Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία

Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις

Επιμέλεια - Εισαγωγή:
Χρήστος Γούλας και Παρασκευάς Λιντζέρης

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

ΙΝΕ
Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ, ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ, ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ – ΕΙΣΑΓΩΓΗ:
Χρήστος Γούλας και **Παρασκευάς Λιντζέρης**

2017

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Αριστοτέλους 46
104 33, Αθήνα
Τηλ: 210 8846 852
Fax: 210 8846 853
E-mail: info@imegsevee.gr
www.imegsevee.gr

ΙΝΕ ΓΣΕΕ

Εμμανουήλ Μπενάκη 71Α
106 81, Αθήνα
Τηλ: 210 3327710
Fax: 210 3304452
E-mail: info@inegsee.gr
www.inegsee.gr

Εκδότης: **ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ** και **ΙΝΕ ΓΣΕΕ**

Χρονολογία έκδοσης: **2017**
Τίτλος: **Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία: Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις**

Επιμέλεια – Εισαγωγή: **Χρήστος Γούλας** και **Παρασκευάς Λιντζέρης**
Γλωσσική επιμέλεια – Διόρθωση: **Γιώτα Γ. Χρόνη** και **Χριστίνα Ντεμίρη**

Σχεδιασμός – παραγωγή:
ACCESS ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ Α.Ε.
Σολωμού 46
10685 Αθήνα
Τηλ.: 210 3804 460 - Fax: 210 3847 447
E-mail: access@access.gr
www.access.gr

© Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων ΓΣΕΒΕΕ και Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ
ISBN: 978-960-93-9056-9

Το έργο αυτό διατίθεται με άδεια Creative Commons.
Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 Διεθνές
Προκειμένου να δείτε αντίγραφο της άδειας επισκεφθείτε:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.el

Στη μνήμη του συναδέλφου και φίλου Βασίλη Παπαδόγαμβρου

(...που, παρότι έφυγε νωρίς και ξαφνικά, έχει αφήσει ανεξίτηλο ίχνος σε όλους σχεδόν τους τομείς και τα θέματα που πραγματεύεται αυτό το βιβλίο)

Περιεχόμενα

Εισαγωγή
Παρασκευάς Λιντζέρης και Χρήστος Γούλας 9

Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη: Μια μαρξιστική ανάγνωση
Διονύσης Γράβαρης 25

Η εξέλιξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα: Μια κριτική επισκόπηση
Γιώργος Ιωαννίδης 39

Πολιτικές δεξιοτήτων: Επισημάνσεις για το ρόλο των δεξιοτήτων στην οικονομία, την εργασία και την κατάρτιση
Παρασκευάς Λιντζέρης 67

Η θεωρητική σχέση μάθησης και καινοτομίας και ο ρόλος των δεξιοτήτων σε σύγχρονα υποδείγματα βιομηχανικών και επιχειρηματικών πολιτικών
Αντώνης Αγγελάκης 103

Κοινωνικός διάλογος για θέματα επαγγελματικής κατάρτισης
Γιώργος Ζαρίφης 125

Ο ρόλος του ΟΑΕΔ στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Ιστορική αναδρομή και αναπροσδιορισμός στο νέο θεσμικό τοπίο
Μαρία Καραμεσίνη 171

Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων: Μεθοδολογικά, οργανωτικά και θεσμικά ζητήματα
Χρήστος Γούλας και Νίκος Φωτόπουλος 185

Ποιότητα στη διά βίου εκπαίδευση ενηλίκων: Σημασία, παραδοχές, προκλήσεις και προβλήματα εφαρμογής
Δημήτρης Κ. Βεργίδης 201

Συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση και ανισότητες
Θανάσης Καραλής 215

Παράρτημα

Η δυναμική των ανθρώπων: Η διά βίου μάθηση ως παράγοντας συμβολής στη βιώσιμη ανάπτυξη
Διαφάνειες παρουσίασης ομιλίας Henning Salling Olesen 233

Η μαθητεία στην Ευρώπη: Πρόσφατες εξελίξεις
Διαφάνειες παρουσίασης ομιλίας Jeff Bridgeford 241

Πρόγραμμα συνεδρίου ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ 249

Εισαγωγή

Παρασκευάς Λιντζέρης και Χρήστος Γούλας

Ο λόγος των συνδικαλιστικών οργανώσεων εκπροσώπησης των εργαζομένων και των εργοδοτών αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια συστατικό τμήμα του δημόσιου διαλόγου για τα θέματα των οικονομικών πολιτικών και των πολιτικών απασχόλησης, εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, έστω και αν αυτός δεν οργανώνεται και δεν διενεργείται συστηματικά και με ποιοτικό και διεξοδικό τρόπο.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ΓΣΕΕ και η ΓΣΕΒΕΕ, που εκπροσωπούν αντίστοιχα τους εργαζομένους του ιδιωτικού τομέα και τις μικρές επιχειρήσεις, με την πάροδο των χρόνων έχουν αναπτύξει σημαντική παράδοση συνεργασίας και παράλληλα έχουν εμπράκτως πρωταγωνιστήσει στα πεδία των προαναφερόμενων πολιτικών υιοθετώντας πρωτοβουλίες οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων καταπολέμησης της ανεργίας, στην ενίσχυση της διά βίου μάθησης, στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων και στην αναβάθμιση της επαγγελματικής κατάρτισης. Τα δύο Ινστιτούτα, το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ και το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της ΓΣΕΒΕΕ, οι φορείς κατάρτισης που έχουν συστήσει οι δυο Συνομοσπονδίες, το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης ΙΝΕ ΓΣΕΕ και το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης ΓΣΕΒΕΕ, έχουν αναπτύξει σειρά παρεμβάσεων για τα θέματα που αποτέλεσαν το περιεχόμενο του διήμερου επιστημονικού συνεδρίου, απόρροια του οποίου είναι η συγγραφή των κειμένων του παρόντος τόμου. Το επιστημονικό συνέδριο έλαβε χώρα τη Δευτέρα 23 και την Τρίτη 24 Νοεμβρίου 2015 στην Αθήνα στην Τεχνόπολη του δήμου Αθηναίων και συγκέντρωσε το ενδιαφέρον εκατοντάδων ερευνητών και επαγγελματιών της επαγγελματικής κατάρτισης και των πολιτικών απασχόλησης. Οι παρεμβάσεις επεκτάθηκαν σε μεγάλο εύρος θεμάτων, από τη γενική θεώρηση της σχέσης μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης μέχρι τον κοινωνικό διάλογο για τη μαθητεία και από την πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων μέχρι τις ανισότητες στη διά βίου μάθηση. Για μια πιο συγκεκριμένη αναφορά στους ομιλητές και στα αντικείμενα των εισηγήσεων ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης μπορεί να συμβουλευτεί το πρόγραμμα του συνεδρίου που βρίσκεται στο Παράρτημα.

Σκοπός του συνεδρίου ήταν να παρουσιαστούν εξειδικευμένες εισηγήσεις που συνθέτουν καίρια ζητήματα σχετικά με τη διά βίου μάθηση, την επαγγελματική κατάρτιση και τη σχέση τους με την απασχόληση, το εργατικό δυναμικό και την οικονομία σε μια περίοδο που η βαθιά κρίση, παρά το πέρασμα αρκετών εξαιρετικά δύσκολων ετών, συνεχίζει με αυξανόμενη ένταση. Οι εφαρμοζόμενες πολιτικές στους τομείς στους οποίους αναφέρονται τα κείμενα εξαρτώνται καθοριστικά από κεντρικές προτεραιότητες των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά επηρεάζονται σημαντικά και από τις ιδιαίτερες επιλογές των ελληνικών κυβερνήσεων όλα τα τελευταία χρόνια.

Οι πολιτικές που επιχειρούν να συνδέσουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση με την οικονομία και την απασχόληση αποτελούν διαχρονικά βασικό αντικείμενο κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ανάλυσης. Σήμερα όμως συμβαίνει κάτι περισσότερο: βρίσκονται οι ίδιες σε ένα κρίσιμο σημείο. Ενδιαφέρουσες και μακροπρόθεσμα σημαντικές μεταβάσεις και αλλαγές συντελούνται. Οι παράγοντες που επηρεάζουν το χαρακτήρα αυτών των πολιτικών μεταβάλλονται στη χώρα μας, όπως άλλωστε και σε όλο τον κόσμο. Νέα δεδομένα διαμορφώνονται δίπλα στις παλιές πραγματικότητες, καινούργιες δυσκολίες επιβαρύνουν τις διαχρονικά διαμορφωμένες παθογένειες, αλλαγές κυοφορούνται σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Η οικονομική δυσπραγία και η αστάθεια επιμένουν, η κοινωνική κατάσταση επιδεινώνεται, οι γεωπολιτικές αναστατώσεις αυξάνονται και μαζί με αυτές διατηρούνται σε υψηλό επίπεδο οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές, η ανεργία συνεχίζει να βρίσκεται σε δραματικά υψηλό επίπεδο, οι μορφές και οι σχέσεις εργασίας αναζητώντας «ευελιξία» θυσιάζουν κάθε σταθερότητα και προστατευτική συνθήκη, οι αμοιβές για την πλειοψηφία των εργαζομένων και των αυτοαπασχολουμένων δεν επαρκούν για μια αξιοπρεπή διαβίωση, ο ψηφιακός μετασχηματισμός του κόσμου μας επιταχύνεται επιδεινώνοντας τις ήδη αυξημένες ανισότητες, ο χάρτης των επαγγελμάτων και τα περιεχόμενα της εργασίας αλλάζουν. Μαζί με αυτά μεταβάλλονται οι ζητούμενες από την αγορά εργασίας γνώσεις και δεξιότητες, στοιχείο που προκαλεί κλυδωνισμούς στη σχέση εκπαίδευσης και παραγωγικού συστήματος, επομένως συνιστά πρόκληση για αλλαγές στις μορφές και στα περιεχόμενα της εκπαίδευσης. Μέσα σε αυτή την ευμετάβλητη και συχνά ταραχώδη εποχή είναι ανάγκη να αναδειχθεί μια εύστοχη και κατά το δυνατόν ολοκληρωμένη ερμηνεία των βασικών τάσεων που διαμορφώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της διά βίου μάθησης.

Ταυτόχρονα, ο ρόλος των συνδικαλιστικών φορέων εκπροσώπησης εργαζομένων, αυτοαπασχολουμένων και εργοδοτών μικρών επιχειρήσεων «αλλάζει, παραμένοντας ίδιος». Παλιά μοτίβα σκέψης και δράσης χρειάζονται ανανέωση. Νέες ανάγκες ατόμων και συλλογικοτήτων ζητούν ικανοποίηση. Είναι επείγουσα ανάγκη να μελετηθούν με ανοιχτό μυαλό και με παρρησία οι αλλαγές που ορίζουν και διαμορφώνουν τη νέα εποχή και να τεθούν νέες προτεραιότητες στις παρεμβάσεις των κοινωνικών φορέων.

Τέτοιες σκέψεις υπήρχαν στο μυαλό των διοικήσεων και των στελεχών των Ινστιτούτων όταν σχεδίασαν και οργάνωσαν το επιστημονικό συνέδριο, το οποίο συνιστά τη βάση του βιβλίου που κρατάτε στα χέρια σας. Τα θέματα που αποτέλεσαν αντικείμενο διαλόγου του συνεδρίου είναι επίκαιρα και σημαντικά καθ' όλη την ευρύτερη περίοδο που διανύουμε. Όλα σχε-

δόν συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των συνδικαλιστικών φορέων εδώ και αρκετά χρόνια. Για κάποια από αυτά η ΓΣΕΒΕΕ και η ΓΣΕΕ έχουν συσσωρεύσει ήδη αξιόλογη εμπειρία μέσω δράσεων όπως η διερεύνηση αναγκών δεξιοτήτων και επαγγελμάτων με έρευνες που υλοποίησαν πρόσφατα (Δεκέμβριος 2015), τα επαγγελματικά περιγράμματα τα οποία εκπόνησαν κυρίως τη διετία 2007-2009 (αλλά και στη συνέχεια προσθέτοντας νέα και επικαιροποιώντας τα υφιστάμενα), η ανάπτυξη εκπαιδευτικών περιεχομένων και υλικών για προγράμματα οριζόντιων δεξιοτήτων ή εξειδικευμένης επαγγελματικής κατάρτισης, η πιστοποίηση προσόντων, η συμβολή στην ολοκλήρωση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και η διερεύνηση των αιτιών μικρής συμμετοχής των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα. Κάποια άλλα, όπως η μαθητεία, έχουν τα τελευταία χρόνια προκαλέσει εκτεταμένη συζήτηση στην ευρωπαϊκή και την ελληνική κοινωνία και έχουν οδηγήσει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, ειδικότερα την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, σε θεσμικές αλλαγές επιδιώκοντας –πολύ συχνά με αμφισβητήσιμο τρόπο– την αποδοτικότερη σύνδεση κατάρτισης και αγοράς εργασίας με στόχο την καταπολέμηση της τρομακτικής ανεργίας των νέων.

Σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, οι δύο οργανώσεις έχουν παρόμοιους –και σε πολλές περιπτώσεις κοινούς– στόχους, επιδιώκοντας τη μετάβαση από μια υποβαθμισμένη και παραμελημένη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε ένα σύγχρονο πεδίο που θα υποστηρίζει εξίσου τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο των αποφοίτων της, ώστε αυτοί να τα καταφέρουν όσο καλύτερα γίνεται στο αβέβαιο και ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον, ευρωπαϊκών και διεθνών απαιτήσεων και προδιαγραφών. Γνωρίζουμε βεβαίως ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συχνά προσελκύει νέους και νέες που προέρχονται από χαμηλά εισοδηματικά στρώματα χωρίς μεγάλο «μορφωτικό κεφάλαιο» ή καλύτερα με διαφορετικές κλίσεις και ταλέντα, επιθυμίες και δυνατότητες, που τις περισσότερες φορές εξοστρακίζονται από τη δεσπόζουσα «νοησιαρχική» μορφή λειτουργίας του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Γνωρίζουμε ακόμη ότι η εκπαίδευση και κατάρτιση δεν δημιουργεί από μόνη της θέσεις εργασίας, ώστε να αντιμετωπίσει τις απαξιωτικές επιπτώσεις της ανεργίας. Ίσως όμως μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία θετικών αναπτυξιακών προσδοκιών, αφού οι γνώσεις και οι δεξιότητες των ατόμων αποτελούν σημαντική συνιστώσα δυνητικής οικονομικής δυναμικής για μια χώρα. Άλλωστε, η επένδυση στις γνώσεις και στις δεξιότητες, η ανάπτυξη και η αξιοποίηση αυτού του αναγνωρισμένου κοινωνικού και οικονομικού πλεονεκτήματος της χώρας, του ανθρώπινου δυναμικού της, είναι πιθανόν παράγοντες που μπορούν, υπό προϋποθέσεις, να υποδείξουν ένα μονοπάτι αντιμετώπισης των συνεπειών της κρίσης. Ο άλλος δρόμος –αυτός τον οποίο σε μεγάλο βαθμό ακολουθούμε σήμερα, παρότι κανείς δεν αναγνωρίζει ρητά ότι τον επιθυμεί– είναι ο δρόμος της κακοπληρωμένης και μικρής προστιθέμενης αξίας εργασίας. Αυτός ο αδιέξοδος δρόμος της παραγωγικής υποαξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού (δηλαδή η δραματικά αυξημένη ανεργία) σε συνδυασμό με τη φτηνή και υψηλής επισφάλειας εργασία εξορίζει το μορφωμένο ανθρώπινο δυναμικό, αυξάνει τις ανισότητες, καθηλώνει την οικονομία σε συνθήκες καθυστέρησης και υπονομεύει τις προοπτικές κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης για δεκαετίες.

Σε αυτό το πλαίσιο, έχουμε πολλούς λόγους να εργαστούμε μαζί για να συνθέσουμε αποτελεσματικά σχέδια δράσης και να συμπράξουμε στην εδραίωση και στήριξη κατάλληλων θεσμών και πολιτικών που θα αναβαθμίζουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα.

Μερικές χαρακτηριστικές –αν και ενδεικτικές και συνοπτικά παρουσιαζόμενες– πλευρές ενός θεματολογίου κοινών δράσεων θα ήταν:

- *Η διάγνωση αναγκών σε επαγγέλματα και δεξιότητες:* Το νεοσύστατο Εθνικό Σύστημα Διάγνωσης Αναγκών χρειάζεται να εξελιχθεί και να ωριμάσει, ώστε να είναι σε θέση να δίνει χρήσιμα στοιχεία στον σωστό χρόνο και στο αναγκαίο επίπεδο εξειδίκευσης. Δεν αρκεί μια απλή αίσθηση του δυναμισμού των επαγγελμάτων από την άποψη της διαχρονικής εξέλιξης της απασχόλησης. Απαιτείται επίκαιρη και όσο γίνεται λεπτομερής πληροφόρηση σε τοπικό και κλαδικό επίπεδο. Επίσης, αναγκαία θεωρείται η πληροφόρηση σε επίπεδο επαγγελματικής ειδικότητας και όχι μόνο γενικού τομέα ή κλάδου της οικονομίας. Για να γίνουν αυτά κατορθωτά, χρειάζεται καλύτερη οργάνωση, χρόνος και πόροι. Δυστυχώς και στα τρία επίπεδα υπάρχουν δυσκολίες και προβλήματα. Θεωρούμε αναγκαία τόσο την εξάντληση όλων των περιθωρίων για αύξηση των διαθέσιμων πόρων από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και άλλες πηγές, την καλή συνεργασία των Ινστιτούτων των κοινωνικών εταίρων, του ΟΑΕΔ και των Περιφερειών με το Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ), ώστε να αναπτυχθεί συλλογική ευφυΐα στην αντιμετώπιση των μεθοδολογικών και διαχειριστικών προβλημάτων, όσο και τον επιτελικά επαρκή διαμοιρασμό του έργου με συμπληρωματικότητα δράσεων ανάμεσα στους φορείς του εθνικού δικτύου.
- *Πιστοποιημένα επαγγελματικά περιγράμματα:* Το έργο της ανάπτυξης και πιστοποίησης των επαγγελματικών περιγραμμάτων, το οποίο συντελέστηκε με την καθοριστική συμβολή των τριτοβάθμιων φορέων εκπροσώπησης εργοδοτών και εργαζομένων σε συνεργασία με τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), μπορεί να θεωρηθεί υποδειγματικό έργο ως προς την αξία και τη χρησιμότητά του στα εκπαιδευτικά υποσυστήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ωστόσο, εκτιμάμε ότι η μεθοδολογία ανάπτυξής τους χρειάζεται να εκσυγχρονιστεί και να απλοποιηθεί, ώστε τα επαγγελματικά περιγράμματα να είναι πιο συνεκτικά και να συνοδεύονται από σύντομα επιτελικά κείμενα και οπτικές παρουσιάσεις που να τα κάνουν εύληπτα σε όλους τους ενδιαφερόμενους πολίτες. Επιπλέον, ορισμένα από τα περιγράμματα χρειάζονται επικαιροποίηση, ενώ παράλληλα έχουν διαμορφωθεί οι συνθήκες για την ανάπτυξη νέων. Ακόμη, μια βασική προσθήκη στη μεθοδολογία ανάπτυξης, και κατά συνέπεια στα ίδια τα περιγράμματα, χρειάζεται να είναι το πλαίσιο προγράμματος, δηλαδή η ανάπτυξη των προδιαγραφών εκπαίδευσης που θα διευκολύνει τους ενδιαφερόμενους σχεδιαστές εκπαιδευτικών έργων να μεταφράζουν τις λειτουργίες και εργασίες ενός επαγγέλματος σε διδακτικές ενότητες και σύνολα προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα πλαίσια εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα αφορούν το σύνολο του επαγγέλματος (με διακριτές ενότητες για την αρχική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση

και κατάρτιση) και θα αναφέρονται στις βασικές προδιαγραφές των εκπαιδευτικών έργων (διδακτικοί στόχοι, μαθησιακά αποτελέσματα, κατανομή ωρών θεωρίας και πρακτικής άσκησης και βαρύτητα θεματικών ενοτήτων, προδιαγραφές αναγκαίου εξοπλισμού, προφίλ εκπαιδευτών και προϋποθέσεις συμμετοχής καταρτιζομένων). Αυτές οι βασικές προδιαγραφές εκπαιδευτικών προγραμμάτων για το σύνολο μιας επαγγελματικής ενότητας θα πιστοποιούνται και θα επικαιροποιούνται μαζί με κάθε επαγγελματικό περίγραμμα, επομένως θα συνιστούν έναν κοινά αποδεκτό κατάλογο εκπαιδευτικών προαπαιτούμενων ανά επάγγελμα. Κάθε πάροχος κατάρτισης στη συνέχεια θα μπορεί να σχεδιάζει συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση αυτές τις αρχές, τις οποίες θα μπορεί να εξειδικεύσει και να αναπτύξει με βάση τις ανάγκες της εκπαιδευόμενης ομάδας.

- *Ανάδειξη της αξίας του εκπαιδευτικού προγράμματος και της διασφάλισης της ποιότητας στην κατάρτιση:* Επιθυμούμε να υπογραμμίσουμε με έμφαση τη σημασία των εκπαιδευτικών περιεχομένων και την ανάγκη να αξιοποιηθούν οι νέες ψηφιακές μορφές μάθησης (ανοιχτές μαθησιακές πηγές, εκπαιδευτικό υλικό ελεύθερης χρήσης κ.ο.κ.). Η επικέντρωση στην καταλληλότητα των εκπαιδευτικών περιεχομένων σε συνδυασμό με τη διαρκή επιμόρφωση και πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων –με ιδιαίτερη έμφαση στη φιλοσοφία συμμετοχής και ενδυνάμωσης των καταρτιζομένων και στην αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων– μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα τελευταία χρόνια εκτιμάμε ότι έχει συντελεστεί μια περαιτέρω ποιοτική υποβάθμιση του πεδίου, ιδίως στο υποσύστημα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Σε αυτό το πλαίσιο, υπογραμμίζουμε τη σημασία του εκπαιδευτικού προγράμματος έναντι μιας σαφούς τάσης να υποτιμηθούν οι εισροές και οι διαδικασίες ποιοτικής κατάρτισης υπέρ μιας μονομερούς επικέντρωσης στις εκροές (δηλαδή στα πολυσυζητημένα μαθησιακά αποτελέσματα), η οποία καταλήγει να προκαλεί ανταγωνισμό ανάμεσα στην ανάγκη για ποιοτική επαγγελματική κατάρτιση και στην πιστοποίηση προσόντων. Το φαινόμενο που επισημαίνουμε είναι αυτό της επέκτασης της γνωστής «εξετασιοκεντρικής» νοοτροπίας, που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και σε ολόκληρο το πεδίο της διά βίου μάθησης γενικότερα. Η υστερία που επικρατεί στις μέρες μας με την πιστοποίηση ως αποτέλεσμα του επιθετικού μάρκετινγκ της αντίστοιχης ιδιωτικής αγοράς –με τη συνδρομή βεβαίως πολλών δημόσιων φορέων και αρχών, όπως η θέσπιση της πιστοποίησης υποχρεωτικά σε όλα τα συγχρηματοδοτούμενα από το ΕΚΤ προγράμματα κατάρτισης και η χαρακτηριστική καθυστέρηση των αρμόδιων δημόσιων οργανισμών να ρυθμίσουν θεσμικά το πεδίο– εγκυμονεί τον σοβαρό κίνδυνο να υποτιμηθεί ο καθοριστικός ρόλος της ποιοτικής κατάρτισης και να αντικατασταθούν οι ουσιαστικές διαδικασίες μάθησης με φροντιστηριακού τύπου σεμινάρια προετοιμασίας για εξετάσεις πιστοποίησης.
- *Νέο και σύγχρονο θεσμικό πλαίσιο για την κατάρτιση και την πιστοποίηση προσόντων:* Αποτελεί άμεση και ζωτική προτεραιότητα η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Χρειαζόμαστε ένα προσαρμοσμένο στις νέες ανάγκες

Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης Ενεργειών Κατάρτισης (ΕΣΔΕΚ) που να εξασφαλίζει ποιότητα και να διευκολύνει την υλοποίηση των εκπαιδευτικών έργων. Επιπλέον, χρειαζόμαστε ένα νέο πλαίσιο αδειοδότησης, αλλά και διαρκούς παρακολούθησης, ελέγχου και αξιολόγησης των παρόχων κατάρτισης (Κέντρα Διά Βίου Μάθησης) με έμφαση στην ποιότητα, στην εκπαιδευτική εμπειρία, στην κλαδική και θεματική εξειδίκευση, στο επιστημονικό προσωπικό και στις κατάλληλες σύγχρονες υποδομές των φορέων κατάρτισης. Έχουμε ανάγκη από ένα ολοκληρωμένο θεσμικό πλαίσιο για τις δράσεις συμβουλευτικής υποστήριξης και επαγγελματικού προσανατολισμού και, τέλος, χρειαζόμαστε επειγόντως τη θεσμική ρύθμιση των θεμάτων πιστοποίησης επαγγελματικών προσόντων με τέτοιον τρόπο που να διασφαλίζεται το κοινό δημόσιο συμφέρον και να αποτρέπονται η επέκταση της ήδη εγκαθιδρυμένης κερδοσκοπικής αγοράς και η εδραίωση καταχρηστικών πρακτικών.

- Τέλος, εκτιμάμε ότι έχει φτάσει πλέον η ώρα για μια πιο αποτελεσματική και ποιοτική αξιοποίηση των εθνικών πόρων για την επαγγελματική κατάρτιση και την καταπολέμηση της ανεργίας μέσω ανασχεδιασμού των δράσεων του Λογαριασμού για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση (ΛΑΕΚ) με πρωτοβουλία των κοινωνικών εταίρων. Οι μέχρι σήμερα σχεδιασμοί και οι μορφές προγραμμάτων (προγράμματα κατάρτισης ΛΑΕΚ 0,45% και προγράμματα κατάρτισης για μικρές επιχειρήσεις με 1-25 απασχολουμένους) αντιστοιχούν σε παλαιότερες συνθήκες και εποχές, ενώ υπάρχει πλέον η ανάγκη και η ωριμότητα να αναμορφωθούν και να εκσυγχρονιστούν οι εν λόγω παρεμβάσεις σύμφωνα με τις νέες ανάγκες των εργαζομένων και τις προτεραιότητες της εποχής.

Έχει επισημανθεί και άλλες φορές ότι συχνά στη χώρα μας κάνουμε ορθές διαπιστώσεις και αναφορές, τεκμηριώνουμε πολιτικές με λογική συνέπεια, ιδρύουμε κατάλληλα σχεδιασμένους θεσμούς, αλλά το διαμορφωμένο σύστημα δεν λειτουργεί αποτελεσματικά στην κατεύθυνση των αρχικών σχεδίων και προσδοκιών. Η ιστορία μας βρίθει τέτοιων προσπαθειών, οι περισσότερες εκ των οποίων δυστυχώς δεν έχουν καταγραφεί ούτε έχουν αξιολογηθεί επαρκώς, όπως το πάλαι ποτέ Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο ή, σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ). Η εκτίμηση αυτή επιδιώκει να υπενθυμίσει και να υπογραμμίσει τη σημασία των *προϋποθέσεων* για την ευόδωση των πολιτικών και την επιβίωση των θεσμών. Πεποίθησή μας είναι ότι δεν αρκούν οι ορθές επισημάνσεις, οι καλές ιδέες ή οι ευφυείς προτάσεις για να γεννηθεί και να επιζήσει ένας κατάλληλος θεσμός. Χρειάζεται συνεχής προσπάθεια με επίμονη εστίαση στο στόχο, χρειάζεται υπομονή και διαχείριση της «αντίστασης στην αλλαγή», καλή εκτίμηση των διαθέσιμων πόρων και αποτελεσματικό σύστημα διακυβέρνησης του νέου θεσμού. Χρειάζονται ακόμη εύστοχες συμμαχίες αλλά και ρήξεις με κατεστημένες νοοτροπίες και πρακτικές, δοκιμαστική εφαρμογή και διόρθωση, απαιτείται συμμετοχή των ίδιων των ωφελουμένων σε όλες τις φάσεις της παραγωγής και εφαρμογής πολιτικών, χρειάζεται προσεκτική εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης αλλά και πρόνοιες, ώστε να εξισορροπηθούν τα ποικίλα αντικρουόμενα συμφέροντα που διαστρέφουν κάθε εγχείρημα, προκειμένου να το εντάξουν στις ιδιοτελείς επιδιώξεις τους. Αυτό που έχει συντελεστεί εδώ και είκοσι χρόνια κατά

την εφαρμογή των πολιτικών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα. Η επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων, στο πλαίσιο των συγχρηματοδοτούμενων από κοινοτικούς πόρους δράσεων, έχει υπάρξει σε πάρα πολλές περιπτώσεις οτιδήποτε άλλο εκτός από αυτό που θα έπρεπε είναι, δηλαδή ικανοποίηση πραγματικών αναγκών απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων για τη βελτίωση της θέσης κάποιου/ας στην αγορά εργασίας. Έχει υπάρξει λοιπόν κατά περιόδους λανθάνουσα επιδοματική πολιτική ανέργων, μέσο συντήρησης μιας νεοπαγούς *βιομηχανίας κατάρτισης*, ρουσφετολογικός μηχανισμός, τρόπος συλλογής ψήφων, μέσο τεχνητής μείωσης των ποσοστών ανεργίας, δίαυλος για τη διάδοση και την εδραίωση ευέλικτων μορφών απασχόλησης, εργαλείο εξυπηρέτησης επιχειρηματικών ομάδων διά της εξασφάλισης απλήρωτης εργασίας με πρόσχημα την πρακτική άσκηση ή την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας, ατμομηχανή απορρόφησης κοινοτικών πόρων, μηχανισμός αναπαραγωγής και ισχυροποίησης πολιτικών και οικονομικών συμφερόντων σε τοπικό επίπεδο, μέσο αθέμιτων συναλλακτικών πρακτικών μεταξύ φορέων παροχής κατάρτισης και δικαιούχων (υποψηφίων προς κατάρτιση) και πολλά άλλα. Ακόμη και η διαχείριση των πόρων για την κατάρτιση, οι οποίοι συγκεντρώνονται από εισφορές εργαζομένων και εργοδοτών (ΛΑΕΚ), δεν έχει καταφέρει να άρει τέτοιες παθογένειες, παρότι εκεί ο ρόλος των εκπροσώπων των κοινωνικών εταίρων θα έπρεπε να βάλει αποφασιστικά τη σφραγίδα του σε μια παραδειγματικά ποιοτική και αποτελεσματική εφαρμογή δράσεων επαγγελματικής κατάρτισης εργαζομένων.

Οι συμβολές που παρουσιάζονται στον παρόντα τόμο είναι επεξεργασμένα, εκσυγχρονισμένα και εκτεταμένα κείμενα με βάση τις αρχικές προφορικές εισηγήσεις των ομιλητών. Οι δύο ξένοι προσκεκλημένοι δεν στάθηκε δυνατόν, λόγω άλλων ανειλημμένων υποχρεώσεων κατά το ίδιο χρονικό διάστημα, να συντάξουν πλήρη κείμενα, γι' αυτό στο Παράρτημα ο αναγνώστης μπορεί να βρει τις σημειώσεις των παρουσιάσεων που έκαναν στο συνέδριο (διαφάνειες παρουσίασης). Όλες οι ομιλίες καθώς και οι χαιρετισμοί του προέδρου της ΓΣΕΕ κ. Γιάννη Παναγόπουλου και του προέδρου της ΓΣΕΒΕΕ κ. Γιώργου Καββαθά, όπως και η αναλυτική παρέμβαση της αναπληρώτριας υπουργού Εργασίας κ. Ουρανίας Αντωνοπούλου, μπορούν να βρεθούν από όποιον ενδιαφέρεται στο αντίστοιχο κανάλι των ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ στο youtube.

Οι συμβολές της παρούσας έκδοσης θεωρούμε ότι καλύπτουν, αν όχι καθ' ολοκληρία, σίγουρα το μεγαλύτερο μέρος του πεδίου των σύγχρονων πολιτικών και εφαρμογών επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης και διά βίου μάθησης προσανατολισμένης στην εργασία και στο επάγγελμα. Η μεγάλη ποικιλία θεμάτων που περιλαμβάνονται στον τόμο βοηθά να αποκομίσει ο αναγνώστης μια εποπτική και σφαιρική εικόνα των κύριων θεμάτων και των κρίσιμων διακυβεύσεων του πεδίου. Ταυτόχρονα, ο αναγνώστης που αναζητά κάποιο αντικείμενο της επιλογής του ή του ιδιαίτερου ενδιαφέροντός του δεν έχει παρά να προστρέξει στο συγκεκριμένο θέμα, αφού τα κείμενα είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι συγγραφείς και τα βασικά σημεία που θίγουν στα κείμενά τους:

Ο Διονύσης Γράβαρης, καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο και επιστημονικός διευθυντής του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, ανοίγει τη συλλογή κειμένων με ένα κείμενο θεωρητικής πραγμάτευσης της σχέσης εκπαίδευσης και οικονομίας από τη μαρξιστική οπτική. Η ανάγκη για εκπαίδευση, όπως τονίζει, εμφανίζεται ως αναγκαία και απαραίτητη συνθήκη για την εξασφάλιση των υλικών όρων διαβίωσης και αναπαραγωγής της ίδιας της κοινωνίας. Βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι η διατήρηση και η μετάδοση της υφιστάμενης γνώσης καθώς και η παραγωγή νέας γνώσης. Η εκπαίδευση εκδηλώνεται και λειτουργεί εντός του κάθε φορά ιστορικά συγκεκριμένου κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Οι επιμέρους ιστορικές μορφές εμφάνισης του εκπαιδευτικού φαινομένου αναφέρονται τόσο στους εκπαιδευτικούς θεσμούς όσο και στο περιεχόμενο, δηλαδή στην ίδια τη γνώση. Η οικονομία και η εκπαίδευση εμφανίζονται καταρχάς σαν να είναι δύο αυτόνομες κοινωνικές δομές, και μάλιστα όσο πιο ανεπτυγμένη η κοινωνική εξέλιξη τόσο πιο αυτόνομη παρουσιάζεται η εκπαίδευση από την οικονομία. Στο πλαίσιο της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας, τα άτομα εμφανίζονται να είναι τυπικά ελεύθερα και ίσα μεταξύ τους και να κατέχουν, ως «ιδιοκτήτες», γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται για την εκτέλεση εργασιών αναγκαίων για την οικονομία. Ωστόσο, όπως οι εργασίες που είναι αναγκαίες για την αναπαραγωγή της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας, έτσι και οι τεχνικές γνώσεις οι οποίες απαιτούνται για την εκτέλεση των εν λόγω εργασιών συγκεντρώνουν το πρακτικό ενδιαφέρον των ιδιοκτητών των μέσων παραγωγής. Το κράτος λειτουργώντας ως «ιδεατός συλλογικός καπιταλιστής» έρχεται να προσδώσει στην εκπαίδευση το χαρακτήρα της επένδυσης στην παραγωγή και στη μετάδοση της αναγκαίας γνώσης, με άλλα λόγια της επένδυσης στο ιδιαίτερο εμπόρευμα *εργασιακή δύναμη*. Στις μέρες μας, η κρίση του αναπτυξιακού προτύπου, που εγκαινιάστηκε τη δεκαετία του '70, η μεταβεβλημένη σχέση βιομηχανικού και χρηματιστικού κεφαλαίου, η νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση, η συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους, η αποβιομηχάνιση, οι αλλαγές στον διεθνή καταμερισμό της εργασίας, οι ευελιξίες των ποικίλων νέων μορφών οργάνωσης των επιχειρήσεων και οι απορρυθμιστικές μεταβολές στις σχέσεις εργασίας ασκούν σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική, η οποία πλέον φαίνεται να πλησιάζει όλο και πιο πολύ την πολιτική απασχόλησης και αντιμετώπισης της ανεργίας.

Ο Γιώργος Ιωαννίδης, ειδικός γραμματέας Διαχείρισης Τομεακών Επιχειρησιακών Προγραμμάτων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και διδάκτορας Πολιτικών Απασχόλησης, παρουσιάζει αναλυτικά την ιστορική πορεία και εξέλιξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα, από τα πρώτα βήματα του θεσμού έως και σήμερα. Το κείμενό του εμπλουτίζεται με κριτική επισκόπηση και ταυτόχρονα κριτική ανάλυση του πεδίου καθώς και παράθεση απτών παραδειγμάτων, στοιχείων, μεταβλητών, δεικτών και πραγματολογικών δεδομένων. Αναδεικνύει την πλήρη και ολοκληρωτική διασύνδεση του θεσμού με τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις και επισημαίνει χρόνιες παθολογίες και στρεβλώσεις, οι οποίες διαπερνούν οριζόντια και κάθετα το πεδίο αφαιρώντας πολύ σημαντικά και θετικά στοιχεία του σε σχέση με το ρόλο που έχει τη δυνατότητα να διαδραματίσει υποβοηθώντας την ορθή λειτουργία και εξέλιξη της αγοράς εργασίας. Προσεγγίζει τη δημιουργία και την εξέλιξη του πεδίου της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης σε τέσσερις ξεχωριστές –ωστόσο αλληλοσυνδεό-

μενες και αλληλοτροφοδοτούμενες– φάσεις/περιόδους. Αναφέρεται καταρχάς στην περίοδο αρχικής συσσώρευσης κεφαλαίου (1989-1993), που διακρίνεται από την απουσία κριτηρίων πιστοποίησης των φορέων κατάρτισης, καθώς επίσης από την απουσία αξιολόγησης των υλοποιούμενων δράσεων. Συνεχίζει με τη φάση της ελεγχόμενης εκκαθάρισης της αγοράς (1994-2004), η οποία χαρακτηρίζεται από την έντονη ρυθμιστική παρέμβαση του κράτους, με στόχο τον έλεγχο του ανταγωνισμού και την οριοθέτηση της αγοράς. Ακολούθως, παρουσιάζει τη φάση της απελευθέρωσης της αγοράς (2005-2012), κατά την οποία οι περιοριστικές ρυθμίσεις εγκαταλείπονται με απότομο και άμεσο τρόπο, και τέλος τη φάση της πλήρους απορρύθμισης (2013 έως σήμερα), που σηματοδοτεί την επιστροφή στην κατάσταση η οποία επικρατούσε κατά την πρώτη περίοδο. Στην καταληκτική ενότητα του κειμένου παρουσιάζονται προτάσεις –με τη μορφή των βασικών κατευθύνσεων– για μελλοντικές παρεμβάσεις, με κύριο στόχο τον εξορθολογισμό του συστήματος, την επανοριοθέτηση των παρόχων κατάρτισης, την ενίσχυση της ποιότητας των παραγόμενων αποτελεσμάτων, την ανάγκη εξορθολογισμού των οικονομικών παραμέτρων της κατάρτισης και την ενίσχυση των κινήτρων εισροής ιδιωτικών πόρων στο υπό εξέταση σύστημα.

Ο Παρασκευάς Λιντζέρης, εκτελεστικός διευθυντής του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, με το κείμενό του επιχειρεί να συμβάλει στη συζήτηση για τις δεξιότητες, ένα θέμα που έχει αναδειχθεί με ιδιαίτερη ένταση στον δημόσιο διάλογο τα τελευταία χρόνια σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο. Τα κείμενα διεθνών οργανισμών και οι πρόσφατες ενωσιακές αλλά και οι επιμέρους κρατικές πολιτικές πρωτοβουλίες σχετικά με τις δεξιότητες έχουν συνδεθεί με τις απόπειρες σημαντικών αλλαγών στη δομή και στο περιεχόμενο των εκπαιδευτικών συστημάτων και χρησιμοποιούνται για την εδραίωση μιας αμεσότερης και στενότερης σύνδεσης ανάμεσα στις δομές εκπαίδευσης-κατάρτισης και στη δομή της απασχόλησης, με άλλα λόγια ανάμεσα στη μάθηση, στις γνώσεις και στα προσόντα από τη μια μεριά και στην οικονομία, την παραγωγή και την αγορά εργασίας από την άλλη. Στο κείμενο, αφού παρατίθενται ορισμοί και διευκρινίσεις για την έννοια των δεξιοτήτων και υπογραμμίζεται ο κοινωνικά και ιστορικά καθορισμένος χαρακτήρας τους, παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές θεωρητικές παραδόσεις που τροφοδοτούν την έρευνα για τις δεξιότητες. Στη συνέχεια, τίθεται το κεντρικό ερώτημα γιατί ασχολούμαστε με τις δεξιότητες. Τι είναι αυτό που τις κάνει σημαντικές στον σύγχρονο κόσμο; Και επισημαίνει, μεταξύ άλλων αιτιών, τη συμβολή των δεξιοτήτων στην παραγωγικότητα της εργασίας, στοιχείο που αποτελεί κοινό και κεντρικό διακύβευμα των διάφορων παραγωγικών συστημάτων και μοντέλων οικονομικής ρύθμισης, ιδίως σε μια εποχή σημαντικών τεχνολογικών αλλαγών. Ακολούθως, επισημαίνονται οι βασικές αντίρροπες προσεγγίσεις για την οικονομική αξία των δεξιοτήτων και διατυπώνονται επιχειρήματα για το πώς οι επιλογές αναφορικά με τη στρατηγική δεξιοτήτων επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα προκαλώντας μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις. Τέλος, αφού από όλη την πρότερη ανάλυση επικυρώνεται ο καθοριστικός ρόλος της εργασίας στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ζωής, το κείμενο αναφέρεται στους παράγοντες μετασχηματισμού της εργασίας στον σύγχρονο κόσμο και παρουσιάζει ορισμένες από τις πλέον διακεκριμένες προσεγγίσεις για το επιθυμητό «μείγμα δεξιοτήτων» για τον 21ο αιώνα.

Ο Αντώνης Αγγελάκης, επιστημονικό στέλεχος του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, επιχειρεί να αποσαφηνίσει ένα κεντρικό σημείο, τη σχέση της γνώσης και των κατεχόμενων δεξιοτήτων –αποτελέσματα των διεργασιών τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή μη τυπικής και άτυπης μάθησης– με την οικονομική και επιχειρηματική δυναμική στο πιο αιχμηρό σημείο της, την καινοτομία. Το θέμα είναι ελάχιστα συζητημένο μέχρι σήμερα στην κοινότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων και γενικά ανάμεσα στους ερευνητές των πολιτικών απασχόλησης και στους επαγγελματίες της επαγγελματικής εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της διά βίου μάθησης. Βασική θέση του συγγραφέα είναι ότι η σχέση δεξιοτήτων και καινοτομίας είναι συμπληρωματική, αλληλεπιδραστική και μετασχηματιστική ως προς τις παραγωγικές διαδικασίες. Η καινοτομία είναι αποτέλεσμα ανάπτυξης νέων γνώσεων αλλά και αιτία για την ανάδυση και εδραίωση καινούργιων ικανοτήτων. Το κείμενο παρουσιάζει τους κύριους σταθμούς της εξέλιξης των βασικών θεωριών σχετικά με το ρόλο της τεχνολογικής, αλλά και οργανωτικής ή θεσμικής, καινοτομίας στην οικονομική μεγέθυνση και την κοινωνική ανάπτυξη, ερμηνεύει τη λειτουργία του τρίπτυχου παραγωγή – γνώση/δεξιότητες – καινοτομία, αναδεικνύει την οικονομική σημασία της άρρητης γνώσης που υφίσταται στο εσωτερικό των επιχειρήσεων και οργανισμών, εξηγεί την κίνηση από την κλειστή ενδοεπιχειρησιακή στην ανοιχτή καινοτομία –όπου η επιχείρηση συνδυάζει στοιχεία της εσωτερικής γνώσης με την αξιοποίηση εξωτερικών μαθησιακών πόρων– και επισημαίνει τη συστημική διάσταση της καινοτομίας και την αξία της διάχυσης της γνώσης στο σύνολο της οικονομίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζει συνοπτικά ορισμένες από τις πιο σημαίνουσες σύγχρονες θεωρήσεις για τις πολιτικές καινοτομίας και τον εξέχοντα ρόλο της ανάπτυξης και διαχείρισης των γνώσεων του ανθρώπινου δυναμικού μέσα σε αυτές και καταλήγει με ορισμένες καίριες συμπερασματικές επισημάνσεις για τη συνεξελισσόμενη σχέση δεξιοτήτων και καινοτομίας, καθώς και για τις τεκτονικές αλλαγές που συντελούνται με την αλληλοδιείσδυση των επιστημονικών αντικειμένων και την εξέλιξη των επιχειρηματικών μοντέλων, με συνέπεια τη διαρκή μεταβολή των περιεχομένων των αναγκαίων για την οικονομία και την παραγωγή γνώσεων και δεξιοτήτων.

Ο Γιώργος Ζαρίφης, επίκουρος καθηγητής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου, αναδεικνύει και αναλύει το σύνθετο ζήτημα του κοινωνικού διαλόγου ως μια καθοριστική παράμετρο για την υποστήριξη και την ποιοτική ανάπτυξη του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο κείμενό του αποτυπώνονται τα βασικά σημεία του υφιστάμενου θεσμικού και επιχειρησιακού πλαισίου τόσο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) όσο και για τις μορφές μάθησης που βασίζεται στην εργασία και ιδίως τη μαθητεία (δυϊκό σύστημα), με κεντρικό όμως άξονα αναφοράς το ρόλο των κοινωνικών εταίρων στον κοινωνικό διάλογο. Στο συγκεκριμένο κείμενο, το οποίο βασίζεται σε μελέτη που εκπονήθηκε στο πλαίσιο κοινής δράσης των θεσμικών κοινωνικών εταίρων, παρουσιάζεται αναλυτικά και με τρόπο που διαπερνά το σύνολο των ενοτήτων η έννοια του κοινωνικού διαλόγου στην ΕΕΚ ενσωματώνοντας κριτικές προσεγγίσεις τόσο ως προς τη θεματολογία όσο και ως προς τους τρόπους με τους οποίους αυτός διενεργείται. Αξιολογείται η αποτελεσματικότητα του κοινωνικού διαλόγου και αναδεικνύονται συστηματικά τα οφέλη που είναι δυνατόν να επιτευχθούν στην αναβάθμιση και την ποιοτική λειτουργία του πεδίου της ΕΕΚ όταν αυτό λειτουργεί υπό την ομπρέλα διαρκούς

και συστηματικού κοινωνικού διαλόγου μεταξύ των κύριων μερών που συνθέτουν το σύστημα σε τριμερές επίπεδο (κράτος, εργαζόμενοι και εργοδότες). Παράλληλα, αποτυπώνονται με αναλυτικό και συγκριτικό τρόπο σχετικές θέσεις και απόψεις των κοινωνικών συνομιλητών και συγκεκριμένα των οργανώσεων των εργοδοτών (ΣΕΒ, ΓΣΕΒΕΕ, ΕΣΕΕ, ΣΕΤΕ) και της οργάνωσης των εργαζομένων (ΓΣΕΕ) σε μια σειρά κεντρικών παραμέτρων που συνθέτουν το πεδίο της ΕΕΚ. Στο ευρύ πλαίσιο ανάπτυξης του κειμένου διαμορφώνονται και αναδεικνύονται πέντε βασικοί άξονες, γύρω από τους οποίους κατανέμονται οι θέσεις των κοινωνικών εταίρων. Οι άξονες που αναλύονται διεξοδικά είναι η οργάνωση ενός λειτουργικού μοντέλου λήψης αποφάσεων για την ΕΕΚ, η αναθεώρηση του τρόπου διακυβέρνησης και οικονομικής ενίσχυσης του συστήματος ΕΕΚ και της μαθητείας, η αναθεώρηση του υφιστάμενου θεσμικού και οργανωτικού πλαισίου με ταυτόχρονη επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών στην ΕΕΚ, η διασφάλιση της ποιότητας και η πιστοποίηση των προγραμμάτων ΕΕΚ-μαθητείας και, τέλος, η διαμόρφωση ενός αξιόπιστου πλαισίου εγκυροποίησης (δηλαδή αναγνώρισης, τεκμηρίωσης, αξιολόγησης και πιστοποίησης) των δεξιοτήτων.

Η Μαρία Καραμεσίνη, καθηγήτρια Οικονομικών στο Πάντειο Πανεπιστήμιο και διοικήτρια του ΟΑΕΔ, σκιαγραφεί ως βασική συνέπεια της τρέχουσας οικονομικής και κοινωνικής κρίσης τη δραματική αύξηση της ανεργίας και επισημαίνει τη συσχέτιση των παρεμβάσεων για την ανάσχεση της ανεργίας με τις πρωτοβουλίες επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ιδίως των νέων. Αρχικά, ορίζει την έννοια και παρουσιάζει τις αιτίες της διαρθρωτικής ανεργίας, για να καταλήξει στην καίρια επισήμανση ότι η μακροχρόνια ανεργία που βιώνει ήδη μεγάλος αριθμός ατόμων στη χώρα μας κινδυνεύει να μετατραπεί από συγκυριακή, λόγω μειωμένης ζήτησης στην οικονομία, σε διαρθρωτική ανεργία, επομένως βαθύτερη, μονιμότερη και με δομικές αδυναμίες υπέρβασης. Στη συνέχεια διερευνά το ρόλο του ΟΑΕΔ εστιάζοντας στο πεδίο της μαθητείας, δηλαδή στη μορφή δυϊκής επαγγελματικής εκπαίδευσης (συνδυασμός επαγγελματικού σχολείου και μάθησης-πρακτικής εξάσκησης σε επιχείρηση), που έχει επανέλθει εμφατικά στο προσκήνιο των εκπαιδευτικών πολιτικών με μείζονες ευρωπαϊκές και ελληνικές πρωτοβουλίες. Υπενθυμίζει το μεγάλο ιστορικό βάθος των παρεμβάσεων του ΟΑΕΔ από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, με τη δημιουργία και τη λειτουργία δημόσιων σχολών τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, και περιγράφει εν συντομία τις βασικές φάσεις εξέλιξης και μετασχηματισμού των σχολών μαθητείας του ΟΑΕΔ. Η παρουσίαση της διαχρονικής πορείας των δομών και δράσεων επαγγελματικής κατάρτισης, με επίκεντρο τον ΟΑΕΔ, από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι τις μέρες μας αναδεικνύει τη μεγάλη εικόνα, με σημείο τομής –στα μέσα της δεκαετίας του 1990– τη δημιουργία μιας δυναμικής ιδιωτικής αγοράς κατάρτισης, που εξαρτιόταν σχεδόν αποκλειστικά από τους πόρους των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης και του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς και η οποία σταδιακά οδήγησε στην απόσυρση του ΟΑΕΔ από την άμεση παροχή κατάρτισης προς εργαζομένους και ανέργους. Η μετατροπή του ΟΑΕΔ από δημόσιο πάροχο κατάρτισης σε φορέα διαχείρισης προγραμμάτων κατάρτισης που υλοποιούσε ο ιδιωτικός τομέας είναι το αντικείμενο της επόμενης ενότητας του κειμένου. Ενδιαφέρουσα είναι επίσης η δηκτική και ρητά αρνητική κριτική αναφορά στην πολυσυζητημένη εμπειρία των προγραμμάτων απόκτησης εργασιακής εμπειρίας (stage). Το κεί-

μενο κλείνει με αναφορές στο ρόλο του ΟΑΕΔ κατά την περίοδο της τρέχουσας κρίσης και της υψηλής ανεργίας, υπογραμμίζοντας τη σημασία των δράσεων κατάρτισης εργαζομένων από πόρους εργοδοτών και εργαζομένων, τις πρωτοβουλίες για τη μάθηση μέσω της εργασίας και ιδίως τη μαθητεία.

Ο Χρήστος Γούλας, διευθυντής του ΙΝΕ ΓΣΕΕ, και ο Νίκος Φωτόπουλος, επίκουρος καθηγητής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, παρουσιάζουν και αναλύουν κριτικά τις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στο πεδίο του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων στην Ελλάδα και της παράλληλης δημιουργίας εθνικού συστήματος πιστοποίησης επαγγελματικών προσόντων. Περιγράφουν τις πρόσφατες εξελίξεις και παράλληλα αναδεικνύουν γκρίζες ζώνες και διακυβεύματα, η αποσαφήνιση των οποίων είναι κρίσιμης σημασίας και θα καθορίσει την πορεία, την αποτελεσματικότητα, τη διαφάνεια, την εγκυρότητα και τελικά την κοινωνική νομιμοποίηση του πεδίου. Η ανάλυσή τους περιλαμβάνει την ανάδειξη τριών ξεχωριστών και ταυτόχρονα συμπληρωματικών επιπέδων που συναρθρώνουν το όλον, και είναι τα μεθοδολογικά, τα θεσμικά και τα οργανωτικά ζητήματα. Το κείμενό τους αναδεικνύει και ερμηνεύει την πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων σε συνάρτηση με τη δυναμική ανάπτυξης και εδραίωσης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και την άμεση σύνδεσή του, ως οργανικού υποσυνόλου, με το εκπαιδευτικό σύστημα και το σύστημα διά βίου μάθησης. Πραγματοποιείται συστηματική προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις σε κρίσιμα ερωτήματα που προκύπτουν, όπως είναι τα εξής: Μέχρι ποιου σημείου δύναται η ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων να διαμορφώσει μια αυθύπαρκτη δυναμική; Ποια είναι τα όρια, οι δυνατότητες και οι προοπτικές της θεσμικής διαδικασίας εδραίωσής του; Ποια είναι η σχέση του με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση; Πώς μπορεί να συμβάλει στην αναπαραγωγή και την άμβλυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων; Πώς μπορεί να επωφεληθεί από αυτό ο κόσμος της εργασίας και η αγορά εργασίας εν γένει; Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη διασύνδεση του υπό εξέλιξη συστήματος πιστοποίησης προσόντων και του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων με το αίτημα της περιστολής των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, αφού υπάρχει η προοπτική να παρέχεται στους εργαζομένους μια δεύτερη ευκαιρία αναγνώρισης των εναλλακτικών μορφών μάθησης που ακολούθησαν στη ζωή τους. Καταθέτουν πολύ συγκεκριμένες προτάσεις, με στόχο την έγκυρη, αντικειμενική, διαφανή και άμεσα προσβάσιμη στους πολίτες ανάπτυξη ενιαίου συστήματος πιστοποίησης γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, το οποίο θα μπορεί να εντάσσεται σε ένα αξιόπιστο εθνικό πλαίσιο προσόντων. Καταληκτικά προτείνεται το πεδίο της πιστοποίησης των προσόντων να μην αντιμετωπιστεί ως ένα τεχνοκρατικό εργαλείο ελέγχου και χειραγώγησης του ανθρώπινου δυναμικού αλλά ως ένα υποστηρικτικό και συμπληρωματικό εργαλείο της διά βίου μάθησης το οποίο να ενισχύει και όχι να υποκαθιστά τις κοινωνικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο Δημήτρης Βεργίδης, καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών, ασχολείται με το δημοφιλές όσο και κρίσιμο θέμα της ποιότητας στην εκπαίδευση. Αξιοποιεί τον όρο της «κοινωνικής σημασίας» για να εξετάσει μέσα από το πρίσμα αυτής της έννοιας τις πολιτικές και τις πρακτικές που ασκούνται στο όνομα της ποιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εντοπίζει τον ατελή, πρόσκαιρο και ιστορικά προσδιορισμένο χαρακτήρα της ποιότητας εξηγώντας το μηχανισμό επι-

βολής κοινωνικών σημασιών, που με τη σειρά τους χαρακτηρίζουν τον κυρίαρχο λόγο περί ποιότητας. Στο πλαίσιο της επίσημης πολιτικής, παρατηρεί και επισημαίνει μια σταδιακή μετάβαση από τη συνθετική, συνδυαστική και διαλεκτική διεργασία της *αξιολόγησης της εκπαίδευσης* (όπου η ποιότητα συναρτάται με τη νοηματοδότηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου από τους συμμετέχοντες) στον *έλεγχο*, που αποτελεί ένα προκατασκευασμένο μοντέλο υιοθέτησης και εδραίωσης τυπικών διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας. Η μετάβαση αυτή απηχεί και υλοποιεί μια θετικιστική, εργαλειακή και οικονομίστικη προσέγγιση, που κατακερματίζει την όλη μαθησιακή διεργασία σε επιμέρους μετρήσιμα τμήματα και στρέφει την έμφαση στην αποτελεσματικότητα (σχέση εκπαιδευτικών εκροών-εισροών) και την αποδοτικότητα (σχέση οφέλους-κόστους) των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στη συνέχεια ο συγγραφέας, αφού επισημαίνει αντιφάσεις και προβλήματα εφαρμογής που συνδέονται με τις μεθόδους διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων, καταλήγει συνοψίζοντας τις πιο κρίσιμες συμπερασματικές παρατηρήσεις.

Τέλος, ο Θανάσης Καραλής, αναπληρωτής καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών, παρουσιάζει, αναλύει και συγκρίνει τις δύο φάσεις κοινής έρευνας των ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2011 και το 2013, με τίτλο «Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση». Στο κείμενό του συνδέει δύο θεμελιώδεις έννοιες της αφετηρίας, της πορείας και της εξέλιξης της εκπαίδευσης ενηλίκων, αυτές της *συμμετοχής* και των *ανισοτήτων*. Παρουσιάζει συνοπτικά και περιεκτικά τη θεωρητική αφετηρία σχετικά με τις έννοιες της συμμετοχής, των κινήτρων και των εμποδίων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η σπουδαιότητα των ερευνητικών δεδομένων, των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων που παρουσιάζονται είναι ιδιαίτερη τόσο για εκείνους που σχεδιάζουν πολιτικές στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση όσο και για τους χρήστες τους. Αναδεικνύονται οι τάσεις και ο βαθμός συμμετοχής των ενηλίκων, ιδίως του εργατικού δυναμικού της χώρας (εργαζόμενοι, άνεργοι, αυτοαπασχολούμενοι, εργοδότες), στη διά βίου εκπαίδευση και παράλληλα εντοπίζονται, παρουσιάζονται και αναλύονται τα κίνητρα καθώς και τα εμπόδια συμμετοχής τους. Με συνδυασμό των ευρημάτων της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης των πρωτογενών ερευνητικών δεδομένων και στις δύο χρονικές φάσεις διεξαγωγής της έρευνας προκύπτουν έντονα χαρακτηριστικά χαμηλής συμμετοχής σε οργανωμένα προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης (27η θέση της Ελλάδας στην ΕΕ-28) και ταυτόχρονα έντονα ανισοτικές τάσεις. Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι η συμμετοχή λειτουργεί ενισχυτικά για ορισμένες ανισότητες, με έμφαση στο εκπαιδευτικό επίπεδο και στην κατάσταση απασχόλησης. Μάλιστα, οι συγκεκριμένες ανισοτικές τάσεις έχουν διευρυνθεί σε σημαντικό βαθμό κατά την περίοδο 2011-2013. Ως προς τα κίνητρα συμμετοχής, παρατηρείται σημαντική ενίσχυση και επικράτηση των παραγόντων που σχετίζονται με ζητήματα τα οποία άπτονται της επαγγελματικής προτεραιότητας της διά βίου εκπαίδευσης, όπως είναι, για παράδειγμα, η αποδοτικότητα στην εργασία, η διατήρηση θέσης εργασίας ή η εύρεση καλύτερης εργασίας, χωρίς ωστόσο να υστερούν σημαντικά τα κίνητρα που έχουν να κάνουν με την αξία και το παιδευτικό μέρος της μάθησης. Σε ό,τι αφορά τα εμπόδια, μεγαλύτερη συχνότητα παρατηρείται σε οικονομικού και εργασιακού τύπου εμπόδια, όπως είναι το κόστος συμμετοχής και η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων,

χωρίς ωστόσο να υπολείπονται σε σημαντικότητα τα εμπόδια που προσδιορίζουν τα ζητήματα της ελλιπούς ποιότητας στη διά βίου εκπαίδευση και τα προγράμματα τα οποία τη συνοδεύουν.

Στο Παράρτημα του βιβλίου υπάρχουν οι διαφάνειες των παρουσιάσεων των δύο φιλοξενούμενων ομιλητών από το εξωτερικό. Οι παρεμβάσεις τους προκάλεσαν διάλογο και το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Ο Henning Salling Olesen, καθηγητής Διά Βίου Μάθησης στο Τμήμα Ψυχολογίας και Εκπαιδευτικών Σπουδών του Roskilde University της Δανίας, τιτλοφόρησε την εισήγησή του «Το δυναμικό των ανθρώπων: Διά βίου μάθηση για διατηρήσιμη ανάπτυξη – Μερικές εμπειρίες από τη Δανία». Αρχικά επικεντρώθηκε στη σημασία της ανθρώπινης εργασίας για την οικονομική ευημερία και επισήμανε τη διπλή φύση της εργασίας ως δικαιώματος και ως οικονομικού πόρου. Εκτίμησε ότι η οικονομική ανάπτυξη είναι από τη φύση της ασταθής, αναφέρθηκε στην απόκτηση σύγχρονων ικανοτήτων ως παράγοντα ποιότητας ζωής και υπογράμμισε την αξία της υπευθυνότητας και της δημοκρατίας στους χώρους εργασίας. Στη συνέχεια αναφέρθηκε σε βασικές διαστάσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής διά βίου μάθησης όπως επιχειρείται να εφαρμοστεί στη Δανία, επικεντρώθηκε στο μοντέλο του συνδυασμού ευελιξίας και ασφάλειας (flexicurity) και παρουσίασε παραδείγματα καλών πρακτικών προγραμμάτων μάθησης με βάση την εργασία. Αξιοσημείωτες ήταν οι αναφορές του στις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης και της νεοφιλελεύθερης στροφής στην αγορά εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, τόνισε ότι στον σύγχρονο κόσμο τα μαθησιακά κίνητρα και οι σταδιοδρομίες χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και ποικιλία και εστίασε την προσοχή του στην έννοια της ικανότητας (competence). Εξήγησε ότι η ικανότητα περιέχει πολλές υποκειμενικές διαστάσεις και αφορά το να πράττει κάποιος με επιτυχία σε πολύπλοκα πλαίσια και μέσω κινητοποίησης ψυχοκοινωνικών προαπαιτούμενων. Υπογράμμισε τη σημασία της αποτίμησης των ικανοτήτων στην εκπαίδευση και την εργασία για την αναγνώριση επαγγελματικών γνώσεων ή και για την προσωπική αυτο-διεύθυνση, αλλά επίσης σημείωσε ότι αυτή λειτουργεί ως ένα πολιτικό εργαλείο. Επομένως, εγείρεται το ερώτημα προς όφελος ποιου και για ποιον λόγο συντελείται η αξιολόγηση των ικανοτήτων. Τέλος, αναφέρθηκε στην «πολιτική της εργασιακής ζωής», σημειώνοντας ότι σημαντικές πλευρές είναι η εξασφάλιση της ασφάλειας, της υγείας και της ευζωίας, η ποιότητα του επαγγελματικού έργου, η ευθύνη για την προστασία του περιβάλλοντος, η δημοκρατία και η αλληλεγγύη.

«Πρόσφατες εξελίξεις σχετικά με τη μαθητεία στην Ευρώπη» ήταν, τέλος, ο τίτλος της παρέμβασης του Jeff Bridgford, ερευνητή στο King's College London. Αρχικά παρουσίασε δεδομένα σχετικά με την ανεργία των νέων στις ευρωπαϊκές χώρες, από τις περιπτώσεις πολύ υψηλής ανεργίας (όπως Ισπανία και Ελλάδα) μέχρι τις αντίθετες περιπτώσεις μικρής νεανικής ανεργίας (όπως Αυστρία και Γερμανία) και επισήμανε ότι η μαθητεία δεν μπορεί φυσικά να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της ανεργίας, ωστόσο μπορεί να διευκολύνει τη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία. Ακολούθως, παρουσίασε τις βασικές πρωτοβουλίες που έχουν ληφθεί τα τελευταία χρόνια στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες σχετικά με τη μαθητεία καθώς και τις κεντρικές δράσεις της ΕΕ, όπως είναι η «Εγγύηση για τη νεολαία» και η «Ευρωπαϊκή συμμαχία για θέσεις μαθητείας». Στη συνέχεια επικεντρώθηκε στις πιο πρόσφατες εξελίξεις και στις προτεραιότητες των ευρωπαϊκών πολιτικών επισημαίνοντας την ανάγκη για κατάλληλο θεσμι-

κό πλαίσιο, τονίζοντας τον σημαντικό ρόλο των κοινωνικών εταίρων και υποστηρίζοντας τη σύνδεση και ολοκλήρωση της μαθητείας μέσα στο σχολικό σύστημα, την αξία της ποιότητας των διαδικασιών και των προσόντων που αποκτώνται, τη χρηματοδότηση της μαθητείας από τις δημόσιες αρχές αλλά και από τους εργοδότες, την ευρεία εφαρμογή σε πολλούς κλάδους και επαγγέλματα και το συνδυασμό με τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση, αναφέρθηκε στην οπτική των ευρωπαϊκών συνδικάτων τονίζοντας την ανάγκη για αξιοποίηση των υφιστάμενων καλών πρακτικών αλλά και συγκεκριμένων κριτηρίων ποιότητας των δράσεων μαθητείας, όπως είναι η σύνδεση των προγραμμάτων με τις πραγματικές ανάγκες δεξιοτήτων και επαγγελμάτων, ο σεβασμός στην προσωπική ανάπτυξη και στην παροχή ευκαιριών σταδιοδρομίας, η ύπαρξη συμβολαίου μαθητείας καθώς και αποζημίωσης του μαθητευομένου για την εργασία του, η εξασφάλιση ασφαλών συνθηκών εργασίας και καθοδήγησης, η καταλληλότητα των εκπαιδευτών και μεντόρων μαθητείας κ.ά.

Ελπίζουμε τα κείμενα που περιλαμβάνονται στον παρόντα τόμο να αποτελέσουν αφορμή για να γίνει πιο ουσιαστικός ο διάλογος για τα θέματα της διά βίου μάθησης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της σχέσης τους με την εργασία και την οικονομία. Σε αυτόν το διάλογο, εκτός από τους συγγραφείς που συνέβαλαν στην τωρινή προσπάθεια, πολλοί άλλοι ερευνητές, παλιότεροι και νεότεροι, έχουν πολύτιμες σκέψεις και ιδέες να προσφέρουν. Τα δύο Ινστιτούτα σκοπεύουν τα επόμενα χρόνια να διευρύνουν τον συγκεκριμένο διάλογο με πολλές πρωτοβουλίες, έρευνες, ομάδες εργασίας, μελέτες και εμπειρογνωμοσύνες, δράσεις δημοσιοποίησης και ευκαιρίες συζήτησης επιμέρους θεμάτων. Ελπίδα μας είναι να αναβαθμιστεί η τεκμηρίωση και να εκπονηθούν προτάσεις για πολιτικές που θα βελτιώσουν την κατάσταση στους προαναφερόμενους τομείς με τελικούς ωφελημένους τους χιλιάδες νέους και νέες που σπουδάζουν στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, τους εργαζομένους και τους ανέργους οι οποίοι έχουν ανάγκη τη συμπλήρωση και αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους στην αγωνιώδη προσπάθειά τους για αναζήτηση, διατήρηση ή βελτίωση της εργασίας τους, αλλά και γενικότερα για μια καλύτερη ζωή.

Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη: Μια μαρξιστική ανάγνωση

Διονύσης Γράβαρης
Πάντειο Πανεπιστήμιο – ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Στον αναγνώστη και στην αναγνώστρια το κείμενο που ακολουθεί θα δώσει την εντύπωση ενός κειμένου που γράφτηκε βιαστικά. Είναι, ομολογουμένως, ένα κείμενο που γράφτηκε στα διαλείμματα ενασχολήσεων που ήταν αναγκαία για την επιβίωση. Με δεδομένες αυτές τις συνθήκες, προτίμησα να γράψω ένα κείμενο που έχει το χαρακτήρα τροχιοδεικτικών βολών προς το στόχο ενός ολοκληρωμένου κειμένου. Επομένως, τα επιχειρήματα και οι θέσεις που διατυπώνονται είναι προσωρινά συμπεράσματα και υποθέσεις εργασίας ή, αν προτιμάτε, τροφή για περαιτέρω σκέψη και –γιατί όχι;– αμφισβήτηση. Εάν υπάρχει κάποιος από τον οποίο θα ζητούσα κατανόηση, αυτός είναι ο Βασίλης. Αλλά ο Βασίλης γνωρίζει καλύτερα από όλους μας τη σημασία του ημιτελούς. Άλλωστε, Βασίλη, όσο πιο γεμάτη είναι η ζωή μας, τόσο περισσότερο ημιτελής φαντάζει.

Ι. Η σχέση εκπαίδευσης και οικονομίας ως σχέση

Σε κάθε ιστορική μορφή κοινωνίας, επομένως, *ανεξάρτητα* από τις ιδιαίτερες και επιμέρους ιστορικές μορφές, είτε αυτές είναι απλές είτε περισσότερο σύνθετες, η εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η *ανάγκη* για την παροχή του αγαθού της εκπαίδευσης ανακύπτει και την ίδια στιγμή προβάλλει στο ερευνητικό βλέμμα ως αναγκαία και απαραίτητη συνθήκη για την εξασφάλιση των υλικών όρων διαβίωσης και αναπαραγωγής της ίδιας της κοινωνίας. Για παράδειγμα, η εξασφάλιση τροφής, στέγης και ένδυσης –για να παραμείνουμε στους βασικούς και στοιχειώδεις όρους διαβίωσης– προϋποθέτει κατ' ανάγκη την παραγωγή και τη διάθεση των αντίστοιχων αγαθών. Με τη σειρά της, η παραγωγή αυτών των στοιχειωδών αγαθών προϋποθέτει ένα σύνολο γνώσεων –τεχνικών και άλλων– που είναι απαραίτητες τόσο για την έναρξη όσο και για την επιτυχή και απρόσκοπτη περαίωση της διαδικασίας παραγωγής αυτών των αγαθών.

Με αφετηρία αυτό το απλό παράδειγμα παρατηρούμε ότι στον χρονικά επαναλαμβανόμενο κύκλο της κοινωνικής αναπαραγωγής εισέρχεται με τρόπο (όμως, μόνο στην περίπτωση αυτή) αδιαμεσολάβητο και το ίδιο το αγαθό της εκπαίδευσης. Μάλιστα, σε κάθε επανεκκίνηση αυτής της κυκλικής διαδικασίας αναπαραγωγής της κοινωνίας, η εκπαίδευση αποκτά τη δική της ταυτότητα, όχι μόνο ως προς το ιδιαίτερο αγαθό/προϊόν που παράγει (γνώσεις), αλλά και ως προς το ότι το προϊόν αυτό προσλαμβάνει τη μορφή ενός οιονεί μέσου παραγωγής. Εξοπλισμένη με αυτή τη δική της ταυτότητα, η εκπαίδευση αποκτά και τις ιδιαίτερες –ξεχωριστές θα λέγαμε– «λειτουργίες». Σε γενικές γραμμές, αυτές οι «λειτουργίες» είναι τρεις: (1) η διατήρηση της γνώσης (2) η μετάδοση της γνώσης (3) και, στο βαθμό που η κοινωνική αναπαραγωγή είναι διευρυμένη, η παραγωγή νέας γνώσης.

Στο πλαίσιο αυτό, η ανάγκη για την παραγωγή του αγαθού της εκπαίδευσης παρουσιάζεται και συνάμα πραγματοποιείται υπό τη μορφή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, αναπόσπαστο μέρος του οποίου είναι και η ίδια η εκπαιδευτική εργασία. Ο επιμερισμός της εκπαιδευτικής εργασίας στο εσωτερικό της ολότητας, του συνολικού δηλαδή κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, χωρεί κατά μήκος, θα λέγαμε, της γνωστής διάκρισης –και όχι μόνο– ανάμεσα σε χειρωνακτική αφενός και σε διανοητική εργασία αφετέρου. Έτσι, όσο πιο εκτεταμένος είναι ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας –επομένως, όσο πιο ανεπτυγμένη και πιο σύνθετη είναι ή ίδια η κοινωνική του μορφή– τόσο μεγαλύτερη εμφανίζεται η «απόσταση» της εκπαιδευτικής εργασίας από τα υπόλοιπα είδη συγκεκριμένων εργασιών.

Η αναφορά στην έννοια του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, όχι μόνο ως αφετηρία κατανόησης αλλά και ως ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η εκπαίδευση ως εκπαιδευτική εργασία, προσανατολίζει το επιχείρημα προς την κατεύθυνση ενός δεύτερου ζητήματος, διαφορετικού αυτή τη φορά από το ζήτημα της εν γένει ανάγκης για την εκπαίδευση. Το ζήτημα αυτό δεν είναι άλλο από εκείνο των ιστορικά ιδιαίτερων μορφών, με τις οποίες εμφανίζεται ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας.

Ανάλογα, λοιπόν, με αυτές τις ιστορικά ιδιαίτερες μορφές, η ανάγκη για εκπαίδευση, η οποία μέχρι τώρα προέκυψε ως οιονεί λειτουργική απαίτηση και συνθήκη για την ίδια την αναπαραγωγή της κοινωνίας, ικανοποιείται με διαφορετικούς τρόπους. Αυτοί οι διαφορετικοί και ιστορικά μεταβαλλόμενοι «τρόποι», οι οποίοι διαμεσολαβούν αυτή την ανάγκη, είναι εκείνες οι ιστορικές μορφές, με τις οποίες κάθε ιστορική κοινωνία ενεργοποιείται ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες της για εκπαίδευση.

Οι διαφορές που χαρακτηρίζουν αυτές τις επιμέρους ιστορικές και συνάμα διαμεσολαβούσες μορφές δεν αναφέρονται μόνο στους τρόπους, με τους οποίους είναι οργανωμένοι οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί θεσμοί, αλλά και στο ίδιο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τη γνώση. Τις περισσότερες φορές, μάλιστα, παρατηρείται μια στενή εκλεκτική συγγένεια ανάμεσα στις μορφές οργάνωσης των εκπαιδευτικών θεσμών αφενός και στο ίδιο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αφετέρου, εάν και εφόσον το τελευταίο νοηθεί υπό το σχήμα μιας πυραμίδας γνώσεων. Για παράδειγμα, εάν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί προσλάβουν και εμφανιστούν υπό τη μορφή οργάνωσης ενός ιερατείου, η πυραμίδα των γνώσεων και η ιεραρχική σχέση που τις συνδέει

διαφέρουν εμφανώς, εάν συγκριθούν με ένα εκκοσμικευμένο εκπαιδευτικό σύστημα, στο εσωτερικό του οποίου παρατηρούμε μία εντελώς διαφορετική ιεράρχηση των γνώσεων.

