεάζουν τους μαθητές είναι η κοινωνική τάξη (κυρίως η εργατική) και η μετανάστευση.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η εκπαίδευση αποτέλεσε το αντικείμενο επίμονων και σημαντικών μεταρρυθμίσεων στην Αγγλία. Η κυβέρνηση συνασπισμού του 2014 συνεχίζει το πολιτικό παράδειγμα των προκατόχων της, ιδίως την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις διαπιστωμένες ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης αγοράς και της οικονομίας της γνώσης, προωθώντας την εμπορευματοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος και την αύξηση της αυτονομίας των σχολείων. Το ζήτημα της μείωσης της σχολικής διαρροής καθ 'εαυτό δεν αποτελεί μέρος της πολιτικής ατζέντας. Και αυτό εξηγείται από το ότι υπάρχει μικρή επίσημη αναγνώριση της επιρροής της ΕΕ σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική.

Στην Πορτογαλία, τα τελευταία 20 χρόνια - και μέχρι την πρόσφατη οικονομική κρίση - υπήρξε μια αύξηση των επενδύσεων στην εκπαίδευση. Από το 2000, εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια έχουν περάσει πολλές αλλαγές που έχουν αναδιαμορφώσει τον τομέα της εκπαίδευσης και άνοιξαν το δρόμο για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Σε εθνικό επίπεδο και σε σύγκριση με το μέσο όρο της ΕΕ, η σχολική διαρροή είναι ένα σοβαρό θέμα. Από το 2011, η εξαθλίωση του πληθυσμού εξαιτίας της ανεργίας και των περικοπών των μισθών και των συντάξεων σε συνδυασμό με την εσωτερική ανταγωνιστικότητα στο σχολείο που

εκφράζεται από την κατάταξή των σχολείων ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών, έχει - κατά πάσα πιθανότητα - αρνητικό αντίκτυπο στους νέους και περιορίζει τη δυνατότητα να παραμείνουν στο σχολείο.

Επίσημη κρατική πολιτική της εκπαίδευσης σχετικά με τη σχολική διαρροή δεν υπήρχε στην Ουγγαρία καθώς η εθνική στρατηγική για την ΠΕΣ βλέπει το φως της έρευνας μόλις το 2014. Λόγω της προσπάθειας για την ευθυγράμμιση με την κοινοτική νομοθεσία για τον περιορισμό της σχολικής διαρροής, η ουγγρική επίσημη προσέγγιση για την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου έχει αποστασιοποιηθεί τόσο από τις εγχώριες παραδόσεις διαμόρφωσης των ερωτημάτων και της αντιμετώπισης προβλημάτων που σχετίζονται με το εν λόγω ζήτημα όσο και με τις πραγματικές ανάγκες των ομάδων του πληθυσμού που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο, όπως οι Ρομά.

Η Αυστρία, όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, έχει επηρεαστεί από τις κοινωνικο-οικονομικές και πολιτιστικές αλλαγές, όπως η παγκοσμιοποίηση, η τεχνολογική πρόοδος και η μετανάστευση. Παρά το γεγονός ότι το ποσοστό ανεργίας στην Αυστρία, σε σύγκριση με άλλες χώρες της ΕΕ, είναι μάλλον χαμηλό, υπάρχει ένα υψηλό ποσοστό ανεργίας των ατόμων με εκπαιδευτικό επίπεδο που δεν πάει πάνω από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Επηρεασμένη από την ΕΕ και τον ΟΟΣΑ η Αυστρία έχει αναλάβει προσπάθειες για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και της ανεργίας των νέων, με την εφαρμογή μιας σειράς μέτρων.

Συνεπώς, είναι σαφές ότι η πρόωρη σχολική εγκατάλειψη δεν ερμηνεύεται μονοσήμαντα με την «ελευθερία της ατομικής επιλογής», αφού ουσιαστικά η απόφαση να εγκαταλείψει κάποιος την εκπαίδευση στην ηλικία των 15 ή και νωρίτερα προσδιορίζεται κοινωνικά, ταξικά, πολιτισμικά αλλά και παιδαγωγικά. Στοιχεία όπως η φτώχεια, η ανέχεια, ο οικονομικός καταναγκασμός, η έλλειψη στοιχειωδών μέσων για αξιοπρεπή διαβίωση δημιουργούν ένα αρνητικό υπόβαθρο για την παρακολούθηση του σχολείου. Παράλληλα όμως, στη σχολική απομάκρυνση επιδρούν και μια σειρά παράγοντες όπως η σχολική αποτυχία, οι κακές επιδόσεις και οι ανυπέρβλητες μαθησιακές δυσκολίες, η απρόσωπη και ψυχρή πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας, ο κοινωνικός περίγυρος, το επίπεδο πολιτιστικής και πνευματικής ανάπτυξης μιας περιοχής, τα ήθη και οι συνήθειες που χαρακτηρίζουν συγκεκριμένες ομάδες, τα κοινωνικά στερεότυπα, ακόμη και οι διακρίσεις με βάση το φύλο. Στα αίτια, όμως, που ενισχύουν την αναπαραγωγή του φαινομένου της μαθητικής διαρροής εντάσσεται και

η αδυναμία του εκπαιδευτικού μοντέλου μιας χώρας να παρέμβει στην αντιμετώπισή της, στη συγκράτηση, δηλαδή, του «υπό διαρροή» μαθητικού πληθυσμού. Η ίδια αδυναμία, όμως, ενδέχεται να χαρακτηρίζει τόσο την τοπική κοινωνία όσο και τους ισχνούς θεσμούς κοινωνικής πολιτικής, οι οποίοι συχνά δεν είναι σε θέση να συμβάλουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

Τέλος το συμπόσιο με τίτλο «Policy, Educational Change and Citizenship in Higher Education» ( 3 εισηγήσεις )εστιάζεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που οφείλει να προετοιμάζει τους φοιτητές για μια ακαδημαϊκή και επαγγελματική ζωή, αλλά και για τη συμμετοχή τους στην κοινωνία ως ενεργών πολιτών. Επικεντρώνεται στο ρόλο των ακαδημαϊκών ως πνευματικών ανθρώπων /διανοουμένων ώστε να προσεγγιστούν θέματα, όπως η διεύρυνση της συμμετοχής των γυναικών, των μεταναστών και των αυτοχθόνων πληθυσμών και πώς μπορούν οι φοιτητές με τη βοήθεια της εκπαίδευσης να προσανατολίζονται όλο και περισσότερο στο να συμβάλουν στην κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία στην κοινωνία τους σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Οι εισηγήσεις επικεντρώνονται στη σύγκριση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Λατινικής Αμερικής και της Ευρώπης και οι ερευνητές αναλύουν την εκπαιδευτική πολιτική και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και της ελεύθερης αγοράς.

### 7.3.2.ΑΝΑΛΥΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΜΕΜΟΝΩΜΕΝΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ /ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ ΣΤΟ ECER 2014.

Το συνέδριο του 2014 ήταν πλούσιο από την άποψη των μεμονωμένων εισηγήσεων. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν 108 ατομικές εισηγήσεις (papers) και αναδείχτηκαν μια σειρά από θέματα που άπτονται των ζητημάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη. Μάλιστα αξίζει να σημειωθεί ότι οι εισηγήσεις αυτές παρουσιάζουν τον προβληματισμό των κριτικών κοινωνιολόγων πάνω στα ζητήματα αυτά. Δεδομένων των πολλών αλλαγών – πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών –στην Ευρώπη τα ζητήματα που τίγονται έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ως προς την παρουσίασή τους αλλά και ως προς τη σύγκρισή τους με προηγούμενα συνέδρια, όπως αυτό του 2009.

Η πολυπληθέστερη κατηγορία σε αριθμό εισηγήσεων είναι η θεματική: οι πολιτικές για την χάραξη της πολιτικής για την εκπαίδευση («The politics of policy making in education») σύμφωνα με τα Topics. Ωστόσο, η ανάλυσή μας έγινε πιο συστηματική σύμφωνα με τους τίτλους των συνεδριών (Session Titles).

**Πίνακας 7.1. Εισηγήσεις 2014 (Ευρωπαϊκοποίηση και παγκοσμιοποίηση)**

<i>TITLAI EISHGHEΩN</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<i>The Europe of Knowledge as a political driver - How are European level actors configuring European governance architecture?</i> <i>The Emergence of the Global Student Elite: What Can We Learn from IB Schools?</i> <i>Europeanising Internationalisation: An analysis of policy and policy makers' views in Kazakhstan</i> <i>The role of education in times of crisis: A critical approach to the neoliberal policies of the Europe 2020 strategy</i> <i>The aims of education in European state policy: blurred vision or pluralist inclusion?</i> <i>Transformations In The Field Of Symbolic Control And Their Implications For The Greek Education Administration.</i>	Globalization, Europeanization and Education (Part 1,2,3)	NW 23: Europe, Europeanisation and the politics of globalisation	Rambla, Xavier Sarakinioti, Antigone Rönberg, Linda

Συγκεκριμένα αρκετές εισηγήσεις πραγματεύονται το ζήτημα της ευρωπαϊκοποίησης και της παγκοσμιοποίησης (6 εισηγήσεις) και πώς αυτές επιδρούν στην εκπαίδευση (Πίνακας 7.1.).

Το ζήτημα αυτό αφορά τα περισσότερα κράτη που θέλουν να επιδείξουν ένα πολύ ευρύ φάσμα των στόχων και των σκοπών για τα σχολικά εκπαιδευτικά τους συστήματα. Το εύρος των θεμάτων που καλύπτονται από τους σκοπούς της εκπαίδευσης μπορεί να είναι εκτεταμένο και αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί με διάφορους τρόπους. Η ανάπτυξη του λόγου στον ευρωπαϊκό χώρο επηρεάζει και επηρεάζεται από τους όρους και τις συνθήκες που διαμορφώνονται στο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης. Επίσης ένα από τα ζητήματα που σχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση είναι η εκπαιδευτική πολιτική έτσι όπως διαμορφώνεται από την τρέχουσα νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, ώστε οι στόχοι του σχολείου ευθυγραμμίζονται με τις αρχές της αγοράς που δίνει έμφαση αφενός στο άτομο, αλλά αφετέρου και σε οικονομικούς σκοπούς. Σε αυτά τα ζητήματα εντάσσονται και η σύγκλιση των

πολιτικών και η πολιτική του δανεισμού. Σύμφωνα με τις εισηγήσεις υπάρχουν ενδείξεις σύγκλισης, αλλά είναι εμφανής και η τάση της διατήρησης μιας μορφής εθνικής ταυτότητας στο πλαίσιο της πολιτικής συζήτησης από την πλευρά των μεμονωμένων κρατών.

Σημαντικό ρόλο έχει διαδραματίσει το ζήτημα της οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών. Η οικονομική κατάσταση στην Ευρωπαϊκή Ένωση προκάλεσε, μεταξύ άλλων, τη μείωση των κοινωνικών παροχών και των δημόσιων υπηρεσιών αποδυναμώνοντας το Κράτος Πρόνοιας. Οι περικοπές στην εκπαίδευση επηρεάζουν τους πολίτες, ιδιαίτερα εκείνους με υψηλότερο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού. Η έμφαση στη μείωση του δημοσίου ελλείμματος έχει αγνοήσει την ανάγκη να προωθηθούν δραστικές πολιτικές για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων στη ζώνη του ευρώ. Με άλλα λόγια, ο οικονομικός ντετερμινισμός υποβιβάζει την εκπαίδευση στο παρασκήνιο, και αυτό επιδεινώνει την κατάσταση της ανισότητας και της κοινωνικής αδικίας.

Ένα κείμενο Ελλήνων ερευνητών, μεταξύ των οποίων υπογράφει η Δέσποινα Τσακίρη, αναφέρεται στην ενίσχυση του IB (International Baccalaureate) στην ελληνική πραγματικότητα ως μια προσπάθεια δημιουργίας μιας ελίτ μαθητικής κοινωνίας ανταγωνιστικής στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης που έχει σχέση και με το ζήτημα της ελεύθερης σχολικής επιλογής από την πλευρά των γονέων. Αν και αρχικά ο στόχος για τα σχολεία με IB ήταν να απαντήσει σε μια σειρά από επιχειρησιακές ανάγκες, που βαθμιαία φάνηκε να κερδίζουν υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας και να προωθούν το έδαφος για την ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου πολιτισμού, δηλαδή κοσμοπολίτες του αύριο, ή αυτό που ονομάζεται επίσης ελίτ του αύριο, τελικά η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα σχολεία IB έχουν γαλουχήσει ένα κοινωνικό φαντασιακό επίπεδο που κυριαρχείται από τα στοιχεία των διακρίσεων και ο ελιτισμός τους απηχεί την σημερινή παγκοσμιοποιημένη νοοτροπία. Η σύνθεση του πληθυσμού, οι αξίες, καθώς και η οργάνωση του προγράμματος σπουδών, καθώς και η εκδήλωση ορισμένων επιλογών από την πλευρά των φοιτητών φαίνεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός παγκοσμιοποιημένου ελιτίστικου εκπαιδευτικού συστήματος. Με έρεισμα τη θεωρία του Μπουρντιέ για τον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης καθώς και για την κατασκευή μιας ελίτ μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, το ερώτημα είναι ποια είναι η λογική των σχολείων αυτών και ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά που προωθούνται μέσω αυτών.

## Πίνακας 7.2. Πίνακας Εισηγήσεων 2014 ( Νέες Μορφές Διακυβέρνησης )

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<p><i>Developing Local Governance Networks: The Discourse of Political and School Leaders on the Challenges of Identities, Priorities and Constraints</i></p> <p><i>Decentralization Efforts In Educational Systems: The Local Education Office As Boundary Spanner – Empirical Results From Germany</i></p> <p><i>“This Is Insane”: Moving Policies, Local Contexts, And The Perceptions Of School Heads About Their Work</i></p>	<p>New Forms of Governance and School Improvement</p>	<p>NW 23: Discourses and research politics</p>	<p>Lindgren, Joakim</p>

Οι νέες μορφές διακυβέρνησης (3 εισηγήσεις) ( Πίνακας 7.2.) δίνουν «τροφή» σε έναν αυξανόμενο αριθμό μελετών που προσπαθούν να αντιληφθούν την «ήπια δύναμη/διακυβέρνηση» που ασκείται από αυτούς τους φορείς διακυβέρνησης, είτε αυτή γίνεται με τη λογική των αριθμών είτε με τη λογική του ελέγχου και της επιθεώρησης και πώς αυτή (η διακυβέρνηση) εντάσσεται στα νέα προγράμματα σπουδών των ευρωπαϊκών χωρών και αποτελεί μια πρακτική που περιέχει ταυτόχρονα ήπια και σκληρά στοιχεία. Χρησιμοποιώντας κατεξοχήν την κριτική ανάλυση λόγου ως μεθοδολογικό εργαλείο, οι εισηγήσεις φιλοδοξούν να αναλύσουν τα κείμενα πολιτικής ως τμήματα των κοινωνικών πρακτικών και των αποφάσεων ώστε να διαμορφώσουμε μια νέα εικόνα για την όλη κατάσταση. Εξετάζουν τις ιδέες, τα ενδιαφέροντα και τα μέσα από την προοπτική των ευρωπαϊκών φορέων ώστε να κατανοήσουμε τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης για την κάλυψη των πολιτικών στόχων που σχετίζονται με την «Ευρώπη της γνώσης».

Στη διακυβέρνηση εντάσσεται και το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ των διευθυντών σχολείων και των τοπικών αρχών που είναι υψίστης σημασίας, καθώς οι διευθυντές των σχολείων αντιμετωπίζουν δύσκολες συνθήκες συμπεριλαμβανομένης της αυξημένης υπευθυνότητας, των μειωμένων προϋπολογισμών και άλλων περιορισμών, σε συνδυασμό με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών βελτιώσεων σε όλα τα επίπεδα του συστήματος. Στις νέες μορφές διακυβέρνησης για ένα αποτελεσματικό



σχολείο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η σχολική ηγεσία. Η πολιτική αυτή χαρακτηρίζεται από τον καταναγκαστικό της χαρακτήρα και τη στρατηγική «από πάνω προς τα κάτω» που υιοθετήθηκε και έχει δώσει αφορμή για «συστάδες σχολείων» που συγκεντρώνονται στο πλαίσιο μιας ενιαίας διαχειριστικής δομής. Επίσης τα συστήματα αξιολόγησης έχουν κεντρικό ρόλο στην διοίκηση του σχολείου και θα πρέπει να σχεδιαστούν και να μελετηθούν από τη σκοπιά της διακυβέρνησης με πολλούς παράγοντες σε διάφορα εμπλεκόμενα επίπεδα.

**Πίνακας 7.3. Πίνακας Εισηγήσεων 2014 (Παγκοσμιοποίηση, Ευρωπαϊκοποίηση και Μεταρρυθμίσεις στην Ανώτατη Εκπαίδευση )**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<i>From stimulated voluntarism to steered cooperation: the university landscape in French community of Belgium between international competitiveness and regional performance Neo-liberalization And Foundation Universities In Turkey Asia-Europe Meeting (ASEM): Higher Education Policies and Dynamics of Regionalism</i>	Globalization, Europeanization and Higher Education Reforms	NW 23: Europe, Europeanisation and the politics of globalisation	Lingard, Robert

Η ευρωπαϊκή προοπτική διακυβέρνησης αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση για το ρόλο των πολιτικών λόγων και πρακτικών στη διαμόρφωση και της τριτοβάθμιας εκπαίδευση (3 εισηγήσεις) (Πίνακας 7.3). Επίσης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ) ήταν το μέσο πολιτικής που χρησιμοποιείται για να εξασφαλιστεί ότι οι στόχοι πολιτικής υλοποιούνται και πετυχαίνουν. Η ΑΜΣ προωθεί την αλλαγή αλλά σχεδόν εξασφαλίζει τη σύγκλιση και την εθνική και θεσμική εδραίωση των προθέσεων πολιτικής αφενός, λόγω της δυναμικής διαδικασίας των διαρθρωτικών αλλαγών και, από την άλλη πλευρά, λόγω της διάχυσης και διασποράς της ερμηνείας σε θεσμικό επίπεδο.

Η πολιτική υλοποιείται μέσω δικτύων διακυβέρνησης. Η Ευρώπη έχει δει μια σταδιακή επέκταση στη διακυβέρνηση των διαδικασιών χάραξης πολιτικής μέσω δικτύων, ιδιαίτερα στο επίπεδο των εθνικών πολιτικών. Σε γενικές γραμμές, τα βλέπουν ως αποτελεσματικό και παραγωγικό τρόπο διακυβέρνησης. Ωστόσο,

εγείρονται σημαντικά ερωτήματα για τη δύναμη, τη δημοκρατία και τη συμμετοχή στη χάραξη των πολιτικών για την εκπαίδευση των ίδιων των χωρών ή για την έλλειψη δημοκρατικότητας λόγω των δικτύων πολιτικής.

Στα πλαίσια της διακυβέρνησης ως βασικού κανόνα ρύθμισης της λειτουργίας των δημόσιων φορέων και στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού του κράτους ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό, έχουν προωθηθεί πολιτικές αποκέντρωσης και ανασυγκρότησης. Οι πολιτικές αναδιάρθρωσης περιλαμβάνουν κυρίως τρεις τεχνολογίες: την επιτελεσματικότητα, την υιοθέτηση κανόνων της αγοράς (ανταγωνισμός, επιχειρηματικές πρωτοβουλίες, συσχέτιση κόστους-απόδοσης) και την εισαγωγή του μοντέλου του νέου διοικητισμού (management) (New Public Management).

**Πίνακας 7.4. Πίνακας Εισηγήσεων 2014 ( Πολιτικές Δανεισμού και αντιμετώπιση Σχολικής Διαρροής )**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<p><i>From Policy Borrowing To 'Deep Policy Learning': Strategies For Knowledge Exchange In Relation To Upper Secondary Systems Across The UK</i></p> <p><i>Transforming Scalar Politics through Competitive Policy Learning? Borrowing the EU "Policy Framework" Against Early School Leaving in Spain.</i></p> <p>Care in New Suit: Safety, Well-being and Learning</p>	<p>Policy Borrowing and Policy Learning in Education</p>	<p>NW 23: The politics of policy making in education</p>	<p>Rasmussen, Palle</p>

Οι πολιτικές δανεισμού στην ΕΕ περιλαμβάνουν και το ζήτημα της αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής (3 εισηγήσεις). Αυτό αποτελεί ένα μείζον θέμα ( Πίνακας 7.4.) που επαναλαμβάνεται τόσο στα συμπόσια όσο και στις μεμονωμένες εισηγήσεις. Οι χώρες της ΕΕ δεσμεύτηκαν το 2009, μέσω του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»), στη μείωση του ποσοστού των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση σε λιγότερο από το 10% μέχρι το 2020. Το 2011, οι υπουργοί παιδείας συμφώνησαν για ένα «πλαίσιο για την συνεκτική, ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη

πολιτική» για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης. Από το 2011, μια ομάδα εργασίας που συγκεντρώνει τους φορείς χάραξης πολιτικής και τους επαγγελματίες από όλη την Ευρώπη έχει εξετάσει παραδείγματα καλών πρακτικών σε όλη την Ευρώπη και έχει προωθήσει την ανταλλαγή εμπειριών σχετικά με το θέμα αυτό. Αντλώντας από τη θεωρία του Φουκώ μελετάται η ανάπτυξη της προτεραιότητας της πολιτικής (γενεαλογία), οι τρόποι με τους οποίους είναι τοποθετημένα τα θέματα της πολιτικής πρωτοβουλίας (άτομο), και ο κυβερνητικός ορθολογισμός, ο οποίος αποτελεί τη βάση της πολιτικής (κυβερνητικός έλεγχος). Το θέμα διαμορφώνεται, όπως θα αναμενόταν, από τη νεοφιλελεύθερη εστίαση στο άτομο και την ατομική ευθύνη για την οικονομική του αξία.