Τα τυπικά γνωρίσματα αυτών των ιστορικά ιδιαίτερων μορφών, με τις οποίες κάθε ιστορική κοινωνία ικανοποιεί τις ανάγκες της για εκπαίδευση, προσδίδουν στην ίδια την εκπαίδευση μια ορισμένη ιδιοσυστασία, η οποία συνίσταται στο εξής: *Ο τρόπος με τον οποίο πρόκειται να ικανοποιηθεί η κοινωνική ανάγκη για εκπαίδευση δεν προσδιορίζεται από την κοινωνία εν γένει, αλλά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και σύμφωνα με κανόνες που υπαγορεύει η ίδια η ιεραρχία τόσο των εκπαιδευτικών θεσμών όσο και των γνώσεων. Η ιεραρχία αυτή, ωστόσο, δεν είναι αυτοφυής ούτε αυτόνομη. Αντίθετα, έρχεται να επικυρώσει μια παράλληλη προς αυτήν κοινωνική ιεραρχία ανάμεσα στις διαφορετικές επιμέρους αναπαραγωγικές δραστηριότητες/εργασίες, επιφυλάσσοντας για τον ίδιο της τον εαυτό μία θέση στην κορυφή αυτής της 'πυραμίδας'.*

Με βάση τα όσα έχουμε υποστηρίξει μέχρι το σημείο αυτό, διαπιστώνουμε ότι ανάμεσα στην εν γένει ανάγκη για εκπαίδευση αφενός και στις επιμέρους ιστορικές μορφές αφετέρου, οι οποίες όχι μόνο διαμεσολαβούν αυτή τη γενική ανάγκη αλλά και την ικανοποιούν τελικά, δεν υπάρχει τέλεια και πλήρης σύμπτωση. Με άλλα λόγια, η ανάγκη για εκπαίδευση δεν ικανοποιείται ούτε πραγματώνεται καθαυτή και ως τέτοια. Αυτή, ακριβώς, η απόσταση ή το «ασύμπτωτο» που χωρίζει τη γενικότητα της ανάγκης από την ιδιαίτερη μορφή ικανοποίησής της προκαλεί ένα είδος απροσδιοριστίας. Η απροσδιοριστία αυτή, η οποία παρουσιάζεται ολοένα και πιο έντονη ανάλογα με το βαθμό ανάπτυξης του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, αναφέρεται ευθέως τόσο στο ίδιο το περιεχόμενο της ανάγκης για εκπαίδευση όσο και κατά μείζονα λόγο στα υποκείμενα εκείνα, τα οποία από την ίδια τους τη θέση στην κοινωνική δομή προσδιορίζουν το περιεχόμενο αλλά και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης, δηλαδή τη διατήρηση, τη διάδοση αλλά και την παραγωγή νέας γνώσης.

Έτσι, σε ένα πρώτο λογικό βήμα η απροσδιοριστία αυτή τίθεται ως αναδιπλασιασμός των δύο μερών της αρχικής σχέσης με τέτοιο τρόπο ώστε να εμφανίζονται σαν να ήταν δύο αυτόνομες κοινωνικές δομές: η οικονομία με τις δικές της ανάγκες, από τη μία πλευρά, και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί με τις δικές τους ανάγκες, από την άλλη. Ο βαθμός αυτής της, ούτως ειπείν, αυτονομίας φαίνεται μεγαλύτερος όσο πιο ανεπτυγμένη είναι μία κοινωνία. Για παράδειγμα, σε προαστικού χαρακτήρα κοινωνίες, οι φορείς της εκπαίδευσης ήταν ο ίδιος ο οίκος ή η φυλή ή ακόμα και η μαθητεία σε μία συντεχνία (με όλες τις δυνατές σημασίες του όρου), ενώ στην αστική κοινωνία οι φορείς της εκπαίδευσης προσλαμβάνουν τη μορφή ενός ανεξάρτητου από την οικονομία και, κατ' επέκταση, αυτοτελούς ως προς τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε ένα δεύτερο λογικό βήμα η απροσδιοριστία ως προς τη σχέση εκπαίδευσης και οικονομίας σχετίζεται με το ότι η ανάγκη για εκπαίδευση δεν προσδιορίζεται από την κοινωνία εν γένει με αναφορά την οικονομική της αναπαραγωγή, αλλά σε ιδιαίτερα μέρη της, τα οποία αντιστοιχούν είτε σε διαφορετικά επίπεδα γνώσης είτε σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Αυτή η διαδικασία επιμερισμού τόσο της εν γένει οικονομικής αναπαραγωγής της κοινωνίας όσο, αντίστοιχα, της ίδιας της εκπαιδευτικής λειτουργίας συμβαδίζει –εάν δεν στηρίζεται– με μία ευ-

ρύτερη κοινωνική ιεραρχία/διαστρωμάτωση (μια ταξική διάρθρωση). Από την άποψη αυτή, ο επιμερισμός της εκπαιδευτικής λειτουργίας αναπαράγει στο εσωτερικό του την αρχική απροσδιοριστία, δίνοντάς της τώρα τη μορφή μιας ιεραρχίας γνώσεων, η οποία είναι ιδιοποιήσιμη από τις επιμέρους κοινωνικές κατηγορίες και τάξεις.

Σε τελική ανάλυση, επομένως, το υποκείμενο εκείνο που προσδιορίζει τόσο το περιεχόμενο όσο και τις εκπαιδευτικές λειτουργίες είναι αυτές οι κοινωνικές τάξεις κατά τον επιμερισμό τους, δηλαδή ως ιδιαίτερες κοινωνικές συλλογικότητες. Εδώ, όμως, εγείρεται το ακόλουθο πρόβλημα: Εάν έτσι έχουν τα πράγματα και, κατά συνέπεια, κάθε επιμέρους κοινωνική τάξη ή ιδιαίτερη μερίδα κοινωνικής τάξης είναι το υποκείμενο εκείνο που ορίζει το περιεχόμενο και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης σύμφωνα με τα ιδιαίτερα συμφέροντά της, τότε πώς και γιατί αυτά τα ιδιαίτερα και, ενδεχομένως, κερματισμένα συμφέροντα συνδέονται μεταξύ τους ώστε να διασφαλίζεται η αναπαραγωγή της κοινωνίας συνολικά; Χαρακτηριστικό, σε σχέση με το πρόβλημα αυτό, είναι το ιστορικό παράδειγμα προαστικών, κυρίως, κοινωνιών, στις οποίες η ταξική δομή συντίθεται από «κλειστές», νομοκατεστημένες τάξεις. Στις περιπτώσεις αυτές, ο ταξικός επιμερισμός αντιστοιχεί τόσο σε επιμερισμό γνώσεων όσο και σε επιμερισμό φορέων εκπαίδευσης.

Είναι γνωστό, βέβαια, ότι σε κάθε κοινωνία οι επιμέρους κοινωνικές τάξεις δεν συνδέονται μεταξύ τους εν σειρά, αλλά σχηματίζουν μία ενιαία και ιεραρχικά διαστρωματωμένη κοινωνική δομή, στο εσωτερικό της οποίας διακρίνονται οι επιμέρους κοινωνικές τάξεις, όχι πλέον ως προς τα διακριτά συμφέροντά τους, αλλά, κατά μείζονα λόγο, ως προς τις σχέσεις κυριαρχίας. Διακρίνονται, επομένως, οι κυρίαρχες από τις κυριαρχούμενες τάξεις, ενώ, ακόμα και στο εσωτερικό μιας κοινωνικής τάξης, διακρίνονται κυρίαρχες ή ηγεμονεύουσες μερίδες μιας κοινωνικής τάξης. Στο βαθμό, λοιπόν, που η ταξική δομή είναι πρωτίστως δομή ταξικής κυριαρχίας –στοιχείο, άλλωστε, που συνέχει την ίδια την κοινωνική δομή – δίπλα από τις άμεσα χρήσιμες για την αναπαραγωγή «τεχνικές» γνώσεις που είναι διακριτές μεταξύ τους, εμφανίζεται την ίδια στιγμή αφενός μια ιεραρχία μεταξύ αυτών των χρήσιμων για την αναπαραγωγή τεχνικών γνώσεων και αφετέρου ένα σύστημα ιδεών που νομιμοποιεί αυτή την ιεραρχία. Εμφανίζεται, με άλλα λόγια, μία ιδεολογία, η οποία διαμορφώνεται, διαδίδεται, αλλά και εμπλουτίζεται μέσω των ίδιων των φορέων εκπαίδευσης. Αυτό το σύστημα ιδεών αντιστοιχεί σε αυτό το φαινόμενο που σήμερα ονομάζεται κοινωνικοποιητική λειτουργία της εκπαίδευσης ή αυτό που στη μαρξιστικά προσανατολισμένη βιβλιογραφία έχει αποδοθεί με τον όρο ιδεολογική λειτουργία της εκπαίδευσης. *Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε το εξής: Οι γνώσεις που διατηρούνται, διαδίδονται και παράγονται από την εκπαίδευση δεν είναι δύο ξεχωριστών και διακριτών μεταξύ τους ειδών: τεχνικές, άμεσα χρήσιμες για την αναπαραγωγή της κοινωνίας, αφενός και ιδεολογικές, αφετέρου. Αντίθετα, υποστηρίζουμε ότι είναι η ίδια η ιεραρχική κατάταξη των άμεσα χρήσιμων, τεχνικών γνώσεων εκείνο το στοιχείο που παράγει και την, ούτως ειπείν, ιδεολογική γνώση.* Επομένως, σε κάθε κοινωνία τόσο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης όσο και η λειτουργία της εκπαίδευσης προσδιορίζονται, σε τελική ανάλυση, από τις σχέσεις ταξικής κυριαρχίας. Από την άποψη αυτή, η αρχική απροσδιοριστία που προέκυψε από το ασύμπτωτο μεταξύ της λεγόμενης γενικής ανάγκης για εκπαίδευση αφενός και της ιδιαίτερης

μορφής με την οποία εμφανίζεται η ίδια η εκπαίδευση σε κάθε ιστορική κοινωνία αφετέρου αναπροσδιορίζεται πλέον έχοντας ως πεδίο ορισμού τις εκάστοτε υφιστάμενες σχέσεις ταξικής κυριαρχίας. Είναι αναγκαίο στο σημείο αυτό να υπογραμμιστεί ότι με τον αναπροσδιορισμό αυτό δεν αίρεται, ούτε καταργείται το στοιχείο της απροσδιοριστίας. Μάλλον, η απροσδιοριστία αυτή αναπαράγεται στο εσωτερικό αυτών των σχέσεων ταξικής κυριαρχίας.

Είναι καιρός, όμως, να εξετάσουμε με πιο συγκεκριμένο και πιθανόν πιο φιλικό τρόπο για το αναγνωστικό κοινό αυτές τις γενικές θέσεις. Να εξετάσουμε, δηλαδή, τη μορφή της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής αναπαραγωγής στις κοινωνίες, στις οποίες επικρατεί ο κεφαλαιοκρατικός τρόπος παραγωγής.

II. Η μορφή της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας στις κεφαλαιοκρατικές κοινωνίες

Στις κεφαλαιοκρατικές κοινωνίες ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας προσλαμβάνει μια διττή μορφή, στοιχείο που επηρεάζει και την ίδια τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας. Πιο συγκεκριμένα, στις κοινωνίες αυτές ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας ως προς την «επιφάνειά» του ταυτίζεται με την ατομική ιδιοκτησία, ενώ ως προς τη «δομή βάθους» ο ίδιος καταμερισμός της εργασίας αποκτά τη μορφή των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων παραγωγής, συστατικό στοιχείο των οποίων είναι οι «χωρισμοί» της εργασίας ως υποκειμένου παραγωγής του πλούτου από τις ίδιες τις συνθήκες και τους όρους αναπαραγωγής της.

Στην πρώτη μορφή, κατά την οποία ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας ταυτίζεται με την ατομική ιδιοκτησία, είναι ήδη εγγεγραμμένη η δυναμική της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας ως κοινωνικής δομής χειραφετημένης από σχέσεις υποτέλειας, υποταγής και προσωπικής εξάρτησης, σχέσεις που ήταν τυπικές για προαστικού τύπου κοινωνίες και ιδιαίτερα για τις κοινωνίες της δυτικής φεουδαρχίας. Ως προς αυτό, η κεφαλαιοκρατική κοινωνία παρουσιάζεται ως κοινωνία διάλυσης των προαστικών σχέσεων και των «κλειστών» νομοκατεστημένων τάξεων ως κοινωνία εξατομίκευσης: ως κοινωνία, δηλαδή, που συγκροτείται από άτομα ελεύθερα και τυπικά ίσα μεταξύ τους. Πάνω σε αυτή την εξατομικευμένη επιφάνεια, η ατομική ιδιοκτησία αποκτά δύο ιστορικά ενεργές σημασίες. Σύμφωνα με την πρώτη και ευρύτερη κατά το περιεχόμενό της σημασία, κάθε άτομο είναι αποκλειστικός ιδιοκτήτης τόσο του εαυτού του όσο και των δικών του περιουσιακών στοιχείων. Στο πλαίσιο αυτό, τόσο οι γνώσεις όσο και οι δεξιότητες αποτελούν συστατικό στοιχείο αυτής της αποκλειστικά ατομικής ιδιοκτησίας. Επομένως, κάθε μεμονωμένο άτομο εμφανίζεται ως μεμονωμένος παραγωγός συγκεκριμένων προϊόντων, η παραγωγή των οποίων προϋποθέτει αρχικά την επιτέλεση συγκεκριμένων εργασιών, οι οποίες, με τη σειρά τους προϋποθέτουν την κατοχή συγκεκριμένων, εκ πρώτης όψεως, τεχνικών γνώσεων. Στο εσωτερικό αυτής της αντίληψης, τόσο η ανάγκη για εκπαίδευση όσο και η μορφή, με την οποία ικανοποιείται αυτή η ανάγκη, ανήκουν στον πρακτικό ορίζοντα των με-

μονωμένων και εξατομικευμένων παραγωγών, οι οποίοι εξ ορισμού είναι ελεύθεροι να επιλέξουν εκείνη τη συγκεκριμένη εργασία –επομένως, και τη συγκεκριμένη εκπαίδευση– η οποία θα εξασφαλίσει την αναπαραγωγή αυτής της εξατομικευμένης κοινωνίας.

Στο σημείο αυτό, όμως, εγείρεται το ακόλουθο –εύλογο– ερώτημα: Με ποιο τρόπο αυτές οι μεμονωμένες εργασίες, αλλά και τα προϊόντα τους, σχετίζονται μεταξύ τους; Ποιος είναι, με άλλα λόγια, εκείνος ο «μηχανισμός», ο οποίος καθοδηγεί τούς εξ ορισμού ελεύθερους μεμονωμένους παραγωγούς να επιλέξουν εκείνες τις δραστηριότητες και, κατ' επέκταση, εκείνες τις συγκεκριμένες εργασίες και τις τεχνικές γνώσεις, οι οποίες θα εξασφαλίσουν την αναπαραγωγή τους; Η σχέση που συνδέει αυτές τις μεμονωμένες συγκεκριμένες εργασίες δεν είναι άλλη από τη σχέση εκούσιας ανταλλαγής των προϊόντων αυτών των συγκεκριμένων εργασιών, προϊόντα τα οποία, μέσω και εξαιτίας της ανταλλαγής, μεταμορφώνονται σε εμπορεύματα. Επομένως, είναι αυτός ο μηχανισμός εκούσιων ανταλλαγών των προϊόντων των μεμονωμένων συγκεκριμένων εργασιών, ο οποίος προσδιορίζει εάν ένα άτομο θα γίνει έμπορος, χρηματιστής, αγρότης, βιοτέχνης, δάσκαλος ή ακόμα και ιερωμένος. Εκ πρώτης όψεως, λοιπόν, σε αυτή τη μορφή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, με την οποία παρουσιάζεται η κεφαλαιοκρατική κοινωνία, δεν υφίσταται ιεράρχηση των γνώσεων στο βαθμό που δεν υπάρχει χώρος για μια αντίστοιχη μορφή κοινωνικής ιεραρχίας.

Οφείλουμε, στο σημείο αυτό, να υπογραμμίσουμε ότι, αντίθετα με την εντύπωση που προκαλεί αυτή η μορφή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας στις κεφαλαιοκρατικές κοινωνίες, η κοινωνία αυτή δεν γεννιέται «εκ του μηδενός», αλλά αναδύεται μέσα από το συγκεκριμένο προαστικό της παρελθόν, το παρελθόν της δυτικής φεουδαρχίας. Το ίδιο, λοιπόν, συμβαίνει και με την εκπαίδευση: ούτε αυτή γεννιέται «εκ του μηδενός», αλλά η ιστορική μετάβαση από τις φεουδαρχικές προς τις κεφαλαιοκρατικές κοινωνίες βρίσκει την εκπαίδευση να είναι οργανωμένη στο πλαίσιο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών θεσμών. Αυτοί οι θεσμοί, οι οποίοι στην πλειονότητά τους δεν είναι αμιγώς εκπαιδευτικοί, στο βαθμό που ένα μεγάλο ποσοστό των τεχνικών γνώσεων αποκτάται μέσω ποικίλων μεθόδων μαθητείας είτε στο εσωτερικό χωροδεσποτειών είτε στο εσωτερικό προαστικών συντεχνιών ή εμπορικών οίκων, χαρακτηρίζονται από τη δέσμευση της εκπαίδευσης από τις προαστικές σχέσεις υποταγής και προσωπικής εξάρτησης, χωρίς να αφήνει περιθώριο ελευθερίας στα «άτομα» να επιλέξουν την παραγωγική τους δραστηριότητα και, κατ' επέκταση, την εκπαίδευση που είναι προαπαιτούμενη ως γνώση γι' αυτή την παραγωγική δραστηριότητα. Από την άποψη αυτή, η μορφή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, η οποία είναι ταυτόσημη με τη μορφή της ατομικής ιδιοκτησίας, με την ευρύτερη σημασία του όρου, αποκτά σημασία και πραγματική αναφορά, μόνο εάν θεωρηθεί ως αντιδιαστολή της αστικής/ κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας με το προαστικό της παρελθόν. Με την αντιδιαστολή αυτή, η κεφαλαιοκρατική κοινωνία κατανοεί τον εαυτό της ως κοινωνία ελευθερίας και ισότητας, ως κοινωνία δηλαδή ελεύθερων και ίσων ατόμων-κατόχων ατομικής ιδιοκτησίας.

Η δεύτερη σημασία της ατομικής ιδιοκτησίας είναι, σε σύγκριση με την πρώτη, πιο στενή και αυστηρή, αφού αναφέρεται στην ιδιοκτησία επί των μέσων παραγωγής και, κατ' επέκταση, των μέσων αναπαραγωγής της ίδιας της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας. Η σημασία αυτή παρα-

πέμπει σε μια μορφή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, στο εσωτερικό της οποίας ο καταμερισμός αυτός εμφανίζεται ως χωρισμός της εργασίας ως υποκειμένου παραγωγής των οικονομικών αξιών και του πλούτου από τις ίδιες τις συνθήκες αναπαραγωγής της. Ο χωρισμός αυτός, ο οποίος συμπίπτει με τις κεφαλαιοκρατικές σχέσεις παραγωγής, είναι όρος για την εμφάνιση του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας στις κεφαλαιοκρατικές κοινωνίες υπό τη μορφή της ατομικής ιδιοκτησίας. Είναι, δηλαδή, όχι μόνο αναγκαία, αλλά και επαρκής συνθήκη για την εμφάνιση αυτής της κοινωνίας ως κοινωνίας ελευθερίας και ισότητας μεταξύ των μεμονωμένων ατόμων.

Αυτές οι κεφαλαιοκρατικές σχέσεις εκδηλώνονται με τη μορφή τεσσάρων επιμέρους χωρισμών. Ο πρώτος από αυτούς είναι ο χωρισμός της εργασίας από τα μέσα παραγωγής. Με το χωρισμό αυτό τα μέσα παραγωγής είναι πλέον σε θέση να γίνουν αντικείμενο ατομικής ιδιοκτησίας από άτομα που ως συλλογικότητα –ως κοινωνική τάξη– είναι διακριτή από τη συλλογικότητα της εργασίας. Ο δεύτερος ισοδυναμεί με τον χωρισμό της εργασίας από την παραγωγική διαδικασία. Η τελευταία, προσλαμβάνοντας τη μορφή της διαδικασίας αξιοποίησης –δηλαδή, επέκτασης– του κεφαλαίου, αναδεικνύει το κεφάλαιο, και όχι την εργασία, ως υποκείμενο παραγωγής των οικονομικών αξιών και του πλούτου. Ο τρίτος δεν είναι άλλος από τον χωρισμό της εργασίας από το ίδιο το προϊόν της. Εδώ, η επανιδιοποίηση ενός μέρους αυτού του προϊόντος πραγματώνεται μέσω των διαδικασιών της κυκλοφορίας και διανομής του πλούτου υπό τη μορφή του μισθού της εργασίας. Ο τέταρτος, τέλος, συμπίπτει με τον χωρισμό της εργασίας από τον ίδιο τον εαυτό της ως υποκείμενο παραγωγής των οικονομικών αξιών και του πλούτου. Στο εσωτερικό αυτού του χωρισμού η εργασία προσλαμβάνει τη μορφή του εμπορεύματος-εργασιακή δύναμη. Με τη μορφή αυτή, επομένως, η εργασία εξατομικεύεται στα μεμονωμένα άτομα ιδιοκτήτες/κατόχους του εμπορεύματος-εργασιακή δύναμη.

Με τη θέση του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας στη βάση των χωριστικών κεφαλαιοκρατικών σχέσεων παραγωγής, παρατηρούμε ότι η πρώτη σημασία της ταυτότητας αυτού του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας με τη μορφή της ατομικής ιδιοκτησίας αναπροσδιορίζεται χωρίζοντας, τελικά, την ίδια την κοινωνία σε δύο τάξεις ιδιοκτητών: σε αυτούς που είναι ιδιοκτήτες των μέσων παραγωγής αφενός και σε εκείνους που είναι ιδιοκτήτες του εμπορεύματος-εργασιακή δύναμη αφετέρου: στο χωρισμό της κοινωνίας, δηλαδή, στην κεφαλαιοκρατική τάξη, από τη μια μεριά, και στην εργατική τάξη, από την άλλη. Πρόκειται για δύο τάξεις, οι οποίες, μεταξύ των άλλων αντιθέσεών τους, έχουν αντίθετο προσανατολισμό και στον προσδιορισμό τόσο της ανάγκης όσο και της μορφής της εκπαίδευσης στις κεφαλαιοκρατικές κοινωνίες. Οι αντιθέσεις αυτές γίνονται εναργέστερες, εάν εξεταστούν σε σχέση με δύο από τους τέσσερις χωρισμούς και, πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με το χωρισμό της εργασίας από τα μέσα παραγωγής καταρχάς και κατόπιν σε σχέση με το χωρισμό της εργασίας από την παραγωγική διαδικασία.

Ο χωρισμός της εργασίας από τα μέσα παραγωγής μάς δείχνει ότι ο προσδιορισμός των απαραίτητων τεχνικών γνώσεων για την αναπαραγωγή της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας ανήκει στον πρακτικό ορίζοντα των ιδιοκτητών των μέσων παραγωγής. Επομένως, οι τεχνικές γνώσεις και κατ' επέκταση οι συγκεκριμένες εργασίες που θα εκτελεστούν από τους κατόχους

του εμπορεύματος-εργασιακή δύναμη προσδιορίζονται από την ποιότητα και το συγκεκριμένο περιεχόμενο των μέσων παραγωγής, τα οποία, ωστόσο, είναι αποκλειστικά ατομική ιδιοκτησία μιας άλλης κοινωνικής τάξης.

Ο χωρισμός της εργασίας από την παραγωγική διαδικασία, η οποία υλοποιείται υπό τη μορφή της διαδικασίας αξιοποίησης του κεφαλαίου, αναδεικνύει με πιο ανάγλυφο τρόπο όχι μόνο τον προσδιορισμό των αναγκών για γνώσεις και εκπαίδευση από την τάξη των κεφαλαιοκρατών, αλλά και την κυριαρχία της τάξης αυτής. Και τούτο, στο βαθμό που η τάξη αυτή εμφανίζεται –και είναι– το υποκείμενο παραγωγής των οικονομικών αξιών και του πλούτου.

Ωστόσο, ακόμα και στο εσωτερικό αυτής της κοινωνικής –ταξικής– κυριαρχίας, το όριο στην ίδια τη λογική του κεφαλαίου είναι το ίδιο το κεφάλαιο. Και τούτο επειδή οι χωρισμοί της εργασίας από τις συνθήκες αναπαραγωγής της υποδηλώνουν και τις πραγματικές δυνατότητες της κρίσης αναπαραγωγής αυτής της κοινωνίας, η οποία, εκτός από το πεδίο της οικονομίας, εκδηλώνεται με τον δικό της ιδιαίτερο τρόπο και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Για τον ιδιαίτερο τρόπο, με τον οποίο εκδηλώνεται αυτή η δυνατότητα κρίσης στο πεδίο της εκπαίδευσης, χαρακτηριστικές είναι οι αναλύσεις και η επιχειρηματολογία του Adam Smith στο Πέμπτο Βιβλίο από τον *Πλούτο των Εθνών*. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το επιχείρημα του Smith, είναι η ίδια η ανάπτυξη του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας και η προσκόλληση του «μεγάλου σώματος του λαού» σε κάποια επιμέρους επαγγελματική ενασχόληση –ενώ για τις κατώτερες τάξεις των εργαζομένων η προσκόλληση αυτή ισοδυναμεί με αναλφαβητισμό– με όσα αρνητικά αποτελέσματα συνεπάγεται αυτή η «προσκόλληση», η οποία δημιουργεί την ανάγκη για «απελευθέρωση» ενός μέρους από το χρόνο εργασίας, προκειμένου να αφιερωθεί στην εκπαίδευση με τη σημασία τόσο της απόκτησης των απαραίτητων τεχνικών γνώσεων όσο και της «καλλιέργειας του χαρακτήρα».

Αυτή η «αποτυχία της αγοράς», όπως θα έλεγαν οι σημερινοί οικονομολόγοι, θέτει την εκπαίδευση στις κεφαλαιοκρατικές κοινωνίες ως χρόνο που έχει απελευθερωθεί από τον εργάσιμο χρόνο. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μία πρώτη και στοιχειώδη μορφή «κοινωνικοποίησης» ορισμένων από τις συνθήκες αναπαραγωγής της κοινωνίας. Και όπως όλες οι μορφές «κοινωνικοποίησης των συνθηκών αναπαραγωγής» στις κεφαλαιοκρατικές κοινωνίες εμφανίζονται ως εξωτερικές προς την αναπαραγωγή αυτή συνθήκες, προσλαμβάνοντας έτσι τη μορφή της εκπαιδευτικής πολιτικής, τη μορφή δηλαδή μιας κρατικής παρέμβασης.

Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι η παρέμβαση του κράτους στο πεδίο της εκπαίδευσης δεν αποσκοπεί –ούτε, βέβαια, είναι σε θέση– στην άρση της ίδιας της δυνατότητας της κρίσης και των «χωριστικών» σχέσεων παραγωγής, αλλά στη σχετικοποίησή τους. Σε αυτό το πεδίο, όπως και σε άλλα παρόμοια, το κράτος διαδραματίζει το ρόλο ενός ιδεατού συλλογικού καπιταλιστή. Αυτό το χαρακτηριστικό γνώρισμα γίνεται σαφές από το ότι η ίδια η εκπαίδευση στο επίπεδο της κυκλοφορίας των οικονομικών αξιών προσλαμβάνει τη μορφή της επένδυσης, που είναι προσανατολισμένη στη διατήρηση, στη διάδοση και, κατά μείζονα λόγο, στην παραγωγή νέας γνώσης. Παρ' όλα αυτά, ο αρχικός «χωρισμός» της εργασίας τόσο από τα μέσα παραγωγής όσο και από την παραγωγική διαδικασία διατηρείται και αναπαράγεται με τη μορφή του χωρισμού της επένδυσης στα μέσα παραγωγής από την επένδυση

στη συγκεκριμένη υπόσταση του εμπορεύματος-εργασιακή δύναμη ή σε αυτό που, υπό την εκδοχή ενός οξύμωρου, έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία ως «ανθρώπινο κεφάλαιο».

Από τη στιγμή, ωστόσο, που η εκπαίδευση προσλαμβάνει τη μορφή της επένδυσης, είναι υποχρεωμένη να ενταχθεί και να ακολουθήσει τη λογική της διευρυμένης αναπαραγωγής των κεφαλαιοκρατικών κοινωνιών, δηλαδή τη λογική της κεφαλαιακής συσσώρευσης. Η λογική αυτή εμπεριέχει στο εσωτερικό της ως αναπόσπαστο στοιχείο το στοιχείο της κρίσης υπερσυσσώρευσης κεφαλαίου και οικονομικών αξιών. Σε κάθε συγκυρία κρίσης υπερσυσσώρευσης, αυτό που ακολουθεί με μαθηματική ακρίβεια είναι η «καταστροφή» οικονομικών αξιών και, ανάμεσά τους, η απαξίωση όχι μόνο των τεχνικών αλλά και άλλων γνώσεων. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η λογική της κεφαλαιακής συσσώρευσης εξωτερικεύεται με τη μορφή μιας κυκλικής διακύμανσης. Αυτή η διακύμανση διέρχεται από τρία στάδια ή τρεις διαδοχικές χρονικά φάσεις: [1] τη φάση της ειδίκευσης [2] τη φάση της αποειδίκευσης και [3] τη φάση της επαν-ειδίκευσης. Μέσα από αυτές τις φάσεις, πραγματώνεται τόσο η παραγωγή όσο και η «καταστροφή» γνώσεων και ειδικοτήτων.

Στην ίδια, όμως, κυκλική διακύμανση εντοπίζεται και η δυναμική του ίδιου του «χωρισμού» της εργασίας τόσο από τα μέσα παραγωγής όσο και από την παραγωγική διαδικασία. Η δυναμική αυτή περιλαμβάνει, όχι μόνο τις μορφές «κοινωνικοποίησης» του «ρίσκου» που προέρχεται από τους «χωρισμούς» αυτούς, αλλά και την εναλλαγή φάσεων «κοινωνικοποίησης» με φάσεις «παλινόρθωσης» αυτών των χωρισμών.

Αυτή η δυναμική μπορεί να μας βοηθήσει να προσεγγίσουμε τη σημερινή κατάσταση της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης, που είναι και το αντικείμενο της επόμενης θεματικής ενότητας.

III. Το «σήμερα»

Το «σήμερα», η σημερινή μορφή που έχει ενδυθεί η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην οικονομική ανάπτυξη (στην ιστορική μορφή της κεφαλαιακής συσσώρευσης), μολονότι παρουσιάζεται με καινοφανή και πρωτόγνωρα γνωρίσματα, είναι κατ' ουσίαν και στην πραγματικότητα γέννημα και θρέμμα της κρίσης της δεκαετίας του 1970. Από την άποψη αυτή, φέρει στο εσωτερικό της, έχει εσωτερικεύσει δηλαδή, με τις δικές της νέες μορφές, τα σημάδια και τα αποτυπώματα αυτής της κρίσης.

Η κρίση της δεκαετίας του 1970 εμφανίστηκε με διάφορες μορφές, οι οποίες έχουν καταγραφεί και έχουν αναλυθεί στη συναφή βιβλιογραφία: δημοσιονομική κρίση του κράτους, στασιμοπληθωρισμός, κρίση του μεταπολεμικού κοινωνικού κράτους, κρίση του κεϋνσιανού υποδείγματος μακροοικονομικής παρέμβασης, τέλος της βιομηχανικής κοινωνίας κτλ. Σε τελική ανάλυση, όμως, ήταν μία κρίση υπερσυσσώρευσης στο ιστορικό πρότυπο κεφαλαιακής συσσώρευσης που κυριάρχησε σε όλη τη διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου και είχε συγκεκρι-

μένα χαρακτηριστικά. Πρόκειται, με άλλα λόγια, γι' αυτό που συμβατικά ονομάζουμε κρίση του αναπτυξιακού προτύπου.

Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο ότι, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, ξεκινά μια περίοδος αναδιαρθρώσεων του κεφαλαίου, που διαρκεί μέχρι την οικονομική κρίση στις ασιατικές χώρες στη δεκαετία του 1990, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την κατάρρευση των λεγόμενων «αναπτυξιακών κρατών» (developmental states).

Αυτή η νέα ιστορική φάση της κεφαλαιακής συσσώρευσης, η οποία έχει ως σημείο αφετηρίας τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και διαρκεί –με τις δικές της διακυμάνσεις και κρίσεις– μέχρι σήμερα, χαρακτηρίζεται από μια σειρά από τυπικά γνωρίσματα, τα οποία είναι χρήσιμο να αναφέρουμε, έστω και διά βραχέων, σε αυτό το σημείο.

Η πρώτη ομάδα από αυτά τα τυπικά γνωρίσματα αναφέρεται ευθέως στη σχέση ανάμεσα σε δύο μερίδες του κεφαλαίου: στη σχέση, με άλλα λόγια, ανάμεσα στο χρηματοπιστωτικό αφενός και στο βιομηχανικό κεφάλαιο αφετέρου. Η νέα σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δύο μερίδες του κεφαλαίου έχει αποδοθεί στη συναφή βιβλιογραφία με τον όρο «χρηματιστικοποίηση» (financialization).

Στην πιο στενή και αυστηρή του σημασία, ο όρος χρηματιστικοποίηση χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει μεταβολές στο εσωτερικό της οργάνωσης του ίδιου του βιομηχανικού κεφαλαίου και, κατά μείζονα λόγο, στην επενδυτική συμπεριφορά αυτής της μερίδας του κεφαλαίου, η οποία είναι πλέον προσανατολισμένη στο βραχυπρόθεσμο κέρδος και ιδιαίτερα στην υψηλή απόδοση των μερισμάτων των μετόχων.

Ωστόσο, η μεταβολή στην επενδυτική συμπεριφορά του βιομηχανικού κεφαλαίου υπήρξε το αποτέλεσμα –και προϋποθέτει λογικά– άλλα δύο γνωρίσματα/εξελίξεις. Η πρώτη από αυτές δεν είναι άλλη από τη σταδιακή, αλλά τελικά πλήρη, απελευθέρωση των ροών του χρηματοπιστωτικού κεφαλαίου διεθνώς, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1970. Αυτή την απελευθέρωση ακολούθησε η απελευθέρωση στις διεθνείς κινήσεις των εμπορευμάτων-αγαθών και υπηρεσιών-με την άρση των δασμολογικών ή και άλλων φραγμών. Η δεύτερη εξέλιξη, που συνιστά επιστέγασμα αυτών των εξελίξεων, είναι η υπαγωγή της λογικής του βιομηχανικού κεφαλαίου στην –«απελευθερωμένη» πλέον– λογική του χρηματοπιστωτικού κεφαλαίου. Στη βιβλιογραφία το σύνολο αυτών των εξελίξεων, καθώς και τα θεσμικά τους αντίστοιχα, αποδόθηκαν με τον όρο «παγκοσμιοποίηση».

Η μεταβολή αυτή στην ιεραρχική σχέση ανάμεσα στις δύο μερίδες του κεφαλαίου είχε σημαντικό αντίκτυπο στον ίδιο τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και στη δυναμική του. Οι επιπτώσεις αυτές, οι οποίες παραπέμπουν στη δεύτερη ομάδα των τυπικών γνωρισμάτων της νέας ιστορικής φάσης της κεφαλαιακής συσσώρευσης, είναι ανιχνεύσιμες στις αναδιαρθρώσεις που έχουν επέλθει στον καταμερισμό της εργασίας στο εσωτερικό του ίδιου του βιομηχανικού κεφαλαίου. Οι αναδιαρθρώσεις αυτές, οι οποίες ξεκίνησαν ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, συνοδεύτηκαν στα αρχικά τους στάδια από μια μαζική αποβιομηχάνιση (απόλυτη και σχετική). Από τα διαθέσιμα στοιχεία εκείνης της εποχής γνωρίζουμε ότι αυτές οι αναδιαρθρώσεις διακρίνονται σε τρεις περίπου ισάριθμες μορφές. Η πρώτη από αυτές τις μορ-

φές δεν ήταν άλλη από το οριστικό «κλείσιμο» μεγάλων και μικρότερων βιομηχανικών μονάδων. Η δεύτερη μορφή ήταν η γεωγραφική μετεγκατάσταση βιομηχανικών μονάδων σε χώρες κυρίως του λεγόμενου Τρίτου Κόσμου. Η τρίτη μορφή –δηλαδή το ένα τρίτο από το σύνολο των αναδιαρθρώσεων– ήταν μεταβολές στον τεχνικό, και όχι μόνο, καταμερισμό της εργασίας εντός των βιομηχανικών μονάδων. Οι μεταβολές αυτές δεν ήταν άλλες από την εισαγωγή των λεγόμενων ευέλικτων μορφών οργάνωσης της παραγωγής, οι οποίες τις περισσότερες φορές ισοδυναμούσαν με ένα είδος «αποσυγκέντρωσης» του κεφαλαίου, καθώς πολλές βιομηχανικές μονάδες «εξωτερίκευσαν» πολλά τμήματα της παραγωγικής διαδικασίας σε μικρότερες μονάδες. Παράλληλα, προσάρμοσαν την παραγωγή τους στις διακυμάνσεις της ζήτησης, ενώ αρκετές βιομηχανικές μονάδες προχώρησαν σε διαφοροποίηση των προϊόντων τους.

Οι μεταβολές αυτές είχαν ως συνέπεια ομόρροπες μεταβολές τόσο στις εργασιακές σχέσεις όσο και στο καθεστώς απασχόλησης που είχε επικρατήσει από τη μεταπολεμική περίοδο. Εκτός από τις μαζικές απολύσεις, οι οποίες ακολούθησαν τα πρώτα στάδια των αναδιαρθρώσεων, η εισαγωγή ευέλικτων μεθόδων παραγωγής απαιτούσε και την εισαγωγή ευέλικτων μορφών απασχόλησης. Η ευελιξία στα νέα καθεστώτα απασχόλησης αναφέρεται τόσο στην ελεύθερη δυνατότητα προσλήψεων και απολύσεων –εξωτερική ευελιξία– όσο και στην ελεύθερη κατανομή των εργασιακών καθηκόντων στο εσωτερικό μιας παραγωγικής μονάδας – εσωτερική ευελιξία.

Η τρίτη και τελευταία ομάδα τυπικών γνωρισμάτων, τα οποία χαρακτηρίζουν τη νέα φάση της κεφαλαιακής συσσώρευσης, αναφέρεται στις μεταβολές εκείνες που σχετίζονται με το υπόδειγμα της κρατικής παρέμβασης στην οικονομία. Οι πιο σημαντικές είναι αυτές που σχετίζονται αφενός με τη μακροοικονομική πολιτική και αφετέρου με την πολιτική απασχόλησης. Στο πεδίο της μακροοικονομικής πολιτικής, η σημαντικότερη μεταβολή είναι ο αναπροσανατολισμός ως προς τη βασική της στόχευση, στο βαθμό που αυτή απομακρύνεται από το σκοπό της πλήρους απασχόλησης τόσο του εργατικού δυναμικού όσο και του κεφαλαιουχικού εξοπλισμού και προσανατολίζεται στην καταπολέμηση του πληθωρισμού. Ο αναπροσανατολισμός αυτός έχει δύο ουσιώδεις συνέπειες: Η πρώτη από αυτές είναι η σχετική εξουδετέρωση της δημοσιονομικής πολιτικής ως «εργαλείου» μακροοικονομικής παρέμβασης και η αντικατάστασή της από τη νομισματική αλλά και τη συναλλαγματική πολιτική. Η περιοριστική δημοσιονομική πολιτική οδήγησε, με τη σειρά της, και στον περιορισμό –όχι μόνο ποσοτικό– του μεταπολεμικού κοινωνικού κράτους, το οποίο ήταν αναπόσπαστο μέρος των ανεπτυγμένων «βιομηχανικών» κοινωνιών, παρά τις επιμέρους παραλλαγές του. Η δεύτερη συνέπεια αναφέρεται στο πεδίο της πολιτικής απασχόλησης και δεν είναι άσχετη από τη μεταβολή στη μακροοικονομική πολιτική. Από τη στιγμή που η απασχόληση δεν είναι πλέον σκοπός της μακροοικονομικής πολιτικής, η πολιτική απασχόλησης εντάσσεται πλέον στο πεδίο της πολιτικής παρέμβασης στην αγορά εργασίας. Εδώ πλέον, η βασική στόχευση είναι η άρση εκείνων των «δυσκαμψιών» –θεσμικών και άλλων– οι οποίες εμποδίζουν την αγορά εργασίας να λειτουργήσει ως μηχανισμός άριστης κατανομής της εργασίας στις οικονομικές δραστηριότητες. Η άρση των «δυσκαμψιών» συνοδεύεται από την εισαγωγή και θεσμοθέτηση ευέλικτων μορφών απασχόλησης, ενώ περιορίζεται η εισοδηματική ενίσχυση των ανέργων.

Αυτή η τελευταία ομάδα μεταβολών είναι, όπως θα διαπιστώσουμε, άμεσα συνυφασμένη και με τις μεταβολές που έχουν παρατηρηθεί και στο πεδίο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε γενικές γραμμές, οι μεταβολές αυτές συνοψίζονται στην παρατήρηση ότι, σε σύγκριση με την προηγούμενη φάση της κεφαλαιακής συσσώρευσης, η εκπαιδευτική πολιτική και κυρίως το αντιληπτικό βλέμμα με το οποίο προσεγγίζεται το πεδίο παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής γειτνιάζει πλέον επικίνδυνα προς την πολιτική απασχόλησης και αντιμετώπισης της ανεργίας, ενώ το πεδίο παρέμβασης κατά το μεγαλύτερο μέρος του τείνει να γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της αγοράς εργασίας και της δομής απασχόλησης.

Στο πεδίο της πολιτικής απασχόλησης και αντιμετώπισης της ανεργίας, εκτός από την απόσπαση της πλήρους απασχόλησης από τη βασική στόχευση της μακροοικονομικής πολιτικής και τον περιορισμό της πολιτικής αυτής σε ένα νέο πεδίο παρέμβασης, την αγορά εργασίας, οι κύριες μεταβολές έχουν να κάνουν, πρώτον, με τη διάγνωση ότι ο κυρίαρχος τύπος ανεργίας είναι η διαρθρωτική με τη στενή σημασία του όρου, σύμφωνα με την οποία η ανεργία οφείλεται στο ότι οι δεξιότητες/ειδικότητες που εμφανίζονται στο σκέλος της προσφοράς εργασίας είναι αναντίστοιχες ως προς το περιεχόμενό τους με τις δεξιότητες/ειδικότητες εκείνες οι οποίες εμφανίζονται υπό τη μορφή των κενών θέσεων απασχόλησης στο σκέλος της ζήτησης εργασίας. Η διάγνωση αυτή αποκτά νομιμοποίηση και δικαιολογητική βάση εξαιτίας των μαζικών αναδιαρθρώσεων στον δευτερογενή τομέα που εκδηλώνονται στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980. Η δεύτερη μεταβολή σχετίζεται με την εισαγωγή στη συναφή βιβλιογραφία της διάκρισης ανάμεσα σε παθητικές αφενός και σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης και αντιμετώπισης της ανεργίας αφετέρου. Σύμφωνα με τη διάκριση αυτή, ως παθητικές θεωρούνται όλες εκείνες οι πολιτικές που ισοδυναμούν με την εισοδηματική ενίσχυση των ανέργων μέσω παροχών είτε χρηματικών είτε σε είδος. Αντίθετα, ως ενεργητικές πολιτικές θεωρούνται εκείνες που είναι προσανατολισμένες στην καταπολέμηση των αιτίων που προκαλούν την ανεργία και κυρίως τη διαρθρωτική. Από την περιγραφή αυτή είναι σαφές ότι ως περισσότερο αποδοτικές κρίνονται οι ενεργητικές πολιτικές, ενώ σε αρκετά κείμενα πολιτικής προκρίνεται η χρηματοδότησή τους και ο περιορισμός, την ίδια στιγμή, της χρηματοδότησης των παθητικών πολιτικών.

Παράλληλες μεταβολές σημειώνονται, επίσης, και στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και κυρίως σε εκείνο το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος που έπεται της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η πρώτη μεταβολή ισοδυναμεί με τη σταδιακή αλλά σίγουρη απόσπαση της λογικής αλλά και της χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής πολιτικής από το θεσμικό και γενικότερο περιβάλλον του μεταπολεμικού κοινωνικού κράτους. Στο εσωτερικό αυτού του περιβάλλοντος και ιδιαίτερα από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται και υλοποιείται ως σημαντική δημόσια επένδυση, θεωρούμενη ως ένα απαραίτητο εργαλείο της οικονομικής μεγέθυνσης. Με την απόσπαση από αυτό το περιβάλλον, η εκπαιδευτική πολιτική τείνει να θεωρείται ως πλαίσιο που καθοδηγεί, δίνοντας τα κατάλληλα «σήματα», τα άτομα ιδιώτες ώστε να λαμβάνουν τις άριστες αποφάσεις για τη δική τους πλέον εξατομικευμένη επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή στις δεξιότητες εκείνες, οι οποίες θα αποδειχθούν ιδιαίτερα προσοδοφόρες. Η δεύτερη μεταβολή σχετίζεται με την απώλεια της σχετικής αυτοτέλειας της εκπαιδευτικής πολιτικής έναντι της πολιτικής απασχόλησης και αντιμετώ-

πισης της ανεργίας. Σταδιακά, οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής μετατρέπονται σε απλά μέσα για την επιδίωξη και την επίτευξη των σκοπών τής νέας, πλέον, πολιτικής απασχόλησης και αντιμετώπισης της ανεργίας. Η μεταβολή αυτή στην ίδια τη λογική της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτυπώνεται με τον εναργέστερο τρόπο κυρίως στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, αλλά και στις πολιτικές κατάρτισης. Έτσι, ένα σημαντικό τμήμα όχι μόνο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής, μεταμορφώνεται πλέον σε ενεργητική πολιτική απασχόλησης και αντιμετώπισης της ανεργίας.

Οι μεταβολές αυτές ολοκληρώνονται μέσα από δύο επιμέρους μεταβάσεις που χαρακτηρίζουν τη σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική και στην πολιτική απασχόλησης. Η πρώτη από αυτές μπορεί να περιγραφεί ως μετάβαση από το ιστορικό καθεστώς του κοινωνικού κράτους ή της κοινωνικής προστασίας (welfare) σε ένα καθεστώς «υποχρεωτικής» εργασίας και απασχόλησης (workfare), ενώ η δεύτερη μπορεί να περιγραφεί ως μετάβαση από το καθεστώς της «υποχρεωτικής» εργασίας και απασχόλησης σε ένα καθεστώς «διαρκούς» μάθησης/κατάρτισης (Learningfare).

Η πρώτη μετάβαση, αυτή δηλαδή από το «καθεστώς κοινωνικής προστασίας» προς το «καθεστώς της υποχρεωτικής εργασίας», ξεκινάει στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και εγκαινιάζεται με την κυβέρνηση Κλίντον στις ΗΠΑ, ενώ στη συνέχεια διευρύνεται, καθώς υιοθετείται τόσο από την κυβέρνηση των Νέων Εργατικών του Μπλερ στη Βρετανία όσο και από τη σοσιαλδημοκρατική κυβέρνηση του Σρέντερ στη Γερμανία. Το workfare, μάλιστα, γίνεται αναπόσπαστο στοιχείο της πολιτικής ιδεολογίας του «Τρίτου Δρόμου». Από την άποψη της κρατικής πολιτικής, ισοδυναμεί με τη θέσπιση και την υλοποίηση αυστηρών προϋποθέσεων για την καταβολή από το κράτος και τις κυβερνήσεις εισοδηματικών ενισχύσεων –επιδομάτων ανεργίας αλλά και προνοιακών επιδομάτων– και κάθε άλλου είδους παροχών αρχικά στα άνεργα άτομα και στη συνέχεια σε όσα άτομα είχαν δικαίωμα σε προνοιακές παροχές. Έτσι, πρώτον, οι παροχές αυτές συνδέθηκαν με εισοδηματικά και περιουσιακά κριτήρια για την καταβολή τους. Στη συνέχεια, και το στοιχείο αυτό αποτελεί πυλώνα της ιδεολογίας του «Τρίτου Δρόμου», η καταβολή επιδομάτων ανεργίας αλλά και άλλων ενισχύσεων προς τα άνεργα άτομα συναρτήθηκε με συγκεκριμένες υποχρεώσεις εκ μέρους των τελευταίων, όπως η ενεργός αναζήτηση απασχόλησης, η παρακολούθηση εκ μέρους τους προγραμμάτων κατάρτισης αλλά και η απασχόλησή τους σε κοινωφελείς δραστηριότητες με αντίτιμο την καταβολή του επιδόματος ανεργίας. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα είδος «αναγκαστικού εθελοντισμού». Δεν πρέπει να παραβλεφθεί ότι η μετάβαση αυτή συνοδεύτηκε και από την εισαγωγή ευέλικτων μορφών απασχόλησης και εργασίας, συνοδεύτηκε δηλαδή από μια συνεπή πολιτική απορρύθμισης των αγορών εργασίας.

Αυτή η πολιτική αφαίρεσης κατοχυρωμένων δικαιωμάτων και υπονόμευσης του θεσμικού πλαισίου του μεταπολεμικού κοινωνικού κράτους είχε ως δικαιολογητική βάση συγκεκριμένες αναφορές τόσο στην ήδη παγκοσμιοποιημένη οικονομία και την επιταγή της ανταγωνιστικότητας των επιμέρους εθνικών οικονομιών όσο και στην ανάγκη για συνέχιση και παγίωση μιας περιοριστικής δημοσιονομικής πολιτικής. Από την οπτική γωνία της εκπαίδευσης, η μετάβαση αυτή ισοδυναμεί με ένα είδος πολιτικής διαχείρισης ενός πληθυσμού με απαξιωμένες τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες, με ένα είδος πολιτικής διαχείρισης μιας πλειάδας μορφών εφε-

δρικού στρατού εργασίας, ο οποίος κινείται στο μεταίχμιο μεταξύ ανεργίας, ημι-απασχόλησης και κανονικής απασχόλησης.

Η δεύτερη μετάβαση, η μετάβαση δηλαδή από το «καθεστώς υποχρεωτικής εργασίας και απασχόλησης» σε ένα καθεστώς «διαρκούς» μάθησης και κατάρτισης, εγκαινιάζεται στη διάρκεια της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα και είναι το καθεστώς που επικρατεί και σήμερα. Με την παγίωση αυτού του καθεστώτος, η εκπαιδευτική πολιτική και ειδικότερα εκείνη που εκτείνεται πέραν της υποχρεωτικής εκπαίδευσης γίνεται ένα απλό εργαλείο για την επιδίωξη των σκοπών και των στόχων της πολιτικής απασχόλησης και καταπολέμησης της ανεργίας. Το καθεστώς αυτό περικλείει στο εσωτερικό του ένα σύνολο πολιτικών, οι οποίες έχουν ως απώτερο σκοπό τη διεύρυνση της εσωτερικής ευελιξίας, δηλαδή τη ρευστοποίηση των δεξιοτήτων και των ειδικοτήτων εκείνων που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επαγγελματικά δικαιώματα. Έτσι, ο όρος-ομπρέλα «διά βίου μάθηση», με τον οποίο συνήθως περιγράφεται αυτό το σύνολο των πολιτικών παρεμβάσεων, έρχεται να περιγράψει ένα πεδίο παρέμβασης διαρκών και συνεχιζόμενων ροών από την εκπαίδευση στην απασχόληση και από την απασχόληση στην εκπαίδευση και κατάρτιση, ρευστοποιώντας με τον τρόπο αυτό επικίνδυνα τη σχετική αυτοτέλεια αυτών των δύο διακριτών κρατικών πολιτικών.

Η δεύτερη μετάβαση από το καθεστώς της υποχρεωτικής εργασίας και απασχόλησης στο καθεστώς της «διαρκούς» μάθησης και κατάρτισης δεν σημαίνει ότι οι ρυθμίσεις του καθεστώτος της υποχρεωτικής εργασίας και απασχόλησης έχουν περιοριστεί ή ότι έχουν εξαλειφθεί. Αντίθετα, το καθεστώς της «διαρκούς» μάθησης και κατάρτισης ήρθε και επικάθισε στο προηγούμενο καθεστώς, δίνοντάς του νέα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και καθιστώντας την κρατική παρέμβαση περισσότερο ευέλικτη και ελάχιστα δεσμευμένη από κοινωνικά δικαιώματα. Πρόκειται, εν τέλει, για ένα πλέγμα πολιτικών κατάλληλα προσαρμοσμένο στη διεύρυνση επισφαλών μορφών απασχόλησης, για ένα πλέγμα πολιτικών που με τρόπο κυνικό αναγνωρίζει τα όρια της ίδιας της κρατικής παρέμβασης στην ύπαρξη του εφεδρικού στρατού εργασίας. Με μία, ωστόσο, κρίσιμη διαφορά: ότι σήμερα και ο ενεργός στρατός εργασίας γίνεται μέρος του εφεδρικού στρατού.

Η εξέλιξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα: Μια κριτική επισκόπηση

Γιώργος Ιωαννίδης
Ειδικός Γραμματέας Διαχείρισης Τομεακών Επιχειρησιακών Προγραμμάτων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου

Εισαγωγή

Υπάρχει ένα στοιχείο καθοριστικό ως προς τον τρόπο ανάπτυξης του κλάδου της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα και την πολιτική οικονομία που συνόδευσε αυτή την ανάπτυξη: η σχεδόν ολοκληρωτική εξάρτηση του κλάδου από τα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα των ευρωπαϊκών διαρθρωτικών ταμείων στα πλαίσια των διαδοχικών ΚΠΣ και ΕΣΠΑ. Ο βαθμός της εξάρτησης ήταν και παραμένει τέτοιος ώστε αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει πως η διόγκωση του κλάδου δεν ήταν αποτέλεσμα μιας υπαρκτής ζήτησης/ανάγκης από την πλευρά της οικονομίας αλλά η συνέπεια της αυξημένης χρηματοδότησης (ενδεικτικά βλ. Μπαλούρδος και Χρυσάκης, 1998· Παπαδόγαμβρος, 2002· Ευστράτογλου, 2004· Κόκκος, 2002, 2005, 2008α, 2008β· Καραλής, 2002· ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2003· Γούλας και Μπουκουβάλας, 2005). Η εξάρτηση αυτή παρήγαγε μια σημαντική συνέπεια: Δεδομένου ότι οι πόροι των ευρωπαϊκών διαρθρωτικών ταμείων είναι σε τελική ανάλυση δημόσιοι πόροι, το κράτος παίζει κεντρικό ρόλο στην κατανομή τους. Με άλλα λόγια, ο φορέας σχεδιασμού και άσκησης πολιτικής στο συγκεκριμένο αντικείμενο, δηλαδή το Υπουργείο Εργασίας, εκτός από τη θεσμική ρύθμιση της συγκεκριμένης αγοράς απέκτησε τη δυνατότητα να παρεμβαίνει και στον τρόπο κατανομής των διαθέσιμων πόρων ανάμεσα στους φορείς παροχής υπηρεσιών κατάρτισης.

Με δεδομένα τα παραπάνω, μπορούμε να προσεγγίσουμε τη δημιουργία και την εξέλιξη της αγοράς συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης βάσει τεσσάρων περιόδων:

(α) την *περίοδο της αρχικής συσσώρευσης (1989-1993)*, όταν η απουσία κρατικής ρύθμισης ευνόησε την αρχική συσσώρευση κεφαλαίου από τις ιδιωτικές επιχειρήσεις·

(β) την *περίοδο της ελεγχόμενης εκκαθάρισης (1994-2004)*, κατά την οποία η ρυθμιστική παρέμβαση του κράτους εντάθηκε, προκειμένου να οργανωθεί αλλά και να ελεγχθεί ο «ανταγωνισμός» στον κλάδο αλλά και να οριοθετηθούν η αγορά και οι «παίκτες» της·

(γ) την *περίοδο της απελευθέρωσης της αγοράς (2005-2012)*, οπότε και άρθηκαν οι περιοριστικές ρυθμίσεις που είχαν εισαχθεί ως εκείνη τη στιγμή·

(δ) την *περίοδο της απορρύθμισης της αγοράς (2013 έως σήμερα)*, όταν υπό την πίεση της οικονομικής κρίσης προωθήθηκε μια πολιτική απορρύθμισης της αγοράς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την απότομη επιστροφή στην κατάσταση πραγμάτων που επικρατούσε κατά την πρώτη περίοδο.

Τα πρώτα βήματα (1981-1988)

Η αναφορά στην περίοδο 1981-1989 θα είναι συνοπτική και περιλαμβάνεται περισσότερο για λόγους πληρότητας. Επιγραμματικά, τα κύρια χαρακτηριστικά της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης κατά τη δεκαετία του 1980 ήταν η σημαντική επέκταση του δικτύου των δημόσιων υποδομών μέσω της χρηματοδότησης από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και η υπαγωγή της συνεχιζόμενης κατάρτισης σε μια θεωρητική οπτική που προσιδιάζει περισσότερο σε εκείνη της γενικής εκπαίδευσης (προώθηση ευρύτερων κοινωνικών στόχων).

Φυσικά, η ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα δεν ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980.[1] Ωστόσο, στις αρχές της δεκαετίας δύο παράγοντες έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην αναζωογόνηση του ενδιαφέροντος για την κατάρτιση. Ο πρώτος αφορούσε τη δυνατότητα άντλησης πόρων από τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία (κυρίως από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο). Ο δεύτερος ήταν πολιτικός/ιδεολογικός και σχετίζεται με τις αναλύσεις της συγκεκριμένης εποχής από το ΠΑΣΟΚ για τα προβλήματα της ελληνικής οικονομίας και της αγοράς εργασίας, οι οποίες αντλούσαν από τις θεωρίες κέντρου-περιφέρειας (Βούλγαρης, 2005: 159). Η θεωρία σε γενικές γραμμές υποστηρίζει ότι οι χώρες του καπιταλιστικού κέντρου «εισάγουν» τον καπιταλισμό στις χώρες της περιφέρειας μέσω μιας διαδικασίας που δεν αναπτύσσει τις παραγωγικές δυνάμεις ούτε διευρύνει τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής, αλλά δημιουργεί μια στρεβλή ανάπτυξη με απώτερο στόχο/αποτέλεσμα την εκμετάλλευση και την απομύζηση του εθνικού προϊόντος των υπανάπτυκτων χωρών. Έτσι λοιπόν, κατά το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1980 η ανεργία ερμηνευόταν αφενός ως αποτέλεσμα της «έλλειψης προσαρμογής της

1. Για μια συνοπτική παρουσίαση της εξέλιξης του κλάδου τα προηγούμενα χρόνια βλ. Κωνσταντινόπουλος (1993).

επαγγελματικής κατάρτισης στις ανάγκες της αγοράς» (Αμαλλός, 1987: 14) και αφετέρου ως αποτέλεσμα της ισχνής ανάπτυξης και της στρεβλής δομής του ελληνικού παραγωγικού συστήματος, ενώ η απάντηση στο πρόβλημα ταυτιζόταν με την παραγωγική αναδιάρθρωση με έμφαση στην ανάπτυξη της μεταποίησης.[2] Στο παραπάνω πλαίσιο, οι θεωρητικές αναλύσεις της εποχής ήταν μάλλον επιφυλακτικές ως προς την περαιτέρω μεγέθυνση του τομέα των υπηρεσιών (ενδεικτικά βλ. Ροδόπουλος, 1983: 26· Τράπεζα της Ελλάδος, 1982: 17-18), ενώ αντίθετα έδιναν μεγάλη έμφαση στη μεταποίηση ως μηχανισμό οικονομικής μεγέθυνσης (ενδεικτικά βλ. Κατσανέβας, 1983· Ροδόπουλος, 1983· Νικολινάκος, 1983· Αποστολάτος, 1985). Η σημασία του ρόλου της επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της παραπάνω ανάλυσης είναι προφανής, κάτι το οποίο αποτυπώθηκε και στην αναζωογόνηση του ενδιαφέροντος για την επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση, τόσο στο πεδίο της έρευνας όσο και στο πεδίο των εφαρμοζόμενων πολιτικών (ενδεικτικά για τις πρώτες ερευνητικές εργασίες από στελέχη της δημόσιας διοίκησης βλ. Μπουγάς, 1983· Χαϊκάλης, 1982· Ιακωβίδης, 1984· ΟΑΕΔ, 1984).

Παρ' όλα αυτά, η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση γινόταν αντιληπτή ως οργανικό τμήμα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία από τη φύση της ενσωματώνει ευρύτερους κοινωνικούς στόχους (Γετίμης κ.ά., 1994: 3-11· ΓΓΛΕ, 1985· Μπάσδρα και Θεοδωράκης, 2003: 12). Κατά το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1980 το κλίμα ήταν μάλλον ενθουσιώδες και έγιναν σημαντικά βήματα ως προς την εισαγωγή πολιτικών που εμπνέονταν από τις πλέον ριζοσπαστικές προσεγγίσεις του Paulo Freire και της κριτικής θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης (Κόκκος, 2002: 10, 2008α: 5).

Η χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο ήταν καίριας σημασίας για την επέκταση των υποδομών, δεδομένου ότι αυξήθηκε από 29,5 εκατομμύρια ευρωπαϊκών πιστωτικών μονάδων το 1981 σε 246,7 εκατομμύρια το 1988. Έτσι, μέσα σε μία δεκαετία διπλασιάστηκε ο αριθμός των τμημάτων κατάρτισης της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης, το ΕΛΚΕΠΑ ίδρυσε παραρτήματα σε 12 πόλεις, το Κέντρο Γεωργικής Εκπαίδευσης υλοποίησε πάνω από 5.000 προγράμματα κατάρτισης, ο αριθμός των προγραμμάτων αυξήθηκε κατά 300% και ο αριθμός των εκπαιδευομένων κατά 200% (Καραλής, 2003: 15· Karalis and Vergidis, 2004· ΚΕΠΠ, 1994α: 1). Ως προς τους φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων, αυτοί ήταν κατά κύριο λόγο δημόσιοι, ενώ η δραστηριοποίηση των ιδιωτικών επιχειρήσεων ήταν περιορισμένη, εμφανίζοντας μάλιστα τάσεις συρρίκνωσης λόγω της επέκτασης του δικτύου και των υποδομών των δημόσιων σχολών (Τσεκούρας κ.ά., 2004: 28). Η συμμετοχή των ιδιωτών ως φορέων υλοποίησης προγραμμάτων κατάρτισης περιοριζόταν στα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης του προσωπικού των μεγάλων κατά κανόνα επιχειρήσεων.

2. Χαρακτηριστικές είναι οι αναλύσεις του πρώτου διοικητή του ΟΑΕΔ επί ΠΑΣΟΚ καθ. Θεόδωρου Κατσανέβα (1984, 1985), καθώς και οι μελέτες του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (1983) και των Ευστρατόγλου και Μπουγά (1983).

Αρχική συσσώρευση (1989-1993)

Το κύριο χαρακτηριστικό της περιόδου 1989-1993 είναι η ενεργοποίηση μιας διαδικασίας αρχικής συσσώρευσης κεφαλαίου από τις ιδιωτικές επιχειρήσεις του κλάδου, μέσα από την οποία αναδείχτηκαν οι «παίκτες» που θα διεκδικούσαν κατά την επόμενη φάση την αναγνώρισή τους ως μόνων δικαιούχων υλοποίησης των προγραμμάτων κατάρτισης. Το περιβάλλον εντός του οποίου πραγματοποιήθηκε αυτή η διαδικασία συσσώρευσης είχε τρία βασικά χαρακτηριστικά:

- την είσοδο των ιδιωτικών επιχειρήσεων στον κλάδο και συνακόλουθα τη δημιουργία μιας αγοράς,
- την πρωτοφανή επέκταση της δημόσιας δαπάνης για προγράμματα κατάρτισης και
- την αποχή του Δημοσίου από οποιαδήποτε προσπάθεια να ρυθμιστεί η αγορά ή έστω να ελεγχθεί ο τρόπος χρησιμοποίησης των πόρων που δαπανήθηκαν.

Η απουσία ελέγχου οδήγησε μεν στην κατασπατάληση πόρων αλλά ταυτόχρονα επέτρεψε τη δημιουργία μιας κρίσιμης μάζας ιδιωτικών επιχειρήσεων με αντικείμενο την κατάρτιση. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι, κατά το στάδιο αυτό, η «κακή οργάνωση» του συστήματος δημόσιας παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας των δαπανών κατάρτισης ενείχε μια άδηλη «ορθολογικότητα».

Οι διαθέσιμοι δημόσιοι πόροι (προερχόμενοι κυρίως από το ΚΠΣ) για τη χρηματοδότηση της κατάρτισης είχαν αυξηθεί σημαντικά κατά τη δεκαετία του 1980, αλλά η τάση συνέχισε εντονότερη κατά την επόμενη δεκαετία. Αυτή η αύξηση αποτυπώθηκε και στον αριθμό των καταρτιζομένων. Σύμφωνα με τον ΟΑΕΔ (1994: 56), στα προγράμματα κατάρτισης του Α΄ ΚΠΣ συμμετείχαν περίπου 360.000 άτομα, ενώ στα αντίστοιχα προγράμματα του Β΄ ΚΠΣ ο αριθμός τους αυξήθηκε στις 550.000 (Βρετάκου και Ρουσέας, 2002: 34).

Το νέο ποιοτικό στοιχείο κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ήταν η εμπλοκή του ιδιωτικού τομέα στην υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης, αφού ο Ν. 1836/89 έδωσε στον ΟΑΕΔ τη δυνατότητα να αναθέτει σε άλλους φορείς (ιδιωτικούς και δημόσιους) την εκτέλεση σχετικών δράσεων, παρά το γεγονός ότι ο ίδιος νόμος δεν προέβλεπε απολύτως καμία διαδικασία τυποποίησης των φορέων παροχής κατάρτισης ή εξειδίκευση των προϋποθέσεων παροχής των εν λόγω υπηρεσιών. Εν ολίγοις, από το 1989 έως το 1996 από το νομοθετικό πλαίσιο απουσίαζε οποιαδήποτε πρόβλεψη για τις αναγκαίες υποδομές σε εξοπλισμό ή σε ανθρώπινο δυναμικό των φορέων κατάρτισης (Καραλής, 2003: 16), με αποτέλεσμα τα προγράμματα κατάρτισης του Α΄ ΚΠΣ να υλοποιούνται ακόμη και από αθλητικούς συλλόγους ή Ιερές Μητροπόλεις (ΓΓΔΚΠ, 2007: 28). Τα αποτελέσματα αποτυπώθηκαν με χαρακτηριστικό τρόπο στην αντίστοιχη μελέτη αξιολόγησης του Α΄ ΚΠΣ (Δοξιάδης κ.ά., 1993· Ρουλιάς, 1994), όπου διαπιστώθηκαν η ανυπαρξία εποπτεύοντος ή συντονιστικού οργάνου, η μη εξειδίκευση των περισσότερων από τους φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων, η μικρή συνεισφορά των προγραμ-

μάτων στην καταπολέμηση της ανεργίας ή στην αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των ανέργων. Ανάλογα προβλήματα παρουσιάστηκαν και κατά την πρώτη φάση εφαρμογής του Β΄ ΚΠΣ (1994-1996), με αποτέλεσμα σχεδόν όλοι οι ερευνητές του πεδίου να συμφωνούν στο ότι η ποσοτική επέκταση των δραστηριοτήτων κατάρτισης δεν συνοδεύτηκε από την αντίστοιχη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (βλ. ενδεικτικά Karalis and Vergidis, 2004, 2006· Ευστράτογλου, 2004· Παληός, 2003· Κόκκος, 2002, 2005, 2008α, 2008β· Δοξιάδης κ.ά., 1993· Βεργίδης κ.ά., 1999· Καραλής, 2003· UNESCO, 1997, 1999).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, την περίοδο 1989-1993 εμφανίστηκε μια πλειάδα επιχειρήσεων που λειτουργούσαν είτε αυτόνομα είτε ως υπεργολάβοι των προγραμμάτων κατάρτισης της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης. Ο ακριβής αριθμός αυτών των «φορέων κατάρτισης» είναι άγνωστος. Η ΟΚΕ (1998: 2) κάνει λόγο για 3.500 αστικές μη κερδοσκοπικές εταιρείες με αντικείμενο την κατάρτιση ανέργων και εργαζομένων, χωρίς όμως να αναφέρει την πηγή από όπου αντλεί τα στοιχεία. Πιο μετριοπαθείς εκτιμήσεις υπολογίζουν ότι το 1993 λειτουργούσαν περί τα 200 Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών και 1.000 αστικές μη κερδοσκοπικές εταιρείες με αντικείμενο την κατάρτιση, η πλειονότητα των οποίων δεν διέθετε ιδιόκτητη υποδομή και νοίκιαζε υποδομές τρίτων (Παπαθεοδοσίου και Σταύρου, 1993: 42). Δίπλα σε αυτό τον αστερισμό εταιρειών έκανε την εμφάνισή του ένας νέος τύπος «επιχειρηματία», ο επονομαζόμενος από τους σχετικούς με τον κλάδο «βαλιτσάκιας». Μεσάζοντες δηλαδή που αναλάμβαναν να παίξουν το ρόλο του διοργανωτή προγραμμάτων κατάρτισης, μονοπρόσωποι «φορείς κατάρτισης» που –με ένα βαλιτσάκι με τις σχετικές αιτήσεις στο χέρι– αναζητούσαν επιχειρήσεις και ανέργους, προκειμένου να τους εντάξουν σε προγράμματα των οποίων η δαπάνη πληρώθηκε, χωρίς όμως να είναι βέβαιο ότι πραγματοποιήθηκε.

Με άλλα λόγια, η αύξηση των διαθέσιμων κονδυλίων για τη χρηματοδότηση προγραμμάτων κατάρτισης, η δυνατότητα εμπλοκής του ιδιωτικού τομέα ως φορέα υλοποίησης προγραμμάτων και η απουσία συστήματος πιστοποίησης ή ελέγχου οδήγησαν στη γέννηση εντός μιας πενταετίας μιας πλειάδας επιχειρήσεων με αντικείμενο την παροχή υπηρεσιών κατάρτισης. Μια περιδιάβαση στις ιστοσελίδες των σημερινών ΚΕΚ αρκεί προκειμένου να διαπιστωθεί ότι οι περισσότερες από τις επιχειρήσεις που επίσημα πιστοποιήθηκαν ως ΚΕΚ το 1995 ιδρύθηκαν μετά το 1988. Η εξέλιξη δεν ήταν κοινή για όλες αυτές τις εταιρείες: άλλες μεγάλωσαν πραγματοποιώντας σημαντικές επενδύσεις σε υποδομές, άλλες παρέμειναν μικρές, άλλες έκλεισαν ή απορροφήθηκαν από μεγαλύτερες λόγω της πιστοποίησης που ακολούθησε. Το σημαντικό στοιχείο είναι ότι η ανυπαρξία κριτηρίων επέτρεψε την κρίσιμη αρχική συσσώρευση κεφαλαίου από τις επιχειρήσεις της νεοσύστατης αγοράς.

Χαρακτηριστικό είναι ότι, παρά τα προβλήματα περιεχομένου των προγραμμάτων κατάρτισης, το σχετικό Επιχειρησιακό Πρόγραμμα του Β΄ ΚΠΣ (Ε.Π. «Συνεχιζόμενη Κατάρτιση και Προώθηση στην Απασχόληση») εμφάνιζε σε σταθερή βάση τα υψηλότερα ποσοστά απορροφητικότητας στο σύνολο των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων του ΚΠΣ (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2001: 23). Μόνο τη διετία 1994-1996 υλοποιήθηκαν πάνω από 3.500 προγράμματα που τα παρακολούθησαν πάνω από 200.000 άτομα, εκ των οποί-

ων τουλάχιστον οι 80.000 καταρτίστηκαν σε ιδιωτικά ΚΕΚ (Καραντινός κ.ά., 1997: 36). Για να εκτιμήσουμε τη σημασία του μεγέθους (40.000 καταρτιζόμενοι κατ' έτος στο σύνολο των ιδιωτικών ΚΕΚ), αρκεί να αναφέρουμε ότι μετά την πιστοποίηση του 1997 η συνολική δυναμικότητα των ΚΕΚ ανερχόταν σε περίπου 35.000 καταρτιζομένους κατ' έτος. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι οι ιδιωτικές επιχειρήσεις κατάρτισης διασφάλισαν 100% πληρότητα των θέσεων που διέθεταν για τουλάχιστον δύο χρόνια. Τα δύο πρώτα ΚΠΣ δημιούργησαν τεράστια ζήτηση για υπηρεσίες κατάρτισης, την οποία φυσικά η αγορά προσέτρεξε να ικανοποιήσει.

Ελεγχόμενη εκκαθάριση (1994-2004)

Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι η εφαρμογή μιας πολιτικής που στόχευε ταυτόχρονα στην εκκαθάριση της αγοράς αλλά και στη διασφάλιση ενός μεριδίου για όσες επιχειρήσεις θα συνέχιζαν να δραστηριοποιούνται σε αυτή. Κατά τη συγκεκριμένη περίοδο δηλαδή παρατηρήθηκε μια διπλή κίνηση ως προς τη στοχοθεσία της κυβερνητικής πολιτικής: από τη μια πλευρά, αποκλείστηκε η πλειονότητα των φορέων κατάρτισης της προηγούμενης περιόδου από τα νέα προγράμματα. Από την άλλη, οι επιχειρήσεις κατάρτισης που τελικά συμπεριλήφθηκαν στο σύστημα διασφάλισαν όλες ένα μερίδιο της αγοράς.

Ο κύριος μηχανισμός μέσω του οποίου επιδιώχθηκε η εκκαθάριση της αγοράς ήταν η διαδικασία πιστοποίησης των φορέων κατάρτισης. Από αυτό το χρονικό σημείο η πιστοποίηση ενός φορέα κατάρτισης αποτέλεσε προϋπόθεση προκειμένου αυτός να μπορεί να υλοποιεί συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα. Βέβαια, η ταχύτητα και το περιεχόμενο της πιστοποίησης ρυθμίστηκαν προσεκτικά. Παράλληλα, η διασφάλιση ενός μεριδίου αγοράς για κάθε πιστοποιημένο φορέα επιδιώχθηκε μέσω δύο περιορισμών: (α) από τον καθορισμό μέγιστου αριθμού των παραρτημάτων που μπορούσε να ιδρύει κάθε ΚΕΚ και (β) από τον καθορισμό μέγιστου αριθμού θεματικών πεδίων κατάρτισης στα οποία μπορούσε να δραστηριοποιηθεί κάθε ΚΕΚ. Κανένα ΚΕΚ δεν μπορούσε να ανοίξει όσα παραρτήματα ήθελε, κανένα ΚΕΚ δεν μπορούσε να δραστηριοποιηθεί σε όλα τα θεματικά αντικείμενα που προβλέπονταν. Από τους παραπάνω περιορισμούς εξαιρέθηκαν τα δημόσια ΚΕΚ, καθώς και τα ΚΕΚ των κοινωνικών εταίρων, δηλαδή των τριτοβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων.