Ταυτόχρονα οι πολιτικές δανεισμού, με τις οποίες οι χώρες μπορεί να δημιουργήσουν έναν τεκμηριωμένο διάλογο για το πώς θα είναι καινοτόμες στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, χρησιμοποιούν τα διεθνή και ιστορικά στοιχεία για να κατανοήσουν καλύτερα τα δικά τους εθνικά συστήματα και να προσδιορίσουν τις τάσεις που ενδέχεται να επηρεάσουν όλα τα συστήματα. Μια Πολιτική δανεισμού αποτελεί και η Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας που εφαρμόζεται σε πολλές χώρες εντός και εκτός Ευρώπης.

### Πίνακας 7.5. Πίνακας Εισηγήσεων 2014 (Λογοδοσία και Ισότητα και Ανισότητα στην Εκπαίδευση)

<i>TITAI EIΣHΓHΣEΩN</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<i>Tracing 'the Nordic' in the European Basic Education Quality Assurance Policy</i>  <i>The Impact Of Low-Stakes Accountability On Teachers Work</i>  <i>Re-imagining Accountability from a Standpoint of Regional Identity: Possibilities for Collaboration Rather than Individual Schools in Competition</i>  <i>Equity in Australian Schooling: Norwegian reading on Gonski Review</i>	Accountability, (In)equality and Social Justice	NW 23: Europe, Europeanisation and the politics of globalisation	Rambla, Xavier

Το ζήτημα της λογοδοσίας και της ισότητας ή ανισότητας στην εκπαίδευση (4 εισηγήσεις) (Πίνακας 7.5.) αποτελεί σήμερα ζήτημα αιχμής όχι μόνο για τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και για όσους εμπλέκονται στην

υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Η προβληματική αφορμάται από την επιτυχία της Φινλανδίας στο διαγωνισμό PISA εν συγκρίσει προς τις λοιπές σκανδιναβικές χώρες. Τα αποτελέσματα μάλλον υποστηρίζουν την ιδέα της απόκλισης στην εκπαιδευτική αξιολόγηση παρά τη σύγκλιση. Για τη φινλανδική επιτυχία υπήρξε ιστορικά σταθερή η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών. Η υψηλή επαγγελματική αυτονομία εκδηλώνεται στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών που δίνει μεγάλη ελευθερία στους εκπαιδευτικούς σε τοπικό επίπεδο και σε επίπεδο τάξης.

Όσον αφορά την ισότητα στην εκπαίδευση και τη διαφάνεια της διακυβέρνησης, οι πρακτικές των Βορείων Χωρών αποδεικνύονται εξαιρετικά αντιφατικές. Από τη μια πλευρά τα τυποποιημένα τεστ μπορεί να θεωρηθούν ως ένα μέσο για την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση, καθώς όλοι οι μαθητές αξιολογούνται με τα ίδια κριτήρια. Από την άλλη πλευρά, ο φινλανδικός τρόπος για την ισότητα στην εκπαίδευση είναι ακριβώς ο αντίθετος. Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται σήμερα στη χώρα επιδιώκει, πρωτίστως, τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, στην υπηρεσία των οποίων τίθεται και η αξιολόγηση. Οι επιδιώξεις αυτές συμπίπτουν με τους αντίστοιχους στόχους της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Αδιαμφισβήτητα, τα δεδομένα εξυπηρετούν τόσο τη λογοδοσία (accountability), όσο και τη βελτίωση (improvement). Συνεπώς, η λογοδοσία των εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς τα αποτελέσματά τους θεωρείται επιβεβλημένη και συχνά οδηγεί στην ανάπτυξη αξιολογητικών πλαισίων και στον καθορισμό μαθησιακών επιπέδων. Τα κράτη εφαρμόζουν μεγάλης κλίμακας συστήματα αξιολόγησης, καθιερώνουν δείκτες αποτελεσματικότητας, θέτουν στόχους, δημιουργούν συστήματα επιθεώρησης/αναθεώρησης και εισάγουν κίνητρα καλών πρακτικών. Έτσι η αξιολόγηση των συστημάτων συνδέεται άρρηκτα και με το θεσμό της επιθεώρησης.

**Πίνακας 7.6. Πίνακας Εισηγήσεων 2014 ( Ποιότητα Σχολικής Εκπαίδευσης)**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<i>Performance Fixation? Use, Functions and Constitutive Effects of Evaluation in Local School Governance</i>  <i>Constructing Legitimate Meritocracies: Comparing policies for employing external instruments</i>	<i>Forms of Assessment in Global Settings</i>	<i>NW 23: The politics of policy making in education</i>	<i>Tsatsaroni, Anna</i>

Το ζήτημα της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης (2 εισηγήσεις) (Πίνακας 7.6.) και η διασύνδεσή του με την αξιολόγηση σταθερά επανέρχεται στα θέματα των εισηγήσεων και των συμποσίων. Η ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων «κατασκευάζεται» μέσα από διαφορετικούς τρόπους διασφάλισης της ποιότητας, ελέγχου και αξιολόγησης. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι οι εθνικές επιθεωρήσεις στο σχολείο με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα να παράγεται καλή εκπαίδευση και υψηλή επίδοση των μαθητών. Η επιτυχία των μαθητών είναι συνάρτηση του ρόλου των καθηγητών που έχουν υψηλές προσδοκίες και της βελτίωσης της σχολικής πραγματικότητας λόγω της συνεχούς αυτο-αξιολόγησης ή τη συστηματικής ποιοτικής εργασίας. Επίσης εξετάζεται το ζήτημα της διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, όπου οι διαδικασίες βρίσκονται σε εξέλιξη με στόχο την ανάπτυξη συνεκτικής, παραγωγικής και ισορροπημένης εξωτερικής διασφάλισης της ποιότητας η οποία μπορεί να επηρεάσει σε μικροοικονομικό επίπεδο.

#### Πίνακας 7.7. Πίνακας Εισηγήσεων 2014 (Σχολική Αξιολόγηση)

<i>TITAI EIΣHΓHΣEΩN</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<i>Juridification As Governing In Education: The Swedish Schools Inspectorate As An Example "In Your Opinion, What Is Quality In Swedish Compulsory Education?" Conflicting Conceptions Of Quality In Times Of Accountability And Assessment How to come to an end: Processes of judgement formation in school inspection teams</i>	School Inspection Policies and Practices	NW 23: The politics of policy making in education	Varjo, Janne

Δύο βασικά είδη της σχολικής αξιολόγησης συναντάμε: την εξωτερική αξιολόγηση, που διενεργείται από αξιολογητές οι οποίοι δεν είναι μέλη του προσωπικού της εκάστοτε σχολικής μονάδας, και την εσωτερική αξιολόγηση, η οποία διενεργείται κατά βάση από το προσωπικό της. Με την άνοδο των πολιτικών λογοδοσίας στα τέλη της δεκαετίας του '80, η εξωτερική αξιολόγηση φαίνεται να έχει κατακτήσει τον ενθουσιασμό των φορέων χάραξης πολιτικής σε παγκόσμια κλίμακα.

Σύμφωνα με την επιτακτική ανάγκη βελτίωσης του σχολείου, νέα μέτρα λογοδοσίας θα δημιουργήσουν σταδιακά δείκτες απόδοσης με τη μορφή των αποτελεσμάτων των τεστ ως κατευθυντήρια αναφορά, όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση έχει επιπτώσεις σημαντικές για τον ρόλο και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε ορισμένες χώρες ενώ σε άλλες όχι. (Πίνακας 7.7.)

**Πίνακας 7.8. Εισηγήσεις 2014 (Πολιτικές για την Έρευνα στην ΕΕ)**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<p><i>A frustration we had to fight: What does research say to teachers? A study about government regulation of educational research</i></p> <p><i>Government Designs for Educational Research: The Case of Denmark</i></p> <p><i>Quality and Relevance in educational research assessments - Some reflections on the role of research in processes of expertizing educational change.</i></p> <p><i>The Third Mission of Adult Education?</i></p> <p><i>Cynicism and the Politics of Education</i></p> <p><i>Critical But Not Cynical - A Challenge for Researchers in the Field of Educational Science</i></p> <p><i>Contribution of qualitative education research to future European – African cooperation</i></p> <p><i>An Economy of Publication and Citations and the Anglophication of Educational Research</i></p> <p><i>Law and Education: The cause and effects of 'juridification'</i></p> <p><i>Political Decisions and Expertise forms – schools external evaluation case</i></p> <p><i>Education In Contract: Theorising Contractualism In Education</i></p> <p><i>Educational Research in the Fight against Trafficking of Women for Sexual Exploitation</i></p> <p><i>Education and School in the Post Neo Liberal Society</i></p>	<p>Research Policies and the Politics of Research (Part 1,3,3)</p> <p>Processes and Sources of Legitimation in Policy-Making and Implementation</p>	<p>NW 23: The politics of knowledge and the knowledge-policy relationship</p> <p>NW 23: Discourses and research politics</p>	<p>Rambla, Xavier</p> <p>Seddon, Terri</p> <p>Rasmussen, Palle</p>

Το ζήτημα των πολιτικών για την έρευνα στην ΕΕ (13 εισηγήσεις) ( Πίνακας 7.8.) αφορά κυρίως στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και τις δημοσιεύσεις που βλέπουν το φως της δημοσιότητας είτε σε περιοδικά είτε ως ανακοινώσεις σε συνέδρια. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως η συντριπτική πλειονότητα όλης της αρθρογραφίας στα διάφορα επίσημα περιοδικά προέρχεται από συγγραφείς τεσσάρων αγγλόφωνων χωρών: το Ηνωμένο Βασίλειο, τις Ηνωμένες

Πολιτείες, τον Καναδά και την Αυστραλία. Επίσης στο θέμα της έρευνας γίνεται αναφορά στα πανεπιστήμια και στη σύνδεσή τους με την κοινωνία. Ταυτόχρονα γίνεται λόγος και για την εκπαίδευση ενηλίκων της οποίας οι ερμηνείες και οι προσδοκίες είναι στενά συνδεδεμένες με τις πολιτικές και κοινωνικές μεταβολές. Παρόλο που η εκπαιδευτική έρευνα θεωρείται εξαιρετικά σημαντική - για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και για την ερμηνεία των κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων - η χρηματοδότησή της αντιμετωπίζει προβλήματα.

Η εκπαιδευτική έρευνα πλαισιώνεται από κυβερνητικές πολιτικές με δύο τρόπους. Μια είναι η γενική πολιτική για την έρευνα, όπου η κυβέρνηση καθορίζει τους στρατηγικούς στόχους για την έρευνα και χρησιμοποιεί διαφορετικά συστήματα για την παροχή χρηματοδότησης σε αυτήν. Σε γενικές γραμμές, κάποιοι ερευνητικοί πόροι κατανέμονται ως βασικές επιχορηγήσεις σε πανεπιστήμια και άλλα ερευνητικά ιδρύματα, ενώ άλλοι παραχωρούνται στους δημόσιους οργανισμούς, όπως ερευνητικά συμβούλια, οι οποίοι στη συνέχεια τους διανέμουν σε ερευνητικές δραστηριότητες μέσω ανταγωνιστικών διαδικασιών. Σημαντικά θέματα γενικής πολιτικής της έρευνας είναι η ισορροπία μεταξύ των κονδυλίων που διαχειρίζονται τα πανεπιστήμια και τα ερευνητικά κέντρα. Το άλλο πλαίσιο είναι η αντίληψη της κυβέρνησης για την έρευνα με βάση τις γνώσεις που απαιτούνται για την υλοποίηση των στόχων για την εκπαίδευση.

Θέματα που άπτονται του ερευνητικού ενδιαφέροντος το 2014 είναι τα ζητήματα του *επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (14 εισηγήσεις)* (Πίνακας 7.9.) και η διασύνδεσή του με τις αλλαγές των εκπαιδευτικών πολιτικών που υποδηλώνουν ότι η διδασκαλία και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρέμειναν μάλλον αναλλοίωτες σε ορισμένες χώρες. Η μεθοδολογική προσέγγιση για ένα τέτοιο ζήτημα είναι η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου, έτσι όπως παρουσιάζεται από τους κριτικούς κοινωνιολόγους, καθώς και ο σχολιασμός κειμένων πολιτικής. Η ανάλυση αποκαλύπτει ότι η διεπιστημονική εκπαίδευση για εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες απαιτεί μια νέα διασύνδεση, μια μετασχηματιστική γεφύρωση που συνδέει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις συναφείς ικανότητες σε όλα τα επίπεδα που έχουν σχέση με τη μάθηση των παιδιών: σε επίπεδο πολιτικής και διακυβέρνησης, πρακτικής και ατομικών στοιχείων των επαγγελματιών.

### Πίνακας 7.9. Εισηγήσεις 2014 (Επαγγελματισμός Εκπαιδευτικών)

ΤΙΤΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ	SESSION TITLE	TOPICS	
<p>'Children's Workforce' Relations in Policy and Practice: Warranting Trans/disciplinary University Education?</p> <p>Preschool Teachers Responsibility in a Discourse-analytical Perspective: a Swedish Case</p> <p>Public Opinion And Teachers' View On Education Issues</p> <p>'Working nine to five'. Fantasies of Time, Work and Enjoyment</p> <p>The Political Nature of Teacher Professionalism. The Professional Projects of Sweden's Teacher Unions</p> <p>Local Governing Processes in the Light of International Policy Trends – a Discussion about Changing Teacher Professionalism</p> <p>Resources for prestige: The positioning of primary and secondary schools in the English school field</p> <p>The performative turn and changes of the teaching profession in Sweden</p> <p>Accountable teachers: An analysis of the modes of self-government promoted among teachers through accountability instruments developed in Ecuadorian education</p> <p>The Transnational Grip On National Teacher Education: On Opaque Efficiency in Danish and Swedish Education Reform</p> <p><i>The Transnational Grip On National Teacher Education: On Opaque Efficiency in Danish and Swedish Education Reform</i></p> <p><i>Adult literacy teacher training policies and provision in England: a theoretical analysis</i></p> <p><i>Implementing 'Teaching Scotland's Future': A Policy Network Approach</i></p> <p><i>Teacher Ambivalence to School Evaluation- Promoting and Ruining Teacher Professionalism</i></p> <p><i>„Multiple Reforms“ – how schools cope with multiple reforms</i></p> <p><i>Revisiting the Sociology of School Effectiveness: Shaping Education Policy in Technical-Managerial Times</i></p>	<p>Policy Reforms and Teacher Professionalism 1,2,3 Teacher Education Reforms</p> <p>School Reforms in a Performative Culture</p>	<p>NW 23: The politics of policy making in education</p>	<p>Wahlstrom, Ninni Mangez, Eric Lucchesi, Martha</p> <p>Tsatsaroni, Anna Rönnerberg, Linda</p>

Η εκπαίδευση μεταβάλλεται σε μάθηση, δεν προβληματίζει πια η γνώση του αντικειμένου αλλά η συνεχής και διαρκής αλλαγή στην παιδαγωγική, τα νέα περιβάλλοντα μάθησης, με αποτέλεσμα - για να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα της



διδασκαλίας - τα σχολεία να μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε αυτόνομα και ανοικτά μαθησιακά περιβάλλοντα με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να αποκτούν όλο και μεγαλύτερη ευθύνη όσον αφορά το περιεχόμενο, την οργάνωση και την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Στα πλαίσια της αυτονομίας και της ευθύνης του (accountability) για τα αποτελέσματα του σχολείου και της προσωπικής του ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός τίθεται διαρκώς σε ένα καθεστώς ελέγχου που τον οδηγεί στην αναζήτηση διαρκούς επιμόρφωσης, έτσι ώστε να δημιουργήσει και να εμπλουτίσει το προσωπικό του φάκελο (portfolio). Οι αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υλοποιούνται σύμφωνα με τα νέα κυρίαρχα πρότυπα που προκύπτουν από τις πολιτικές διεργασίες σε διακρατικά φόρουμ, τη διαδικασία της Μπολόνια, τον ΟΟΣΑ και την ΕΕ ειδικότερα.

Η βελτίωση της ποιότητας στην απόδοση των εκπαιδευτικών τώρα θεωρείται διεθνώς ως μια κεντρική στρατηγική για τη βελτίωση της ικανότητας μιας χώρας να ανταγωνιστεί τις άλλες στην παγκόσμια οικονομία, εξασφαλίζοντας έτσι την ποιότητα του εργατικού δυναμικού της ώστε να αντεπεξέλθει στις αυξανόμενες κοινωνικές προσδοκίες σε σχέση με τη διαφορετικότητα, τη φτώχεια και την ισότητα. Συνεπώς, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα δίκτυα της πολιτικής εφαρμόζονται και αναπτύσσονται περαιτέρω μέσω διαπραγματεύσεων μεταξύ των βασικών φορέων, όπως οι ενώσεις των εκπαιδευτικών, τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών, η τοπική αυτοδιοίκηση, η τριτοβάθμια εκπαίδευση και οι κυβερνητικές οργανώσεις. Η μετά – Φουκωική προσέγγιση καθιστά δυνατή την ανάδειξη των προοπτικών για το πώς οι νέες μορφές για την ερμηνεία μεμονωμένων υποκειμενικοτήτων προκύπτουν από την τρέχουσα παραγωγή της αλήθειας από τους πολυεθνικούς οργανισμούς, τα εθνικά κράτη, τις τοπικές ενότητες και ούτω καθεξής.

Ένα άλλο θέμα που συνεξετάζεται σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αυτό της Δια βίου μάθησης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει δηλώσει ότι η Δια Βίου Μάθηση είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την ενίσχυση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και της κοινωνικής ένταξης και για αυτό αναπτύχθηκαν σχέδια δράσης για την επίτευξη των σχετικών στόχων στα κράτη μέλη της. Στην έρευνα της εκπαίδευσης υπάρχει μια αυξανόμενη προσοχή για τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών πολιτικών. Η διά βίου μάθηση σχετικά με τις στρατηγικές της σε επίπεδο ΕΕ μπορεί να ερμηνευθεί ως μια τέτοια πολιτική που έχει περισσότερο ή λιγότερο επίδραση σε μεμονωμένες χώρες. Κάθε χώρα καλείται να

αναπτύξει μια στρατηγική δια βίου μάθησης για την επίτευξη των στόχων, όπως η απασχόληση, η ισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση ενηλίκων, και η μείωση των εκπαιδευτικών μειονεκτημάτων. Τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την προώθηση αυτών των στόχων είναι το άνοιγμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η αναγνώριση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης, καθώς και η υψηλής ποιότητας καθοδήγηση και παροχή συμβουλών. Το ζήτημα αυτό απασχολεί και τις χώρες που προέρχονται από το σοβιετικό μπλοκ και προσφάτως έγιναν μέλη της ΕΕ. Για τις χώρες αυτές, η χρηματοδότηση από την ΕΕ κατέστη σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση των συνεπειών της μετατροπής της κρατικής οικονομίας τους σε οικονομίες της αγοράς. Όσον αφορά την εφαρμογή της στρατηγικής της διά βίου μάθησης και της επικράτησης της δια βίου μάθησης μεταξύ του ενήλικου πληθυσμού, υποθέτουμε ότι οι χώρες πλέον τελούν υπό την επιρροή των οδηγιών της ΕΕ.

**Πίνακας 7.10. Πίνακας Εισηγήσεων 2014 ( Γνώση και Πανεπιστήμια )**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<i>'The standards paradox': How quality assurance regimes can subvert effective teaching and learning</i>  <i>Public Policies and the production of knowledge: the State in action?</i>  <i>The practices of evaluation for quality assurance in Greek public Universities: Knowledge recontextualisations and academic identities</i>	<i>HE and Quality Assessment</i>	<i>NW 23: Methodology of policy and politics studies in education</i>	<i>Segerholm, Christina</i>

Η παραγωγή της γνώσης γίνεται στα πανεπιστήμια (3 εισηγήσεις) και είναι μέρος μιας κρατικής πολιτικής που εφαρμόστηκε κατά τη δημιουργία αυτών των πανεπιστημίων (Πίνακας 7.10 ). Σήμερα, η πολιτική αυτή διατηρείται και ενθαρρύνεται από δημόσιους και ιδιωτικούς πόρους, όπως συμβαίνει στο Σάο Πάολο της Βραζιλίας. Η γνώση που παράγουν τα πανεπιστήμια εκεί είναι σύμφωνη με τα εθνικά και διεθνή πρότυπα. Ως εκ τούτου, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι στην πολιτεία του Σάο Πάολο τα πανεπιστήμια προσφέρουν διδακτική αριστεία. Η ανάλυση καταδεικνύει τη σημασία της ανταλλαγής γνώσεων μεταξύ της Βραζιλίας και των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι η δημοσίευση της επιστημονικής παραγωγής στο εξωτερικό και μόνο αρκεί για να εδραιώσει την ανταλλαγή γνώσεων που απαιτούνται για την έρευνα και την καινοτομία στη χώρα.

**Πίνακας 7.11. Πίνακας Εισηγήσεων 2014 (Ο ρόλος του PISA)**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<i>PISA-based Test for Schools, governance, comparison, topology, networks</i>	The Impact of PISA on National Education Policy	NW 23: Discourses and research politics	Larson, Anne
<i>PISA, media, Education public policies</i> <i>PISA Truth Effects: the Construction of Low Performance</i> <i>Mind the Gap: Leaping from Data to Policy can be Dangerous!</i>	International Knowledge Assessment and National Reforms		

Για το ίδιο ζήτημα οι ερευνητές *προβληματίζονται για τον ρόλο του PISA* (με 4 εισηγήσεις). Είναι τελικά το PISA (Πίνακας 7.11.) ο «χρυσός κανόνας» της συγκριτικής γνώσης, σχετικά με τις εκπαιδευτικές επιδόσεις ή/και ένα «παγκόσμιο σενάριο» για τη χάραξη πολιτικής: ένα εργαλείο για την εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων που παράγουν γνώση με σκοπό να βοηθήσουν τους εθνικούς φορείς λήψης των αποφάσεων να βελτιώσουν τις πολιτικές τους; Το πώς το PISA τείνει να συνδράμει στην παραγωγή της γνώσης για την πολιτική μας βοηθά να το αναλύσουμε εννοιολογικά η χρήση της θεωρίας πεδίου του Bourdieu. Η ανάπτυξη του PISA είναι μέρος ενός ευρύτερου μετασχηματισμού της ισορροπίας στα πεδία της γνώσης και της πολιτικής. Το PISA δημιουργείται στο πεδίο της γνώσης αλλά λειτουργεί ως πολιτικό όργανο, που είναι χαρακτηριστικό των παραγόμενων προϊόντων μέσα από ετερόνομες θέσεις πεδίων. Η ανάπτυξη του PISA είναι μέρος ενός μεγαλύτερου μετασχηματισμού της ισορροπίας στο πεδίο της γνώσης δηλαδή μια κίνηση μακριά από το αυτόνομο πόλο της προς τον ετερόνομο πόλο της. Επιπλέον η ενσωμάτωση του PISA στο επίπεδο των πεδίων εκπαιδευτικής πολιτικής, ενισχύει μια ετερόνομη κατανόηση της εκπαίδευσης που ορίζεται κυρίως από την άποψη της συμβολής της σε εξωτερικά συμφέροντα ενώ η διάδοση του PISA διαλύει τα όρια της εθνικής πολιτικής για τα εκπαιδευτικά πράγματα.

Οι *πολιτικές ένταξης και αποκλεισμού* (4 εισηγήσεις) ( Πίνακας 7.12. )εδώ εστιάζουν κυρίως στους μετανάστες και το θέμα προσεγγίζεται από την οπτική της θεωρίας του Μπουρντιέ. Σε μια ευρύτερη προοπτική η θεωρία συμβάλλει στην απόκτηση της γνώσης του πώς οι κοινωνικές και συμβολικές κατασκευές του "μετανάστη" έχουν διαμορφώσει κάποιες συγκεκριμένες πολιτικές, και πώς αυτές οι διαδικασίες μπορούν να αλλάξουν τις γνώσεις μας σχετικά με τις διαδικασίες

μετασχηματισμού του κράτους από την εποχή της κοινωνικής πρόνοιας στην εποχή του νεοφιλελευθερισμού.

**Πίνακας 7.12. Εισηγήσεις 2014 (Πολιτικές Ένταξης και Αποκλεισμού)**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<p><i>The Politics of Volunteering, Informal Learning, Democracy, and Race: the Case of Volunteering in Disaster Assistance in Germany</i></p> <p><i>The General Political History and Its Construction of "The Immigrant", 1945-2014</i></p> <p><i>Regional Educational Development Research and School Improvements</i></p> <p><i>Functioning Local Schools in Areas of Low Socio-Economic Structure</i></p> <p><i>A new European Union, a new research approach on policies about migration and education</i></p>	<p>Politics of Exclusion and Inclusion</p> <p>Education Policies and Development</p>	<p>NW 23: The politics of knowledge and the knowledge-policy relationship</p>	<p>Wahlstrom, Ninni</p> <p>Rasmussen, Annette</p>

Ταυτόχρονα για τις πολιτικές ένταξης και αποκλεισμού γίνεται εκτενής αναφορά και στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συνεκπαίδευσής τους (inclusion) ή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία. Η «συνεκπαίδευση» αφορά την προσπάθεια που καταβάλλεται για την συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις. Αυτό διασφαλίζεται με την παροχή της αναγκαίας ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή από μία διεπιστημονική ομάδα. Η «συνεκπαίδευση» αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ένα από τα πλέον σημαντικά θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών.

**Πίνακας 7.13. Πίνακας Εισηγήσεων 2014 (Αναλυτικά Προγράμματα)**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<p><i>The last frontier of standards-based curriculum reforms – Exploring Swedish teachers under performativity pressures</i></p> <p><i>"How Not To" limit educational opportunities for dropouts/ push outs</i></p> <p><i>The Voice of History and the Message of National Curriculum: Recontextualizing History to a Pedagogic Discourse for Upper Secondary VET</i></p>	<p><i>Curriculum Policies, Democracy and Social Justice</i></p>	<p><i>NW 23: The politics of knowledge and the knowledge-policy relationship</i></p>	<p><i>Winter, Christine</i></p>
<p>Entrepreneurialism Recontextualised in Rhetorical Harmonisation</p> <p>How Policy Makers Take Hold of Scientific Results? From the fMRI Lab to the Classroom, the Example of Educational Neuroscience</p> <p>Construction of School Knowledge in a Federal and Multilingual System: Is Switzerland a Historical Example for the European Union?</p> <p>School Curriculum: the ethical relation with the other in English and European Policy Reform</p> <p>Can Curriculum Design Be a Democratic Process? Finnish National Curriculum Reviewed from a Viewpoint of the Discourse Theory of Law</p>	<p>European Policies on the School Curriculum (Part 1),2</p>	<p>NW 23: The politics of policy making in education</p>	<p>Lingard, Robert</p> <p>Sarakinioti, Antigone</p>

Οι αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ευρώπη αντανακλούν τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική (8 εισηγήσεις) ( Πίνακας 7.13.).

Για παράδειγμα, η Σουηδία με νομοθετήματα της κυβέρνησης τόνισε τη σημασία της ιστορίας ως υποχρεωτικού μαθήματος κάνοντας εκτενή αναφορά στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και την παγκοσμιοποίηση. Η διδασκαλία της ιστορίας θα μπορούσε να συμβάλει στην μεγαλύτερη κατανόηση του παρελθόντος και του παρόντος της κοινωνίας και να προετοιμάσει τους μαθητές ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες. Το θεωρητικό πλαίσιο ερείδεται στη θεωρία του Bernstein και παρουσιάζεται η εξέταση της πάλης της εξουσίας και του ελέγχου πάνω στο «τι» και «πώς» στην κατασκευή της διδακτέας ύλης της ιστορίας.

**Πίνακας 7.14. Εισηγήσεις 2014 (Ιδιωτικοποίηση της Εκπαίδευσης )**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<p><i>Pearson, Edu-business and New Policy Spaces in Education</i></p> <p><i>Marketisation on Export: Swedish Free Schools as Global Edu-Business?</i></p> <p><i>The neoliberal think tank FAES and the OECD. Hidden forms of privatisation in the Spanish educational reform</i></p> <p><i>It's All Up To The Schools: Excluded Youth, Equity and Shifting/Shifty Policy</i></p> <p><i>Holding English academy sponsors to account: local and national perspectives</i></p> <p><i>Conditional equality in privatised schooling: Is there a public good in the private sector?</i></p>	<p><i>Globalization, Privatizations and Neo-Liberal Reforms in Education (Part 1,2)</i></p>	<p><i>NW 23: The politics of policy making in education</i></p>	<p><i>Tsatsaroni, Anna</i></p> <p><i>Kelly, Peter</i></p>

Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης (6 εισηγήσεις), δηλαδή η επέκταση της συμμετοχής του ιδιωτικού τομέα στην χρηματοδοτούμενη από το κράτος εκπαίδευση είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική ( Πίνακας 7.14 ). Οι σχέσεις μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών συμφερόντων απαιτούν εξέταση πέρα από την αναγνώριση της άποψης ότι οι σχέσεις αυτές αποτελούν τη διάβρωση του δημόσιου συμφέροντος. Το ζητούμενο είναι η φύση και η ποιότητα των συμβιβασμών που γίνονται από σχολεία που έχουν ιδιωτικοποιηθεί. Υπάρχουν σχολεία όπου τα ιδιωτικά συμφέροντα είναι πλήρως ενσωματωμένα σε όλες τις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Μια συνδυασμένη έμφαση στην κοινωνική ένταξη και την εμπορευματοποίηση φαίνεται να αλλάζει τους ρόλους των εκπαιδευτικών, των εργασιακών πρακτικών, της αξιολόγησης, καθώς και τις προσδοκίες των χωρών. Οι καθηγητές αντιμετωπίζουν αυξανόμενες πιέσεις για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και να προσαρμοστούν στα νέα (και συνεχώς μεταβαλλόμενα) συστήματα αξιολόγησης και ελέγχου. Με άλλα λόγια θίγεται, λόγω της αγοραιοποίησης, και η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 7.15. Πίνακας Εισηγήσεων 2014 (Σχολική Επιλογή)**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<i>Parents against School Choice?</i>  <i>Recognising and Controlling the Social Cost of Parental School Choice</i>  <i>Party Identification And Parental Attitudes Towards School Choice Policy</i>  <i>Inclusive policies in local school markets in Sweden</i>  <i>Teachers' Professional Work and Identities: negotiating inclusive agendas and market pressures in Sweden and England</i>  <i>Mapping the field of knowledge production on "inclusive" education policies in Argentina (2000-2013): its strengths, weaknesses and challenges.</i> <i>When Parents Choose: Analyzing the Political Consequences of Parental School Choice</i>	<i>Policies of Parental School Choice</i> <i>Inclusive Policies in Local Education Markets</i>	<i>NW 23: The politics of policy making in education</i>	  <i>Winter, Christine</i>    <i>Heikkinen, Anja Sinikka</i>

Στους κανόνες της αγοράς εντάσσεται και η ελεύθερη επιλογή σχολείου (7 εισηγήσεις), όπως στη Σουηδία και η προσπάθεια «ακαδημαϊσμού» των σχολείων (Πίνακας 7.15.). Η σχολική επιλογή - δηλαδή οι τρόποι για να αυξήσουν την πρόσβαση ορισμένων γονέων στις τρέχουσες επιλογές ή νέες επιλογές που μπορεί να προκύψουν ως αποτέλεσμα της πολιτικής - συζητείται στην πολιτική ατζέντα των ευρωπαϊκών χωρών. Συγκεκριμένα, ο βαθμός στον οποίο οι γονείς θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα ενός εκπαιδευτικού πλεονεκτήματος για τα παιδιά τους, να τα στέλνουν σε ιδιωτικά σχολεία, να έχουν πρόσβαση σε προτιμώμενα σχολεία σε αναζήτηση μιας «καλύτερης» ή πιο «κατάλληλης» εκπαίδευσης κάπου αλλού, οδηγεί στην εξειδίκευση και διαφοροποίηση των σχολείων, στον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων για την κατανομή των τοπικών πόρων. Η σχολική επιλογή δεν είναι απαίτηση μόνο των γονέων αλλά εξαρτάται και από τους δρώντες των νεοφιλελεύθερων πολιτικών δηλαδή τις εθνικές ελίτ της εξουσίας, τον εργοδότη και το επιχειρηματικό ενδιαφέρον των ομάδων, τους κρατικούς αξιωματούχους στα υψηλά επίπεδα της κεντρικής διοίκησης καθώς και τους εκπρόσωπους των πολιτικών κομμάτων. Σήμερα, η ενίσχυση του δικαιώματος της σχολικής επιλογής είναι ένα από τα ισχυρότερα συνθήματα των πολιτικών για την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ενώ η

επιλογή σχολείου επίσημα δεν ήταν δυνατή στην φινλανδική πολιτική, η έρευνα έχει δείξει πρόσφατα ότι οι γονείς επιλέγουν τάξεις με έμφαση σε συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας πράγμα που συνιστά μια μορφή επιλογής. Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν ορισμένες μέθοδοι για πραγματική επιλογή του σχολείου, υπήρξαν αξιοσημείωτες μεταβολές στη δημοτικότητα των διαφόρων σχολείων.

Οι εθνικοί φορείς χάραξης πολιτικής στην Αγγλία είναι κάπως υποστηρικτικοί για τη διαδικασία ακαδημαϊσμού (δίδεται δηλαδή έμφαση στην ακαδημαϊκή διάσταση), αλλά πλέον μάλλον ανησυχούν σχετικά με τη σχεδόν ανύπαρκτη λογοδοσία όσων έχουν την ευθύνη της διοίκησης των σχολείων όπου ακόμα και οι προσλήψεις του προσωπικού εξαρτώνται από τη χρηματοδότηση των σχολείων, από τους χορηγούς και πιθανότατα να γίνονται κεκλεισμένων των θυρών. Η Αγορά και οι γραφειοκρατικές λογικές για την επιλογή σχολείου προϋποθέτουν ότι οι «πελάτες» είναι καλά ενημερωμένοι και για αυτό θεσπίζονται μέτρα από κυβερνητικές πολιτικές για την καλλιέργεια και όξυνση του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολικών πλαισίων. Έτσι, μόνον τα σχολεία που θα ικανοποιούν τους πελάτες -καταναλωτές τους θα επιβιώσουν, αφού η εκπαίδευση περιγράφεται πλέον σαν αντικείμενο προς κατανάλωση και το σχολείο, σαν μια επιχείρηση που με διάφορους τρόπους προσπαθεί να προωθηθεί.

**Πίνακας 7.16. Πίνακας Εισηγήσεων 2014 (Αξιολόγηση μαθητών )**

<i>TITAI EIΣHΓHΣEΩN</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<p><i>Contesting and capitalising on standardised national testing: An Australian perspective</i></p> <p><i>Performative pressure and identity formation in Swedish students' stories about national tests</i></p> <p><i>Testing 11 year olds in reading in England and Denmark: Comparing teachers' &amp; students' experiences</i></p>	<p><i>Policies of Standardization in Education</i></p>	<p><i>NW 23: The politics of knowledge and the knowledge-policy relationship</i></p>	<p><i>Larson, Anne</i></p>

Η αξιολόγηση των μαθητών μέσω συγκεκριμένων τεστ/δοκιμασιών (3 εισηγήσεις) ( Πίνακας 7.16.) αφορά και την Ευρώπη αλλά και τις χώρες της Αυστραλίας. Οι μαθητές διαμορφώνουν την ταυτότητά τους σε ένα ανταγωνιστικό σχολικό σύστημα μέσω των αποτελεσμάτων αυτών των δοκιμασιών. Ως μέρος αυτής της στρατηγικής θεωρείται η ανάπτυξη ευρείας κλίμακας τυποποιημένων τεστ με



σημαντικό βαθμό εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων. Με τη συστηματική χρήση τέτοιων τεστ σε εθνική κλίμακα διασφαλίζεται ότι όλοι οι μαθητές αξιολογούνται για την ίδια εργασία και τα αποτελέσματα μετρώνται βάσει των ίδιων προτύπων. Δημιουργείται έτσι η βάση για μια εκτεταμένη διαδικασία σύγκρισης των αποτελεσμάτων των τεστ σε όλες τις κλίμακες της εκπαίδευσης, από την κλίμακα της σχολικής τάξης ως την εθνική. Οι εκπαιδευτικοί σε πολλές χώρες εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για αυτά τα τεστ, ενώ άλλοι διαμορφώνουν πλήρως τη διδασκαλία τους σύμφωνα με αυτά.

**Πίνακας 7.17. Πίνακας Εισηγήσεων 2014 ( Πολιτικές για την έρευνα )**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<i>'Dangerous' pedagogical techniques: Foucault, confession and education Policy Trailing Skills Formation in Denmark and Germany</i>	Education Policy Analysis: Methodological Challenges	NW 23: Discourses and research politics	Rönnerberg, Linda

Μια άλλη θεματική περιλαμβάνει κείμενα (Πίνακας 7.17.) που πραγματεύονται την έννοια του Λόγου και τις πολιτικές στην έρευνα και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις (2 εισηγήσεις). Εξετάζεται ο ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που κατασκευάζονται μέσα από μια διαδικασία δημοκρατικής βούλησης. Η προσέγγιση γίνεται από την οπτική της θεωρίας λόγου του δικαίου, που αναπτύχθηκε από τον Γερμανό φιλόσοφο Γιούργκεν Χάμπερμας για μια περιγραφή των ιδανικών συνθηκών στη νομοθεσία των δημοκρατικών κοινωνιών στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών αλλά και τη θεωρία του Φουκώ για την εξουσία.

**Πίνακας 7.18. Εισηγήσεις 2014 (Μικροπολιτικές στην Ευρώπη για την Εκπαίδευση)**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<i>Changes in Educational Governance in Germany, Sweden, England and the US: Comparing the role of political parties and institutional determinants</i>  <i>How School Inspectors Negotiate Their Preferred Findings With Each Other</i>  <i>Politics of Education Reform in the United States</i>	<i>(Micro-)Politics and Policy-Making in Education</i>	<i>NW 23: The politics of policy making in education</i>	<i>Kelly, Peter</i>

Μια ακόμα θεματολογία ( Πίνακας 7.18.)στο συνέδριο του 2014 αποτελούσε η χάραξη των πολιτικών στο θέμα της εκπαίδευσης με επιμέρους θέματα τις *μικροπολιτικές στην Ευρώπη για την Εκπαίδευση (3 εισηγήσεις)*. Η εκπαιδευτική έρευνα είναι ένας ταχέως αναπτυσσόμενος τομέας στο πλαίσιο των πολιτικών της έρευνας και αξίζει να σημειωθεί ότι οι τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκαν στο επίκεντρο αυτής της έρευνας. Ωστόσο, η συγκριτική ανάλυση των πολιτικών για τη σχολική εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική, επειδή προσφέρει τις ευκαιρίες για μια καλύτερη κατανόηση των κοινωνικό-οικονομικών, πολιτικών και θεσμικών παραγόντων από την άποψη της διακυβέρνησης του σχολείου και της σχολικής μεταρρύθμισης. Οι διαφορές στην κομματική πολιτική, το κράτος πρόνοιας, οι σχέσεις κράτους-αγοράς στις δαπάνες για την εκπαίδευση και οι διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οδηγούν σε αποκλίνοντα πρότυπα διακυβέρνησης του σχολείου σε πολλές χώρες.

Επίσης οι Δήμοι (και οι ιδιώτες πάροχοι), π.χ. στη Σουηδία, έχουν την ευθύνη της οργάνωσης και λειτουργίας των υπηρεσιών του σχολείου στο πλαίσιο των εθνικών κανονισμών και των στόχων, π.χ. τη νομοθεσία για την εκπαίδευση και το περιεχόμενο των σπουδών. Η Εθνική πολιτική του σχολείου, όπως η κοινωνική ένταξη και η επιλογή σχολείου, διαμεσολαβείται από τους δήμους και διαμορφώνεται σε τοπικό επίπεδο.