Οι πρώτες προσπάθειες να μπει μια τάξη στο σύστημα εντοπίζονται στο 1993 και οφείλονται στις πιέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία ζητούσε η υλοποίηση των συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων να πραγματοποιείται αποκλειστικά από πιστοποιημένους φορείς. Αυτή η πίεση αποτυπώθηκε στην ενσωμάτωση στο Β΄ ΚΠΣ (1994-1999) της ρητής δέσμευσης της κυβέρνησης να αναπτύξει σύστημα πιστοποίησης των φορέων υλοποίησης προγραμμάτων κατάρτισης, πιστοποίησης εκπαιδευτών και πιστοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994: 63-64). Πιο συγκεκριμένα, η επιτυχής ανάπτυξη του συστήματος πιστοποίησης φορέων κατάρτισης αποτελούσε προϋπόθεση για την απρόσκοπτη χρη-

ματοδότηση του συνόλου του Ε.Π. «Συνεχιζόμενη Κατάρτιση και Προώθηση στην Απασχόληση», το οποίο φυσικά περιλάμβανε και άλλες δράσεις εκτός της κατάρτισης (π.χ. προγράμματα επιδότησης νέων θέσεων εργασίας, προγράμματα επιχειρηματικότητας κ.ο.κ.). Επιπλέον, αποφασίστηκε και ο περιορισμός των φορέων κατάρτισης σε περίπου 350, ώστε να ελέγχονται καλύτερα η ποιότητα των υπηρεσιών και η διαχείριση των πόρων (Παληός, 2003: 40).

Τον Νοέμβριο του 1994 το Υπουργείο Εργασίας εξέδωσε τα πρώτα κριτήρια πιστοποίησης των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Υ.Α. 115372/11.11.1994), δηλαδή μίας νέας εκπαιδευτικής δομής η οποία θα είχε ως αποκλειστικό αντικείμενο την υλοποίηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Βάσει της απόφασης, τα ΚΕΚ διακρίθηκαν με κριτήριο την εμβέλειά τους σε εθνικά και περιφερειακά και με κριτήριο την εξειδίκευση σε θεματικά και κλαδικά.

Τα θεματικά ΚΕΚ, τα οποία ήταν αριθμητικά περισσότερα και τα μόνα που μπορούσαν να ιδρύσουν ιδιωτικοί φορείς, είχαν δικαίωμα να δραστηριοποιηθούν αποκλειστικά σε ένα εκ των δύο θεματικών πεδίων που ορίστηκαν (διοίκηση/πληροφορική και τεχνικές ειδικεύσεις). Αντίθετα, τα κλαδικά ΚΕΚ, τα οποία μπορούσαν να ιδρυθούν μόνο από φορείς εκπροσώπησης εργοδοτών ή εργαζομένων, δεν είχαν θεματικό περιορισμό στα αντικείμενα κατάρτισης, αρκεί αυτά να ικανοποιούσαν τις ανάγκες του κλάδου στον οποίο αναφέρονταν.

Τα ΚΕΚ εθνικής εμβέλειας ήταν υποχρεωμένα να διαθέτουν μόνιμες υποδομές σε τουλάχιστον τρεις Περιφέρειες και μπορούσαν να δραστηριοποιούνται στο σύνολο της επικράτειας. Ως ελάχιστες προδιαγραφές πιστοποίησης, μεταξύ άλλων, ορίστηκαν η αθροιστική ύπαρξη χώρου τουλάχιστον 700 τ.μ. και η απασχόληση τουλάχιστον πέντε ατόμων ως διοικητικού προσωπικού. Τα ΚΕΚ περιφερειακής εμβέλειας ήταν εκείνα που διέθεταν μόνιμες δομές και μπορούσαν να δραστηριοποιηθούν σε μία μόνο Περιφέρεια. Ως ελάχιστα κριτήρια πιστοποίησης ετέθησαν, μεταξύ άλλων, η ύπαρξη ελάχιστου συνολικού χώρου 120 τ.μ. και η απασχόληση τουλάχιστον ενός ατόμου ως διοικητικού προσωπικού.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πιστοποίηση ήταν μια σχετικά εύκολη υπόθεση, η οποία φαίνεται ότι είχε μοναδικό στόχο την αντιμετώπιση του φαινομένου του «βαλιτσάκια», διασφαλίζοντας την ύπαρξη μιας στοιχειώδους φυσικής υπόστασης του ΚΕΚ. Φορέας πιστοποίησης ορίστηκε το νεοσύστατο Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΚΕΠΙΣ), το οποίο όμως άργησε πολύ να λειτουργήσει ουσιαστικά, δεδομένου ότι μπορεί μεν να ιδρύθηκε τον Ιούνιο του 1994 (Ν. 2224/94) αλλά ο κανονισμός λειτουργίας του κυρώθηκε δύο έτη μετά (Υ.Α. 2103/3.9.1996). Στην πράξη, η πιστοποίηση του 1994 διενεργήθηκε από μια ολιγομελή επιτροπή χωρίς υποστηρικτικό προσωπικό, η οποία –σύμφωνα με τον τότε διευθυντή εκπαίδευσης του ΟΑΕΔ κ. Γιάννη Αϊβαλιώτη– δεν είχε άλλες δυνατότητες πέραν του τυπικού ελέγχου των φακέλων που κατέθεσαν οι προς πιστοποίηση φορείς.

Τελικά, αντί των 350 πιστοποιήσεων, που ήταν ο αρχικός σχεδιασμός, πιστοποιήθηκαν 471 ΚΕΚ (332 ιδιωτικά, 46 των ΟΤΑ, 41 δημόσιων οργανισμών, 28 πανεπιστημίων και 24 σωματείων εργοδοτών και εργαζομένων). Το πρόβλημα δεν ήταν τόσο η υπέρβαση του αριθμού όσο η πραγματική υπόσταση των πιστοποιημένων φορέων. Τα ελάχιστα κριτήρια πιστοποίη-

σης και η αδυναμία ελέγχου επέτρεψε ακόμη και το χαρακτηρισμό νυχτερινών κέντρων διασκέδασης σε ΚΕΚ, σύμφωνα με τον Κώστα Δημουλά (Δημουλάς, 2002: 130), ο οποίος είχε οριστεί εκπρόσωπος της ΓΣΕΕ στην επιτροπή πιστοποίησης. Δεν πρέπει επομένως να προκαλεί έκπληξη ότι τα αποτελέσματα του ελέγχου που διεξήγαγε το 1996 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε πιστοποιημένα ΚΕΚ ήταν τόσο απογοητευτικά, ώστε η Επιτροπή να αποφασίσει την αναστολή της χρηματοδότησης του συνόλου του Ε.Π. «Συνεχιζόμενη Κατάρτιση και Προώθηση στην Απασχόληση» για δύο χρόνια και έως ότου υιοθετηθεί νέο και αξιόπιστο σύστημα πιστοποίησης (Αμίτσης, 2000: 98).

Οι συνέπειες της αναστολής της χρηματοδότησης ήταν καταιγιστικές. Όλες οι πιστοποιήσεις άρθηκαν, το ΕΚΕΠΙΣ επανιδρύθηκε (Π.Δ. 67/21.4.1997) και ξεκίνησε νέος κύκλος πιστοποίησης το 1997. Με σειρά υπουργικών αποφάσεων καθορίστηκαν νέα κριτήρια και διαδικασίες, που περιλάμβαναν υποχρεωτικό επιτόπιο έλεγχο από κλιμάκια του ΕΚΕΠΙΣ. Ο αριθμός όμως των ΚΕΚ που το Υπουργείο δήλωσε ότι επιθυμεί να πιστοποιήσει αυξήθηκε από 350 σε 496 (Υ.Α. 111312/17.12.1997), δηλαδή λίγο περισσότερα από αυτά που είχαν πιστοποιηθεί με την προηγούμενη διαδικασία.

Ως προς την κατηγοριοποίηση των ΚΕΚ, δεν υπήρξαν δραματικές αλλαγές. Διατηρήθηκαν οι διακρίσεις ανάμεσα σε εθνικής και περιφερειακής εμβέλειας και ανάμεσα σε κλαδικά και θεματικά. Το σημαντικότερο στοιχείο είναι ότι τέθηκε ανώτατο όριο στον αριθμό των παραρτημάτων που μπορούσε να διαθέτει κάθε ΚΕΚ εθνικής εμβέλειας (τέσσερα). Αντίστοιχα, μειώθηκε ο ελάχιστος αριθμός των παραρτημάτων που ήταν υποχρεωμένα να διατηρούν τα ΚΕΚ, από τρία σε δύο. Από την απαγόρευση εξαιρέθηκαν και πάλι ο ΟΑΕΔ, το ΕΛΚΕΠΑ και τα ΚΕΚ των τριτοβάθμιων οργανώσεων των κοινωνικών εταίρων. Το νέο σύστημα διατήρησε τους περιορισμούς στα πεδία δραστηριοποίησης, τα οποία όμως αυξήθηκαν σε αριθμό. Κάθε ΚΕΚ είχε να επιλέξει το πολύ τέσσερα πεδία δραστηριοποίησης από μια λίστα εννέα θεματικών πεδίων. Τα ΚΕΚ του ΟΑΕΔ, του ΕΛΚΕΠΑ, της ΕΕΤΑΑ, των ΟΤΑ και των τριτοβάθμιων οργανώσεων των κοινωνικών εταίρων εξαιρέθηκαν και από τον παραπάνω περιορισμό. Σημαντικές ήταν και οι αλλαγές σε σχέση με τις απαιτήσεις σε υποδομές και τη διαδικασία απόδειξης της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Το συνολικό εμβαδόν των απαιτούμενων χώρων δεν άλλαξε, αλλά προβλέφθηκαν συγκεκριμένες προδιαγραφές (για το φωτισμό και τον αερισμό των χώρων, για τις διαστάσεις των αιθουσών διδασκαλίας, για τα πλάτη και τα ύψη των θυρών και των διαδρόμων, τους κανόνες πυρασφάλειας κ.λπ.). Ο αριθμός του ελάχιστου αναγκαίου προσωπικού παρέμεινε επίσης ο ίδιος, απαιτήθηκε όμως οι εργαζόμενοι να απασχολούνται με σχέση εργασίας αορίστου χρόνου.

Σε κάθε περίπτωση, τα αυστηρότερα κριτήρια έδρασαν αποτρεπτικά για τουλάχιστον τα μισά από τα 471 ΚΕΚ που είχαν πιστοποιηθεί το 1994. Συνολικά κατατέθηκαν 296 φάκελοι, εκ των οποίων εγκρίθηκαν οι 262, πιστοποιώντας αντίστοιχο αριθμό ΚΕΚ. Από αυτά τα 149 ήταν ιδιωτικά, τα 58 ανήκαν στην τοπική αυτοδιοίκηση, τα 18 σε πανεπιστήμια, τα 13 σε φορείς του δημόσιου τομέα, τα 13 σε κοινωνικούς εταίρους, τα 8 σε φορείς πρόνοιας και 3 ανήκαν σε επιμελητήρια. Εν ολίγοις, μετά τη νέα πιστοποίηση τα ιδιωτικά ΚΕΚ μειώθηκαν στο μισό.

Το 2001, με αφορμή το Γ΄ ΚΠΣ, ακολούθησε νέος κύκλος πιστοποίησης (Υ.Α. 105127/8.1.2001). Η βασική λογική ήταν η ίδια με εκείνη του 1997: ελεγχόμενη εκκαθάρι-

ση. Από τη μία πλευρά, μειώθηκε ο αριθμός των αναγκαίων δομών σε εθνικό επίπεδο από 496 σε 333 (Υ.Α. 105129/9.1.2001). Από την άλλη, δόθηκε η δυνατότητα αύξησης του μεγέθους των μεγάλων ΚΕΚ, όχι όμως τόσο ώστε να αποκτήσουν πανελλαδική δικτύωση. Στην πρόσκληση ενδιαφέροντος του ΕΚΕΠΙΣ ανταποκρίθηκαν 337 φορείς, εκ των οποίων πιστοποιήθηκαν οι 283, εξασφαλίζοντας πιστοποίηση έως και τα τέλη του 2003 (Ευστράτογλου, 2003: 8-9).

Μετά την πιστοποίηση του 2001 προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας ενός μόνιμου μηχανισμού παρακολούθησης και αξιολόγησης (ΕΚΕΠΙΣ, 2011: 4, ΚΥΑ 111384/13.5.2003 και ΚΥΑ 9.16031/0ικ.3.2815/10.9.2009). Το σύστημα περιλάμβανε δύο διαδικασίες: ετήσια αποστολή στοιχείων από τα πιστοποιημένα ΚΕΚ και επιτόπιους ελέγχους ανά διετία στο σύνολο των δομών από το ΕΚΕΠΙΣ. Όσο το ΚΕΚ βαθμολογείται πάνω από τη βάση ανανεώνει την πιστοποίησή του. Στο πλαίσιο αυτού του συστήματος αξιολόγησης (on-going), για πρώτη φορά αξιολογήθηκαν και τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Μέχρι εκείνη τη στιγμή η πιστοποίηση αφορούσε αποκλειστικά τη φυσική υποδομή και την εκπαιδευτική προϋπηρεσία-εμπειρία.

Η απελευθέρωση της αγοράς (2005-2012)

Η επόμενη φάση εγκαινιάστηκε το 2005 και χαρακτηρίζεται από την απελευθέρωση της αγοράς, δεδομένου ότι καταργήθηκαν οι περιορισμοί του παρελθόντος σε σχέση με τον ελάχιστο και μέγιστο αριθμό των παραρτημάτων, τα πεδία δραστηριοποίησης και τη νομική μορφή των ΚΕΚ. Ειδικότερα, στον νέο κύκλο πιστοποίησης καταργήθηκε η υποχρέωση τα ΚΕΚ να είναι αυτόνομα νομικά πρόσωπα με αποκλειστικό στόχο την παροχή προγραμμάτων κατάρτισης. Από εδώ και στο εξής οποιαδήποτε επιχείρηση μπορεί να ιδρύει ΚΕΚ υπό την προϋπόθεση αυτό να έχει ως αποκλειστικό αντικείμενο την υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης. Επίσης, καταργήθηκε ο διαχωρισμός των ΚΕΚ σε εθνικής και περιφερειακής εμβέλειας. Κάθε ΚΕΚ που διαθέτει δομές σε τουλάχιστον δύο περιφέρειες της χώρας μπορεί να υλοποιεί προγράμματα στο σύνολο της επικράτειας μόνο του ή σε συνεργασία με άλλα ΚΕΚ. Ακολούθως, καταργήθηκε ο ανώτατος αριθμός παραρτημάτων που μπορεί να διαθέτει κάθε ΚΕΚ. Τέλος, καταργήθηκαν οι περιορισμοί στα θεματικά αντικείμενα δραστηριοποίησης. Τα ΚΕΚ μπορούν, αν το επιθυμούν, να πιστοποιηθούν στο σύνολο των θεματικών πεδίων κατάρτισης. Κατά συνέπεια, καταργήθηκε και η διάκριση των ΚΕΚ σε θεματικά και κλαδικά, αφού ο μόνος λόγος αυτής της διάκρισης ήταν ότι για τα κλαδικά ΚΕΚ δεν υπήρχαν περιορισμοί στα θεματικά πεδία δραστηριοποίησης. Επιπρόσθετα, σε αντίθεση με τους προηγούμενους κύκλους πιστοποίησης, οι διαδικασίες έγιναν ανοιχτές, υπό την έννοια ότι δεν υπήρχε κάλεσμα από το ΕΚΕΠΙΣ, αλλά κάθε ΚΕΚ μπορούσε σε χρόνο που έχει επιλέξει να καταθέσει τον σχετικό φάκελό του προκειμένου να πιστοποιηθεί. Στις αρχές του 2012 λειτουργούσαν περίπου 274 πιστοποιημένα ΚΕΚ με 540 πιστοποιημένες δομές εκπαίδευσης.

Η απορρύθμιση της αγοράς (2013 έως σήμερα)

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η πολιτική της ρυθμισμένης εκκαθάρισης είχε ως αποτέλεσμα τον σημαντικό περιορισμό των παρόχων κατάρτισης, κάτι που σε αρκετές περιπτώσεις προκάλεσε σημαντικές επενδύσεις από τις επιχειρήσεις του κλάδου. Οι προβληματισμοί αναφορικά με την ποιότητα ή ακόμη και την αναγκαιότητα ορισμένων προγραμμάτων κατάρτισης αποτελούσαν μόνιμο θέμα της σχετικής συζήτησης, ήταν όμως κοινή πεποίθηση ότι σε σχέση με το παρελθόν είχε μπει μια τάξη και το πρόβλημα πλέον δεν αφορούσε την αρχιτεκτονική του συστήματος αλλά την ελλιπή προσαρμογή των προγραμμάτων κατάρτισης στις ανάγκες των ανέργων και της αγοράς εργασίας.

Ωστόσο, η οικονομική κρίση και το πρόγραμμα δημοσιονομικής προσαρμογής που υποχρεώθηκε να ακολουθήσει η χώρα αποτέλεσαν την αιτία για την υπαναχώρηση από την πολιτική που είχε ακολουθηθεί τα προηγούμενα είκοσι χρόνια. Συνέπειες του προγράμματος δημοσιονομικής προσαρμογής ήταν η σημαντική περιστολή του διαθέσιμου εισοδήματος των νοικοκυριών και η σημαντική φορολογική επιβάρυνση των επιχειρήσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, η αναζήτηση αντισταθμιστικών πολιτικών στη μείωση του εισοδήματος φυσικών και νομικών προσώπων αποτελούσε διαρκή αγωνία της κυβέρνησης. Ως αποτέλεσμα αυτής της αγωνίας πρέπει να ερμηνευτεί η σημαντική νομοθετική αλλαγή που προκλήθηκε από το Ν. 4013/2012 (ΦΕΚ 222/12-11-2012). Οι κύριες αλλαγές που επέφερε ο εν λόγω νόμος ήταν δύο. Πρώτον, κατάργησε τα παλιά ΚΕΚ και εισήγαγε μια νέα τυποποίηση των παρόχων κατάρτισης: τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης επιπέδου Ι, δηλαδή τα πρώην Κέντρα Ελεύθερων Σπουδών (φροντιστήρια), και τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης επιπέδου ΙΙ, δηλαδή τα πρώην ΚΕΚ. Φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων κατάρτισης μπορούσαν πλέον να είναι το σύνολο των ΚΔΒΜ (Ι και ΙΙ). Δεύτερον, κατάργησε τη διαδικασία της πιστοποίησης και την αντικατέστησε με μια διαδικασία αδειοδότησης υπό την επίβλεψη του ΕΟΠΠΕΠ. Συνεπώς, διευρύνθηκε σημαντικά ο αριθμός των παρόχων κατάρτισης, αφού πλέον σε αυτούς συμπεριλήφθηκαν και τα φροντιστήρια, ενώ οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη λήψη της σχετικής άδειας ήταν λιγότερο απαιτητικές από τις αντίστοιχες προϋποθέσεις που απαιτούσε η πιστοποίηση.

Οι παραπάνω θεσμικές αλλαγές συνοδεύτηκαν από μια σημαντική καινοτομία ως προς τον τρόπο υλοποίησης των προγραμμάτων κατάρτισης. Το 2013 χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά η *επιταγή κατάρτισης* (*voucher*). Μέχρι τότε τα προγράμματα κατάρτισης υλοποιούνταν ως εξής: το Υπουργείο Εργασίας προκήρυσσε διαγωνισμό για *x* θέσεις κατάρτισης, τα ΚΕΚ κατέθεταν τις προσφορές τους, το Υπουργείο Εργασίας υπέγραφε σύμβαση με κάθε μεμονωμένο ΚΕΚ βάσει της πλέον συμφέρουσας –όχι οικονομικότερης– προσφοράς μέχρι την εξάντληση των θέσεων/προϋπολογισμού. Αυτός ο τρόπος υλοποίησης των προγραμμάτων, πέρα από τις χρονοβόρες διαδικασίες, ευνοούσε την ανάπτυξη μιας παραφιλολογίας αναφορικά με την προνομιακή μεταχείριση ορισμένων φορέων.

Η επιταγή κατάρτισης (voucher) ήρθε ως απάντηση στο παραπάνω πρόβλημα αλλά και ως ουσιαστική διαχειριστική απλοποίηση. Η βασική λογική ήταν εξαιρετικά απλή: από τη στιγμή που δικαιούχος της κατάρτισης είναι ο άνεργος, θα παρασχεθεί σε αυτόν ένα κουπόνι με το οποίο θα μπορέσει να αγοράσει υπηρεσίες κατάρτισης από τον πάροχο της επιλογής του. Ο τελευταίος προσκόμιζε το voucher στην αρμόδια δημόσια αρχή και πληρωνόταν το σχετικό αντίτιμο. Το ποιοι άνεργοι λαμβάνουν το voucher καθορίζεται από ένα κεντρικό σύστημα μοριοδότησης στο πλαίσιο κάθε πρόσκλησης, η οποία επίσης καθορίζει τα πεδία κατάρτισης που καλύπτει κάθε voucher, όπως και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του προγράμματος (διάρκεια, ύψος αμοιβής κ.λπ.). Σε γενικές γραμμές, το σύστημα του voucher –μολονότι δεν απέφυγε τα προβλήματα, με κυριότερο εκείνο της υιοθέτησης παρελκυστικών πολιτικών από την πλευρά των ΚΕΚ (ενδεικτικές είναι οι διαπιστώσεις της μελέτης αξιολόγησης της ΠΑΝ που διενεργήθηκε από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ [2016: 10])– είχε ως αποτέλεσμα τη σημαντική απλοποίηση των διαχειριστικών όψεων των προγραμμάτων κατάρτισης, μείωσε τις πιέσεις προς την πολιτική ηγεσία και έδωσε τη δυνατότητα στις σοβαρές επιχειρήσεις του χώρου να διεκδικήσουν μερίδια αγοράς με καθαρότερους όρους σε σχέση με ό,τι γινόταν στο παρελθόν.

Βέβαια, η πρακτική της επιταγής κατάρτισης (voucher) διευκόλυνε την απόφαση να αυξηθούν οι φορείς που έχουν τη δυνατότητα να υλοποιούν προγράμματα κατάρτισης. Από τη στιγμή που ο φορέας κατάρτισης είναι επιλογή του ανέργου, αρκούσε να δοθεί η δυνατότητα σε περισσότερους φορείς να παρέχουν υπηρεσίες κατάρτισης. Αυτό έκανε ο Ν. 4013/2012. Ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με τα στοιχεία που προσκομίστηκαν στην Ειδική Γραμματεία Διαχείρισης Τομεακών Επιχειρησιακών Προγραμμάτων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, ο αριθμός των φορέων που δύνανται να υλοποιούν προγράμματα κατάρτισης στα μέσα του 2016 ανερχόταν σε 1.681 φορείς, εκ των οποίων οι 568 ήταν πρώην ΚΕΚ και οι υπόλοιποι 1.113 κυρίως φροντιστήρια ή τεχνικές σχολές. Με άλλα λόγια, αποτέλεσμα της παρέμβασης του Ν. 4013/2012 ήταν η επιστροφή στην κατάσταση που επικρατούσε περίπου 20 χρόνια πριν.

Πίνακας 1: Αριθμός αδειοδοτημένων ΚΔΒΜ Ι & ΙΙ κατά τον Μάρτιο του 2016

	Αδειοδοτημένοι φορείς		Κτιριακές υποδομές		Σύνολο αδειοδοτημένων φορέων	Σύνολο κτιρίων
	ΚΔΒΜ1	ΚΔΒΜ2	ΚΔΒΜ1	ΚΔΒΜ2		
Γενικό άθροισμα	1.113	568	1.236	679	1.681	1.915

Πηγή: Ειδική Γραμματεία Διαχείρισης Τομεακών Επιχειρησιακών Προγραμμάτων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, Υπουργείο Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού

Η παραπάνω θεσμική αλλαγή υποστηρίχθηκε και από την προκήρυξη των σχετικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», το συνολικό ποσό των προσκλήσεων που αφορούσαν προγράμματα κατάρτισης με την πρακτική του voucher ανήλθε σε περίπου 258 εκατ. ευρώ την περίοδο 2012-2014, εκ των οποίων δαπανήθηκαν τα 192 εκατ. ευρώ.

Πίνακας 2: Προγράμματα κατάρτισης που υλοποιήθηκαν με τη μέθοδο της επιταγής κατάρτισης (voucher) – 2013-2015

Τίτλος δράσης	Δικαιούχος	Ημερομηνία απ. ένταξης δράσης	Αρχικός π/ϋ (ένταξης) –σε ευρώ–	Πραγματικές δαπάνες –σε ευρώ–	Ωφελούμενοι (σχεδιασμός) –άτομα–	Ωφελούμενοι (πραγματικοί) –άτομα–
«Επιταγή εισόδου στην αγορά εργασίας για άνεργους νέους ηλικίας έως 29 ετών»	Υπουργείο Εργασίας (ΕΥΕ – ΕΚΤ)	1/4/2013	124.500.000	109.791.848	31.708	31.604
«Επιταγή επαγγελματικής κατάρτισης φορτοεκφορτωτών ξηράς-λιμένος»		24/3/2014	7.408.400	6.011.850	3.298	3.115
«Επιχορήγηση με επιταγές κατάρτισης της κατάρτισης ανέργων σε βασικές δεξιότητες χρήσης ΤΠΕ που θα πραγματοποιηθεί από πιστοποιημένα ΚΕΚ»	ΟΑΕΔ	20/3/2012	44.459.055	31.257.155	36.664	24.866
«Επιταγή εισόδου στην αγορά εργασίας για άνεργους νέους ηλικίας έως 29 ετών στον κλάδο του τουρισμού»	Σύνδεσμος Ελληνικών Τουριστικών Επιχειρήσεων	29/4/2013	39.000.000	25.964.095	10.000	7.594
«Πιλοτικό πρόγραμμα για την ενίσχυση της απασχόλησης των άνεργων νέων ναυτικών – ΝΕΑΡΧΟΣ»	Γραφείο Ευρέσεως Ναυτικής Εργασίας	22/4/2013	5.923.150	127.031	1.000	21
«Επιχορήγηση με επιταγές κατάρτισης της κατάρτισης δημοσιογράφων που θα διενεργηθεί σε πιστοποιημένα ΚΕΚ»	Ένωσις Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Αθηνών	27/3/2012	5.098.000	3.721.828	1.385	1.151
«Επιχορήγηση με επιταγές κατάρτισης της κατάρτισης ανέργων στον παραγωγικό τομέα που θα διενεργηθεί σε πιστοποιημένα ΚΕΚ με υποχρεωτική απασχόληση»	Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος (ΤΕΕ)	2/4/2012	31.360.000	14.879.664	4.900	2.581
Σύνολο			**257.748.605**	**191.753.471**	**88.955**	**70.932**

Πηγή: Ειδική Γραμματεία Διαχείρισης Τομεακών Επιχειρησιακών Προγραμμάτων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, Υπουργείο Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού

Μετά την εκκαθάριση: Η ποσοτική διάσταση της επαγγελματικής κατάρτισης

Σε αντίθεση με τη σταδιακή (έως το 2013) μείωση του αριθμού των ΚΕΚ, τα προγράμματα κατάρτισης διπλασιάστηκαν από 8.800 την περίοδο 2003-2005 σε 16.064 την περίοδο 2007-2009 (ΕΚΕΠΙΣ, 2006, 2008, 2011). Ταυτόχρονα άλλαξαν και στόχευση: μετά το 2005 παρατηρήθηκε σαφής στροφή προς προγράμματα που απευθύνονται σε εργαζομένους έναντι των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ανέργους. Ενδεικτικά, κατά την περίοδο 2007-2009 μόλις το 28% των προγραμμάτων απευθύνονταν σε ανέργους έναντι 40% της περιόδου 2003-2005.[3] Όπως ήταν αναμενόμενο, η τάση αυτή αντιστράφηκε μετά το 2011 λόγω της κρίσης, οπότε το σύνολο σχεδόν των σχετικών προγραμμάτων απευθυνόταν σε ανέργους.

Κύρια αιτία της αρχικής μετατόπισης προς τα προγράμματα κατάρτισης εργαζομένων ήταν η ευκολία εύρεσης των καταρτιζομένων. Στην περίπτωση των ανέργων, το ΚΕΚ πρέπει να βρει τον άνεργο, να υλοποιήσει συνοδευτικές δράσεις προώθησης στην απασχόληση και να παρακολουθεί την πορεία εργασιακής ένταξης του ανέργου για ένα χρονικό διάστημα μετά το πέρας της κατάρτισης. Με άλλα λόγια, η κατάρτιση ανέργων είναι πιο δαπανηρή υπόθεση, με μεγαλύτερες οργανωτικές και διοικητικές απαιτήσεις. Από την άλλη, η κατάρτιση μισθωτών είναι περισσότερο εύκολη υπόθεση.

Πίνακας 3: Αριθμός προγραμμάτων (ολοκληρωμένων) και καταρτιζομένων ανά ομάδα στόχου

	2003-2005		2005-2007		2007-2009	
	Αριθμός ωφελουμένων	%	Αριθμός ωφελουμένων	%	Αριθμός ωφελουμένων	%
Άνεργοι	64.856	40,1%	50.721	25,4%	76.391	25,7%
Αυτοαπασχολούμενοι	23.572	14,6%	27.070	13,6%	31.544	10,6%
Εκπαιδευτές ΣΕΚ	3	0,0%	3.489	1,7%	3.733	1,3%
Μέλη ευπαθών κοινωνικά ομάδων	2.687	1,7%	5.478	2,7%	5.203	1,8%
Μισθωτοί δημόσιου και ιδιωτικού τομέα	49.068	30,3%	95.572	47,9%	124.702	42,0%
Στελέχη ΣΥΥ	56	0,0%	36	0,0%	130	0,0%
Άλλο	21.681	13,4%	17.349	8,7%	55.169	18,6%
Σύνολο	**161.923**	**100,0%**	**199.715**	**100,0%**	**296.872**	**100,0%**

3. Αντίστοιχη μείωση παρατηρήθηκε και στον αριθμό των ωφελουμένων: κατά την περίοδο 2003-2005, το 40% των καταρτιζομένων ήταν άνεργοι, ενώ την περίοδο 2007-2009 το ποσοστό των ανέργων είχε μειωθεί στο 26% (ΕΚΕΠΙΣ, 2006, 2008, 2011).

	2003-2005		2005-2007		2007-2009	
	Αριθμός προγραμμάτων	%	Αριθμός προγραμμάτων	%	Αριθμός προγραμμάτων	%
Άνεργοι	3.514	39,5%	2.848	25,0%	4.470	27,8%
Αυτοαπασχολούμενοι	1.003	11,3%	1.404	12,3%	1.555	9,7%
Εκπαιδευτές ΣΕΚ	1	0,0%	203	1,8%	212	1,3%
Μέλη ευπαθών κοινωνικά ομάδων	149	1,7%	292	2,6%	267	1,7%
Μισθωτοί δημόσιου και ιδιωτικού τομέα	3.088	34,7%	5.600	49,1%	6.944	43,2%
Στελέχη ΣΥΥ	4	0,0%	3	0,0%	8	0,0%
Άλλο	1.129	12,7%	1.056	9,3%	2.608	16,2%
Σύνολο	**8.888**	**100,0%**	**11.406**	**100,0%**	**16.064**	**100,0%**

Πηγή: ΕΚΕΠΙΣ

Ως προς το περιεχόμενο των προγραμμάτων, αυτό καθορίστηκε κατά κανόνα βάσει των δυνατοτήτων των φορέων υλοποίησης, με συνέπεια να παρατηρηθούν σημαντικές αναντιστοιχίες ανάμεσα στα αντικείμενα κατάρτισης και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ελλείψει αξιόπιστων εκτιμήσεων/ερευνών για τις ανάγκες σε γνώσεις και δεξιότητες, τα προγράμματα κατάρτισης επικεντρώθηκαν σε αντικείμενα των οποίων η υλοποίηση είναι σχετικά φτηνή και υπήρχε προηγούμενη εμπειρία και εκπαιδευτικό υλικό. Είναι χαρακτηριστικό ότι η πλειονότητα των προγραμμάτων αφορά διαχρονικά δύο πεδία: πληροφορική και οικονομία-διοίκηση. Το ειδικό βάρος αυτών των δύο θεματικών αυξήθηκε από 55% του συνόλου των προγραμμάτων την περίοδο 2003-2005 σε 64% την περίοδο 2007-2009. Αντίστοιχα αυξήθηκε και ο αριθμός των καταρτιζομένων σε αυτά τα προγράμματα από 50% σε 62% (ΕΚΕΠΙΣ, 2006, 2008, 2011).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εξέλιξη του κόστους των προγραμμάτων. Το κόστος κάθε προγράμματος κατάρτισης περιλαμβάνει την αμοιβή του καταρτιζομένου (μαζί με τις ασφαλιστικές εισφορές), την αμοιβή των εκπαιδευτών, την αμοιβή του παρόχου υπηρεσιών κατάρτισης καθώς και την αμοιβή των συνεργαζόμενων επιχειρήσεων στην περίπτωση που το πρόγραμμα προβλέπει και πρακτική άσκηση.

Σε γενικές γραμμές μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα είναι φτηνότερα από εκείνα που χρηματοδοτούνται αποκλειστικά από εθνικούς πόρους (π.χ. από τον ΛΑΕΚ), οι πιστοποιημένοι φορείς είναι φτηνότεροι από τους μη πιστοποιημένους, τα δημόσια ΚΕΚ είναι φτηνότερα από τα ιδιωτικά και η κατάρτιση δημόσιων υπαλλήλων είναι φτηνότερη από την κατάρτιση των ιδιωτικών (ΕΚΠΑ, 2005α: 7-10· ΚΕΠΠ, 1994β: 57).

Η υπερκοστολόγηση των προγραμμάτων αποτέλεσε μόνιμο χαρακτηριστικό των προγραμμάτων και κοινό μυστικό στον κλάδο. Το μοναδιαίο κόστος εκπαίδευσης ανά ώρα για κάθε εκπαιδευόμενο δεν έπεσε ποτέ κάτω από 10 ευρώ (αναλυτικά για τα κόστη βλ. ΕΚΠΑ, 2005β), τη στιγμή που ένα πρόγραμμα κατάρτισης μπορεί να υλοποιηθεί με κέρδος για το φορέα υλοποίησης με μόλις 4 ευρώ ανά ώρα για κάθε εκπαιδευόμενο. Αντίστοιχα, στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ

2007-2013 (Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού» ΕΠΑΝΑΔ), υλοποιήθηκαν δράσεις κατάρτισης συνολικού προϋπολογισμού 770 εκατ. ευρώ, που αφορούσαν 337.440 ανέργους, εργαζομένους και αυτοαπασχολουμένους. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης του ΕΠΑΝΑΔ, στα εν λόγω προγράμματα το μοναδιαίο ωριαίο κόστος κυμαίνεται μεταξύ 11 και 18 ευρώ, με το υψηλότερο μοναδιαίο κόστος να προσδιορίζεται στα προγράμματα κατάρτισης των Ειδικών Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ) λόγω του αυξημένου εκπαιδευτικού επιδόματος, καθώς και σε προγράμματα για τα «πράσινα» και «κατασκευαστικά» επαγγέλματα λόγω του αυξημένου κόστους υλοποίησης της πρακτικής άσκησης.

Πίνακας 4: Μοναδιαίο κόστος ανά ωφελούμενο ανά ώρα (σε ευρώ) βάσει της πρόσκλησης

Τίτλος δράσης	Δικαιούχος	Μοναδιαίο κόστος (σε ευρώ)
«Επιταγή εισόδου στην αγορά εργασίας για άνεργους νέους ηλικίας έως 29 ετών»	ΕΥΕ – ΕΚΤ	10,0-17,0
«Επιταγή επαγγελματικής κατάρτισης φορτοεκφορτωτών ξηράς-λιμένος»		
«Επιχορήγηση με επιταγές κατάρτισης της κατάρτισης ανέργων σε βασικές δεξιότητες χρήσης ΤΠΕ που θα πραγματοποιηθεί από πιστοποιημένα ΚΕΚ»	ΟΑΕΔ	12,0
«Επιταγή εισόδου στην αγορά εργασίας για άνεργους νέους ηλικίας έως 29 ετών στον κλάδο του τουρισμού»	ΣΕΤΕ	5,0
«Πιλοτικό πρόγραμμα για την ενίσχυση της απασχόλησης των άνεργων νέων ναυτικών – ΝΕΑΡΧΟΣ»	ΓΕΝΕ	7,0
«Επιχορήγηση με επιταγές κατάρτισης της κατάρτισης δημοσιογράφων που θα διενεργηθεί σε πιστοποιημένα ΚΕΚ»	ΕΣΗΕΑ	12,0
«Επιχορήγηση με επιταγές κατάρτισης της κατάρτισης ανέργων στον παραγωγικό τομέα που θα διενεργηθεί σε πιστοποιημένα ΚΕΚ με υποχρεωτική απασχόληση»	ΤΕΕ	6,0

Πηγή: Ειδική Γραμματεία Διαχείρισης Τομεακών Επιχειρησιακών Προγραμμάτων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, Υπουργείο Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού

Το ύψος του μοναδιαίου κόστους κατάρτισης και πρακτικής άσκησης αποτέλεσε διαρκές θέμα προβληματισμού στις υπηρεσίες τόσο του Υπουργείου Εργασίας όσο και του Υπουργείου Οικονομίας, το οποίο ανέλαβε τη διαχείριση των προγραμμάτων του ΕΣΠΑ από το 2015 και μετά. Σε μια προσπάθεια να προσδιοριστεί το πραγματικό μοναδιαίο κόστος των παραπάνω προγραμμάτων, με το υπ. αριθμ. 5.21644/5.16656/12/08/2015 έγγραφο ανατίθεται σε εξωτερικό εμπειρογνώμονα η εκπόνηση εμπειρογνωμοσύνης, με σκοπό την απολογιστική επεξεργασία στοιχείων κόστους έργων κατάρτισης ανέργων, προκειμένου να εκτιμηθεί το εύλογο εύρος τιμών μοναδιαίου κόστους αυτών.

Τα πορίσματα της παραπάνω εμπειρογνωμοσύνης πρέπει να αντιμετωπιστούν με μια επιφύλαξη, καθώς –λόγω του περιορισμένου χρόνου που δόθηκε στον εμπειρογνώμονα– η εκτίμηση του ύψους της πραγματικής δαπάνης των φορέων υλοποίησης δεν ενσωμάτωσε λογιστική εξέταση των πραγματικών δαπανών, αλλά στηρίχτηκε σε συνεντεύξεις. Επίσης, δεν ενσωμα-

τώθηκαν άλλοι παράγοντες, όπως η κλαδική διαφοροποίηση κ.λπ. Σε κάθε περίπτωση, τα πορίσματα της εμπειρογνωμοσύνης αποτυπώνουν μια γενική κατάσταση πραγμάτων και μπορεί να αποτελέσουν βάση για επόμενες ενέργειες.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της εμπειρογνωμοσύνης, εάν αφαιρεθούν τα κάθε είδους επιδόματα (εκπαιδευτικό, εργοδοτών, πρακτικής), η μοναδιαία δαπάνη ανά ωφελούμενο των παρόχων υπηρεσιών κατάρτισης στα παραδοσιακά προγράμματα (όχι voucher) κινείται για τη θεωρητική κατάρτιση μεταξύ 6,9 ευρώ/ώρα και 11,35 ευρώ/ώρα και για την πρακτική άσκηση μεταξύ 7,0 ευρώ/ώρα και 9,36 ευρώ/ώρα· δηλαδή, σύμφωνα με τον εμπειρογνώμονα, ένα εύρος αρκετά μεγάλο, που δεν δικαιολογείται από τις ιδιαιτερότητες των εκάστοτε προγραμμάτων. Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν με τη μέθοδο του voucher, η μέση μοναδιαία δαπάνη ανά άνεργο για τους αναδόχους υπολογίστηκε για τη μεν θεωρητική κατάρτιση από 6,0 ευρώ/ώρα έως 8,0 ευρώ/ώρα, για τη δε πρακτική άσκηση από 1,08 ευρώ/ώρα έως 1,9 ευρώ/ώρα. Επομένως, τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν με τη μέθοδο του voucher είναι οικονομικότερα, δεδομένου ότι οι πραγματικές μοναδιαίες δαπάνες (μολονότι υψηλότερες) προσεγγίζουν τα υπολογιζόμενα μοναδιαία κόστη. Η διαπίστωση του εμπειρογνώμονα είναι ότι στα προγράμματα voucher η προβλεπόμενη δαπάνη για τη θεωρητική κατάρτιση κινείται σε ρεαλιστικά επίπεδα, αλλά σε ό,τι αφορά την πρακτική άσκηση διαφαίνεται υποτίμηση του κόστους της.

Πίνακας 5: Αριθμός ωφελουμένων: 20 (σε ευρώ)

	Εκτίμηση μοναδιαίου κόστους κατάρτισης		Μοναδιαίο κόστος πρακτικής άσκησης	
	Ώρες: 200	**Ώρες: 100**	**Ώρες: 200**	**Ώρες: 500**
Μοναδιαίο άμεσο κόστος	3,12	3,24	1,01	0,98
Μοναδιαίο έμμεσο κόστος	1,39	1,78	0,87	0,83
Σύνολο άμεσου και έμμεσου κόστους	4,51	5,02	1,88	1,82
Επιχειρηματική αμοιβή	0,81	0,90	0,34	0,33
Σύνολο μοναδιαίου κόστους	**5,32**	**5,92**	**2,22**	**2,14**

Το ότι τα προγράμματα είναι ακριβά δεν τα κάνει υποχρεωτικά και αποτελεσματικά. Για την ακρίβεια, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης ως προς την εύρεση εργασίας είναι χαμηλή, γεγονός που αναγνωρίστηκε και από το Υπουργείο Εργασίας (ΓΓΔΚΠ, 2007). Πρέπει να επισημανθεί ότι τα στοιχεία που ακολουθούν αφορούν την περίοδο πριν από την κρίση, δηλαδή μια περίοδο ισχυρής ενίσχυσης της απασχόλησης, επομένως ενός περιβάλλοντος εντός του οποίου ένα καλά στοχευμένο πρόγραμμα κατάρτισης θα μπορούσε να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως προς τη βελτίωση των προοπτικών απασχόλησης του ανέργου που συμμετέχει σε αυτό. Σύμφωνα με την ενδιάμεση έκθεση αξιολόγησης του Ε.Π. «Συνεχιζόμενη Κατάρτιση και Προώθηση στην Απασχόληση» (Β΄ ΚΠΣ), μόλις το 25% των καταρτισμένων απασχολείται μετά το τέλος της κατάρτισης. Από αυτούς μόνο οι μισοί σε αντικείμενα σχετικά με το αντικείμενο της κατάρτισης (Λαμάνης ΕΠΕ και Φισσάμπερ, 1999: vi-99). Οι εκτιμήσεις άλλων ερευνών κινούνται σε ποσοστά από 12,8% (ΓΓΔΚΠ, 2007: 31) έως 20,5% (Γούλας και Μπουκουβάλας, 2005) και 39,2% (Δεδέ κ.ά., 2003). Τα στοιχεία του ΕΚΕΠΙΣ επιβεβαιώνουν

τις χαμηλότερες εκτιμήσεις. Το ποσοστό των ανέργων που βρίσκει εργασία μετά το τέλος της κατάρτισης κινείται μεταξύ 14% και 18%, με τις γυναίκες να παρουσιάζουν χειρότερα ποσοστά έναντι των ανδρών. Οι διαφορές των αποτελεσμάτων ανάμεσα σε διαφορετικά αντικείμενα κατάρτισης είναι μικρές, ενώ η χρησιμότητα των προγραμμάτων απόκτησης εργασιακής εμπειρίας προβληματίζει έντονα. Την περίοδο 2007-2009 μόλις το 5,1% των ανδρών και το 1,4% των γυναικών που πραγματοποίησαν πρακτική άσκηση σε επιχείρηση κατάφεραν να βρουν εργασία στην ίδια επιχείρηση μετά το πέρας του προγράμματος κατάρτισης. Τα ποσοστά απορρόφησης των ανέργων που καταρτίζονται παραμένουν χαμηλά, συνεπώς και η κοινωνική αξιοπιστία της επαγγελματικής κατάρτισης παραμένει χαμηλή (για περισσότερα βλ. Κόκκος, 2004· Kokkos, 2008).

Πίνακας 6: Ποσοστά απορρόφησης ανά φύλο των καταρτισθέντων στο πλαίσιο του Ε.Π. «Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση» της περιόδου 2003-2005

	2003-2005		2005-2007		2007-2009	
	Καταρτίστηκαν	Ποσοστό (%) όσων βρήκαν απασχόληση	Καταρτίστηκαν	Ποσοστό (%) όσων βρήκαν απασχόληση	Καταρτίστηκαν	Ποσοστό (%) όσων βρήκαν απασχόληση
Σύνολο	**25.992**	**17,2%**	**50.544**	**15,2%**	**81.417**	**14,6%**
Άνδρες	5.144	23,9%	10.596	18,7%	14.587	27,2%
Γυναίκες	20.848	15,6%	39.948	14,3%	66.830	11,8%

Πηγή: ΕΚΕΠΙΣ

Επίσης, για όσο διάστημα εφαρμοζόταν το σύστημα αξιολόγησης των ΚΕΚ –παρά την τάση βελτίωσης– η βαθμολογία τους μόλις που υπερέβαινε τη βάση. Τη χαμηλότερη βαθμολογία παρουσιάζει η κατηγορία «Προώθηση στην απασχόληση» λόγω του περιορισμένου και αποσπασματικού χαρακτήρα των υπηρεσιών που παρέχουν τα ΚΕΚ στους ανέργους και της ελλιπούς συνεργασίας με τις τοπικές επιχειρήσεις (ΕΚΕΠΙΣ, 2006: 17). Επιπλέον, σύμφωνα με τα στοιχεία, τα ιδιωτικά ΚΕΚ εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα δημόσια (ΕΚΕΠΙΣ, 2008: 18), χωρίς όμως να είναι δυνατόν να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτή η μέτρηση ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, δεδομένου ότι το ΕΚΕΠΙΣ δεν έχει τη δυνατότητα να ελέγξει τα στοιχεία που αποστέλλονται από τα ΚΕΚ σε σχέση με την απασχόληση των καταρτιζομένων.

Πίνακας 7: Βαθμολογία ΚΕΚ ανά περίοδο και ανά κατηγορία ελέγχου

	2001-2003	2003-2005	2005-2007	2007-2009
Συνολικός βαθμός (άριστα = 100)	**51,9**	**62,25**	**64,9**	**67,65**
Ομάδα Α: Οργάνωση και λειτουργία (άριστα = 20)	10,31	11,67	13,24	13,36
Ομάδα Β: Παρεχόμενη κατάρτιση (άριστα = 60)	35,13	41,14	43,06	44,49
Ομάδα Γ: Προώθηση στην απασχόληση (άριστα = 20)	6,46	9,44	8,6	9,81

Πηγή: ΕΚΕΠΙΣ

Ανακεφαλαίωση: Η πολιτική οικονομία της επαγγελματικής κατάρτισης

Από το 1989 έως και το 2013 ψηφίστηκαν τουλάχιστον εννέα νόμοι για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και εκδόθηκαν δεκάδες υπουργικές αποφάσεις. Αυτή η νομοθετική υπερδραστηριότητα αποτυπώνει την προσπάθεια ελεγχόμενης ανάπτυξης μιας αγοράς, τα αντικρουόμενα συμφέροντα των κύριων παικτών, τις εντάσεις που δημιουργούνταν από τις πιέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, τα αντικρουόμενα συμφέροντα των ιδιωτικών επιχειρήσεων του κλάδου (ΚΕΚ και άλλων), τις ιδιαίτερες ανάγκες και στοχοθεσίες των κοινωνικών εταίρων.

Η εξέλιξη των κριτηρίων πιστοποίησης αποτυπώνει με ανάγλυφο τρόπο τη σταδιακή γέννηση και επέκταση αυτής της αγοράς. Η απουσία κριτηρίων αξιολόγησης κατά την πρώτη περίοδο περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία ως προβληματική, δείκτης ανορθολογικής λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης και κακοδιαχείρισης των κοινοτικών πόρων. Αντίστοιχα, οι προσπάθειες πιστοποίησης μετά το 1997 περιγράφονται ως μια διαδικασία σταδιακής ωρίμασης και εξορθολογισμού. Ωστόσο, σε ό,τι αφορά την πολιτική οικονομία του πράγματος, αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο είναι η «λειτουργικότητα» της απουσίας ρύθμισης έως το 1996 και η αντίστοιχη «λειτουργικότητα» των αλλεπάλληλων ρυθμίσεων μετά το 1997. Ανακεφαλαιώνοντας τη συζήτηση, με εξαίρεση την αρχική περίοδο (1981-1988), μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερα στάδια στην εξέλιξη της αγοράς της ΣΕΚ.

Καταρχήν, έχουμε την περίοδο της *αρχικής συσσώρευσης κεφαλαίου* (1989-1993), που χαρακτηρίζεται από την απουσία κριτηρίων πιστοποίησης των φορέων κατάρτισης και την απουσία συστήματος αξιολόγησης των δράσεων που υλοποιούσαν. Ο ρόλος των δημόσιων υπηρεσιών κατάρτισης υποχωρεί και ευνοούνται οι ιδιωτικές επιχειρήσεις, οι οποίες έφτασαν το 1999 να υλοποιούν το 70% των προγραμμάτων (Karalis and Vergidis, 2004: 183). Η γενική εικόνα του συστήματος προσομοιάζει με έναν αστερισμό φορέων όπου συνυπάρχουν μεγάλες σχετικά επιχειρήσεις με κάποια παράδοση στην εκπαίδευση (πρώην Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών), αρκετές μεσαίου μεγέθους με μικρή έως καμία εμπειρία, οι οποίες κατάφεραν να προσαρμοστούν, και ένα πλήθος μικρών (συχνά μονοπρόσωπων) «εταιρειών» με αποκλειστικό στόχο την άγρα κοινοτικών επιδοτήσεων.

Η δεύτερη φάση είναι αυτή της *ελεγχόμενης εκκαθάρισης της αγοράς* (1994-2004). Η πιστοποίηση του 1994 γέννησε 471 ΚΕΚ, η δεύτερη του 1997 τα μείωσε σε 262 και έκτοτε ο αριθμός τους δεν ξεπέρασε τα 284. Αξίζει να σταθούμε στο ρόλο που έπαιξαν οι πόροι του Β΄ ΚΠΣ σε αυτή τη διαδικασία: η δημόσια δαπάνη για τα προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης παρουσιάζει έξαρση ακριβώς πριν από την αναστολή του σχετικού Επιχειρησιακού Προγράμματος, το 1997, και αμέσως μετά την επαναλειτουργία του, το 1998. Δηλαδή κάτι σαν «προκαταβολή» και «εξόφληση» των αναγκαίων δαπανών των ιδιωτών για επενδύσεις.

Η ένταση και η ταχύτητα της εκκαθάρισης ρυθμίστηκαν προσεκτικά. Τα κριτήρια πιστοποίησης των ετών 1997, 2001 και 2003 ήταν τέτοια που απέκλειαν μεν από την αγορά τις επιχει-

ρήσεις-μαϊμού, δεν περιθωριοποιούσαν όμως επιχειρήσεις που είχαν προβεί σε κάποιες ελάχιστες επενδύσεις. Η έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη υποδομών, αλλά υπό προϋποθέσεις που επέτρεπαν την επιβίωση των μικρών και μεσαίων ΚΕΚ. Γι' αυτό άλλωστε κανένας συλλογικός φορέας εκπροσώπησης συμφερόντων δεν διατύπωσε δημόσια την αντίθεσή του. Το αντίθετο μάλιστα, οι φορείς εκπροσώπησης των ΚΕΚ στήριξαν αυτή την επιλογή, αφού είχε ήδη διασφαλιστεί ότι θα μπορούσαν να αποτελέσουν κομμάτι της νέας αγοράς. Η πιστοποίηση για αυτές τις επιχειρήσεις θα είχε μόνο θετικές συνέπειες, δεδομένου ότι μείωνε τον ανταγωνισμό και οριοθετούσε τους παίκτες του παιχνιδιού.

Παράλληλα με τις διαδικασίες εκκαθάρισης, αναπτύχθηκε μια *αντιμονοπωλιακή* πολιτική. Από τη μια πλευρά, υπήρχε ένα σύστημα που είχε σκοπό να αποκλείσει επιχειρήσεις από τη νέα αγορά είτε μέσω της εκκαθάρισης (πιστοποίηση) είτε μέσω της δημιουργίας εμποδίων εισόδου στον κλάδο (αποκλεισμός επιχειρήσεων που δεν έχουν τριετή εμπειρία). Από την άλλη, μέσω των περιορισμών στον αριθμό των παραρτημάτων και στα θεματικά πεδία δραστηριοποίησης διασφαλίστηκαν δύο πράγματα: κανένα ΚΕΚ δεν μπορούσε να μεγαλώσει πολύ και, ταυτόχρονα, όλα τα πιστοποιημένα ΚΕΚ εξασφάλιζαν ένα ελάχιστο μερίδιο στη νέα αγορά. Το σύστημα συμπληρωνόταν σε καθημερινό επίπεδο από διοικητικές αποφάσεις του Υπουργείου για την κατανομή των προγραμμάτων. Μέχρι και σήμερα διατηρούνται ρυθμίσεις που απαγορεύουν τη δημιουργία συμπράξεων ανάμεσα σε διαφορετικά ΚΕΚ για την υλοποίηση προγραμμάτων.

Η περίοδος μετά το 2005 είναι η περίοδος της *απελευθέρωσης της αγοράς*, κατά την οποία οι προηγούμενες περιοριστικές ρυθμίσεις εγκαταλείπονται και οι επιχειρήσεις ΚΕΚ μπορούν να δραστηριοποιηθούν σε όποια περιφέρεια επιλέξουν και σε όποιο θεματικό πεδίο επιθυμούν. Ο αριθμός των επιχειρήσεων έχει σταθεροποιηθεί αλλά το μέγεθός τους μεγαλώνει, όπως φαίνεται από την αυξητική τάση των πιστοποιημένων δομών κατάρτισης και τη δυναμικότητά τους.

Τέλος, η περίοδος μετά το 2013 σηματοδοτεί την επιστροφή σε μια κατάσταση ανάλογη της οποίας είχε εμφανιστεί 20 χρόνια πριν. Η αιτίας αυτής της αναδίπλωσης πρέπει να αναζητηθεί αποκλειστικά στην πολιτική επιλογή της τότε κυβέρνησης να ανοίξει την αγορά των προγραμμάτων κατάρτισης, δηλαδή μία από τις ελάχιστες αγορές που δεν αντιμετώπιζαν πρόβλημα ρευστότητας (δεδομένου ότι χρηματοδοτούνταν από ευρωπαϊκούς πόρους) σε περισσότερες επιχειρήσεις. Το πρόβλημα στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ότι αυτή η κίνηση πραγματοποιήθηκε με όρους απορρύθμισης της αγοράς, δεδομένου ότι οι προϋποθέσεις εισόδου σε αυτή ελαχιστοποιήθηκαν εις βάρος προφανώς των πιστοποιημένων επιχειρήσεων που είχαν προχωρήσει σε σημαντικές επενδύσεις στο παρελθόν, προκειμένου να διατηρούν σε ισχύ την πιστοποίησή τους. Ασφαλώς δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι ελάχιστες από τις πιστοποιημένες επιχειρήσεις (ΚΕΚ) του παρελθόντος είχαν καταφέρει να εδραιώσουν μια εικόνα σοβαρής επιχείρησης, με αποτέλεσμα να μην υπάρξουν ισχυρές αντιδράσεις στην επιλογή της τότε κυβέρνησης. Σε κάθε περίπτωση, η πολιτική επιλογή στη δεδομένη χρονική συγκυρία δεν ήταν ο αναγκαίος εξορθολογισμός του συστήματος και η αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών αλλά η περαιτέρω απορρύθμισή τους.

Οι παραπάνω εξελίξεις εξυπηρέτησαν σχετικά αποτελεσματικά σε κάθε φάση τα συμφέροντα των κύριων «παικτών», δηλαδή της κυβέρνησης, των ιδιωτικών επιχειρήσεων του κλάδου και των κοινωνικών εταίρων, δυστυχώς χωρίς να ληφθεί υπόψη η ανάγκη ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης. Από την πλευρά της κυβέρνησης, τα πλεονεκτήματα ήταν σημαντικά και εκτείνονται σε εύρος θεμάτων. Κατά την πρώτη φάση ανάπτυξης του συστήματος, τα πολιτικά οφέλη του να μοιράζεις χρήματα χωρίς αυστηρούς κανόνες και κριτήρια είναι προφανή και δεν χρήζουν περαιτέρω σχολιασμού. Δευτερευόντως, κατά την περίοδο του Β΄ ΚΠΣ η χώρα βρισκόταν σε φάση δημοσιονομικής προσαρμογής με απώτερο στόχο την ένταξη στην ΟΝΕ. Η επίτευξη υψηλών ρυθμών απορροφητικότητας των κοινοτικών πόρων ήταν μεγάλης σημασίας, αφού οι συνολικοί εισρέοντες πόροι από τα ΚΠΣ κάλυπταν περίπου το 30% του ελλείμματος τρεχουσών συναλλαγών της ελληνικής οικονομίας. Δεδομένων όμως των γενικότερων προβλημάτων απορρόφησης, η έλλειψη κριτηρίων αξιολόγησης και πιστοποίησης απέδωσε στο σύστημα ευελιξία επιτρέποντας υψηλούς ρυθμούς απορρόφησης.

Η σημαντικότερη όμως ωφέλεια για το κράτος προήλθε από το γεγονός ότι κατάφερε να αντιμετωπίσει εν μέρει τις γνωστές ανεπάρκειες του επιδόματος ανεργίας. Οι προϋποθέσεις και οι όροι που ισχύουν στην Ελλάδα για την παροχή επιδόματος ανεργίας έχουν ως αποτέλεσμα την εξαίρεση του μεγαλύτερου ποσοστού των ανέργων από την επιδότηση, καθώς και εκείνων των κατηγοριών που την έχουν περισσότερο ανάγκη. Στην Ελλάδα η ασφάλιση από την ανεργία έχει έντονα επιλεκτικό και ανταποδοτικό χαρακτήρα και αφορά σχεδόν αποκλειστικά όσους έχουν εργαστεί στο παρελθόν ανελλιπώς για σχετικά μεγάλη διάρκεια (Papadopoulos, 2006). Κατά συνέπεια, από τη χορήγηση του επιδόματος αποκλείονται οι πολυπληθέστερες ομάδες των ανέργων, δηλαδή οι νέοι άνεργοι χωρίς εργασιακή εμπειρία (που δεν έχουν θεμελιώσει δικαίωμα επιδότησης) και οι μακροχρόνια άνεργοι που έχουν εξαντλήσει το χρόνο επιδότησης. Άμεση συνέπεια είναι το εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό κάλυψης του επιδόματος ανεργίας. Ενδεικτικά, στα μέσα της δεκαετίας του 1990 μόλις 9% των ανέργων στην Ελλάδα τηρούσαν τα κριτήρια για την παροχή επιδόματος ανεργίας. Η μικρή χρονική διάρκεια καταβολής δίνει στο επίδομα ανεργίας περισσότερο χαρακτήρα προστασίας από την ανεργία τριβής, συνεπώς η αυξομείωση της δαπάνης του εξαρτάται περισσότερο από την αυξομείωση της βραχυχρόνιας ανεργίας. Αντίστοιχα, ο βαθμός προστασίας από τη φτώχεια που παρέχεται από το επίδομα ανεργίας στην Ελλάδα είναι ο μικρότερος στην Ευρώπη (ενδεικτικά βλ. Eurofound, 2000· OECD, 1999).

Σε αυτό το πλαίσιο, η επέκταση των προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης, τα οποία περιλαμβάνουν και αμοιβή για τον καταρτιζόμενο, έδρασε ως υποκατάστατο του επιδόματος ανεργίας. Ένα υποκατάστατο που χρηματοδοτείται μάλιστα από κοινοτικούς πόρους, σε αντίθεση με το επίδομα ανεργίας, το οποίο χρηματοδοτείται από εθνικούς. Με άλλα λόγια, η πολιτική κατάρτισης, παρότι *ενεργητική πολιτική απασχόλησης*, ουσιαστικά παθητικοποιήθηκε προσπαθώντας να καλύψει τα κενά που άφηναν οι *παθητικές πολιτικές απασχόλησης*. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν η ανακύκλωση σε μεγάλο βαθμό των καταρτιζομένων-ανέργων στα ίδια ή διαφορετικά προγράμματα εν γνώσει των υπηρεσιών του ΟΑΕΔ (συνέντευξη Αϊβαλιώτη, όπως

αναφέρεται στο Δημουλάς, 2005). Ενδεικτικά, ο Δημουλάς (2005: 227) αναφέρει ότι τουλάχιστον οι μισοί από το σύνολο των ανέργων που καταρτίστηκαν την περίοδο 1981-1998 δεν έπαιρναν επίδομα ανεργίας, ενώ ο Κρητικίδης (1999) αναφέρει ότι τουλάχιστον το 20% των ανέργων που παρακολούθησε κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης στο ΚΕΚ της ΓΣΕΕ είχε ήδη παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα κατά τα προηγούμενα έτη.

Από την πλευρά των επιχειρήσεων κατάρτισης, τα πλεονεκτήματα έχουν ήδη αναφερθεί: δυνατότητα αρχικής συσσώρευσης κεφαλαίου κατά την πρώτη άναρχη φάση, εκκαθάριση της αγοράς και μεγάλωμα της πίτας σε συνδυασμό με ένα σύστημα διανομής της κατά τη δεύτερη, πλήρης απελευθέρωση κατά την τρίτη. Τα οφέλη για τις υπόλοιπες επιχειρήσεις-χρήστες των προγραμμάτων κατάρτισης είναι μικρότερα, αλλά όχι άνευ σημασίας. Έξι στις δέκα δήλωναν το 1994 ότι το ενδιαφέρον τους για την υλοποίηση προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης θα ήταν μικρότερο αν δεν υπήρχαν τα κίνητρα του ΟΑΕΔ. Οι επιχειρήσεις-χρήστες των προγραμμάτων εκτιμούν περισσότερο το άμεσο οικονομικό όφελος που προκύπτει από την επιδότηση παρά το καθαρό όφελος που προκύπτει από την κατάρτιση αυτή καθ' εαυτήν (ΚΕΠΠ, 1994α: 16· Χλέτσος και Καμινιώτη, 2004).

Τέλος, οι οργανώσεις των κοινωνικών εταίρων αναδείχτηκαν ως οι πλέον ωφελημένες. Οι κοινωνικοί εταίροι, που μέχρι το 1992 είχαν εντελώς περιθωριακή εμπλοκή στο σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης (Μπάσδρα και Θεοδωράκης, 2003: 22), βρέθηκαν σε διάστημα πέντε ετών να διαθέτουν τα μεγαλύτερα και καλύτερα οργανωμένα ΚΕΚ. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω δύο μηχανισμών. Ο πρώτος αφορούσε την εξαίρεση των ΚΕΚ των κοινωνικών εταίρων από τους περιορισμούς ως προς τον αριθμό των παραρτημάτων και τα θεματικά πεδία κατάρτισης. Η ρύθμιση αφορούσε κατά κύριο λόγο τις τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις που υπογράφουν την Εθνική Συλλογική Σύμβαση Εργασίας, δηλαδή τη ΓΣΕΕ, την ΕΣΕΕ, τη ΓΣΕΒΕΕ και τον ΣΕΒ. Υπήρξε επίσης πρόνοια για τις μικρότερες οργανώσεις, που πήραν τη μορφή των κλαδικών ΚΕΚ, ιδρυτές των οποίων μπορούσαν να είναι μόνο οργανώσεις εργαζομένων ή εργοδοτών. Ο δεύτερος μηχανισμός έχει να κάνει με τη διασφάλιση αποκλειστικών πόρων από τον ΛΑΕΚ. Σύμφωνα με τις αρχικές προβλέψεις (1996), ο ΛΑΕΚ θα μπορούσε να διαθέτει μέχρι και το 6% των εσόδων του για τη χρηματοδότηση των ΚΕΚ των κοινωνικών εταίρων. Δύο χρόνια αργότερα (Ν. 2639/98) το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σε 15%, ενώ με την Εθνική Συλλογική Σύμβαση Εργασίας του 2004-2005 (άρθρο 7) έφτασε το 20%. Από αυτούς του πόρους το 45% κατευθυνόταν στη ΓΣΕΕ και το υπόλοιπο 55% στις εργοδοτικές οργανώσεις (ΓΣΕΕ κ.ά., 2006: 26).

Τα παραπάνω εξασφάλισαν στις τριτοβάθμιες οργανώσεις εργοδοτών και εργαζομένων πρόσβαση σε πρωτόγνωρου ύψους πόρους, που χρηματοδότησαν όχι μόνο ενέργειες κατάρτισης αλλά, κυρίως, την επέκταση του δικτύου τους – αν όχι συχνά την ίδια τη λειτουργία τους.[4] Δεν είναι τυχαίο ότι οι οργανώσεις που ενεπλάκησαν με μεγαλύτερη ένταση στην πολιτική κατάρτισης ήταν οι μαζικότερες οργανώσεις των κοινωνικών εταίρων, δηλαδή η ΓΣΕΕ

4. Επαρκής αριθμός απασχολουμένων στις τριτοβάθμιες οργανώσεις των κοινωνικών εταίρων, είτε ως διοικητικό είτε ως επιστημονικό προσωπικό, είχε ενταχθεί στο μισθολόγιο των ΚΕΚ. Ο γράφων ήταν ένας από αυτούς.

(εργαζόμενοι) και η ΓΣΕΒΕΕ (μικρομεσαίοι). Αυτές οι δύο συνομοσπονδίες ίδρυσαν και λειτουργούν δύο από τα μεγαλύτερα ΚΕΚ στη χώρα – τόσο ως προς τη χρηματοδότηση όσο και ως προς τη δυναμικότητα. Αντίθετα, ο ΣΕΒ, που δεν αντιμετώπιζε έντονα προβλήματα χρηματοδότησης χάρη στην ευπορία των μελών του, περιορίστηκε στη δημιουργία ενός ιδιότυπου «ιδιωτικού πανεπιστημίου» (της σχολής ALBA) που εκπαιδεύει διευθυντικά στελέχη για τις επιχειρήσεις-μέλη του.

Οι παραπάνω λόγοι, σε συνάρτηση με τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών εταίρων *per se*, ερμηνεύουν και τη συνεπή τους στάση υπέρ της πιστοποίησης. Το δημόσιο πεδίο δράσης τους και η διασφάλιση αποκλειστικών πόρων τούς απέτρεψαν από το να υιοθετήσουν αμφιλεγόμενες πρακτικές διασφάλισης χρηματοδότησης. Εντέλει, τα ΚΕΚ των κοινωνικών εταίρων ήταν από τα πρώτα που συμμορφώθηκαν με τα κριτήρια πιστοποίησης και αξιολόγησης (κατά κανόνα δε οι υποδομές τους είναι πολύ υψηλότερες από τις ελάχιστες απαιτούμενες), χαρακτηρίζονται σταθερά από καλύτερες συνθήκες εργασίας, υποστήριξαν την ανάγκη περαιτέρω αυστηροποίησης του συστήματος, συχνά διενέργησαν εσωτερικές αξιολογήσεις των προγραμμάτων που υλοποίησαν, ενώ διαθέτουν μακράν το πιο διαφανές σύστημα διαχείρισης.

Βασικές κατευθύνσεις για μελλοντική παρέμβαση

Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι σήμερα υπάρχει έντονη ανάγκη για εξορθολογισμό του συστήματος κατάρτισης και για επανοριοθέτηση των φορέων παροχής αυτών των υπηρεσιών. Η ενίσχυση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών απαιτεί να επανέλθουμε σταδιακά σε μια λογική πιστοποίησης των παρόχων κατάρτισης. Απαιτείται ένα σύστημα το οποίο θα διασφαλίζει ότι ο φορέας παροχής υπηρεσιών κατάρτισης έχει τα εχέγγυα να παράσχει αυτές τις υπηρεσίες με τρόπο χρήσιμο για τον τελικό δικαιούχο, που είναι ο άνεργος.

Μια δεύτερη δέσμη παρεμβάσεων αφορά την ανάγκη για εξορθολογισμό των οικονομικών παραμέτρων της κατάρτισης. Ο καθορισμός των οικονομικών παραμέτρων των προγραμμάτων (δηλαδή του ύψους της αμοιβής του καταρτιζομένου, του φορέα υλοποίησης, της επιχείρησης πρακτικής άσκησης) δεν προκύπτει βάσει κάποιας μεθοδολογίας, αλλά είναι πολιτική απόφαση η οποία στην καλύτερη των περιπτώσεων λαμβάνεται με κριτήριο μια γενική αίσθηση περί δικαίου και μια επίσης γενική αίσθηση αναφορικά με το ύψος των αμοιβών που διαμορφώνονται στην αγορά, δηλαδή μέσα από μια διαδικασία η οποία, από τεχνοκρατικής πλευράς, είναι εν πολλοίς αυθαίρετη. Αντίστοιχα, ελλείψει μιας κοινής *βιβλιοθήκης* πιστοποιημένου εκπαιδευτικού υλικού, περίπου κάθε μεμονωμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει δαπάνες ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού παρά το γεγονός ότι συναφή ή ακόμη και τα ίδια αντικείμενα έχουν αναπτυχθεί επανειλημμένα στο παρελθόν. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη μιας επεξεργα-

σμένης μεθοδολογίας για τον προσδιορισμό του μοναδιαίου κόστους κατάρτισης ανά είδος προγράμματος είναι επιβεβλημένη.

Το τρίτο στοιχείο αφορά την ανάγκη να λειτουργήσει ο λεγόμενος Μηχανισμός Διάγνωσης των Αναγκών της Αγοράς Εργασίας, βάσει του οποίου θα παρέχονται οι γενικές κατευθύνσεις αναφορικά με τα απαιτούμενα αντικείμενα κατάρτισης. Κατ' επέκταση, χρειάζεται μια ενδογενής σύνδεση των προγραμμάτων κατάρτισης ανέργων με την προώθηση στην απασχόληση και, αντίστοιχα, των προγραμμάτων κατάρτισης εργαζομένων με προγράμματα εκσυγχρονισμού και τεχνολογικής ή οργανωτικής αναβάθμισης των ίδιων των επιχειρήσεων.

Τέλος, πρέπει να ενισχυθούν τα κίνητρα για την εισροή ιδιωτικών πόρων στο σύστημα κατάρτισης. Αυτή η κίνηση δεν προκύπτει από την αναγκαιότητα να μειωθεί το ύψος των δημόσιων πόρων που προσανατολίζονται στο σύστημα αλλά από την ανάγκη ανάπτυξης εναλλακτικών διαδρομών χρηματοδότησης, οι οποίες θα έχουν ως συνέπεια τον απογαλακτισμό του συστήματος από την κρατική χρηματοδότηση και επομένως την ενίσχυση της λειτουργίας του με όρους αποτελεσματικότητας.

Βιβλιογραφία

Eurofound (2000). *Integrated Approaches to Active Welfare and Employment Policies: Greece*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

Karalis, T. and Vergidis, D. (2004). "Lifelong education in Greece: Recent developments and current trends", *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2), pp. 179-189.

Karalis, T. and Vergidis, D. (2006). "Evaluation de l'impact de la politique des fonds structurelles européens sur l' institution de l'éducation populaire en Grèce", *Carrefours de l'Education*, 22, pp. 45-58.

Kokkos, A. (2008). "Adult education in Greece", 11th International Conference on Continuing Education in the countries of the Balkan Region, Ikonio, 23-27/10/2008.

OECD (1999). *Benefit Systems and Work Incentives*, Paris.

Papadopoulos, T. (2006). "Support for the unemployed in a familistic welfare regime", in Mossialos, E. and Petmesidou, M. (eds), *Social Policy Developments in Greece*, Aldershot: Ashgate.

UNESCO (1997). "Adult education since the fourth International Conference on Adult Education (Paris 1985)", ED-97/WS/S.

UNESCO (1999). "World trends in adult education research", Institute for Education, Hamburg: Germany.

Αμίτσης, Γ. (2000). *Θεσμοί και Πολιτικές Επαγγελματικής Κατάρτισης: Η Ευρωπαϊκή Πρόκληση και η Εξέλιξη του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Κατάρτισης*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Αμμαλός, Τ. (1987). «Σύνθεση ενεργού πληθυσμού και προβλήματα απασχόλησης», ΟΑΕΔ.

Αποστολάτος, Ν. (1985). «Ανεργία στην Ελλάδα: Πρόβλημα ή ψευδοπρόβλημα;», *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 14/3/1985.

Βεργίδης, Δ., Abrahamsson, K., Davis, R. και Fey, R. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βούλγαρης, Γ. (2005). *Η Ελλάδα της Μεταπολίτευσης: 1974-1990*, γ΄ έκδοση, Αθήνα: Θεμέλιο.

Βρετάκου, Β. και Ρουσέας, Π. (2002). «Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα: Συνοπτική περιγραφή», Cedefop (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης).

Γενική Γραμματεία Διαχείρισης Κοινοτικών και Άλλων Πόρων (ΓΓΔΚΠ) (2007). «Αποτίμηση παρεμβάσεων Ε.Π. Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση 2000-2006», Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης.

Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) (1985). *Κείμενα για τη Λαϊκή Επιμόρφωση*, Αθήνα.

Γετίμης, Π., Δεδουσόπουλος, Α., Φωτεινοπούλου, Κ. και Ευστράτογλου, Α. (1994). *Μελέτη Συστήματος Αξιολόγησης Προτάσεων Εκπαιδευτικού Χαρακτήρα και Παρακολούθησης των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Λαϊκής Επιμόρφωσης*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Γούλας, Χ. και Μπουκουβάλας, Κ. (2005). «Μελέτη της εργασιακής εξέλιξης των καταρτισθέντων του ΚΕΚ-ΙΝΕ/ΓΣΕΕ», *Ενημέρωση*, 14, Φεβρουάριος, σελ. 11-36, ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

ΓΣΕΕ, ΣΕΒ, ΓΣΕΒΕΕ και ΕΣΕΕ (2006). *Κωδικοποιημένες Βασικές Ρυθμίσεις Εθνικών Συλλογικών Συμβάσεων Εργασίας και Διαιτητικών Αποφάσεων Ετών 1975-2005*, Αθήνα, Μάιος.