**Πίνακας 7.19. Πίνακας Εισηγήσεων 2014 ( Ισότητα στην Εκπαίδευση και αντισταθμιστικές Πολιτικές )**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<i>The Transfer And Adaptation Of Education Priority Zones Policy In Taiwan</i>	<i>Education Policies and the Politics of Equity</i>	<i>NW 23: The politics of policy making in education</i>	<i>Varjo, Janne</i>
<i>The Consequences of a Compensatory Education Programme on Academic Results: A Mixed-Methods Approach</i> <i>Educational policies and the politics of equity in Portugal: Singularities of a semi-peripheral country or the centrality of European directives?</i>			

Ταυτόχρονα, μια *πολιτική για την ισότητα στην εκπαίδευση (3 εισηγήσεις)* αποτελούν οι αντισταθμιστικές πολιτικές όπως τα ΖΕΠ (Zones d'Éducation Prioritaires) στη Γαλλία και αλλού ( Πίνακας 7.19. ). Τα σχολεία υιοθετώντας αυτές

τις πολιτικές έχουν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην καταπολέμηση των ανισοτήτων αυτών και να οδηγήσουν την εκπαίδευση σε πολιτικές ισότητας. Πράγματι, η λογική πίσω από αυτό το είδος της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος με την εξής έννοια: αν και οι εκπαιδευτικές ανισότητες είναι ριζικές λόγω οικογενειακών και κοινωνικών μειονεκτημάτων, αυτές πρέπει να βρίσκονται έξω από το σχολείο, δηλαδή στις οικογένειες και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

**Πίνακας 7.20. Εισηγήσεις 2014 (Ανισότητα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση)**

<i>TITAI EISHGHEΩN</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<i>'The standards paradox': How quality assurance regimes can subvert effective teaching and learning</i>  <i>Public Policies and the production of knowledge: the State in action?</i>  <i>The practices of evaluation for quality assurance in Greek public Universities: Knowledge recontextualisations and academic identities</i>  <i>Inequity and Procedural Unfairness in Access to Higher Education: A Longitudinal Analysis</i>  <i>Reframing Equity Within Higher Education: A New Form Of Contract Or Capital?</i>  <i>Assessing Social Justice Intents in Higher Education Policy: A Capability-based Account</i>  <i>Putting Diversity Policy Into Practice In HEIs: A Thorough Look Into A Dialectic Process</i>	<i>HE and Quality Assessment HE, Diversity, Inclusion and Justice</i>	<i>NW 23: Discourses and research politics</i>	<i>Baxter, Jacqueline-Aundree</i>  <i>Segerholm, Christina</i>

Η ανισότητα στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (με 7 εισηγήσεις) είναι σύνηθες φαινόμενο (Πίνακας 7.20.) Σε ένα σύγχρονο, παγκοσμιοποιημένο και αλληλοεξαρτώμενο κόσμο διαφαίνεται έντονα η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην εισαγωγή τους σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα. Αυτό χρήζει ανάλυσης – σύμφωνα με τις συγκεκριμένες εισηγήσεις – λόγω της οικονομικής κρίσης που ταλανίζει την Ευρώπη την τελευταία πενταετία. Παρά τον εκδημοκρατισμό στην

πρόσβαση στα Πανεπιστήμια και την αύξηση των ποσοστών συμμετοχής των φοιτητών, αυτό δεν ισοδυναμεί κατ' ανάγκη με σημαντικές βελτιώσεις στην κοινωνική δικαιοσύνη, επειδή οι ανώτερες τάξεις έχουν ωφεληθεί δυσανάλογα από την μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, που αποτελούνται και από ένα μεγάλο αριθμό μειονεκτούντων φοιτητών, έχουν αποκτήσει σημαντική εμπειρία στην ενσωμάτωση των στρατηγικών διαχείρισης της ποικιλομορφίας και αναζητούν τρόπους που θα επιτρέψουν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση των ατόμων αυτών. Έτσι προωθείται η συμπεριληπτική εκπαίδευση ή αλλιώς εκπαίδευση ένταξης και στα πανεπιστήμια προκειμένου να υπάρξει κοινωνική δικαιοσύνη.

**Πίνακας 7.21. Πίνακας Εισηγήσεων 2014 ( Σχολικές Επιδόσεις και MME)**

<i>TITΛΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ</i>	<i>SESSION TITLE</i>	<i>TOPICS</i>	<i>CHAIR</i>
<i>School Ranking in Media: the Application of Performative Technologies to Education and Schooling in Sweden and Australia</i> <i>Guardians of individual rights? Media representation of the school Lundsberg vs the Swedish Schools Inspectorate</i> <i>Naming, framing and shaming: the role and function of the legacy media on education and inspection policy in England.</i>	Mediatization in New Regimes of Education Governance	NW 23: The politics of policy making in education	Macdonald, M. Allyson

Οι αναπαραστάσεις των επιδόσεων των σχολείων στα Μέσα Ενημέρωσης (3 εισηγήσεις) (Πίνακας 7.21.) κερδίζουν διαρκώς έδαφος στις έρευνες της Ευρώπης του 2014. Οι αναπαραστάσεις των μέσων ενημέρωσης των διεθνών και εθνικών συγκρίσεων των σχολείων ασκούν μια μεγάλη επιρροή, δεδομένου ότι τα MME έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική και τη χάραξη πολιτικής. Ωστόσο η εσωτερική ζωή του σχολείου σε όλη την πολυπλοκότητά της δεν μπορεί να αποτυπωθεί μόνο μέσω της εικόνας και της κατηγοριοποίησης που κάνουν τα μέσα. Το ερώτημα που γεννάται είναι πώς τα μέσα μαζικής ενημέρωσης διαμορφώνουν την είδηση ώστε να είναι πειστική και προκειμένου να προσελκύσουν το κοινό, πώς οι ειδήσεις- ιστορίες αυτές μπορούν να δημιουργήσουν δεσμούς μεταξύ της πολιτικής και της δημόσιας εκπαίδευσης.

### 7.3.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ ΣΤΡΟΓΓΥΛΗΣ ΤΡΑΠΕΖΗΣ(ROUNDTABLE).

Το 2014 συναντάμε ένα Roundtable τριών συνεργαζόμενων πανεπιστημίων της Ισπανίας, της Πορτογαλίας και της Μάλτας. Το ζήτημα που εξετάζεται είναι η *σχολική διαρροή*: «*Early school leaving in Malta, Portugal and Spain: social problems and policy challenges*» σε αυτές τις τρεις χώρες και οι πολιτικές των χωρών αυτών για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Μια συγκριτική ανασκόπηση των ερευνών στις τρεις χώρες, την οποία επιχείρησαν οι εισηγητές, αποκαλύπτει το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις πολιτικές του δανεισμού σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής.

### 7.3.4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΩΝ POSTERS ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ (RESEARCH WORKSHOP).

Το πρώτο poster προέρχεται από την Πολωνία με τίτλο «*National Qualifications Framework for Higher Education and Human Rights – a New Challenge for Education Studies*» και πραγματεύεται τη διασύνδεση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με την τριτοβάθμια εκπαίδευση προκειμένου να γίνει κατανοητός ο ρόλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας των πολιτών όπου ο καλός πολίτης έχει τα πνευματικά εφόδια και μπορεί να αντισταθεί σθεναρά στις ηθικά αμφιλεγόμενες διαδικασίες της αρχής/εξουσίας.

Το δεύτερο πόστερ προέρχεται από τη Σλοβενία με τίτλο «*The Slovenia's first decade within the European educational space: good pupil – but learns what?*» και εξετάζει την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού, τις νέες μορφές διακυβέρνησης, την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική έρευνα και τις επιπτώσεις αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σλοβενίας.

Το *research Workshop* φέρει ως τίτλο «*Tracing policies, leadership practices and student experiences in multi-lingual settings: Lessons in education research methodology from Kazakhstan.*». Ο σκοπός του εργαστηρίου ήταν να μοιραστεί με την ευρύτερη ερευνητική κοινότητα μεθοδολογικά διδάγματα από μια σειρά πολύγλωσσων και πολυεπιστημονικών (πολιτική κοινωνιολογία, φιλοσοφία, εκπαιδευτική ηγεσία και κοινωνική ψυχολογία) μελετών που αναλύουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές στο Καζακστάν. Η συζήτηση, και οι πρακτικές δραστηριότητες, δομούνται γύρω από τα θέματα: 1) έρευνα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα 2) έρευνα για τις πρακτικές ηγεσίας σε

πολυγλωσσικά περιβάλλοντα και 3) ανάλυση των εμπειριών των σπουδαστών σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα. Επικεντρώνεται και στο ρολό της μετάφρασης προκειμένου να εξεταστεί συνολικά το ζήτημα της διαπολιτισμικής έρευνας στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

#### 7.4. Σύνοψη

Συνοπτικά η αποτύπωση των θεμάτων του ECER του 2014 αφορά στην προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύγχρονο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο που διαμορφώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο. Όλα τα προηγούμενα θέματα παρουσιάστηκαν στο ECER 2014 και ενίσχυσαν το ερευνητικό ενδιαφέρον των κριτικών κοινωνιολόγων που ανήκουν στο Network 23. Συγκεκριμένα τα θέματα όπως αναδείχτηκαν και παρουσιάστηκαν, σύμφωνα με το εμπειρικό αρχειακό υλικό, είναι τα παρακάτω:

1. Η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης (πολυπολιτισμικότητα, κινητικότητα, γλώσσες, συνεργασία) της εκπαίδευσης στα πλαίσια μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.
2. Η συσσώρευση ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας (ανταγωνιστικότητα, απασχολησιμότητα, κοινωνική συνοχή, υψηλή ποιότητα),
3. Η προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης,
4. Η αναγνώριση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων εκπαιδευτικών,
5. Οι στενότερες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων (ανάπτυξη ευέλικτων δεξιοτήτων, διεύρυνση της πρόσβασης, βελτίωση των διαδικασιών πιστοποίησης),
6. Η ενίσχυση της μάθησης και της συμμετοχής του πολίτη στα κοινά,
7. Η συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πολιτικών με στόχο τη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου,
8. και τέλος, η δημιουργία ενός διευρυμένου πλαισίου των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων (κοινωνικών εταίρων) στο εθνικό και το κοινοτικό επίπεδο.

---

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

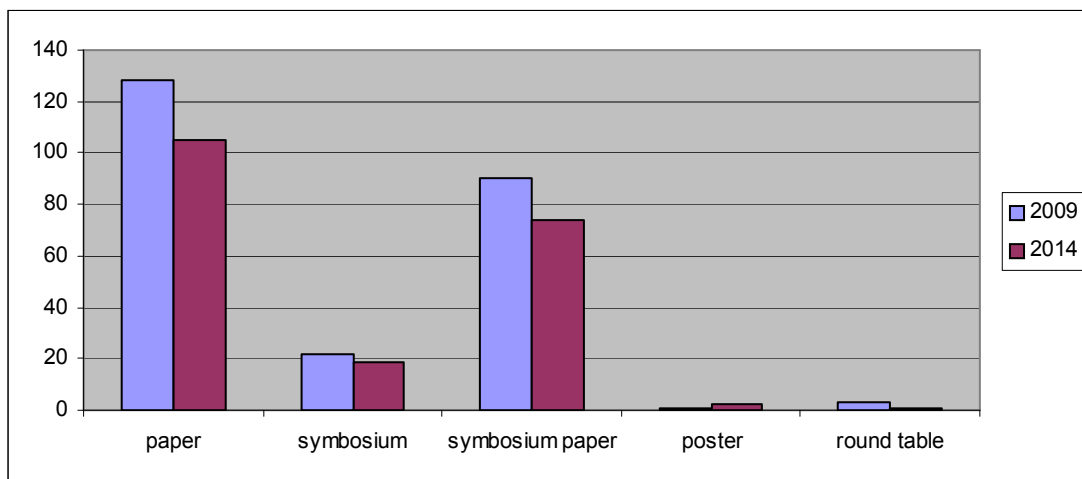
---

## 8.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητήσουμε και θα συγκρίνουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας ακολουθώντας την εξής πορεία. Θα ξεκινήσουμε με την συγκριτική παρουσίαση των ποσοτικών δεδομένων των δύο ετών 2009 και 2014 αντίστοιχα, έτσι όπως αποτυπώθηκαν από τα γραφήματα και αμέσως μετά θα προχωρήσουμε σε ένα δεύτερο επίπεδο σύγκρισης και παρουσίασης των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την ανάλυση που κάναμε βασιζόμενοι στη βάση δεδομένων του ECER 2009 και ECER 2014.

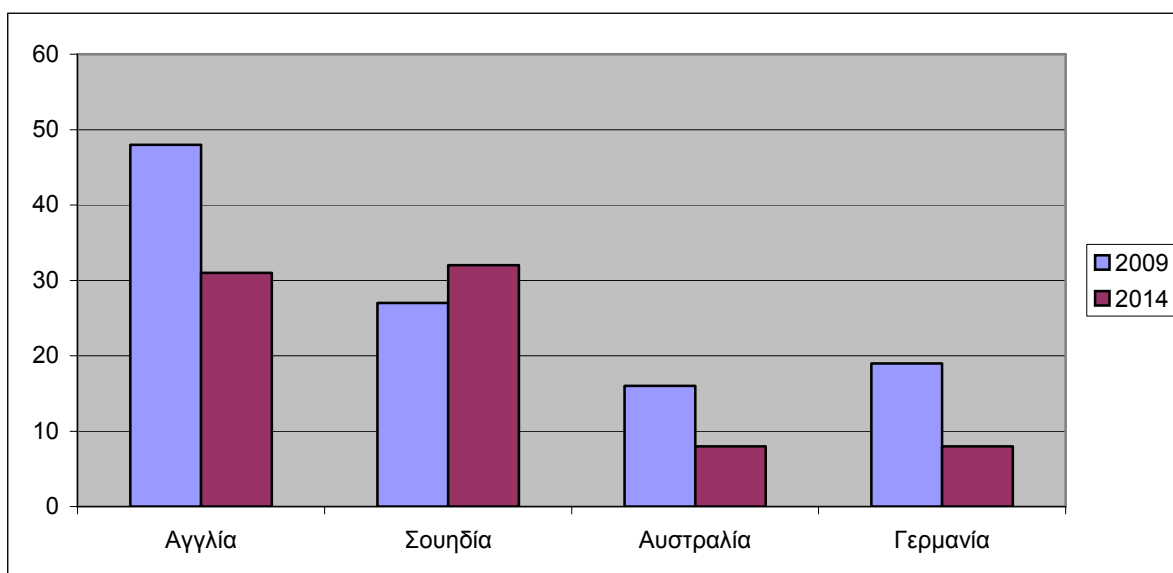
## 8.2 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Αποτυπώνοντας τα ποσοτικά δεδομένα των δυο συνεδρίων παρατηρούμε αρχικά (στο **Γράφημα 12**) ότι το 2009 οι μεμονωμένες εισηγήσεις ήταν 128 έναντι 105 εισηγήσεων το 2014. Αντίστοιχα και ο αριθμός των συμποσίων ήταν μεγαλύτερος, 22 συμπόσια έναντι των 19 του 2014. Οι εισηγήσεις των συμποσίων ήταν περισσότερες κατά 16 καθώς παρουσιάστηκαν 90 εισηγήσεις συμποσίων το 2009, ενώ 74 το 2014. Η διαφορά στις αναρτήσεις (posters) δεν ήταν μεγάλη, μία ανάρτηση το 2009 ενώ δύο το 2014. Τρεις στρογγυλές τράπεζες πραγματοποιήθηκαν στο πρώτο προς εξέταση συνέδριο ενώ μία στο δεύτερο.



**Γράφημα 12 Σύγκριση 2009 και 2014 ως προς τον αριθμό των εισηγήσεων**

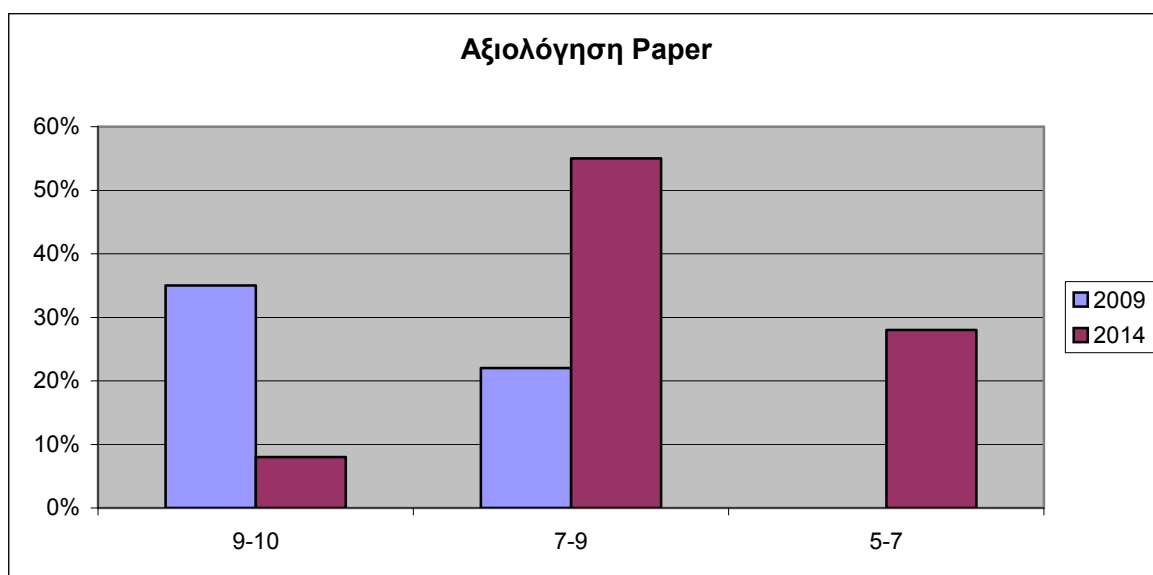
Η αποτύπωση των χωρών που έλαβαν μέρος και η αντίστοιχη παρουσίαση των ατομικών εισηγήσεων αναδεικνύει ως υπερέχουσα το 2009 την Αγγλία με 48, τη Σουηδία με 27, την Αυστραλία με δεκαέξι (16), τη Γερμανία με δεκαεννέα (19). Το 2014 προηγείται η Σουηδία με 32, ενώ ακολουθεί η Αγγλία με 31, η Αυστραλία με οκτώ (8), η Γερμανία επίσης με οκτώ (8). Αυτό αποδεικνύει το ενδιαφέρον των άγγλων ερευνητών αλλά και των Σουηδών να διαμορφώσουν με τον λόγο τους την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης συμμετέχοντας στο συνέδριο του ECER (Γράφημα13).



**Γράφημα 13 Χώρες που συμμετείχαν στα δύο Συνέδρια**



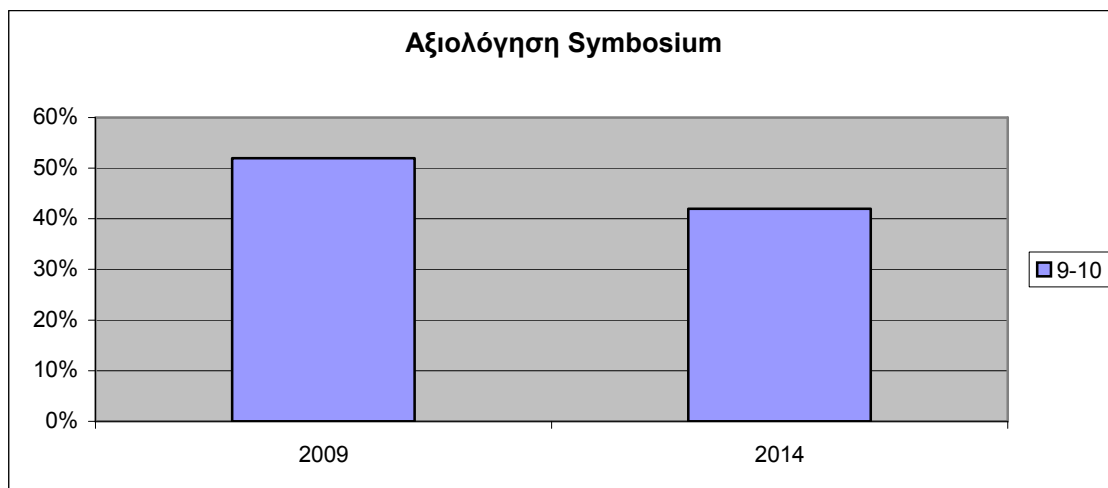
Ως προς την αξιολόγηση των ατομικών εισηγήσεων παρατηρούμε ότι σε ποσοστό 35%, δηλαδή στις 45 από τις 128 εισηγήσεις η βαθμολογία ήταν το άριστα 10, ενώ 28 εισηγήσεις βαθμολογήθηκαν με 8,5 (ποσοστό 22%). Αντίστοιχα για το 2014 το 55% των εισηγήσεων βαθμολογήθηκε με βαθμό από 7-9, το 28% με βαθμό από 5-7, το 8% με 9-10. Η ερμηνεία αυτών των στοιχείων θα μπορούσε να είναι πολλαπλή. Αυτό δείχνει είτε ότι οι ερευνητές δε δίνουν μεγάλη σημασία στον τρόπο που παρουσιάζουν τις έρευνές τους, τουλάχιστον στο συγκεκριμένο συνέδριο ή/και ότι η έρευνα γενικά κάτω από τις παγκόσμιες πιέσεις για ανταγωνισμό και για πληθώρα δημοσιεύσεων – publish or perish – πέφτει σε ποιότητα. Άλλος παράγοντας μπορεί να είναι το ότι ένας αριθμός ερευνητών μετακινήθηκε σε άλλα δίκτυα, πχ το δίκτυο 28, με δεδομένο μάλιστα ότι υπάρχει αλληλο-επικάλυψη στη θεματολογία των δυο δικτύων. Μια άλλη ερμηνεία αφορά στην κριτική αποτίμηση των γραπτών εισηγήσεων (εκτενών περιλήψεων). Η επιλογή από την επιτροπή για τα δύο έτη αφενός ήταν αρκετά αυστηρή, αφετέρου έγινε με κριτήρια ποιότητας του παραγόμενου γραπτού λόγου ώστε οι ερευνητές και οι συμμετέχοντες να αλληλεπιδράσουν με τα κείμενά τους διαμορφώνοντας έναν κριτικό πολιτικό λόγο για την εκπαιδευτική πολιτική (Γράφημα14).



**Γράφημα 14 Σύγκριση της αξιολόγησης των εισηγήσεων του 2009 και 2014**

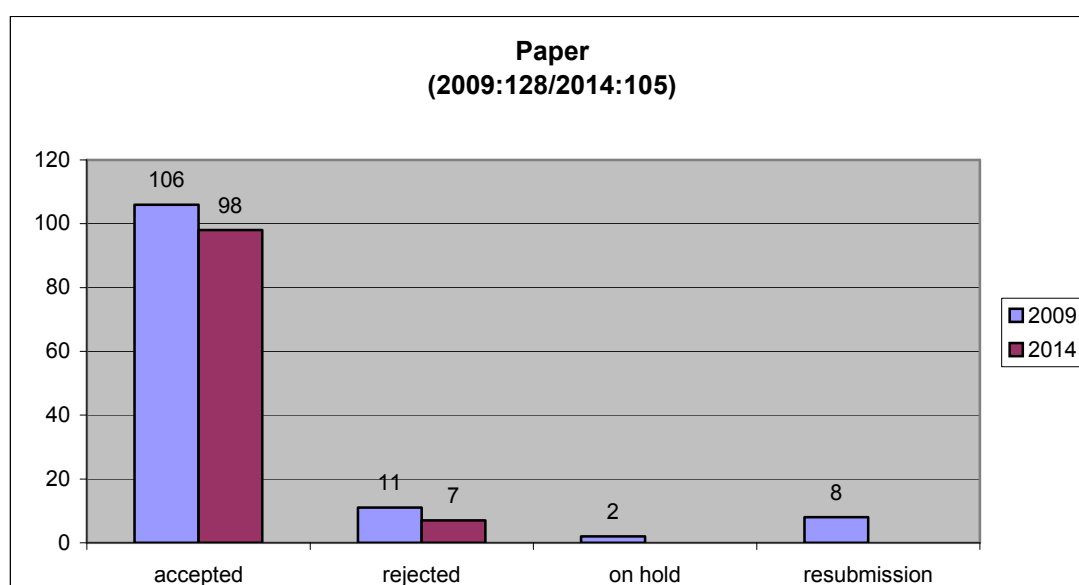
Σε σχέση με την αξιολόγηση των συμποσίων, παρατηρούμε ότι στα 22 συμπόσια του 2009, το 52% (δηλαδή τα μισά κείμενα) βαθμολογήθηκε με άριστα 10, , πράγμα που δείχνει ότι η αξιολόγηση των κειμένων είναι αρκετά αυστηρή αλλά και ότι η ποιότητα των

κειμένων είναι καλή. Τιο ίδιο παρατηρούμε και για το συνέδριο του 2014, όπουσε σύνολο 19 (15 και 4 διπλά) συμποσίων το 42%, δηλαδή 8 συμπόσια, πήραν βαθμό κατά μέσο όρο 9-10 (Γράφημα 15).



*Γράφημα 15 Αξιολόγηση των Συμποσίων του 2009 και 2014*

Τέλος, το 2009 σε σύνολο 128 ατομικών εισηγήσεων 106 έγιναν δεκτές (accepted)( πρώτος και δεύτερος γύρος κρίσεων ) , ενώ μόλις 11 απορρίφθηκαν (rejected) συνολικά ,8 μάλλον εστάλησαν σε άλλα δίκτυα(resubmission), και 2 εμφανίζονται σε εκκρεμότητα .Το 2014 σε σύνολο 105 εισηγήσεων 98 εισηγήσεις έγιναν δεκτές( accepted) και στον πρώτο και στο δεύτερο γύρο κρίσεων,ενώ μόλις 7 απορρίφθηκαν(rejected) συνολικά (Γράφημα 16)



*Γράφημα16 2009 και 2014 : Αποδεκτές και απορριφθείσες εισηγήσεις.*

### 8.3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Από τη μελέτη και παρουσίαση των αντιστοίχων θεματικών ενοτήτων των συμποσίων που πραγματοποιήθηκαν το 2009 και το 2014 προκύπτουν αξιοπρόσεκτα συμπεράσματα ως προς τη θεματολογία που απασχόλησε τους ερευνητές. Ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος επηρεασμένος από την παγκοσμιοποίηση και την ανάπτυξη των υπερεθνικών οργανισμών αρθρώνεται σήμερα σε λέξεις όπως κατάρτιση, επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ποιότητα εκπαιδευτικού έργου και ανταγωνιστικότητα, λογοδοσία και αποτελεσματικότητα, ποιοτική διοίκηση αλλά και πολιτικές για την αποφυγή της σχολικής διαρροής.

Τα θέματα αυτά αποτελούν μέρος της πολιτικής ατζέντας για την εκπαιδευτική πολιτική όπως αποτυπώνεται στα επίσημα κείμενα της ΕΕ. Εξάλλου τα θέματα αυτά τα είδαμε και στο αντίστοιχο κεφάλαιο για την προσέγγιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών. Από την άλλη, οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και του Διεθνισμού δεν αφήνουν ασυγκίνητους τους ερευνητές της εκπαιδευτικής πολιτικής που συσπειρώνονται στα διάφορα δίκτυα της EERA. Μάλιστα οι ερευνητές του ερευνητικού δικτύου 23 μέσω του συνεδρίου ECER διατυπώνουν ευθαρσώς τους προβληματισμούς και τις σκέψεις τους, καταθέτουν τις προτάσεις τους αλλά, κυρίως, ασκούν κριτική–τεκμηριωμένη επιστημονικά και ερευνητικά – στις πολιτικές αποφάσεις που υιοθετούνται από τα αρμόδια όργανα της ΕΕ και αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική. Επομένως τα Δίκτυα αναλαμβάνουν τον ρόλο να αρθρώσουν έναν συγκλίνοντα ή αποκλίνοντα λόγο, εν συγκρίσει με τον επίσημο πολιτικό λόγο, πάνω σε ζητήματα πολιτικής και προσπαθούν να καλύψουν το κενό που αφήνουν οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές.

Εκκινώντας τη σύγκρισή μας από τα ζητήματα που αναδεικνύονται στα Συμπόσια του ECER των δύο ετών κάνουμε σημαντικές διαπιστώσεις για τα θέματα που απασχολούν τους ερευνητές. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι οι εισηγήσεις δεν αφορούν μόνο στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο αλλά διευρύνονται και σε χώρες εκτός του επίσημου ευρωπαϊκού μπλοκ, με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Ένα μείζον ζήτημα στην προσέγγιση των θεμάτων από τους συνέδρους αποτελεί το θέμα της διαμόρφωσης της γνώσης και πώς αυτή διαχέεται μέσα από τα Πανεπιστήμια αλλά και μέσω συγκεκριμένων προγραμμάτων όπως το Erasmus+. Η κοινωνία της γνώσης μπορεί να προωθηθεί μέσω των εκπαιδευτικών ανταλλαγών, της κινητικότητας, μολονότι, πολλές φορές, όπως δείχνουν οι ερευνητές στις εισηγήσεις

τους, αυτές οι ανταλλαγές ευνοούν τα παιδιά των ευπόρων τάξεων βαθαίνοντας το κοινωνικό χάσμα. Γίνεται αναφορά σε μια πλειάδα εισηγήσεων αλλά και αρκετών συμποσίων, στις ενδείξεις που υπονοούν μεταφορά γνώσης, στην περίπτωση των πολιτικών Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τα πλεονεκτήματα αλλά και τη λειτουργικότητα ή μη της συγκεκριμένης προσέγγισης στο ζήτημα της μελέτης των εθνικών πολιτικών της διά βίου μάθησης. Επίσης η συμμετοχή της ΕΕ ως ισότιμου μέλους στη διαδικασία της Μπολόνιας, ανάμεσα σε χώρες που είναι ή και δεν είναι μέλη της, προσδίδει στην περίπτωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) ιδιαίτερο ενδιαφέρον όσον αφορά την εφαρμογή της έννοιας της μεταφοράς πολιτικής. Με δεδομένο ότι οι ευρωπαϊκές πολιτικές διά βίου μάθησης ενδέχεται να προκαλούν σημαντικές αλλαγές στον ΕΧΑΕ, η επίδρασή τους, ισχυρίζονται οι εισηγητές, έχει μεγάλη διεισδυτικότητα στα εθνικά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών χωρών.

Ένα δεύτερο σημαντικό ζήτημα αφορά στο ρόλο της ακαδημαϊκής κοινότητας στο δημόσιο λόγο για την εκπαίδευση. Σχετικά υποστηρίζεται ότι η ακαδημαϊκή κοινότητα δε δικαιούται να εκλαμβάνει το ρόλο της ως μεταπράτη πολιτικών και διαμεσολαβητή που επιχειρεί να συναιρέσει τα ασύμβατα, προβάλλοντας με το κύρος του ορθού λόγου και – νομιμοποιώντας - αμφιλεγόμενους πολιτικούς σχεδιασμούς και προκατασκευασμένες τάσεις.

Η σύγχρονη οικονομική και πολιτική κατάσταση εγείρει προβληματισμούς και ερευνητικές αναζητήσεις γύρω από το θέμα της εξαθλίωσης των λιγότερο οικονομικά ευνοημένων ομάδων αλλά και του αποκλεισμού τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνακόλουθα, στις εισηγήσεις γίνεται εμφανής η κριτική στην κυριαρχία της επιχειρηματικής κουλτούρας, της αγοραιοποίησης της γνώσης, της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης που οδηγούν στην πολιτική περιθωριοποίηση των ασθενεστερών. Επιπρόσθετα η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική φιλοσοφία, όπως συνάγεται από τη μελέτη των εισηγήσεων, βασίζεται στη σύζευξη της έννοιας του πολίτη με αυτή του καταναλωτή και του χρήστη των πληροφοριών. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο – ο γονιός αλλά και ο μαθητής - μπορεί να επιλέγει ακόμη και τον τύπο της εκπαίδευσής του μέσω της επιλογής σχολείου (school choice) ή της επιλογής τύπου εκπαίδευσης (δημόσια ή ιδιωτική). Μια τέτοια άποψη καθυποτάσσει την εκπαίδευση στους νόμους της αγοράς και υποβαθμίζει το ρόλο της δημόσιας εκπαίδευσης.

Στο βαθμό που οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνιστούν αποκλεισμό των πολιτών από την άσκηση ενός βασικού δικαιώματος, όπως το δικαίωμα στην εκπαίδευση, η αποστέρηση στον τομέα αυτό οδηγεί σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Με άλλα λόγια, ο αποκλεισμός των παιδιών των μεταναστών, των Ρομά ή άλλων μειονεκτουσών ομάδων αποτελεί πρόβλημα. Χρειάζεται, επομένως, συνεκπαίδευση ή εισαγωγή αντισταθμιστικών πολιτικών και ριζικών λύσεων. Η αναχαίτιση κοινωνικών μειονεξιών, που εν πολλοίς οφείλεται με την έλλειψη κοινωνικού κεφαλαίου, σύμφωνα με τον Μπουρντιέ (Bourdieu, 1997), δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Απαιτούνται διευρυνόμενα μέτρα κοινωνικής πολιτικής ώστε να ανατραπεί ο φαύλος κύκλος υστέρησης και φτώχειας. Σε αυτό, τουλάχιστον συγκλίνουν οι ερευνητές του συνεδρίου ECER και το 2009 και το 2014.

Η ανάπτυξη των υπερεθνικών πολιτικών είναι καταλυτικής σημασίας όχι επειδή τα κράτη δεν συνεχίζουν να αναπτύσσουν τις δικές τους πολιτικές, αλλά επειδή τα κράτη έχασαν το μονοπώλιο της ανάπτυξης πολιτικών ακόμα και σε ζητήματα καίρια για την ίδια τους την αναπαραγωγή, όπως είναι το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης. Φορείς υλοποίησης αυτών των νέων πρακτικών είναι Διεθνείς ή Υπερεθνικοί Οργανισμοί π.χ. Παγκόσμια Τράπεζα, Unesco, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΟΟΣΑ που διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση εθνικής κοινωνικο-οικονομικής πολιτικής σε ολόκληρο τον κόσμο με παροχή μονάδων, δανείων, σχεδίων, εκθέσεων, συγκριτικών ερευνητικών δραστηριοτήτων. Έννοιες –λέξεις που επάνερχονται στις εισηγήσεις είναι αυτές της λογοδοσίας, της πειθαρχίας, του αποτελεσματικού σχολείου, της βελτίωσης της εικόνας του σχολείου μέσω της μεταρρύθμισης των παλιών τρόπων εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την κυρίαρχη λογική για τη σχολική αποτελεσματικότητα, η σχολική πραγματικότητα μπορεί να "μεταφραστεί" σε ταξινομίες, λίστες ελέγχου και δείκτες απόδοσης. Ως εκ τούτου, γίνεται λόγος για τους 16 δείκτες για την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης που δεν είναι άσχετοι με τη νεοφιλελεύθερη - νεοσυντηρητική λογική σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Για τους παραπάνω λόγους η διεύθυνση του σχολείου προσδιορίζει με ακρίβεια τις "βέλτιστες" οργανωτικές δομές. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι επιπτώσεις συνοψίζονται σε πτώση του ηθικού, χαμηλή ζήτηση για την είσοδο στο επάγγελμα και πρόωρη απόσυρση, εργασιακή ανασφάλεια, αύξηση του αριθμού των μαθητών στις τάξεις και περισσότερες ώρες εργασίας. Με

λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κάνουν περισσότερα με χειρότερες προϋποθέσεις. Παράλληλα, η εμμονή στη λογοδοσία προς το ευρύτερο κοινό αγνοεί τη σημασία της συμμετοχής των μαθητών και των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για το σχολείο (Γρολλιος,2001).<sup>29</sup>

Ακολούθως πολλές εισηγήσεις εστιάζονται στην αξιολόγηση μέσω των τυποποιημένων τεστ αλλά και στον ρόλο του PISA. Τονίζεται η άποψη ότι ιδιαίτερα ο ΟΟΣΑ, ενώ δεν έχει νομοθετική ή οικονομική εξουσία, έχει δύναμη επιρροής από τη θέση του εμπειρογνώμονα, που προέρχεται από την ικανότητα συγκριτικής έρευνας, μέσω δεικτών εκπαίδευσης και Προγράμματος Αξιολόγησης ( PISA), που αποτελεί σήμερα το μεγαλύτερο διακρατικό τυποποιημένο σύστημα αξιολόγησης 15χρονων μαθητών. Οι εισηγήσεις χρησιμοποιούν ως θεωρητικό υπόβαθρο τις θεωρίες των: Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Michel Foucault. Στις περισσότερες εισηγήσεις πάνω σε αυτό το θέμα, είναι ευδιάκριτη η κοινωνιολογική ερμηνεία του Μ. Foucault πάνω στα θέματα της γνώσης και της εξουσίας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι στα πλαίσια της «κοινωνίας της γνώσης για όλους» που προωθείται από τον ΟΟΣΑ και τις συγκρίσεις απόδοσης μεταξύ των χωρών και των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω του PISA συντελούνται αλλαγές στο θεσμικό, οργανωτικό και επιστημολογικό πλαίσιο των Προγραμμάτων Σπουδών των χωρών, με στόχο να προετοιμάσουν τους μαθητές να απασχοληθούν σε ένα παγκόσμιο ανταγωνιστικό περιβάλλον. Οι δείκτες ΟΟΣΑ και οι μελέτες PISA, ισχυρίζονται οι ερευνητές του δικτύου, αποτελούν ένα εργαλείο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, για να επιβληθεί ένα νέο σύστημα υπερεθνικής διακυβέρνησης (transnational governance) μέσω της εκπαίδευσης.

Άλλο ζήτημα που αναδεικνύεται από τις εισηγήσεις είναι αυτό της πολιτικής του δανεισμού. Αναλύεται η προσπάθεια για επίτευξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος παγκόσμιου κύρους μέσω εντοπισμού και έγκρισης πρακτικών που αποδίδουν, και στοχεύουν στη δημιουργία ενός νέου συστήματος «διακυβέρνησης» (governance). Αυτό επιτυγχάνεται με την πρακτική «policy borrowing», που τεκμηριώνει την αλλαγή, επιτρέπει την αιτιολόγηση μέσω συγκριτικών στοιχείων (PISA), μπορεί να ενώσει συμμαχίες διαφορετικών ιδεολογικών πεποιθήσεων και άρα επιτυγχάνει τη νομιμοποίηση των μεταρρυθμίσεων.

---

<sup>29</sup> Αναρτήθηκε 13/01/2016 στο <http://www.paremvasis.gr/old-site/ax/gg1.htm>

Τέλος, πρέπει να γίνει αναφορά στην περίοπτη θέση, λόγω πληθώρας εισηγήσεων και στα δύο συνέδρια που κατέχει η έρευνα για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και τους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα. Συγκεκριμένα σημειώνεται ότι ενώ οι οργανισμοί κινούνται προς τη διαμόρφωση ενός δυναμικού και ευέλικτου επαγγελματία εκπαιδευτικού, απαιτούν συγχρόνως τη συμμόρφωσή του σε επιβεβλημένα πρότυπα, με αποτέλεσμα τη μετατροπή του σε έναν εργαλειακό τεχνοκράτη. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί αναφέρονται περισσότερο στην ποιότητα, ανταγωνιστικότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού κινούμενοι σε μία νεοφιλελεύθερη λογική. Έμφαση δίνουν, επίσης, στην επαγγελματική συνέπεια και υπευθυνότητα, στην αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης-κατάρτισης και στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου.

Τα παραπάνω θέματα αναδείχθηκαν και στα δύο συνέδρια. Ωστόσο κάποια ζητήματα παρουσιάστηκαν σε μεγαλύτερη έκταση στο συνέδριο του 2014, όπως αυτό του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, ενώ κάποια άλλα παρουσιάζονται για πρώτη φορά στο συνέδριο του 2014 χωρίς να έχουν επισημανθεί στο αντίστοιχο συνέδριο του 2009.

Συγκεκριμένα η έννοια του ενεργού πολίτη συσχετίζεται στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες με τη διά βίου εκπαίδευση που θεωρείται βασικό μέσο ενίσχυσης της ιδιότητας του πολίτη τόσο στο επίπεδο του εθνικού κράτους όσο και σε αυτό της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τονίζεται σε αρκετές εισηγήσεις ότι στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, η διά βίου εκπαίδευση αποσκοπεί στο να προσφέρει σε όλα τα άτομα, στο πλαίσιο *ad hoc* οργανωμένων θεσμών και εκπαιδευτικών στρατηγικών, την ευκαιρία μιας διαρκούς επαφής με τη γνώση. Στόχος είναι να προσαρμοστούν τα άτομα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα και τις ανάγκες που δημιουργούν οι ραγδαίες αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής.

Τέλος, το 2014 δόθηκε έμφαση στην πολιτική που υλοποιείται μέσω δικτύων διακυβέρνησης. Η Ευρώπη έρχεται αντιμέτωπη με μια σταδιακή επέκταση στη διακυβέρνηση των διαδικασιών χάραξης πολιτικής μέσω δικτύων, ιδιαίτερα στο επίπεδο των εθνικών πολιτικών. Σε γενικές γραμμές, οι ιθύνοντες βλέπουν τα δίκτυα ως αποτελεσματικό και παραγωγικό τρόπο διακυβέρνησης. Ωστόσο, εγείρονται σημαντικά ερωτήματα για τη δύναμη, τη δημοκρατία και τη συμμετοχή στη χάραξη

των πολιτικών για την εκπαίδευση των ίδιων των χωρών ή για την έλλειψη δημοκρατικότητας λόγω των δικτύων πολιτικής. Τα ζητήματα αυτά αναδεικνύονται σε αρκετές εισηγήσεις.

#### **8.4. Σύνοψη**

Συμπερασματικά, η συγκριτική αποτίμηση των δύο συνεδρίων αποδεικνύει ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον των ερευνητών της εκπαιδευτικής πολιτικής του ερευνητικού Δικτύου 23 περιστρέφεται γύρω από θέματα που επανέρχονται δυναμικά στα συνέδρια του ECER μολονότι έχουν μεσολαβήσει πέντε χρόνια. Τα θέματα που παρουσιάστηκαν μέσω των εισηγήσεων έδωσαν αφορμή για μια εποικοδομητική συζήτηση σε ερευνητικό επίπεδο. Επιστήμονες που ασχολούνται ερευνητικά με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας βρήκαν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις ή να πραγματευτούν θεωρητικά το ίδιο θέμα ακολουθώντας διαφορετική μεθοδολογικά μονοπάτια. Στόχος τους να σταθούν κριτικά και να προωθήσουν την έρευνα για την εκπαιδευτική πολιτική ιδωμένη από το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης, του νεοφιλελευθερισμού, των νόμων της αγοράς.



---

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

---

Φτάνοντας στο τέλος αυτού του ταξιδιού στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η αποτίμηση αυτής της προσπάθειας σε σχέση με το έργο και τις προοπτικές του ερευνητικού δικτύου 23 της European Education Research Association (EERA). Τα κυριότερα ευρήματα της έρευνάς μας εξάγονται κατόπιν μελέτης του αρχαιακού υλικού των συνεδρίων ECER 2009 και 2014. Εδώ θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα ερωτήματα που θέσαμε αρχικά, μέσα από τη διατύπωση των σχετικών συμπερασμάτων για την εκπαιδευτική πολιτική και την έρευνα. Επίσης θα συζητήσουμε αυτά τα συμπεράσματα με τη βοήθεια της θεωρητικής και ερευνητικής βιβλιογραφίας που σχετίζεται με το ζήτημα των δικτύων. Τέλος, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τη συμβολή και τους περιορισμούς αυτής της έρευνας, προκειμένου να αναζητήσουμε νέα ερωτήματα που προκύπτουν για μελλοντική έρευνα.