Δεδέ, Ι., Θεοδωράκης, Γ., Μακρή, Α., Μπάσδρα, Β., Παπαδημητρίου, Χ. και Σιμωτά, Τ. (2003). «Ο ρόλος των εθνικών συστημάτων αναγνώρισης προσόντων στην προώθηση της διά βίου μάθησης: Ελλάδα – Μελέτη για το ερευνητικό έργο του ΟΟΣΑ», Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Δημουλάς, Κ. (2002). *Κράτος Πρόνοιας και Επαγγελματικής Κατάρτισης: Η Περίπτωση της Ελλάδας (1980-2000)*, διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δημουλάς, Κ. (2005). «Η επαγγελματική κατάρτιση ως κρατική πολιτική: Η περίπτωση της Ελλάδας (1980-2000)», στο Καραμεσίνη, Μ. και Κουζής, Γ. (επιμ.), *Πολιτική Απασχόλησης: Πεδίο Σύζευξης της Οικονομικής και της Κοινωνικής Πολιτικής*, Αθήνα: Gutenberg.

Δοξιάδης, Α., Καραντινός, Δ., Μπούζας, Ν., Σούντρη, Π. και Χρυσσάκης, Μ. (1993). «Αξιολόγηση των παρεμβάσεων των διαρθρωτικών ταμείων στον τομέα των ανθρωπίνων πόρων», Αθήνα: ECOTEC.

ΕΚΕΠΙΣ (2006). «Σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ): Δεύτερη φάση εφαρμογής 2003-2005», Τελική Αναφορά, Μάρτιος.

ΕΚΕΠΙΣ (2008). «Σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ): Τρίτη φάση εφαρμογής 2005-2007», Τελική Αναφορά, Νοέμβριος.

ΕΚΕΠΙΣ (2011). «Σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ): Τέταρτη φάση εφαρμογής 2007-2009», Τελική Αναφορά, Φεβρουάριος.

ΕΚΠΑ (2005α). «Αξιολόγηση ενεργειών κατάρτισης Γ΄ ΚΠΣ: Επιτελική σύνοψη», Εργαστήριο Διαχείρισης της Γνώσης, Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιούνιος.

ΕΚΠΑ (2005β). «Αξιολόγηση ενεργειών κατάρτισης Γ΄ ΚΠΣ – Ενότητα Ι: Καταγραφή των συγχρηματοδοτούμενων δράσεων κατάρτισης και συγκριτική ανάλυση μοναδιαίου κόστους για τις δράσεις που έχουν υλοποιηθεί», Εργαστήριο Διαχείρισης της Γνώσης, Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ιούνιος.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). *Ελλάδα: Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης 1994-1999*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευστράτογλου, Α. (2003). *Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση και Πιστοποίηση: Διαδικασία και Αποτελέσματα ΚΕΚ 2001-2003*, ΕΚΕΠΙΣ.

Ευστράτογλου, Α. (2004). «Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα», *Ενημέρωση*, 106, σελ. 2-15, ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Ευστρατόγλου, Κ. και Μπουγάς, Α. (1983), «Η ζήτηση επαγγελμάτων στην αγορά εργασίας», Σειρά *Ερευνητικές Εργασίες*, ΟΑΕΔ.

Ιακωβίδης, Γ. (1984). «Εναλλασσόμενη εκπαίδευση (δυϊκό σύστημα)», Σειρά *Μονογραφίες*, ΟΑΕΔ.

ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2016). *Αξιολόγηση των Παρεμβάσεων της Πρωτοβουλίας για την Απασχόληση των Νέων,* Έκθεση αξιολόγησης (Παραδοτέο Β΄), ερευνητική-συγγραφική ομάδα: Γούλας, Χ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., Σιδηρά, Β. και Σιμόπουλος, Γ.

ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2003). *Μελέτη Αιτιών για το Χαμηλό Ποσοστό Συμμετοχής σε Προγράμματα Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα*.

Καραλής, Θ. (2002). *Η Εξέλιξη του Δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης κατά την Περίοδο 1989-1999*, διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καραλής, Θ. (2003). «Η εκπαίδευση ενηλίκων στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα», δημοσιευμένο στο http://www.adulteduc.gr.

Καραντινός, Δ., Παυλάκης, Γ. και Δαλαπόρτα, Α. (1997). «Εθνική πολιτική απασχόλησης και οι παρεμβάσεις του ΕΚΤ στο Β΄ ΚΠΣ», Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

Κατσανέβας, Θ. (1983). «Η απασχόληση και η ανεργία στην Ελλάδα από τη σκοπιά της θεωρίας και της πολιτικής πράξης», στο Νικολινάκος, Μ. (επιμ.), *Η Ανεργία των Νέων*, ΟΑΕΔ.

Κατσανέβας, Θ. (1984). *Θέματα Απασχόλησης και Ανεργίας στην Ελλάδα*, ΟΑΕΔ.

Κατσανέβας, Θ. (1985). *Απασχόληση και Ανεργία στην Ελλάδα*, ΟΑΕΔ.

Κέντρο Ερευνών Πανεπιστημίου Πειραιώς (ΚΕΠΠ) (1994α). *Αξιολόγηση Προγράμματος Ενδοεπιχειρησιακής Κατάρτισης για τη Βελτίωση της Ανταγωνιστικότητας των Ελληνικών Ιδιωτικών Επιχειρήσεων: Συνοπτική Έκθεση Συμπερασμάτων και Προτάσεων Μελέτης*, επιστημονικός υπεύθυνος: Ιωσήφ Χασσίδ, ΟΑΕΔ.

Κέντρο Ερευνών Πανεπιστημίου Πειραιώς (ΚΕΠΠ) (1994β). *Αξιολόγηση Προγράμματος Ενδοεπιχειρησιακής Κατάρτισης για τη Βελτίωση της Ανταγωνιστικότητας των Ελληνικών Ιδιωτικών Επιχειρήσεων, Μέρος Β΄: Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων Αρχείων ΟΑΕΔ*, επιστημονικός υπεύθυνος: Ιωσήφ Χασσίδ, ΟΑΕΔ.

Κόκκος, Α. (2002). «Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις, στρατηγικές, συγκρίσεις», στο Κόκκος, Α. (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2004). «Οι κοινωνικές διαθέσεις απέναντι στην τυπική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων: Η περίπτωση της Ελλάδας», στο Κόκκος, Α. (επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Κόκκος, Α. (2008α). «Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα», εισήγηση στην 11η Διεθνή Συνδιάσκεψη με θέμα «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση στις βαλκανικές χώρες», Ικόνιο, 23-27 Οκτώβριου 2008.

Κόκκος, Α. (2008β). *Εκπαιδεύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Μελέτη Αξιολόγησης*, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κρητικίδης, Γ. (1999). «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την κατάρτιση και την απασχόληση: Η πορεία υλοποίησης του Β΄ ΚΠΣ και οι προτάσεις για το Γ΄ ΚΠΣ», *Ενημέρωση*, 48-49, ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

Κωνσταντινόπουλος, Χ. (1993). *Θεσμοί και Φορείς Καταπολέμησης της Ανεργίας στην Ελλάδα: 1920-1992*, Αθήνα: Υπηρεσία Εκδόσεως ΟΑΕΔ.

Λαμάνης ΕΠΕ και Φισσάμπερ, Β. (1999). *Δεύτερη Ενδιάμεση Έκθεση Αξιολόγησης του Ε.Π. «Συνεχιζόμενη Κατάρτιση και Προώθηση στην Απασχόληση 1994-1999»*, αδημοσίευτη, Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

Μπαλούρδος, Δ. και Χρυσάκης, Μ. (1998). «Προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης: Στατιστικές ενδείξεις, αξιολόγηση και προοπτικές», στο Αλιμπράντη, Λ. και Χατζηγιάννη, Α. (επιμ.), *Ανεργία, Εργασία, Εκπαίδευση – Κατάρτιση στην Ελλάδα και στη Γαλλία*, ΕΚΚΕ.

Μπάσδρα, Β. και Θεοδωράκης, Γ. (2003). «Περιγραφή των συστημάτων αναγνώρισης προσόντων: Συμμετέχοντες – αποτελέσματα», στο *Ο Ρόλος των Εθνικών Συστημάτων Αναγνώρισης Προσόντων στην Προώθηση της Διά Βίου Μάθησης: Ελλάδα – Μελέτη για το Ερευνητικό Έργο του ΟΟΣΑ*, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Μπουγάς, Α. (1983). *Στοιχεία για την Επαγγελματική Κατάρτιση του Δημοσίου Τομέα στην Ελλάδα*, Ειδικές Εκθέσεις, Αθήνα: ΟΑΕΔ.

Νικολινάκος, Μ. (1983). «Γενικά συμπεράσματα», στο Νικολινάκος, Μ. (επιμ.), *Η Ανεργία των Νέων*, Αθήνα: ΟΑΕΔ.

ΟΑΕΔ (1984). *Βασικά Στοιχεία για την Απασχόληση, Ασφάλιση Ανεργίας, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Εργατικά Θέματα*.

ΟΑΕΔ (1994). *Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης 1994-1999: Σχεδιασμός Πολιτικής, Δράσεων και Προγραμμάτων του ΟΑΕΔ*.

ΟΚΕ (1998). *Γνώμη Πρωτοβουλίας για την Επαγγελματική Κατάρτιση*, Αθήνα, 18 Ιουνίου.

Παληός, Ζ. (επιμ.) (2003). *Κατάρτιση και Απασχόληση*, Μελέτες, 17, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Παπαδόγαμβρος, Β. (2002). «Επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση: Τα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης στο Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο», στο *Εργασία 2002*, Ινστιτούτο Αστικού Περιβάλλοντος και Ανθρώπινου Δυναμικού, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Παπαθεοδοσίου, Θ. και Σταύρου, Σ. (1993). *Μελέτη για την Αντιμετώπιση της Μακροχρόνιας Ανεργίας: Η Περίπτωση της Κατάρτισης και των Εκπαιδευτών Μακροχρόνια Ανέργων*, ΕΛΚΕΠΑ – ΕΕΤΑΑ.

Ροδόπουλος, Ν. (1983). «Οικονομικές εξελίξεις και απασχόληση στην Ελλάδα», στο Νικολινάκος, Μ. (επιμ.), *Η Ανεργία των Νέων*, ΟΑΕΔ.

Ρουλιάς, Α. (1994). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Συνεχιζόμενης Κατάρτισης στο 2ο ΚΠΣ*, Υπουργείο Εργασίας, Μάρτιος.

Τράπεζα της Ελλάδος (1982). *Έκθεση του Διοικητή για το Έτος 1981*.

Τσεκούρας, Ι., Σταμπουλής, Μ. και Λιτσαρδάκης, Μ. (2004). *Η Χρηματοδότηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα: Περιγραφή του Συστήματος Χρηματοδότησης*, *Cedefop Panorama series*, 90.

Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (1983). *Εκτιμήσεις και Προοπτικές Απασχόλησης στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (2001). *Γ΄ ΚΠΣ, Σχέδιο Επιχειρησιακού Προγράμματος «Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση»*, κείμενο αρχικής υποβολής, Μάρτιος.

Χαϊκάλης, Σ. (1982). *Οι Επαγγελματικές και Τεχνικές Σχολές στην Ελλάδα κατά Υπουργείο, Φορέα και Ειδικότητα: Στατιστική Διερεύνηση*, Ειδικές Εκδόσεις, Αθήνα: ΟΑΕΔ.

Χλέτσος, Μ. και Καμινιώτη, Ο. (2004). *Ζήτηση Ειδικοτήτων και Δεξιοτήτων στην Ελληνική Αγορά Εργασίας: Αποτελέσματα Έρευνας στις Ιδιωτικές Επιχειρήσεις*, Αθήνα: ΠΑΕΠ.

Πολιτικές δεξιοτήτων: Επισημάνσεις για το ρόλο των δεξιοτήτων στην οικονομία, την εργασία και την κατάρτιση

Παρασκευάς Λιντζέρης
ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Εισαγωγή

Οι δεξιότητες έχουν αποτελέσει εδώ και μερικά χρόνια κεντρικό θέμα ενδιαφέροντος των οικονομικών και εκπαιδευτικών πολιτικών σε παγκόσμιο επίπεδο. Η ανάληψη σημαντικών πρωτοβουλιών και η συζήτηση για τις δεξιότητες γίνονται στις μέρες μας σε πολλά επίπεδα:

- Όλοι οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί (για παράδειγμα, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης [ΟΟΣΑ/OECD], η Παγκόσμια Τράπεζα) έχουν συστήσει σχετικά τμήματα και μονάδες έρευνας.[1]
- «Νέες δεξιότητες για νέες θέσεις εργασίας»[2] είναι το όνομα μίας από τις πιο εμβληματικές πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.
- Όλες οι ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες διαμορφώνουν στρατηγικές δεξιοτήτων βάσει των αναγκών της αγοράς εργασίας και μέσω αυτών επηρεάζουν τη δομή και τα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών συστημάτων.
- Πανεπιστημιακά τμήματα και ερευνητικά ινστιτούτα σε όλο τον κόσμο εξειδικεύονται στη διερεύνηση δεξιοτήτων.

1. Βλ. σχετικά OECD (http://skills.oecd.org), The World Bank (Stepping Up Skills for More Jobs and Higher Productivity), World Economic Forum (http://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html).
2. Βλ. περισσότερα στο http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=el&catId=822.

- Εκατοντάδες συνέδρια και επιστημονικές ημερίδες γίνονται κάθε χρόνο παγκοσμίως και οι ειδικοί περί των δεξιοτήτων αυξάνονται με ταχύτητα.
- Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Προώθηση της Επαγγελματικής Κατάρτισης, το γνωστό CEDEFOP, έχει ορίσει τις δεξιότητες ως ένα από τα τέσσερα βασικά πεδία μελέτης σε πανευρωπαϊκό επίπεδο και ταυτοχρόνως έχει δημιουργήσει ψηφιακή πύλη με πληροφορίες ανά κλάδο, επάγγελμα και χώρα για το θέμα των δεξιοτήτων.[3]
- Η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (International Labor Organization) έχει δημιουργήσει στον τομέα των πολιτικών απασχόλησης έναν καινούργιο κλάδο που τον ονομάζει «Δεξιότητες και απασχολησιμότητα».[4]
- Ο ΟΟΣΑ έχει δημιουργήσει ένα μηχανισμό παραγωγής αναφορών, στατιστικών στοιχείων και οδηγιών για την ανάπτυξη πολιτικών παρεμβάσεων σχετικά με τις δεξιότητες, που βασίζονται σε μεγάλης έκτασης μελέτες, με κορωνίδα την παγκόσμια έρευνα PIAAC για τις δεξιότητες των ενηλίκων.[5]

Επιπλέον, στον τρέχοντα δημόσιο διάλογο για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ακόμη και για την εκπαίδευση στο σύνολό της, έχουν τεθεί με ιδιαίτερη ένταση ερωτήματα όπως:

- Ανταποκρίνεται η εκπαίδευση στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, ώστε να βοηθά τους νέους να έχουν ομαλή μετάβαση στην απασχόληση;
- Η διεθνοποίηση των οικονομικών ροών και η στροφή σε «οικονομίες υπηρεσιών» επιφέρουν αποειδίκευση (deskilling) και σταδιακή απαξίωση των δεξιοτήτων ή προκαλούν την ανάδυση νέων ειδικοτήτων και αυξάνουν τις τάσεις επανειδίκευσης (reskilling) της πλειοψηφίας του εργαζόμενου πληθυσμού;
- Οι σύγχρονες ευρωπαϊκές οικονομίες χρειάζονται περισσότερο *γενικές* και *οριζόντιες* ή πιο στέρεες και σύγχρονες *εξειδικευμένες* δεξιότητες; Ή μήπως χρειάζονται και τα δύο είδη δεξιοτήτων, και –αν ναι– σε ποιο βαθμό το καθένα;
- Αρκεί το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για την απόκτηση των αναγκαίων δεξιοτήτων ή απαιτείται περισσότερο από ό,τι στο παρελθόν *μάθηση εντός της επιχείρησης* σε πραγματικές συνθήκες εργασίας;

3. Βλ. European Commission / CEDEFOP (http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en).
4. Πρβλ. ILO (http://www.ilo.org/skills/lang--en/index.htm).
5. Το PIAAC (Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αποτίμηση των Ικανοτήτων των Ενηλίκων) είναι ένα διεθνές συγκριτικό ερευνητικό πρόγραμμα για την αποτίμηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ενηλίκων. Κάθε συμμετέχουσα χώρα ιδρύει ένα Εθνικό Κέντρο PIAAC. Στην Ελλάδα το πρόγραμμα υλοποιείται από τη σύμπραξη της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ), του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) και του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). Στο πλαίσιο του προγράμματος PIAAC, διεξάγεται πανελλαδική έρευνα για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την εκπαίδευση, την επαγγελματική εμπειρία και τις δεξιότητες του ενήλικου πληθυσμού της χώρας, ηλικίας 16-65 ετών (βλ. http://www.piaac.gr).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η δημιουργία και στη χώρα μας ενός μηχανισμού διάγνωσης των δεξιοτήτων της αγοράς εργασίας τέθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως αναγκαίος όρος και προαπαιτούμενο («αιρεσιμότητα» είναι η τεχνική ορολογία) για τη χρηματοδότηση προγραμμάτων κατάρτισης κατά την προγραμματική περίοδο 2014-2020, που πρακτικά ξεκίνησε στις αρχές του 2016. Αυτό το γεγονός καθώς και η ειδικότερη πρόβλεψη να έχουν οι τριτοβάθμιες οργανώσεις εκπροσώπησης εργαζομένων και εργοδοτών σημαντικό ρόλο στη διερεύνηση δεξιοτήτων οδήγησαν περίπου από τις αρχές του 2015 στην ανάγκη –και παράλληλα έθεσαν την πρόκληση– να μελετηθεί συστηματικά το θέμα των δεξιοτήτων, όχι μόνο στο επιχειρησιακό επίπεδο του σχεδιασμού και της υλοποίησης ενός ερευνητικού έργου διάγνωσης αναγκών, αλλά και στο βαθύτερο επίπεδο των γενικών υποθέσεων και των θεωρητικών παραδόσεων που τροφοδοτούν όλο αυτό το σχετικά πρόσφατο και αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις δεξιότητες.

Η παρούσα εργασία ξεκίνησε από μια παρατήρηση που θεωρήθηκε σημαντική: ο δημόσιος διάλογος στην Ελλάδα αποφεύγει να φέρει στο προσκήνιο της συζήτησης και να υποβάλει σε κριτική εξέταση τις προϋποθέσεις και τα θεμέλια των πολιτικών. Αντίθετα, επικεντρώνεται στη λειτουργική διάσταση των πραγμάτων, εστιάζεται ιδίως στα εφαρμοστικά πλαίσια, τα οποία όμως, όπως είναι φυσικό, έχουν ενσωματώσει ήδη –και στη συνέχεια έχουν απωθήσει στο παρασκήνιο– βασικές παραδοχές και γενικές υποθέσεις, που στη φάση της πρακτικής εφαρμογής υπονοούν ως δεδομένες, αποδέχονται ως αυτονόητες και έτσι τις θέτουν εκτός συζήτησης. Εντέλει όμως γιατί καλούμαστε να ασχοληθούμε με τις δεξιότητες; Γιατί έχουν αναδειχθεί εσχάτως σε τόσο σπουδαίο θέμα οικονομικής και εκπαιδευτικής πολιτικής; Τι σημαντικό διακυβεύεται γύρω από αυτές;

Στην προσπάθεια να γίνουν κατανοητές οι βασικές πτυχές του διαλόγου που γίνεται σε διεθνές επίπεδο αλλά και να αποκρυπτογραφηθούν οι αφετηρίες και οι βαθύτερες επιδιώξεις των πολιτικών διερεύνησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων, ξεκίνησε μια απόπειρα συστηματικής μελέτης, συζητήσεων και συνεργασιών με δεκάδες ανθρώπους. Η προσπάθεια αυτή βρίσκεται σε εξέλιξη και με το παρόν κείμενο επιδιώκουμε να παρουσιάσουμε κάποιους ενδιάμεσους σταθμούς και κυρίως ορισμένα νέα δεδομένα και θέματα προς διάλογο και περαιτέρω διερεύνηση:

- Τι εννοούμε με τη λέξη *δεξιότητες*; Πώς χρησιμοποιούμε την έννοια της δεξιότητας και τι συνέπειες έχει αυτό στις πολιτικές που ακολουθούμε;
- Γιατί οι δεξιότητες θεωρούνται σημαντικές; Τι συμβαίνει στην ευρωπαϊκή και διεθνή οικονομία που εξηγεί το ανανεωμένο και αυξημένο ενδιαφέρον για τις δεξιότητες; Γιατί η στρατηγική δεξιοτήτων έχει αναδειχθεί σε μείζονα πολιτική προτεραιότητα για τις ανεπτυγμένες οικονομίες;
- Πώς συνδέονται οι δεξιότητες των ατόμων με την οικονομία και ιδίως με την πιο προχωρημένη αιχμή της οικονομικής ζωής, την τεχνολογική, παραγωγική και οργανωτική καινοτομία;[6]

6. Στο ερώτημα αυτό αφιερώνεται ξεχωριστό κείμενο του παρόντος τόμου: Αγγελάκης, Α. «Η θεωρητική σχέση μάθησης και καινοτομίας και ο ρόλος των δεξιοτήτων σε σύγχρονα υποδείγματα βιομηχανικών και επιχειρηματικών πολιτικών».

- Πώς οι επιλογές μας για τη στρατηγική δεξιοτήτων επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα;
- Ποιο μείγμα γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων θεωρείται αναγκαίο για το σύγχρονο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον;

Πρόθεση του κειμένου που ακολουθεί είναι να υποβάλει σε κριτική εξέταση τις βασικές παραδοχές και τις γενικές υποθέσεις που υποστηρίζουν τις πολιτικές δεξιοτήτων. Αποσκοπούμε στην παρουσίαση, την ανάλυση και ερμηνεία των βασικών πλευρών του τρέχοντος λόγου περί δεξιοτήτων. Δεν αποβλέπουμε στη διατύπωση εναλλακτικών θέσεων και προτάσεων, καθώς κάτι τέτοιο θα απαιτούσε ξεχωριστή έρευνα και ίσως διαφορετική πραγμάτευση του θέματος.

Ορισμοί και διευκρινίσεις για την έννοια των δεξιοτήτων

Σύμφωνα με τον κυρίαρχο λόγο που διέπει τις σύγχρονες κοινωνίες, όπως διαπιστώνει η Allais (2011), «χωρίς εργασία δεν είσαι τίποτα και χωρίς διαρκή κατάρτιση δεν μπορείς να βρεις ή να κρατήσεις την εργασία σου». Την ίδια στιγμή, οι εργοδότες αναφέρονται συχνά στα «ανεπαρκή επίπεδα δεξιοτήτων» των ατόμων (βλ. ενδεικτικά OECD, 2016· European Commission, 2016b). Η εκπαίδευση, ιδίως η επαγγελματική, χρειάζεται κατά το κοινώς λεγόμενο να αναπτύσσει τις δεξιότητες που χρειάζονται οι επιχειρήσεις. Μέσα σε αυτή τη ρητορική η έννοια της δεξιότητας έχει κεντρική θέση (Popovic, 2014).

Εντούτοις, ο Winch (2011: 88-90), ο οποίος θεωρεί ότι «η δεξιότητα είναι μια έννοια που κατασκευάστηκε στην Αγγλία»,[7] εξηγεί πως δεν είναι τόσο εύκολο να πει κάποιος τι είναι δεξιότητα όσο να πει ότι μια συγκεκριμένη δραστηριότητα απαιτεί κάποια δεξιότητα. Η έννοια της δεξιότητας, συνεχίζει ο Winch, είναι σχεδόν συνώνυμη με την πρακτική ικανότητα ή με το να ξέρω πώς να κάνω κάτι (know-how) σε ένα σχετικά περιορισμένο εύρος δραστηριοτήτων. Από αυτή την άποψη, η δεξιότητα έχει και μη χειρωνακτικές αναφορές –όπως, για παράδειγμα, οι επικοινωνιακές δεξιότητες– και κατά τα τελευταία χρόνια επεκτείνει διαρκώς την εμβέλειά της ακόμη και στο επίπεδο των προσωπικών αρετών ή της ολοκλήρωσης της προσωπικότητας (λ.χ. δεξιότητα αντιμετώπισης ασθενών με σεβασμό και αξιοπρέπεια ή δεξιότητα κατανόησης άλλων πολιτιστικών παραδόσεων).

Ανάμεσα στους κοινωνικούς επιστήμονες, όπως σημειώνει ο Green (2011), δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με το νόημα του όρου δεξιότητες. Πολύ συχνά, μιλώντας για τις

7. Η άποψη του Winch (2011: 88) είναι ότι το αγγλικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έχει οργανωθεί γύρω από την έννοια της δεξιότητας, η οποία στη βρετανική παράδοση συνδέεται με την πολιτική οικονομία της ανάπτυξης και μετάδοσης των δεξιοτήτων που αναφέρονται στις εξειδικευμένες ανάγκες των επιχειρήσεων και δεν προϋποθέτουν απαραιτήτως υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Γι΄ αυτό και διακρίνει ρητά τον όρο *skill* από τον γαλλικό *aptitude*, από τον γερμανικό *Fahigkeit* και τον ολλανδικό *competentie*, όροι οι οποίοι, όπως σημειώνει, δεν αναφέρονται μόνο στην εκτέλεση συγκεκριμένης εργασίας αλλά και στην ικανότητα ολοκληρωμένης και ανεξάρτητης διαχείρισης επαγγελματικού έργου.

δεξιότητες, οι οικονομολόγοι, οι κοινωνιολόγοι και οι ψυχολόγοι εννοούν διαφορετικά πράγματα. Το ίδιο ισχύει και στο καθημερινό λεξιλόγιο, όπου δεξιότητα μπορεί να σημαίνει άλλοτε τεχνική γνώση, άλλοτε ικανότητα, άλλοτε επιδεξιότητα ή επάρκεια, άλλοτε ταλέντο και άλλοτε κατάλληλη στάση ή συμπεριφορά. Δεδομένης αυτής της πολυσημίας της έννοιας των δεξιοτήτων είναι σκόπιμο να κάνουμε μια αρχική επιλογή και να δεχτούμε –κατά σύμβαση και για χάρη της τρέχουσας ανάλυσης– έναν πρόσφατο και επίσημο ορισμό των δεξιοτήτων:

> Με τον όρο «δεξιότητες» νοείται η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων. (Cedefop, 2014)[8]

Χωρίς ο προαναφερόμενος ορισμός να το δηλώνει ρητά, υπονοεί ότι οι δεξιότητες είναι πρωτίστως χαρακτηριστικό του ατόμου. Είναι μια *προσωπική ιδιότητα* που καθιστά ικανό ένα άτομο να εφαρμόζει θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις για να επιτελέσει ένα έργο, αλλά και γενικότερα για να βελτιώσει τη ζωή του. Ακόμη πιο ξεκάθαρα προβάλλεται η «ατομική φύση» της δεξιότητας από τον ΟΟΣΑ:

> Οι δεξιότητες είναι ατομικά χαρακτηριστικά που μπορούν να οδηγήσουν τα άτομα σε υψηλό επίπεδο διαβίωσης και τις χώρες σε κοινωνικοοικονομική πρόοδο. (OECD, 2015a)

Παρότι προφανώς η κατοχή ή η ύπαρξη τέτοιων ιδιοτήτων, όπως είναι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και επιτέλεσης έργων, *εξατομικεύεται*, *προσωποποιείται* και σχεδόν πάντοτε φαίνεται να εκφράζεται ως ατομικό χαρακτηριστικό, είναι βέβαιο ότι οι δεξιότητες (α) εκδηλώνονται κάθε φορά μέσα σε συγκεκριμένες εργασιακές, κοινωνικές και προσωπικές περιστάσεις, (β) αφορούν πάντα τη *σχέση* ενός υποκειμένου (κάτοχος δεξιοτήτων) με κάποιο αντικείμενο (άλλοι άνθρωποι ή μέσα και αντικείμενα εργασίας) και (γ) αποκτούν διαφορετικό περιεχόμενο και διαφοροποιημένη σημασία στο χώρο και στο χρόνο. Έτσι, για παράδειγμα, η δεξιότητα αποτελεσματικής προφορικής επικοινωνίας έχει άλλη βαρύτητα σε έναν πωλητή ασφαλειών και άλλη σε έναν οδηγό φορτηγού διεθνών μεταφορών, όπως διαφορετική βαρύτητα ανάμεσά τους έχει προφανώς και η επιδεξιότητα στην οδήγηση. Η ανεπτυγμένη μαθηματική ικανότητα, που είναι καθοριστική για έναν φυσικό, είναι μάλλον ήσσονος σημασίας για μια λογοθεραπεύτρια. Η επαρκής γνώση ξένων γλωσσών ανταποκρίνεται σε διαφορετικές ανάγκες σήμερα στον 21ο από ό,τι τον 19ο αιώνα. Ο (μη) γραμματισμός (ικανότητα γραφής και ανάγνωσης) στις μέρες μας αποτελεί πρόβλημα για κάποιες χώρες της υποσαχάριας Αφρικής, αλλά όχι για τις χώρες της βόρειας Ευρώπης. Επομένως, η σχετική κοινωνική και επαγγελματική αξία των δεξιοτήτων ενός εγγράμματου ανθρώπου είναι μικρότερη στη Φινλανδία και μεγαλύτερη στον Νίγηρα ή στο Νότιο Σουδάν, χώρες που έχουν χαμηλά ποσοστά εγγράμματων πολιτών.

8. Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων οι δεξιότητες κατηγοριοποιούνται σε *νοητικές* (χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης) και *πρακτικές* (χειρωνακτική επιδεξιότητα και χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων).

Εάν λοιπόν συμβαίνει η δεξιότητα κάποιου ατόμου να είναι πολύ σημαντική εντός ενός περιβάλλοντος και την ίδια στιγμή ελάχιστα σημαντική εντός ενός άλλου, τότε η βαθύτερη ουσία, η υπόσταση αυτής της δεξιότητας εν γένει, δεν αναφέρεται αποκλειστικά στο άτομο-κάτοχο, αλλά συνδέεται στενά αφενός με τα περιβάλλοντα εντός των οποίων η συγκεκριμένη δεξιότητα σημασιοδοτείται, αφετέρου με τις κοινωνικές, επαγγελματικές και προσωπικές σχέσεις στις οποίες εμπλέκεται.

Ωστόσο, όπως σημειώνει η Mournier (2001: 2),

> οι δεξιότητες, για να μπορέσουν να μετρηθούν και να συγκριθούν, να αποτιμηθεί η εξέλιξή τους, να εκτιμηθεί η προσφορά και η ζήτησή τους στην αγορά, πρέπει να αντικειμενοποιηθούν [objectified]. Η αντικειμενοποίηση αυτή βασίζεται στο αξίωμα ότι οι δεξιότητες υποδεικνύουν γενικές και αντικειμενικές ατομικές ικανότητες για την εκτέλεση ενός δεδομένου καθήκοντος, και τέτοιες ικανότητες πρέπει να περιέχουν γνώση και τεχνογνωσία αποκτημένες μέσω εκπαίδευσης και πρακτικής.

Άρα, η αντίληψη των δεξιοτήτων ως «αντικειμενικών ατομικών ικανοτήτων», παρότι προφανώς μονομερής και παραπειστική, αποτελεί προϋπόθεση για έναν ορισμένο τρόπο μέτρησής τους. Και φυσικά κάθε συζήτηση περί μέτρησης (σκέψου επίσης αξιολόγηση, αποτίμηση, πιστοποίηση κ.ο.κ.) εγείρει ερωτήματα όπως *ποιος μετριέται* (π.χ. ο μαθητής, ο φοιτητής, ο εργαζόμενος;), *ποιος μετράει* (π.χ. ο καθηγητής, το κράτος, ο εργοδότης;), *τι μετράει* και *με ποιο μέτρο* (για παράδειγμα, μετράει τη συμβατική κατοχή δεξιοτήτων με βάση κάποιο προδιαγεγραμμένο μέτρο, όπως τα προσδοκώμενα από την εκπαίδευση μαθησιακά αποτελέσματα σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας;).

Σε αντιπαράθεση με την ιδέα των δεξιοτήτων ως αποκλειστικά ατομικών ιδιοτήτων, αναπτύχθηκε από χρόνια (Naville, όπως αναφέρεται στο Mournier, 2001) η άποψη ότι οι δεξιότητες αφορούν κοινωνικές και κυρίως εργασιακές σχέσεις, επομένως ορίζονται και διαρθρώνονται κοινωνικά. Εφόσον ισχύει κάτι τέτοιο, οι μεταβαλλόμενες κοινωνικές και εργασιακές σχέσεις μπορούν να διαφοροποιήσουν τα περιεχόμενα των δεξιοτήτων.

Στο πλαίσιο αυτό, θεωρείται ότι οι δεξιότητες αφορούν:

- όχι κυρίως ιεραρχίες αντικειμενικών ατομικών γνωρισμάτων, όπως το θέλει η κοινή πεποίθηση, αλλά μια διαπραγματεύσιμη ταυτότητα στη σχέση εργαζομένου-εργοδότη, με την έννοια ότι ο πιο εξειδικευμένος εργαζόμενος μπορεί δυσκολότερα να αντικατασταθεί, άρα έχει σχετικά ισχυρότερη διαπραγματευτική θέση (Tilly, όπως αναφέρεται στο Allais, 2011: 1)·
- τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων αλλά και μεταξύ υφισταμένων και προϊσταμένων, με την έννοια ότι οι δεξιότητες λειτουργούν ως παράγοντας ρύθμισης της ένταξης του ατόμου στην υπαλληλική σχέση και την εργασιακή ιεραρχία.

Επιπροσθέτως, η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνήθως αναφέρεται στην κατάρτιση ή γενικότερα στην επαγγελματικά προσανατολισμένη μάθηση με βάση τις ανάγκες κάποιας συγκεκριμένης εργασίας ή ομάδας συναφών εργασιών και ειδικότερα ταυτίζει τις δεξιότητες με τα εργασια-

κά καθήκοντα (skills=tasks) (Allais, 2011· Winch, 2011). Η λειτουργική ανάλυση ενός επαγγέλματος (επαγγελματικό περίγραμμα) περιγράφει καθήκοντα (ή εργασίες) για τα οποία απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες. Αυτού του είδους ο αναλυτικός τεμαχισμός της ενιαίας εργασιακής διαδικασίας σε επιμέρους «εργασιακά επεισόδια», τα οποία πρόκειται να μεταφραστούν στη συνέχεια σε αναγκαίες για την εκτέλεση αυτών των εργασιών δεξιότητες, υποβαθμίζει –και αδυνατεί να αντιληφθεί– τον ολοκληρωμένο χαρακτήρα ενός επαγγελματικού έργου και έχει την τάση να εξαιρεί από την ανάλυση (ή να υποτιμά) εκείνες τις προσωπικές ικανότητες που δεν μπορούν να μετρηθούν. Δεν είναι σε θέση επίσης να περιγράψει τα ποιοτικά συστατικά της εργασίας που βασίζονται στη συνεργασία διαφορετικών εργαζομένων και γενικότερα δυσκολεύεται να συλλάβει και να αναπαραγάγει διανοητικά τα στοιχεία και ιδίως τις σχέσεις που συμβάλλουν στην ολοκλήρωση των επιμέρους εργασιών. Γενικότερα μιλώντας, η δεξιότητα ως έννοια αντίστοιχη της επιμέρους εργασίας (δηλαδή ενός μεμονωμένου εργασιακού καθήκοντος) δεν μπορεί να συλλάβει την ολότητα της εργασίας (του επαγγέλματος ή του συνολικού εργασιακού ρόλου), πολύ δε περισσότερο αποστασιοποιείται ως έννοια από τους εξωτερικούς, πλην όμως εξόχως σημαντικούς, καθορισμούς της εργασίας (λόγου χάρη, νομικά-πολιτικά πλαίσια εργασιακών σχέσεων, ιδιαίτερες συνθήκες υλοποίησης επαγγελματικών έργων, σχέση της προσφερόμενης ποσότητας εξειδικευμένης εργασίας με την αμοιβή της εργασίας κ.ο.κ.).

Από την άποψη αυτή, οι επιμέρους δεξιότητες διακρίνονται από τα *προσόντα* (*qualifications*), τα οποία χαρακτηρίζονται ως τα επίσημα έγγραφα (τίτλοι σπουδών, πιστοποιητικά) που αποτυπώνουν τις γνώσεις και δεξιότητες που τεκμαίρεται –μετά από ορισμένη διαδικασία αποτίμησης/αξιολόγησης– ότι κατέχει ένα άτομο. Στην περίπτωση αυτή, ενώ οι δεξιότητες συνδέονται με συγκεκριμένες επιμέρους εργασίες, το προσόν αφορά την κατά τεκμήριο γενική επάρκεια εκτέλεσης του συνόλου ενός επαγγέλματος ή και μιας ομάδας επαγγελμάτων.[9]

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε με τη διατύπωση του Green (2013) ότι οι δεξιότητες μπορούν να γίνουν κατανοητές ως προσωπικές ποιότητες που έχουν τρία βασικά χαρακτηριστικά: είναι *παραγωγικές* (*productive*), με την έννοια ότι η χρήση τους κατά την εργασία παράγει αξία, *επεκτάσιμες* (*expandable*), με την έννοια ότι ενισχύονται

9. Η διάκριση μεταξύ δεξιοτήτων (που αποκτήθηκαν από συμβατική εκπαίδευση-κατάρτιση) από τη μια μεριά και προσόντων από την άλλη είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα επαγγέλματα εκείνα στα οποία η έμπρακτη επιδεξιότητα και επάρκεια εκτέλεσης των αναγκαίων εργασιών δεν ταυτίζεται ούτε με τη σχετική τεχνική γνώση (technique) που έχει επιτευχθεί διανοητικά ούτε φυσικά με την κατοχή των σχετικών τυπικών προσόντων (τίτλων σπουδών). Στις περιπτώσεις αυτές, η απόκτηση της αναγκαίας πρακτικής ικανότητας που προαπαιτείται της ολοκληρωμένης κατοχής δεξιοτήτων χρειάζεται να γίνει μέσω της κατάλληλης εργασιακής εμπειρίας. Όπως εξηγεί ο Ryle (όπως αναφέρεται στο Winch, 2011: 98-99), «ένας άνθρωπος που γνωρίζει λίγα πράγματα ή τίποτα για την ιατρική επιστήμη δεν θα μπορούσε να γίνει ένας καλός χειρουργός, αλλά [από την άλλη] η αριστεία στη χειρουργική δεν είναι το ίδιο πράγμα με τη γνώση της ιατρικής επιστήμης ούτε αποτελεί ένα απλό προϊόν αυτής». Η περίπτωση αυτών των σύνθετων και υψηλού επιπέδου και εξειδίκευσης επαγγελματικών ικανοτήτων αναδεικνύει από μια άλλη πλευρά την πολυπλοκότητα και τη δυσκολία του ορισμού των δεξιοτήτων, καθώς και την ιδιαίτερη σημασία του τρόπου απόκτησης και επικύρωσής τους.

και επαυξάνονται με την κατάρτιση και την προσωπική ανάπτυξη και *κοινωνικές* (*social*), με την έννοια ότι είναι κοινωνικά καθορισμένες.

Σε προφανή απόσταση με βασικές πλευρές της προαναφερόμενης ανάλυσης της έννοιας των δεξιοτήτων, το πιο πρόσφατο διαθέσιμο κείμενο ευρωπαϊκής πολιτικής (European Commission, 2016b), με τίτλο «Μια νέα ατζέντα για τις δεξιότητες στην Ευρώπη» (Ιούνιος 2016), αναφέρει απλώς: «ο όρος *δεξιότητες* χρησιμοποιείται για να αναφερθεί με την ευρεία έννοια τι ένα άτομο γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει».

Θεωρητικές παραδόσεις που τροφοδοτούν τη συζήτηση για τις δεξιότητες

Όπως σημειώνει η Mournier (2001: 1), τα ερωτήματα σχετικά με τις δεξιότητες έχουν έρθει στο προσκήνιο ως αποτέλεσμα πολιτικών που εμπνέονται από τρεις θεωρητικές παραδόσεις:

Το βασικό επιχείρημα της πρώτης προσέγγισης ερείδεται σε μια μακροοικονομική σκοπιά και θεωρεί ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενισχύει την οικονομική ανάπτυξη και το κατά κεφαλήν εισόδημα. Καλύτερη εκπαίδευση και υψηλότερες δεξιότητες μπορούν να αποτελέσουν τους όρους της οικονομικής μεγέθυνσης εντός μιας οικονομίας παγκοσμιοποιημένης, ανταγωνιστικής και τεχνολογικά προηγμένης. Δύο παραδοχές συνιστούν το υπόβαθρο αυτής της διατύπωσης: (α) η παραγωγικότητα της εργασίας, άρα και το κατά κεφαλήν εισόδημα και η οικονομική ανάπτυξη αυξάνονται ανάλογα με το επίπεδο των δεξιοτήτων, διότι οι δεξιότητες είναι παράγοντας οριακών βελτιώσεων στην τεχνολογία. Η παραδοχή αυτή βρίσκεται στη βάση των νεοκλασικών θεωριών της *ενδογενούς ανάπτυξης*·[10] (β) πολύ περισσότερο από ό,τι στο παρελθόν το συγκριτικό ή ανταγωνιστικό πλεονέκτημα των χωρών στη διεθνοποιημένη οικονομία εξαρτάται από το επίπεδο της εκπαίδευσης, τις γνώσεις και τις δεξιότητες του πληθυσμού. Η παραδοχή αυτή βρίσκεται στη βάση της –επίσης νεοκλασικής– θεωρίας των αναλογιών των συντελεστών παραγωγής στο διεθνές εμπόριο.[11]

10. Βασική ιδέα της θεωρίας της ενδογενούς ανάπτυξης είναι ότι η οικονομική ανάπτυξη αποτελεί πρωτίστως αποτέλεσμα εσωτερικών διαδικασιών και ενδογενών παραγόντων (όπως είναι το ανθρώπινο κεφάλαιο, η καινοτομία και η γνώση) και όχι εξωτερικών δυνάμεων. Σε αυτό το πλαίσιο, θεωρεί ότι σε μακροχρόνιο διάστημα ο ρυθμός ανάπτυξης μιας οικονομίας εξαρτάται από μέτρα πολιτικής όπως η ενίσχυση της έρευνας και της εκπαίδευσης, τα οποία με τη σειρά τους αυξάνουν τα κίνητρα για καινοτομίες στην οικονομία (Chand, 2015).

11. Σύμφωνα με τη θεωρία των αναλογιών των συντελεστών παραγωγής, ή αλλιώς θεώρημα Heckscher–Ohlin, η διαφορά της τιμής των προϊόντων μεταξύ των χωρών στο διεθνές εμπόριο οφείλεται στις διαφορετικές αναλογίες παραγωγικών συντελεστών που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή των προϊόντων. Έτσι, η χώρα με τη μεγαλύτερη αναλογία κεφαλαίου προς εργασία παράγει φθηνότερα τα αγαθά έντασης κεφαλαίου και αντιστρόφως. Επομένως, η χώρα με τη μεγαλύτερη αναλογία κεφαλαίου προς εργασία εξάγει προϊόντα έντασης κεφαλαίου και εισάγει προϊόντα έντασης εργασίας. Βάσει αυτών, κάθε χώρα τείνει να εξειδικευτεί σε προϊόντα η παραγωγή των οποίων χρησιμοποιεί εντατικά εκείνους τους συντελεστές παραγωγής που η χώρα διαθέτει σε επάρκεια έναντι των ανταγωνιστριών χωρών (Ζαρωτιάδης, 2014).

Η δεύτερη προσέγγιση (Mournier, 2001: 1) βασίζεται σε μια μικροοικονομική σκοπιά και σύμφωνα με αυτή οι εταιρικές επιδόσεις εξαρτώνται από την τεχνολογία και την οργάνωση των επιχειρήσεων, επομένως και από τις δεξιότητες του εργατικού δυναμικού. Η παραδοχή εδώ είναι ότι η ανταγωνιστικότητα και η αποτελεσματικότητα μιας μεμονωμένης επιχείρησης αυξάνονται ανάλογα με τις ικανότητες καινοτομίας, οι οποίες με τη σειρά τους εξαρτώνται από το επίπεδο δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από θεωρίες σουμπετεριανής έμπνευσης, σύμφωνα με τις οποίες το κλειδί της οικονομικής μεγέθυνσης είναι οι καινοτομίες, που εισάγονται μαζικά, κατά κύματα, από τους πρωτοπόρους επιχειρηματίες (entrepreneurs) (Τσουλφίδης, 2003: 174).

Η τρίτη προσέγγιση είναι η πολυσυζητημένη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Κεντρική θέση της ατομικιστικής θεωρίας της κατανομής του εισοδήματος και του ανθρώπινου κεφαλαίου (Schultz, 1961, 1972· Becker, 1975) είναι ότι τα καλύτερα εκπαιδευμένα άτομα μπορούν μακροπρόθεσμα να αποκτήσουν υψηλότερα προσωπικά εισοδήματα και να μειώσουν τις πιθανότητες ανεργίας. Η παραδοχή αυτή βασίζεται στην υπόθεση ότι το εισόδημα από εργασία συνδέεται με την παραγωγικότητα της εργασίας και αυτή με τη σειρά της με την εκπαίδευση και τα επίπεδα δεξιοτήτων.

Όπως επισημαίνει η Mournier (2001: 1), οι τρεις αυτές θεωρητικές παραδόσεις ενισχύονται αμοιβαία:

> Τα άτομα αναζητώντας καλύτερα εισοδήματα οδηγούνται να επενδύσουν στην εκπαίδευσή τους. Ακολούθως, προσφέρουν υψηλότερου επιπέδου εξειδικευμένη εργασία στις επιχειρήσεις. Έτσι, οι επιχειρήσεις μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, συνεπώς να ενισχύσουν την οικονομική ανάπτυξη εν συνόλω. Ο κύκλος ολοκληρώνεται με την επίτευξη μεγαλύτερων προσωπικών εισοδημάτων. Ένας τέτοιος ενάρετος κύκλος έχει εκφραστεί από την έννοια της κοινωνίας της γνώσης, έννοια που επιδοκιμάζεται από συγκεκριμένα πολιτικά περιβάλλοντα.

Συμπερασματικά, κοινή ιδέα των προαναφερόμενων θεωριών είναι ότι το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των ατόμων συνδέεται με σχέση ευθύγραμμης αντιστοίχισης με τις οικονομικές επιδόσεις των μεμονωμένων επιχειρήσεων αλλά και της συνολικής οικονομίας. Βάσει αυτού του σκεπτικού, οι εκπαιδευτικές πολιτικές θεωρούνται παράγοντας-κλειδί της οικονομικής αποδοτικότητας, ως εκ τούτου η εκπαίδευση καλείται διαρκώς να συγχρονίζεται με τις ανάγκες της οικονομίας. Βεβαίως, όπως θα δούμε στη συνέχεια, απέναντι στη θεώρηση αυτή υπάρχει ισχυρός αντίλογος, διατυπώνοντας τη θέση ότι η καλύτερη εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να κάνει μια χώρα πλουσιότερη (Τσανγκ, 2011: 234-247). Εντούτοις, η μεγάλη πλειοψηφία των οργανισμών που διαμορφώνουν την τρέχουσα πολιτική ρητορική, αλλά και καθοδηγούν τις σημαντικές κυβερνητικές αποφάσεις, υιοθετεί –παρά τις συνεχείς διαψεύσεις της πραγματικότητας– μια συγκλίνουσα προσέγγιση, η οποία ενδεικτικά θα μπορούσε να εκφραστεί από το ακόλουθο απόσπασμα (ILO et al., 2014):

> Η βασική εκπαίδευση, η κατάρτιση και η διά βίου μάθηση προωθούν έναν ενάρετο κύκλο υψηλής παραγωγικότητας, περισσότερη και καλύτερη απασχόλη-

ση, ανάπτυξη και οικονομική μεγέθυνση. Η αύξηση της παραγωγικότητας οδηγεί στην αύξηση του πραγματικού εισοδήματος στην οικονομία, η οποία μπορεί να διανεμηθεί μέσω υψηλότερων μισθών. Μια αναπτυξιακή στρατηγική χαμηλών μισθών - χαμηλής ειδίκευσης είναι ασυμβίβαστη με την ταχεία και βιώσιμη μεγέθυνση και ανάπτυξη. Η αναβάθμιση των δεξιοτήτων θα είναι μια συνεχής ανάγκη για όλες τις οικονομίες, καθώς οι μεταβαλλόμενες απαιτήσεις δεξιοτήτων επιταχύνονται από την αλλαγή των προτύπων παραγωγής, του εμπορίου, του διεθνούς ανταγωνισμού και των τεχνολογικών καινοτομιών.

Γιατί είναι σημαντικές οι δεξιότητες;

Μια τυπική –και σύμφωνη με τα επίσημα κείμενα των διεθνών οργανισμών– απάντηση στο ερώτημα αυτό επισημαίνει ότι οι δεξιότητες αποτελούν μέτρο της ικανότητας μιας οικονομίας να αναπτύξει, μέσω καινοτομίας και έξυπνης εξειδίκευσης, «αλυσίδες αξίας» και συγκριτικά οικονομικά πλεονεκτήματα. Ευρήματα πολλών μελετών (π.χ. Cedefop, 2010· Pellizzari and Fichen, 2013· ILO, 2014) δείχνουν πως υπάρχει στον σύγχρονο κόσμο, και ειδικότερα στην Ευρώπη, χάσμα μεταξύ των προσφερόμενων και των ζητούμενων δεξιοτήτων (skill gap). Οι εκτεταμένες ασυμμετρίες δεξιοτήτων, όπου υπάρχουν, κοστίζουν πολύ στην οικονομία και την κοινωνία (European Commission, 2016c). Παράλληλα, οι ελλείψεις δεξιοτήτων (skill shortages), όπως επισημαίνει ο ΟΟΣΑ (OECD, 2016), περιορίζουν την ικανότητα των επιχειρήσεων να καινοτομήσουν και να υιοθετήσουν νέες τεχνολογίες, ενώ οι αναντιστοιχίες δεξιοτήτων (skill mismatch) μειώνουν την παραγωγικότητα της εργασίας εξαιτίας της μη βέλτιστης κατανομής των εργαζομένων στις θέσεις εργασίας. Η αναντιστοιχία μεταξύ προσφερόμενων και ζητούμενων δεξιοτήτων εκδηλώνεται κυρίως στις ειδικές τεχνικές επαγγελματικές δεξιότητες αλλά και στην έλλειψη ικανοτήτων που συνδέονται με προσωπικά χαρακτηριστικά (όπως η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα) ή στην έλλειψη ορισμένων «εγκάρσιων» (μη εξειδικευμένων επαγγελματικών) ικανοτήτων, όπως η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, οργάνωσης και προγραμματισμού, επίλυσης προβλημάτων και συνεργασίας με άλλους (βλ. ενδεικτικά UKCESS, 2014· Cedefop, 2015c· ΕΙΕΑΔ, 2016· ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΕΤΑΜ ΑΕ, 2015).

Μια αποκλίνουσα –ή και συμπληρωματική σε κάποια σημεία– απάντηση ως προς το ερώτημα της σημαντικότητας των δεξιοτήτων θα μπορούσε να προσθέσει τα εξής:

- Οι δεξιότητες επιδρούν (θετικά) στην παραγωγικότητα της εργασίας, επομένως αυξάνουν την ανταγωνιστικότητα μιας οικονομίας και την οικονομική ανάπτυξη εν γένει, παρότι αμφισβητείται σε ποια έκταση το επίπεδο εκπαίδευσης ενός λαού επηρεάζει πράγματι την οικονομία.
- Μια οργανική σχέση υφίσταται μεταξύ δεξιοτήτων και τεχνολογικής εξέλιξης, στο πλαίσιο της οποίας αναδεικνύονται συγκεκριμένες κάθε φορά δεξιότητες με υψηλή προστιθέμε-

νη αξία στην ανάδυση νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων που συγκροτούν αυτό το οποίο σήμερα καλείται «τέταρτη βιομηχανική επανάσταση» (EPRS, 2015) ή «δεύτερη εποχή των μηχανών» («second machine age») (Brynjolfsson and McAfee, 2014). Από το σύνολο των δεξιοτήτων φαίνεται σε κάθε περίοδο κάποιες να ξεχωρίζουν για τη σημασία τους ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών, κάποιες να εκλείπουν ή να υποκαθίστανται, κάποιες άλλες να μεταβάλλονται σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό (Bessen, 2015) ανάλογα με το κυρίαρχο παραγωγικό πρότυπο κάθε χώρας και τον καταμερισμό εργασίας στον οποίο αυτό βασίζεται, ανάλογα με το ρυθμό και το στάδιο του κύκλου ζωής κάθε τεχνολογίας κ.ο.κ. (Jaros, 2006). Στο ίδιο περίπου πλαίσιο εμφανίζεται και το φαινόμενο της «πόλωσης των δεξιοτήτων» (Hirtt, 2011· Cedefop, 2008), σύμφωνα με το οποίο αυξάνονται οι ανάγκες σε θέσεις εργασίας που απαιτούν υψηλού ή χαμηλού (όχι όμως ενδιάμεσου) επιπέδου δεξιότητες.

- Το μείγμα των δεξιοτήτων που χρειάζεται ο εργαζόμενος στους σύγχρονους εργασιακούς χώρους έχει μεταβληθεί τις τελευταίες δεκαετίες, και γενικότερα μεταβάλλεται με αυξανόμενη ταχύτητα, δεδομένου ότι οι δεξιότητες συνδέονται με το μεταλλασσόμενο περιεχόμενο των επαγγελματικών-εργασιακών δραστηριοτήτων. Η σταδιακή συρρίκνωση του πρωτογενούς και δευτερογενούς τομέα υπέρ των υπηρεσιών, οι ραγδαίες επιστημονικές/τεχνολογικές αλλαγές που επηρεάζουν τα μέσα παραγωγής και εργασίας, οι νέες πρακτικές οργάνωσης και λειτουργίας των επιχειρήσεων καθώς και ορισμένες πλευρές των παγκόσμιων δημογραφικών εξελίξεων (π.χ. γήρανση του πληθυσμού στις ανεπτυγμένες οικονομίες της Ευρώπης και της Β. Αμερικής) αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες αλλαγών στην ανθρώπινη ζωή και εργασία, που με τη σειρά τους πιέζουν το εκπαιδευτικό σύστημα για διαρκείς προσαρμογές.
- Η μαζικοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων ως βασικών παρόχων γνώσεων και δεξιοτήτων κατά τα τελευταία 50 χρόνια σχεδόν σε όλο τον πλανήτη και ειδικότερα η έκρηξη της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε οικονομικά δυναμικές και πολυπληθείς χώρες (όπως Κίνα, Ινδία, Κορέα, Βραζιλία κ.λπ.), καθώς επίσης η εκθετική αύξηση της διαρκούς επιμόρφωσης και κατάρτισης των ενηλίκων έχουν αυξήσει κατακόρυφα την παγκόσμια προσφορά δεξιοτήτων. Αυτό έχει ως συνέπεια τη διατάραξη του ισοζυγίου προσφοράς και ζήτησης δεξιοτήτων, τη μείωση της τιμής της εργασίας (μισθός, ημερομίσθιο), τις αλλαγές στις μορφές εργασίας (μερική και «ευέλικτη» εργασία, εργασία από απόσταση, υπεργολαβίες, εξωτερικές συνεργασίες κ.ο.κ.) και τη δημιουργία νέων «ευκαιριών» κερδοφόρας αξιοποίησης της ανθρώπινης εργασίας από τις επιχειρήσεις. Μέχρι το τέλος σχεδόν του προηγούμενου αιώνα απέναντι στο «φάσμα της αχρηστίας», όπως εύστοχα ονόμασε ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Richard Sennett (2008: 89) την περιοδικώς επαναλαμβανόμενη απειλή της ανεργίας στον καπιταλισμό, η απάντηση ήταν δεδομένη και απλή: «Τα παιδιά έπρεπε να αποκτήσουν μόρφωση και μια συγκεκριμένη ειδικότητα που θα καθιστούσε τους νέους πάντα αναγκαίους, πάντα απασχολούμενους». Η αναζήτηση λύσεων απέναντι στον κίνδυνο της ανεργίας είναι και σήμερα το ζητούμενο, ωστόσο το πλαίσιο, σύμφωνα με τον Sennett, έχει αλλάξει: Η μόρφωση και η εξειδίκευ-

ση δεν εγγυώνται πλέον σταθερή και καλά αμειβόμενη εργασία, επομένως ούτε ανοδική κοινωνική κινητικότητα και υψηλή ποιότητα ζωής.

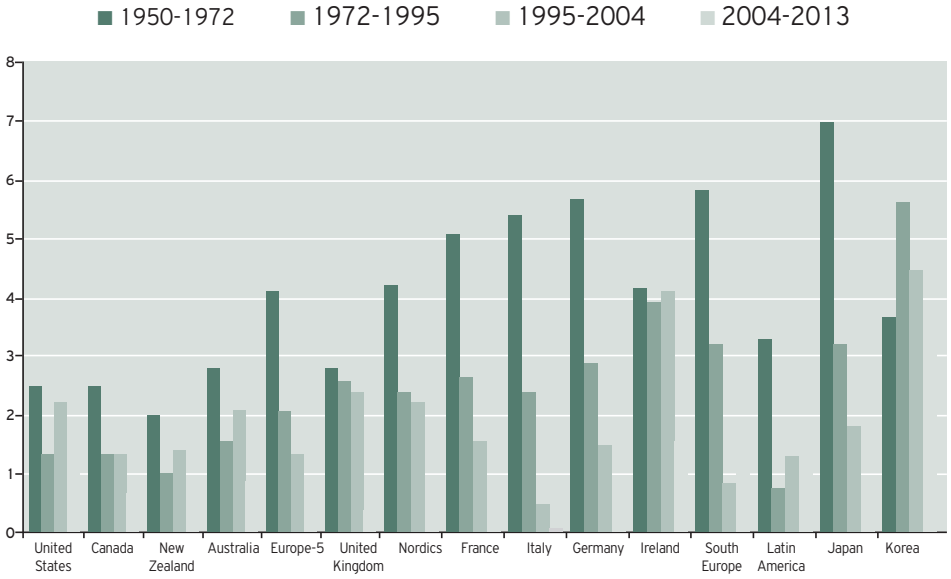
- Ταυτόχρονα, η περαιτέρω διεθνοποίηση της καπιταλιστικής οικονομίας –με βασικό όχημα τις τεράστιες πολυεθνικές-πολυκλαδικές επιχειρήσεις, τις διακρατικές συμφωνίες (τύπου TTIP) και τις περιφερειακές ενώσεις– καθιστά όλη την υδρόγειο έναν εν δυνάμει ενιαίο εργασιακό χώρο μέσα στον οποίο η εργασία πρέπει να μπορεί να μεταφέρεται εύκολα και γρήγορα οπουδήποτε χρειάζεται. Στις μέρες μας σχεδόν όλες οι μεγάλες αγορές εργασίας αποτελούν τον τόπο ενός παγκόσμιου «πλειστηριασμού δεξιοτήτων», με βασικό ζητούμενο το συνδυασμό υψηλών δεξιοτήτων με χαμηλές αμοιβές (βλ. Brown et al., 2011· Brown, 2001· Brown and Lauder, 2012).

Σε τελευταία ανάλυση, το έντονο ενδιαφέρον για τις δεξιότητες αποδεικνύει και τονίζει εκ νέου τη βαρύτητα της ανθρώπινης εργασίας. Υπογραμμίζει την ιδιαίτερη σημασία της διαθέσιμης ποσότητας, της χωρικής κατανομής, της γεωγραφικής κινητικότητας, της προσαρμοστικότητας, της ευελιξίας και της ποιότητας της *εργασιακής δύναμης* μέσα στο σύνολο των δυνάμεων, των παραγόντων και των πρακτικών που ορίζουν, διά του οικονομικού-παραγωγικού μεταβολισμού, τη διαρκή εξέλιξη της κοινωνικής ζωής.

Δεξιότητες και παραγωγικότητα της εργασίας

Η ιδιαίτερη οικονομική και κοινωνική σημασία των εργασιακών δεξιοτήτων εξηγεί το έντονο ενδιαφέρον και τη στροφή των πολιτικών για την ανάπτυξή τους κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ωστόσο, από το σύνολο των λόγων που προκαλούν αυτό το ανανεωμένο ενδιαφέρον εκτιμάμε ότι χρειάζεται να σταθούμε αναλυτικότερα σε έναν: στη σχέση δεξιοτήτων και παραγωγικότητας της εργασίας. Στη βάση αυτή θεωρούμε αφετηριακά στοιχεία των στρατηγικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονται σε όλο τον κόσμο (α) τα ευρήματα πολλών ερευνών σχετικά με τη μείωση του ρυθμού αύξησης της παραγωγικότητας της εργασίας, η οποία παρατηρείται από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 (βλ. Διάγραμμα 1), και ταυτοχρόνως (β) την επίγνωση του ότι τις επόμενες δεκαετίες ο δείκτης αυτός δεν αναμένεται να βελτιωθεί σημαντικά εξαιτίας του συνδυασμού πολιτικών μείωσης των μισθών, αυξημένης ανεργίας και δημογραφικής γήρανσης στις ανεπτυγμένες οικονομίες.

Διάγραμμα 1: Συγκριτική παρουσίαση του επιπέδου παραγωγικότητας της εργασίας στο μακροχρόνιο διάστημα – Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν ανά ώρα εργασίας, ετήσια ποσοστιαία εξέλιξη



Πηγή: OECD (2015b)

Όπως σημειώνεται με εύγλωττο τρόπο στη μελέτη του McKinsey Global Institute (2015) με τίτλο «Μπορεί να διασωθεί η παγκόσμια οικονομική ανάπτυξη σε μακροχρόνια κλίμακα;»,

> κατά τη διάρκεια των προηγούμενων 50 ετών η παγκόσμια οικονομική ανάπτυξη υπήρξε εξαιρετικά ταχεία. Η παγκόσμια οικονομία εξαπλασιάστηκε. Ο μέσος όρος του κατά κεφαλήν εισοδήματος τριπλασιάστηκε. Εκατοντάδες εκατομμυρίων ανθρώπων ξέφυγαν από τη φτώχεια. Ωστόσο, ο επόμενος μισός αιώνας θα δείχνει πολύ διαφορετικός εκτός εάν κατορθώσουμε να επιτύχουμε μια δραματική βελτίωση της παραγωγικότητας. Η ταχεία επέκταση των τελευταίων πέντε δεκαετιών θα φαντάζει ως μια παρέκκλιση της ιστορίας και η παγκόσμια οικονομία θα επιστρέψει σε μια κατάσταση βραδείας μακροπρόθεσμης ανάπτυξης.

Ο φθίνων επιχειρηματικός δυναμισμός πολλών μεγάλων οικονομιών όπως εκφράζεται στην ετήσια ανάπτυξη των επενδύσεων σε κεφάλαιο έντασης γνώσης (βλ. Διάγραμμα 2) κάνει την προαναφερόμενη πρόβλεψη να ακούγεται λογική.

Διάγραμμα 2: Φθίνων επιχειρηματικός δυναμισμός στις χώρες του ΟΟΣΑ – Μέση ετήσια ανάπτυξη των επενδύσεων σε κεφάλαιο έντασης γνώσης



Πηγή: OECD (2015b)

Το ίδιο επιχείρημα ενισχύεται από μια άλλη πηγή ερευνών και πολιτικών αναλύσεων με μεγάλη επίδραση στην κυρίαρχη ερμηνεία της σύγχρονης πραγματικότητας σε διεθνές επίπεδο, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (Dabla-Norris et al., 2015):

> Οι τάσεις οικονομικής μεγέθυνσης στις ανεπτυγμένες οικονομίες έχουν μειωθεί εξαιτίας μιας επιβράδυνσης στην απασχόληση, στη συσσώρευση κεφαλαίου και την παραγωγικότητα (TFP – total factor productivity). Η πτώση της συνολικής παραγωγικότητας των συντελεστών παραγωγής προ κρίσης αντανακλούσε όχι μόνο την ανακατανομή των πόρων ανάμεσα σε τομείς της οικονομίας όπου η αύξηση της παραγωγικότητας ήταν βραδύτερη, αλλά και σε τομείς με αυξημένη απασχόληση και οικονομικό δυναμισμό. [...] Η τρέχουσα συζήτηση για την αργή ανάκαμψη από την κρίση μπορεί να ωφεληθεί από μια μακροχρόνια θεώρηση των τάσεων. Παρά τις διαφορές μεταξύ των χωρών, μια ισχυρή τάση αναδύεται: Το παραγόμενο αποτέλεσμα και η εξέλιξη της παραγωγικότητας στην ανεπτυγμένες οικονομίες είχαν αρχίσει να επιβραδύνονται αρκετά πριν από την εκδήλωση της χρηματοοικονομικής κρίσης. Τα σκαμπανεβάσματα του χρηματοοικονομικού κύκλου καθώς και κάποιες μικρές περίοδοι αυξημένης παραγωγικότητας, εξαιτίας υιοθέτησης τεχνολογικών καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων που ενίσχυσαν την αποδοτικότητα, κατάφεραν να κρύψουν αυτή τη βασική τάση. [...] Οι επενδύσεις σε κεφάλαιο γνώσης και στην καινοτομία, ειδικότερα η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εργαζομένων, οι επενδύσεις σε ICT

και R&D μπορούν να προάγουν την παραγωγικότητα, ιδίως σε χώρες που βρίσκονται κοντά στο τεχνολογικό όριο και οι οποίες μπορούν να επιφέρουν μεγάλες επακόλουθες επιπτώσεις στην παγκόσμια παραγωγικότητα.

Όπως φαίνεται, οι αυξημένες αναφορές και κυρίως ο πολλαπλασιασμός των πολιτικών πρωτοβουλιών και παρεμβάσεων σχετικά με τις δεξιότητες των εργαζομένων συνδέονται άμεσα με την επιτακτική για τις επιχειρήσεις ανάγκη αύξησης της παραγωγικότητας, παρότι ο τρόπος που επιτυγχάνεται κάτι τέτοιο δεν είναι ούτε αυτονόητος ούτε εύκολος και ευθύγραμμος (βλ. Keep et al., 2006).

Παράλληλα, και άλλοι –καθόλου αμελητέοι– παράγοντες, όπως οι δημογραφικές εξελίξεις στις ανεπτυγμένες οικονομικά χώρες (κυρίως η μείωση του εργασιακά ενεργού πληθυσμού λόγω γήρανσης και η μετανάστευση) και ο ψηφιακός και τεχνολογικός μετασχηματισμός της οικονομίας με τις συνέπειες που επιφέρει στην ανθρώπινη εργασία (European Commission, 2016b), ασκούν καθοριστική επίδραση στο είδος των δεξιοτήτων που αναδύονται ως αναγκαίες, στην επιτακτικότητα της απόκτησής τους καθώς και στη διάρκεια του κύκλου ζωής τους.

Αντίρροπες προσεγγίσεις για την οικονομική αξία των δεξιοτήτων

Αναφορικά με την αξία των δεξιοτήτων για την οικονομία μιας χώρας, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε δύο κύριες προσεγγίσεις. Σύμφωνα με την πρώτη –και σαφώς επικρατέστερη– προσέγγιση, η απάντηση στη μείωση της παραγωγικότητας της εργασίας είναι η ένταση και ισχυροποίηση της επένδυσης στη γνώση (δεξιότητες) και στην καινοτομία (ιδίως την τεχνολογική). Με βάση τη συγκεκριμένη θεώρηση, οι δεξιότητες είναι κινητήρια δύναμη της παραγωγικότητας (European Commission, 2016c). Τα βασικότερα επιχειρήματα της εν λόγω προσέγγισης παρουσιάστηκαν στις δύο προηγούμενες ενότητες. Δεν συμφωνούν ωστόσο όλοι οι ερευνητές με αυτή την οπτική.

Η άλλη, πιο σκεπτικιστική, προσέγγιση θεωρεί ότι η σχέση ανάμεσα στο βαθμό επένδυσης στην εκπαίδευση (γνώση-δεξιότητες) και στην οικονομική ανάπτυξη δεν είναι ευθύγραμμη, γι' αυτό και οι χώρες που παρουσίασαν τα τελευταία χρόνια οικονομική δυναμική δεν το οφείλουν αποκλειστικά στην επένδυση στη γνώση, αλλά σε ένα συνδυασμό προϋποθέσεων που επέτρεψε στην επένδυση αυτή να αποδώσει.

Σύμφωνα με τον Pritchett (2000), συγκριτικά και διασταυρωμένα δεδομένα από διάφορες χώρες δείχνουν έλλειψη σαφούς και μονοσήμαντης σύνδεσης μεταξύ των αυξήσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο (εκφρασμένο μέσω αύξησης της εκπαιδευτικής συμμετοχής / κατάρτισης του εργατικού δυναμικού) και του ποσοστού αύξησης του αποτελέσματος της εργασίας ανά εργάτη. Αυτό δείχνει ότι η συσχέτιση μεταξύ της αύξησης του εκπαι-

δευτικού κεφαλαίου και των συμβατικών μετρήσεων του TFP (total factor productivity) είναι μεγάλη, ισχυρή και στατιστικά σημαντική, με *αρνητικό* πρόσημο. Ενώ όμως αυτά είναι τα αποτελέσματα κατά μέσο όρο, η οικονομική επίδραση της εκπαίδευσης δεν είναι η ίδια σε κάθε χώρα. Τρεις αιτίες μπορούν, κατά τον Pritchett, να εξηγήσουν αυτές τις διακυμάνσεις:

- Το θεσμικό περιβάλλον (το σύστημα διακυβέρνησης) μπορεί να διαστρέψει την επίδραση της γνώσης στην οικονομία σε τόσο μεγάλο βαθμό, ώστε η συσσώρευση εκπαιδευτικού κεφαλαίου να μειώσει την οικονομική ανάπτυξη.
- Η οριακή αποδοτικότητα της επένδυσης στην εκπαίδευση πιθανόν να φθίνει γρήγορα, καθώς η προσφορά εκπαίδευσης επεκτείνεται, ενώ η ζήτηση για εργασία που απαιτεί υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα μένει σταθερή.
- Η εκπαιδευτική ποιότητα μπορεί να είναι τόσο χαμηλή, που παρά την (ικανή) διάρκεια εκπαίδευσης να μη δημιουργείται ανθρώπινο κεφάλαιο.

Η έκταση και η ανάμειξη αυτών των τριών φαινομένων ποικίλλουν από χώρα σε χώρα επεξηγώντας την πραγματική οικονομική επίδραση της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο της ίδιας γενικής θεώρησης, ο Τσανγκ (2011) θεωρεί ότι «η καλύτερη εκπαίδευση από μόνη της δεν πρόκειται να κάνει μια χώρα πλουσιότερη». Παρά το γεγονός πως είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς οι πεποιθήσεις ότι το εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό είναι αναγκαίο για την οικονομική ανάπτυξη και ότι στην κοινωνία της γνώσης η εκπαίδευση –και ιδίως η ανώτατη εκπαίδευση– αποτελεί το απόλυτο κλειδί της ευημερίας, αυτές δεν επικυρώνονται ούτε από την επιστημονική έρευνα ούτε από την πραγματικότητα. Αφενός, σημαντικό τμήμα της γνώσης που αποκτάται μέσω της εκπαίδευσης δεν έχει άμεση και μεγάλη σχέση με τη βελτίωση της παραγωγικότητας και αφετέρου δεν είναι ακριβές ότι η «οικονομία της γνώσης» αύξησε τη σημασία της εκπαίδευσης για τις οικονομικές προοπτικές μιας χώρας, δεδομένου ότι η γνώση ήταν πάντοτε σημαντική πηγή πλούτου. Αυτό που δείχνει πειστικά ο Τσανγκ συγκρίνοντας το εκπαιδευτικό επίπεδο και τις διαχρονικές αναπτυξιακές επιδόσεις μεταξύ της Ταϊβάν και των Φιλιππίνων ή μεταξύ της πατρίδας του, της Κορέας, και της Αργεντινής είναι ότι η όποια επίδραση της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να αναχθεί σε μια άμεση, ευθύγραμμη και θετική επιρροή. «Αυτό που μετρά πραγματικά για τον καθορισμό της εθνικής ευημερίας», υπογραμμίζει ο Τσανγκ (2011: 235), «δεν είναι το μορφωτικό επίπεδο των ατόμων, αλλά η ικανότητα κάθε χώρας να οργανώνει τους κατοίκους της σε επιχειρήσεις υψηλής παραγωγικότητας».

Ωστόσο, είναι αναμφισβήτητο ότι, παρά τις όποιες ετερόδοξες προσεγγίσεις, η πλειοψηφία των ερευνητών θεωρεί πως η επένδυση στις δεξιότητες ασκεί θετική επίδραση στην οικονομία μιας χώρας (βλ. Cedefop, 2015a).

Άλλωστε, ακόμη και αν οι αμφιβολίες για την άμεση και θετική συμβολή της γενικής εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη είναι βάσιμες, δεν ισχύει ακριβώς το ίδιο για τα εκπαιδευτικά υποσυστήματα που αναπτύσσουν τις ειδικές τεχνικές δεξιότητες και ικανότη-

τες οι οποίες είναι αναγκαίες για τα επαγγέλματα και τις επιμέρους εργασίες (επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση). Ιδίως η επαγγελματική κατάρτιση μπορεί να έχει διακριτά διαμορφωτικά αποτελέσματα στις βασικές και επιμέρους επαγγελματικές δεξιότητες, άρα στην παραγωγικότητα των εργαζομένων. Βεβαίως, το τίμημα που σε πολλές περιπτώσεις πληρώνεται είναι ότι η υπερ-εξειδικευμένη στόχευση της κατάρτισης σε στενά θεματικά πεδία επιφέρει απώλεια ή περιθωριοποίηση γνώσεων που είναι απαραίτητες τόσο για την ανεξαρτησία, την ολοκλήρωση και τη δυνητική προσαρμογή των εργαζομένων στις αλλαγές των περιεχομένων εργασίας όσο και για την απόκτηση γενικότερης πνευματικής καλλιέργειας, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο και προϋπόθεση μιας αξιοβίωτης και δημοκρατικής κοινωνικής ζωής. Η τρέχουσα στροφή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και η έμφαση σε μορφές μάθησης μέσω της άμεσης εργασίας (όπως είναι η μαθητεία) αντανακλούν πιθανόν την επίγνωση εκ μέρους των κυρίαρχων πολιτικών ότι για την αποδοτική και παραγωγική εργασία (ιδίως στα πολυπληθή χαμηλά και μεσαία επίπεδα δεξιοτήτων) δεν χρειάζονται ούτε αξίζουν όλες οι γνώσεις το ίδιο: εκείνες που αποδίδουν άμεσα για τις ανάγκες των επιχειρήσεων είναι οι τεχνικές επαγγελματικές δεξιότητες (περισσότερο στα επαγγέλματα του δευτερογενούς τομέα, της βιομηχανίας και της μεταποίησης) και οι λεγόμενες οριζόντιες δεξιότητες, όπως επικοινωνία, συνεργασία, ευελιξία, προσαρμοστικότητα (σε όλα σχεδόν τα επαγγέλματα και περισσότερο στον τομέα των υπηρεσιών). Από εκεί και πέρα, το αν, για παράδειγμα, ένας νέος εργαζόμενος δεν γνωρίζει ιστορία ή λογοτεχνία ή το αν δεν είχε την ευκαιρία να αναπτύξει το αισθητικό του κριτήριο ή το αν δεν έχει ευαισθητοποιηθεί στην προστασία του περιβάλλοντος δεν έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού όλα τα παραπάνω δεν φαίνεται να εμποδίζουν τη μηχανή της οικονομίας να δουλεύει αποδοτικά σε βραχυπρόθεσμο επίπεδο καταναλώνοντας την αναγκαία ανθρώπινη εργασία.