Τα συμπεράσματα του προηγούμενου κεφαλαίου μας επιτρέπουν να θεωρήσουμε το δίκτυο 23 ως ένα ερευνητικό δίκτυο που προσπαθεί να κατανοήσει την εκπαίδευση, τις αλλαγές αλλά και την εκπαιδευτική συνέχεια μέσα από το θεωρητικό φακό των κριτικών κοινωνικών επιστημών προβαίνοντας σε μια κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Διατυπώνοντας κάποιους γενικούς στόχους, όπως την ανάγκη αποτύπωσης της ιστορικής και πολιτισμικής κατασκευής της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, το πώς αυτή διαμορφώνεται από τις σχέσεις εξουσίας, που βασίζονται στην κοινωνική τάξη, το φύλο, τη «φυλή», καθώς και το πώς εναρμονίζονται οι πολιτικές για την έρευνα και την εκπαίδευση εντός και εκτός της ΕΕ, το δίκτυο 23 εκφράζει μέσω των συνεδρίων αλλά και του περιοδικού EERJ, που αποτελεί έκφραση της EERA συνολικά, τη συναίνεση ή την αντίρρηση /αμφισβήτησή του στον επίσημο λόγο για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη.

Η συγκεκριμένη προσπάθεια είναι ουσιαστικά η προσέγγιση της EERA μέσω του δικτύου 23, με άλλα λόγια η μελέτη των ερευνητικών δικτύων και η συμβολή τους στη σύγχρονη ερευνητική παραγωγή, ειδικότερα για την εκπαίδευση. Παρουσιάζοντας αναλυτικά την EERA αποτυπώσαμε ορισμένα βασικά

χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας στον ευρωπαϊκό χώρο. Η Ένωση τελικά ιδρύθηκε το 1994 και σχηματίστηκε από μια αυξανόμενη συνεργασία μεταξύ των εθνικών ενώσεων σε μια διαρκώς διευρυνόμενη Ευρώπη. Η έννοια μιας δικτυωμένης διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση εμπλέκει την EERA μαζί με άλλες ευρωπαϊκές ενώσεις, στη γνώση και την εξουσία, ζητήματα τα οποία πρέπει να κατανοήσουν και να χειριστούν.

Χρησιμοποιώντας ως αφετηρία το δικτυακό τόπο της ένωσης,<sup>30</sup> προσπαθήσαμε να περιγράψουμε τη δομή, τη λειτουργία της, τους στόχους της μέσα από την παρουσία των 32 δικτύων, των ετήσιων συνεδρίων ECER και του περιοδικού EERJ. Ο όγκος των αναλύσεων, μελετών, ερευνών που αναφέρονται στα εκπαιδευτικά ζητήματα και σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο αλλά και σε σχέση με τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη και διεθνώς είναι τεράστιος. Αυτό αποδεικνύει το αδιάλειπτο ενδιαφέρον των ερευνητών, την ανησυχία τους να διαγνώσουν και να αποτυπώσουν την πορεία της ΕΕ σε ζητήματα παιδείας, στο πλαίσιο της αυξανόμενης παγκοσμιοποίησης. Η άποψη ότι η παγκοσμιοποίηση έχει επηρεάσει δραματικά το χώρο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών θεσμών, καθώς και της παραγωγής της γνώσης και των ερευνητικών θεσμών είναι ευρύτατα διαδεδομένη σε κάθε είδους επιστημονικό κείμενο. Η ίδια η γνώση και η σχέση του εκπαιδευόμενου με τη γνώση αναπλασιάζονται και αναδιαμορφώνεται υπό το καθεστώς της παγκοσμιοποίησης. Η γνώση είναι ταυτόχρονα τοπική και παγκόσμια και η παραγωγή της σε τοπικό επίπεδο δεν υφίσταται ανεξάρτητα από τα παγκόσμια οικονομικά δεδομένα και ως εκ τούτου έχει μια παγκόσμια διάσταση (Lingard, 2000, Dale & Robertson, 2009). Έτσι μέσα από την ένωση αυτή αναδεικνύεται η παγκόσμια διάσταση της γνώσης για την έρευνα και την εκπαιδευτική πολιτική.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει σημαντικά ζητήματα για την ένωση, όπως ότι λειτουργεί σαν ένας πραγματικός δρων οργανισμός για τη διαμόρφωση των πολιτικών. Ο ρόλος της ένωσης στη διαδικασία της Ευρωπαϊκοποίησης και εσωτερίκευσης σε σχέση με τη διαδικασία εναρμόνισης της εκπαιδευτικής έρευνας σε ολόκληρη την Ευρώπη αλλά και πέρα από τα όρια της Γηραιάς Ηπείρου είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η ένωση στηρίζεται στα δίκτυα τα οποία διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην έρευνα. Θεωρείται πλέον

---

<sup>30</sup> <http://www.eera-ecer.de/>

δεδομένο ότι αποτελούν το μέλλον της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ευρώπη και γι' αυτό επιβάλλεται να κάνουν αναλύσεις και να διατυπώνουν προβληματισμούς σχετικά με προηγούμενες μελέτες και δημοσιεύσεις, να προβαίνουν σε συστηματικές ανασκοπήσεις στο αντίστοιχο πεδίο των σπουδών τους και να πραγματοποιούν και να δημοσιεύουν τις έρευνές τους, καθώς επίσης και να συμβάλλουν στη διάχυση των ευρημάτων και συμπερασμάτων τους. Στόχος επομένως είναι η συνεργασία των επιστημόνων αλλά και ταυτόχρονα η συμβολή τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι ερευνητές των δικτύων βρίσκουν δίοδο έκφρασης στο ετήσιο συνέδριο ECER όπου εκεί αποτυπώνουν τα ερευνητικά ζητήματα που τους απασχολούν. Τα ζητήματα αυτά αφορούν τη διακυβέρνηση, την ευρωπαϊκοποίηση, το ρόλο των υπερεθνικών οργανισμών, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα προβλήματα μιας όλο και πιο περίπλοκης και ετερογενούς κοινωνίας, τις πολιτικές που προωθούνται από την ΕΕ και υιοθετούνται σε εθνικό επίπεδο από τα κράτη - τα οποία στις σημερινές συνθήκες παρουσιάζουν σημαντικές μεταβολές, που επιφέρουν αλλαγές στον πααρδοσιακά αυστηρό ρυθμιστικό τους έλεγχο επί των εκπαιδευτικών συστημάτων - τις αλλαγές στο πεδίο της γνώσης, κ.α.. Με τα ζητήματα αυτά ασχολείται ιδιαίτερα το δίκτυο 23, των κριτικών κοινωνιολόγων και των κριτικών κοινωνικών επιστημόνων, οι οποίοι προσεγγίζουν τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής με κριτική ματιά και αρθρώνουν στην ουσία έναν πολιτικό λόγο απέναντι στα επίσημα κείμενα της ΕΕ.

Συνδέοντας τα ερευνητικά δίκτυα με την ευρωπαϊκή πολιτική παρουσιάσαμε στη συνέχεια τις πολιτικές για την έρευνα μέσα από την ιστορική εξέλιξη των πολιτικών της ΕΕ για την έρευνα. Προσεγγίστηκε ο όρος εκπαιδευτική πολιτική και έρευνα, δόθηκε έμφαση στη συνθήκη της Λισαβόνας, στην ανοικτή μέθοδο συντονισμού (ΑΜΣ) και στην προοπτική του «Ορίζοντα 2020» για τον ευρωπαϊκό χώρο έρευνας. Όπως δείξαμε και στο αντίστοιχο κεφάλαιο, οι διεθνείς οργανισμοί αποκτούν ολοένα και περισσότερη πολιτική εξουσία και προσπαθούν να διαμορφώσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, με τρόπο που να περιέχουν τη δική τους ιδεολογία και να προωθούν τα δικά τους συμφέροντα. Έτσι, από την έμφαση και το ενδιαφέρον για την ευρωπαϊκή κουλτούρα έχουμε οδηγηθεί στη λογική των αριθμών (Grek et al ,2009) που απαιτούν αυξημένα προσόντα, περισσότερη δουλειά από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης αλλά με λιγότερο κόστος.

Επομένως, το ζητούμενο είναι ποιος είναι ο ρόλος αυτών των δικτύων σε μια Ευρώπη που στηρίζεται πρωτίστως σε οικονομικά μεγέθη και λιγότερο σε

επιστημονικά. Επιλέγοντας για τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος τη θεωρία των δικτύων προσπαθήσαμε να αποτιμήσουμε το ρόλο τους, τη δομή τους και τη θέση τους για τη συσπείρωση ερευνητών γύρω από αυτά με στόχο την παραγωγή και διάχυση της γνώσης. Μετά την αρχική παρουσίαση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους τα δίκτυα γίνονται αντιληπτά από τους διαγορευτικούς επιστημονικούς κλάδους επισημάνουμε ότι θεωρητικά η έννοια του δικτύου είναι συνδεδεμένη με την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου. Ο Bourdieu (1986) επισημαίνει ότι τα κοινωνικά δίκτυα βασίζονται σε κοινές συνήθειες και πολιτισμικές αξίες (Bourdieu, 1986: 241,1994). Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά στα δίκτυα πολιτικής και διακυβέρνησης όπου, όπως επισημάνθηκε και στο αντίστοιχο κεφάλαιο, στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής χρησιμοποιείται ο όρος της δικτύωσης σαν ένας «φακός» μέσω του οποίου εξετάζεται η δικτυακή διακυβέρνηση με συγκεκριμένη έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των δρώντων και των ομάδων στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball, 2012). Η έννοια του δικτύου πολιτικής είναι μια επεξηγηματική έννοια για να καταλάβουμε τις σχέσεις μεταξύ κράτους και κοινωνίας στη θέσπιση της πολιτικής. Η ιδέα αντικατοπτρίζει την αυξανόμενη πολυπλοκότητα της διακυβέρνησης, που περιλαμβάνει ένα φάσμα εταίρων από το κράτος και την κοινωνία των πολιτών σε σχέση αλληλεξάρτησης και λόγω της ανταλλαγής πόρων και λόγω της ανταλλαγής γνώσεων (Lawn,2007). Ολοένα και περισσότερο φαίνεται ότι αυτά τα δίκτυα αντιπροσωπεύουν μια μορφή διακυβέρνησης μοναδική στην Ευρώπη. Το άτυπο της οργάνωσής τους, η πολυπλοκότητα των σχέσεων, οι γνώσεις τους και οι ανταλλαγές αυτών των γνώσεων καθιστούν τα δίκτυα πολύ σημαντικά.

Όπως προαναφέρθηκε, το ενδιαφέρον μας στράφηκε στο δικτυο 23 διότι το δίκτυο αυτό έχει σαν στόχο την προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ευρώπη, τη συνεργασία των ερευνητών σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να διαμορφωθεί ένα συγκεκριμένο πεδίο έρευνας και δράσης για την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Η κριτική ματιά των κοινωνικών επιστημών συμβάλλει στην κατανόηση των αλλαγών που συντελούνται όχι μόνο σε ευρωπαϊκό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο και αφορούν στην εκπαίδευση σε έναν κόσμο που κυριαρχείται από τις ιδέες του νεοφιλελευθερισμού. Λαμβάνοντας υπόψη την ιστορική και πολιτισμική κατασκευή των σύγχρονων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών θεμάτων, το Δίκτυο 23 διατυπώνει ερωτήματα αλλά και δίνει απαντήσεις στο πώς η εκπαιδευτική πολιτική στη διαμόρφωση και τις πραγματώσεις της στα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια επηρεάζεται από την τάξη, το φύλο και άλλες κοινωνικές διαιρέσεις, στο πώς

μπορεί να συνεργαστεί με άλλα δίκτυα για τις πολιτικές εντός και εκτός ΕΕ, στο πώς να ενθαρρύνει νέους ερευνητές να ασχοληθούν με τα θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball et al., 2012). Επιπρόσθετα γίνεται προσπάθεια απάντησης στο ερώτημα για τη σχέση γνώσης και πολιτικής αλλά και στο ερώτημα για τον ρόλο των δικτύων στη διαμόρφωση της ερευνητικής ατζέντας.

Επίσης το δίκτυο 23 επιλέχθηκε από εμάς λόγω των δημοσιεύσεων και της οργάνωσής του στο συνέδριο ECER. Αλλά συναφή δίκτυα της EERA δεν παρείχαν τόσο πλούσιο και οργανωμένο υλικό σε πλήθος δημοσιευμένων εισηγήσεων (με τη μορφή εκτενών περιλήψεων) ενώ το συγκεκριμένο δίκτυο, ως δίκτυο με προϊστορία στην EERA, έχει διαμορφώσει την ταυτότητά του.

Η μέθοδος ανάλυσης που ακολουθήθηκε ήταν η ανάλυση περιεχομένου των εισηγήσεων στα συνέδρια ECER 2009 και 2014. Πράγματι το αρχαικό υλικό των δύο αυτών συνεδρίων ήταν πολύ πλούσιο. Ενώ είχαμε στη διάθεσή μας τις βάσεις δεδομένων από το 2009 και ύστερα, έτος κατά το οποίο η EERA άρχισε να οργανώσει τις εισηγήσεις των ετήσιων συνεδρίων όλων των δικτύων σε μια βάση δεδομένων, κρίναμε ότι θα ήταν ανεδαφικό να προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε όλο το διαθέσιμο υλικό και μάλιστα σε βάθος. Στο πλαίσιο μιας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας δεν είχαμε το χρονικό περιθώριο να συγκρίνουμε τη θεματολογία όλων των ετών, από το 2009 μέχρι το 2015 ώστε να αποτυπώσουμε συγκριτικά την εικόνα. Το 2009 θεωρήθηκε ως μια καλή αφετηρία αφού τα προηγούμενα χρόνια, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, δεν υπήρχε βάση δεδομένων οργανωμένη. Επιπλέον, η κρίση στην Ευρώπη, οικονομική και κοινωνική - και θα λέγαμε και πολιτική - δεν είχε λάβει ακόμα τις διαστάσεις του 2014. Από την άλλη το 2014, δηλαδή πέντε χρόνια μετά, βρισκόμαστε στην καρδιά της κρίσης αλλά και στη συνέχιση, αν όχι και την ενίσχυση, των πολιτικών λιτότητας με επιπτώσεις σε όλες τις χώρες της ΕΕ. Η εκπαιδευτική πολιτική δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από τη λαίλαπα των οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων. Επίσης τη χρονιά αυτή η EERA έκλεισε 20 χρόνια αδιάλειπτης ερευνητικής παρουσίας και ήταν μια ευκαιρία για μια επετειακή αναφορά σε αυτό. Έτσι οι αφιερωμένοι τόμοι σε αυτό (special issues) του EERJ μας παρείχαν το υλικό για τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση. Οι ερευνητές δείχνουν να ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική πολιτική εξειδικεύοντας την παρουσία τους μέσα από τα 32 Δίκτυα της EERA. Μέσα από τη μελέτη του αρχαικού υλικού, επομένως, διαπιστώνουμε ότι το δίκτυο 23 μελετά τις πολιτικές και παρουσιάζει τις επιπτώσεις αυτών των πολιτικών

στα κράτη χωρίς να αναπαράγει την καθεστηκυία τάξη των πραγμάτων. Παρουσιάζει τα κακώς κείμενα του νεοφιλελευθερισμού προσπαθώντας να θεραπεύσει αντικειμενικά την αλήθεια. Αυτό υποδεικνύει ότι ενδεχομένως, οι κοινωνίες σήμερα χρειάζονται άλλες μορφές κοινωνικής οργάνωσης και συνεργασίας και τα δίκτυα αποτελούν έναν πρόσφορο τρόπο (Lawn, 2007).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει εξ αρχής, και συγκεκριμένα κατά πόσο το ερευνητικό Δίκτυο 23 διευρύνει την προβληματική γύρω από τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, ποια η σχέση του με τα άλλα δίκτυα της EERA και ποια η συμβολή του στην εκπαιδευτική έρευνα, κατά πόσο εμπλουτίζει τον Ευρωπαϊκό και Διεθνή Λόγο για τα κρίσιμα ζητήματα της εκπαίδευσης, εάν υποστηρίζει και ενισχύει τις διαμορφούμενες πολιτικές σε εθνικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο ή αντίθετα αμφισβητεί τις πολιτικές και αναδεικνύει τα προβλήματα που δημιουργούν οι κυρίαρχες πολιτικές, ποια σχέση διαφαίνεται ανάμεσα στην ερευνητική κοινότητα που διαμορφώνεται στο πλαίσιο των Δικτύων και στους φορείς της Ευρωπαϊκής ένωσης που θεωρούν ευθύνη τους τη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών πολιτικών για τα κράτη –μέλη της ΕΕ, θεωρούμε ότι - σύμφωνα με τα όσα αναφέραμε παραπάνω - απαντώνται με επάρκεια. .

Ειδικότερα, το δίκτυο 23 δε θεωρεί ως δεδομένες έννοιες ή θεωρίες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική στην ΕΕ. Αντίθετα, μέσα από τις εισηγήσεις καταλαβαίνουμε ότι οι ερευνητές του δικτύου πρεσβεύουν ότι η ιδεολογία είναι κυρίαρχη στις πολιτικές αυτές και ότι οι ίδιοι έχουν χρέος να αναδείξουν τα προβλήματα αυτών των πολιτικών, ειδικά σήμερα όπου η Ευρώπη ταλανίζεται από μια πολυεπίπεδη κρίση.

Οι ερευνητές του δικτύου φαίνεται να νιώθουν χρέος τους το να αρθρώσουν το λόγο τους σε μια Ευρώπη που χειμάζεται από αυτήν την κρίση, και ότι οφείλουν να αναδείξουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές που μπορούν να ωφελήσουν τις πολιτικές των εθνικών κρατών. Από την άλλη οφείλουν να αντισταθούν σθεναρά σε όλες αυτές τις πολιτικές που ανάγουν την εκπαίδευση και την έρευνα σε εμπορεύσιμο είδος, υποταγμένες στη λογική των αριθμών και όχι στην ποιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τελικά η EERA πέτυχε να συνταιριάξει συνεργασίες με ετερογενή χαρακτηριστικά σε οργανωμένα δίκτυα αποτελούμενα από πανεπιστημιακούς που εργάζονται σε ολόκληρη την Ευρώπη και συνεργάζονται είτε διαδικτυακά είτε δια ζώσης έχοντας ως στόχο να συμβάλουν αποτελεσματικά στον ευρωπαϊκό χώρο έρευνας

(EXE). Η Ένωση μπορεί να ενισχύσει και να διευκολύνει το έργο των νέων αναδυόμενων ενώσεων σε ολόκληρη την Ευρώπη ώστε να δικτυωθούν και να υποστηρίξουν η μία την άλλη μέσω αυτής της κοινής πλατφόρμας. Στοχεύει στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ ερευνητών και διεθνών οργανισμών, όπως η ΕΕ, ο Ο.Ο.Σ.Α. και η UNESCO. Η ένωση, θεωρούμενη ως ένα δίκτυο, μπορεί να είναι ένα χρήσιμο μέσον για την κατανόηση της μορφής της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης. Η χαρτογράφηση της εξέλιξής της είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση των αλλαγών της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Τελικά συμβάλλει στη διάχυση και την αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων σε σχέση με τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και των πρακτικών.

Παράλληλα, η EERA ολοένα και πιο ενεργά υψώνει τη φωνή της - προς τα έξω - στην αρένα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που επικεντρώνεται σήμερα γύρω από το πρόγραμμα Ορίζοντας 2020. Με την κατασκευή λόγου (discourse) ενώνει τους κρίκους στην αλυσίδα της διακυβέρνησης και δημιουργεί, ταυτόχρονα, τις συνθήκες και τα πλαίσια για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας.

Επομένως θα μπορούσε στα πλαίσια του προγράμματος Ορίζοντας 2020 να αποτελέσει μια ολοκληρωμένη πρόταση για δικτύωση, για την ανάπτυξη ικανοτήτων και την εκτέλεση της διεπιστημονικής έρευνας φέρνοντας σε επικοινωνία εμπειρογνώμονες από όλους τους τομείς της επιστήμης. Οι εθνικές ερευνητικές κοινότητες χρειάζονται μια διεθνή ένωση όπως η EERA για να μπορούν να συνδέονται ερευνητές από τα διάφορα σημεία και φυσικά για να ισχυροποιούν τη φωνή τους και την επέμβασή τους στις επίσημες αποφάσεις για την εκπαίδευση. Η ενίσχυση αυτή θα επιτευχθεί και μέσω του συνεδρίου ECER. Ωστόσο διατυπώνεται ένας εύλογος προβληματισμός για τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η ένωση σε έναν νεοφιλελεύθερο κόσμο (Moos et al, 2015). Η κυρίαρχη ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού δημιουργεί πολλά προβλήματα που δυσχεραίνουν την ιδέα ανάπτυξης ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού και ερευνητικού χώρου. Η Ευρώπη πρέπει να επανεξετάσει και να αναπτύξει την πολιτιστική της διάσταση - μια πολιτιστική διάσταση που θα ταιριάζει με τα οράματα του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να συμβάλει σημαντικά σε αυτό το σημείο. Η EERA πρέπει να δεχτεί να εργαστεί ακόμη πιο σκληρά για να μετεξελιχθεί σε έναν παράγοντα ευρωπαϊκών και διεθνών προδιαγραφών ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει τους φορείς χάραξης πολιτικής, όπως η ΕΕ, Ο ΟΟΣΑ και η UNESCO.