Η οπτική αυτή έχει επικρατήσει ολοκληρωτικά όχι μόνο σε ερευνητικό αλλά και σε πολιτικό επίπεδο. Οι βασικοί διεθνείς οργανισμοί, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και όλα τα άλλα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης συγκλίνουν ομόφωνα στην ανάγκη μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε αυτά να ανταποκριθούν στις αλλαγές που συντελούνται στις ζητούμενες από την οικονομία και την αγορά εργασίας δεξιότητες.

Πώς οι επιλογές μας σχετικά με την πολιτική δεξιοτήτων επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα;

Σε ένα σπάνιας σαφήνειας κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2012) με τίτλο «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: Επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα» υπογραμμίζεται η μεγάλη σημασία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και των δεξιοτήτων στην οικονομική ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα. Όπως ση-

μειώνεται στο κείμενο, «οι δεξιότητες καθορίζουν την αύξηση της παραγωγικότητας, είναι μοχλός για την καινοτομία και αυξάνουν την παραγωγική αλυσίδα αξίας».

Μόλις δύο χρόνια πριν, η Παγκόσμια Τράπεζα (The World Bank, 2010) είχε θέσει με ρητό τρόπο αυτό που θεωρούσε ως βασικό πρόβλημα:

> Η ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι ένα ουσιαστικό συστατικό των προσπαθειών να δημιουργηθούν θέσεις εργασίας και να αυξηθεί η παραγωγικότητα. Πάρα πολλοί εργάτες είναι απλώς απροετοίμαστοι να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των επιχειρήσεων, ειδικά στα πιο ανταγωνιστικά οικονομικά περιβάλλοντα. Τα συστήματα παροχής κατάρτισης πάσχουν συχνά από χαλαρή διακυβέρνηση και φτωχά κίνητρα, έτσι ώστε αποδεικνύονται αναξιόπιστα και καθόλου αποδοτικά.

Είναι λοιπόν σαφές ότι σημείο αφετηρίας της κυρίαρχης συλλογιστικής περί δεξιοτήτων είναι η διαφορά (ασυμμετρία) μεταξύ των προσφερόμενων (άτομα – εργαζόμενοι) και των ζητούμενων (επιχειρήσεις – εργοδότες) δεξιοτήτων, διαφορά αρνητική (δηλαδή έλλειψη ή ακαταλληλότητα δεξιοτήτων), για την οποία «ευθύνεται» πάντοτε το εκπαιδευτικό σύστημα, που αναπτύσσει και μεταδίδει τις δεξιότητες στα άτομα. Από αυτή την υπόθεση εξάλλου ξεκινάει η εξής γενικευτική και μονόπλευρη παρακίνηση: «η εκπαίδευση πρέπει να έρθει πιο κοντά στον κόσμο των επιχειρήσεων». Ως αποτέλεσμα τέτοιων εκτιμήσεων και παραδοχών, η εστίαση και ο λόγος των περισσότερων ειδικών στρέφονται προς το εκπαιδευτικό σύστημα, και ιδίως προς την επαγγελματική εκπαίδευση-κατάρτιση, με την απαίτηση της άμεσης προσαρμογής στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Έτσι:

- Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι συγκλίνουσες ενδείξεις για μείωση του ρυθμού αύξησης της παραγωγικότητας της εργασίας αναβαθμίζουν τη σημασία των συστημάτων απόκτησης δεξιοτήτων των ατόμων, άρα ξαναφέρνουν στην επιφάνεια της δημόσιας συζήτησης το ρόλο της οργανωμένης σχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και της μάθησης μέσω άμεσης εργασίας στην επιχείρηση (μαθητεία, πρακτική άσκηση) ως δομικών τμημάτων της απόκτησης σύγχρονων επαγγελματικών δεξιοτήτων.
- Επίσης, εάν οι δεξιότητες θεωρηθούν παράγοντες άμεσα συναρτώμενοι με την παραγωγική δραστηριότητα, άρα και με τις εργασιακές σχέσεις, τότε οι συντελούμενες απορρυθμιστικές μεταβολές στις μορφές εργασίας επιφέρουν αλλαγές στο μείγμα των ζητούμενων από την αγορά εργασίας δεξιοτήτων (π.χ. ευελιξίες στην εργασία και ανάδειξη της προσαρμοστικότητας των εργαζομένων σε δεξιότητα-κλειδί). Σε μια τέτοια σχέση τα δύο εμπλεκόμενα κοινωνικά πεδία, η εργασία και η εκπαίδευση, συναντώνται, συνδέονται και αποσυνδέονται. Τι αποτελέσματα έχει σε κάθε ειδική περίπτωση αυτή η συνάντηση που στις μέρες μας γίνεται κάτω από την επιβλητική επιρροή των αγορών; Πώς οι νέοι παραγωγικοί και κοινωνικοί καθορισμοί των δεξιοτήτων επιζητούν νέους ρόλους για την εκπαίδευση και την κατάρτιση;

- Η έμφαση –μέσω της συνολικής κατεύθυνσης των εκπαιδευτικών συστημάτων– στις *γενικές* ή αντιθέτως στις *εξειδικευμένες* επαγγελματικές δεξιότητες («απασχολησιμότητα» ή «επαγγελματοποίηση»), που για κάποιο διάστημα αποτέλεσε τη διαχωριστική γραμμή των δύο μεγάλων παραλλαγών του ευρωπαϊκού καπιταλισμού (αγγλοσαξονικό – κεντροευρωπαϊκό μοντέλο [Streeck, 2011]), φαίνεται να ατονεί και να δίνει τη θέση της σε μια νέα ισορροπία. Σήμερα, οι δύο αποκλίνουσες παραδόσεις φαίνεται να επιχειρούν επιλεκτική συγχώνευση υπέρ ενός νέου μείγματος δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα, οι κοινές ευρωπαϊκές πολιτικές για την επαγγελματική κατάρτιση δείχνουν να επιδιώκουν σύγκλιση και ομογενοποίηση των επιμέρους κρατικών στρατηγικών δεξιοτήτων.
- Η έμφαση των πολιτικών της ΕΕ στις οκτώ βασικές δεξιότητες για τη διά βίου μάθηση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006) σε συνδυασμό με τις εντατικές προσπάθειες για συστηματική υιοθέτηση από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μορφών μάθησης στο χώρο εργασίας επηρεάζουν καθοριστικά το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Οι διαδικασίες κοινωνικής και επαγγελματικής αναπαραγωγής εκσυγχρονίζονται και, σε αυτό το πλαίσιο, η προοπτική φαίνεται να σκιαγραφείται ως εξής: (i) ελάχιστες αναγκαίες βασικές και γενικές γνώσεις κατά το δυνατόν για όλους, (ii) αναπροσανατολισμός προς την επαγγελματική εκπαίδευση με στοιχεία ευέλικτης πρακτικής άσκησης – επαγγελματικής εμπειρίας για πολλούς και (iii) ευκαιρίες για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου (μέσα από πολύμορφα συστήματα κοινωνικοοικονομικής και εκπαιδευτικής διαλογής) για πολύ λιγότερους.
- Η άποψη ότι οι *βασικές – γενικές γνώσεις και δεξιότητες* (κυρίως γραμματισμός και αριθμητισμός) μεταδίδονται αποτελεσματικότερα από τα οργανωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ οι βραχυπρόθεσμης εμβέλειας *εξειδικευμένες επαγγελματικές δεξιότητες* από την πρακτική και βιωματική μάθηση στην επιχείρηση, σε συνδυασμό με την αυξημένη σημασία των *οριζόντιων* και *κοινωνικών δεξιοτήτων* βρίσκεται στη βάση της στροφής προς τη μαθητεία, την πρακτική άσκηση και τις πάσης φύσεως μορφές της βασισμένης στην εργασία μάθησης.
- Η ενθάρρυνση της μαζικής χρήσης των λεγόμενων εργαλείων διαφάνειας και ενίσχυσης της κινητικότητας –όπως είναι η στροφή στα μαθησιακά αποτελέσματα, τα έγγραφα Europass, το Εθνικό και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, η εφαρμογή συστημάτων διασφάλισης ποιότητας στην ΕΕΚ, οι υπό ανάπτυξη μηχανισμοί επικύρωσης της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, οι πρακτικές αποτίμησης και πιστοποίησης προσόντων– καθώς και η συστηματοποίηση των πολιτικών διερεύνησης των αναγκών δεξιοτήτων και η σύνδεση αυτών με δράσεις επαγγελματικού προσανατολισμού και με τα περιεχόμενα των ειδικοτήτων της ΕΕΚ συνιστούν ένα επιβλητικό πλέγμα πολιτικών άμεσα συνδεόμενων με τις στρατηγικές δεξιοτήτων, το οποίο κατά τα επόμενα έτη θα ασκήσει καθοριστική επίδραση στα εκπαιδευτικά συστήματα (Allais, 2014).

Σε αυτό το πλαίσιο, πολλά στοιχεία δείχνουν ότι αυξάνεται η σημασία που έχουν η αρχική και η συνεχιζόμενη κατάρτιση ως διεργασίες απόκτησης ή ανανέωσης επαγγελματικών δεξιοτήτων για την παραγωγική διαδικασία και την οικονομία γενικότερα. Οι τεχνολογικές εξελίξεις και ο παγκόσμιος ανταγωνισμός μεταβάλλουν συχνά το χάρτη των προσφερόμενων και ζητούμενων δεξιοτήτων. Η εξέλιξη αυτή τροποποιεί τους στρατηγικούς αναπτυξιακούς σχεδιασμούς των κρατών σε ό,τι αφορά το ερώτημα: «ποιοι οικονομικοί τομείς πρέπει να αναπτυχθούν για να ανταποκριθεί μια χώρα στον οξύ διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό και στις κλαδικές / τομεακές αλλαγές που αυτός επιφέρει;». Επιπλέον, ασκεί μεγάλες πιέσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα σχετικά με το ερώτημα: «ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να αποκτηθούν από τον μαθητικό-σπουδαστικό αλλά και τον εργαζόμενο πληθυσμό, για να προσαρμοστεί στις νέες ανάγκες και απαιτήσεις των παραγωγικών συστημάτων, επομένως και των αγορών εργασίας;».

Παράλληλα, όπως επισημαίνει η Allais (2011), η επαγγελματική εκπαίδευση που εστιάζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων έχει παγιδευτεί σε μια λογική αυτοβοήθειας, απασχολησιμότητας και ευελιξίας, η οποία τελικά εμποδίζει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Αυτά που πρέπει να ενισχυθούν είναι (α) η σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με μια νέα κοινωνική πολιτική, η οποία θα διασφαλίζει την οργανωμένη και ρυθμισμένη αγορά εργασίας με ασφαλείς και ποιοτικές θέσεις απασχόλησης και με πραγματική κοινωνική πρόνοια[12] και (β) η θεμελιώδης εκπαιδευτική πλευρά της επαγγελματικής εκπαίδευσης με το σχεδιασμό ολοκληρωμένων και σύγχρονων μαθησιακών περιεχομένων τόσο στις εκπαιδευτικές δομές όσο και κατά τη μάθηση στο χώρο εργασίας, καθώς και με την ενίσχυση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των εργαστηριακών υποδομών.

Παράγοντες μετασχηματισμού της εργασίας στον σύγχρονο κόσμο

«Το μέλλον της εργασίας» είναι ο τίτλος δεκάδων ερευνών και κειμένων πολιτικής που κάνουν την εμφάνισή τους τα τελευταία χρόνια με αύξουσα συχνότητα (βλ. ενδεικτικά

12. Όπως σημειώνουν οι Iversen and Stephens (2008), παρατηρούνται αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ των συστημάτων κοινωνικής προστασίας, απόκτησης δεξιοτήτων και δαπανών στη δημόσια εκπαίδευση. Τα μέτρα κοινωνικής ισότητας ενθαρρύνουν την ανάπτυξη υψηλών προσόντων, την ανάπτυξη τόσο των γενικών όσο και των επαγγελματικά εξειδικευμένων δεξιοτήτων (ειδικά στη βάση της κατανομής, δηλαδή στα χαμηλότερα επίπεδα), οι οποίες με τη σειρά τους επαναπροωθούν την κοινωνική ισότητα. Επίσης, η κατοχή υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων συνδέεται με την εργασιακή προστασία και με σχετικά χαμηλά ποσοστά ανεργίας. Αυτά συνδυάζονται με μια ισχυρή και ενεργή αγορά εργασίας. Αντιθέτως, όταν υπάρχει ασθενές σύστημα κοινωνικής προστασίας και υψηλά επίπεδα εργασιακής ανασφάλειας, είναι σχεδόν αδύνατον να αναπτυχθούν συνεκτικά, σφριγηλά και βιώσιμα συστήματα απόκτησης δεξιοτήτων.

ILO, 2015· World Economic Forum, 2016a· European Commission, 2016d· UKCESS et al., 2014). Η μελλοντολογία του είδους «πώς θα μοιάζει ο κόσμος το 2030», «πώς θα είναι η εργασία μετά από 20 χρόνια», «ποιες δεξιότητες θα απαιτούνται από τους εργαζομένους το 2025» επιδιώκει –με την πρόγνωση του μέλλοντος, η οποία βεβαίως περιβάλλεται από συνθήκες μεγάλης ρευστότητας και αβεβαιότητας (εξάλλου, ποιος θα θυμάται μετά από 10-15 χρόνια άλλη μια πρόγνωση που διαψεύστηκε από την πραγματικότητα;)– να κατασκευάσει, να προετοιμάσει –παρά να προβλέψει– ένα συγκεκριμένο μέλλον. Οι περισσότεροι ερευνητές που διατυπώνουν προγνώσεις για τις δεξιότητες παραδέχονται ότι δεν μπορείς να προβλέψεις με αξιοπιστία το μέλλον, ενώ την ίδια στιγμή το σκιαγραφούν σηματοδοτώντας μια διαδρομή προς αυτό.

Είναι χαρακτηριστικό ότι περίπου είκοσι χρόνια πριν, στα μέσα της τελευταίας δεκαετίας του 20ού αιώνα, η πιο διαδεδομένη μεσοπρόθεσμη πρόβλεψη σχετικά με την εργασία στην Ευρώπη ήταν η προοπτική της δραστικής και θεσμοθετημένης μείωσης των ωρών εργασίας! Πόσοι το θυμούνται αυτό στις μέρες μας, αλλά και πόσο απίστευτο φαντάζει σήμερα, σε έναν κόσμο όπου οι μέσες ώρες εργασίας και η ηλικία συνταξιοδότησης έχουν αυξηθεί, ενώ οι ευέλικτες μορφές εργασίας (μερική απασχόληση, εργασία με το κομμάτι, μεταβαλλόμενα ωράρια εργασίας, προσωρινή εργασία) έχουν επεκταθεί θεαματικά; Σε αντίθετη κατεύθυνση, από μία ακόμη φάρσα (ή τραγωδία;) της ιστορίας η μόνη γενικευμένη μείωση των ωρών εργασίας είναι αυτή που βιώνουν τα εκατομμύρια των ανέργων.

Εντούτοις, και παρά τις αβεβαιότητες που συνοδεύουν τις πάσης φύσεως προγνώσεις στις κοινωνικές επιστήμες, θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια μερικές από τις πιο αξιοσημείωτες πρόσφατες προσπάθειες κατανόησης του επερχόμενου μέλλοντος στα πεδία της εργασίας και των δεξιοτήτων.

Το κεντρικό ερώτημα που θέλουμε να προσεγγίσουμε είναι ποιο μείγμα δεξιοτήτων θεωρείται κατάλληλο για τις κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες του παρόντος και του προβλεπτού μέλλοντος. Η συζήτηση για το ερώτημα αυτό ξεκινάει συνήθως με επισημάνσεις των παραγόντων επιρροής και των δυνάμεων αλλαγής που επιδρούν σε κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό και δημογραφικό επίπεδο, μεταβάλλοντας τόσο το περιεχόμενο και τις μορφές της εργασίας όσο και τον όγκο της προσφοράς και ζήτησης των επαγγελματικών ειδικοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ομάδες γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επαρκή εκπλήρωση των συναφών εργασιακών λειτουργιών. Μια πρόσφατη –και ισχυρά επιδραστική– συμβολή σε αυτή την τεκμηρίωση παρέχεται στην έκθεση «Το μέλλον των εργασιών» (World Economic Forum, 2016a: 6-7). Σύμφωνα με το εν λόγω κείμενο, οι παράγοντες που καθορίζουν τις αλλαγές στον τομέα της εργασίας χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: (α) δημογραφικοί και κοινωνικοοικονομικοί και (β) τεχνολογικοί. Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη τυπολογία περιλαμβάνει την ακόλουθη ιεραρχική κατάταξη παραγόντων (από τον πιο σημαντικό προς τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα):

Δημογραφικοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες αλλαγής:

- Μεταβολή του εργασιακού περιβάλλοντος και ευέλικτες εργασιακές διευθετήσεις (π.χ. νέες τεχνολογίες εξ αποστάσεως εργασίας, υπεργολαβίες μέσω εξωτερικών συνεργατών).
- Αύξηση της μεσαίας τάξης στις αναδυόμενες αγορές (το 2030 η Ασία θα έχει το 66% του πληθυσμού και το 59% της κατανάλωσης της μεσαίας τάξης).
- Κλιματική αλλαγή, περιορισμοί των φυσικών πόρων και μετάβαση σε μια πιο «πράσινη οικονομία».
- Αύξηση της γεωπολιτικής μεταβλητότητας.
- Νέες ανησυχίες των καταναλωτών σχετικά με θέματα ηθικής και ιδιωτικότητας (όπως η αρνητική επίδραση στο περιβάλλον, η ασφάλεια τροφίμων, η προστασία των ζώων, η διασφάλιση των προδιαγραφών εργασίας, η ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων και η προστασία των ψηφιακών επικοινωνιών).
- Μακροζωία και γήρανση των κοινωνιών στις ανεπτυγμένες χώρες (με συνέπεια την εργασία για περισσότερα έτη και τη δημιουργία νέων προϊόντων και υπηρεσιών για τα άτομα μεγάλης ηλικίας).
- Δημογραφικές αλλαγές στις αναδυόμενες αγορές (πληθυσμιακή αύξηση, αύξηση των μορφωμένων νέων, μεταβολές στην παγκόσμια κατανομή των διαθέσιμων δεξιοτήτων).
- Αύξηση των φιλοδοξιών και της οικονομικής δύναμης των γυναικών.
- Ταχεία αστικοποίηση (ο αστικός πληθυσμός σε παγκόσμιο επίπεδο αναμένεται να διπλασιαστεί ανάμεσα στο 2010 [2,6 δισ.] και το 2050 [5,2 δισ.]).

Τεχνολογικοί παράγοντες αλλαγής:

- Φορητή σύνδεση στο διαδίκτυο και τεχνολογία υπολογιστικού νέφους (cloud technology[13]).
- Ανεπτυγμένη υπολογιστική δύναμη και μεγάλα δεδομένα (big data[14]).

13. *Υπολογιστικό νέφος* ονομάζεται η κατ' αίτηση διαδικτυακή κεντρική διάθεση υπολογιστικών πόρων (όπως δίκτυο, εξυπηρετητές, εφαρμογές και υπηρεσίες) με υψηλή ευελιξία, ελάχιστη προσπάθεια από το χρήστη και υψηλή αυτοματοποίηση. Στο υπολογιστικό νέφος η αποθήκευση, η επεξεργασία και η χρήση δεδομένων, λογισμικού και υπηρεσιών γίνονται διαδικτυακά, μέσω απομακρυσμένων υπολογιστών σε κεντρικά datacenters. Υπηρεσίες όπως η κατ' αίτηση παροχή εικονικών μηχανών, το διαδικτυακό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή τα κοινωνικά δίκτυα συχνά βασίζονται στην τεχνολογία του υπολογιστικού νέφους (βλ. http://www.epset.gr/el/content/ypologistiko-nefos-cloud-computing).
14. Τα *big data* είναι μεγάλου όγκου, υψηλής ταχύτητας ή/και μεγάλης ποικιλίας υπολογιστικά δεδομένα, που απαιτούν αποδοτικές και καινοτόμες μορφές επεξεργασίας πληροφοριών, ικανές να ενισχύσουν τη σκέψη, τη λήψη αποφάσεων και τη διεργασία του αυτοματισμού. Στα μεγάλα δεδομένα συγκαταλέγονται όλες οι πληροφορίες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης που βρίσκονται στο διαδίκτυο, δηλαδή φωτογραφίες, βίντεο και κείμενα, καθώς και όλα τα κλειστά δεδομένα των διάφορων εταιρειών, οργανισμών και κυ-

- Νέες πηγές και τεχνολογίες ενέργειας (π.χ. ανανεώσιμες πηγές ενέργειας).
- Το διαδίκτυο των πραγμάτων (internet of things[15]).
- Συλλογική ανάθεση σε τρίτους (crowdsourcing), οικονομία διαμοιρασμού (συνεργατική οικονομία – sharing economy) και πλατφόρμες ομότιμης σύνδεσης (peer to peer platforms).[16]
- Ανεπτυγμένη ρομποτική τεχνολογία και αυτόνομες μεταφορές.
- Τεχνητή νοημοσύνη και μάθηση μηχανής.
- Ανεπτυγμένη τεχνολογία βιομηχανικής παραγωγής και 3D εκτυπωτές.
- Ανεπτυγμένα τεχνολογικά υλικά, βιοτεχνολογία και γενετική (γονιδιωματική) τεχνολογία.

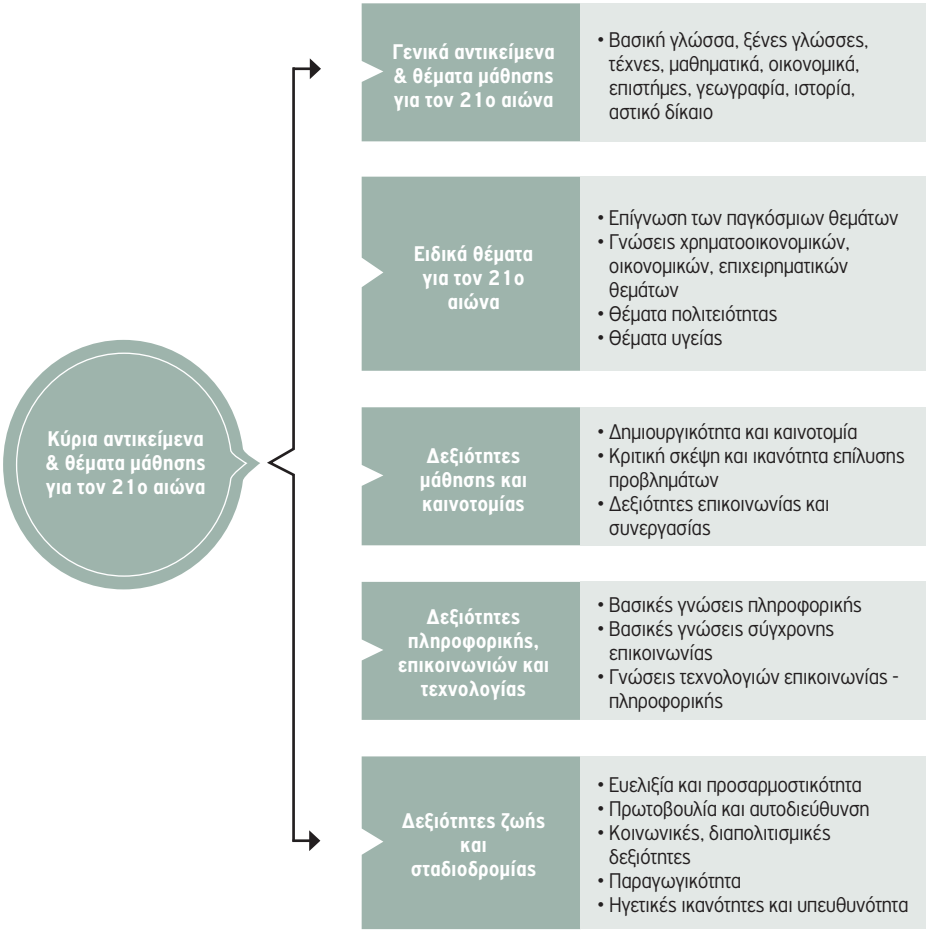
Το προτεινόμενο «μείγμα δεξιοτήτων» για τον 21ο αιώνα

Σε συνδυασμό με την αναγνώριση των παραγόντων επιρροής και αλλαγής της ζωής και της εργασίας στις σύγχρονες κοινωνίες, μία από τις πρώτες προσπάθειες για τη διατύπωση των νέων αναγκαίων δεξιοτήτων αποτέλεσε η *Ένωση για τις Δεξιότητες του 21ου αιώνα*, από όπου προέρχεται το ακόλουθο σχήμα:

βερνήσεων (βλ. http://www.gartner.com/it-glossary/big-data και http://www.sas.com/el_gr/insights/big-data/what-is-big-data.html).

15. Ο όρος *internet of things* αναφέρεται στη διασύνδεση συσκευών και αισθητήρων με δυνατότητα πρόσβασης στο ίντερνετ, με σκοπό την πραγματοποίηση μετρήσεων και τη συλλογή δεδομένων τα οποία στη συνέχεια θα τύχουν επεξεργασίας και θα χρησιμοποιηθούν άμεσα για ενημέρωση ενός ανθρώπου, μίας επιχείρησης ή ενός άλλου μηχανήματος, προκειμένου να εκτελεστεί κάποια συγκεκριμένη λειτουργία. Πρόκειται για τη δεύτερη γενιά του ίντερνετ. Στην πρώτη, οι άνθρωποι δημιουργούσαν την πληροφορία με εισαγωγή δεδομένων, ενώ στη δεύτερη θα δημιουργείται (και) από συσκευές και αισθητήρες (βλ. http://techblog.gr/internet/internet-of-things-for-dummies-6413 και http://www.sas.com/el_gr/insights/big-data/internet-of-things.html).
16. *Crowdsourcing* (*συλλογική ανάθεση σε τρίτους*) είναι η πράξη της εξωτερικής ανάθεσης καθηκόντων, που παραδοσιακά εκτελούνταν από υπάλληλο ή εργολάβο, σε μια μεγάλη ομάδα εθελοντών ή μια κοινότητα μέσω ανοιχτής πρόσκλησης (βλ. https://el.wikipedia.org/wiki/Crowdsourcing). *Peer to peer networking*: Ένα δίκτυο υπολογιστών peer-to-peer (ή P2P) είναι ένα δίκτυο που επιτρέπει σε δύο ή περισσότερους υπολογιστές να μοιράζονται τους πόρους τους ισοδύναμα. Το δίκτυο αυτό χρησιμοποιεί την επεξεργαστική ισχύ, τον αποθηκευτικό χώρο και το εύρος ζώνης (bandwidth) των κόμβων. Όλοι οι κόμβοι του δικτύου έχουν ίσα δικαιώματα. Πληροφορίες που βρίσκονται στον έναν κόμβο, ανάλογα με τα δικαιώματα που καθορίζονται, μπορούν να διαβαστούν από όλους τους άλλους και αντίστροφα (βλ. https://el.wikipedia.org/wiki/Peer-to-peer).

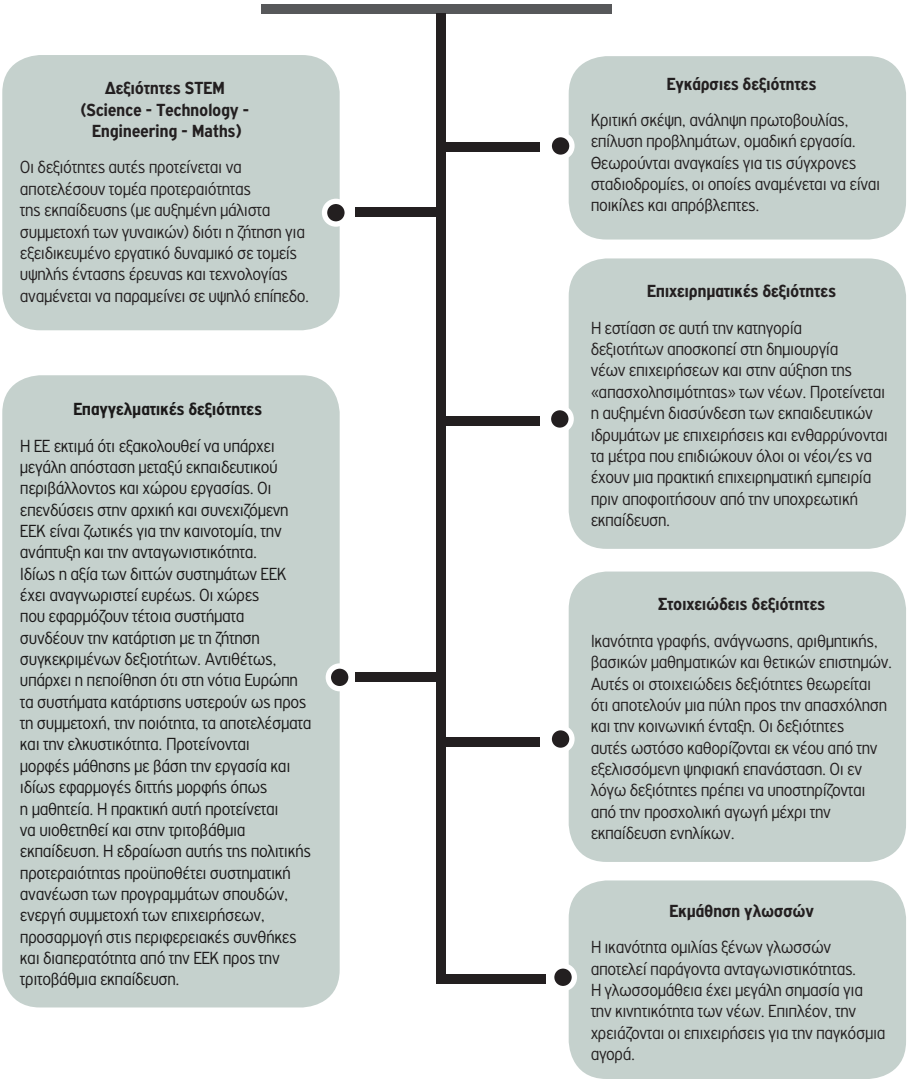
Σχήμα 1: Αντικείμενα μάθησης για τον 21ο αιώνα



Πηγή: Προσαρμογή από Partnership for 21st Century Skills (2008: 13)

Την ίδια περίπου περίοδο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2006) εκδίδει τη σύσταση για τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008) ανακοινώνει την πρωτοβουλία «Νέες δεξιότητες για νέες θέσεις εργασίας» και λίγα χρόνια μετά προτείνει ένα νέο μείγμα δεξιοτήτων για τον 21ο αιώνα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012):

Σχήμα 2: Δημιουργία δεξιοτήτων για τον 21ο αιώνα



Πηγή: Προσαρμογή από Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012)

Φτάνοντας στις μέρες μας, εύκολα διαπιστώνει κάποιος ότι η εκτεταμένη διεθνής συζήτηση και συνεργασία και κυρίως η λήψη μέτρων για τη μελέτη, καταγραφή, πρόγνωση και ανάπτυξη των αναγκαίων για την εργασία δεξιοτήτων έχουν εξελιχθεί σε μείζονα πολιτική προτεραιότητα. Το μείγμα των προτεινόμενων δεξιοτήτων εξελίσσεται και επικαιροποιείται διαρκώς μέσα από τροποποιημένες τυπολογίες και κατηγοριοποιήσεις. Κάποια παραδείγματα, χαρακτηριστικά της τρέχουσας ρητορικής, είναι:

- Η κατηγοριοποίηση δεξιοτήτων της σχετικής έρευνας του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop, 2015b).

Πίνακας 1: Δέσμες δεξιοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα του CEDEFOP για τις δεξιότητες (2015)

Δεξιότητες	Ορισμός
Θεμελιώδεις	
Βασικός γραμματισμός	Διάβασμα οδηγιών χρήσης, κειμένων διαδικασιών, επιστολών και σημειώσεων υπενθύμισης
Προχωρημένος γραμματισμός	Συγγραφή εκτενών κειμένων, όπως εκτενείς αναφορές, οδηγίες χρήσης, εκπαιδευτικές σημειώσεις, άρθρα και βιβλία
Βασικός αριθμητισμός	Υπολογισμοί με τη χρήση δεκαδικών, ποσοστών ή κλασμάτων, κατανόηση πινάκων και γραφημάτων
Προχωρημένος αριθμητισμός	Υπολογισμοί με τη χρήση προχωρημένων μαθηματικών και στατιστικών διαδικασιών
Βασικές γνώσεις τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορικής	Χρήση προσωπικού υπολογιστή, tablet ή κινητού τηλεφώνου, με σκοπό την αποστολή μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή την αναζήτηση ιστοσελίδων στο διαδίκτυο (browsing)
Μέτριες γνώσεις τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορικής	Επεξεργασία κειμένου χρησιμοποιώντας ή δημιουργώντας ψηφιακά αρχεία ή φύλλα εργασίας
Προχωρημένες γνώσεις τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορικής	Ανάπτυξη λογισμικού, εφαρμογές ή προγράμματα, χρήση πακέτων συντακτικής ή στατιστικής ανάλυσης σε προγραμματιστικό περιβάλλον
Δεξιότητες ξένων γλωσσών	Χρήση μιας γλώσσας διαφορετικής από τη μητρική, με σκοπό την εκτέλεση εργασιακών καθηκόντων
Εγκάρσιες	
Δεξιότητες επικοινωνίας	Διαμοιρασμός πληροφοριών με συνεργάτες/πελάτες, διδασκαλία και εκπαίδευση άλλων ατόμων, πραγματοποίηση ομιλιών και παρουσιάσεων
Δεξιότητες ομαδικής εργασίας	Συνεργασία και αλληλεπίδραση με συνεργάτες, διαχείριση και διαπραγμάτευση με άλλους ανθρώπους
Δεξιότητες χειρισμού πελατών	Πώληση προϊόντος / παροχή υπηρεσίας, συζήτηση με ανθρώπους, συμβουλευτική, υποστήριξη και φροντίδα καταναλωτών ή πελατών
Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	Σκέψη για την επίλυση προβλημάτων, σημείωση και επεξεργασία των αιτιών ενός προβλήματος
Δεξιότητες μάθησης	Μάθηση και εφαρμογή νέων μεθόδων και τεχνικών στην εργασία, προσαρμογή στη νέα τεχνολογία, εξοπλισμό και υλικά, ενασχόληση με τη δική σου μάθηση (αυτο-μάθηση)
Δεξιότητες σχεδιασμού και οργάνωσης	Εκπόνηση σχεδίων και διαχείριση υποχρεώσεων βάσει των σχεδίων, σχεδιασμός δραστηριοτήτων άλλων, ανάθεση καθηκόντων, οργάνωση του δικού σου χρόνου και του χρόνου άλλων
Τεχνικές	
	Εξειδικευμένη γνώση που είναι αναγκαία για την επιτέλεση εργασιακών υποχρεώσεων, γνώση ιδιαίτερων προϊόντων ή υπηρεσιών, ικανότητα λειτουργίας εξειδικευμένου τεχνικού εξοπλισμού

Πηγή: Cedefop (2015b: 68)

- Η τυπολογία γνώσεων, ικανοτήτων και προσωπικών χαρακτηριστικών που προτείνεται για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα, όπως παρουσιάστηκε στο Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ του 2016.

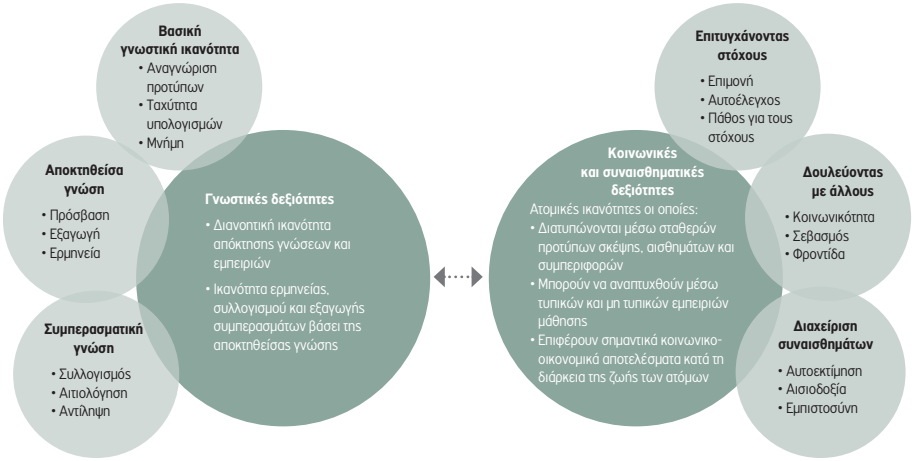
Σχήμα 3: Δεξιότητες για τον 21ο αιώνα

Θεμελιώδεις γνώσεις	Ικανότητες (Competence)	Ποιότητες του χαρακτήρα (χαρακτηριστικά της προσωπικότητας)
Αλφαβητισμός	Κριτική σκέψη / ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	Περιέργεια
Αριθμητισμός	Δημιουργικότητα	Πρωτοβουλία
Βασικές γνώσεις επιστημών	Επικοινωνία	Επιμονή / θάρρος
Βασικές γνώσεις πληροφορικής	Συνεργασία	Προσαρμοστικότητα
Βασικές γνώσεις χρηματοοικονομικών		Ηγεσία
Βασικές γνώσεις πολιτισμού και πολιτειότητας		Κοινωνική και πολιτιστική επίγνωση
Πώς οι μαθητές εφαρμόζουν βασικές δεξιότητες στο πλαίσιο καθημερινών λειτουργιών / καθηκόντων	*Πώς οι μαθητές προσεγγίζουν σύνθετες προκλήσεις*	*Πώς οι μαθητές προσεγγίζουν το μεταβαλλόμενο περιβάλλον τους*

Πηγή: Προσαρμογή από World Economic Forum (2016b)

- Το «Πλαίσιο για τις μη εξειδικευμένες επαγγελματικές δεξιότητες», που αναφέρεται σε μελέτη του ΟΟΣΑ (OECD, 2015a) με τίτλο «*δεξιότητες για κοινωνική πρόοδο: Η δύναμη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων*».

Σχήμα 4: Ένα πλαίσιο για τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες



Πηγή: OECD (2015a)

- Η πλέον πρόσφατη διατύπωση των *αναγκαίων για την εργασία δεξιοτήτων*, που προτάθηκε στο Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ (2016):

Πίνακας 2: Κύριες δεξιότητες που συνδέονται με την εργασία

Ικανότητες	Βασικές δεξιότητες	Διαλειτουργικές δεξιότητες	
Γνωστικές / διανοητικές ικανότητες • Διανοητική ευελιξία • Δημιουργικότητα • Ορθολογική αιτιολόγηση • Ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα • Μαθηματική αιτιολόγηση • Οραματισμός	**Δεξιότητες περιεχομένου** • Ενεργητική μάθηση • Προφορική έκφραση • Κατανόηση ανάγνωσης • Γραπτή έκφραση • Ψηφιακός αλφαβητισμός	**Κοινωνικές δεξιότητες** • Συνεργασία με άλλους • Συναισθηματική νοημοσύνη • Διαπραγμάτευση • Πειθώ • Προσανατολισμός στην παροχή υπηρεσίας • Εκπαίδευση και διδασκαλία άλλων	**Δεξιότητες διαχείρισης πόρων** • Διαχείριση χρηματοοικονομικών πόρων • Διαχείριση υλικών πόρων • Διαχείριση ανθρώπων • Διαχείριση χρόνου
Φυσικές ικανότητες • Φυσική δύναμη • Χειρωνακτική επιδεξιότητα και ακρίβεια	**Διαδικαστικές δεξιότητες** • Ενεργητική ακρόαση • Κριτική σκέψη • Παρατήρηση του εαυτού και των άλλων	**Συστημικές δεξιότητες** • Κρίση και λήψη αποφάσεων • Ανάλυση συστημάτων	**Τεχνικές δεξιότητες** • Συντήρηση και επισκευή εξοπλισμού • Λειτουργία και έλεγχος εξοπλισμού • Προγραμματισμός • Έλεγχος ποιότητας • Σχεδιασμός βάσει τεχνολογίας και εμπειρίας του χρήστη • Αντιμετώπιση προβλημάτων
		Δεξιότητες επίλυσης σύνθετων προβλημάτων • Επίλυση σύνθετων προβλημάτων	

Πηγή: World Economic Forum (2016a: 21)

- Τέλος, η επικαιροποιημένη εκδοχή της *Ατζέντας Δεξιοτήτων για την Ευρώπη* (European Commission 2016a, 2016b) ξεχωρίζει τις ακόλουθες ενότητες δεξιοτήτων:
  i. «*Ενδυναμώνοντας τα θεμέλια*»: Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει ένα ελάχιστο επίπεδο βασικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων του αριθμητισμού, του γραμματισμού και των βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων.
  ii. «*Οικοδομώντας ελαστικότητα*»: Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τις ικανότητες-κλειδιά, καθώς και ανώτερες, πιο σύνθετες δεξιότητες. Έτσι, στη συγκεκριμένη ενότητα ανήκουν πιο προχωρημένες δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητισμού, επιστήμες, ξένες γλώσσες, αλλά και εγκάρσιες δεξιότητες και ικανότητες-κλειδιά, όπως είναι οι

ψηφιακές ικανότητες, η επιχειρηματικότητα, η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ή η ικανότητα μάθησης και η ικανότητα χρηματοοικονομικής διαχείρισης.

Η παρουσίαση που προηγήθηκε εκθέτει συνοπτικά κάποιες από τις πιο προβεβλημένες προτάσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, CEDEFOP, ΟΟΣΑ και Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ), ωστόσο με κανέναν τρόπο δεν εξαντλεί το πλήθος των προσεγγίσεων περί του μείγματος των αναγκαίων για τον σύγχρονο κόσμο δεξιοτήτων. Παρ' όλα αυτά, ελπίζουμε να αναδείχθηκαν έστω και ακροθιγώς:

- Η τεράστια διαστολή της έννοιας των δεξιοτήτων, η οποία πλέον συμπεριλαμβάνει από τεχνικές και χειρωνακτικές επιδεξιότητες –όπως δηλαδή γινόταν κατανοητή η εν λόγω έννοια έως τη δεκαετία του 1990 (Payne, 2000)– μέχρι προσωπικές ιδιότητες, φυσικά χαρακτηριστικά και στοιχεία του χαρακτήρα. Συμπεριλαμβάνει από σχολικές γνώσεις (μαθησιακά αποτελέσματα μιας νοησιαρχικά εστιασμένης εκπαίδευσης) μέχρι σύνθετες ικανότητες (competence), αξίες, στάσεις και συμπεριφορές. Αυτή η νέα και διαφορετική νοηματοδότηση της έννοιας των δεξιοτήτων απηχεί αντικειμενικές εξελίξεις στο πεδίο της εργασίας (και της κοινωνικής ζωής εν γένει), αλλά φαίνεται να προβάλλει εξίσου μια υποκειμενική προσπάθεια κατευθυντικής επίδρασης και μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων σύμφωνα με τις λεγόμενες ανάγκες των αγορών εργασίας.
- Η εντατική εργασία που συντελείται από διεθνείς φορείς και οργανισμούς προκειμένου να διαμορφωθεί μια πιο αναλυτική και σχετικά σταθερή ιεράρχηση των δεξιοτήτων, έτσι ώστε σε αντιστοίχιση με άλλες ιεραρχήσεις (βλ., για παράδειγμα, την κατηγοριοποίηση των οκτώ επιπέδων του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων) (α) να πλοηγήσει, μέσω της εκπαίδευσης-κατάρτισης, τη διεργασία της κοινωνικής και επαγγελματικής αναπαραγωγής, αναλόγως του επιπέδου δεξιοτήτων που θα είναι σε θέση να κατέχει κάποιος και (β) να βελτιώσει, από τη σκοπιά των εργοδοτών, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της κατανομής του εργαζόμενου ανθρώπινου δυναμικού στην παραγωγή και την οικονομία γενικότερα.
- Η ιδιαίτερη πλέον έμφαση που δίνεται ακόμη και στις μη τεχνικές και επαγγελματικά εξειδικευμένες δεξιότητες, στις λεγόμενες εγκάρσιες δεξιότητες (προσωπικές, κοινωνικές κ.ο.κ.), οι οποίες θεωρούνται (α) «μεταφερόμενες», άρα συμβάλλουν στην κινητικότητα του εργατικού δυναμικού, και (β) καθοριστικά σημαντικές για πολλές κατηγορίες εργασιών, ιδίως στον αναπτυσσόμενο τομέα των υπηρεσιών. Ο ίδιος ο *χαρακτήρας* του ατόμου, οι στάσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς, και όχι μόνο οι τεχνικές επαγγελματικές γνώσεις του εργαζομένου, θεωρούνται πλέον ζωτικής σημασίας ιδιότητες και αντικείμενο προβληματισμού για το πώς το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και γενικότερα οι διεργασίες μάθησης συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους (βλ. Lexmond and Grist, 2011· Birdwell et al., 2015· UKCESS et al., 2014). Η επιλογή δε των στοιχείων του χαρακτήρα που θεωρούνται επιθυμητά για την αγορά εργασίας αποτελεί ήδη –και χρειάζεται να αποτελέσει ακόμη περισσότερο– θέμα ουσιαστικού και εκτενούς διαλόγου, κυρίως όμως καταλυτι-

κής κριτικής εξέτασης και ανασκευής, στο βαθμό που σκοπίμως προκρίνει ορισμένες και αποκλείει άλλες πλευρές της πολύμορφης ανθρώπινης υπόστασης, με την πρόθεση να υπάγει όχι μόνο την εργασία αλλά όλη την ανθρώπινη δραστηριότητα στις προτεραιότητες της κεφαλαιοκρατικά διευθυνόμενης αναπαραγωγής της κοινωνικής ζωής.

Ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τις δεξιότητες

Θα καταλήξουμε παραθέτοντας με συνοπτικό τρόπο πέντε επιμέρους θέματα που μπορούν να τροφοδοτήσουν περαιτέρω τον προβληματισμό και την έρευνα για τις δεξιότητες και τα οποία απαιτούν ξεχωριστή και σε βάθος μελέτη:

i. **Δεξιότητες και μεταβολές στην τομεακή / κλαδική διάρθρωση της οικονομίας:** Ισχύει ότι η μετάβαση που συντελέστηκε όλες τις προηγούμενες δεκαετίες από τον δευτερογενή τομέα (βιομηχανία, μεταποίηση) προς τον τριτογενή τομέα και τις υπηρεσίες συνεπάγεται μια δομική τάση μείωσης του ρυθμού αύξησης της παραγωγικότητας, καθώς και τροποποίηση των περιεχομένων και των σχέσεων εργασίας, επομένως και αλλαγές στις δεξιότητες που χρειάζεται να μεταδίδει το εκπαιδευτικό σύστημα; Ποια ακριβώς είναι και πώς εξελίσσεται η σχέση μεταξύ της τομεακής διάρθρωσης της διεθνούς οικονομίας ή της κλαδικής διάρθρωσης μιας εθνικής οικονομίας και των αναγκαίων δεξιοτήτων για την άσκηση των σχετικών επαγγελμάτων;

ii. **Δεξιότητες και τεχνολογία:** Πώς ακριβώς οι νέες ψηφιακές τεχνολογικές εφαρμογές στην εργασία και γενικότερα στο σύνολο της κοινωνικής ζωής επηρεάζουν τις δεξιότητες (βλ. ενδεικτικά Bessen, 2015· Brynjolfsson and McAfee, 2014· Freeman, 2016); Τι αλλαγές επιφυλάσσουν η έλευση και η εισαγωγή τεχνολογικών ακολουθιών, όπως η τεχνητή νοημοσύνη και η ανεπτυγμένη ρομποτική τεχνολογία, καθώς και η κλιμάκωση του ψηφιακού μετασχηματισμού; Πώς η αλληλεπίδραση του ανθρώπινου παράγοντα (ζωντανή εργασία) και της μηχανής (νεκρή εργασία, ενσωματωμένη στο μέσο εργασίας) θα επηρεάσει αυτή τη φορά την εξέλιξη επαγγελμάτων και ειδικοτήτων ανάλογα με τη θέση και το ρόλο τους στον καταμερισμό εργασίας;

iii. **Η σχέση των πολιτικών δεξιοτήτων με τα άλλα πεδία της πολιτικής οικονομίας:** Όπως σημειώνουν οι Busemeyer and Trampusch (2012), το πεδίο της απόκτησης δεξιοτήτων δεν μπορεί να μελετάται σε απομόνωση από άλλα πεδία της πολιτικής οικονομίας, όπως είναι οι βιομηχανικές σχέσεις, οι συλλογικές διαπραγματεύσεις, η δομή της απασχόλησης, το κοινωνικό κράτος κ.λπ. Τι συνεπάγεται αυτό για το χαρακτήρα των πολιτικών δεξιοτήτων σε μια περίοδο διάλυσης και των τελευταίων υπολειμμάτων κοινωνικού κράτους στην Ελλάδα και την Ευρώπη και απόπειρας πλήρους εμπορευματοποίησης όλων των τομέων της κοινωνικής ζωής;

iv. **Οι διαφορές ανάμεσα στο πλαίσιο απόκτησης και στο πλαίσιο εφαρμογής των δεξιοτήτων:** Οι δεξιότητες κατά κανόνα ενεργοποιούνται σε διαφορετικό πεδίο (εργασία) από εκείνο στο οποίο διαμορφώνονται και αποκτώνται (εκπαίδευση-κατάρτιση). Οι δύο αυτές επάλληλες και συχνά διακριτές χρονικές φάσεις των δεξιοτήτων καθώς και οι διαφορές μεταξύ των δύο πλαισίων ανάπτυξης και εφαρμογής τους είναι καθοριστικοί παράγοντες αναφορικά (α) με τις μεθόδους απόκτησης των δεξιοτήτων από τα άτομα, έτσι ώστε να μειώνεται η διαφορά μεταξύ των δύο πλαισίων και (β) με τις μεθόδους και τεχνικές έγκυρης και αξιόπιστης αποτίμησης, αξιολόγησης και επικύρωσης της κατοχής των δεξιοτήτων.

v. **Δεξιότητες και «κοινωνικό κεφάλαιο»:** Είναι έντονη η ανάγκη για ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες συνδέονται με τη διαμόρφωση μιας σύγχρονης, ολοκληρωμένης και στέρεης προσωπικής ταυτότητας, ικανής για αυτοδύναμη (μη ετερόνομη) και παράλληλα αλληλέγγυα-συνεργατική σκέψη και δράση εντός των κοινωνικών δομών / θεσμών (οικογένεια, κοινότητα, σχολείο, επαγγελματικό δίκτυο). Οι δεξιότητες αυτές σήμερα παραγνωρίζονται και παραγκωνίζονται, παρότι συνδέονται άμεσα με την αναγνώριση της κοινωνικής ευθύνης του επαγγέλματος και γενικότερα με την επίτευξη επάρκειας και ολοκλήρωσης σε κάθε επαγγελματικό ρόλο.

Βιβλιογραφία

Allais, S. (2011). "What are skills? Rethinking the relationships between labour markets, social policy and skills developments", paper presented at the Global Labour University Conference, *The Politics of Labour and Development*, 28-30 September 2011, available at http://www.global-labour-university.org/fileadmin/GLU_ conference _2011/papers/Stephanie_Allais.pdf.

Allais, S. (2014). *Selling Out Education: National Qualification Frameworks and the Neglect of Knowledge*, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Becker, G. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, 2nd edition, The National Bureau of Economic Research, available at: http://www.nber.org/chapters/c3733.pdf.

Bessen, J. (2015). *Learning by Doing: The Real Connection between Innovation, Wages and Wealth*, New Haven and London: Yale University Press.

Birdwell, J., Scott, R. and Reynolds, L. (2015). "Character nation: A Demos report with the jubilee centre for character and virtues", London: Demos.

Brown, P. (2001). "Skill formation in the twenty-first century", in Brown, P., Green, A. and Lauder, H. (eds), *High Skills: Globalization, Competitiveness and Skill Formation*, Oxford University Press, available at: http://fds.oup.com/www.oup.co.uk/pdf/0-19-924418-9.pdf.

Brown, P. and Lauder, H. (2012). "The great transformation in the global labour market", available at: http://www.eurozine.com.

Brown, P., Lauder, H. and Ashton, D. (2011). *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes*, Oxford: Oxford University Press.

Brynjolfsson, E. and McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*, New York and London: W.W. Norton & Company.

Busemeyer, M.R. and Trampusch, C. (2012). "The comparative political economy of collective skill formation systems", in Busemeyer, M.R. and Trampusch, C. (eds), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford: Oxford University Press.

Cedefop (2008). "Mind the gap: Europe's potential skill deficit. Future skill needs in Europe – Focus on 2020", Briefing Note 9006 EN, Thessaloniki, Greece: CEDEFOP.

Cedefop (2010). "Skill mismatch in Europe", Briefing Note 9023 EN, Thessaloniki, Greece: CEDEFOP.

Cedefop (2014). "Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms", 2nd ed., Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop (2015a). "Maximising skills for jobs and jobs for skills: The power of partnerships", available at: http://www.cedefop.europa.eu/el/events-and-projects/events/ MaxSkillsJobs2015.

Cedefop (2015b). "Skills, qualifications and jobs in the EU: The making of a perfect match? Evidence from Cedefop's European skills and jobs survey", *Cedefop reference series*, 103, Luxembourg: Publications Office of the European Union, available at: http://dx.doi.org/10.2801/606129.

Cedefop (2015c). "Matching skills and jobs in Europe: Insights from Cedefop's European skills and jobs survey", available at: http://www.cedefop.europa.eu/en/publications -and-resources/publications/8088.

Chand, S. (2015). "The endogenous growth theory: Models and policy implications", available at: http://www.yourarticlelibrary.com/macro-economics/growth-models/the-endogenous-growth-theory-models-and-policy-implications/31170/.

Dabla-Norris, E., Guo, S., Haksar, V., Kim, M., Kochhar, K., Wiseman, K. and Zdzienicka, A. (2015). "The new normal: A sector-level perspective on productivity trends in advanced economies", IMF Staff Discussion Note, available at: https://www.imf.org/external/pubs/cat/longres.aspx?sk=42730.0.

EPRS (by Ron Davies) (2015). "Industry 4.0: Digitalisation for productivity and growth", available at: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/568337/EPRS_BRI(2015)568337_EN.pdf.

European Commission (2016a). "Skills Agenda for Europe", available at: http://www.eua.be/Libraries/default-document-library/ec-consultation-paper-on-skills-agenda-for-europe-to-bfug-(003).pdf?sfvrsn=0.

European Commission (2016b). "Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee of the Regions – A New Skills Agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness", COM (2016) 381/2.

European Commission (2016c). "Analytical underpinning for a New Skills Agenda for Europe", Commission Staff Working Document, COM (2016) 381 final, available at: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en.

European Commission (2016d). "The future of work: Skills and resilience for a world of change", EPRC Strategic Notes, 13, European Political Strategy Centre.

Freeman, R.B. (2016). "Who owns the robots rules the world: The deeper threat of robotization", *Harvard Magazine*, available at: http://harvardmagazine.com/2016/05/who-owns-the-robots-rules-the-world.

Green, F. (2011). *What is Skill? An Inter-Disciplinary Synthesis*, published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, available at: http://www.llakes.org.

Green, F. (2013). *Skills and Skilled Work: An Economic and Social Analysis*, Oxford, UK & New York: Oxford University Press.

Hirtt, N. (2011). "Competencies, polarization, flexibility: The European education policy in the era of economic crisis", in Hatcher, R. and Jones, K. (eds), *No Country for the Young: Education from New Labour to the Coalition*, London: The Tufnell Press.

ILO (2014). "Skills mismatch in Europe", Statistics Brief, Geneva.

ILO (2015). "The future of work centenary initiative", Report of the Director-General, Geneva.

ILO, OECD and The World Bank (2014). "G20 labour markets: Outlook, key challenges and policy responses", Report prepared for the G20 Labour and Employment Ministerial Meeting, Melbourne, Australia, 10-11 September 2014.

Iversen, T. and Stephens, J.D. (2008). "Partisan politics, the welfare state, and three worlds of human capital formation", *Comparative Political Studies*, 41 (4-5), pp. 600-637.

Jaros, S. (2006). "How do skills matter? Skill dynamics, global capitalism, and critical theories of work", *Proceedings of the Standing Conference for Management and Organization Inquiry*.

Keep, E., Mayhew, K. and Payne, J. (2006). "From skills revolution to productivity miracle: Not as easy as it sounds?", *Oxford Review of Economic Policy*, 22 (4), pp. 539-559.

Lexmond, J. and Grist, M. (eds) (2011). *The Character Inquiry,* London: Demos.

McKinsey Global Institute (2015). *Can Long-term Global Growth be Saved?*, January.

Mournier, A. (2001). "The three logics of skills in French literature", Working project for the Board Research Project: *The Changing Nature of Work: Vocational Education and Training*

to Enable Individuals and Communities to Meet the Challenges of the Changing Nature of Work", Sydney: NSW Board of Vocational Education and Training.

OECD (2015a). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, Paris, available at: http://dx.doi.org/10.1787/978926422615 9-en.

OECD (2015b). *The Future of Productivity*, available at: https://www.oecd.org/eco/growth/OECD-2015-The-future-of-productivity-book.pdf.

OECD (2016). *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*, OECD Publishing, Paris, available at: http://dx.doi.org/10.1787/9789264252073-en.

Partnership for 21st Century Skills (2008). *21st Century Skills, Education & Competitiveness: A Resource and Policy Guide*, available at: http://www.p21.org/storage/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf.

Payne, J. (2000). "The unbearable lightness of skill: The changing meaning of skill in UK policy discourses and some implications for education and training", *Journal of Educational Policy*, 15 (3), pp. 353-369.

Pellizzari, M. and Fichen, A. (2013). "A new measure of skills mismatch: Theory and evidence from the Survey of Adult Skills (PIAAC)", OECD Social, Employment and Migration Working Papers, 153, OECD Publishing, available at: http://dx.doi.org/10.1787/5k3tpt04lcnt-en.

Popovic, K. (2014). "The skills: A chimera of modern European adult education", in Zarifis, G.K. and Gravani, M.N. (eds), *Challenging the "European Area of Lifelong Learning": A Critical Response*, New York & London: Springer.

Pritchett, L. (2000). *Where Has All the Education Gone?*, World Bank and Kennedy School of Government.

Schultz, T.W. (1961). "Investment in human capital", *The American Economic Review*, 51 (1), pp. 1-17, available at: http://www.ssc.wisc.edu/~walker/wp/wp-content/uploads/2012/04/schultz61.pdf.

Streeck, W. (2011). *Skills and Politics: General and Specific*, MPIfG Discussion Paper 11/1, Max Planck Institute for the Study of Societies.

The World Bank (2010). "Stepping up skills: For more jobs and higher productivity", available at: http://documents.worldbank.org/curated/en/538131468154167664/pdf/55560WP0Box341101061141CT01PUBLIC1.pdf.

UKCESS (2014). "UK Commission's Employer Skills Survey 2013: UK results", Executive Summary 81, January, UK Commission for Employment and Skills.

UKCESS, Z-Punkt and CRI-FI (2014). *The Future of Work: Jobs and Skills in 2030*, available at: https://www.gov.uk/government/publications/jobs-and-skills-in-2030.

Winch, C. (2011). "Skill: A concept manufactured in England?" in Brockmann, M., Clarke, L. and Winch, C., *Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market: What's in a Vocational Qualification?*, London & New York: Routledge.

World Economic Forum (2016a). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, Switzerland.

World Economic Forum (2016b). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology (prepared in collaboration with Boston Consulting Group)*, Switzerland.

ΕΙΕΑΔ (2016). «Σύστημα διάγνωσης αναγκών αγοράς εργασίας: Επιτελική σύνοψη παραδοτέων Β΄ φάσης (Ιούλιος-Δεκέμβριος 2015), διαθέσιμο στο: http://www.eiead.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=342&Itemid=222&lang=el.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008). *Νέες Δεξιότητες για Νέες Θέσεις Εργασίας: Πρόβλεψη και Κάλυψη των Αναγκών της Αγοράς Εργασίας και των Αναγκών σε Δεξιότητες*, Βρυξέλλες, 16.12.2008, COM (2008) 868 τελικό.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης: Επενδύοντας στις Δεξιότητες για Καλύτερα Κοινωνικοοικονομικά Αποτελέσματα*, COM (2012) 669.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2006). «Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης», διαθέσιμο στο: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A32006H0962.

Ζαρωτιάδης, Γ. (2014). «Διεθνείς οικονομικές σχέσεις: Κλασικά υποδείγματα της διεθνούς οικονομικής θεωρίας (Heckscher-Ohlin model)», Έκδοση: 1.0., διαθέσιμο στο: http://opencourses.auth.gr/eclass_courses.

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΕΤΑΜ ΑΕ (2015). «Γενική Έρευνα Εργοδοτών 2015: Εθνικό Σύστημα Διάγνωσης Αναγκών Δεξιοτήτων Αγοράς Εργασίας», Υλοποίηση της ποσοτικής έρευνας από ΕΤΑΜ ΑΕ σε συνεργασία με MARC ΑΕ για τις τηλεφωνικές συνεντεύξεις, διαθέσιμο στο: http://www.eiead.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=342&Itemid=222&lang=el.

Schultz, T.W. (1972). *Η Οικονομική Αξία της Εκπαιδεύσεως*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Sennett, R. (2008). *Η Κουλτούρα του Νέου Καπιταλισμού*, Αθήνα: Σαββάλας.

Τσανγκ, Χ.Τ. (2011). *23 Αλήθειες που δεν μας Λένε για τον Καπιταλισμό*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσουλφίδης, Λ. (2003). *Οικονομική Ιστορία της Ελλάδας*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Η θεωρητική σχέση μάθησης και καινοτομίας και ο ρόλος των δεξιοτήτων σε σύγχρονα υποδείγματα βιομηχανικών και επιχειρηματικών πολιτικών

Αντώνης Αγγελάκης
ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να παρουσιάσει κριτικά αφενός τη θεωρητική συν-εξέλιξη της σχέσης των εννοιών «καινοτομίας» και «δεξιοτήτων», υπό το πρίσμα των κλασικών, νεοκλασικών, εξελικτικών και θεσμικών προσεγγίσεων, αφετέρου την προσέγγιση της σχέσης των δύο εννοιών, από τη σκοπιά των σύγχρονων προσεγγίσεων και υποδειγμάτων πολιτικής. Στόχος του άρθρου είναι να αναγνωρίσει τα στοιχεία κριτικής ερμηνείας του περιεχομένου των εννοιών, αλλά και να αναδείξει τις πτυχές που σχετίζονται με την οργανική ενότητα που διακρίνει τη σχέση τους, τόσο σε επίπεδο εμπράγματης παραγωγικής διαδικασίας όσο και σε επίπεδο της σχηματοποίησης βιομηχανικών και επιχειρηματικών πολιτικών.

Στις παρακάτω σελίδες πραγματοποιείται, κατ' αρχάς, μια συνοπτική περιγραφή των βασικών προσεγγίσεων σε επίπεδο οικονομικής θεωρίας, με ορίζοντα σημαντικές χρονικές οριοθετήσεις και διαφοροποιημένες ερμηνείες, δίνοντας έμφαση στα θέματα παραγωγικότητας, μάθησης και καινοτομίας. Κατά δεύτερον, παρουσιάζεται η αναδυόμενη έννοια της «ανοικτής καινοτομίας», κάτω από το φως του μετασχηματιζόμενου παραγωγικού περιβάλλοντος σε επίπεδο μετασχηματισμού και εξάρθρωσης παραγωγικών και μεταποιητικών δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια, εξετάζεται η έννοια του «κεφαλαίου έντασης γνώσης», σε σχέση με την (επαν-) ανάδειξη της «γνώσης» ως του κρίσιμου παραγωγικού πόρου για την επιχειρηματική δραστηριότητα και δη την καινοτόμο. Τέλος, στο άρθρο γίνεται μια σύντομη αναφορά σε συγκεκριμέ-

να υποδείγματα πολιτικής για την καινοτομία που αναδεικνύουν το ρόλο των πολιτικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο των συστημικών προσεγγίσεων για την καινοτομία.

Κλασική θεώρηση – παραγωγικότητα, μάθηση και καινοτομία

Η σχέση γνώσης, μάθησης και παραγωγικής διαδικασίας δεν έμεινε ποτέ εκτός των βασικών προβληματικών της κλασικής οικονομικής θεωρίας. Οι βασικές υποκείμενες και εμπράγματες διεργασίες που συνδέουν τις συγκεκριμένες έννοιες προκύπτουν ουσιωδώς από το περιεχόμενο, το οποίο οι έννοιες «δεξιότητες» και «μάθηση» μεταφέρουν γενικά για την παραγωγική διαδικασία. Απόκτηση δεξιοτήτων σημαίνει μάθηση, απόκτηση ιδιαίτερων γνωστικών και πρακτικών ικανοτήτων εκτέλεσης κάποιου έργου, μέσα σε ένα συγκεκριμένο και ορισμένο πλαίσιο. Η μάθηση (ως διαδικασία/διεργασία) και το αποτέλεσμα αυτής (γνώση) συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες του κοινωνικού μεταβολισμού, ήτοι με τη λειτουργία της οικονομίας, την παραγωγή αγαθών και παροχή υπηρεσιών. Επομένως, η παραγωγή εν γένει και ειδικότερα το τεχνολογικό όριο αυτής σε κάθε ιστορική περίοδο –ή αλλιώς, η καινοτομία, κυρίως με τη μορφή της τεχνολογικής αλλαγής– δημιουργεί την ανάγκη για νέες δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού και με αυτόν τον τρόπο επηρεάζει το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και το σύνολο των διαφορετικών μορφών μάθησης (π.χ., μάθηση κατά την εργασία).

Σε επίπεδο κλασικών οικονομικών προσεγγίσεων, ένας από τους βασικότερους νεοκλασικούς θεωρητικούς που συνεισέφεραν τον προηγούμενο αιώνα στη συζήτηση για τη σχέση παραγωγικότητας και τεχνολογίας (ή γνώσης γενικότερα) είναι ο Alfred Marshall. Με τα έργα του *Principles of Economics* (1920) και *Industry and Trade* (1919) ανέδειξε –για πρώτη φορά τόσο ρητά– δυναμικές ανάμεσα στην παραγωγική διαδικασία, το ρόλο της επιστήμης και της εξειδικευμένης γνώσης. Συγκεκριμένα, η συμβολή του Marshall περιλαμβάνει αναλύσεις για τον επιχειρησιακό, οργανωτικό και χωροταξικό σχεδιασμό (π.χ., εσωτερικά τμήματα έρευνας και ανάπτυξης, αναδιάρθρωση μοντέλων διαχείρισης και εργαλείων μέσα από τη χρήση επιστημονικών μεθόδων) καθώς και το σχεδιασμό της βιομηχανικής πολιτικής (οικονομίες συγκέντρωσης, περιοχές-σύστημα, βιομηχανικές συνοικίες κ.ά.).

Ο Marshall περιέγραψε στις εργασίες του οργανωτικές και τεχνολογικές καινοτομίες που τίθενται σε εφαρμογή τη συγκεκριμένη περίοδο, στο πλαίσιο της παραγωγικής διαδικασίας (Marshall, 1919). Η συνεισφορά του αφορά γενικά την αναγνώριση της σχέσης ανάμεσα στην επιστήμη και την παραγωγή και ειδικότερα την αναγνώριση μορφών, όπως είναι οι δεξαμενές εργατικού δυναμικού, η διάχυση γνώσεων και οι οικονομίες συγκέντρωσης. Συγκεκριμένα, ο Marshall στο έργο του *Industry and Trade* έθεσε την έννοια της συγκέντρωσης συσχετιζόμενων βιομηχανικών δραστηριοτήτων, στα τέλη του 19ου αιώνα, κάτω

από τον τίτλο των «βιομηχανικών περιοχών». Οι έκτοτε αποκαλούμενες «εξωτερικότητες τύπου Marshall» καθιέρωσαν τις έννοιες της «συν-εγκατάστασης» των επιχειρήσεων και της συνακόλουθης ενίσχυσης της οικονομικής τους αποδοτικότητας, μέσω της συγκέντρωσης κοινών δραστηριοτήτων που συνδέονται με τις αντίστοιχες διεργασίες τους (π.χ., κοινές παραγγελίες, κοινό δίκτυο διανομής) και εντέλει της δημιουργίας «οικονομιών συγκέντρωσης». Οι τελευταίες συνήθως συνδυάζονται με παραμέτρους, όπως: α) η διαθεσιμότητα συγκεκριμένων φυσικών πόρων ή άλλων τοπικών ιδιαιτεροτήτων β) η γεωγραφική εγγύτητα και η μείωση του συναλλακτικού κόστους μεταξύ των επιχειρήσεων (και δη του κόστους πρόσβασης και μεταφοράς της γνώσης) γ) η διευκόλυνση των προμηθειών των αγαθών, του εργατικού δυναμικού, του κεφαλαίου και των τεχνολογικών πόρων και δ) η βελτίωση των δυνατοτήτων πρόσβασης σε πληροφόρηση σχετικά με τις αλλαγές της αγοράς και της τεχνολογίας (Marshall, 1920). Ταυτόχρονα, ο Marshall επέκτεινε την οικονομική θεωρία σε ένα άλλο επίπεδο που έχει ιδιαίτερη σημασία για το σχεδιασμό αλλά και για την ανάλυση, εν προκειμένω, των κρατικών πολιτικών. Ανέδειξε σε μεγάλο βαθμό τη δυναμική της γνώσης και τη σημασία της, τόσο ως παραγωγικού συντελεστή στο εσωτερικό μιας βιομηχανίας όσο και στην προστιθέμενη αξία που η άρρητη γνώση ενέχει για τις επιχειρήσεις οι οποίες αναπτύσσονται στον ίδιο χώρο.

Αργότερα, το έργο του Schumpeter –το οποίο, όπως φαίνεται παρακάτω σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την προσπάθεια κατανόησης των διεργασιών παραγωγής και αναδιανομής επιστημονικών αξιών– ξεκινάει από τη μελέτη της οικονομίας μέσα από στατικές ροές και επεκτείνεται σε ευρύτερες διαδικασίες οικονομικής ανάπτυξης. Έπειτα ανάγεται σε μακροοικονομικές θεμελιώσεις των επιχειρηματικών κύκλων και των παραμέτρων προσδιορισμού τους και τέλος, το έργο του τοποθετείται συνολικά σε ένα πλαίσιο ανάλυσης της σχέσης του κυρίαρχου κεφαλαιοκρατικού συστήματος με το πολιτικό σύστημα της δημοκρατίας.

Για τον Schumpeter, οι καινοτομίες δημιουργούν νέες δυνατότητες και ικανότητες, ενώ εισάγουν νεωτερισμούς στην οικονομική σφαίρα, καθοριστικούς για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη και το μετασχηματισμό της κοινωνίας. Ο ίδιος διατυπώνει το επιχείρημα ότι ο τεχνολογικός ανταγωνισμός αποτελεί την πιο «σκληρή» μορφή ανταγωνισμού (Freeman, 1994, 2003). Η βασική διάκριση ανάμεσα στη συλλογιστική του Schumpeter και αυτήν της νεοκλασικής σχολής αφορά την έμφαση επί της τεχνολογικής και θεσμικής αλλαγής, διαστάσεις που αγνοούνται (κυρίως η θεσμική διάσταση) σε ένα βαθμό από τις ορθόδοξες νεοκλασικές απόψεις (Freeman and Louçã, 2001: 43). Ένα σημαντικό κομμάτι της εργασίας του αφιερώνεται στην εγγενή τάση των καινοτομιών να συσπειρώνονται, ιστορικά και κλαδικά. Η συγκεκριμένη παραδοχή συνεπάγεται μια συγκεκριμένη θεωρία ανάπτυξης που τοποθετεί την ανάδυση συγκεκριμένων καινοτομιών σε συνάρτηση με συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, συγκεκριμένους κλάδους και οργανωτικές συνθήκες, καθώς και σε συνάφεια με την παραγωγή και την ιστορική ανακατανομή μακροπρόθεσμων οικονομικών φαινομένων.

Η καινοτομία για τον Schumpeter αποτελούσε μια διαδικασία, συνεπώς, μέσα από την οποία υπάρχοντες πόροι χρησιμοποιούνται με νέο τρόπο. Η καινοτομία μπορεί κατ' επέκτα-

ση να πάρει πολλαπλές μορφές, καθώς δύναται να αφορά: α) νέα προϊόντα β) νέες διαδικασίες γ) νέες μεθόδους παραγωγής δ) νέες πηγές προμηθειών ε) εκμετάλλευση νέων αγορών και στ) εφαρμογή οργανωτικών καινοτομιών. Βασικός τροφοδοτικός, ιστορικά, παράγοντας της καινοτομίας είναι για τον Schumpeter είτε ο ατομικός επιχειρηματίας (το καλούμενο υπόδειγμα 'Mark I') –όπως αποτυπώνεται στα πρώιμα έργα του– είτε η έννοια της οργανωμένης ή της «συλλογικής επιχειρηματικότητας» στις μετέπειτα αναλύσεις του. Σημειώνεται ότι οι μετέπειτα εργασίες του συνδυάζονται με την ίδρυση ενδο-επιχειρησιακών ερευνητικών μονάδων και εργαστηρίων και την ανάπτυξη καινοτομιών εντός μεγάλων επιχειρήσεων (το υπόδειγμα 'Mark II') (Schumpeter, 1939).

Σε περισσότερο σύγχρονες –σε σχέση με την καθοριστική σουμπετεριανή σκέψη ως προς το ρόλο της καινοτομίας και του τεχνολογικού ανταγωνισμού στην επιχειρηματική ανάπτυξη (Schumpeter, 1912, 1939, 1942) αλλά και τις μαρσαλιανές αναλύσεις για το ρόλο του επιστημονικού κεφαλαίου ως προς την παραγωγικότητα των επιχειρήσεων (Marshall, 1919)– θεωρήσεις της δεκαετίας του '50 και στο πλαίσιο αναλύσεων για την οικονομική ανάπτυξη, ο Solow (το 1956) αρχίζει να σκιαγραφεί «λανθάνουσες» παραμέτρους της δυναμικής τής ανάπτυξης, οι οποίες δεν σχετίζονται με αυτό που θα ονομάζαμε παραγωγικούς συντελεστές «εργασία και κεφάλαιο», αλλά με αυτό που θα αποκαλούσαμε «αύξηση της παραγωγικότητας». Έως τότε οι περισσότεροι οικονομολόγοι εστίαζαν σε παραμέτρους, όπως αποταμιεύσεις και συσσώρευση κεφαλαίου, αλλά όχι στο ρόλο της τεχνολογικής προόδου ως την πηγή σημαντικών βελτιώσεων στους δείκτες οικονομικής ευημερίας.