Αυτό που μένει να παρακολουθήσουμε είναι το κατά πόσο τα ερευνητικά δίκτυα – και πρώτιστα το δίκτυο 23 - μπορούν να επηρεάσουν τις περαιτέρω εξελίξεις στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Επιπρόσθετα, ένα φιλόδοξο σχέδιο θα μπορούσε να αποτελέσει η έρευνα για το ρόλο των ερευνητικών δικτύων στην Ελλάδα και κατά πόσο αυτά ασκούν επιρροή στις πολιτικές που διαμορφώνονται στο εθνικό επίπεδο.

Επιλογικά, το ζητούμενο είναι να δούμε και ποιο θα είναι το μέλλον της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στηριζόμενοι στις απόψεις του Lawn (2002), υποθέτουμε ότι μελλοντικά η εκπαίδευση δε θα ελέγχεται από το κράτος και δε θα επηρεάζεται από τα (κριτικά) ερευνητικά δίκτυα, αλλά, στα πλαίσια της παγκόσμιας αγοράς, θα παρέχεται και θα επηρεάζεται από εταιρίες, δεδομένου ότι η εκπαίδευση προσεγγίζεται ως χώρος κατανάλωσης υπηρεσιών. Η κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού ευρωπαϊκού χώρου έχει μετατραπεί σε συμβολική έκφραση της νομιμοποίησης της δύναμης του κεφαλαίου, που ξεπερνά τα σύνορα της Ευρώπης και η επιρροή των ερευνητικών δικτύων στη διαμόρφωση /συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να είναι σημαντική και ουσιαστική ή επιδερμική και υποτασσόμενη στα κελεύσματα της αγοράς. Τα ελίτ δίκτυα ίσως τελικά να μπορούν να ασκήσουν τη μεγαλύτερη επιρροή, εξαιτίας της πρόσβασής τους σε οικονομικούς πόρους, ενώ προβληματίζει, τελικά, ο βαθμός επιρροής των αμιγώς ακαδημαϊκών (και κριτικών) δικτύων. Η παγκοσμιοποίηση έχει σημαντικές επιπτώσεις για την έρευνα στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, μολονότι δεν παραγνωρίζεται το γεγονός ότι, στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, εξέχων είναι ο ρόλος της ακαδημαϊκής κοινότητας, των δικτύων που αποτελούνται από ερευνητές.



---

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

---

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexiadou, N., Lange, B. (2010)** The open method of coordination and the governance of education in Europe. In: A. Pitsela (ed.), *Criminology - Searching for Answers: Essays in Honour of Professor Stergios Alexiadis* (pp. 23-48). Thessaloniki, Greece: Sakkoula
- BALL, S (2010).** New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm?, *European Educational Research Journal*, 9(2), 124-137.  
<http://dx.doi.org/10.2304/eej.2010.9.2.124>
- Ball.s.&Exley.S(2010)**Making policy with ‘good ideas’: policy networks and the ‘intellectuals’ of New Labour *Journal of Education Policy* Vol. 25, No. 2, March 2010, 151–169
- Ball.s. (2009)** Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the ‘competition state’, *Journal of Education Policy*, 24:1, 83-99
- Ball.S(2009)** Beyond Networks? A brief response to ‘Which networks matter in education governance?’ Published in *Political Studies* 2009, 57 (3), pp. 688-691
- Ball, S . (2008).** *The education debate*. Bristol, Policy Press.
- Ball,S(2008)** New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education *POLITICAL STUDIES: 2008 VOL 56, 747–765*.
- Ball S &Junemann C,(2012)***Networks,new governance and education* ,Policy Press
- Berelson, B. (1971)** *Content analysis in communication research*, Hafner Publishing Co., New York,
- BOURDIEU, P. (1986),** *The Forms of Capital*. In: Richardson, J. G. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, New York

- Borgatti, S., & Halgin, D. (2011)** On Network Theory. *Organization Science Articles in Advance*, pp. 1–14
- Bhatti, G. & Leeman, Y. (2011)** Convening a Network within the European Conference on Educational Research: a history of the Social Justice and Intercultural Education Network, *European Educational Research Journal*, 10(1):129-14
- Cairney, P. (2012)**. Complexity Theory in Political Science and Public Policy, *Political Studies Review* 10(3), 346-358.
- Castells, M. (1996)**. *The Rise of the Network Society* (The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume 1). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Castells, M. (2011)**. A Network Theory of Power. *International Journal of Communication*, 5, 773–787.
- COLEMAN, J. (1988)**. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Considine, M. (2005)**. *Partnerships and Collaborative Advantage. Some Reflections on new forms of Network Governance*. The Centre for Public Policy: University of Melbourne.
- Dale, R., & Robertson, S. (2009)**. *Globalisation & Europeanisation in Education*, Oxford: Symposium Books.
- Dale, R. (2005)**. Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117-149.
- Daly, A., Kara, Z., & Finnigan, S. (2010)**. A bridge between worlds: understanding network structure to understand change strategy, *Educ Change*, 11, 111–138.
- Decuypere, M. (2015)**. What is yet to come? Three propositions on the future of educational research as a common good. *European Educational Research Journal*, 14 (1), 44–48.
- Ekengren, M., & Jacobson, K. (2000)**. *Explaining the Constitutionalization of EU Governance. The case of European Employment Cooperation*. Stockholm's Center for Organizational Research, Score Rapport Serie 2000, 8, Sweden.

- Figueiredo, M., Grosvenor, I., Hoveid, M., & Macnab, N. (2014).** The Dynamic and Changing Development of EERA Networks. *European Educational Research Journal*, 13 (4), 418-424.
- Grek, S. (2011).** Interviewing the Education Policy Elite in Scotland: a changing picture. *European Educational Research Journal*, 10 (2), 233-241.
- Grek, S. (2013).** Expert Moves: International Comparative Testing and the Rise of Expertocracy. *Journal of Education Policy*, 28 (5), 695-709.
- Grek, S., Martin, L., Lingard, B., & Varjo, J. (2009).** North by northwest: quality assurance and evaluation processes in European education. *Journal of Education Policy*, 24 (2), 121–133.
- Gretler, A. (2007).** The International Social Organisation of Educational Research in Europe: reviewing the European Educational Research Association as an example – facts and questions. *European Educational Research Journal*, 6 (2), 174-189.
- Grimaldi, E. (2015).** What future for educational research in Europe? Political, epistemological and ethical challenges, *European Educational Research Journal*, 14 (1), 49–55.
- Hallet, F., & Fidalgo, P. (2014).** Educational Research Capacity Building in the European Union: a critique of the lived experiences of emerging researchers, *European Educational Research Journal*, 13 (4), 425-433.
- Hill, G. (2002).** Network Literature Review, Conceptualizing and Evaluating Networks. *Southern Alberta Child and Youth Health Network*, 4-66.
- Holford, J. (2008),** Hard Measures for soft Stuff: citizenship indicators and educational policy under the Lisbon Strategy. *European Educational Research Journal*, 7 (3), 331- 343.
- Hoveid, M. (2015).** Past, present and future of the European Educational Research Association (EERA) and European Conference on Educational Research: Roundtable with former EERA presidents and secretary generals about the significance of the

- EERA and its future, *European Educational Research Journal*, 14 (1), 23-25.
- Jochems, W., & Wubbels, T. (2014).** Organising Continuity and Quality of the European Educational Research Association. *European Educational Research Journal*, 13 (4), 464-471.
- Keeling, R. (2006).** The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41 (2), 203 – 223
- Keiner, E., & Hofbauer, S. (2014).** EERA and its European Conferences on Educational Research: a patchwork of research on European educational research, *European Educational Research Journal*, 13 (4), 504-518.
- Klijn, E. H. (2008).** Governance and Governance Networks in Europe: An Assessment of 10 years of research on the theme. *Public Management Review*, 10 (4), 505-525.
- Landri, P., & Neumann, E., (2014).** Mobile Sociologies of Education. *European Educational Research Journal*, 13 (1), 1-8.
- Lange, B., & Alexiadou, N. (2007).** New Forms of European Union Governance in the Education Sector? A Preliminary Analysis of the Open Method of Coordination. *European Educational Research Journal*, 6 (4), 321-325.
- Latour. B. (1992).**The sociology of a Few Mundane Artifacts, in Bijker E. W., Law J. (ed.), *Shaping technology/building society: studies in sociotechnical change*, MIT Press: Cambridge, Mass.
- Lawn,M., & Lingard, B. (2002).** Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal*, 1(2), 290-307.
- Lawn, M. (2002).** Imagining a European Education Space in a Time of Brands and Networks. In: Nóvoa, A. & Lawn, M. (Eds.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space* (pp. 19-31). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lawn, M. (2007).** Governing by network in Europe: associations, educational research and social partnership. *Critical Studies in Education*, 48 (1), 79–95.

- Lawn, M. (2010)** EERA Archives, Networks and Policy. EERA Council. Unpublished paper, pp. 1-43.
- Lawn, M. (2011)** Standardizing the European Education Policy Space, *Educational Research Journal*, 10 (2), 259-272.
- Lawn, M., & Grek, S. (2012).** *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Symposium Books.
- Lawn, M. (2013).** The Understories of European Education: The Contemporary Life of Experts and Professionals. *Sisyphus: Journal of Education*, 1 (1), 18-35.
- Lawn, M. (2014).** Transnational Lives in European Educational Research. *European Educational Research Journal*, 13 (4), 481-492.
- Lawn, M. (2015).** Working as a European, Working as a EERA member. *European Educational Research Journal*, 14(1) 26–29.
- Lindblad, S. (2014).** Observations on European Education and Educational Research: the European Educational Research Journal at work, 2002-2014. *European Educational Research Journal*, 13 (4), 493-503.
- Lindblad, S. (2015).** On organizing educational research communication in Europe: Past experiences and possible futures. *European Educational Research Journal*, 14 (1) 30-34.
- Lingard, B. (2011).** Policy as numbers: accounting for educational research. *Australian Education Research*, 38, 355–382.
- Lingard, B., & Sellar, S. (2013).** Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis, *London Review of Education*, 11 (3), 265–280.
- Montoya, R. (2012).** Academic networks and knowledge construction. *Revista española de pedagogía año LXX*, 251, 27-44.
- Moos, L., & Gray, P. (2013).** EERA's Agenda for Horizon 2020 <http://www.eera---ecer.de/about/projects---partnerships/eera--and---horizon---2020/>

- Moos, L., & Wubbels, T. (2014).** EERA: a participant or an agent in European research policy? A Governance Perspective. *European Educational Research Journal*, 13 (4), 451-463.
- Moos, L., & Wubbels, T., & Holm, P. (2015).** A panel discussion: the European Educational Research Association's role in Europe – now and in the near future. *European Educational Research Journal*, 14(1), 35-43.
- Normand, R. (2010).** Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education. *European Educational Research Journal*, 9(3), 407-421.
- Nóvoa, A., & Lawn, M. (Eds.) (2002).** *Fabricating Europe. The formation of an Education Space*. Kluwer: Kluwer Academic Publishers.
- Nóvoa, A. (2015).** Looking for freedom in contemporary universities: What is educational research for? *European Educational Research Journal*, 14(1), 3-10.
- Novoa, A. (2000).** Europe and Education: Historical and Comparative Approaches στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.) *Ιστορικό – Συγκριτικές Προσεγγίσεις. Τιμητικός Τόμος Ανδρέα Μ. Καζαμιά*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 47-69.
- Olmedo, A. (2013).** Heterarchies and "Philanthropic Governance" Global controversies and implications for social control of social Policies, *Revista Educação e Políticas em Debate*, 2(2), 443-469.
- O'Hara, J., & Holm, G. (2014).** Ten Years A-Talking! Reflecting on the Role of the EERA Council from the Perspective of National Educational Research Associations. *European Educational Research Journal*, 13(4), 472-480.
- Pasias, G., & Roussakis, Y. (2009).** Towards the European Panopticon: EU Discourses and Policies in Education and Training

1992.2007, in Co wen, B. & Kazamias, A. (eds), *International Handbook of Comparative Education*, Chapter. 30, Springer, pp.473.489

- Pataki, G. (2014).** Engaging People and Ideas': memories, meaning making and the European Educational Research Association. *European Educational Research Journal*, 13(4),434-450.
- Pataki, G. (2015).** Novel forms of research governance and their possible impact on the future of educational research. *European Educational Research Journal*, 14(1) 56–60.
- Pépin, L. (2011).** Education in the Lisbon Strategy: assessments and prospects. *European Journal of Education*, 46(1), 25-35.
- Peters, B., G. & Pierre, J. (1998).** Governance Without Government? Rethinking Public Administration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 8(2), 223-243.
- Progress Report on Europe 2020, Annual Growth Survey (Brussels, 23.3.2011).**
- Provan, K., Fish, A., & Sydow, J. (2007).** Interorganizational Networks at the Network Level .A Review of the Empirical Literature on Whole Networks. *Journal of Management*, 33(3), 497-516.
- Van De Perre, L., & Verckens, A. (Eds). (2008).** Advancing the European Education Agenda: international conference of the European Education Policy Network (EEPN) and the Centre for Educational Policy and Innovation, *European Educational Research Journal*, 7(2), 243-249.
- Raab, C. (1992).** Taking networks seriously: Education policy in Britain. *European Journal of Political Research*, 21, 69-90.
- Rasmussen, P. (2014).** A Space for Critical Research on Education Policy: ECER paper sessions and the 'Policy Studies and Politics of

Education' network. *European Educational Research Journal*, 13(4), 418-424.

**Rizvi, F., & Lingard, B. (2010).** *Globalizing education policy*. London: Routledge.

**Rhodes, R. (1996).** The New Governance: Governing without Governance. *Political Studies*, 44(4), 652-667.

**Sirota R., Zay, D., Lawn, M., & Keiner, E. (2002).** European Networking in Education. Report on Roundtable 2, held at ECER 2001, Lille, 7 September 2001 [1] *European Educational Research Journal*, 1(3), 566-592.

**Williamson, B. (2015).** Political computational thinking: policy networks, digital governance and 'learning to code', *Critical Policy Studies*, DOI: [10.1080/19460171.2015.1052003](https://doi.org/10.1080/19460171.2015.1052003)

#### **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

**Ayestaran, S. (2004).** Συνεργασία και οργανισμοί, στο Μ. Δικαίου, & D. Berkeley. *Οργανισμοί- ζήτηματα έρευνας και ανάπτυξης στις σύγχρονες κοινωνίες*, σελ 37- 52. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Βεργίδης, Δ., & Πρόκου, Ε. (2005).** *Στοιχεία κοινωνικό-οικονομικής λειτουργίας και θεσμικού πλαισίου*. Τομ. Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

**Bourdieu, P. (1994).** Κοινωνικό Κεφάλαιο: Προσωρινές σημειώσεις. στο Ν. Παναγιωτόπουλου (επιμ.). *Π. Μπουρντιέ: Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι.

**Carnoy, M. & Kastells M. (2001).** Η Παγκοσμιοποίηση, η κοινωνία της γνώσης και το κράτος : Ο Πουλαντζάς στα τέλη της χιλιετίας στο Α. Ρήγας – Κ. Τσουκαλάς Κ. (επιμ.). *Η Πολιτική Σήμερα. Ο Νίκος Πουλαντζάς και η επικαιρότητα του έργου του*. Αθήνα: Θεμέλιο, Ελληνική Εταιρεία Πολιτικής Επιστήμης, σ. 392-416.

**Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008).** Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ.



Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008).** *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**Γουβιάς, Δ. (2002).** «Δια βίου μάθηση; Ευχαριστώ, δεν θα πάρω!» - Η σημασία της δημιουργίας 'ζήτησης' για εκπαίδευση ενηλίκων με χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής & Επικοινωνιών. Ανακοίνωση εργασίας στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας που διοργανώνεται από το Σύλλογο Ελλήνων Κοινωνιολόγων, το ΕΚΚΕ και το ΑΠΘ (Θεσσαλονίκη, 8-10/11/2002).  
[http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/ekppol\\_mate\\_r.htm](http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/ekppol_mate_r.htm)

**Γράβαρης, Δ., & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) (2005).** *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

**Γράβαρης, Δ. (2005).** «Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική» στο *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, (επιμ. Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης). σ. 27-50. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

**Γρόλλιος, Γ. (1999).** *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

**Γρόλλιος, Γ. (2001)** Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119.

**Δαμανάκης, Μ. (1993).** Η εκπαίδευση στην «Ενωμένη» Ευρώπη- Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας. *Τα Ευρωπαϊκά*, 31/32, 34.

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

**Ιωσηφίδης, Θ. (2003).** *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική: Αθήνα.

- Καβαδίας, Γ. (Μάρτιος 23, 2008).** *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Πολιτικές εκπαιδευτικής και διεθνείς οικονομικοί οργανισμοί.*  
<http://gkavadias.blogspot.com/2008/03/e-k.html>.
- Καρκατσούλης, Π. (2001).** Η διακυβέρνηση ως περιεχόμενο και διαδικασία λήψης απόφασης για τις δημόσιες υποθέσεις. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 7, 205-224.
- Κάτσικας, Χ., Καραγιάννης Α., & Καραμπάτσα Β. (2001).** Βήμα-βήμα από την Μπολόνια στην Πράγα, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 58.
- Μ. Κεπλανίδης.** *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης*  
<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/kelp/anidis.htm> (πρόσβαση 13/01/2015)
- Κυριαζή, Ν. (2003).** *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*(στ έκδοση), Αθήνα: Πεδίο.
- Λαδή, Στ., (2009).** Δημόσια Διαβούλευση, Συμμετοχικότητα και Διοικητική Μεταρρύθμιση, στο: *Πολιτικές αλλαγής για την Ελλάδα του αύριο* (επιμ. Δ. Κ. Ξενάκης). Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση. σσ. 293-305
- Λαφονταίν, Ο., & Μύλλερ Κ. (1999).** *Μη φοβάστε την παγκοσμιοποίηση: Ευημερία και δουλειά για όλους* (μετφ. Θ. Παρασκευόπουλος). Αθήνα: Πόλις.
- Μοσχονάς, Α. (1999).** Η Εκπαιδευτική πολιτική στο Ν. Μαραβέγιας, & Μ. Τσινισιζέλης (επιμ.). *Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Μούτσιος, Σ. (2010).** Παγκοσμιοποίηση, Συγκριτική Παιδαγωγική και «εκπαιδευτικός δανεισμός». 20ο Διεθνές Συνέδριο: Η Παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αι. - Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Ανάκτηση από  
<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/moutsios.htm>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998).** *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα.

- Μπουζάκης, Σ. (2005).** Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπουζάκης, Σ. (2006).** *Συγκριτική παιδαγωγική III: Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.
- Παγκουρέλια, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2009).** Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες της Αγωγής, 4.*
- Παπαγιάννης, Δ. (2008).** Η προσαρμογή της Ελλάδας στο κοινοτικό κεκτημένο σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής στο Μαραβέγιας, Ν. (επιμ.), *Η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση- Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον,* Αθήνα: Θεμέλιο.
- Παπαδάκης, Ν. (2007),** Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Μαραβέγιας, Ν., Τσινισιζέλης, Μ. (επιμ.) *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση- Οργάνωση και πολιτικές.* Αθήνα: Θεμέλιο.
- Παπαδόπουλος, Δ. (2010).** "Διακυβέρνηση", δημοκρατικός έλεγχος και λογοδοσία. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 24,* 1-11.
- Παπανδρέου, Δ. (2007).** *Η δικτύωση ως μέσο αξιοποίησης μορφών τοπικής ανάπτυξης σε επίπεδο Τοπικής Αυτοδιοίκησης,* Δημοσίευτη Μεραπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη.
- Πασιάς, Κ. (2006).** *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση- Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Gutenberg.
- Rorkewitz, T., & Νικολακάκη, Μ. (2012).** *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης.* Αθήνα: Σιδέρης.
- Προβατά, Α. (2013).** *Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και η Ενωμένη Ευρώπη - Εκπαίδευση - κινητικότητα στα πλαίσια της απορρύθμισης των εργασιακών σχέσεων: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση: 1981-2011.* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ritzer, G. (2012).** *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

- Rosamond, B. (2006).** *Θεωρίες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Σ. (2008),** Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και οι ενέργειες της Ελλάδας (2000-2008). Αθήνα: Gutenberg
- Σιδηρά, Β. & Ναγόπουλος Ν. (2005)** *Συστήματα Ποιότητας των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής Στήριξης και Απασχόλησης*, Αθήνα: e-quality.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004).** *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση - Θεματολογία - Μεθοδολογία υλοποίησης - Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2014).** *Πολιτικές Δια Βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης - Η Ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Τζιφάκης, Ν. (2014)** Τα διεθνή δίκτυα πολιτικής και οι διεθνείς ΜΚΟ ως φορείς προαγωγής της ανθρώπινης ασφάλειας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 143B'*, 121-143.
- Τσαούσης, Δ. (2007).** *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2003).** «Εθνική και ευρωπαϊκή υπερεθνική εκπαιδευτική πολιτική», στο Δ. Γ. Τσαούσης (επιμέλεια), *Από την Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φερόνας, Α. (2013).** Η Κοινωνική Διάσταση της «Ευρώπης 2020»: Ρητορική και Πραγματικότητα Κοινωνική Πολιτική/ τεύχος 1/ Απρίλιος 2013 Χαραλάμπους, Δ. (2007) (επιμ.). *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φουκώ, Μ. (1987).** *Εξουσία, Γνώση και Ηθική* (μετφ. Ζ. Σαρίκας). Αθήνα: Ύψιλον.
- Φουκώ, Μ. (1991).** Δύο Δοκίμια για το Υποκείμενο και την Εξουσία, στο *Η Μικροφυσική της Εξουσίας* (μετφ. Λ. Τρουλινού). Αθήνα: Ύψιλον.
- Habermas, J. (2001).** *Σύγκλιση μέσω Συντάγματος*, Η Καθημερινή, 08.07.2001, σ. 60.

## **ΕΠΙΣΗΜΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΕΕ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ**

Διακήρυξη της Μπολόνια (1999)

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)

Διακήρυξη της Κοπεγχάγης (2002).

[http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf)

Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας, της 14ης Φεβρουαρίου 2001, προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο: «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης». (ΕΚ 2010)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003). Ανακοίνωση από την Επιτροπή. Ο ρόλος των πανεπιστημίων στην Ευρώπη της γνώσης. COM (2003) 58 τελικό της 05.02.2003.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Λευκή Βίβλος, *Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση, Οι προκλήσεις και η αντιμετώπιση τους στον 21ο αιώνα*, Βρυξέλλες, 1993.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2003),*Έκθεση της Επιτροπής για την Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση*, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισσαβόνα 23-24.03.2000, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Έκθεση της Επιτροπής για την ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση Στρατηγική της Λισσαβόνας (2000) Συμπεράσματα της προεδρίας. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας 23 -24 Μαρτίου. Βρυξέλλες.

[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/el/ec/00100-r1\\_gr0.htm](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/el/ec/00100-r1_gr0.htm)

Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EL:PDF>

EERA <http://www.eera-ecer.de/>



---

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

---

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1-ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΝΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΕΡΑ

### National Associations for Educational Research

**Belgium (Flemish):** a Flemish Forum for Educational Research was in the planning stage at the time the survey was returned.

**Denmark:** see Nordic Educational Research Association.

**Germany:** Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/DGfE/German Educational

Research Association/GERA (established 1964 ~ 2000 members)\*.

**England:** British Educational Research Association/BERA (established 1974; ~ 850 members)\*.

**Finland:** Finnish Association for Educational Research\*.

**France:** Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education/AECSE\*.

**Iceland:** see Nordic Educational Research Association.

*International Social Organisation of Educational Research*181

**Italy:** (a) Società Italiana di Pedagogia/SIPED; (b) Società Italiana di Ricerca Didattica/SIRD.

**Latvia:** Association of Educational Researchers of Latvia (established 1993; ~ 60 members).

**Lithuania:** Lithuanian Academic Educational Association (established after this survey was returned)\*.

**Malta:** the Mediterranean Educational Research Association was in the planning stage at the time the survey was returned.

**Netherlands:** Association for Educational Research in the Netherlands (established 1975; 550

members, of whom ~ 400 researchers and ~ 150 users of educational research)\*.

**Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning/NFPF** (Nordic Educational Research Association/NERA)\*.

**Norway:** see Nordic Educational Research Association.

**Austria:** Österreichische Gesellschaft für Bildungsforschung (established 1993; according to the survey returned, this does not include the country's educational researchers; a new association is in the planning stage).

**Portugal:** Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/SPCE (Portuguese Educational Research Association; established 1990; ~ 700 members)\*.

**Romania:** Association des Pédagogues de Roumanie (established 1990).

**Scotland:** Scottish Educational Research Association/SERA (established 1972; ~ 250 members)\*.

**Sweden:** see Nordic Educational Research Association.

**Switzerland:** (a) Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung/SGBF/Swiss Coordination Centre for Research in Education/SCCRE/Société Suisse pour la Recherche en Education/SSRE(established 1975; ~ 400 members)\*; (b) Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung/SGAB/Swiss Society for Applied Research in Vocational Education/SGAB/Société suisse pour la recherche appliquée en formation professionnelle/SRFP (established 1988).

**Slovenia:** Slovene Society of Researchers in the School Field (established 1990).

**Spain:** (a) Sociedad Española de Pedagogia/SEP (established 1950; ~ 500 members)\*; (b) Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica/AIDIPE (established 1987; ~ 300members)\*; (c) Asociación de la Economía de la Educación\*.

**Czech Republic:** Czech Educational Research Association/CER



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### ΧΩΡΕΣ ΜΕΛΗ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΗΝ EERA

Albania  
Armenia  
Austria  
Belarus  
Belgium  
Croatia  
Cyprus  
Czech  
Denmark  
Estonia  
Finland  
France  
Germany  
Greece  
Hungary  
Iceland  
Ireland  
Italy  
Kazakhstan  
Lithuania  
Malta  
Netherlands  
Norway  
Poland  
Portugal  
Romania  
Russia  
Serbia  
Slovakia  
Slovenia  
Spain  
Sweden  
Switzerland  
Turkey  
Ukraine  
United Kingdom

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

#### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

1. Continuing Professional Development: Learning for Individuals, Leaders, and Organisations
2. Vocational Education and Training (VETNET)
3. Curriculum Innovation
4. Inclusive Education
5. Children and Youth at Risk and Urban Education
6. Open Learning: Media, Environments and Cultures
7. Social Justice and Intercultural Education
8. Research on Health Education
9. Assessment, Evaluation, Testing and Measurement
10. Teacher Education Research
11. Educational Improvement and Quality Assurance
12. LISnet - Library and Information Science Network
13. Philosophy of Education
14. Communities, Families, and Schooling in Educational Research
15. Research on Partnerships in Education
16. ICT in Education and Training
17. Histories of Education
18. Research in Sport Pedagogy
19. Ethnography
20. Research in Innovative Intercultural Learning Environments
22. Research in Higher Education
23. Policy Studies and Politics of Education
24. Mathematics Education Research
25. Research on Children's Rights in Education
26. Educational Leadership
27. Didactics - Learning and Teaching
28. Sociologies of Education
29. Research on Arts Education
30. Environmental and Sustainability Education Research, ESER
31. LEd – Network on Language and Education
32. Organizational Education

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

### ΠΟΛΕΙΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ECER

#### Conferences before 2000

- 1999: Lahti
- 1998: Ljubljana
- 1997: Frankfurt
- 1996: Seville
- 1995: Bath (joint BERA/EERA)
- 1992: Twente, 22- 25 June

#### Conferences from 2000 until 2015

2015: Budapest

2014: Porto

2013: Istanbul

2012: Cádiz

2011: Berlin

2010: Helsinki

2009: Vienna

2008: Göteborg

2007: Ghent

2006: Geneva

2005: Dublin

2004: Crete

2003: Hamburg

2002: Lisbon

2001: Lille

2000: Edinburgh

*Next ECER 2016, Dublin “ Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researcher”*

**Παράρτημα 5**

**Πίνακας Συμπεσίων 2009**

Τίτλος Συμπεσίου	ΟΜΙΛΗΤΕΣ	REVIEWERS	Εισηγήσεις
The Shifting Geographies of Trans-National Academic Mobility: Challenging Conventional Policy Paradigms	Fahey, Johannah (1); Kenway, Jane (1); Kim, Terri (2); Yang, Rui (3); Leeman, Regula (4); Welch, Tony (5)		4
The National Faces of Neoliberalism in Education in Rich and Developing Countries	Hill, Dave (1); Pinkney-Pastrana, Jill (2); Siqueira, Angela (3); Mukhtar, Ahmad (4); Paraskeva, Joao (5); Maisuria, Alpesh (6); Beckmann, Andrea (7); Cooper, Charlie (8); Wrigley, Terry (9)	Macdonald, M. Allyson  Rasmussen, Palle	5
Finding effective inclusion measures in mainstream education – comparative research in ten European countries	Musken, George (1); Zay, Danielle (2); Gobbo, Francesca (3); Tamas, Pal (4); Necak Lük, Albina (5); Peters, Dorothee (6);	Rasmussen, Palle Rönnsberg, Linda Johannesson, Ingolfur Asgeir Rönnsberg, Linda	7

	<p>Condie, Rae (7); Grieve, Ann (7); Moscardini, Lio (7); Padoani David, Graciela (8); Ricucci, Roberta (3); Galloni, Francesca ( ) Condie, Rae; Grieve, Ann; Moscardini, Lio; Bourne, Jill</p>		
Knowledge and policy in the education sector in Europe	<p>Mangez, Eric (1); Ozga, Jenny (2); van Zanten, Agnes (3,5); Eröss, Gábor (4); Maroy, Christian (1); Mangez, Catherine (1); Neumann, Eszter (7); Allouch, Annabelle (5); Verdier, Eric (3,6)</p>	<p>Larson, Anne  Seddon, Terri</p>	6
Studying Changing Governance Systems in European Education – Conceptual and Empirical Approaches	<p>Altrichter, Herbert (1); Soukup-Altrichter, Katharina (2); Ehren, Melanie C.M. (3); Béguin, Anton (4); Sivesind, Kirsten (5); Skedsmo, Guri (5); Huber, Stephan Gerhard (6); Feldhoff, Tobias (6)</p>	<p>Lindblad, Sverker  van Zanten, Agnès</p>	4
Representing The ‘Evidence’ Of Educational Reform:	<p>Thomson, Pat (1); Hall, Christine (1);</p>	<p>Lawn, Martin(προτείνει να αλλάξει κατηγορία)</p>	6

School Portraits From England, Australia, Italy And Poland	Blackmore, Jill (2); Hayes, Deb (3); Barzano, Giovanna (4); Sadownik, Alicja (5); Jones, Ken (6)	Simola, Hannu	
How is evidence based governance possible, regarding intransparent and non-intentional coordination dynamics in school systems?	Schemmann, Michael (1); Hopmann, Stefan (2); Retzl, Martin (2); Hörmann, Bernadette (2); Rosenmund, Moritz (3); Koch, Sascha (1)	Johannesson, Ingolfur Asgeir  Rönning, Linda	3
Communicating Education: On the social organisation of schooling under a performative turn in European contexts	Erlandson, Peter (1); Harling, Martin (2); Reichenberg, Olof (2); Hansen, Michael (2); Samuelsson, Katarina (2); Lindblad, Sverker (2); Rasmussen, Jens (3); Kuper, Harm (4); Diemer, Tobias (4)	Alexiadou, Nafsika Normand, Romuald	4
Knowledge dilemmas in teacher education: critical policy analyses from Australia	Brennan, Marie (1); Zipin, Lew (1); Reid, Jo-Anne (2); Green, Bill (2)	Larson, Anne  Seddon, Terri	3
Collective actions, alliances and resistance of children, young people and teachers	Lahelma, Elina (1); Arnesen, Anne-Lise (2); Lundahl, Lisbeth (3); Öhrn, Elisabet (4);	Alexiadou, Nafsika Normand, Romuald	5

	<p>Hjelmér, Carina (3); Lappalainen, Sirpa (1); Rosvall, Per-Åke (5); Dovemark, Marianne (5); Steen-Olsen, Tove (6); Grude Eikseth, Astrid (6); Isopahkala-Bourét, Ulpuukka (1); Lindgren, Joakim (3); Lehtonen, Jukka (1); Berg, Kari (6); Hakala, Katarina (1,7)</p>		
<p>European Lifelong Learning and the Challenges of Global Recession: Realities and Prospects for Efficiency, Equity and Cohesion</p>	<p>Holford, John (1); Robert, Peter (2); Balogh, Aniko (2); Weedon, Elisabet (3); Kozlovskiy, Vladimir (4); Khokhlova, Anisya (4); Ahlgren, Linda (3); Engel, Laura (1); Mohorcic Spolar, Vida (5); Hefler, Günter (6); Markowitsch, Jörg (6)</p>	<p>Heikkinen, Anja Sinikka Ozga, Jennifer Teresa</p>	<p>2 συνεδρίες και 8 εισηγήσεις συνολικά</p>
<p>Conditions and implications of agency shift triggered by implementing an educational policy</p>	<p>Bormann, Inka (1); Beringer, Almut (2); Adomssent, Maik (2); Krikser, Thomas (1); Michelsen, Gerd (2); Rürup, Matthias (3); Schellenbach-Zell, Judith (3);</p>	<p>Alexiadou, Nafsika Normand, Romuald</p>	<p>5</p>

	Gräsel, Cornelia (3); Rammel, Christian (4); Weninger, Edith (4); Blaser, Martina (5); Künzli, Christine (5); Di Giulio, Antonietta (5); Kaufmann-Hayoz, Ruth (5); Galkute, Laima (6); Shakirova, Tatyana (7)		
Fabricating Quality in Europe: data and education governance	Ozga, Jennifer Teresa (1); Simola, Hannu (2); Segerholm, Christina (3); Rinne, Risto (4); Lawn, Martin (1); Grek, Sotiria (1); Pitkanen, Hanele (2)	Heikkinen, Anja Sinikka  Rönneberg, Linda	2 συνεδρίες και 7 εισηγήσεις συνολικά
“Without data you are just another person with an opinion”: explorations of the use of information in educational policy	Verckens, Anneleen (1); Pons, Xavier (2); Mons, Nathalie (2,3); Rawolle, Shaun (4); Vande Perre, Liselotte (1); Kelchtermans, Geert (1); Simons, Maarten (1)	Menter, Ian  Altrichter, Herbert	4
Initial professional qualifications of adult educators within and across countries (joint with NW 10)	Milana, Marcella (1); Larson, Anne (1); Lund, Lise Sjøgaard (2); Andersson, Per (3); Köpsén, Susanne (3); Jögi, Larissa (4)	Johannesson, Ingolfur Asgeir Figueiredo, Maria Pacheco	4



<p>Providing an international evidence-base for facilitating the learning of active citizenship</p>	<p>Hoskins, Bryony (1); Villalba, Ernesto (2); Janmaat, Jan Germe (1); Preston, John (1); De Groof, Saskia (3); Elchardus, Mark (3); Franck, Eva (4); Kavadis, Dimokritos (4)</p>	<p>Lawn, Martin Simola, Hannu</p>	<p>4</p>
<p>The Teaching Occupation in Learning Societies: Concepts for a Global Ethnography of Occupational Boundary Work</p>	<p>Seddon, Terri (1); Niemeyer, Beatrix (2); Henriksson, Lea (3)</p>	<p>Macdonald, M. Allyson Rasmussen, Palle</p>	<p>3</p>
<p>Educating a knowledge society: Governing/Government through floating signifiers, information systems and navigation tools</p>	<p>Lindblad, Sverker (1); Hogan, David (2); Keiner, Edwin (3); Foss Lindblad, Rita (1); Muller, Johan (4); Hoadly, Ursula (4); Novoa, Antonio (5); Palomba, Donatella (6); Simons, Maarten (7)</p>	<p>Gewirtz, Sharon Josie Ozga, Jennifer Teresa</p>	<p>2 συνεδρίες και 7 εισηγήσεις</p>
<p>Educating a knowledge society: Floating signifiers, information systems and navigation tools.</p>	<p>Lindblad, Sverker (1); Popkewitz, Thomas (2); Foss Lindblad, Rita (1); Hogan, David (3); Keiner, Edwin (4); Muller, Johan (5); Palomba, Donatella (6); Simons, Maarten (7); Novoa, Antonio (8)</p>	<p>Gewirtz, Sharon Josie Ozga, Jennifer Teresa</p>	<p>Δύο συνεδρίες και 7 εισηγήσεις</p>

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 –**

**Πίνακας Συμπλοσίων 2014**

<i>ΤΙΤΛΟΣ ΣΥΜΠΛΟΣΙΟΥ</i>	<i>ΟΜΙΛΗΤΕΣ</i>	<i>CHAIR</i>	<i>ΕΙΣΗΓΗΤΕΣ</i>
Teacher Retention and Attrition: An International Inquiry	Smith, Kari (University of Bergen); Ulvik, Marit (University of Bergen); Helleve, Ingrid (University of Bergen); Olsen, John Ivar (University of Bergen); Wubbels, Theo (Utrecht University); van Tartwijk, Jan (Utrecht University); den Brok, Perry (Eindhoven University of Technology); Riley, Philip (Australian Catholic University); Gallant, Andrea (Deakin University)	Smith, Kari Kelchtermans, Geert	4

<p>Elite Education - Taking A Comparative Perspective: Implications For Education Systems Across Europe. Part 2</p> <p>Elite Education: Historical and Contemporary Perspectives Within Different European Countries. Part 1</p>	<p>Sandgren, Borjesson et al, Allouch, Van Zanten, Forbes et al, Maxwell</p>	<p>Maxwell, Claire Lingard, Robert van Zanten, Agnes Maroy, Christian</p>	<p>Σύνολο 8 εισηγήσεις</p>
<p>Governing by Expectation: school inspection and evaluation across Europe and beyond I</p> <p>Governing by Expectation: school inspection and evaluation across Europe and beyond II</p>	<p>Hall, Pons, Rosenmund, Hopmann 2014</p>	<p>Rönnberg, Linda Serpieri, Roberto Uljens, Michael</p>	<p>Σύνολο 6 εισηγήσεις</p>

<p>Knowledge, Teaching and the Curriculum; New Agendas For Research</p>	<p>Muller, Yates, Young, Shalem</p>	<p>Young, Michael Hopmann, Stefan Thomas</p>	<p>4 εισηγήσ εις</p>
<p>Adult Literacies and the Effects of Comparative Performance Measurements: Local, National, Global</p>	<p>Hammilton ,Cort et al, Grotlitschen, Tett 2014</p>	<p>Tett, Lyn Gorur, Radhika</p>	<p>4 εισηγήσ εις</p>

<p>symposium 1 Education as Applied Politics: Unlocking ideologies of competition and creating alternative Futures in Education and Communities</p> <p>symposium 2 - Education As Applied Politics: Critiquing And Inscribing Policy Into Practice And Building Alternatives</p>	<p>Mills, Wilson et al., Dennis Duggan, Hammersley-Fletcher 2014</p>	<p>Schostak, John Bright, Geoff</p> <p>Schostak, John Mills, Martin</p>	<p>9 εισηγήσ εις συνολικ ά</p>
<p>Youth on the Move – Transitions in times of uncertainty (Part I)</p> <p>Youth on the Move – Transitions in times of uncertainty (Part II)</p> <p>Youth on the Move – Transitions in times of uncertainty (part III)</p>	<p>Tikkanen, van Zanten, Mononen- Batista Costa, Rönnlund , Lindblad Gutierrez, Rócio</p>	<p>Hodgson, Ann Spours, Ken</p> <p>Lundahl, Lisbeth Öhrn, Elisabet</p> <p>Lundahl, Lisbeth Holm, Gunilla</p>	<p>15 εισηγήσ εις συνολικ ά</p>

<p>Educating Europeans? Mobilisation as Education? Paradoxes and Contradictions of the Politics of Education Through Europe</p>	<p>Kaffrell-Lindahl Marhuenda et al</p>	<p>Niemeyer, Beatrix Seddon, Terri</p>	<p>4 εισηγή σεις συνολικ ά</p>
<p>Exploring Diversity of Accountability Policies Across Education Areas</p>	<p>Maroy et al, Ozga 2014</p>	<p>Pons, Xavier Malet, Régis</p>	<p>4 εισηγήσ εις συνολικ ά</p>

<p>New Public Management and the Modernisation of Education in Europe</p>	<p>Verger et al, Hallet et al, Derouet et al 2014</p>	<p>Hall, David Dale, Roger</p>	<p>5 εισηγήσ εις συνολικ ά</p>
<p>Still an issue? Approaching and Challenging Post-Socialist and Post-Authoritarian Education: Difficulties, Routines and Innovations of Empirical Research</p>	<p>Zimenkova, Ferreira, Minina</p>	<p>Fimyar, Olena Piattoeva, Nelli</p>	<p>3 εισηγήσ εις συνολικ ά</p>

<p>Education Policies Concerning Early School Leaving in European Countries: a considerable degree of convergence? - 1</p> <p>Education Policies Concerning Early School Leaving in European Countries: a considerable degree of convergence? - 2</p>	<p>Nowen et al, Ryan et al, Araujo et al, Marchlik et al</p>	<p>Araújo, Helena C Dale, Roger</p>	<p>7 εισηγήσ εις συνολικ ά</p>
<p>Policy, Educational Change and Citizenship in Higher Education</p>	<p>Teodoro et al, Beltrán et al, Veugelers et al</p>	<p>Wiel Veugelers, Wiel Magalhães, António</p>	<p>3 εισηγήσ εις συνολικ ά</p>