Αρκετά χρόνια πριν, ο Schumpeter είχε αναγνωρίσει θεωρητικά την πηγή των μετασχηματισμών στην οικονομική και παραγωγική σφαίρα, την οποία συνόψιζε στην έννοια της «τεχνολογικής προόδου» (technological progress). Η συνεισφορά του Solow, εντούτοις, έγκειται πλέον στην ποσοτικοποίηση της σχέσης συσσώρευσης κεφαλαίου και τεχνολογικής προόδου, μέσα από την οποία αποτυπώνονταν αποκλίσεις ανάμεσα στις αλλαγές κεφαλαιακής έντασης και μεταβολών στην παραγωγικότητα, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων δεν μπορούσε πλέον να εξηγηθεί παρά μόνο με αναγωγή σε διάφορες μορφές τεχνολογικής προόδου και στο γνωστό «μη προβλεπόμενο κατάλοιπο» (unexpected residual). Ο Solow, όταν ανακάλυψε ότι το 90% της διακύμανσης του οικονομικού προϊόντος δεν μπορούσε να ερμηνευθεί από το φυσικό κεφάλαιο και την ανθρώπινη εργασία, ονόμασε το μη προβλεπόμενο κατάλοιπο ως «τεχνική αλλαγή», ενώ η θεωρία του έγινε γνωστή ως «θεωρία εξωγενούς μεγέθυνσης», κυρίως επειδή η προσέγγισή του εισάγει την «τεχνική αλλαγή» εξωγενώς ως μια χρονική τάση (Mazzucato, 2015). Ειδικότερα για την καινοτομία, κάποιες δεκαετίες αργότερα, ο Solow θα διατυπώσει την άποψη ότι «ενώ η καινοτομία βρίσκεται παντού σήμερα, η επίπτωσή της δεν είναι εύκολο να αναγνωριστεί στις στατιστικές αναλύσεις περί παραγωγικότητας» (Solow, 1987).

Το 1962 ο Arrow δημοσιεύει δύο πολύ γνωστές εργασίες με στόχο να ερμηνεύσει την τεχνολογική πρόοδο, με την πρώτη να δίνει έμφαση στην έρευνα και ανάπτυξη και τη δεύτερη να εστιάζει στη «μάθηση μέσα από την πράξη». Ειδικά η δεύτερη εργασία διαφωτίζει τη διάσταση της μάθησης που προκύπτει κατά την παραγωγική διαδικασία. Ο Arrow ήταν από

τους πρώτους που εξέτασε τα οικονομικά των «διαδικασιών μάθησης» και τους παράγοντες που τις επιταχύνουν ή τις παρεμποδίζουν στο ευρύτερο μακροοικονομικό και μικροοικονομικό περιβάλλον (1962a, 1962b). Επίσης, έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι, ενώ μια μεγάλη ποσότητα γνώσης προκύπτει ως αποτέλεσμα εμπρόθετης κατανομής πόρων σε έρευνα και ανάπτυξη, ένα μεγάλο ποσοστό τεχνολογικής προόδου είναι παράλληλη συνέπεια επενδύσεων ή παραγωγικής δραστηριότητας. Αυτό σημαίνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό τεχνολογικής εξέλιξης φαίνεται να οφείλεται λιγότερο σε ριζικές μεταβολές και περισσότερο σε επιβελτιώσεις επί των διαδικασιών μάθησης («μάθηση μέσα από την πράξη») και σε συνδυασμό με οριακές ή οργανωτικές καινοτομίες, όπως είναι οι συχνά παρατηρούμενες βελτιώσεις που σημειώνονται επί των παραγωγικών διαδικασιών («γραμμών παραγωγής») στο πλαίσιο της επιχείρησης, ενίοτε και από τους ίδιους τους εργαζομένους, και οι οποίες πολλές φορές δεν ακολουθούν καν την τυπική διαδρομή καταγραφής, κατοχύρωσης και προτυποποίησης ως μορφής βιομηχανικής ιδιοκτησίας (π.χ., ευρεσιτεχνία, βιομηχανικό σχέδιο), αλλά παραμένουν σε επίπεδο άρρητης γνώσης.

Παρομοίως, όπως χαρακτηριστικά περιγράφει ο James Bessen, η αποτελεσματική χρήση και εξέλιξη μιας νέας τεχνολογίας περιλαμβάνει πολλές περισσότερες διαστάσεις από την εφεύρεση και την εγκατάστασή της (2015). Η διάσταση και το στάδιο της «εφαρμογής» (implementation) συχνά παραγνωρίζονται στις τεχνολογικές αναλύσεις, παρότι είναι αυτό ακριβώς το στάδιο που επιφυλάσσει τις περισσότερες προϋποτιθέμενες συνθήκες αποτελεσματικής παραγωγικής αξιοποίησης των τεχνολογικών συντελεστών. Για παράδειγμα, η τεχνολογική εφαρμογή μιας εφεύρεσης σε επίπεδο παραγωγικής διαδικασίας προϋποθέτει την απόκτηση νέων και εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων από συγκεκριμένο κάθε φορά αριθμό εργαζομένων. Επιπλέον, η τεχνολογία καθαυτή πολλές φορές πρέπει να προσαρμοστεί και να βελτιωθεί για διαφορετικές εφαρμογές, ενώ αρκετές από τις βελτιώσεις (ή συμπληρωματικές εφευρέσεις) που απαιτούνται προκύπτουν συχνά από εξειδικευμένο προσωπικό, το οποίο αναγνωρίζει νέες ανάγκες και δυνατότητες σε εμπειρικό επίπεδο. Κατ' αντιστοιχία, οι επιχειρήσεις συχνά πρέπει να προσαρμόσουν την οργάνωση της παραγωγικής διαδικασίας και εργασίας, αλλά ίσως και τη μορφή ολόκληρου του επιχειρηματικού μοντέλου (π.χ., αλυσίδα προμηθειών, κανάλια διανομής, συνεργασίες), με σκοπό τη βέλτιστη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τον Bessen, αρκετή από την επιχειρησιακή και τεχνολογική γνώση αποκτάται σε δυναμική βάση μέσα από τον πειραματισμό και τη «μάθηση μέσα από την πράξη», ενώ η διαδικασία της παραγωγικής εφαρμογής συχνά επιφυλάσσει την ανάπτυξη βρόχων ανάδρασης και ανατροφοδότησης, οι οποίοι καθιστούν εφικτές τις περαιτέρω βελτιώσεις επί της παραγωγικής διαδικασίας, αλλά και απαιτούν την ανάπτυξη μεγάλης κλίμακας προγραμμάτων απόκτησης δεξιοτήτων (2015).

Η βασική ιδέα στην οποία βασίζονται τα νέα παραδείγματα της νεοκλασικής οικονομικής είναι η έννοια της «ενδογενούς καινοτομίας». Η αρχική θεωρητική θεμελίωση των μοντελοποιημένων αρχών της παρούσας θεωρίας προέρχεται από την, κατά τον Kenneth Arrow, παραδοχή ότι η ανάπτυξη τεχνικών γνώσεων μέσα από τις παραγωγικές διεργασίες επιφυλάσσει συγκεκριμένες έμμεσες και άμεσες συνέπειες, τις λεγόμενες «εξωτερικότητες»

(1962a). Ο Arrow συνέδεσε θεωρητικά τις μαθησιακές διαδικασίες με το ρυθμό επενδύσεων, αλλά και με το απόλυτο επίπεδο γνώσης που έχει ήδη συσσωρευτεί. Ο συντελεστής «γνώση» συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με τις λειτουργικές επιδράσεις των σωρευτικών επενδύσεων. Η ύπαρξη των «εξωτερικοτήτων» επιφυλάσσει, στη συνέχεια, την παραγωγή αυξανόμενων αποδόσεων κλίμακας, οι οποίες ιστορικά αποτυπώνονται από τους κλασικούς και νεοκλασικούς οικονομολόγους, ως αποτέλεσμα του καταμερισμού εργασίας και της αυξανόμενης εξειδίκευσης (Romer, 1986).

Η αύξηση της παραγωγικότητας, ως αποτέλεσμα μάθησης, αποτέλεσε μία από τις πηγές που οδήγησαν σε αυτό που σήμερα ονομάζεται «θεωρία της ενδογενούς μεγέθυνσης». Οι θεωρητικοί της ενδογενούς μεγέθυνσης, όπως οι Paul Romer και Robert Lucas, θα επεξεργαστούν και θα αναλύσουν την κεντρική ιδέα που αφορά τις αύξουσες αποδόσεις κλίμακας (Romer, 1986· Lucas, 1988). Ένα από τα σημαντικά κενά της κλασικής θεωρίας που έρχεται η συγκεκριμένη προσέγγιση να καλύψει αφορά την ίδια την έννοια των αυξουσών αποδόσεων κλίμακας (Βαΐτσος και Μπαρτζώκας, 2004). Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις του Smith για τη θεωρία της τιμής, αλλά και τις μετέπειτα αναλύσεις των D. Ricardo, L. Walras, A. Marshall, η οικονομική διαδικασία διακρίνεται από σταθερά κόστη και σταθερές αποδόσεις κλίμακας, με βάση και τις ομογενείς και γραμμικές συναρτήσεις παραγωγής (Kaldor, 1970, 2004: 125). Η αναγνώριση των βελτιώσεων που προκύπτουν στις παραγωγικές διαδικασίες –ως συνέπεια της συσσωρευμένης εμπειρίας ή/και της ανάπτυξης καινοτομιών– αποτελεί μια πολύ σημαντική εξέλιξη για την οικονομική θεωρία, με αποτέλεσμα την αμφισβήτηση πλέον του αξιώματος περί «γραμμικότητας» και την επανεξέταση της ίδιας της έννοιας της «γενικής ισορροπίας».

Κατά συνέπεια, η καινοτομία από μόνη της μπορεί να αποτελέσει έναν παραγωγικό συντελεστή, εφόσον απορρίπτεται πλέον η παραδοσιακή παραδοχή των σταθερών αποδόσεων κλίμακας και αναπαρίσταται ο διακριτός ρόλος της τεχνολογικής αλλαγής στην ολική συνάρτηση παραγωγής (Kaldor, 1970, 2004). Παρόλο που τα ενδογενή υποδείγματα εξακολουθούν να συντηρούν τις νεοκλασικές παραδοχές της κινούμενης ισορροπίας στα οικονομικά συστήματα (Βαΐτσος και Μπαρτζώκας, 2004: 42), στην πορεία αναθεώρησαν τη νεοκλασική σκέψη στα σημεία: α) των ενδογενών ιδιοτήτων της τεχνολογικής προόδου και των διαφοροποιημένων εξωτερικών οικονομιών στις διαδικασίες μεγέθυνσης και β) στην ανάδειξη των συνθηκών αύξησης των οικονομικών επιδόσεων επί της χρήσης και συσσώρευσης συντελεστών παραγωγής (Βαΐτσος και Μπαρτζώκας, 2004: 42).

Σταδιακά, οι παραπάνω διαπιστώσεις έκαναν εμφανές ότι οι διαδικασίες της μάθησης (γνώσεις και δεξιότητες) και της καινοτομίας αποτελούν τους βασικούς συντελεστές αύξησης της παραγωγικότητας της εργασίας, ενώ σε μεγάλο βαθμό οι διαδικασίες αυτές είναι ενδογενείς στις σχετικές παραγωγικές διεργασίες, σε επίπεδο επιχειρήσεων ή περιφερειών και χωρών. Η μάθηση επηρεάζεται, μεταξύ άλλων, από το οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον καθώς και από τις πολιτικές με βάση τις οποίες αναπτύσσεται η παραγωγική δραστηριότητα και μπορούν να έχουν συστημικές και ευρύτερες επιδράσεις. Ταυτόχρονα όμως, η ύπαρξη αποκλίσεων παραγωγικότητας στις επιδόσεις σε μικρο-οικονομικό και μα-

κρο-οικονομικό επίπεδο φανερώνει τις ασυμμετρίες διάχυσης και ενσωμάτωσης της γνώσης σε επίπεδο οικονομικών και κοινωνικών υποκειμένων και συνεπώς συνηγορούν υπέρ της ανάγκης οικοδόμησης συστημικών και στοχευμένων παρεμβάσεων.

Προς αυτή την κατεύθυνση, η σημασία της «μάθησης» αρχίζει να πλαισιώνεται και από την έννοια της πολυ-παραγοντικής παραγωγικότητας (multifactor productivity – MFP), ως το τμήμα των παραγωγικών εκροών που δεν μπορούν να ερμηνευθούν γραμμικά και απόλυτα από την αύξηση των παραγωγικών εισροών. Η «τεχνολογική αλλαγή» πλέον προσεγγίζεται στην επικρατούσα προσέγγιση ως μέρος του φυσικού κεφαλαίου (π.χ., εξοπλισμός και ενσωματωμένη τεχνολογία), ως τμήμα του άυλου κεφαλαίου (π.χ., έρευνα και ανάπτυξη, οργανωσιακό κεφάλαιο, κεφάλαιο έντασης γνώσης και δεξιότητες) καθώς και ως αποτέλεσμα επαυξημένης πολυ-παραγοντικής παραγωγικότητας που αποτυπώνει ενισχυμένη αποτελεσματικότητα στην αξιοποίηση φυσικού κεφαλαίου, ανθρώπινου δυναμικού, τεχνολογικής και οργανωτικής καινοτομίας καθώς και ενθήκευση φαινομένων «διάχυσης γνώσης» (OECD, 2015a). Οι δεξιότητες αποτελούν έναν από τους βασικούς συντελεστές που μπορούν να ενισχύσουν την παραγωγικότητα, μεταξύ των οποίων οι βασικότεροι περιλαμβάνουν επενδύσεις, καινοτομία, επιχειρηματική δραστηριότητα και ανταγωνισμό (DTI, 2003a· DTI 2003b) και συχνά αξιοποιούνται ως πλέγμα δεικτών μέτρησης αλλά και διαμόρφωσης οικονομικών πολιτικών και αιτιολόγησης μακρο-οικονομικών επιλογών (Keep et. al., 2006).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις σε επίπεδο αναπτυξιακών θεωριών αναγνωρίζουν την αυτοτέλεια των πολιτικών μάθησης, με σκοπό την οικοδόμηση «κοινωνιών μάθησης» (learning societies). Το βασικό επιχείρημα είναι ότι πολιτικές που θα μετασχηματίσουν τις οικονομίες σε «οικονομίες γνώσης και μάθησης» θα είναι εκείνες που πρωταρχικώς θα βοηθήσουν τις χώρες και τις περιφέρειες να γεφυρώσουν το χάσμα –ανάμεσα στις υφιστάμενες και τις αναγκαίες (ζητούμενες) από την παραγωγή και την αγορά εργασίας δεξιότητες– σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από μηχανισμούς δημιουργίας και διάχυσης γνώσεων (learning and learning spillovers) καθώς και μέσα από μηχανισμούς εκμάθησης τρόπων συνεχούς μάθησης (learning how to learn) (Stiglitz, 1987a, 1987b, 2012). Εντούτοις, η σημερινή κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα δεν επιβεβαιώνει πάντα τις υποθέσεις περί της γραμμικής συνέχειας ανάμεσα σε «περισσότερη γνώση» και «περισσότερη ευημερία», γεγονός που συνδέεται τόσο με ειδικότερες παραμετρικές συνθήκες όσο και με ευρύτερους μακρο-οικονομικούς κύκλους και τεχνολογικές τροχιές.

Ο συντελεστής «γνώση» αναδεικνύεται σε έναν ολοένα και πιο σημαντικό πόρο για μια σειρά από παραγωγικές δραστηριότητες, τόσο σε επίπεδο γνώσεων υψηλής προστιθέμενης αξίας όσο και σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού γενικά. Οι μορφές, εντούτοις, που λαμβάνουν σήμερα οι επιχειρησιακές στρατηγικές και οι πολιτικές ενίσχυσης του συντελεστή «γνώση», όπως αυτός ορίζεται ως κρίσιμος για τις διαδικασίες παραγωγής καινοτομίας, επηρεάζονται από μία σειρά παραμετρικών μεταβλητών. Δύο από τις βασικότερες μεταβλητές που μελετώνται στην παρούσα εργασία αφορούν: (α) τον μετασχηματισμό ευρύτερων παραγωγικών παραδειγμάτων σε αρκετές χώρες ή κλάδους, τις τε-

λευταίες δεκαετίες, και το πέρασμα σε «αποδιαρθρωμένα συστήματα παραγωγής» και παραγωγικές δομές «ανοικτής καινοτομίας» καθώς και (β) στην ανάδυση ιδιαίτερων μορφών κεφαλαίου, του λεγόμενου «κεφαλαίου έντασης γνώσης» (knowledge based capital). Κάτω από αυτό το πρίσμα, οι πολιτικές ενίσχυσης των δεξιοτήτων (του «γνωσιακού κεφαλαίου») του ανθρώπινου δυναμικού αποκτούν έναν ιδιαίτερο ρόλο σε αρκετά ανεπτυγμένα «συστήματα καινοτομίας» και στο συστημικό πλέγμα μέσα στο οποίο σήμερα δομούνται και υλοποιούνται οι πολιτικές τεχνολογικής ανάπτυξης και καινοτομίας.

«Ανοικτή καινοτομία», μεταποίηση και αποδιάρθρωση παραγωγής

Αυτό που σήμερα ονομάζεται «κλειστό μοντέλο καινοτομίας» συνήθως επικεντρώνεται περισσότερο στην εσωτερική ανάπτυξη της καινοτομίας (στο εσωτερικό μιας επιχείρησης), γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να προκρίνεται σε αυτές τις περιπτώσεις ως βέλτιστη λύση η «καθετοποίηση» της παραγωγικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, αν κάποια επιχείρηση προβεί στην ανάπτυξη μιας νέας καινοτόμου δραστηριότητας, το πραγματοποιεί βασιζόμενη περισσότερο σε εσωτερικευμένους πόρους και διεργασίες (π.χ., έρευνα και ανάπτυξη, ανάπτυξη πρωτοτύπου, παραγωγή, πωλήσεις, εξυπηρέτηση μετά την πώληση). Καθώς τα όρια της επιχείρησης διαχωρίζουν με μεγάλη σαφήνεια το εσωτερικό από το εξωτερικό περιβάλλον, τα διάφορα στάδια της καινοτομίας εκτελούνται αποκλειστικά μέσα στο πλαίσιο της επιχείρησης (Chesbrough, 2005, 2006).

Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, διαπιστώνεται η εξάπλωση του λεγόμενου «ανοιχτού μοντέλου καινοτομίας». Το ανοικτό μοντέλο καινοτομίας βασίζεται σε μια τελείως διαφορετική λογική, καθώς πολύτιμες ιδέες αλλά και γνώσεις για την υλοποίησή τους μπορεί να προέρχονται τόσο από το εσωτερικό όσο και από το εξωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης. Από αυτή τη σκοπιά, οι ιδέες και οι γνώσεις που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον έχουν τον ίδιο βαθμό σημασίας με αυτές που προέρχονται από το εσωτερικό. Η διαθεσιμότητα και η ποιότητα των εξωτερικά προερχόμενων ιδεών και γνώσεων αλλάζουν τη στρατηγική των επιχειρήσεων. Μια επιχείρηση, προκειμένου να διατηρήσει ένα «βιώσιμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα», θα πρέπει να κάνει τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό της γνώσης που παράγεται εσωτερικά με τη γνώση που παράγεται εκτός επιχείρησης (Chesbrough et al., 2006).

Εντούτοις, σημασία έχει να εξετάσει κανείς τις δυναμικές που διέπουν τις συγκεκριμένες τάσεις, σε επίπεδο βιομηχανικών και επιχειρηματικών πολιτικών και στρατηγικών. Μία εκ των κεντρικών τέτοιων δυναμικών αφορά τις ραγδαίες μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στον τομέα της μεταποίησης τις τελευταίες δεκαετίες σε αρκετές ανεπτυγμένες χώρες, αλλά

και σε αρκετές διεθνοποιημένες «αλυσίδες αξίας» και οι οποίες αποκαλύπτουν μια διαφορετική οπτική.

Στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, το μέσο μέγεθος των βιομηχανικών εγκαταστάσεων (manufacturing establishments) έχει μειωθεί αισθητά τα τελευταία χρόνια, όπως και ο αριθμός των πολύ μεγάλων συγκεντρώσεων (Weaver and Osterman, 2014). Η μείωση αυτή φαίνεται να έχει μεταβάλει τις στρατηγικές και να έχει μειώσει τα οικονομικά των εσωτερικών προγραμμάτων κατάρτισης στις μεγάλες επιχειρήσεις, δεδομένου ότι μικρότερες μονάδες επιφυλάσσουν πιο περιορισμένες οικονομίες κλίμακας και μεγαλύτερες δυσκολίες στην ανάπτυξη προγραμμάτων τυπικής ή άτυπης μάθησης. Παράλληλα, οι αλλαγές στα προγράμματα κατάρτισης φαίνεται να επηρεάζονται επίσης από την αύξηση της αβεβαιότητας και της ευμεταβλητότητας στην αγορά εργασίας, με την έννοια ότι αρκετές επιχειρήσεις συνειδητοποιούν ότι διαθέτουν λιγότερα κίνητρα για επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο μακροπρόθεσμα ώστε να έχουν «πλήρεις αποδόσεις» (Weaver and Osterman, 2014). Ένα βασικό χαρακτηριστικό του νέου συστήματος κατάρτισης που τείνει κατά συνέπεια να αναδυθεί στην περίπτωση των ΗΠΑ αφορά την ανάδειξη και αξιοποίηση εξωτερικών δρώντων (π.χ., community colleges), που αναλαμβάνουν ένα ρόλο διαμεσολάβησης και ανάπτυξης προγραμμάτων κατάρτισης, σε συνδυασμό με τις τοπικές βιομηχανικές και αναπτυξιακές ανάγκες. Παράλληλα, ο διαχωρισμός ανάμεσα σε παραγωγή και ενδο-επιχειρησιακές υποδομές Έρευνας και Ανάπτυξης (ΕΤΑΚ εφεξής), ο οποίος προκύπτει στις περιπτώσεις μετεγκατάστασης επιχειρήσεων εκτός συνόρων, περιορίζει την τοπική μόχλευση που δυνητικά θα προέκυπτε σε πολλές περιπτώσεις σε επίπεδο τοπικής παραγωγής και ανάπτυξης νέων ολοκληρωμένων παραγωγικών δραστηριοτήτων (downstream production) (Reynolds et al., 2014).

Ταυτόχρονα, σημειώνεται ότι σήμερα οι εξελιγμένες ψηφιακές τεχνολογίες (σε συνδυασμό με την ανοικτή καινοτομία/ανοικτά επιχειρηματικά μοντέλα) διευρύνουν τη ροή ιδεών, αγαθών, υπηρεσιών και καθιστούν δυνατή τη διαμόρφωση διεθνών και πολυεπίπεδων συνεργασιών για την ανάπτυξη καινοτόμων προϊόντων και υπηρεσιών (Brynjolfsson and McAfee, 2016). Το γεγονός αυτό όμως επιφυλάσσει και προκλήσεις σε επίπεδο επιχειρησιακής μάθησης και απόκτησης δεξιοτήτων, οι οποίες προέρχονται από το γεγονός ότι η γεωγραφική μετατόπιση της εμπορευματοποίησης (παραγωγή, συσκευασία, διανομή) εκτός συνόρων περιορίζει τις ενδογενείς ικανότητες προσέλκυσης μελλοντικών «κύκλων καινοτομίας». Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα όταν, όπως είναι εύλογο, μεγάλο μέρος της επιχειρησιακής μάθησης λαμβάνει χώρα σε ένα επίπεδο πέρα από την πρωτοτυποποίηση και προς τα στάδια της αμιγούς παραγωγικής διαδικασίας και εμπορευματοποίησης. Ο προβληματισμός, σε αρκετές προσεγγίσεις βιομηχανικής ανάλυσης, είναι έντονος ως προς τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει αυτή η διάκριση ανάμεσα σε μεταποίηση και καινοτομική δραστηριότητα, όπως και το κατά πόσο αυτός ο διαχωρισμός είναι πιθανό να έχει επιπτώσεις στα «αποθέματα γνώσης», τα οποία δυνητικά μπορεί να οδηγούσαν σε νέες δεξιότητες και νέες καινοτομίες.

Στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, φαίνεται επίσης ότι σχετικά μικρός αριθμός μεγάλων επιχειρήσεων διατηρεί πλέον απόλυτα καθετοποιημένες μονάδες (π.χ., General Electric, Procter and

Gamble), ενώ οι μεγάλες επιχειρήσεις που αναπτύχθηκαν τα τελευταία τριάντα έτη διατηρούν περιορισμένες δομές μεταποίησης εντός των στενών παραγωγικών ορίων (in-house) (Reynolds et al., 2014). Αξίζει παρενθετικά να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με ορισμένες προσεγγίσεις, οι παραπάνω μεταβολές στην παραγωγική βάση (στην περίπτωση των ΗΠΑ) επηρεάζονται ακόμα και από τη μετεξέλιξη του χρηματοπιστωτικού κλάδου (Berger, 2013). Ειδικότερα από το 1980 και έπειτα, οι αλλαγές στην αντιμονοπωλιακή νομοθεσία απέσυραν τα κίνητρα για τις επιχειρήσεις, τα οποία τις ωθούσαν να επεκτείνονται μέσω διαφοροποίησης (grow by diversification). Η χαλάρωση της αντιμονοπωλιακής νομοθεσίας έδωσε ώθηση στην αποδιάρθρωση μεγάλων ομίλων και την αναδιοργάνωσή τους σε μικρότερες επιχειρήσεις με συναφείς δραστηριότητες. Εκτιμάται ότι την περίοδο αυτή μειώθηκε κατά το ένα τρίτο ο αριθμός των μεγάλων αμερικανικών επιχειρήσεων, ενώ έως το 1995 η μέση μεγάλη επιχείρηση μεταποίησης (median large manufacturer) δραστηριοποιούνταν σε έναν μόνο μεγάλο βιομηχανικό τομέα σε σχέση με δύο δεκαετίες πριν, όπου η μέση αντίστοιχη τιμή ήταν τρεις τομείς (Davis, 2009).

Παράλληλα, η συνεχιζόμενη βιομηχανική αποδιάρθρωση συναρτάται με την κυρίαρχη οπτική εξυπηρέτησης των μετόχων, ως βασικού στόχου μιας επιχείρησης, γεγονός που ωθεί αρκετές επιχειρήσεις στην πώληση τμημάτων και λειτουργιών με σκοπό την αύξηση της αποτίμησης χρηματιστηριακών αξιών (stock market valuations) (Davis, 2009). Οι επιχειρήσεις που αναδύθηκαν μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδιάρθρωσης διατηρούν λιτές δομές μεταποίησης (με περισσότερες υπεργολαβικές σχέσεις), λιγότερους εργαζομένους, πιο περιορισμένο εύρος παραγωγικών δραστηριοτήτων και μεγαλύτερη έμφαση σε κεντρικές εξειδικεύσεις (core specializations), αφήνοντας μεγάλο μέρος σε απομακρυσμένες παραγωγικές δομές οι οποίες ελέγχονται εξίσου αποτελεσματικά μέσω των νέων τεχνολογιών, παρέχοντας παράλληλα δυνατότητα πρόσβασης σε χαμηλότερου κόστους ανθρώπινο δυναμικό (Berger, 2013). Είναι προφανές ότι οι παραπάνω παραγωγικοί μετασχηματισμοί επιφυλάσσουν συνέπειες ως προς τη διάσταση καλλιέργειας και ανάπτυξης δεξιοτήτων καθώς και ως προς τη διάχυση γνώσεων και δεξιοτήτων (complementary capabilities) σε τοπικό επίπεδο.

«Κεφάλαιο Έντασης Γνώσης» (Knowledge-Based Capital) και η «γνώση» ως παραγωγικός πόρος

Μια άλλη παράμετρος που σήμερα επηρεάζει τη σχέση καινοτομίας, δεξιοτήτων και μάθησης είναι η ανάδειξη, σε επίπεδο επιχειρήσεων και επιχειρηματικής λειτουργίας, παραγωγικών συντελεστών που θα μπορούσαν να συνοψιστούν στην έννοια «κεφάλαιο έντασης γνώσης» (Knowledge-Based Capital – KBC). Το «Κεφάλαιο Έντασης Γνώσης» περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα περιουσιακών στοιχείων, τα οποία δημιουργούν μελλοντικά οφέλη για τις

επιχειρήσεις, αλλά, σε αντίθεση με μηχανήματα, εξοπλισμό, οχήματα και δομές, δεν έχουν φυσική υπόσταση. Αυτή η άυλη μορφή του κεφαλαίου αναδεικνύεται, όλο και περισσότερο, στη μεγαλύτερη μορφή επιχειρηματικών επενδύσεων αλλά και σε έναν βασικό παράγοντα της ανάπτυξης στις προηγμένες οικονομίες. Μια ευρέως αποδεκτή κατάταξη «κεφαλαίου έντασης γνώσης», σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες: α) μηχανογραφημένα στοιχεία (computerised information), όπως λογισμικό και βάσεις δεδομένων β) ιδιοκτησία καινοτόμων συντελεστών (innovative property), όπως αποτελέσματα έρευνας και ανάπτυξης, διπλώματα ευρεσιτεχνίας, πνευματικά δικαιώματα, σχέδια, εμπορικά σήματα και γ) οικονομικές ικανότητες (economic competencies), συμπεριλαμβανομένων των μετοχών, της εμπορικής αξίας, του ανθρώπινου κεφαλαίου, των επιχειρηματικών δικτύων και θεσμών, της οργανωτικής τεχνογνωσίας (OECD, 2013).

Με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία, σε αρκετές χώρες οι επενδύσεις σε κεφάλαιο έντασης γνώσης γενικά φαίνεται να υπερβαίνουν, σε αυξητική τάση, την τάση αύξησης των επενδύσεων σε ΕΤΑΚ. Για παράδειγμα, μεταξύ του 1995 και του 2010 στις ΗΠΑ οι επενδύσεις του ιδιωτικού τομέα σε ΕΤΑΚ αυξήθηκαν από 2,3% σε 2,4% σε όρους προστιθέμενης αξίας, ενώ οι επενδύσεις σε μη τεχνολογικές μορφές (non-R&D) αυξήθηκε από 8,5% σε 11,2%. Αντίστοιχα, στη Γαλλία για την ίδια περίοδο, οι επενδύσεις του ιδιωτικού τομέα σε ΕΤΑΚ παρέμειναν σχεδόν αμετάβλητες, ενώ οι επενδύσεις σε μη τεχνολογικές καινοτομικές δραστηριότητες (non-R&D) αυξήθηκαν από 7,4% σε 10,6% σε όρους προστιθέμενης αξίας (OECD, 2013).

Τα στοιχεία αυτά δεν αποτυπώνουν μόνο τη συνεχή επένδυση σε διαφορετικές μορφές γνώσης εντός επιχειρήσεων –επένδυση συχνά λανθάνουσα, αφού συχνά τέτοιες δραστηριότητες, όπως συμπληρωματικά μη ανακτήσιμα κόστη για οργανωτικές αλλαγές, δεν καταγράφονται αμιγώς ως επενδύσεις–, αλλά καταδεικνύουν, σε συνάφεια και με άλλα σχετικά στοιχεία, τη σημασία που κατέχουν οι συμπληρωματικές μορφές γνώσης που συνοδεύουν κάθε μορφή επένδυσης σε ΕΤΑΚ. Η σημασία αυτή αποτυπώνεται στις αναγκαίες συμπληρωματικές επενδύσεις (συχνά για κάθε σχετική δαπάνη ΕΤΑΚ) που καθίστανται απαραίτητες ώστε να αποκτήσει παραγωγικό περιεχόμενο και παραγωγικό αποτέλεσμα μια επένδυση σε έρευνα και ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, το συνολικό απόθεμα ΕΤΑΚ σε επίπεδο επιχειρήσεων δεν υπερβαίνει το 25%, ως ποσοστό του συνολικού αποθέματος κεφαλαίου έντασης γνώσης, ενώ, για παράδειγμα, η δαπάνη σε πληροφοριακό εξοπλισμό (hardware) συνήθως δεν ξεπερνάει το 20% για κάθε επένδυση ενοποίησης βάσεων δεδομένων και οργανωτικού εκσυγχρονισμού, με το υπόλοιπο κόστος να αφορά οργανωτικές αλλαγές, επένδυση σε δεξιότητες κ.ά. (OECD, 2013). Τέλος, η αυξανόμενη επένδυση σε κεφάλαιο έντασης γνώσης[1] αναδεικνύει τη σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου, καθότι φαίνεται ότι η συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου ενθαρρύνει και συμπληρώνει την παραγωγή και την εντατικοποίηση προώθησης και αξιοποίησης κεφαλαίου έντασης γνώσης.

1. Στη Σουηδία, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις ΗΠΑ οι επενδύσεις σε κεφάλαιο έντασης γνώσης υπερβαίνουν πλέον τις επενδύσεις σε φυσικές υποδομές/κεφάλαιο (physical capital) (OECD, 2013).

Ως εκ τούτου, οι σύγχρονες προσεγγίσεις πολιτικών καινοτομίας αναγνωρίζουν τη σημασία υπέρβασης σχημάτων υποστήριξης της καινοτομίας μέσα από καθιερωμένα συστήματα ενίσχυσης της δραστηριότητας έρευνας και ανάπτυξης. Συντελεστές, όπως το «οργανωτικό κεφάλαιο», η τεχνογνωσία ή η δημιουργία οικονομικής αξίας από δεδομένα, συνιστούν πλέον σημαντικά πεδία προώθησης της καινοτομίας και της παραγωγικότητας. Παρομοίως, διαδικασίες που προϋποθέτουν ενεργητικότερη εμπλοκή του ανθρώπινου παράγοντα (π.χ., αποκεντρωμένα δίκτυα παραγωγής, ενδο-επιχειρησιακά συστήματα κωδικοποίησης και αξιοποίησης άρρητης γνώσης, εξελιγμένα συστήματα μεταφοράς τεχνολογίας) αναδεικνύουν ολοένα και περισσότερο την κρίσιμη σημασία του ανθρώπινου δυναμικού και των δεξιοτήτων ως προς τη διαδικασία σχεδιασμού, πρωτοτυποποίησης και ανάπτυξης νέων προϊόντων και υπηρεσιών (Fujimoto, 2014).

Βασική θέση της παρούσας εργασίας είναι ότι η σχέση δεξιοτήτων και καινοτομίας είναι συμπληρωματική, αλληλεπιδραστική και δυναμικά μετασχηματιστική, ως προς τις παραγωγικές διαδικασίες. Η καινοτομική δραστηριότητα συνιστά σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα καλλιέργειας, ανάπτυξης και εφαρμογής νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στην παραγωγική διαδικασία, ενώ παράλληλα οι δεξιότητες προκύπτουν από τις νέες μορφές γνώσης, τις νέες τεχνολογίες και την προκύπτουσα καινοτομική δραστηριότητα (νέα προϊόντα, νέες υπηρεσίες, νέες διαδικασίες κοκ.).

Για παράδειγμα, σύμφωνα με τη «θεωρία των πόρων και ικανοτήτων» (resource-based view of the firm), για να είναι ανταγωνιστική μια επιχείρηση, θα πρέπει να αναγνωρίσει και να εκμεταλλευτεί τους σημαντικούς για εκείνη πόρους (Wernerfelt, 1984, 1995). Σημαντικοί είναι οι πόροι που ικανοποιούν τέσσερα κριτήρια: α) πολυτιμότητα (valuable) β) σπανιότητα (rare) γ) μη αντιγραψιμότητα (inimitable) και δ) μη υποκαταστασιμότητα (non-substitutable) (Barney, 1991). Μια νεότερη εκδοχή της θεωρίας αυτής αναγνωρίζει τη «γνώση» ως πόρο που ικανοποιεί αυτά τα τέσσερα κριτήρια, και επομένως, την ανάγει στον πλέον στρατηγικό για την επιχείρηση συντελεστή (Knowledge-based view of the firm) (Grant, 1997· Curado and Bontis, 2006). Σύμφωνα με την ίδια θεώρηση, οι επιχειρήσεις που κατέχουν προηγμένη γνώση είναι σε θέση να συντονίζουν και να συνδυάζουν τους παραδοσιακούς πόρους και τις δυνατότητές τους με νέους τρόπους, παρέχοντας τελικά περισσότερη αξία για τους πελάτες τους συγκριτικά με αυτή των ανταγωνιστών (Teece et al., 1997). Άμεση συνέπεια είναι το γεγονός ότι η «γνώση» τείνει να θεωρείται στις μέρες μας ο πιο σημαντικός πόρος μιας επιχείρησης. Η ικανότητα της επιχείρησης να αποκτά, να ενσωματώνει, να αποθηκεύει, να μοιράζεται και να εφαρμόζει τη γνώση αυτή γίνεται η πλέον σημαντική, προκειμένου μια επιχείρηση να δημιουργεί και να διατηρεί ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Tidd and Bessant, 2013). Το αυξημένο ενδιαφέρον για τη γνώση αυτή καθαυτή ως σημαντικού πόρου αποτέλεσε έναν βασικό παράγοντα που οδήγησε αφενός στην ανάγκη κατανόησής της, αφετέρου στην προσπάθεια ενίσχυσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και συστατικών της (π.χ., των δεξιοτήτων).

Συνεπώς, φαίνεται ότι η παραγωγή νέας γνώσης (που οδηγεί σε καινοτομία) πραγματοποιείται, ως επί το πλείστον, από άτομα μέσα στα όρια ενός πλαισίου (π.χ., ακαδημαϊκή κοι-

νότητα, επιχείρηση). Η τοποθέτηση της «γνώσης» στο κέντρο της θεωρίας της επιχείρησης έχει χαρακτηριστεί ως μία από τις πιο σημαντικές αλλαγές στην επιστήμη της διοίκησης από την εποχή του φορντισμού (Jensen, 1998). Κάτω από αυτό το πρίσμα, αποτελεί πλέον επικρατούσα παραδοχή ότι η γνώση εντός ενός οργανισμού και, κατ' επέκταση, η διαχείριση της γνώσης αυτής είναι εξαιρετικά σημαντική παράμετρος παραγωγικότητας που συγκροτείται πλέον ως αυτοτελές επιστημονικό αντικείμενο («διαχείριση γνώσης») και ορίζεται ως οποιαδήποτε διαδικασία ή πρακτική που αφορά τη δημιουργία, την εισαγωγή, την αποτύπωση, τη μεταφορά και την αξιοποίηση γνώσεων, με σκοπό την ενίσχυση των διαδικασιών μάθησης και παραγωγικότητας ενός οργανισμού (Dodgson et al., 2014).

Εδώ φαίνεται, επίσης, ότι οι δεξιότητες δεν πρέπει πλέον να γίνονται αντιληπτές ως ατομικές ιδιότητες και «εξατομικευμένες ποιότητες» (individual qualities) αλλά ως συλλογικός «πόρος». Οι «δεξιότητες» αναγνωρίζονται πλέον ως εντασσόμενες στην πραγματική παραγωγή και συν-διατάσσονται μέσα σε πλαίσια συνεργασίας και σύμπραξης με άλλες δεξιότητες/άτομα, καθώς και με διάφορα άλλα υλικά και άυλα μέσα, όπως με τον εξοπλισμό, τις μηχανές και το λογισμικό. Μια διαδικασία, η οποία πλέον ανάγεται, σύμφωνα και με τις σχετικές θεωρίες γνώσης, στην ανάγκη διάκρισης και διαχείρισης της «γνώσης» σε επίπεδο άρρητης (tacit knowledge) και ρητής γνώσης (explicit knowledge), διάκριση που αναπτύχθηκε από τον Michael Polanyi (1966) και έγινε ευρέως γνωστή από τους Nonaka (1991, 1994), Nonaka and Takeuchi (1995) και Nonaka and Reinmöller (1998).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το ανθρώπινο δυναμικό συνιστά τη θεμελιώδη προϋπόθεση ανάπτυξης του «κεφαλαίου έντασης γνώσης». Σε ένα ειδικότερο επίπεδο, εντούτοις, μια άλλη πτυχή των συγκεκριμένων εξελίξεων είναι ότι η ραγδαία ανάπτυξη αυτής της μορφής «κεφαλαίου» επιφυλάσσει πολυσήμαντες επιπτώσεις τόσο επί των αγορών εργασίας, των ροών και των κατανομών απασχόλησης και των επιπέδων αμοιβών αναλογικά με τα επίπεδα «έντασης γνώσης», όσο και επί της ίδιας της θέσης αρκετών επαγγελματικών δεξιοτήτων στις ευρύτερες μετασχηματιζόμενες αλυσίδες αξίας (Ford, 2016· Ross, 2016). Για παράδειγμα, ταυτόχρονα με την ανάδυση νέων διεπιστημονικών δεξιοτήτων υψηλής εξειδίκευσης, σε συγκεκριμένες κλίμακες και οριζόντιες τεχνολογικές κατηγορίες μεταποιητικής δραστηριότητας (π.χ., τεχνητή νοημοσύνη και προηγμένη μεταποίηση, βιομηχανική βιοτεχνολογία, νανοηλεκτρονική, νανοτεχνολογία, φωτονική), ολόκληρες ομάδες δεξιοτήτων τείνουν να παραγκωνίζονται (ή να αντικαθιστώνται) στον βιομηχανικό καταμερισμό εργασίας, ως συνέπεια των αυξανόμενων επενδύσεων σε «κεφάλαιο έντασης γνώσης» και της ραγδαίας εκμηχάνισης των παραγωγικών δραστηριοτήτων σε εντατική κλίμακα.

Πολιτικές για την καινοτομία, συστήματα καινοτομίας και ρόλος πολιτικών δεξιοτήτων

Η καινοτομία, σύμφωνα με έναν κλασικό ορισμό, αναφέρεται στη μετατροπή μιας νέας ιδέας σε ένα νέο εμπορεύσιμο προϊόν ή υπηρεσία, σε μια νέα ή βελτιωμένη λειτουργία, μέθοδο παραγωγής ή διανομής ή ακόμα και σε μια νέα μέθοδο παροχής μιας κοινωνικής υπηρεσίας (OECD, 2015b). Ο ρόλος της καινοτομίας είναι να μετατρέπει ιδέες, εφευρέσεις ή αποτελέσματα της έρευνας σε νέες και καλύτερες υπηρεσίες και προϊόντα. Σήμερα, ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας της καινοτομίας είναι ότι:

- βασίζεται ολοένα και περισσότερο στην επιστημονική, εξειδικευμένη ή τεκμηριωμένη (ρητή ή άρρητη) γνώση
- δεν παράγεται «εν κενώ», αλλά επηρεάζεται από το περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύσσεται, τις σχετικές πολιτικές καινοτομίας και τους σχετικούς μηχανισμούς υποστήριξης
- πραγματοποιείται ολοένα και περισσότερο στο πλαίσιο επιχειρηματικών δικτύων και πολυεπίπεδων συνεργασιών, με την «επιχείρηση» να αποτελεί συχνά έναν κρίκο σε μια ευρύτερη «ακολουθία γνώσης» (Salter and Alexy, 2014)
- απαιτεί συγκεκριμένο τρόπο διαχείρισης (innovation management).

Η πολιτική για την καινοτομία αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ της πολιτικής για την έρευνα και την τεχνολογική ανάπτυξη και της βιομηχανικής πολιτικής και αποσκοπεί στη δημιουργία ενός ευνοϊκού πλαισίου για την εισαγωγή ιδεών στην αγορά. Συνδέεται επίσης στενά με άλλες κρατικές πολιτικές, όπως τις περιφερειακές πολιτικές, την πολιτική απασχόλησης και τις πολιτικές για την ανταγωνιστικότητα, το περιβάλλον και την ενέργεια. Τα τελευταία χρόνια, οι εξελικτικές αναλύσεις στο επίπεδο των πολιτικών καινοτομίας βρίσκουν τη θεωρητική τους θεμελίωση στη σουμπετεριανή παράδοση και συγκεκριμένα στις έννοιες της συνεξέλιξης: α) των παραγωγικών και τεχνολογικών υποδομών β) των βασικών και εφαρμοσμένων γνώσεων και γ) των οργανωσιακών και θεσμικών ρυθμίσεων που χαρακτηρίζουν τις επιχειρηματικές και χωρικές ενότητες. Σύμφωνα με τους νεο-σουμπετεριανούς οικονομολόγους, η θεσμική και τεχνολογική αλλαγή συνιστούν τις βασικές μεταβλητές (σε συνάρτηση με τους βασικούς παραγωγικούς συντελεστές: έδαφος, εργασία και κεφάλαιο) στην προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου της οικονομικής ανάπτυξης (Freeman, 1998).

Για τους θεσμιστές και νεο-θεσμιστές οικονομολόγους, η έννοια των «θεσμών» είναι η βασική κινητήρια οικονομική και κοινωνική δυναμική (Nelson and Nelson, 2002). Για τους συγκεκριμένους θεωρητικούς, που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο των θεσμών, η ανάπτυξη υλικών τεχνολογιών οφείλει να συνοδεύεται από την αντίστοιχη ανάπτυξη θεσμικών καινοτομιών και αλλαγών (κοινωνικών τεχνολογιών), προκειμένου να βελτιωθούν οι παραγωγικές ικανότητες μιας επιχείρησης, μιας περιφέρειας ή μιας οικονομίας.

Η κατοχή γνώσης δεν οδηγεί αυτόματα σε παραγωγή οικονομικού πλεονάσματος, παρά μόνο όταν αναπτυχθούν οι ανάλογοι κοινωνικοί θεσμοί (π.χ., νέες μορφές οργάνωσης) που θα επιτρέψουν την αξιοποίηση αυτής της γνώσης.

Τα τελευταία χρόνια, οι πολιτικές για την καινοτομία προσεγγίζονται κυρίως μέσα από το πρίσμα των «συστημάτων καινοτομίας». Ιδιαίτερα οι νεο-σουμπετεριανοί δίνουν επιπλέον έμφαση στον συστημικό χαρακτήρα της τεχνολογικής προόδου και της μεγέθυνσης. Τα «συστήματα καινοτομίας» ορίζονται ως το σύνολο των θεσμών στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, οι δραστηριότητες και οι αλληλεπιδράσεις των οποίων οδηγούν στην εισαγωγή, μεταφορά, τροποποίηση και διάχυση νέων τεχνολογιών (Freeman, 1995). Κατά συνέπεια, η έμφαση δεν δίνεται αποκλειστικά στο απόθεμα έρευνας και ανάπτυξης, αλλά παράλληλα στην κυκλοφορία και διάχυση της γνώσης στο σύνολο της οικονομίας (Mazzucato, 2015). Κάτω από αυτό το πρίσμα, ένα σύστημα καινοτομίας μπορεί να είναι διεπιχειρησιακό, περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές, ενώ οι μεμονωμένες επιχειρήσεις εξετάζονται ως μέρη ενός ευρύτερου δικτύου, υποδομών και συνδέσεων. Οι διαδικασίες που γεννούν και τροφοδοτούν την καινοτομία είναι μέρος μιας συλλογικής δραστηριότητας, σχέσεων και αλληλεπιδράσεων· επομένως οι πολιτικές υποστήριξης οφείλουν να είναι πολυ-επίπεδες και λιγότερο μονομερείς (π.χ., κατακερματισμένες επενδύσεις σε ΕΤΑΚ).

Οι «δραστηριότητες» στα συστήματα καινοτομίας συνιστούν τους συντελεστές της ανάπτυξης και της διάχυσης των καινοτομιών. Στα παραδείγματα συγκαταλέγονται η ΕΤΑΚ, η δημιουργία οργανισμών και θεσμών, η χρηματοδότηση των καινοτομιών, η επώαση κτλ. Οι δραστηριότητες αυτές επιτελούνται εν μέρει από ιδιωτικούς και εν μέρει από δημόσιους οργανισμούς, με τους τελευταίους να αναλαμβάνουν καθήκοντα που διαμορφώνουν την πολιτική για την καινοτομία.

Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις που εστιάζουν στα «συστήματα καινοτομίας», όπως αυτές του Lundvall (1992) και του Nelson (1993), έδιναν κατά κύριο λόγο έμφαση στα συστατικά στοιχεία των συστημάτων, δηλαδή στους οργανισμούς και στους θεσμούς. Οι οργανισμοί είναι οι παίκτες ή οι παράγοντες, ενώ οι θεσμοί είναι οι κανόνες του παιχνιδιού, οι οποίοι επιβάλλουν περιορισμούς ή επιταχύνουν τη δράση των οργανισμών. Σύμφωνα με τον Edquist, πιο πρόσφατα, ορισμένοι συγγραφείς εστιάζουν περισσότερο σε ό,τι συμβαίνει μέσα στα συστήματα (2011).

Μια μέθοδος, προκειμένου να εξετάσουμε τι συμβαίνει στα «συστήματα καινοτομίας», είναι να μελετήσουμε το γενικό επίπεδο και τον βασικό σκοπό που επιδιώκουν οι διαδικασίες καινοτομίας εντός τους, ιδιαίτερα όσον αφορά την ανάπτυξη και τη διάχυση καινοτομιών. Σύμφωνα με τη λειτουργική προσέγγιση και τη συνεκτική τυπολογία του Edquist (2011), ένα σύστημα καινοτομίας διατηρεί συγκεκριμένες δραστηριότητες. Οι κύριες δραστηριότητες στα συστήματα καινοτομίας μπορούν να σταχυολογηθούν στην εξής κατηγοριοποίηση (Πίνακας 1), εντός της οποίας οι δραστηριότητες ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού έχουν κεντρική θέση.

Πίνακας 1: Κύριες δραστηριότητες στα συστήματα καινοτομίας

I.	Παροχή εισροών γνώσης στη διαδικασία καινοτομίας
1.	*Παροχή αποτελεσμάτων έρευνας και ανάπτυξης*, και, συνεπώς, δημιουργία νέας γνώσης, πρωτίστως στις μηχανικές, ιατρικές και φυσικές επιστήμες.
2.	*Δημιουργία εξειδικευμένης γνώσης π.χ., μέσω της ατομικής (κατάρτιση και εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού στην καινοτομία και στις δραστηριότητες έρευνας και ανάπτυξης) και της οργανωσιακής μάθησης. Σε αυτήν περιλαμβάνεται τόσο η τυπική όσο και η άτυπη μάθηση.*
II.	Δραστηριότητες που σχετίζονται με τη ζήτηση
3.	*Δημιουργία νέων αγορών προϊόντων*.
4.	*Διατύπωση νέων ποιοτικών προδιαγραφών για τα προϊόντα*, όπως αυτές προκύπτουν από τη ζήτηση.
III.	Παροχή των συνιστωσών των συστημάτων καινοτομίας
5.	*Δημιουργία και μεταβολή των απαραίτητων οργανισμών* για την ανάπτυξη νέων τομέων καινοτομίας. Στα παραδείγματα περιλαμβάνεται η βελτίωση της επιχειρηματικότητας, προκειμένου να συσταθούν νέες επιχειρήσεις, καθώς και η τόνωση του επιχειρηματικού πνεύματος στο εσωτερικό των εταιρειών, προκειμένου να διαφοροποιηθούν οι υφιστάμενες επιχειρήσεις. Επίσης, η δημιουργία νέων οργανισμών έρευνας και οργανισμών χάραξης πολιτικής.
6.	*Δικτύωση μέσω αγορών και άλλων μηχανισμών*, όπως είναι η διαδραστική μάθηση μεταξύ διαφορετικών οργανισμών (δυνητικά) που εμπλέκονται στις διαδικασίες καινοτομίας. Αυτό συνεπάγεται την ενσωμάτωση των νέων στοιχείων γνώσης, που έχουν αναπτυχθεί σε διαφορετικές σφαίρες των συστημάτων καινοτομίας και προέρχονται από έξω, στα στοιχεία που διαθέτουν ήδη οι καινοτόμες επιχειρήσεις.
7.	*Δημιουργία και μεταβολή θεσμών* (π.χ., της φορολογικής νομοθεσίας, της νομοθεσίας περί ευρεσιτεχνιών, των κανονισμών ασφάλειας και προστασίας του περιβάλλοντος, των μοτίβων επένδυσης στην έρευνα και την ανάπτυξη των πολιτισμικών νορμών) που επηρεάζουν τους καινοτόμους οργανισμούς και τις διαδικασίες καινοτομίας, παρέχοντας κίνητρα και εξαλείφοντας εμπόδια για την καινοτομία.
IV.	Υποστηρικτικές υπηρεσίες για καινοτόμες επιχειρήσεις
8.	*Δραστηριότητες επώασης*, όπως η παροχή πρόσβασης σε εγκαταστάσεις και υπηρεσίες διοικητικής υποστήριξης για καινοτόμα εγχειρήματα.
9.	*Χρηματοδότηση διαδικασιών καινοτομίας* και άλλων δραστηριοτήτων που μπορούν να διευκολύνουν την εμπορική διάθεση της γνώσης και την υιοθέτησή της.
10.	*Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών* που σχετίζονται με τις διαδικασίες καινοτομίας, π.χ., μεταφορά τεχνολογίας, εμπορικές πληροφορίες και νομικές συμβουλές.

Πηγή: Edquist (2011)

Στο πλαίσιο των κυρίαρχων προσεγγίσεων για τις πολιτικές καινοτομίας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων λαμβάνει διαφορετικές μορφές υποστήριξης, υπό το πρίσμα της ανάγκης διαμόρφωσης ενός καταρτισμένου εργατικού δυναμικού, το οποίο θα μπορεί να δημιουργήσει και να εφαρμόσει καινοτομίες, αλλά και να διευκολύνει την απορρόφηση νέων τεχνολογιών στην παραγωγική διαδικασία (OECD, 2015a). Εντούτοις, οι πολιτικές ανάπτυξης δεξιοτήτων αποτελούν ταυτόχρονα αυτοτελείς πολιτικές, με στοχεύσεις που υπερβαίνουν τον εργαλειακό ορίζοντα και τη βασική σύλληψη των πολιτικών καινοτομίας. Συχνά, σύμφωνα με αρκετές κυρίαρχες προσεγγίσεις πολιτικών καινοτομίας, οι δεξιότητες εμφανίζονται απλώς ως η αναγκαία εισροή και συνθήκη για τη δημιουργία και την εφαρμογή νέων γνώσεων και καινοτομιών στην παρα-

γωγική διαδικασία. Ωστόσο, οι πολιτικές ανάπτυξης δεξιοτήτων οφείλουν να διατηρούν έναν παράλληλο βαθμό αυτοτέλειας που θα συναρτάται αυτοτελών στοχεύσεων, μορφών πολιτικής και εργαλείων, αλλά και στοχευμένων μηχανισμών, επεμβατικών ενεργειών και δράσεων επί κρίσιμων προβλημάτων (π.χ., αναντιστοιχία δεξιοτήτων) που χρήζουν αντιμετώπισης, ανάλογα με το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και την εκάστοτε αγορά εργασίας.

Αντί επιλόγου

Ένας από τους βασικούς στόχους του παρόντος άρθρου αποτέλεσε η θεωρητική ανακατασκευή της σύνδεσης των εννοιών της «καινοτομίας» και των «δεξιοτήτων», μέσα από την παρουσίαση διαφορετικών οπτικών που έχουν υιοθετηθεί σε επίπεδο κλασικής και νεοκλασικής οικονομικής θεωρίας, εξελικτικών, θεσμικών και νεο-θεσμικών προσεγγίσεων καθώς και σε επίπεδο εμπράγματων πολιτικών. Η αποτύπωση κλασικών και σύγχρονων οικονομικών προσεγγίσεων στα σχετικά αντικείμενα φαίνεται να αναδεικνύει, εν πολλοίς, την οργανική ενότητα που διακρίνει τη σχέση «δεξιοτήτων» και «καινοτομίας», με την έννοια της άμεσης συσχέτισης ανάμεσα στις «γνώσεις», αφενός ως αναγκαία εισροή για την ανάπτυξη νέων τεχνολογικών και οικονομικών αξιών, αφετέρου ως προϋπόθεση για την αποτελεσματική απορρόφηση, αναδιανομή, διάχυση, εφαρμογή, την περαιτέρω ανάπτυξη και κλιμάκωση τεχνολογικών αξιών και καινοτομικών δραστηριοτήτων. Κατά συνέπεια, η σχέση «δεξιοτήτων» και «καινοτομίας» δεν αποτελεί απλώς μια στενά αλληλεξαρτώμενη και ανατροφοδοτούμενη συνάφεια, αλλά πολύ περισσότερο μια «ενδογενή και συν-εξελισσόμενη ενότητα», η οποία σε κάθε ιστορικό και τεχνολογικό χρόνο αναδιατάσσεται και συναρθρώνεται σε συγκεκριμένες μορφές γνώσης και πρακτικές, ενώ τροφοδοτεί (και ανατροφοδοτείται από) τις εκάστοτε αναγκαίες θεωρήσεις, τυπολογίες, τεχνικές και τεχνολογίες διαχείρισης, κάτω από το πρίσμα των εκάστοτε βιομηχανικών πολιτικών και επιχειρηματικών στρατηγικών.

Εν προκειμένω, οι τρέχουσες τεχνολογικές τάσεις διαμορφώνουν δυναμικές που σταθερά μετασχηματίζουν το πλαίσιο διαμόρφωσης και το περιεχόμενο των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Τα καθιερωμένα όρια μεταξύ θεωρητικά διαφορετικών επιστημονικών αντικειμένων καθίστανται ολοένα και περισσότερο δυσδιάκριτα, την ίδια στιγμή που συνεπακόλουθα η «τεχνολογική σύγκλιση» είναι γενεσιουργός παράγοντας αναδιαμορφωμένων και εξαιρετικά νεωτερικών επιχειρηματικών μοντέλων που βασίζονται αυξανόμενα σε πόρους και δεξιότητες από το εξωτερικό περιβάλλον παρά (μόνο) στις «εσωτερικευμένες ποιότητες». Οι άλλοτε ρητές ή συχνά υποκείμενες αυτές δυναμικές μεταβάλλουν σε μεγάλο βαθμό τα περιεχόμενα των γνώσεων, προκαλώντας μια «υβριδιοποίηση των δεξιοτήτων» (UK Commission for Employment and Skills, 2014), διαστέλλουν τα όρια ανάμεσα σε τεχνολογικές, τεχνικές και θεωρητικές γνώσεις, –και δη στις δι-επιφάνειες επιστημονικών αντικειμένων και παραγωγικών κλάδων– ενώ παράλληλα ανασύρουν και αναδεικνύουν τη σημα-

σία της «προσαρμοστικότητας», ως ικανότητας επαρκούς εφαρμογής γνώσεων και δεξιοτήτων σε μεταβαλλόμενα εργασιακά περιβάλλοντα και πλαίσια. Η ίδια η επίκληση της «προσαρμοστικότητας», ωστόσο, ενίοτε προκαλεί και νομιμοποιεί νέες πολιτικές στοχεύσεις που επιτείνουν, έτι περαιτέρω, την ένταση και τη διείσδυσή της, ως αναγκαιότητας και δέσμης πρακτικών, εντός των κυρίαρχων κοινωνικο-οικονομικών και επιχειρηματικών σχηματισμών. Μέσα από μια δυναμική, αποδιαρθρωτική και συνεχή, εν εξελίξει, «τεχνολογική επανάσταση», φαίνεται ότι η προϊούσα τοποθέτηση της «γνώσης» στο επίκεντρο των παραγωγικών διαδικασιών συνοδεύεται ολοένα και περισσότερο από την αναδιάταξη της μορφής και της σημασίας των υφιστάμενων και αναδυόμενων «ακολουθιών δεξιοτήτων», οι οποίες διαστέλλουν και ανασυνθέτουν, εκ νέου, τις κλασικές επαγγελματικές, κλαδικές, επιστημονικές, τεχνολογικές και τεχνικές ταξινομήσεις.

Βιβλιογραφία

Arrow, K. (1962a). "The economic implications of learning by doing", *Review of Economic Studies*, 29 (3), pp. 155-173.

Arrow, K. (1962b). "Economic welfare and the allocation of resources for invention", in Nelson, R. (ed.), *The Rate and Direction of Inventive Activity: Economic and Social Factors*, National Bureau of Economic Research (NBER). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Βαΐτσος, Κ. και Μπαρτζώκας, Α. (2004). *Αναπτυξιακή Οικονομική: Κείμενα Οικονομικής Σκέψης και Κοινωνικού Προβληματισμού*, Αθήνα: Κριτική.

Barney, J. B. (1991). "Firm resources and sustained competitive advantage", *Journal of Management*, 17 (1), pp. 99-120.

Berger, S. (2013). *Making in America. From Innovation to Market*, with the MIT Task Force on Production and Innovation, Massachusets: The MIT Press.

Bessen, J. (2015). *Learning by Doing: The Real Connection between Innovation, Wages and Wealth*, New Haven and New York: Yale University Press.

Brynjolfsson, E. and McAfee, A. (2016). *The Second Machine Age: Work, Progress and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*, New York: W. W. Norton & Company.

Chesbrough, H. (2005). *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*, USA: Harvard Business School Press.

Chesbrough, H. (2006). *Open Business Models: How to Thrive in the New Innovation Landscape*, USA: Harvard Business School Press.

Chesbrough, H., Vanhaverbeke, W. and West, J. (eds) (2006). *Open Innovation: Researching a New Paradigm*, Oxford: Oxford University Press.

Curado, C. and Bontis, N. (2006). "The knowledge-based view of the firm and its theoretical precursor", *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 3 (4), pp. 367-381.

Davis, G. (2009). *Managed by the Markets: How Finance Re-Shaped America*, Oxford: Oxford University Press.

Dodgson, M., Gann, D. M. and Phillips, N. (2014). "Perspectives on innovation management", in Dodgson, M., Gann, D. and Phillips, N. (eds), *The Oxford Handbook of Innovation Management*, Oxford: Oxford University Press.

DTI (2003a). *The Value Added Scoreboard 2003*, London: Department of Trade and Industry.

DTI (2003b). *DTI The Strategy: Analysis*, London: Department of Trade and Industry.

Edquist, C. (2011). "Innovation policy design: Identification of systemic problems", Paper, 6, CIRCLE Working Papers, Lund University.

Ford, M. (2016). *The Rise of the Robots. Technology and the Threat of Mass Unemployment*, London: Oneworld Publications.

Freeman, C. (1994). "Innovation and growth", in Dodgson, M. and Rothwell, R. (eds), *The Handbook of Industrial Innovation*, Cheltenham: Edward Elgar.

Freeman, C. (1995). "The national system of innovation in historical perspective", *Cambridge Journal of Economics*, 19 (1), pp. 5-24.

Freeman, C. (1998). "Innovation systems: City-state, national, continental and sub-national", Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-IE/UFRJ, Rio de Janeiro.

Freeman, C. (2003). "A schumpeterian renaissance", SEWPS, SPRU Electronic Working Paper Series 102, University of Sussex.

Freeman, C. and Louçã, F. (2001). *As Time Goes By: From the Industrial Revolutions to the Information Revolution*, New York: Oxford University Press.

Fujimoto, T. (2014). "Innovation management in Japan", in Dodgson, M., Gann, D. M. and Phillips, N. (eds), *The Oxford Handbook of Innovation Management*, Oxford University Press.

Grant, R. M. (1997). "Knowledge-based view of the firm: Implications for management practice", *Long Range Planning*, 30 (3), pp. 450-454.

Jensen, M. C. (1998). *Foundations of Organizational Strategy*, Cambridge: Harvard University Press.

Kaldor, N. (1970). "The case for regional policies", *Scottish Journal of Political Economy*, 17, pp. 337-348.

Kaldor, N. (2004). «Η ακαταλληλότητα των οικονομικών της ισορροπίας», στο Βαΐτσος, Κ. και Μπαρτζώκας, Α. (επιμ.), *Αναπτυξιακή Οικονομική: Κείμενα Οικονομικής Σκέψης και Κοινωνικού Προβληματισμού,* Αθήνα: Κριτική.

Keep, E., Mayhew, K. and Payne, J. (2006). "From skills revolution to productivity miracle: Not as easy as it sounds", *Oxford Review of Economic Policy*, 22 (4), pp. 539-559.

Lucas, R. E. (1988). "On the mechanics of economic development", *Journal of Monetary Economics*, 22, pp. 3-42.

Lundvall, B. A. (1992). *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*, London: Pinter.

Marshall, A. (1919). *Industry and Trade: A Study of Industrial Technique and Business Organization and of their Influences on the Condition of Various Classes and Nations*, London, New York: Macmillan and Co., Ltd.

Marshall, A. (1920). *Principles of Economics*, London: Macmillan and Co., Ltd.

Mazzucato, M. (2015). *Το Επιχειρηματικό Κράτος: Ανατρέποντας Μύθους*, μτφρ. Π. Παπαζαχαρίου, επιμ. Γ. Καλογήρου, Αθήνα: Κριτική.

Nelson, R. (1993). *National Systems of Innovation: A Comparative Analysis*, New York: Oxford University Press.

Nelson, R. and Nelson, K. (2002). "Technology, institutions and innovation systems", *Research Policy*, 31, pp. 265-272.

Nonaka, I. (1991). "The knowledge-creating company", *Harvard Business Review*, 69 (6), pp. 96-104.

Nonaka, I. (1994). "A dynamic theory of organizational knowledge creation", *Organizational Science*, 5 (1), pp. 14-37.

Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York: Oxford University Press.

Nonaka, I. and Reinmöller, P. (1998). "The legacy of learning: Toward endogenous knowledge creation for Asian economic development", *WZB-Jahrbuch*, pp. 401-433.

OECD (2013). *New Sources of Growth: Knowledge-Based Capital. Key Analyses and Policy Conclusions, Synthesis Report*, Paris: OECD.

OECD (2015a). *The Innovation Imperative: Contributing to Productivity, Growth and Well-Being*, Paris: OECD.

OECD (2015b). *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development*, Paris: OECD .

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*, New York: Doubleday.

Reynolds, E. B., Samel, H. M. and Lawrence, J. (2014). "Learning by building: Complementary assets and the migration of capabilities in US innovative firms", in Locke, R. M. and Wellhausen, R., *Production in the Innovation Economy*, Massachusets: The MIT Task Force on Production and Innovation, Cambridge, MA: The MIT Press.

Romer, P. M. (1986). "Increasing returns and long-run growth", *The Journal of Political Economy*, 94 (5), pp. 1002-1037.

Ross, A. (2016). *The Industries of the Future*, New York: Simon & Schuster.

Salter, A. and Alexy, O. (2014). "The nature of innovation", in Dodgson, M., Gann, D. M. and Phillips, N. (eds), *The Oxford Handbook of Innovation Management*, Oxford: Oxford University Press.

Schumpeter, J. A. (1912). *Theorie der Wirtschaflichen Entwicklung*. Leipzig: Duncker and Humbolt (translated in 1934 as *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest and the Business Cycle*).

Schumpeter, J. A. (1939). *Business Cycles: A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process*, New York: McGraw-Hill.

Schumpeter, J. A. (1942). *Capitalism, Socialism and Democracy*, New York: Harper.

Solow, R. M. (1956). "A contribution to the theory of economic growth", *The Quarterly Journal of Economics*, 70 (1), pp. 65-94.

Solow, R. (1957). "Technical change and the aggregate production function", *Review of Economics and Statistics*, 39 (3), pp. 312-320.

Solow, R. (1960). "Investment and technical progress", in Arrow, K. J., Karlin, S. and Suppes, P. (eds), *Mathematical Methods in the Social Sciences. 1959: Proceedings of the First Stanford Symposium*, Stanford, CA: Stanford University Press.

Solow, R. (1962). "Technical progress, capital formation and economic growth", *The American Economic Review*, 52 (2), Papers and Proceedings of the Seventy-Fourth Annual Meeting of the American Economic Association.

Solow, R. (1987). "We'd better watch out", *The New York Times Book Review*, 12 July, p. 36.

Stiglitz, J. E. (1987a). "On the microeconomics of technical progress", in Katz, J. M. (ed.), *Technology Generation in Latin American Manufacturing Industries*, London: Macmillan (originally presented to IDB-CEPAL Meetings, Buenos Aires, November, 1978).

Stiglitz, J. E. (1987b). "Learning to learn, localized learning and technological progress", in Dasgupta, P. S. and Stoneman, P. (eds), *Economic Policy and Technological Performance*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Stiglitz, J. E. (2012). "Macroeconomic fluctuations, inequality and human development", *Journal of Human Development and Capabilities*, 13 (1), pp. 31-58.

Teece, D. J., Pisano, G. and Shuen, A. (1997). "Dynamic capabilities and strategic management", *Strategic Management Journal*, 18 (7), pp. 509-533.

Tidd, J. and Bessant, J. (2013*). Managing Innovation: Integrating Technological, Market and Organizational Change*, 5th edition, Chichester, England: Wiley.

UK Commission for Employment and Skills (2014). "The future of work: Jobs and skills in 2030", *Evidence Report* 84 (February), UK Commission for Employment and Skills. Available at: https://www.gov.uk/government/publications/jobs-and-skills-in-2030.

Weaver, A. and Osterman, P. (2014). «The new skill production system: Policy challenges and solutions in manufacturing labor markets», in Locke, R. and Wellhausen, R. (eds), *Production in the Innovation Economy*, Massachusets: The MIT Task Force on Production and Innovation, Cambridge, MA: The MIT Press.

Wernerfelt, B. (1984). "A resource-based view of the firm", *Strategic Management Journal*, 5 (2), pp. 171-180.

Wernerfelt, B. (1995). "The resource-based view of the firm: Ten years after", *Strategic Management Journal*, 16 (3), pp. 171-174.

Κοινωνικός διάλογος για θέματα επαγγελματικής κατάρτισης

Γιώργος Ζαρίφης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Εισαγωγή[1]

Στο κείμενο αυτό[2] αποτυπώνονται τα βασικά σημεία για το υπάρχον θεσμικό και επιχειρησιακό πλαίσιο τόσο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) όσο και για τις μορφές μάθησης βασισμένης στην εργασία και ιδίως τη μαθητεία (δυϊκό σύστημα) –όπως αυτό προδιαγράφεται, για παράδειγμα, στο Ν. 4186/2013– με κεντρικό, όμως, άξονα αναφοράς το ρόλο των κοινωνικών εταίρων στον κοινωνικό διάλογο. Η ανάγκη διαμόρφωσης ενός λειτουργικού πλαισίου οργάνωσης και εφαρμογής της ΕΕΚ στην Ελλάδα, μεταξύ άλλων, απαιτεί

1. Οφείλω να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου για την οργάνωση του υλικού και τη συνεισφορά του σε αυτό το κείμενο στον αγαπητό συνάδελφο πανεπιστημιακό Νίκο Φωτόπουλο (Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας), καθώς και στη Lea Zanola (ανεξάρτητη σύμβουλο με έδρα τη Ζυρίχη της Ελβετίας και πρώην τεχνική υπάλληλο στην Υπηρεσία Δεξιοτήτων και Απασχολησιμότητας του Τμήματος Πολιτικής για την Απασχόληση, της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας [ΔΟΕ] στη Γενεύη) και τη Χαρίκλεια Μανάβη (σύμβουλο εργασίας και υποψήφια διδάκτορα του ΑΠΘ).

2. Το παρόν κείμενο αποτελεί μέρος σχετικής μελέτης με κεντρικό στόχο την παρουσίαση και την ποιοτική αποτίμηση του ρόλου των κοινωνικών εταίρων στο υπό διερεύνηση πεδίο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) καθώς και τον προσδιορισμό του βασικού πλαισίου για την οργάνωση ενός θεματολογίου διαρκούς κοινωνικού διαλόγου σε θέματα ΕΕΚ. Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Υποέργου 3 (με υπεύθυνο φορέα το ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ), που είχε θέμα «Κοινωνικός διάλογος σε ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με έμφαση στην εφαρμογή του συστήματος μαθητείας». Το υποέργο αυτό αποτελεί μέρος του «Σχεδίου κοινών δράσεων εθνικών κοινωνικών εταίρων για την αποκατάσταση της εμπιστοσύνης και της ενδυνάμωσης της αποτελεσματικής συμμετοχής τους στον κοινωνικό διάλογο».

και την επίτευξη εσωτερικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες θα στοχεύουν σε μεγαλύτερη προσβασιμότητα και ευελιξία του «Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση» (ΕΣΣΕΕΚΑ), έτσι όπως αυτό τουλάχιστον προβλέπεται στο Ν. 3191/2003,[3] ενώ ταυτόχρονα απαιτείται η αξιοποίηση του θεσμικού πλαισίου αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων από άποψη οριζόντιων και κάθετων μεταβάσεων σε συστήματα επαγγελματικών προσόντων τόσο στην Ελλάδα όσο και στην υπόλοιπη Ευρώπη.

Η περίπτωση της Ελλάδος σε σχέση με την ανάπτυξη του κοινωνικού διαλόγου για το συγκεκριμένο ζήτημα –αν και δεν είναι η μοναδική στον ευρωπαϊκό χώρο σε ό,τι αφορά τις γενικές διαπιστώσεις που αφορούν τον τρόπο προσέγγισης της ΕΕΚ συνολικά– φαίνεται ότι διαγράφει, ιστορικά τουλάχιστον, μια περίοδο περιορισμένης ή καλύτερα οριοθετημένης ανάπτυξης, η οποία θα λέγαμε ότι χαρακτηρίζεται από ρητορικές ενίοτε προσχηματικές και όχι πάντοτε ουσιαστικές, αλλά και χωρίς την άμεση συμμετοχή όλων των κοινωνικών εταίρων.

Η συζήτηση των εμπειρογνωμόνων με τους εκπροσώπους των κοινωνικών εταίρων στο πλαίσιο της πρώτης συνάντησης εργασίας (18 Μαρτίου 2015) στην Αθήνα, με πρωτοβουλία του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, καταδεικνύει την αδήριτη ανάγκη για διεύρυνση της συμμετοχικής βάσης του κοινωνικού διαλόγου για την ΕΕΚ γενικά. Όπως διαπιστώνεται από πολλούς εκπροσώπους των κοινωνικών εταίρων (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2015: 25-27), ο κοινωνικός διάλογος (ως ουσιαστική πρακτική και όχι ως ρητορική) στη χώρα μας έχει σχετικά πρόσφατη ιστορία. Ξεκίνησε περί-

3. Οι διατάξεις του παρόντος νόμου *διέπουν τις κάθε είδους δραστηριότητες της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης,* οι οποίες αναπτύσσονται από οποιοδήποτε φυσικό ή νομικό πρόσωπο και συνδέονται με τις πολιτικές απασχόλησης. Ως Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ) ορίζεται το ολοκληρωμένο σύνολο των συμβατών μεταξύ τους λειτουργιών και μέσων, διά των οποίων, με συγκροτημένο και ενιαίο τρόπο, σχεδιάζεται και εφαρμόζεται η εθνική πολιτική για τη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και για τη σύνδεσή τους με την απασχόληση έτσι ώστε:
I. να ικανοποιούνται οι *προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες* των ατόμων όσον αφορά την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων II. να καλύπτονται οι *ανάγκες της αγοράς εργασίας* με επαγγελματικά στελέχη των υπό ζήτηση ειδικοτήτων και εξειδικεύσεων, που διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα για το σκοπό αυτόν (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες). Οι στρατηγικοί στόχοι του ΕΣΣΕΕΚΑ είναι οι ακόλουθοι: Α. Η δημιουργία και η συνεχής λειτουργία ενός αξιόπιστου και αποτελεσματικού ενιαίου συστήματος για την *έρευνα, καταγραφή και τεκμηρίωση των αναγκών της αγοράς εργασίας σε ανθρώπινο δυναμικό* που αντιστοιχούν στα επαγγέλματα, τα οποία μπορεί να προέλθουν από την επαγγελματική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση. Β. Η διαμόρφωση *προδιαγραφών των ειδικοτήτων ή των εξειδικεύσεων* και η αποτελεσματική σύζευξή τους με τα προγράμματα σπουδών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης. Γ. *Ο συντονισμός των προγραμμάτων σπουδών* και των παρεχόμενων υπηρεσιών των Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Δ. Η διαμόρφωση ενιαίων *κανόνων*: α. για την αξιολόγηση και την πιστοποίηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης (φορείς, προγράμματα, εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, υποδομές και εξοπλισμός) β. για τη διαδικασία καθορισμού επαγγελματικών δικαιωμάτων ανά ειδικότητα ή εξειδίκευση, όπου αυτά απαιτούνται και γ. για την πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων, ανεξάρτητα από τον τρόπο απόκτησής τους. Ε. Η διαμόρφωση και η συνεχής λειτουργία ενός αποτελεσματικού και αποδοτικού *Συστήματος Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας* των καταρτιζόμενων και των αποφοίτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης. ΣΤ. Η προώθηση της *κοινωνικής καταξίωσης* των Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης.

που τη δεκαετία του 1990 και εξής. Άρα, η εμπειρία μας σε αυτό το πεδίο είναι περίπου 20-25 χρόνια. Αυτό δεν σημαίνει ωστόσο ότι δεν υφίστανται πρότερες μορφές κοινωνικού διαλόγου, με τη μορφή πολιτικών διαπραγματεύσεων (για παράδειγμα, όπως αυτή που αφορά το Άρθρο 1 της Εθνικής Γενικής Συλλογικής Σύμβασης Εργασίας του 2014). Η αντίληψη, όμως, που είναι πολύ πρόσφατη στη χώρα μας είναι αυτή που θέλει τον κοινωνικό διάλογο ως μέσο ή καλύτερα ως μηχανισμό λήψης απόφασης μέσω διαπραγματεύσεων μεταξύ φορέων, οι οποίοι εκπροσωπούν πολλές φορές διαφορετικά συμφέροντα· δεν είναι απλώς ταξικά υποκείμενα που δυνητικά ή πραγματικά συγκρούονται, αλλά κοινωνικές έννοιες ή καλύτερα κοινωνικές αναφορές στα ουσιώδη γνωρίσματά τους. Αυτά τα γνωρίσματα είναι κοινά για όλα τα ζητήματα στα οποία αναφέρεται ο μεταξύ τους διάλογος και ως ταυτότητες των εκπροσώπων των κοινωνικών εταίρων οι οποίοι διαπραγματεύονται και συνδιαλέγονται.

Και όχι μόνο είναι πρόσφατη αυτή η αντίληψη, αλλά αφορά και έναν πολύ περιορισμένο τομέα της οικονομικής και κοινωνικής δραστηριότητας και όχι το «όλον». Και εδώ ακριβώς τίθεται ένα πολύ βασικό ζήτημα για τους περισσότερους κοινωνικούς εταίρους. Τι αντιπροσωπεύουν οι κοινωνικοί εταίροι, οι οποίοι εμπλέκονται σε έναν οργανωμένο κοινωνικό διάλογο; Ποιο πραγματικό κομμάτι της οικονομίας ή της κοινωνίας αντιπροσωπεύουν; Και κατ' επέκταση, εφόσον είμαστε σε θέση να απαντήσουμε σε αυτά τα πρωτογενή ερωτήματα, ποια είναι τα όρια, το αντικείμενο και η αποτελεσματικότητα του κοινωνικού διαλόγου;

Οι περισσότεροι κοινωνικοί εταίροι (μεταξύ αυτών, η ΓΣΕΒΕΕ, η ΓΣΕΕ, ο ΣΕΒ, ο ΣΕΤΕ και η ΕΣΕΕ) –οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία διαμόρφωσης μιας σχετικής ρητορικής ή και σε πολλές περιπτώσεις μιας άμεσης κριτικής στον τρόπο οργάνωσης του παρόντος θεσμικού, οργανωτικού και επιχειρησιακού πλαισίου– κατανοούν ότι, εν μέσω της τρέχουσας κοινωνικο-οικονομικής κρίσης, οι σχετικές μεταρρυθμίσεις, αν και σε μεγάλο βαθμό προβλέπονται από σχετικούς νόμους, όπως είναι ο 3879/2010[4] και πολύ περισσότερο ο πιο πρόσφατος 4186/2013,[5] πρέπει να παρέχουν θεσμική στήριξη και σε επιμέρους πρωτοβουλίες, προκει-

4. Ο σκοπός του νόμου αυτού είναι η ανάπτυξη της διά βίου μάθησης μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων διά βίου μάθησης και της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της διά βίου μάθησης με την απασχόληση, η συμβολή στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των ατόμων και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, αυτός ο νόμος ενδιαφέρει ιδιαιτέρως την παρούσα συζήτηση, διότι αφορά σχετικές διατάξεις οι οποίες σχετίζονται με τα πρότυπα και τις προδιαγραφές που αφορούν την επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων (δομές, περιγράμματα, προγράμματα, εκπαιδευτές), όπως αναφέρονται στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, στις επενδύσεις, στα προγράμματα ή στις επιμέρους δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης, στην εφαρμογή προγραμμάτων κατάρτισης που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επαγγελματικά περιγράμματα, εφόσον υπάρχουν, και στην αξιοποίηση εκπαιδευτών με ανάλογες γνώσεις ή και εμπειρία. Επίσης, στη σύνδεση των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης και πιστοποίησης με το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (ειδικότητες, επαγγέλματα, προσόντα), προσανατολισμένα κυρίως στις ανάγκες της αγοράς εργασίας σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, στην παροχή κινήτρων και τη λήψη μέτρων, με σκοπό την αύξηση της συμμετοχής του συνόλου των ενηλίκων στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

5. Ο συγκεκριμένος νόμος έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παρούσα συζήτηση, διότι αφορά άμεσα τη μαθητεία αλλά και τα επαγγελματικά περιγράμματα και τα προγράμματα σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτό

μένου η εφαρμογή του συστήματος μαθητείας –όπως διαμορφώνεται στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως μέσω του ΟΑΕΔ– να είναι όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη και να αποδίδει τα μέγιστα δυνατά οφέλη στους εμπλεκόμενους, πρωτίστως στους καταρτιζόμενους.

Ωστόσο, πριν αναλύσουμε πιο διεξοδικά τις θέσεις των κοινωνικών εταίρων, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η μαθητεία, στην αυθεντική της μορφή (δυϊκό σύστημα), αφορά μια ειδική σχέση ταυτόχρονης εφαρμογής σχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης και μάθησης, η οποία συνοδεύεται από πρακτική άσκηση σε επιχείρηση ή σε οριοθετημένο εργασιακό περιβάλλον για αρκετό χρονικό διάστημα (τουλάχιστον δύο χρόνια), με σημαντική χρηματοδότηση εκ μέρους των επιχειρήσεων ή των εργοδοτών, και υλοποιείται στη βάση ενός ρητού συμβολαίου εξασφάλισης της μάθησης, της αμειβόμενης εργασίας και της ασφαλιστικής κάλυψης των μαθητευόμενων.[6] Η μαθητεία, σε κανονικές συνθήκες, παρότι περιλαμβάνει απα-

---

το νόμο, στο «Πρόγραμμα εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας-Μαθητεία σε εργασιακό χώρο» συνάπτεται μια σύμβαση μεταξύ του ΟΑΕΔ και του εργοδότη (φυσικό ή νομικό πρόσωπο, ιδιωτικού ή δημοσίου δικαίου), που προσφέρει επιπρόσθετα κίνητρα πρόσληψης του μαθητευόμενου μετά το πέρας της μαθητείας του. Το εργαστηριακό μάθημα πραγματοποιείται σε Εργαστήρια του ΟΑΕΔ ή στα οικεία Εργαστηριακά Κέντρα ή στα Σχολικά Εργαστήρια του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Επιπλέον, κάθε εκπαιδευτικός του ΥΠΕΠΘ καθώς και του ΟΑΕΔ είναι αρμόδιος για την εκπαιδευτική, εργαστηριακή και την εντός εργασιακού χώρου μαθητεία, κατά ανώτατο όριο 25 μαθητών. Παράλληλα, «Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του "Δευτεροβάθμιου Κύκλου Σπουδών", της "Τάξης Μαθητείας" και του Προπαρασκευαστικού Προγράμματος Πιστοποίησης του Επαγγελματικού Λυκείου καταρτίζονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και περιλαμβάνουν: α) Σαφώς διατυπωμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που αναλύονται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες ανά μάθημα, τομέα και ειδικότητα. β) Διδακτέα ύλη διαμορφωμένη σύμφωνα με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε μαθήματος. Η διδακτέα ύλη των μαθημάτων εργαστηριακής εκπαίδευσης συνοδεύεται από ένα παράρτημα, όπου περιγράφεται ο απαιτούμενος εργαστηριακός εξοπλισμός για την υλοποίησή τους. γ) Οδηγίες διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων των διδακτικών τεχνικών, των μεθόδων διδασκαλίας και των ενδεδειγμένων εποπτικών μέσων. δ) Τράπεζα θεμάτων για την πιστοποίηση των προσόντων των αποφοίτων της Τάξης Μαθητείας».

6. Ως μαθητεία –με βάση τις υφιστάμενες θεσμικές διατάξεις, οι οποίες ισχύουν την παρούσα χρονική περίοδο στην Ελλάδα– ορίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα που συνδυάζει τη *θεωρητική και την εργαστηριακή εκπαίδευση στην τάξη με την πρακτική άσκηση* σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα. Με αυτό τον τρόπο, ο μαθητής αποκτά επαγγελματική *εμπειρία σε πραγματικές συνθήκες εργασίας*, έτσι ώστε να καταστεί ευκολότερη, στη συνέχεια, η ένταξή του στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, ο ΟΑΕΔ δραστηριοποιείται στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τη λειτουργία 51 Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑΣ) Μαθητείας, 29 Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) μεταλυκειακού επιπέδου και 30 Γραφείων Διασύνδεσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΓΔΕΕ). Σύμφωνα με το Ν. 4186/2013, το σχολικό έτος 2014-2015 ξεκίνησε η λειτουργία ισάριθμων ΣΕΚ ΟΑΕΔ (Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης), ενώ από τον Ιανουάριο του 2014 ιδρύθηκαν και λειτουργούν στον ΟΑΕΔ οι ΠΣΕΚ (Πειραματικές Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης) τριετούς φοίτησης, στις υπάρχουσες υποδομές των ΕΠΑΣ Καλαμακίου και Ηρακλείου Κρήτης, στον τομέα του τουρισμού. Ο ΟΑΕΔ είναι ο δημόσιος φορέας που εφαρμόζει το σύστημα της μαθητείας στη χώρα μας από το 1952. Η φοίτηση στις ΕΠΑΣ διαρκεί δύο έτη (τέσσερα εξάμηνα). Οι μαθητές των ΕΠΑΣ το πρωί πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση σε επιχειρήσεις, ενώ το απόγευμα παρακολουθούν θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα στις ίδιες ειδικότητες. Κάθε χρόνο φοιτούν 10.000-11.000 μαθητές στις ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ. Οι μαθητές που φοιτούν στις Σχολές του ΟΑΕΔ αποκτούν επαγγελματική εμπειρία σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, ασκούμενοι σε επιχειρήσεις όλων των κλάδων της εθνικής οικονομίας, σε πολλές τεχνικές ειδικότητες. Οι μαθητευόμενοι ασκούνται σε μικρομεσαίες επιχειρήσεις, ελεύθερους επαγγελματίες, μεγάλες ιδιωτικές επιχειρήσεις, σε ΔΕΚΟ, δήμους αλλά και στον δημόσιο τομέα. Το σύστημα on-the-job-training που εφαρμόζει ο ΟΑΕΔ προβλέπει οι μα-

σχόληση σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον, δεν παύει να αποτελεί ωστόσο μια *εκπαιδευτική πρακτική,* στοιχείο το οποίο φαίνεται να αγνοούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό αρκετοί από τους κοινωνικούς εταίρους. Οι μαθητευόμενοι πηγαίνουν στην επιχείρηση, στο πλαίσιο των σπουδών τους, για να μάθουν. Η απασχόλησή τους, παρότι συνιστά κανονική εργασία (γι' αυτό πρέπει να αμείβεται και να ασφαλίζεται), διέπεται από εκπαιδευτικές προδιαγραφές, πρόγραμμα κατάρτισης και εκπαιδευτικούς στόχους. Εκτός από τα παραπάνω, ωστόσο, απαιτείται και η συνεισφορά της αγοράς εργασίας (βιομηχανία, επιχειρήσεις), καθώς και η ελκυστικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης, ώστε να εκδηλώσουν ενδιαφέρον όσο το δυνατόν περισσότεροι καταρτιζόμενοι, χωρίς να σημειωθούν φαινόμενα διαρροής στη συμμετοχή. Αυτή είναι η πρώτη διαπίστωση των κοινωνικών εταίρων σε σχέση με την ΕΕΚ και τη μαθητεία, ιδίως όσον αφορά την Ελλάδα.

Ο κοινωνικός διάλογος για το υφιστάμενο θεσμικό, επιχειρησιακό και οργανωτικό πλαίσιο σε σχέση με τις μορφές μάθησης βασισμένης στην εργασία (work-based learning) και τη μαθητεία

Όπως διαπιστώνεται από τη διερεύνηση του υφιστάμενου πλαισίου και των απόψεων και θέσεων των εκπροσώπων των κοινωνικών εταίρων, είναι ανάγκη να αντιμετωπιστεί η *έλλειψη αξιόπιστων και επίκαιρων δεδομένων για τα οποία αφορούν στις τοπικές αγορές εργασίας σε ειδικότητες.* Η εκτίμηση της κατάστασης, αλλά και των προοπτικών των επαγγελμάτων και των βασικών τομέων οικονομικής ανάπτυξης αποτελεί προϋπόθεση για έναν βιώσιμο ανασχεδιασμό των ειδικοτήτων μαθητείας. Χρειάζεται *επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών* σύμφωνα με τις ανάγκες των ταχύτατα εξελισσόμενων επαγγελματικών κλάδων και ειδικότερα με βάση τις μελέτες επαγγελματικών περιγραμμάτων που έχουν συμφωνηθεί μεταξύ εργαζομένων και εργοδοτών. Απαιτείται επίσης *διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτών*, ενώ απαιτείται αναθεώρηση και εκσυγχρονισμός στις βασικές θεσμικές διευθετήσεις του συστήματος μαθητείας, όπως είναι το *συμβόλαιο μαθητείας.* Επιπλέον, είναι αναγκαία μια συστηματική προσπάθεια ανάδειξης και δημόσιας συζήτησης των πλεονεκτημάτων της μαθητείας, τέ-

θητές, σε σημαντικό ποσοστό μετά το τέλος των σπουδών τους, να συνεχίζουν να απασχολούνται στις θέσεις πρακτικής άσκησης. Η αμοιβή των ασκούμενων μαθητών ανέρχεται στο 75% του κατώτατου ημερομισθίου που ορίζει η Εθνική Γενική Συλλογική Σύμβαση Εργασίας (ΕΓΣΣΕ) για τα τέσσερα εξάμηνα πρακτικής άσκησης και αντιστοιχεί σε 17,12€ την ημέρα. Η πρακτική άσκηση των μαθητών επιδοτείται με 11€ για κάθε ημέρα πρακτικής άσκησης. Τα χρήματα καταβάλλονται είτε στον εργοδότη είτε απευθείας στους μαθητές. Το έργο «Πρακτική άσκηση των μαθητών των ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ» συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και είναι ενταγμένο στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση» του ΕΣΠΑ (http://www.oaed.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=911&Itemid=675&lang=el, πρόσβαση: 17/5/2015).

τοια που σταδιακά *να πείθει την ελληνική κοινωνία* ότι αποτελεί μια αξιοπρόσεκτη μορφωτική και επαγγελματική επιλογή. Ακόμα, χρειάζεται *εξασφάλιση αυξημένων ευκαιριών πρόσβασης των αποφοίτων* της μαθητείας σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και απόκτηση περαιτέρω εμπειρίας. Αρκετοί κοινωνικοί εταίροι καταλήγουν ότι απαιτείται συγχρόνως η υιοθέτηση ενός αποτελεσματικού συστήματος επαγγελματικού προσανατολισμού σε όλα τα επίπεδα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Εκτός από τα παραπάνω, υπάρχουν οι θέσεις πολλών εταίρων, οι οποίοι εκτιμούν ότι τη στιγμή που η ζήτηση για θέσεις μαθητείας αυξάνεται, λόγω και των προβλέψεων του πρόσφατου νόμου 4186/2013, οι επιχειρήσεις δεν προσφέρουν εύκολα στις μέρες μας και εν μέσω της μεγάλης οικονομικής κρίσης επαρκείς και ποιοτικές θέσεις μαθητείας για τους καταρτιζόμενους. Χρειάζεται επομένως η διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης που θα αφορά την ενημέρωση των επιχειρήσεων και των εργοδοτών σε όλη την Ελλάδα σχετικά με το σύστημα μαθητείας. Ακόμα περισσότερο, χρειάζεται να εφαρμοστεί ένα σύστημα ευαισθητοποίησης των επιχειρήσεων καθώς και μια μέθοδος αξιολόγησης και ανάδειξης των πιο κατάλληλων οικονομικών μονάδων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως χώροι κατάρτισης για τους μαθητευόμενους.

Μέσα σ' αυτό το ευρύ πλαίσιο ανάπτυξης συγκεκριμένων θεσμικών παρεμβάσεων αλλά και της τρέχουσας ρητορικής για το ρόλο και την προστιθέμενη αξία του κοινωνικού διαλόγου για θέματα ΕΕΚ, με έμφαση στη μαθητεία και στις μορφές μάθησης εντός του χώρου εργασίας, διαμορφώνονται πέντε βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους κατανέμονται οι θέσεις των κοινωνικών εταίρων. Οι άξονες αυτοί, οι οποίοι θα αναλυθούν διεξοδικά στο παρόν κεφάλαιο, είναι οι παρακάτω:

1. *Οργάνωση ενός λειτουργικού μοντέλου λήψης αποφάσεων για την ΕΕΚ* ως μέρος του υφιστάμενου (θεσμικού) συστήματος λήψης αποφάσεων με στόχο την ευρύτερη κατανόηση της δυναμικής της συνεργασίας μεταξύ των θεσμικών και κοινωνικών εταίρων επιχειρήσεων, εργοδοτών, επιμελητηρίων και φορέων παροχής ΕΕΚ για την καλή λειτουργία του συστήματος μαθητείας.
2. *Αναθεώρηση του τρόπου διακυβέρνησης και οικονομικής ενίσχυσης του συστήματος ΕΕΚ και της μαθητείας*, με ταυτόχρονη ενίσχυση του τομεακού, δια-τομεακού και κλασικού κοινωνικού διαλόγου σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.
3. *Αναθεώρηση του υφιστάμενου θεσμικού και οργανωτικού πλαισίου με ταυτόχρονη επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών στην ΕΕΚ*, που έχει στόχο τόσο την αύξηση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ όσο και την αύξηση της συμμετοχής των νέων στα προγράμματα μαθητείας σε όλες τις βαθμίδες κατάρτισης.
4. *Διασφάλιση της ποιότητας και πιστοποίηση των προγραμμάτων ΕΕΚ και μαθητείας*, με στόχο την ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των καταρτιζόμενων.
5. *Διαμόρφωση ενός αξιόπιστου πλαισίου εγκυροποίησης (δηλαδή αναγνώρισης, τεκμηρίωσης, αξιολόγησης και πιστοποίησης) των δεξιοτήτων*, οι οποίες αποκτώνται σε μη τυπικά ή άτυπα εκπαιδευτικά ή/και μαθησιακά πλαίσια, και αξιοποίηση (κατά

περίπτωση) των υφιστάμενων ευρωπαϊκών εργαλείων, όπως ECVET, EQAVET, EQF, EUROPASS.

Άξονας 1: Οργάνωση ενός λειτουργικού μοντέλου λήψης αποφάσεων για την ΕΕΚ (Building an agenda for a functional decision making process)

Η ανάγκη οργάνωσης μορφών αποτελεσματικού κοινωνικού διαλόγου στο μέτρο λήψης αποφάσεων για την ΕΕΚ γενικά δεν είναι ένα νέο αίτημα των κοινωνικών εταίρων. Οι εκπρόσωποι των άμεσα ενδιαφερόμενων εταίρων, όπως του ΟΑΕΔ, του ΣΕΒ, της ΓΣΕΕ και της ΓΣΕΒΕΕ, –οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις εμπλέκονται σε ad hoc διαδικασίες λήψης αποφάσεων από θεσμικά όργανα και φορείς (όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας ή ο ΕΟΠΠΕΠ)– αναγνωρίζουν τις εγγενείς παθογένειες που αφορούν τον ελλειμματικό, ενίοτε πολιτικά φορτισμένο και πολλάκις αδιαφανή, τρόπο λήψης αποφάσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων στην ΕΕΚ. Είναι χαρακτηριστική η τοποθέτηση των εκπροσώπων του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (Καρατζογιάννης και Πανταζή, 2014: 19) ότι είναι «[...] συχνές [οι] αποτυχημένες μεταρρυθμίσεις που μάλλον στοχεύουν στην εξυπηρέτηση επιμέρους συμφερόντων και ομάδων πίεσης, παρά σε μια συνεκτική και ορθολογική αναδόμηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Βιαστικές και πρόχειρες αλλαγές, χωρίς κοινωνικό διάλογο, επαρκή αιτιολόγηση και στάθμιση των αναμενόμενων επιπτώσεων». Το αποτέλεσμα τέτοιου τύπου διαδικασιών είναι ζημιογόνο κυρίως για τους νέους, λόγω της σταδιακής μείωσης του ενδιαφέροντός τους για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, με παρεπόμενη συνέπεια την αυξανόμενη κοινωνική απαξίωση της ΕΕΚ, η οποία έχει ως αποτέλεσμα μόνο ο ένας στους τρεις απόφοιτους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να επιλέγει την επαγγελματική εκπαίδευση στο επίπεδο του λυκείου (Καρατζογιάννης και Πανταζή, 2014).

Η αναγνώριση των πλεονεκτημάτων ενός λειτουργικού μοντέλου κοινωνικού διαλόγου, το οποίο θα μπορούσε να υιοθετηθεί στο πλαίσιο λήψης αποφάσεων σε αυτό το επίπεδο, φαίνεται να υπολείπεται της ανάγκης διασφάλισης πολιτικών θέσεων ή και παραδοσιακών ιδεολογημάτων, ενίοτε επισφαλών για το κοινό όφελος. Άλλωστε, όπως παρατηρείται στις μέχρι σήμερα περιορισμένες στον αριθμό σχετικές μελέτες στην Ελλάδα, ο διάλογος και η προετοιμασία των αλλαγών εξαντλούνται στη συμμετοχή των διαμορφωτών της πολιτικής, οι οποίοι συνήθως περιορίζονται σε λίγα στελέχη των αρμόδιων υπουργικών γραφείων, των εκπροσώπων των ομάδων συμφερόντων που επηρεάζονται άμεσα από τις αλλαγές, και πολύ λιγότερο, σε στελέχη των επιτελικών φορέων της εκπαίδευσης (π.χ., το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παλαιότερα ή το ΙΕΠ, πιο πρόσφατα). Σε κάθε περίπτωση, το αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών, όπως επισημαίνεται από το ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (Καρατζογιάννης και Πανταζή, 2014), είναι η επιλογή του σωστού στόχου με ακατάλληλα μέσα ή η επιλογή του λάθος στόχου με τα κατάλληλα μέσα! Αυτή η ανορθόδοξη τάση διαμορφώνεται ουσιαστικά ερήμην των θέσεων και των προτάσεων των παραγωγικών φορέων, καθώς και των φορέων που εκπροσωπούν μικρές ή με-

γάλες οικονομικές μονάδες, οι οποίες τροφοδοτούνται από τις εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως της ΕΕΚ.

Ποια θα μπορούσε ωστόσο να είναι η μορφή ενός λειτουργικού μοντέλου κοινωνικού διαλόγου για την ΕΕΚ στην Ελλάδα; Πρέπει να σημειωθεί αρχικά ότι ο σχετικός διάλογος στην Ελλάδα και η προετοιμασία γίνονται ερήμην της *κοινωνίας των πολιτών*,[7] χωρίς δηλαδή τη συμμετοχή των οργανωμένων κοινωνικών ομάδων, σε όλες τις φάσεις της παραγωγής πολιτικής. Με αυτούς τους όρους, η αποτυχία των όποιων εγχειρημάτων θεωρείται αναμενόμενη. Επιπλέον, η έννοια του *κλειστού συστήματος*[8] δεν περιορίζεται μόνο στη διαδικασία παραγωγής πολιτικής· επεκτείνεται στο ίδιο το αντικείμενο της μεταρρύθμισης.

Αυτό που απαιτείται περισσότερο ως αρχή παρά ως μεταβλητή στην ανάπτυξη ενός τέτοιου λειτουργικού μοντέλου κοινωνικού διαλόγου για την ΕΕΚ στην Ελλάδα, όπως επισημαίνουν οι εκπρόσωποι ορισμένων κοινωνικών εταίρων, δεν είναι τόσο η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, όσο η *ανάπτυξη ενός συστήματος κοινών κωδίκων νοηματοδότησης,* μια «κοινή κοινωνική γλώσσα», η οποία θα διαπνέει τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπροσώπων των εμπλεκόμενων φορέων, ένα νέο «σχέδιο επικοινωνίας», που θα παρέχει στους συνομιλητές τη δυνατότητα να παράγουν επιχειρήματα μέσω της χρήσης μιας *κοινά αποδεκτής κοινωνικής γλώσσας* (βλ. και Cassell and Bickmore, 2003). Η μη αποδοχή μιας κοινά αποδεκτής κοινωνικής γλώσσας, στο πλαίσιο του κοινωνικού διαλόγου για την ΕΕΚ, καθιστά ουσιαστικά το διάλογο επισφαλή και ενδεχομένως τον ακυρώνει πριν από την έναρξή του, καθιστώντας τις όποιες διαδικασίες προσέγγισης των εμπλεκόμενων μερών τυπικές και όχι ουσιαστικές.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα έλλειψης μιας κοινά αποδεκτής κοινωνικής γλώσσας στο πλαίσιο του κοινωνικού διαλόγου αποτελεί ο τρόπος προσδιορισμού των τομέων και των ειδικοτήτων στην ΕΕΚ. Το ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και πολύ περισσότερο η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα (όπως άλλωστε και σε κάθε άλλη ευρωπαϊκή χώρα) βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης τόσο με την οικονομία και τις ανάγκες της όσο και με την κοινωνία και τις αξίες της –τα επιμέρους τμήματα του εκπαιδευτικού συστήματος τελούν επίσης σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους– είναι σαφές. Ωστόσο, ενώ αυτή η σαφής παραδοχή θα έπρεπε να οδηγήσει στη διερεύνηση συγκεκριμένων μεταβλητών, οι οποίες θα καθιστούσαν πρόσφορη την παραγωγή μιας κοινά αποδεκτής κοινωνικής γλώσσας, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο αυτό και, ενώ εύκολα διατυπώνονται ερωτήματα και υποθέσεις, όπως το πώς προσδιορίζονται οι τομείς και οι ειδικότητες, τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, σε εθνικό και πε-

7. Αναφερόμαστε εδώ στον όρο εκείνο που δηλώνει όλες τις μορφές κοινωνικής δράσης ατόμων ή ομάδων, οι οποίες δεν *απορρέουν από το κράτος* και δεν αναλαμβάνονται από αυτό. Ο όρος «οργανωμένη κοινωνία των πολιτών» αναφέρεται στις οργανωτικές δομές, των οποίων τα μέλη εξυπηρετούν, μέσω ενός δημοκρατικού διαλόγου, το *γενικό συμφέρον* και λειτουργούν ως *μεσολαβητές* μεταξύ των δημόσιων αρχών και των πολιτών.

8. *Ανοικτά* είναι τα συστήματα που επικοινωνούν με το περιβάλλον με ανταλλαγή ύλης, ενέργειας ή πληροφορίας. Αντίθετα, *κλειστά* είναι τα συστήματα που δεν επηρεάζουν ή δεν επηρεάζονται με κάποιο τρόπο από το περιβάλλον τους. Όλα τα φυσικά συστήματα είναι ανοικτά. Αυτό ισχύει επίσης για την πλειονότητα των τεχνητών συστημάτων, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις (π.χ., πειράματα εργαστηρίου).

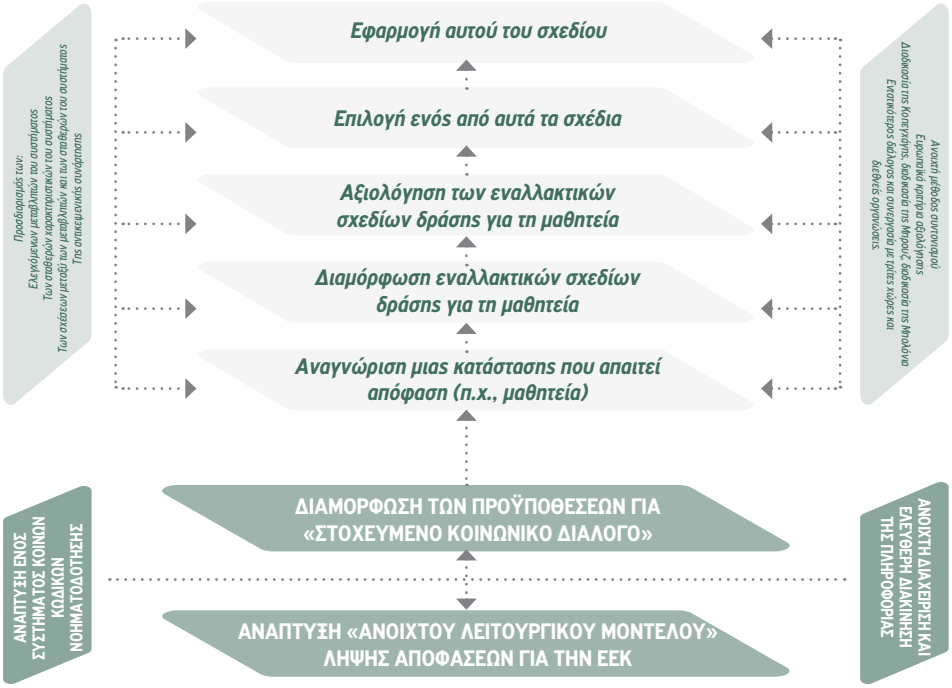
ριφερειακό επίπεδο, η ανεπάρκεια των υφιστάμενων μηχανισμών διασύνδεσης του προσδιορισμού των αναγκών δεξιοτήτων σε μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη βάση με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση οδηγεί τα περιφερειακά και εθνικά συμβούλια που συνεδριάζουν να εισηγούνται χωρίς τεχνική στήριξη και τεκμηρίωση (μόνο έτσι, για παράδειγμα, μπορεί να ερμηνευθεί η απόφαση κατανομής του 41% των μαθητών και μαθητριών των ΕΠΑΣ στην κομμωτική και την αισθητική τέχνη) (Καρατζογιάννης και Πανταζή, 2014: 80).

Η ίδια ελλειμματική κουλτούρα παραγωγής τεκμηριωμένου κοινωνικού λόγου χαρακτηρίζει και τις σχετικές αποφάσεις για τις υφιστάμενες δυνατότητες σε ανθρώπινο δυναμικό και τις τεχνικές υποδομές, αλλά και τη ζήτηση από την πλευρά των μαθητών, η οποία ωστόσο διαμορφώνεται από την προσφορά σε τοπικό επίπεδο, τον ελλιπή επαγγελματικό προσανατολισμό, τον σαφή προσδιορισμό των κυρίαρχων επαγγελματικών προτύπων, αλλά και το ευρύτερο αξιακό σύστημα, που θα έπρεπε να θεμελιώνεται εν μέρει και στον τρόπο οργάνωσης της ΕΕΚ, όπως όμως αυτός θα διαμορφωνόταν μέσα από την εφαρμογή ενός *ανοικτού μοντέλου κοινωνικού διαλόγου*. Το πώς μπορεί να συμβάλει το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος στην αλλαγή του αξιακού συστήματος, στην προκειμένη περίπτωση σε ό,τι αφορά την κοινωνική απήχηση των τεχνικών και χειρωνακτικών επαγγελμάτων, δεν συνδέεται φυσικά με την αισθητή προς το καλύτερο δυνατότητα της ΕΕΚ να παρέχει σύγχρονες και ποιοτικές υπηρεσίες, αλλά με την αύξηση της ελκυστικότητάς της, υπολογιζόμενη τόσο ποσοτικά με όρους προσέλευσης μαθητών προς αυτήν όσο και ποιοτικά με όρους ελέγχου και ολικής διασφάλισης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Η αδυναμία, ωστόσο, εφαρμογής κάθε μεταρρυθμιστικής νομοθετικής απόπειρας, λόγω της «αδυναμίας» διαμόρφωσης μιας λεκτικής κοινωνικής και επικοινωνιακής κουλτούρας με θετικό πρόσημο για την ΕΕΚ μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, αλλά και η ανεπαρκής υποστήριξη της ΕΕΚ εκ μέρους του κρατικού μηχανισμού υποβάθμισαν τη θέση της στο εκπαιδευτικό σύστημα και λειτούργησαν ως τροχοπέδη στον εκσυγχρονισμό της παραγωγικής βάσης της ελληνικής οικονομίας.

Επομένως, η πρώτη παράμετρος διαμόρφωσης ενός λειτουργικού μοντέλου κοινωνικού διαλόγου για την ΕΕΚ στην Ελλάδα, όπως τουλάχιστον φαίνεται να υποστηρίζεται από ορισμένους κοινωνικούς εταίρους, είναι η διαμόρφωση ενός ανοιχτού κυκλώματος επικοινωνίας και διάχυσης της πληροφορίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, με στόχο τη διαμόρφωση μιας κοινά αποδεκτής κοινωνικής γλώσσας. Αυτό ενισχύεται και από την αντίληψη ότι η ιστορική κατανόηση και η ανάδειξη των εκάστοτε κρίσιμων ζητημάτων που διακυβεύονται στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδίως της ΕΕΚ συμβάλλουν στον εμπλουτισμό του διαλόγου για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό της.

Σχήμα 1: Η ανάπτυξη ανοικτού λειτουργικού μοντέλου λήψης αποφάσεων[9]



Μια δεύτερη παράμετρος διαμόρφωσης ενός λειτουργικού μοντέλου λήψης αποφάσεων για την ΕΕΚ στην Ελλάδα –όπως επισημαίνουν πολλοί κοινωνικοί εταίροι αλλά και θεσμικοί και παραγωγικοί φορείς (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2015)– αφορά επιπλέον και τη διαμόρφωση ενός *στοχευμένου κοινωνικού διαλόγου*, ο οποίος προσδιορίζεται από τις παρακάτω μεταβλητές:

- *την αναγνώριση μιας κατάστασης για την οποία απαιτείται απόφαση* σχετικά με την ανάληψη κάποιας δράσης (π.χ., για την αντιμετώπιση κάποιας απειλής ή τη βελτίωση της απόδοσης του υπάρχοντος συστήματος μαθητείας)
- *τη διαμόρφωση εναλλακτικών σχεδίων δράσης*, τα οποία είναι πιθανό να οδηγήσουν στην εκπλήρωση ενός στόχου
- *την αξιολόγηση των εναλλακτικών σχεδίων δράσης*, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία διαμορφώνονται από κοινού
- *την επιλογή* ενός σχεδίου από αυτά (κατά κανόνα, εκείνου που ικανοποιεί στον μεγαλύτερο βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης)
- *την εφαρμογή* αυτού του σχεδίου.

9. Η ανάπτυξη ενός ανοιχτού λειτουργικού μοντέλου λήψης αποφάσεων για τη μαθητεία στην Ελλάδα απαιτεί, σύμφωνα με τους κοινωνικούς εταίρους, το συνδυασμό παραμέτρων και μεταβλητών ως προϋποθέσεις διαμόρφωσης ενός στοχευμένου και δυναμικού κοινωνικού διαλόγου για την ΕΕΚ.

Με βάση τα παραπάνω, ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων στη διαμόρφωση ενός λειτουργικού μοντέλου κοινωνικού διαλόγου για την ΕΕΚ μπορεί να είναι καταλυτικός στο μέτρο που θα ξεπεράσει τα σύνδρομα της πολιτικής ρητορικής και θα στοχεύσει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η διαμόρφωση ενός τέτοιου μοντέλου περιλαμβάνει τον προσδιορισμό:

- *των ελεγχόμενων μεταβλητών* του συστήματος (π.χ., αριθμός καταρτιζόμενων, αριθμός δομών ΕΕΚ, αριθμός μαθητευόμενων, ύψος παραγωγής), καθώς και των παραμέτρων του περιβάλλοντος που επηρεάζουν το σύστημα στο συγκεκριμένο πρόβλημα για το οποίο απαιτείται λήψη απόφασης (π.χ., ζήτηση προσόντων)
- *των σταθερών χαρακτηριστικών* του συστήματος (π.χ., βασικές υλικοτεχνικές υποδομές)
- *των σχέσεων* μεταξύ των μεταβλητών και των σταθερών του συστήματος, που περιγράφουν τη λειτουργία του κάτω από τους περιορισμούς του περιβάλλοντος, των διαθέσιμων πόρων (οικονομικών και ανθρώπινων), της διάρθρωσης του συστήματος και της αξιοποίησης της τεχνολογίας
- *της αντικειμενικής συνάρτησης* (objective function), δηλαδή μιας συνάρτησης των ελεγχόμενων μεταβλητών που περιγράφει την απόδοση του συστήματος (κέρδος, κόστος). Στα προβλήματα αποφάσεων επιδιώκεται ο προσδιορισμός των τιμών των ελεγχόμενων μεταβλητών, ώστε να βελτιστοποιείται η τιμή της αντικειμενικής συνάρτησης, δηλαδή να μεγιστοποιείται ή να ελαχιστοποιείται ανάλογα με την περίπτωση.

Για να είναι εφικτή, ωστόσο, η μέτρηση της προόδου που έχει επιτευχθεί, όσον αφορά τους στόχους του διαλόγου, δεν πρέπει να ξεχνάμε και τις εφαρμοζόμενες ευρωπαϊκές πολιτικές, οι οποίες προσδιορίζονται με βάση σχετικούς δείκτες και ευρωπαϊκά κριτήρια αξιολόγησης, παρέχοντας σε κάποιο βαθμό και ένα σύνολο αρχών, που θα πρέπει να τηρούνται κατά την προσπάθεια επίτευξης των στόχων του διαλόγου. Σε αυτές τις αρχές περιλαμβάνεται, για παράδειγμα, η εφαρμογή της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, όπου χρησιμοποιείται αποτελεσματικότερα η *ανοιχτή μέθοδος συντονισμού* και αναπτύσσονται συνέργειες μεταξύ των διαφόρων εμπλεκόμενων τομέων. Στο ίδιο πλαίσιο, η συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση θα πρέπει να είναι διατομεακή και διαφανής, συμπεριλαμβάνοντας έτσι τους συναφείς τομείς πολιτικής και όλους τους ενδιαφερόμενους. Τα αποτελέσματα της συνεργασίας θα πρέπει επίσης να διαχέονται και να επανεξετάζονται τακτικά.

Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζεται από το ΣΕΒ (Κυριαζής, 2015), το περιεχόμενο του κοινωνικού διαλόγου δεν πρέπει να αρχίζει και να τελειώνει με τη διαπραγμάτευση των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, διότι στη σημερινή συγκυρία οι κοινωνικοί εταίροι ενεργητικά και από κοινού μπορούν και πρέπει να *συνδιαμορφώσουν* πολιτικές που θα οδηγήσουν σε ένα νέο παραγωγικό πρότυπο για τη χώρα, με στόχο την ανάκτηση των χαμένων θέσεων εργασίας και τη βελτίωση των εισοδημάτων, με τρόπο βιώσιμο. Αυτό προϋποθέτει την εμπέδωση μιας *κουλτούρας συνεννόησης* και αλληλοσεβασμού, μια διάθεση για ισορροπημένους συμβιβασμούς και τολμηρές υπερβάσεις.

Άξονας 2: Αναθεώρηση του τρόπου διακυβέρνησης και οικονομικής ενίσχυσης του συστήματος ΕΕΚ και της μαθητείας (Revising the existing governance and funding model)

Σύμφωνα με το CEDEFOP (2014α: 1), η παγκόσμια χρηματοπιστωτική και οικονομική κρίση επέφερε σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανησυχητικά υψηλά ποσοστά ανεργίας και υποαπασχόλησης. Και όμως, από τις έρευνες προκύπτει ακόμη και σήμερα ότι ένας στους τρεις εργοδότες αντιμετωπίζει δυσκολίες στην πλήρωση των κενών θέσεων εργασίας. Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη έρευνα για τις ευρωπαϊκές επιχειρήσεις, που διενεργήθηκε την άνοιξη του 2013, περίπου το 40% των επιχειρήσεων στην Ευρωπαϊκής Ένωσης δυσκολεύτηκε να βρει εργαζόμενους με τις κατάλληλες δεξιότητες. Το 2010, σε έρευνα του Ευρωβαρόμετρου, το 33% των εργοδοτών είχε αναφέρει την έλλειψη υποψηφίων με τα κατάλληλα προσόντα ως τη σημαντικότερη δυσκολία για την πλήρωση κενών θέσεων. Στην έρευνα της Manpower, το 2013, διαπιστώνεται επίσης ότι σε δεκαεπτά κράτη μέλη, πάνω από το 25%, κατά μέσο όρο, των εργοδοτών αναφέρει δυσκολίες στελέχωσης. Το 34% των εργοδοτών αυτών τις αποδίδει σε έλλειψη τεχνικών δεξιοτήτων, ενώ το 19% θεωρεί ότι οι υποψήφιοι δεν διαθέτουν ούτε εργασιακές δεξιότητες.

Η παραπάνω κατάσταση δεν είναι καθόλου διαφορετική στην Ελλάδα, ιδιαίτερα στην παρούσα χρονική περίοδο. Όπως επισημαίνουν ορισμένοι εκπρόσωποι των κοινωνικών εταίρων (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2015), πολλοί εργοδότες και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής ισχυρίζονται ότι οι δυσκολίες αυτές οφείλονται στην ανεπαρκή προετοιμασία των νέων πτυχιούχων και λοιπών εργαζομένων. Ισχυρίζονται ότι η αιτία των υψηλών ποσοστών ανεργίας είναι η σταθερή αναντιστοιχία δεξιοτήτων, αν και -όπως οι ίδιοι συμπληρώνουν- υπάρχουν στοιχεία, που καταδεικνύουν ότι για το φαινόμενο της αυξανόμενης ανεργίας και, ταυτόχρονα, της ύπαρξης κενών θέσεων εργασίας, οι οποίες είναι δύσκολο να καλυφθούν, ευθύνονται κυρίως άλλοι παράγοντες και όχι η έλλειψη δεξιοτήτων.

Προκειμένου να μειωθούν τα υψηλά ποσοστά ανεργίας των νέων (σύμφωνα με τη EUROSTAT,[10] το 2014 έφθασε στο 52,4%), η χώρα μας αναζητά βοήθεια σε δομές εκτός της επικράτειάς της, καθώς έχει διαπιστωθεί (εμπειρικά τουλάχιστον) ότι, παρά την ύφεση, σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, όπως στην Αυστρία, τη Γερμανία και τις Κάτω Χώρες, η ανεργία των νέων διατηρείται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα. Αυτό αποδίδεται εν μέρει στα προγράμματα μαθητείας που εφαρμόζουν ή στα δυϊκά συστήματα εκπαίδευσης, τα οποία προσελκύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το βασικό επιχείρημα των υποστηρικτών δυϊκών συστημάτων εκπαίδευσης είναι ότι τα προγράμματα μαθητείας, όπως και άλλες μορφές μάθησης στον χώρο εργασίας, είναι μια πολύ αποτελεσματική μέθοδος μάθησης. Κι αυτό επειδή παρέχουν στους νέους εξειδικευμένες αλλά και γενικές δεξιότητες, τις οποίες ζητούν οι εργοδότες, διευκολύνοντας κατ' αυτό τον τρόπο τη μετάβαση από το σχολείο (ή άλλο περιβάλλον μάθησης) στην εργασία. Επιπλέον, ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ

10. Διαθέσιμο στο http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tipslm80&language=en

κυβερνήσεων, κοινωνικών εταίρων, εργοδοτών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, γεγονός που εξηγεί γιατί η αναβίωσή τους αποτελεί παγκόσμια τάση (CEDEFOP, 2014β).

Στην Ελλάδα, ωστόσο, η κατάσταση δεν παρουσιάζει κάποια βελτίωση και ένα από τα ζητήματα τα οποία θέτουν ως προϋπόθεση οι εκπρόσωποι των κοινωνικών εταίρων είναι τόσο η αναθεώρηση του τρόπου συνολικής διακυβέρνησης και διαχείρισης του πλαισίου οργάνωσης της μαθητείας όσο και ο τρόπος χρηματοδότησης και κατανομής πόρων για τη μαθητεία με τη σύμπραξη των εργοδοτών. Σύμφωνα με την εκπρόσωπο του ΟΑΕΔ, η χρόνια υποχρηματοδότηση[11] του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα και πολύ περισσότερο της ΕΕΚ, οι αυξανόμενες λειτουργικές αδυναμίες, οι αστοχίες στην επιλογή των προσφερόμενων ειδικοτήτων και η ασυμβατότητα του διαθέσιμου εκπαιδευτικού προσωπικού σε κάποιες περιπτώσεις έχουν ως αποτέλεσμα τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των αποφοίτων των επαγγελματικών λυκείων στις πανελλήνιες εξετάσεις και τις κακές τους επιδόσεις σε αυτές. Σημαντικά είναι επίσης τα ποσοστά αποτυχίας στις εξετάσεις πιστοποίησης των αποφοίτων των ΙΕΚ.

Η ανάγκη ανάπτυξης ενός μοντέλου ή καλύτερα μιας μεθοδολογίας, η οποία θα μπορούσε να συνίσταται στη σύνδεση της τοπικής αγοράς εργασίας με τα προγράμματα μαθητείας, είναι πάγια θέση των εκπροσώπων των κοινωνικών εταίρων, όπως ο ΟΑΕΔ και η ΓΣΕΒΕΕ. Σε τοπικό επίπεδο, επειδή εκ του ορισμού της η μαθητεία πρέπει να είναι πιο κοντά στην αγορά απ' ό,τι άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, η ίδια η ανάγκη προωθεί συνεργασίες μεταξύ των φορέων.

Αυτό που απουσιάζει, ωστόσο, σύμφωνα με την εκπρόσωπο του ΟΑΕΔ, είναι ένα οργανωμένο πλαίσιο συνολικής διακυβέρνησης του συστήματος μαθητείας. Συνήθως πολλές δράσεις στο πλαίσιο της μαθητείας γίνονται ad hoc, οπότε εξαρτάται από το πόσο καλά θα λειτουργήσει στη δομή που παρέχει τη δυνατότητα μαθητείας ο διευθυντής, στη συγκεκριμένη επιχείρηση ο επιχειρηματίας, στη συγκεκριμένη περιοχή οι εκπρόσωποι των κοινωνικών εταίρων κοκ. Αυτό σημαίνει ότι δεν υφίσταται στο παρόν πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του συστήματος μαθητείας στη χώρα ένα διασφαλισμένο ελάχιστο επίπεδο ποιότητας για το τελικό προϊόν, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολύ μεγάλες διαφορές από δομή σε δομή, από περιοχή σε περιοχή, από καταρτιζόμενο σε καταρτιζόμενο. Κατά τον εκπρόσωπο της ΓΣΕΕ, απαιτείται όχι μόνο η διασφάλιση ικανών χρηματοδοτήσεων,[12]

11. Η χρηματοδότηση της κατάρτισης εξαντλείται στους πόρους των διαρθρωτικών ταμείων της ΕΕ, στην κάλυψη της εθνικής συμμετοχής για την απορρόφησή τους και στις πρωτοβουλίες των κοινωνικών εταίρων, χωρίς να υφίσταται ένα πλαίσιο τριμερούς συμμετοχής στη διαχείριση, ενώ η διάθεσή τους πολλές φορές εξαρτάται από την προσφορά και όχι από την κάλυψη πραγματικών αναγκών κατάρτισης. Παράλληλα, το σύστημα διαχείρισής τους καθορίζει την ουσία και τα αποτελέσματα των πολιτικών, όπου οι χρονοβόρες και γραφειοκρατικές διαδικασίες απορρόφησής τους λειτουργούν ανασχετικά στην ποιότητα της κατάρτισης.

12. Η ΟΚΕ (1996) θεωρεί ότι ο ΛΑΕΚ πρέπει να παραμείνει ένας λογαριασμός που χρηματοδοτείται από τους εργοδότες και εργαζόμενους αποκλειστικά. Εάν και εφόσον η Πολιτεία επιθυμεί να συμβάλει επιπλέον με πρόσθετους πόρους για την αντιμετώπιση της ανεργίας, αυτό δύναται να το πράξει χρηματοδοτώντας άλλες δραστηριότητες και προγράμματα του ΟΑΕΔ.

αλλά και η άμεση και καίρια συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, που οφείλουν να έχουν έναν δομικό ρόλο στη διαδικασία αυτή, η οποία προς το παρόν δεν είναι απολύτως δημοκρατική.

Η γενική διαπίστωση των κοινωνικών εταίρων, όπως τουλάχιστον παρουσιάζεται σε αρκετά σημεία των στοιχείων τα οποία μελετήθηκαν, είναι ότι, παρόλο που στην Ελλάδα οι κοινωνικοί εταίροι έχουν έναν ρόλο προνομιακό, ο ρόλος αυτός τελεί υπό συγκεκριμένους περιορισμούς. Αυτό σημαίνει ότι, αν και συμμετέχουν ως συνομιλητές σε διαδικασίες κοινωνικού διαλόγου, δεν έχουν ανάλογη συμμετοχή ρόλο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Δεν υπάρχει, δηλαδή, μια θεσμική αναγνώριση του ρόλου τους, ανεξαρτήτως πολιτικής συγκυρίας ή κυβερνητικής επιλογής.

Αυτό που τίθεται ως βάση για την αναθεώρηση του τρόπου διακυβέρνησης του συστήματος μαθητείας, αλλά και γενικά της ΕΕΚ, είναι η δημιουργία ενός οδικού χάρτη για την ανάδειξη της συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων (και ιδίως των συνδικαλιστικών οργανώσεων) στη διαδικασία χάραξης πολιτικής. Τα παραδείγματα συνεκτικής και δυναμικής συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων στην πολιτική για την ΕΕΚ και για τη μαθητεία προέρχονται από χώρες που ανήκουν στο επονομαζόμενο «καθεστώς κοινωνικής εταιρικής σχέσης», όπως Αυστρία, Βέλγιο, Γερμανία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Δανία. Εντούτοις, παρατηρήθηκε ότι, λόγω της οικονομικής κρίσης και στις σκανδιναβικές χώρες, οι οποίες παραδοσιακά χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο τριμερούς προσέγγισης στη διαδικασία ανάπτυξης πολιτικής, η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων έχει υποστεί σοβαρές πιέσεις (Eurofound, 2013· Business Europe 2013, 2014).

Οι έντονες πιέσεις της παγκοσμιοποίησης και της οικονομικής κρίσης έχουν πλήξει τον κοινωνικό διάλογο και έχουν διαμορφώσει μια τάση ταχείας λήψης αποφάσεων και υλοποίησης παρεμβάσεων από τις κυβερνήσεις, συχνά χωρίς να έχουν προηγηθεί κατάλληλες διαβουλεύσεις με τους κοινωνικούς εταίρους. Αυτό, όπως επισημαίνουν και οι εκπρόσωποι τόσο της ΓΣΕΒΕΕ όσο και του ΣΕΒ, είναι ιδιαίτερα εμφανές στην περίπτωση λήψης τομεακών πρωτοβουλιών. Προκειμένου οι πολιτικές να είναι συγκροτημένες, συνεκτικές και αποτελεσματικές, τα εθνικά μέσα πρέπει να επωφελούνται από τις ειδικές γνώσεις των κοινωνικών εταίρων στον τομέα τους και να ενισχύουν την ευαισθητοποίηση και την ευθυγράμμιση μεταξύ αυτών και άλλων φορέων του τομέα. Σύμφωνα με τον εκπρόσωπο της ΓΣΕΕ, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις μπορούν να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις δεξιότητες του εργατικού δυναμικού, ενώ η συμμετοχή τους διευκολύνει τη δέσμευση των εργαζομένων σε πολιτικούς σκοπούς και στόχους και συμβάλλει στην υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων «των κάτω προς τα άνω» (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2015). Οι οργανώσεις εργοδοτών μπορούν αντιστοίχως να συνεισφέρουν πολύτιμα δεδομένα και αναλύσεις της δυναμικής σε επίπεδο πολιτικής.

Αυτό που παγιώνεται ως θέση είναι μια συστημική προσέγγιση η οποία περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό μέσων και λειτουργεί εγκάρσια. Οι γνώσεις των κοινωνικών εταίρων μπορεί να αποδειχθούν κρίσιμες κατά την ανάπτυξη μιας συστημικής προσέγγισης, όπως και για την υλοποίηση των προγραμμάτων μαθητείας. Λαμβάνοντας υπόψη τους φιλόδοξους στόχους που έχουν οριστεί στο παρόν θεσμικό πλαίσιο για την ΕΕΚ και για την περίοδο μαθητείας, ο συντο-

νισμός πολιτικών σε εθνικό επίπεδο μπορεί να συνεισφέρει σε μια ουσιαστική αναθεώρηση του ρόλου των κοινωνικών εταίρων στον τρόπο λήψης αποφάσεων για την ΕΕΚ.

Αν και ο προβληματισμός που υπάρχει σήμερα στην Ελλάδα και οι στόχοι που διατυπώνονται στο χώρο της απασχόλησης και στο χώρο της αρχικής και συνεχιζόμενης ΕΕΚ ακολουθούν τις τάσεις που επικρατούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο, –δηλαδή την προώθηση εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες, μεταξύ άλλων, αναπτύσσουν το ανθρώπινο δυναμικό, βελτιώνουν την απασχολησιμότητα των νέων και καταπολεμούν τον κοινωνικό αποκλεισμό– πίσω από κάθε στόχο βρίσκεται κάποια σχετική οδηγία, μνημόνιο ή πρωτοβουλία οργάνων της ΕΕ και πίσω από τα περισσότερα προτεινόμενα μέτρα βρίσκονται οι σχετικές κατευθυντήριες γραμμές της ΕΕ και η ανάλογη χρηματοδότηση. Αυτό επίσης δεν αφήνει αρκετά περιθώρια στον τρόπο λήψης απόφασης με τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, σύμφωνα με την εκπρόσωπο του Υπουργείου Παιδείας (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2015). Εκτιμάται ότι τα κενά και οι αλληλοεπικαλύψεις που διαπιστώθηκαν στο σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, κατά την εφαρμογή του Α′ Εθνικού Σχεδίου Δράσης για την Απασχόληση, και οφείλονταν κυρίως στην έλλειψη συντονισμού των φορέων της και στην αναποτελεσματικότητα των δομών της, σε μεγάλο βαθμό δεν διορθώθηκαν με τη δημιουργία του συντονιστικού οργάνου, του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ), το οποίο υποτίθεται ότι λειτουργεί στη βάση της τριμερούς και ισότιμης εκπροσώπησης της πολιτείας, των εργοδοτών και των εργαζομένων.

Εκτός από την ουσιαστική σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την κατάρτιση, αλλά και αυτών των δύο τομέων με την απασχόληση, βασικός άξονας των θέσεων των κοινωνικών εταίρων σε ό,τι αφορά την αναθεώρηση του τρόπου διακυβέρνησης είναι η εξασφάλιση συνοχής ανάμεσα σε όλα τα συστήματα παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και η πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων, ανεξάρτητα από τον τρόπο απόκτησής τους.

Παράλληλα, οι περισσότεροι κοινωνικοί εταίροι παρατηρούν και κάτι επιπλέον: Ο όρος μαθητεία έχει *αρνητικό πρόσημο* στην Ελλάδα και πρέπει να αντικατασταθεί ή να εξηγηθεί με τους όρους της αγοράς ή να αναπτυχθεί με τρόπο που θα τον κάνει περισσότερο ελκυστικό. Ίσως ο όρος «βιωματική διαδικασία ανάπτυξης ικανοτήτων» είναι μια πρώτη καλή προσέγγιση και αυτό επειδή μέσα σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό και επαγγελματικό πλαίσιο ο καταρτιζόμενος αναπτύσσει με βιωματικό τρόπο γνώσεις, δεξιότητες, ταλέντα. Η τοποθέτηση αυτή δείχνει ότι υπάρχει πρόβλημα με τον όρο «μαθητεία» και, κατά συνέπεια, με τον τρόπο διαμόρφωσης οποιασδήποτε αναθεωρημένης στρατηγικής γι' αυτήν.

Η δημιουργία ενός μηχανισμού πρόβλεψης δεξιοτήτων είναι αυτό στο οποίο φαίνεται να προσανατολίζονται αρκετοί κοινωνικοί εταίροι (ΣΕΒ, ΓΣΕΒΕΕ, ΟΑΕΔ). Βέβαια, είναι εύλογος ο προβληματισμός πολλών κοινωνικών εταίρων για το ποια θέση έχουν απέναντι σε αυτούς τους μηχανισμούς και τα μοντέλα που έχουν παρουσιαστεί στον ευρωπαϊκό χώρο και αλλού. Είναι δυνατό να εφαρμοστεί ένα αντίστοιχο μοντέλο στην Ελλάδα;

Η πρόταση αρκετών από αυτούς (π.χ., ΓΣΕΕ) είναι η *προώθηση ενός μοντέλου συνεργατικής διακυβέρνησης*. Πρόκειται για μια διαδικασία και μια μορφή διακυβέρνησης όπου οι συμμετέχοντες (κοινωνικοί εταίροι, θεσμικοί φορείς, τα ενδιαφερόμενα μέρη), που εκπροσωπούν διαφορετικά συμφέροντα, έχουν, στην καλύτερη περίπτωση, ενεργό ρόλο στην από κοινού λήψη πολιτικών αποφάσεων ή μπορούν να διατυπώνουν συστάσεις για τη διαμόρφωση της τελικής απόφασης, αντί να αναλώνονται στη διατύπωση θεωρητικών τοποθετήσεων με τη μορφή ευχολογίων.

Η διακυβέρνηση μπορεί να χρησιμοποιεί διαφορετικούς βαθμούς της δημόσιας διαβούλευσης και της συμμετοχής, που κυμαίνονται από τη μη συμμετοχή (η κοινότητα αγνοεί τις αποφάσεις που έλαβε), την ενημέρωση (λέγοντας στην κοινότητα τι σχεδιάζεται προκειμένου να κατανοήσει τα προβλήματα, τις εναλλακτικές λύσεις κτλ.), τη διαβούλευση (να γίνονται δημόσια σχόλια σχετικά με το θέμα, τις εναλλακτικές ή/και τις αποφάσεις), τη συνεργασία (να υπάρχει συνεργασία με το κοινό, να αναπτύσσονται εναλλακτικές λύσεις, να διαμορφώνεται η καλύτερη δυνατή λύση και να λαμβάνονται αποφάσεις), τη χειραφέτηση (να δίνεται η δυνατότητα στο κοινό να παίρνει την τελική απόφαση). Η συνεργατική διακυβέρνηση είναι η διακυβέρνηση με χαρακτηριστικά τόσο της συνεργασίας όσο και της ενδυνάμωσης. Υπό το πρίσμα αυτό, η πάγια θέση των εκπροσώπων είναι ότι οι κοινωνικοί εταίροι θα πρέπει να απαιτήσουν να έχουν θεσμικό λόγο και ρόλο πάνω σε αυτά τα θέματα, όπως συμβαίνει στα άλλα ευρωπαϊκά κράτη.

Η πρόταση για τη δημιουργία ενός μοντέλου συνεργατικής διακυβέρνησης, όσο επιθυμητή και αν είναι, θα πρέπει να διέπεται από τα παρακάτω βασικά χαρακτηριστικά (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2015· Voss, 2011):

- *Ενίσχυση της σχέσης μεταξύ δια-τομεακού και τομεακού κοινωνικού διαλόγου*, καθώς και οι δύο πρέπει να θεωρηθούν ως μορφές κοινωνικού διαλόγου, οι οποίες υποστηρίζονται αμοιβαία.
- *Αύξηση της «διαφάνειας» του τομεακού και δια-τομεακού κοινωνικού διαλόγου* και βελτίωση του τρόπου διάχυσης των αποτελεσμάτων του στην ευρύτερη τοπική κοινωνία.
- *Βελτίωση της διαφάνειας των μηχανισμών* και των διαδικασιών για τη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο του εθνικού κοινωνικού διαλόγου για την ΕΕΚ.
- *Ανάπτυξη ενός κοινού τρόπου κατανόησης* του ρόλου και της ειδικής φύσης των διαφόρων τύπων μαθητείας και των μέσων εφαρμογής τους.
- *Ανάπτυξη μηχανισμών για την αξιοποίηση* των νέων χρηματοπιστωτικών εργαλείων, την προσέλκυση επενδύσεων και τη βέλτιστη χρησιμοποίηση των χρηματοοικονομικών πόρων.
- *Ενίσχυση των υφιστάμενων δομών* ή των μηχανισμών κοινωνικού διαλόγου.
- *Συνέχιση της υποστήριξης για την ανάπτυξη δράσεων SWAT*, οι οποίες ενισχύουν την αμοιβαία μάθηση και την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των κοινωνικών εταίρων, σε σχέση όμως με τον προσδιορισμό των πλεονεκτημάτων, των αδυναμιών, των ευκαιριών καθώς και των απειλών για τον εθνικό κοινωνικό διάλογο για την ΕΕΚ και για τη μαθητεία.

– *Κατανόηση και στήριξη μέσω του κοινωνικού διαλόγου των ιδιαίτερων αναγκών* συγκεκριμένων κοινωνικών εταίρων, όπως στον δημόσιο τομέα ή στον τομέα των μικρών και πολύ μικρών επιχειρήσεων.[13]

Η κύρια πρόκληση ενδεχομένως για τη διαμόρφωση ενός αναθεωρημένου κοινωνικού διαλόγου, βάσει ενός μοντέλου συνεργατικής διακυβέρνησης, είναι η «επιστροφή» στην ερμηνεία του εθνικού κοινωνικού διαλόγου για την ΕΕΚ ως μέσου για τη λήψη αποφάσεων, οι οποίες θα είναι επωφελείς για την κοινωνία και δεν θα αποτελούν μια απλή σύναψη συμφωνιών ή ρητορικές δηλώσεις. Θα ήταν σημαντικό ένα τέτοιο μοντέλο να επικεντρώνονται στην πρακτική εφαρμογή και όχι στην κατάρτιση θεωρητικών έγγραφων, όπως ο Ν. 4186/2013. Επιπλέον, τα αποτελέσματα του κοινωνικού διαλόγου θα πρέπει να αφήνουν επαρκές περιθώριο ελιγμών για την εφαρμογή τους σε εθνικό πλαίσιο.

Η σημερινή κατάσταση στην Ελλάδα, δυστυχώς, δεν αφήνει τα περιθώρια αυτά, με αποτέλεσμα ο όποιος κοινωνικός διάλογος να οδηγεί στην παραγωγή σύνθετων ή αφηρημένων κειμένων, χωρίς σαφή προσανατολισμό.[14] Είναι σημαντικό για την αξιοπιστία του κοινωνικού διαλόγου τα παραγόμενα αποτελέσματα να περιέχουν μια προστιθέμενη αξία, δημιουργώντας δικαιώματα και υποχρεώσεις για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και εταίρους που έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα. Το περιεχόμενο του κοινωνικού διαλόγου θα πρέπει να ενισχύσει και να αναπτύξει τον τομεακό και κλαδικό κοινωνικό διάλογο. Ο κλαδικός κοινωνικός διάλογος αποτελεί ουσιαστικό εργαλείο για τους κοινωνικούς εταίρους τόσο για την ανάπτυξη κοινών θέσεων για τον εκσυγχρονισμό των τομέων όσο και ως πηγή των πραγματικών καινοτομιών. Ταυτόχρονα, απαιτείται ένας πολύ καλύτερος συντονισμός και μια κριτική παρέμβαση, γιατί, ανάμεσα στα άλλα, αυτό που πρέπει να απαντηθεί άμεσα, μιας και απορρέει ως πρακτική από τον νέο Ν. 4186/2013,[15] είναι και ο τύ-

13. Στο πλαίσιο των δράσεων εκπαίδευσης και κατάρτισης που είναι ενταγμένες στα κοινοτικά διαρθρωτικά ταμεία αναπτύχθηκαν δίκτυα επικοινωνίας και συστήματα πληροφόρησης, στα οποία, όμως, έχει πρόσβαση ένας περιορισμένος αριθμός χρηστών, με συνέπεια να παρατηρείται έλλειμμα πληροφόρησης για τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες χρηματοδότησης των δράσεων κατάρτισης. Το έλλειμμα πληροφόρησης εμφανίζεται πιο έντονο στις μικρομεσαίες επιχειρήσεις, αλλά και στους οργανωμένους φορείς σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο (π.χ., μη κυβερνητικές οργανώσεις). Πολλές φορές, ακόμα και στις περιπτώσεις που υπάρχει πληροφόρηση, η έμφαση στις γραφειοκρατικές διαδικασίες διαχείρισης δημιουργεί ανυπέρβλητες δυσκολίες στις μικρές επιχειρήσεις, με συνέπεια να επωφελούνται δυσανάλογα σε σχέση με τον αριθμό των εργαζομένων που αντιπροσωπεύουν (ΟΚΕ, 1998).

14. Συμφωνά με τον ΟΚΕ (1998), η απουσία μιας ενιαίας εθνικής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και η έλλειψη σύνδεσης των υφιστάμενων μέτρων και πολιτικών δεν επιτρέπουν την ουσιαστική ανάπτυξη ρυθμίσεων για την επαγγελματική κατάρτιση μέσω συλλογικών συμβάσεων, όπως συμβαίνει στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Αξίζει, για παράδειγμα, να επισημανθεί ότι στη Γαλλία, στο Βέλγιο, στις Κάτω Χώρες και στην Ισπανία, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ρυθμίζεται, κυρίως, με κλαδικές συλλογικές συμβάσεις μεταξύ των κοινωνικών συνομιλητών, οι οποίες προβλέπουν την υποχρεωτική συνεισφορά των επιχειρήσεων στη χρηματοδότηση του συστήματος και την από κοινού διαχείρισή του από τους κοινωνικούς φορείς. Το μοντέλο αυτό που κυριαρχεί από το τέλος της δεκαετίας του 1980 στις παραπάνω χώρες, με πρωτοπόρο τη Γαλλία, η οποία το εισήγαγε ήδη από το 1970, επεκτάθηκε το 1996 και στην Ιταλία, με τριμερή κοινωνική συμφωνία.

15. Τα τελευταία χρόνια δεν εμφανίζεται κάποια ολοκληρωμένη πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή δράσεις οι οποίες να μη χρηματοδοτούνται από κοινοτικούς πόρους, εκτός από την περίπτωση του σκέ-

πος των συμβάσεων εργασίας των καταρτιζόμενων, ο τρόπος με τον οποίο θα απασχολούνται οι μαθητευόμενοι στο έτος μαθητείας, από ποιον θα χρηματοδοτούνται, σε ποιο πλαίσιο θα γίνεται η χρηματοδότηση και κυρίως με ποιο τρόπο θα εισέρχονται όσοι ολοκληρώνουν επιτυχώς τη μαθητεία στην αγορά εργασίας.

Άξονας 3: Αναθεώρηση του υφιστάμενου θεσμικού και οργανωτικού πλαισίου με ταυτόχρονη επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών στην ΕΕΚ (Orientation towards a competence-based approach in curriculum development in VET)

Η διαπιστωμένη αναντιστοιχία δεξιοτήτων,[16] η οποία σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί –ενδεχομένως όχι αδικαιολόγητα– μία από τις γενεσιουργούς αιτίες της ανεργίας ειδικά στους νέους, είναι σε μεγάλο βαθμό, αν και όχι πάντοτε με σαφή τρόπο διατυπωμένο, το ζήτημα εκείνο γύρω από το οποίο περιστρέφονται οι θέσεις των κοινωνικών εταίρων σε σχέση με την αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών στην ΕΕΚ και στη μαθητεία. Η αναντιστοιχία δεξιοτήτων (CEDEFOP 2014α: 4) «είναι κυρίως απόρροια των διαρθρωτικών αγκυλώσεων της αγοράς εργασίας, επηρεάζεται όμως και από τις κυκλικές αποκλίσεις μεταξύ ζήτησης και προσφοράς. Η δημιουργία θέσεων απασχόλησης είναι μεν θεμελιώδους σημασίας, ωστόσο είναι ανάγκη να αντιμετωπιστούν όλες οι όψεις της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων. Ειδάλλως, δεν αποκλείεται απλώς να παραταθεί η κρίση της απασχόλησης, αφού δεν θα παρέχεται στα άτομα η δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες για τις θέσεις εργασίας που θα δημιουργήσει η ανάκαμψη της οικονομίας».

Οι αγορές εργασίας, όπως προκύπτει και από τη διεθνή βιβλιογραφία, παρουσιάζουν ατέλειες και, ως εκ τούτου, είναι αναπόφευκτο σε όλες τις οικονομίες να παρατηρείται μια κάποια ανισορροπία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης δεξιοτήτων. Πρόκειται, όμως, για εκείνη την «κατάσταση» η οποία προσανατολίζει εν πολλοίς και τον σχετικό διάλογο για την ΕΕΚ –τόσο στα κράτη μέλη που πλήττονται ιδιαίτερα από την ανεργία των νέων (όπως η Ελλάδα) όσο και στα ευρωπαϊκά όργανα– σε μια ρητορική η οποία αξιώνει την αναδιάρθρωση του σχετικού θεσμικού και οργανωτικού πλαισίου και την ταυτόχρονη επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών στην ΕΕΚ με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα.[17]

λους ΕΛΠΕΚΕ του ΛΑΕΚ, που θεσπίστηκε με συλλογική σύμβαση από τους κοινωνικούς συνομιλητές. Οι ανεξάρτητες των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων πολιτικές εξαντλούνται σε θεσμικές μεταρρυθμίσεις, χωρίς να συνοδεύονται από ανάλογη πρόβλεψη χρηματοδότησης (ΟΚΕ, 1998). Η «τάξη μαθητείας» είναι δυνατόν να χρηματοδοτείται από εθνικούς ή και κοινοτικούς πόρους, σύμφωνα με τις ισχύουσες κάθε φορά διατάξεις.

16. Συχνά ο όρος *αναντιστοιχία δεξιοτήτων* χρησιμοποιείται αδιακρίτως για να δηλώσει ποικίλες μορφές αναντιστοιχίας μεταξύ προσφοράς και ζήτησης στην αγορά εργασίας. Οι εργοδότες που δυσκολεύονται να βρουν τον κατάλληλο άνθρωπο για τη θέση εργασίας την οποία προσφέρουν, παρότι οι απολαβές που προτείνουν είναι αυτές της αγοράς, αντιμετωπίζουν πρόβλημα εύρεσης ατόμων με τις κατάλληλες δεξιότητες. Ωστόσο, *αναντιστοιχία προσόντων ή δεξιοτήτων* παρατηρείται και όταν ο εργαζόμενος δέχεται μια θέση στην οποία δεν αξιοποιεί αρκούντως τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτει (CEDEFOP, 2014α: 2).

17. Ως μαθησιακό αποτέλεσμα ορίζεται το προσδοκώμενο αποτέλεσμα της μάθησης, ανεξαρτήτως του τρόπου που αυτή έχει αποκτηθεί (τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, άτυπη μάθηση) και αναφέρε-

Σύμφωνα με τη ΓΣΕΕ (2013), η αλλαγή του προτύπου εργασίας, την περίοδο της κρίσης (2008 και μετά), στην ελληνική αγορά εργασίας ιδιαίτερα, ως επιμέρους «χώρος» –λειτουργικά εξαρτώμενο υποσύστημα– του όλου κοινωνικοοικονομικού συστήματος, ενσωματώνει τα δομικά και μορφικά χαρακτηριστικά της πολυεπίπεδης κρίσης, τις «κανονιστικές» μετατοπίσεις στο συσχετισμό των παραγωγικών δυνάμεων και τις «παθογένειες» των ακολουθούμενων πολιτικών. Οι επιπτώσεις της ύφεσης και η ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων, όπως αναπτύσσονται διαλεκτικά στο πεδίο της απασχόλησης, οδηγούν αφενός στη σημαντική ποσοτική της μείωση (ποσοστό -18,2% το 2008-2013) και στην εντεινόμενη «δυστοκία» ως προς τη δημιουργία νέων, σταθερών και μακροπρόθεσμα βιώσιμων θέσεων εργασίας και αφετέρου στην ποιοτική υποβάθμιση του περιεχομένου της εργασίας (ΙΝΕ ΓΣΕΕ, 2013: 253-254).

Σύμφωνα με το CEDEFOP (2014α: 3), «ορισμένοι εργοδότες δηλώνουν ότι η πλήρωση των κενών θέσεων εργασίας είναι δύσκολη διότι ακόμη και οι υποψήφιοι που διαθέτουν πολλά προσόντα δεν διαθέτουν τα σωστά προσόντα. Ισχυρίζονται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα 'διδάσκουν στους πτυχιούχους τού αύριο τις δεξιότητες που είχε ανάγκη ο κλάδος χθες'. Πολλοί εργοδότες εκφράζουν ανησυχίες ως προς το ότι οι υποψήφιοι δεν έχουν τις λεγόμενες 'μη τεχνικές δεξιότητες', όπως διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ή ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Η άποψη αυτή συνάδει με την πεποίθηση ότι οι θέσεις εργασίας σε αναπτυσσόμενους τομείς, όπως η υγεία, η παιδεία και άλλες υπηρεσίες, απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες από εκείνες που απέκτησαν οι άνεργοι που εργάζονταν σε φθίνοντες τομείς, όπως η γεωργία ή η μεταποίηση. Είναι σαφές ότι ορισμένες επιχειρήσεις με ηγετική θέση στον κλάδο τους, όσον αφορά την καινοτομία και την ποιότητα των προϊόντων τους, αντιμετωπίζουν παροδικές δυσχέρειες στην εύρεση συγκεκριμένων επαγγελματιών, π.χ., στελεχών ανάπτυξης ΤΠΕ. Είναι επίσης δύσκολη η προσέλκυση των ατόμων σε συγκεκριμένα επαγγέλματα. Δυσχέρειες αναφέρονται συχνά και στην εύρεση ιατρικού, νοσηλευτικού και μαιευτικού προσωπικού, καθώς επίσης επαγγελματιών με ειδικές επαγγελματικές δεξιότητες, π.χ., μηχανικών. Σε πολλές περιπτώσεις, όμως, οι δυσχέρειες αυτές οφείλονται σε τριβές στην αγορά εργασίας, όπως η μικρή κινητικότητα του εργατικού δυναμικού, οι εποχικές διακυμάνσεις της ζήτησης (π.χ., στον τουρισμό), η έλλειψη πληροφόρησης και οι μισθολογικές αγκυλώσεις. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν μεν την αποτελεσματική αντιστοίχιση εργαζομένων και επιχειρήσεων, δεν έχουν όμως άμεση σχέση με την έλλειψη δεξιοτήτων».

Με βάση τη σχετικά πρόσφατη μελέτη της Randstad (2012)[18] με στοιχεία για την Ελλάδα, ο αριθμός των ατόμων με περισσότερα προσόντα από αυτά που απαιτεί η τρέχουσα εργα-

---

ται σε γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις τις οποίες ένας καταρτιζόμενος αναμένεται να γνωρίζει, να κατανοεί, να αναλύει, να αξιολογεί και είναι εν γένει ικανός να εφαρμόζει μετά την επιτυχή ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας ή ενός ολόκληρου προγράμματος. Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που μπορεί να αποκτήσει κάποιος καταρτιζόμενος σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, αποδεικνύοντας την εργασιακή του επάρκεια και αποτελεσματικότητα ως προς την κατοχή ενός προσόντος.

18. Η έρευνα για τη μελέτη αυτή διεξήχθη τηλεφωνικά σε εργαζόμενους ηλικίας 18-65 ετών που εργάζονταν του-

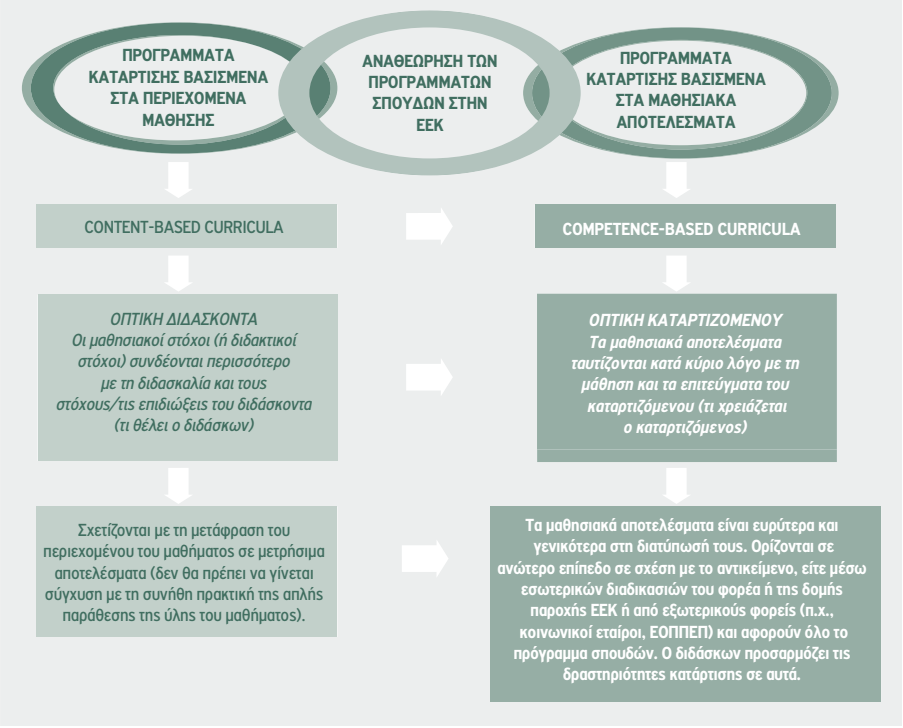
σία τους είναι υψηλότερος απ' ό,τι σε άλλα μέρη του κόσμου (68% έναντι 47% κατά μέσο όρο). Μόνο το 9% διαθέτει λιγότερα προσόντα από αυτά που απαιτεί η τρέχουσα εργασία τους (με μέσο όρο 20%). Κατά συνέπεια, οι Έλληνες εργαζόμενοι βλέπουν περισσότερους συναδέλφους τους να εργάζονται σε θέσεις κάτω από το επίπεδο εκπαίδευσής τους (52% έναντι 43% κατά μέσο όρο). Ωστόσο έξι στους δέκα εργαζόμενους δηλώνουν ότι έχουν μια δουλειά που ταιριάζει με τον τομέα των σπουδών τους. Επιπλέον, οι μισοί από τους Έλληνες εργοδότες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση των κατάλληλων εργαζομένων. Μόνο τρεις στους δέκα εργοδότες δυσκολεύονται να βρουν υψηλά καταρτισμένους υπαλλήλους. Αυτό είναι λιγότερο από τον παγκόσμιο μέσο όρο του 48%. Ωστόσο, για το μέλλον, η έλλειψη υψηλής ειδίκευσης των εργαζομένων αναμένεται να φτάσει το 44% των Ελλήνων εργαζομένων (συγκρινόμενη με τον παγκόσμιο μέσο όρο του 47%). Τέλος, στην Ελλάδα οι εργοδότες επενδύουν λιγότερο από τον μέσο όρο σε (επιπλέον) εκπαίδευση και κατάρτιση (32% στην Ελλάδα έναντι 54% κατά μέσο όρο παγκοσμίως), ενώ λιγότεροι εργαζόμενοι πιστεύουν ότι τους παρέχει ο εργοδότης τους επαρκείς ευκαιρίες σταδιοδρομίας (36% στην Ελλάδα έναντι 54% κατά μέσο όρο παγκοσμίως).

Με βάση τα παραπάνω γενικά δεδομένα, η μελέτη των σχετικών κειμένων που αφορούν τον κοινωνικό διάλογο για την ΕΕΚ στην Ελλάδα δείχνει ότι το θεσμικό πλαίσιο ουσιαστικά δεν είναι δομημένο με τρόπο τέτοιο ώστε να γίνεται αποδεκτό από τους κοινωνικούς εταίρους. Εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, το παρόν πλαίσιο δεν φαίνεται να προοιωνίζεται κάποια μέριμνα υπολογισμού μιας ενδεχόμενης αναντιστοιχίας δεξιοτήτων και άρα πρόβλεψης οργάνωσης του πλαισίου οργάνωσης της ΕΕΚ με τρόπο συμβατό με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας ή τις κοινωνικές ανάγκες εν γένει.[19] Το πλαίσιο ορίζεται από πάνω προς τα κάτω, ενώ το ίδιο το πλαίσιο περιορίζει σε μεγάλο βαθμό και τον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών (προσδιορισμός και επιλογή των ειδικοτήτων, καθορισμός των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τρόπος επιλογής των εκπαιδευτών κτλ.).

λάχιστον 24 ώρες την εβδομάδα σε μια αμειβόμενη εργασία (όχι αυτοαπασχολούμενοι). Το ελάχιστο μέγεθος δείγματος ήταν οι 400 συνεντεύξεις ανά χώρα. Η μελέτη αξιοποίησε τη μέθοδο Survey Sampling International (SSI) panel για το σκοπό της δειγματοληψίας. Η έρευνα διεξήχθη από 17 Ιουλίου έως 15 Αυγούστου 2012 στις ακόλουθες χώρες: Αργεντινή, Αυστραλία, Βέλγιο, Βραζιλία, Καναδάς, Χιλή, Κίνα, Τσεχική Δημοκρατία, Δανία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Χονγκ Κονγκ, Ουγγαρία, Ινδία, Ιταλία, Ιαπωνία, Λουξεμβούργο, Μαλαισία, Μεξικό, Νέα Ζηλανδία, Νορβηγία, Πολωνία, Σιγκαπούρη, Σλοβακία, Ισπανία, Σουηδία, Ελβετία, Ολλανδία, Τουρκία, Ηνωμένο Βασίλειο, ΗΠΑ.

19. Σύμφωνα με τη ΓΣΕΕ, οι επιπτώσεις της ύφεσης και η ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων, όπως αναπτύσσονται διαλεκτικά στο πεδίο της απασχόλησης, οδηγούν αφενός στη σημαντική ποσοτική της μείωση (-18,2% το 2008-2013) και στην εντεινόμενη «δυστοκία» ως προς τη δημιουργία νέων, σταθερών και μακροπρόθεσμα βιώσιμων θέσεων εργασίας, και αφετέρου στην ποιοτική υποβάθμιση του περιεχομένου της εργασίας (ΙΝΕ ΓΣΕΕ, 2013). Οι μέσες ονομαστικές αποδοχές ανά μισθωτό υποχωρούν κατά 16,3% την τετραετία 2010-2013 (ΙΝΕ ΓΣΕΕ, 2013) και η «πρακτική» της μετατροπής συμβάσεων πλήρους απασχόλησης σε μερική ή –στην ειδικότερη έκφρασή της– σε εκ περιτροπής εργασία εξαπλώνεται (αύξηση 45,3% το 2011-2012 και 226% το 2010-2011) (ΣΕΠΕ, 2012), με την «αποδοχή» της ευελιξίας να προβάλλεται ως «αναγκαία συνθήκη» διατήρησης της θέσης εργασίας.

Σχήμα 2: ΕΕΚ με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα[20]



Είναι ευνόητο, λοιπόν, αναφορικά προς το νέο πλαίσιο, το οποίο έχει διαμορφωθεί με, κατά κοινή ομολογία, βίαιο τρόπο, ότι ο ρόλος της επαγγελματικής κατάρτισης οφείλει να λάβει υπόψη αυτά τα νέα δεδομένα. Αυτό σημαίνει ότι είναι αναγκαίο η δυναμική που η επαγγελματική κατάρτιση πρέπει να αναπτύξει, ως ισότιμη και κοινωνικά επωφελής δημόσια πολιτική, να πραγματοποιηθεί μέσα στις συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές αλλά και πολιτισμικές συντεταγμένες, με τρόπο που να δίνει μια σημαντική ώθηση στο εργατικό δυναμικό της χώρας, στη νέα γενιά και γενικότερα στην ανάπτυξη του οικονομικού και κοινωνικού μας ιστού. Είναι σαφές ότι μέσα σε ένα τέτοιο ασφυκτικό και κοινωνικά σκληρό εργασιακό τοπίο οι καταρτιζόμενοι είναι αναγκασμένοι να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, να καινοτομήσουν και να απελευθερώσουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις (ΓΣΕΕ, 2013).

Η αίσθηση της κρίσης, όμως, είναι διάχυτη και πανταχού παρούσα. Και αυτό είναι πιο αισθητό όταν οι ερωτήσεις περιστρέφονται γύρω από το ζήτημα της εύρεσης εργασίας. Οι απόφοιτοι των προγραμμάτων που βρίσκονται εκτός απασχόλησης προβάλλουν την οικονομική κρίση ως το σημαντικότερο εμπόδιο, ενώ ως άλλα εξίσου σοβαρά εμπόδια επισημαίνουν την έλλειψη γνωριμιών με εργοδότες καθώς και την ανεπάρκεια των δημόσιων υπηρεσιών να υποστηρί-

20. Η επιτυχής εφαρμογή του ECVET στην Ελλάδα απαιτεί και την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών στην ΕΕΚ με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα.

ξουν τους ανέργους στην αναζήτηση απασχόλησης. Ειδικότερα, οι απόφοιτοι αναφέρονται και σε άλλους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εύρεση εργασίας, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η μη ζήτηση της συγκεκριμένης ειδικότητας, η έλλειψη εργασιακής εμπειρίας. Η ελλιπής πολιτική συμμετοχή και ειδικά η μη συμμετοχή των καταρτιζόμενων σε πολιτικά κόμματα και συλλογικές οργανώσεις (συνδικάτα, ΜΚΟ, οικολογικές οργανώσεις κ.ά.) συμπληρώνει τα παραπάνω, αφού η αίσθηση της ιδιώτευσης και της συνειδητής αποχής από τα συλλογικά δρώμενα αποτελούν μια σύγχρονη μορφή αλλοτρίωσης και αλλοίωσης της κοινωνικής συνείδησης.

Είναι σαφές ότι το ζήτημα της επαγγελματικής κατάρτισης δεν μπορεί να ιδωθεί αποσπασματικά και απομονωμένα από την ευρύτερη προβληματική για το ρόλο και την προοπτική τής διά βίου μάθησης στην Ελλάδα. Ειδικότερα, το ζήτημα της σύνδεσης με την απασχόληση είναι αναγκαίο να αποτελέσει ένα ευρύτερο ζήτημα επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, σε μια εποχή που τόσο οι αρνητικές επιπτώσεις της κρίσης όσο και οι ραγδαίες μεταβολές στο οικονομικό και εργασιακό τοπίο διαμορφώνουν τους όρους μιας εντελώς διαφορετικής κοινωνικής πραγματικότητας. Οι μεταβολές στον διεθνή καταμερισμό της εργασίας, οι αλλαγές στα προσόντα και η δημιουργία υπερεθνικών πλαισίων προσόντων, οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι νέες ειδικότητες, οι αναπροσδιορισμοί των συμφερόντων στη διεθνή αγορά εργασίας, οι μετατοπίσεις του συσχετισμού δυνάμεων ανάμεσα στον ευρωπαϊκό Νότο και ευρωπαϊκό Βορρά δημιουργούν διαρκώς νέα δεδομένα και εξελίξεις, με βάση τα οποία οφείλουμε να σταθμίσουμε τις ανάγκες, αλλά και την προοπτική μας σε τοπικό, περιφερειακό αλλά και εθνικό επίπεδο. Είναι αναγκαίο η στρατηγική για την επαγγελματική κατάρτιση (αρχική και συνεχιζόμενη) να επαναπροσδιοριστεί στο πλαίσιο μιας συνολικότερης προσέγγισης για τη διά βίου μάθηση, περιλαμβάνοντας όλες τις συνιστώσες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική μας πολιτική. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να επισημάνουμε τις βασικές διαστάσεις και παραμέτρους, οι οποίες καταλαμβάνουν ζωτικό χώρο και είναι κρίσιμο να ληφθούν σοβαρά υπόψη σε ένα μελλοντικό σχέδιο αναπροσαρμογής και επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής μας στρατηγικής.

Αυτό ωστόσο απαιτεί τη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων οι οποίες θα δώσουν τη δυνατότητα σε όλους τους κοινωνικούς εταίρους να εκφράσουν τις θέσεις τους προς την κατεύθυνση της αναδιάρθρωσης των προγραμμάτων μαθητείας και ΕΕΚ γενικά. Στη Δανία, για παράδειγμα, ο κοινωνικός διάλογος αποτελεί μέρος όλων των επιπέδων διαχείρισης των προγραμμάτων μαθητείας. Το Εθνικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Κατάρτισης, το οποίο απαρτίζεται από εκπροσώπους των κοινωνικών εταίρων, διοικητικά στελέχη, διδάσκοντες, διδασκόμενους και εμπειρογνώμονες, γνωμοδοτεί σχετικά με τη δομή του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τη διαπίστευση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, το περιεχόμενο και το πλαίσιο αξιολόγησης. Περίπου πενήντα επιτροπές επαγγελματιών καθορίζουν το αναλυτικό περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συγκεκριμένα τη διάρκεια και τη δομή, τους στόχους και την αξιολόγησή τους, καθώς και το διαχωρισμό μεταξύ της πρακτικής κατάρτισης και της θεωρητικής εκπαίδευσης. Σε νέους επαγγελματικούς τομείς, στους οποίους δεν υπάρχουν επιτροπές επαγγελματιών, το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να ορίσει επιτροπές για την ανάπτυξη νέων προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ανάλογα με την περίπτωση. Για κάθε πρόγραμμα που παρέχεται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα, οι επιτροπές επαγγελματιών ορίζουν τοπικές επιτροπές εκπαίδευσης (LEC). Οι LEC παρέχουν στα εκπαιδευ-

τικά ιδρύματα συμβουλές σχετικά με το σχεδιασμό των προγραμμάτων και αναπτύσσουν συνεργασίες με τους τοπικούς επαγγελματίες.

Πριν από οποιαδήποτε εφαρμογή, επομένως, οι εμπλεκόμενοι φορείς και οι δομές παροχής ΕΕΚ θα πρέπει να διαμορφώσουν για κάθε πρόγραμμα χωριστά τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και για κάθε δραστηριότητα κατάρτισης. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται αναμόρφωση των έως τώρα προγραμμάτων σπουδών στην ΕΕΚ στην Ελλάδα, βάσει ενός σχεδίου διαρκούς και αδιάλειπτου δυναμικού και στοχευμένου διαλόγου. Η αναδιάρθρωση αυτή θα οδηγήσει στον σταδιακό προσανατολισμό της επαγγελματικής κατάρτισης προς τη μάθηση για την απόκτηση τεχνογνωσίας, η οποία θα περιλαμβάνει πρακτικές ή επαγγελματικές και γενικές ή μεταβιβάσιμες ικανότητες/δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι οι καταρτιζόμενοι δεν θα είναι «ικανοί να επεξηγούν..., να ορίζουν..., να διακρίνουν..., να σχεδιάζουν..., να επιλύουν..., να χρησιμοποιούν...»[21] κατά την εκτίμηση του διδάσκοντα (με βάση τους μαθησιακούς στόχους), αλλά θα είναι σε θέση «να αποκτήσουν την ικανότητα χρήσης..., σχεδίασης..., ανάπτυξης..., επίλυσης ...»[22] και κατά τη δική τους εκτίμηση (με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα) (Ζαρίφης κ.ά., 2013).

Θα πρέπει επομένως να γίνει κατανοητό ότι οι μαθησιακοί και διδακτικοί στόχοι διαφέρουν από τα μαθησιακά αποτελέσματα ως προς την αφετηρία και τον προσανατολισμό τους. Ο όρος *μαθησιακά αποτελέσματα* αποτελεί σημαντικό μέρος των προσπαθειών που γίνονται σήμερα σε εθνικό, περιφερειακό και τομεακό επίπεδο για τη μεταρρύθμιση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αρκετές ευρωπαϊκές χώρες (π.χ., Γερμανία, Φινλανδία, Δανία, Ελβετία) έχουν ήδη εισαγάγει συστήματα που βασίζονται στην απόδοση και αναφέρονται στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ίδια τάση παρατηρείται εδώ και κάποια χρόνια στην ανώτατη εκπαίδευση, όπου τα μαθησιακά αποτελέσματα θεωρούνται ουσιαστικά στοιχεία των τρεχουσών μεταρρυθμίσεων. Τέλος, πολλές προσπάθειες για την ανάπτυξη και την καθιέρωση κλαδικών/τομεακών προσόντων (και πλαισίων προσόντων) οικοδομούνται με τη χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

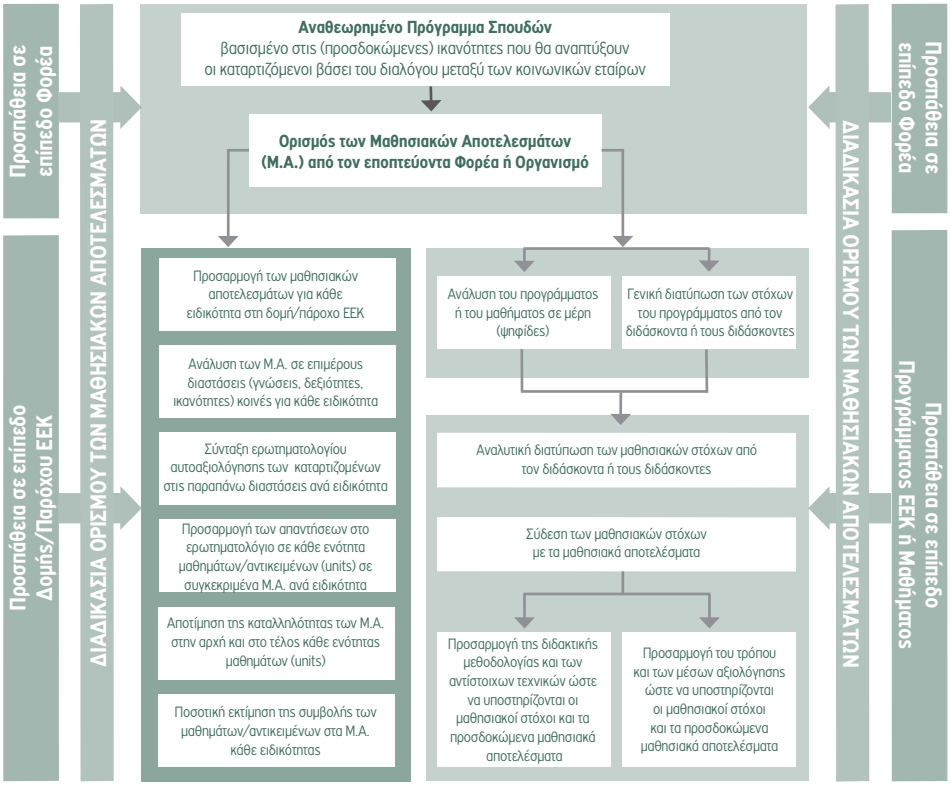
Σύμφωνα με τη ΓΣΕΒΕΕ (2014α: 257), το γεγονός ότι σε πολλές ειδικότητες παρατηρούνται παρωχημένα προγράμματα σπουδών καθώς και αντίστοιχα εγχειρίδια και εξεταστέα ύλη αποτελεί ένα ιδιαιτέρως σημαντικό ζήτημα. Προκειμένου τα τεχνικά επαγγέλματα να προσφέρουν ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα, πρέπει απαραιτήτως να παρέχουν τεχνολογία αιχμής και, ακολουθώντας το ευρωπαϊκό πλαίσιο, οφείλουν να διευρυνθούν, έτσι ώστε να περιλαμβάνουν επιπλέον και τις βασικές δεξιότητες.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα, επομένως, μπορούν να διαμορφώνονται για διάφορους σκοπούς, σε σχέση με μεμονωμένα μαθήματα, ενότητες, θεματικές ενότητες και προγράμματα. Μπορούν περαιτέρω να χρησιμοποιούνται από τις εθνικές αρχές για τον πλήρη ορισμό προσόντων, ορισμένες φορές μάλιστα δομημένων ή συνδεδεμένων με πλαίσια και συστήματα προσόντων.[23] Τέλος, οι διεθνείς φορείς ΕΕΚ μπορούν να χρησιμοποιούν τα μαθησιακά απο-

21. Η χρήση ρημάτων αντιστοιχεί στους στόχους.
22. Η χρήση ουσιαστικών αντιστοιχεί στα αποτελέσματα.
23. Αν και στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο (Ν. 4186/2013) προβλέπεται, π.χ., για τα ΕΠΑΛ, ότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του «Δευτεροβάθμιου Κύκλου Σπουδών», της «Τάξης Μαθητείας» και του Προπαρασκευαστικού Προγράμματος Πιστοποίησης, του Επαγγελματικού Λυκείου καταρτίζονται από το ΙΕΠ και περιλαμβάνουν

τελέσματα για τους σκοπούς της διαφάνειας, της συγκρισιμότητας, της μεταφοράς πιστωτικών μονάδων εκπαίδευσης και κατάρτισης και της αναγνώρισης. Αυτό φυσικά απαιτεί κάποια προσπάθεια από μέρους όλων των εμπλεκομένων (Σχήματα 2 και 3).

Σχήμα 3: Σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών ΕΕΚ[24]



σαφώς διατυπωμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που αναλύονται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες ανά μάθημα, τομέα και ειδικότητα και διδακτέα ύλη διαμορφωμένη σύμφωνα με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε μαθήματος, ωστόσο στον ίδιο νόμο δεν προβλέπεται ο τρόπος προσδιορισμού τόσο των μαθησιακών αποτελεσμάτων όσο και της διδακτέας ύλης. Αυτό το οποίο αναφέρεται, χωρίς να αναλύεται, είναι ότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών διαμορφώνονται σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (European Credit System for Vocational and Education and Training – ECVET), που περιγράφεται στη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 2009 (ΕΕ C 155/02 της 8-7-2009), ενώ για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών κάθε τομέα και ειδικότητας λαμβάνονται υπόψη, εφόσον υπάρχουν, και τα σχετικά επαγγελματικά περιγράμματα που πιστοποιούνται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), σύμφωνα με τις διατάξεις του Άρθρου 3 του Ν. 3369/2005 (Α΄ 171).

24. Για την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών ΕΕΚ και μαθητείας απαιτείται προσπάθεια σε τρία επίπεδα σε ό,τι αφορά τη διαδικασία ορισμού των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η έννοια είναι, λοιπόν, πολυδιάστατη και ο προσδιορισμός τους δεν είναι μία απλή υπόθεση, καθώς περικλείει την ικανότητα των ατόμων να συνδυάζουν, κατά τρόπο αυτο-καθοδηγούμενο, σιωπηρό ή ρητό και σε συγκεκριμένο περιβάλλον, τα διάφορα στοιχεία των γνώσεων και δεξιοτήτων που κατέχουν. Η απόκτηση ενός συγκεκριμένου επιπέδου ικανοτήτων μπορεί να θεωρηθεί ως η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί και να συνδυάζει τις δικές του γνώσεις, δεξιότητες και ευρύτερες ικανότητες, σύμφωνα με τις διάφορες απαιτήσεις που τίθενται σε συγκεκριμένο περιβάλλον, κατάσταση ή πρόβλημα. Με άλλα λόγια, η ικανότητα ενός ατόμου να χειρίζεται την πολυπλοκότητα, τη μη προβλεψιμότητα και την αλλαγή καθορίζει το επίπεδο ικανοτήτων του. Όπως επισημαίνει και η ΓΣΕΒΕΕ (2014α: 278), οι δεξιότητες είναι μια δυναμική και μεταβαλλόμενη κατηγορία (έννοια). Η αντιστοίχισή τους με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της εργασίας και των επαγγελμάτων θα είναι πάντοτε ζητούμενο, γι' αυτό χρειαζόμαστε και μηχανισμούς καταγραφής και πρόγνωσης των αναγκών σε δεξιότητες, σε τοπικό και κλαδικό επίπεδο.

Είναι κομβικής σημασίας, επομένως, σύμφωνα με τις θέσεις της ΓΣΕΒΕΕ (2014α), τα προγράμματα σπουδών να έχουν διττό ρόλο, να εστιάζουν μεν στη διασφάλιση της ποιότητας, χωρίς να απέχουν από τη διδακτική αποστολή, λειτουργώντας ως πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης. Για την ποιοτική αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών χρήσιμη είναι η αξιοποίηση καλών πρακτικών άλλων ευρωπαϊκών χωρών, που έχουν υιοθετήσει εδώ και αρκετά χρόνια τον προσανατολισμό στα μαθησιακά αποτελέσματα και έχουν εισαγάγει στο σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης σαφή κριτήρια ποιότητας. Στις διαδικασίες διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, πέρα από τα κριτήρια ποιότητας, και προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, σημαντική είναι η παράμετρος των τοπικών ιδιαιτεροτήτων και αναγκών. Παράλληλα, η διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών με μαθήματα, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να διαχωρίζονται σε επιμέρους ενότητες, εξασφαλίζει μεγαλύτερη ευελιξία και δυνατότητα διεύρυνσης των επιλογών και των εκπαιδευτικών διαδρομών.

Σε συνάρτηση με το τελευταίο, ένα ακόμα σημαντικό ζήτημα είναι η ανάπτυξη συστημάτων συμβουλευτικής και mentoring, τόσο για την υποστήριξη των καταρτιζόμενων όσο και των επιχειρήσεων. Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και προσανατολίζονται οι εκπαιδευόμενοι, αφού η ανάγκη υποστήριξης, εμψύχωσης, καθοδήγησης και προσανατολισμού είναι περισσότερο αναγκαία σε μια εποχή στην οποία τα πάντα αλλάζουν με ταχείς ρυθμούς και διαδικασίες. Με τον τρόπο αυτό η πορεία των νέων μέσα στο σύστημα εκπαίδευσης-κατάρτισης διαθέτει μεγαλύτερη ασφάλεια και ορθολογική προοπτική. Επίσης, οι πολιτικές αυτές πρέπει να συνδεθούν με την ενίσχυση της πρακτικής άσκησης και γενικότερα με όλες τις καλές πρακτικές, που σε άλλες χώρες έχουν δώσει επωφελή και έμπρακτα αποτελέσματα (Kerckhofs και Κουτρούκης, 2006).

Το ερώτημα, ωστόσο, που θέτουν ορισμένοι από τους κοινωνικούς εταίρους είναι κατά πόσο οι βασικοί άξονες και τα κύρια μέσα των πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ιδίως η στροφή στα μαθησιακά αποτελέσματα, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και τα Εθνικά Πλαίσια Προσόντων, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Διασφάλισης Ποιότητας στην

ΕΕΚ και το Σύστημα Συσσώρευσης και Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων Κατάρτισης (ECVET) συμβάλλουν, εκ των πραγμάτων, σε μια «έξωθεν και άνωθεν» μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και της σχέσης τους με τις αγορές εργασίας· μεταρρύθμιση βασισμένη στις αρχές της «διαφάνειας των προσόντων» και της «διευκόλυνσης της κινητικότητας των εργαζομένων».

Το ερώτημα εάν αυτοί οι στόχοι και οι προτεραιότητες ικανοποιούν ισότιμα και ισοδύναμα όλα τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και τις ανάγκες των αγορών εργασίας κάθε κράτους μέλους (ή εάν αντιθέτως κάποια χώρα έχει διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες) αναιρείται ερευνητικά και καταργείται πρακτικά, δεδομένου ότι οι πολιτικές αποφάσεις και οι επιχειρησιακές εφαρμογές κάθε χώρας ρυθμίζονται με βάση την κατεύθυνση των χρηματοδοτήσεων, η οποία με τη σειρά της καθορίζεται αυστηρά από συγκεκριμένα διευθυντικά όργανα και αρμόδιες αρχές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, μέσω των «στρατηγικών πλαισίων προγραμματισμού» και των «επιχειρησιακών προγραμμάτων» (ΓΣΕΒΕΕ, 2014α: 285-286).

Άξονας 4: Διασφάλιση της ποιότητας και πιστοποίηση των προγραμμάτων ΕΕΚ και μαθητείας (Quality assurance and accreditation of VET and apprenticeship programmes)

Ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα, το οποίο αποτελεί και θέση πολλών κοινωνικών εταίρων (π.χ., ΓΣΕΕ, ΟΑΕΔ, ΓΣΕΒΕΕ, ΣΕΒ), είναι η ανάπτυξη ενός συστήματος διαρκούς βελτίωσης, υποστήριξης, λειτουργίας και επικαιροποίησης των επαγγελματικών περιγραμμάτων. Κι αυτό γιατί τα επαγγελματικά περιγράμματα αποτελούν τον πυρήνα των ειδικοτήτων, εγκιβωτίζουν το πλαίσιο των απαιτούμενων γνώσεων, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων, βασίζονται στην ουσία των προσόντων που απαιτούνται, περιγράφοντας με πληρότητα το τι προϋποθέτει η άσκηση ενός επαγγελματικού ρόλου.

Όσον αφορά τη ΓΣΕΕ (2014), το ζήτημα της ποιότητας των προγραμμάτων μαθητείας και ΕΕΚ εδράζεται σε σαφείς και ξεκάθαρες διαδικασίες προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και αξιολόγησης της παροχής της επαγγελματικής κατάρτισης, με στόχο την πληρέστερη ικανοποίηση σαφών στόχων, τους οποίους η εκπαιδευτική πολιτική σε άμεση σχέση με τις πολιτικές απασχόλησης οφείλουν να θέτουν με ευκρίνεια και καθαρότητα.[25] Για τη ΓΣΕΕ το ζήτημα της διασφάλισης της ποιότητας των προγραμμάτων μαθητείας και ΕΕΚ συνδέεται με

25. Οι ευρωπαϊκές χώρες προσπαθούν εδώ και αρκετά χρόνια να προσελκύσουν περισσότερους σπουδαστές στην επαγγελματική εκπαίδευση και στα προγράμματα μαθητείας. Συμφώνησαν να θεσπίσουν, μέχρι το 2015, Εθνικά Πλαίσια Διασφάλισης Ποιότητας για τους παρόχους επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία θα καλύπτουν και την εκπαίδευση στο χώρο εργασίας. Επίσης, δεσμεύτηκαν να αυξήσουν τον αριθμό των νέων που συμμετέχουν σε προγράμματα μαθητείας. Τα προγράμματα μαθητείας και οι λοιπές μορφές μάθησης στο χώρο εργασίας εντάσσονται στα συστήματα παροχής εγγυήσεων στους νέους που προτείνουν οι χώρες για την ευκολότερη μετάβασή τους από τη μάθηση στην εργασία και για τη μείωση της ανεργίας των νέων (CEDEFOP, 2014β: 3).

μια δομική και ουσιαστική μεταρρυθμιστική πρόταση για την ενοποίηση της αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης με τρόπο που τα δύο υποσυστήματα να εναρμονιστούν σε επίπεδο διοίκησης, οργάνωσης και λειτουργίας και να υλοποιήσουν κοινές διαδικασίες ποιότητας, αξιολόγησης, και πιστοποίησης. Κατά τη ΓΣΕΕ, η διαδικασία ενοποίησης των δύο υποσυστημάτων θα δημιουργήσει ένα ενιαίο κανονιστικό πλαίσιο και επιπλέον θα διαμορφώσει κοινούς όρους και κοινές διαδικασίες για ζητήματα, όπως τα επαγγελματικά περιγράμματα, τα προγράμματα σπουδών, τους εκπαιδευτές και την επιμόρφωσή τους, την πιστοποίηση προσόντων, τις διαδικασίες υλοποίησης.

Στο πλαίσιο αυτό, ο ΟΑΕΔ θεωρεί ότι τα προγράμματα κατάρτισης πρέπει αφενός να επικαιροποιούνται, ώστε να αποτυπώνουν τις αλλαγές των επαγγελματικών ρόλων, όπως αυτές αντανακλώνται σε πιστοποιημένα –επίσης επικαιροποιημένα– επαγγελματικά περιγράμματα, και αφετέρου να προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες ανάγκες και δυνατότητες των καταρτιζόμενων. Η διαδικασία αυτή ωστόσο αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η οποία απαιτεί τόσο τη στενή παρακολούθηση όσο και την επισταμένη παρέμβαση στο πεδίο της κατάρτισης και ειδικότερα τη δομημένη εποπτεία όλων των παραμέτρων που σχετίζονται με τη διάγνωση των αναγκών, τη συνάφεια των προγραμμάτων σπουδών με τις απαιτήσεις της παραγωγής, το επίπεδο αναγκών των τοπικών οικονομιών, την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκροών των συστημάτων κατάρτισης, τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων προγραμμάτων κατάρτισης, την παρακολούθηση και τη σύνδεση των εκροών με τον τομέα της απασχόλησης.

Στο ίδιο πλαίσιο, η βασική θέση της ΓΣΕΕ (2014) σχετικά με την ποιότητα των προγραμμάτων μαθητείας συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη ενός περιγράμματος βασικών προϋποθέσεων αναβάθμισης και ενός μεταρρυθμιστικού επαναπροσδιορισμού των συντεταγμένων που ορίζουν το πεδίο της ΕΕΚ. Ένα τέτοιο περίγραμμα δεν θα μπορούσε να μην περιλαμβάνει το ζήτημα της ανάπτυξης ενός σταθερού, έγκριτου και αξιόπιστου πλαισίου προσόντων, καθώς και ενός διαφανούς και έγκυρου συστήματος πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων, με στόχο την ενίσχυση της κινητικότητας της εργασίας προς όφελος των εργαζομένων. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τα μέτρα εκείνα που αφορούν την αναγνώριση, τη μεταφορά, τη συσσώρευση και την πιστοποίηση προσόντων με διαφάνεια και αντικειμενικότητα, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες κατάρτισης, πιστοποίησης και απασχόλησης σε όλους, με έμφαση σε όσους έχουν περιορισμένα εκπαιδευτικά προσόντα και κινδυνεύουν ή πλήττονται άμεσα από την ανεργία, τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Στο ίδιο ακριβώς μήκος κύματος και ο ΣΕΒ (2014) θεωρεί ότι η ενίσχυση του ρόλου της πρακτικής άσκησης και της μαθητείας πρέπει να προωθείται μέσω περισσότερο στοχευμένων τοποθετήσεων –με έμφαση σε μορφές μάθησης εντός του χώρου εργασίας– σε φορείς, επιχειρήσεις και οργανισμούς, οι οποίοι να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις ποιότητας, αποτελεσματικότητας και αξιοπιστίας. Όπως τονίζεται μάλιστα, είναι προς το συμφέρον μιας εταιρείας να εποπτεύει επαρκώς τους μαθητευόμενους, οι οποίοι είναι υπάλληλοι στο χώρο εργασίας, δεδομένου ότι είναι ευνοϊκό για τις δομές ΕΕΚ να εξασφαλίζουν μαθητευόμενους με ικανοποιητική θεωρητική εκπαίδευση, και ωφελεί τόσο τις ίδιες τις δομές όσο και

τους μαθητευόμενους αλλά και τις επιχειρήσεις. Επιπλέον σημειώνεται στις θέσεις του ΣΕΒ ότι η παρακολούθηση της μαθητείας δεν θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως ένα βάρος, διότι το καθεστώς του μαθητευόμενου είναι, από πολλές απόψεις, παρόμοιο με εκείνη οποιουδήποτε υπαλλήλου. Η παρακολούθηση (με τη μορφή της παρατήρησης και εποπτείας των καταρτιζόμενων στο χώρο εργασίας) για το ΣΕΒ είναι το κλειδί για μια επιτυχημένη μαθητεία. Αυτό συνδέεται κυρίως με την τήρηση σαφών προδιαγραφών και διαδικασιών στο πλαίσιο της μαθητείας με τρόπο που να διασφαλίζεται η ποιότητα, η ουσία της πρακτικής μάθησης μέσω της εκπαίδευσης, τα δικαιώματα των εκπαιδευόμενων, καθώς και η επίτευξη των στόχων μιας ουσιαστικής διαδικασίας, θέση την οποία μοιράζεται και η ΓΣΕΕ (2014).

Οι θέσεις της ΓΣΕΒΕΕ για το συγκεκριμένο ζήτημα δεν απέχουν από τις θέσεις των υπόλοιπων κοινωνικών εταίρων. Για τη ΓΣΕΒΕΕ (2014α) ειδικότερα, η ποιότητα συνδέεται άμεσα με την επιτυχημένη διδασκαλία στα προγράμματα σπουδών και με τους εκπαιδευτές που πρέπει να διαθέτουν όχι μόνο τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και την ενδεδειγμένη νοοτροπία. Απαραίτητη προϋπόθεση επίσης είναι να υπάρχει η κατάλληλη ηγεσία στις δομές ΕΕΚ, αλλά και ένας νέος τρόπος αντιμετώπισης της μάθησης – ο οποίος, βέβαια, δεν τυγχάνει πάντοτε άμεσης αποδοχής και εφαρμογής από τα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτό εν μέρει επιβεβαιώνεται και από σχετική έρευνα του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2014), η οποία έδειξε ότι το ποσοστό ικανοποίησης αυτών που βρήκαν εργασία ύστερα από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα ΕΕΚ είναι 58% για τη συνεχιζόμενη ΕΕΚ και 35% για την αρχική ΕΕΚ. Το ποσοστό ικανοποίησης όσων παρέμειναν άνεργοι είναι 47% για τη συνεχιζόμενη ΕΕΚ και 28% για την αρχική ΕΕΚ. Οι δείκτες ωστόσο της αρχικής ΕΕΚ που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα (όπως οι δείκτες απορρόφησης, συνάφειας προγράμματος και εργασίας, αξιοποίησης γνώσεων στην εργασία) είναι μεγαλύτεροι στην αρχική κατάρτιση από τους αντίστοιχους δείκτες της συνεχιζόμενης, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, ενώ οι δείκτες της συνεχιζόμενης κατάρτισης εμφανίζονται να είναι υψηλότεροι στις ερωτήσεις για την ικανοποίηση και την αξιολόγηση (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014: 25).[26]

Πάγια θέση όλων των κοινωνικών εταίρων φαίνεται να είναι η βελτίωση της ποιότητας από το σχεδιασμό έως και την αξιολόγηση του συστήματος, μέσω ενός συμφωνημένου εθνικού πλαισίου διασφάλισης της ποιότητας (όπως το Π^3 που στοχεύει στον αποτελεσματικό συντονισμό όλων των εμπλεκόμενων φορέων και την ενίσχυση του έργου τους προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας στη διά βίου μάθηση, σε ευθυγράμμιση αφενός με την εθνική πολιτική και αφετέρου με την ευρωπαϊκή στρατηγική «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020»[27]). Η

26. Σύμφωνα και πάλι με τη ΓΣΕΕ (2014: 4), έχει παρατηρηθεί –και λειτουργεί σχεδόν αξιωματικά– ότι σε περιόδους όπου παρατηρείται ύφεση και συρρίκνωση της οικονομίας, υψηλή ανεργία και δυστοκία στη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, μείωση του κράτους πρόνοιας και των κοινωνικών παροχών, η υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών που προάγουν την «εξατομίκευση» –σε βάρος της συλλογικότητας– ευνοούν περισσότερο την ενίσχυση της εμπορευματοποίησης της επαγγελματικής κατάρτισης, παρά βελτιώνουν τη θέση, την ποιότητα της ΕΕΚ, καθώς και τον κοινωνικά ενισχυτικό του ρόλο.

27. Βλ. σχετικά Π^3 – Εθνικό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση (Υπουργείο Παιδείας, 2011).

ανάπτυξη ενός συστήματος ποιότητας με στόχο την αξιοπιστία και την ελκυστικότητα της ΕΕΚ αποτελεί εθνική και κοινωνική αναγκαιότητα για τη ΓΣΕΕ (2014).[28] Ωστόσο απαιτεί να πληρούνται, αρχικά, ορισμένα πολύ βασικά κριτήρια, τα οποία, αν τηρηθούν, πολλαπλασιάζουν την εφικτότητα της διασφάλισης της ποιότητας του συστήματος. Συγκεκριμένα απαιτείται:

- Υπαρκτός και στο μέτρο του δυνατού ξεκάθαρος προσανατολισμός του παραγωγικού μοντέλου ανάπτυξης της οικονομίας, έτσι ώστε να τροφοδοτείται αντίστοιχα το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τους αναπτυξιακούς και φθίνοντες κλάδους και σε επίπεδο μακροχρόνιας πρόβλεψης.
- Ανάπτυξη συστήματος διάγνωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας σε επαγγέλματα, ειδικότητες και κυρίως δεξιότητες (κλάδοι-περιφέρειες).
- Δυνατότητα ευελιξίας του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με στόχο την κάλυψη των αναγκών, προσφέροντας ειδικότητες που ζητά η αγορά εργασίας και εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα σύγχρονα προγράμματα σπουδών, εκπαιδευτικά υλικά και εργαστήρια.
- Δημιουργία, επέκταση και εκσυγχρονισμός του μητρώου των επαγγελματικών περιγραμμάτων ως βάση αποτύπωσης των επαγγελμάτων και των ειδικοτήτων καθώς και μετατροπής αυτών σε προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικού υλικού.
- Δημιουργία και ανάπτυξη μητρώου εκπαιδευτών εξειδικευμένων και εκπαιδευμένων στις σύγχρονες αλλαγές που συντελούνται στο πεδίο τους.
- Ανάπτυξη και επέκταση σύγχρονων εξειδικευμένων εργαστηρίων, ιδιαίτερα για τα τεχνικά επαγγέλματα, και αντίστοιχων εργαστηρίων πληροφορικής.

Εκτός από τα παραπάνω, ωστόσο, η ΓΣΕΕ (2014) τονίζει ότι ο θεσμός της μαθητείας έχει να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη όσο και στην προώθηση της απασχόλησης των αποφοίτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο, με προϋποθέσεις, έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει πραγματικά στην ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας και την απόκτηση της πρώτης τους εργασίας. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση

28. Η βασική θέση της ΓΣΕΕ (Γούλας και Φωτόπουλος, 2010) είναι ότι ο ρόλος ενός εθνικού οργανισμού που θα διασφαλίζει την ποιότητα συνεπάγεται και τον καθορισμό μιας εθνικής πολιτικής για την ενίσχυση και τη διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση και κατάρτιση (και την τριτοβάθμια εκπαίδευση), την εξασφάλιση ότι οι φορείς παροχής εκπαίδευσης έχουν θέσει σε ισχύ τη διασφάλιση ποιότητας, όπως έχει συμφωνηθεί ανάλογα με την περίπτωση, συμπεριλαμβανομένων των διαδικασιών για την ακριβή αντιστοίχιση των τίτλων στα επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Επίσης, την αναθεώρηση και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των ρυθμίσεων για την ενίσχυση και τη διασφάλιση ποιότητας των παρόχων και τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων, τη διασφάλιση της δέουσας συνέχειας στη δημοσίευση των ορισμάτων τών εν λόγω αναθεωρήσεων, τη διευκόλυνση καλών πρακτικών στην ενίσχυση και διασφάλιση ποιότητας, η οποία θα περιλαμβάνει, ανάλογα με την περίπτωση, την παροχή υποστήριξης στους παρόχους, όπως την ενημέρωση αναφορικά με την υλοποίηση συγκεκριμένων λειτουργιών, και τέλος τη διάδοση πληροφοριών σχετικά με τη διασφάλιση ποιότητας στα ενδιαφερόμενα μέρη και στο ευρύτερο κοινό και την προώθηση της ασφάλειας περαιτέρω και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση.

αποτελεί η διασφάλιση και η διαφύλαξη της ορθής λειτουργίας του και σε καμία περίπτωση η μετατροπή του σε μηχανισμό υποκατάστασης και αντικατάστασης της εργασίας καθώς και η δημιουργία μιας «δεξαμενής» φθηνών και με ελάχιστα δικαιώματα εργαζομένων. Αυτό θα ήταν ένα τεράστιο λάθος και μόνο υπονομευτικά μπορεί να λειτουργήσει απέναντι στην ανάπτυξη του θεσμού, απέναντι στους εργαζόμενους αλλά και στους ίδιους τους μαθητευόμενους. Είναι δεδομένο ότι ο αρνητικός αντίκτυπος θα επιφέρει κακυποψία στην κοινωνία και έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των κοινωνικών εταίρων. Στο πλαίσιο αυτό, τα διάφορα προγράμματα προώθησης και υλοποίησης της μαθητείας που εφαρμόζονται, καταστρατηγώντας βασικές ποιοτικές διαστάσεις της (όπως τα κουπόνια κατάρτισης για ανέργους), μόνο αρνητικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν στην ανάπτυξη και στην προώθηση του θεσμού της μαθητείας ως ενός αποτελεσματικού θεσμού και με ουσιαστική συμβολή στην καταπολέμηση της ανεργίας των νέων. Ένα επιπλέον πολύ σοβαρό ζήτημα για τη ΓΣΕΕ είναι και αυτό της σύμβασης που συνάπτεται μεταξύ των μαθητευόμενων και των επιχειρήσεων και όπου καθορίζονται τα δικαιώματα, οι αμοιβές, τα ζητήματα κοινωνικής ασφάλισης, οι συνθήκες εργασίας, τα ωράρια κτλ. των μαθητευόμενων.

Σε συνάρτηση, ωστόσο, με την επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών ΕΕΚ και μαθητείας, θα πρέπει να ιδωθεί μέσα από το πρίσμα της ανάπτυξης ενός Εθνικού Πλαισίου Προσόντων συμβατού με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο, καθώς και με την απόδοση πιστωτικών μονάδων ECVET.[29] Σύμφωνα με τους Φωτόπουλο και Γούλα (2013), με τον τρόπο αυτό, αποδεσμεύονται δυνάμεις και διευκολύνονται οι ροές και οι μετακινήσεις στον τομέα της απασχόλησης, αφού είναι δυνατό τα επιμέρους προσόντα σε εθνικό επίπεδο να μεταφράζονται σε μια κοινή «ευρωπαϊκή γλώσσα», η οποία γίνεται κατανοητή από όλους. Στην υπόθεση αυτή, ιδιαίτερα σημαντική είναι η «ευελιξία» που εμφανίζεται στον τρόπο απόκτησης των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητευόμενων, αφού εξετάζονται η ουσία και η ποιότητα του μαθησιακού αποτελέσματος και όχι ο τρόπος με τον οποίο αυτά αποκτήθηκαν· το αν προέρχεται δηλαδή από το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, από άτυπη και εμπειρική μάθηση ή από άλλο σύστημα μη τυπικής μάθησης.

29. Συνολικά το ECVET είναι ένα σύστημα το οποίο επιτρέπει την τεκμηρίωση, την επαλήθευση, την αναγνώριση και τη μεταφορά των μαθησιακών αποτελεσμάτων τα οποία αποκτήθηκαν σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (μέσω της συσσώρευσης μονάδων), λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις απαιτήσεις και την οργάνωση των εθνικών τυπικών συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα που ενδεχομένως να αποκτήθηκαν μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή ακόμα και μέσω της άτυπης μάθησης (κυρίως σε περιβάλλοντα εργασίας). Το ECVET βάζει στο επίκεντρο τον ίδιο τον καταρτιζόμενο, διότι βασίζεται στην επαλήθευση (τεκμηρίωση και αναγνώριση) των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που απέκτησε ένα άτομο, και αποτελεί την αρχή για τη συσσώρευση και τη μεταφορά τους με τη χρήση πιστωτικών μονάδων. Αυτή η προσέγγιση (μέσα από τα μαθησιακά αποτελέσματα) θεωρήθηκε αναγκαία, επειδή τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και οι μεμονωμένοι φορείς επαγγελματικής επιμόρφωσης παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους, σε σύγκριση με την κατάσταση στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον οποίο ισχύει ήδη αντίστοιχο σύστημα με τη χρήση των ECTS (Ν. 3374/2005 [ΦΕΚ 146 Α/13-7-2006] Διασφάλιση Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση-Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων· Ζαρίφης κ.ά., 2013).

Ένα τελευταίο σημείο των θέσεων όλων των κοινωνικών εταίρων αφορά την ποιότητα των εκπαιδευτών. Όπως τονίζεται, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές στην ΕΕΚ καλούνται να αξιολογούν κατά πόσο τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όσον αφορά τις βασικές δεξιότητες, όπως αυτά καθορίζονται στα προγράμματα σπουδών, επιτυγχάνονται από τους εκπαιδευόμενους. Κάτι τέτοιο είναι έργο ιδιαίτερα σύνθετο (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2015). Για να εφαρμόσουν σωστά οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές στην ΕΕΚ τις νέες ή καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, χρειάζεται συστηματική αναβάθμιση των συναφών δεξιοτήτων τους, ενώ επιπλέον απαιτείται στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία και των εκπαιδευτών στις επιχειρήσεις που αναλαμβάνουν τη μαθητεία.

Η εισαγωγή του θεσμού της αξιολόγησης στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, με διαδικασίες και διαφανή κριτήρια που θα προσδιοριστούν κατόπιν διαβούλευσης με την εκπαιδευτική κοινότητα, μπορεί να συμβάλει στον προσδιορισμό των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών στην ΕΕΚ και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Τέλος, τονίζεται και η θέση ότι η αλλαγή των θεσμικών περιορισμών, όσον αφορά την υποχρέωση της κατ' αποκλειστικότητα παροχής του εκπαιδευτικού έργου για τους εκπαιδευτές των μαθημάτων ειδικότητας, μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση των εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας με την αγορά εργασίας και, κατ' επέκταση, την αναβάθμιση του περιεχομένου των σπουδών των δομών παροχής ΕΕΚ.

Άξονας 5: Διαμόρφωση ενός αξιόπιστου πλαισίου επικύρωσης ή εγκυροποίησης (δηλαδή αναγνώρισης, τεκμηρίωσης, αξιολόγησης και πιστοποίησης) των δεξιοτήτων, οι οποίες αποκτώνται με μη τυπικό ή άτυπο τρόπο στο χώρο εργασίας (A reliable validation framework for skills and competences acquired in non-formal or informal environments or in the workplace)

Ο τελευταίος άξονας γύρω από τον οποίο οργανώνεται η ρητορική των κοινωνικών εταίρων σχετικά με τα ζητήματα της αναγνώρισης προσόντων, της πιστοποίησης αλλά και της ανάπτυξης επαγγελματιών περιγραμμάτων αφορά κυρίως την επικύρωση (ή εγκυροποίηση) δεξιοτήτων, οι οποίες αποκτώνται με μη τυπικό ή άτυπο τρόπο στο χώρο εργασίας. Αν και για τα συγκεκριμένα ζητήματα δεν φαίνεται να υφίστανται κοινώς αποδεκτές θέσεις μεταξύ των εταίρων, αλλά ένα είδος κατακερματισμένης ρητορικής, η οποία περιστρέφεται γύρω από τις βασικές θέσεις του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2012) για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης –όπως αυτές διατυπώνονται στη Σύσταση της 20ής Δεκεμβρίου 2012– είναι σαφές ότι υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αλλά και σχετική ανησυχία μεταξύ των κοινωνικών εταίρων σε ό,τι αφορά τον τρόπο οργάνωσης ενός Εθνικού Συστήματος Πιστοποίησης.

Τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρωπαϊκή Ένωση η επένδυση στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θεωρείται ένα ζήτημα μείζονος σημασίας και απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάκαμψη της οικονομίας, την αύξηση της ανταγωνιστικότητας, αλλά κυρίως για την προ-

ώθηση της πρόσβασης του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, την ενίσχυση της απασχολησιμότητας και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής ενός συνεκτικού, ορθολογικά δομημένου συστήματος επικύρωσης και αναγνώρισης των εκροών τής μη τυπικής και άτυπης μάθησης και των επαγγελματικών προσόντων (ΓΓΔΒΜ ΥΠΘΠΑ, 2013: 9).

Τις τελευταίες δεκαετίες διεθνείς οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και ο ΟΟΣΑ, επικεντρώνουν ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον τους στη μάθηση, η οποία αποκτάται εκτός των τυπικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Παπαδάκης, 2014). Με άλλα λόγια, στρέφουν την προσοχή τους στη μη τυπική και άτυπη μάθηση, αναδεικνύοντας το ζήτημα της αναγνώρισης και της πιστοποίησης αυτών των δύο μορφών μάθησης. Κατά συνέπεια, έχει σημειωθεί αύξηση στον αριθμό των ενεργειών και των πολιτικών αναφορικά με τη μη τυπική μάθηση (CEDEFOP, 2013: 1). Το 2009, το CEDEFOP παρουσίασε την πρότασή του αναφορικά με την ανάπτυξη της πιστοποίησης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Ευρωπαϊκές Κατευθυντήριες Γραμμές, CEDEFOP, 2009: 1). Οι Ευρωπαϊκές Κατευθυντήριες Γραμμές δεν συνιστούν *ex ante* ένα πλαίσιο πολιτικής για την αξιολόγηση και την αναγνώριση αυτών των μορφών μάθησης, αλλά ένα πρακτικό εργαλείο, το οποίο σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις κοινές ευρωπαϊκές αρχές για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, που εγκρίθηκαν το 2004 από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (CEDEFOP, 2009: 1).

Ξεκινώντας να κατανοούμε τις θέσεις των κοινωνικών εταίρων στην Ελλάδα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, είναι σχετικά δύσκολο να δούμε μια σαφή σχέση ή αναλογία μεταξύ των υφιστάμενων εθνικών πολιτικών στην ΕΕΚ και τις κοινές ευρωπαϊκές αρχές για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, πολύ περισσότερο με το σύστημα της μαθητείας και ειδικότερα των μορφών μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων εντός του χώρου εργασίας. Σύμφωνα με τη ΓΣΕΒΕΕ (2014), με τον νέο Νόμο (4186/2013) δίνεται η δυνατότητα, παρακολουθώντας το ετήσιο πρόγραμμα μαθητείας, να «ανέβει» ο καταρτιζόμενος ένα επίπεδο και να φθάσει στο Επίπεδο 4. Αντιστοίχως, οι πιστοποιημένοι απόφοιτοι των ΙΕΚ αποκτούν πτυχίο Επιπέδου 4. Συνεπώς, η τάξη μαθητείας προσφέρει το πλεονέκτημα στον απόφοιτο του επαγγελματικού λυκείου να αποκτήσει πτυχίο επιπέδου 4, επενδύοντας σε ένα ακόμα έτος σπουδών. Σε κάθε περίπτωση, όπως επισημαίνεται από τη ΓΣΕΒΕΕ, αυτό που θα πρέπει να καταγραφεί είναι η (σκόπιμη;) ασάφεια του νόμου όσον αφορά το είδος της διεθνούς ταξινόμησης των εκπαιδευτικών τίτλων στην οποία αναφέρεται (ISCED ή EQF).

Φαίνεται ότι αυτού του είδους η ταξινόμηση απασχολεί ιδιαίτερα πολλούς κοινωνικούς εταίρους, που εμπλέκονται σε μορφές κατάρτισης στις οποίες συμπεριλαμβάνεται η μαθητεία. Στην από κοινού τους αναφορά η ΓΣΕΕ, ο ΣΕΒ, ο ΓΣΕΒΕΕ και η ΕΣΕ τονίζουν ότι η πιστοποίηση θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να υλοποιείται είτε ύστερα από μια διαδικασία αξιολόγησης των προηγούμενων εμπειριών μάθησης (μέσω εξετάσεων, τεστ, παρατήρησης στην εργασία) και στη συνέχεια μια διαδικασία επικύρωσης (σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και του πλαισίου αναφοράς) ή ύστερα από αξιολόγηση της παρακολούθησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων (modules) κτλ. (Δημουλάς κ.ά. 2007: 49). Ειδικά ο πρώτος τρόπος πιστοποίησης, που προκύπτει από μια διαδικασία αξιολόγησης των προηγούμενων εμπειριών μάθησης, αποτελεί και βασική θέση κοινωνικών εταί-

ρων, όπως του ΣΕΒ αλλά και της ΓΣΕΒΕΕ. Ειδικά στην περίπτωση της ΓΣΕΒΕΕ (2014β), επισημαίνεται ότι στις μικρές επιχειρήσεις η κατάρτιση λαμβάνει συχνά τη μορφή τής επί τω έργω βελτίωσης των ικανοτήτων ή τη μορφή μιας σύντομης μη τυπικής κατάρτισης, όπως είναι το mentoring (μη τυπικής καθοδήγησης). Όμως, όπως τονίζεται, η αντίληψη των πλαισίων εργασίας ως πεδίων μάθησης *απαιτεί κατάλληλο σχεδιασμό προς την κατεύθυνση της συνθετότητας των καθηκόντων, της ομαδικής-συνεργατικής εργασίας, της αυτονομίας και της υπευθυνότητας στη λήψη αποφάσεων,* σε συνδυασμό με τις συνθήκες που επιτάσσουν την ενίσχυση ή τη βελτίωση των δεξιοτήτων, κυρίως μέσω της εισαγωγής τεχνολογικών καινοτομιών, κλαδικών αλλαγών/αναδιαρθρώσεων και νέων οργανωτικών διαδικασιών. Με βάση το δεδομένο αυτό, αλλά και τη διατυπωμένη σχέση των μικρών και πολύ μικρών επιχειρήσεων με την οργανωμένη κατάρτιση, αναφέρεται ότι οι μικρές και ακόμα περισσότερο, οι πολύ μικρές επιχειρήσεις όχι μόνο αμφισβητούν, σε μεγάλο βαθμό δικαιολογημένα, τις δομημένες μορφές κατάρτισης, αλλά επιπλέον, λόγω κυρίως των δομικών τους χαρακτηριστικών και των περιορισμένων καινοτομικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν, δεν μπορούν εύκολα να αποτελέσουν, τουλάχιστον σε αυτοτελή μορφή, ευνοϊκά πλαίσια σχεδιασμένης ανάπτυξης άτυπων μορφών μάθησης.

Προκειμένου να δημιουργηθούν οι συνθήκες εξόδου από αυτό τον φαύλο κύκλο, οι μικρές και πολύ μικρές επιχειρήσεις χρειάζονται αφενός εξωτερική υποστήριξη, κυρίως συμβουλευτικού χαρακτήρα, και αφετέρου το κατάλληλο πλαίσιο ανάπτυξης εταιρικών σχέσεων τόσο μεταξύ τους όσο και με άλλους οργανισμούς, σε τοπική κυρίως βάση, με σκοπό να δημιουργήσουν μια βασισμένη στη μάθηση διαδικασία καινοτομίας, αλλαγής και βελτίωσης. Στο πλαίσιο αυτό, και λαμβάνοντας υπόψη τις σημερινές συνθήκες κρίσης, προτείνονται συγκεκριμένα μέτρα, μεταξύ των οποίων τα κυριότερα αφορούν: α) την αναβάθμιση του ρόλου των επιχειρηματικών οργανώσεων και των λοιπών κοινωνικών εταίρων, όσον αφορά την κεντρική διαχείριση των διαθέσιμων πόρων β) την ανάγκη μετεξέλιξης των εκπαιδευτικών φορέων των κοινωνικών εταίρων, τουλάχιστον της ΓΣΕΒΕΕ, σε κέντρα σχεδιασμού και υποστήριξης της μάθησης γ) την ανάληψη οργανωτικού και συντονιστικού ρόλου εκ μέρους των συνδικαλιστικών οργανώσεων των επιχειρήσεων στο σχεδιασμό και στην παροχή ενεργειών μάθησης δ) την ανάγκη συνδυασμού της ομοσπονδιακής (κλαδικής ή τοπικής) δομής ως θεμελίου, επί του οποίου θα ενισχυθεί ο ρόλος των επαγγελματικών οργανώσεων στις ενέργειες μάθησης, με την ενίσχυση του ρόλου της ΓΣΕΒΕΕ για την υποστήριξη και το συντονισμό του όλου εγχειρήματος.

Πάντως, οι προσεγγίσεις άλλων κοινωνικών εταίρων είναι λιγότερο εστιασμένες και μάλλον περισσότερο προσανατολισμένες στις κοινές ευρωπαϊκές αρχές για την επικύρωση, αν και όχι πάντοτε με σαφή τρόπο. Σύμφωνα με το ΤΕΕ (2009), για παράδειγμα, υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις όσον αφορά τον προσδιορισμό των όρων «αξιολόγηση», «επικύρωση» και «αναγνώριση». Η πιστοποίηση δηλαδή καλύπτει την αξιολόγηση, την επικύρωση και την αναγνώριση. Εδώ φαίνεται ότι υπάρχει μια σαφής σύγχυση των λειτουργικών όρων, αν και σε μεγάλο βαθμό είναι δικαιολογημένη εξαιτίας της έλλειψης ενός «μηχανισμού σύνδεσης» των λειτουργικών όρων με το πλαίσιο ενός εθνικού συστήματος πιστοποίησης για την ΕΕΚ. Σύμφωνα με τον ΕΟΠΠΕΠ (2014), ωστόσο, οι λειτουργικοί όροι φαίνεται να αποκτούν ιδιαίτερη

βαρύτητα, ενδεχομένως λόγω της ταύτισης των θέσεων του Οργανισμού με τις κοινές ευρωπαϊκές αρχές σε ό,τι αφορά την επικύρωση της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης. Έτσι, για τον ΕΟΠΠΕΠ, προκειμένου να χαρακτηριστεί επιτυχής ένας μηχανισμός επικύρωσης και πιστοποίησης πρέπει να γίνει ευρέως αποδεκτό ότι είναι κατάλληλος για την επίτευξη γενικών πολιτικών στόχων, όπως είναι η συμμετοχή σε δράσεις διά βίου μάθησης, η απασχολησιμότητα και η κοινωνική ένταξη. Επίσης, η διαδικασία επικύρωσης θα πρέπει να ενσωματωθεί και να γίνει, σε επίπεδο πολιτικό, θεσμικό, διαχειριστικό και οικονομικό, αναπόσπαστο μέρος των συστημάτων προσόντων.

Οι θέσεις του ΕΟΠΠΕΠ, ωστόσο, παρουσιάζονται περισσότερο ως προϋποθέσεις τού υπό κατάρτιση πλαισίου, παρά ως αντικείμενο κοινωνικού διαλόγου. Συγκεκριμένα εκτιμάται ότι οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για την επιτυχή ανάπτυξη και την εφαρμογή του συστήματος πιστοποίησης των εκροών τής μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης είναι οι ακόλουθες:

- Διαμόρφωση εθνικής στρατηγικής. Διασφάλιση κοινωνικής συμφωνίας (κράτος, κοινωνικοί εταίροι, επαγγελματικές ενώσεις, επιμελητήρια, πάροχοι εκπαίδευσης και κατάρτισης, εκπαιδευτική κοινότητα), με τη συνεργασία των εμπλεκόμενων μερών και της δημόσιας διαβούλευσης.
- Διασφάλιση αυστηρού δημόσιου ελέγχου.
- Νομοθετική ρύθμιση για τη θεσμική κατοχύρωση του εθνικού συστήματος πιστοποίησης εκροών μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης.
- Διασφάλιση ποιότητας, παρακολούθηση και αξιολόγηση της διαδικασίας πιστοποίησης μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης για την οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης.
- Διασύνδεση της ανάπτυξης των διαδικασιών επικύρωσης της μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης με την ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων.
- Ολιστική προσέγγιση της μάθησης.
- Χρήση σαφών σημείων αναφοράς (π.χ., πρότυπα, επίπεδα προσόντων).
- Διασφάλιση της συνεκτικότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της ανταπόκρισής τους σε πρότυπα τα οποία είναι ταυτόσημα ή ισοδύναμα με τα πρότυπα των επαγγελματικών προσόντων που αποκτώνται μέσω προγραμμάτων τυπικής εκπαίδευσης (π.χ., εκπαιδευτικό πρότυπο, επαγγελματικό πρότυπο, πρότυπο αξιολόγησης, πρότυπο επικύρωσης, πρότυπο πιστοποίησης).
- Διασφάλιση θεσμικής συνέχειας (ως προς τους αρμόδιους φορείς κτλ.)
- Διασφάλιση επαρκών ανθρώπινων και οικονομικών πόρων.
- Εκπαίδευση και κατάρτιση του προσωπικού που εμπλέκεται στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της διαδικασίας πιστοποίησης μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης.

Οι συνέπειες μιας τέτοιας προσέγγισης από τον ΕΟΠΠΕΠ προϋποθέτει και το σχεδιασμό ενός ολοκληρωμένου συστήματος πιστοποίησης εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης, το οποίο, κατά τον Οργανισμό, θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- τη διασφάλιση μηχανισμού διάγνωσης αναγκών σε επαγγέλματα και δεξιότητες
- την καταγραφή επαγγελμάτων, ειδικοτήτων και ειδικεύσεων που χρειάζεται η χώρα
- την τεκμηρίωση των προς πιστοποίηση προσόντων
- την πιστοποίηση και επικαιροποίηση των επαγγελματικών περιγραμμάτων (επαγγελματικά πρότυπα)
- την πιστοποίηση/έγκριση προγραμμάτων κατάρτισης, οδηγών σπουδών κ.ά. (εκπαιδευτικά πρότυπα), βασισμένων στα επαγγελματικά πρότυπα
- την ύπαρξη συμβουλευτικής για την πιστοποίηση
- την πιστοποίηση προσόντων στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης, με βάση ένα πρότυπο αξιολόγησης, επικύρωσης και πιστοποίησης.

Αυτό που γίνεται σαφές από τη μελέτη των θέσεων των κοινωνικών εταίρων (κυρίως ΓΣΕΒΕΕ, ΣΕΒ, ΕΟΠΠΕΠ και ΓΣΕΕ) είναι ότι η Ελλάδα θα πρέπει να προβεί σε ενεργητικές αξιολογήσεις, αναλαμβάνοντας δράσεις για την προώθηση της δημιουργίας τόσο ενός έγκριτου εθνικού πλαισίου προσόντων όσο και ενός αξιόπιστου συστήματος αναγνώρισης, έγκρισης, κατοχύρωσης και επικύρωσης των προσόντων.

Λόγω της κρισιμότητας του εγχειρήματος και με βάση το γεγονός ότι η Ελλάδα δεν διαθέτει σημαντική εμπειρία σε θέματα πιστοποίησης προσόντων, είναι αναγκαίο να καταθέσουμε ορισμένες βασικές επισημάνσεις, οι οποίες είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου και ευρωπαϊκά προσανατολισμένου θεσμικού πλαισίου εφαρμογής (Γούλας και Φωτόπουλος, 2013). Όσον αφορά το ζήτημα της πιστοποίησης των προσόντων και της επικύρωσης των δεξιοτήτων, οι οποίες αποκτήθηκαν μέσα από μη τυπικές ή άτυπες διαδικασίες, τονίζεται επίσης ότι η αναγνώριση της μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης δημιουργεί οικονομικά οφέλη, διότι επιτρέπει στο ανθρώπινο κεφάλαιο να κατανέμεται περισσότερο ορθολογικά (και επομένως περισσότερο παραγωγικά) στην οικονομία, δίνοντας στα άτομα πρόσβαση σε θέσεις εργασίας που αντιστοιχούν καλύτερα στα προσόντα τους. Επιπλέον, διευκολύνει την αναδιάρθρωση της οικονομικής δραστηριότητας με την καταγραφή και ανάδειξη των ικανοτήτων όσων είναι απολυμένοι και τη δυνατότητα αξιοποίησής τους σε άλλους τομείς της αγοράς εργασίας. Τέλος, παρέχει κίνητρα για την επένδυση στην κατάρτιση (εφόσον προσδίδεται αξία στο προϊόν της) και οδηγεί, κατά συνέπεια, στην ενδυνάμωση του πλαισίου της διά βίου μάθησης.

Εκτός από τα παραπάνω οικονομικά οφέλη, η αναγνώριση της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης δημιουργεί και κοινωνικά οφέλη, διότι αποτελεί μια «δεύτερη ευκαιρία» και για τους νέους που διαρρέουν από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Διευκολύνει τις ευάλωτες ομάδες του εργατικού δυναμικού και συμβάλλει στην αποκατάσταση της ισότητας μεταξύ των γενεών, καθώς οι μεγαλύτερης ηλικίας εργαζόμενοι, όταν ήταν νέοι, είχαν λιγότερες ευκαιρίες για μόρφωση.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η κοινώς αποδεκτή θέση μεταξύ των κοινωνικών εταίρων είναι ότι ένα αξιόπιστο και ποιοτικό εθνικό σύστημα πιστοποίησης εκροών μη τυπικής εκπαίδευ-

σης και άτυπης μάθησης μπορεί να παρέχει σε πολλούς τη δυνατότητα να αποκτήσουν προσόντα, πράγμα που όχι μόνο διευκολύνει στην εξεύρεση εργασίας, αλλά και προσφέρει νέες προοπτικές εκπαίδευσης. Η πιστοποίηση, ωστόσο, οφείλει να τηρεί τους όρους και τις προϋποθέσεις που διασφαλίζουν ότι ένα πιστοποιημένο προσόν ανταποκρίνεται σε κοινά αποδεκτά πρότυπα, έχει προστιθέμενη αξία και παρέχει τη δυνατότητα ισότιμης αντιμετώπισης στην αγορά εργασίας για όσους το επιθυμούν, ανεξάρτητα από τη διαδρομή μέσω της οποίας απέκτησαν αυτό το προσόν. Ωστόσο, στο πλαίσιο των επιφυλάξεων που διατυπώνονται και σύμφωνα με τη ΓΣΕΒΕΕ (2010), εκτιμάται ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος να αναπτυχθεί γύρω από την πιστοποίηση προσόντων μια κερδοσκοπική αγορά (φροντιστηριακού τύπου), η οποία θα οδηγήσει στην αύξηση της ιδιωτικής δαπάνης για κατάρτιση και πιστοποίηση, στον πληθωρισμό πιστοποιητικών και στην υποβάθμιση της μοναδιαίας τους αξίας, καθώς και στην αύξηση του κόστους άσκησης των επαγγελμάτων, μέρος της οποίας πιθανότατα να μεταφερθεί στον καταναλωτή.

Διαπιστώσεις

Στην Ελλάδα η εμπειρία σχετικά με την ουσιαστική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων σε έναν δυναμικό, στοχευμένο και ουσιαστικό κοινωνικό διάλογο για την ΕΕΚ γενικά και ειδικότερα για τη μαθητεία και τις μορφές μάθησης στο χώρο εργασίας μάλλον θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ελλιπής, με την έννοια ότι, παρά τη θεσμικά προβλεπόμενη συμμετοχή τους, *η παρουσία τους περιορίζεται στην άσκηση τυπικών συμβατικών ρόλων.* Και αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω της επιλογής της κεντρικής διοίκησης του κράτους να συντηρεί τη δομή και το χαρακτήρα ενός συγκεντρωτικού συστήματος χάραξης και υλοποίησης των πολιτικών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Στην προέκταση της συλλογιστικής αυτής, η *ενίσχυση της συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων* αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την ευδοκίμηση δομικών αλλαγών στο τοπίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αναγκαίων μεταρρυθμίσεων που θα διαμορφώσουν όρους ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής. Για παράδειγμα, σε χώρες με ισχυρή παράδοση στην ΕΕΚ (π.χ., Γερμανία, Αυστρία, Ελβετία, Δανία) οι κοινωνικοί εταίροι συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις και σε όλα τα επίπεδα, αναλαμβάνοντας αποφασιστικό ρόλο: στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή, στην πιστοποίηση, στη διασφάλιση της ποιότητας, στον εκσυγχρονισμό των ειδικοτήτων, με τρόπο που να διασφαλίζεται η απαιτούμενη συναίνεση και η αναγκαία σύμπραξη για την αποτελεσματική εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων.

Σύμφωνα με το CEDEFOP (2014β: 3-4), η ανάπτυξη προγραμμάτων μαθητείας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις δεσμεύσεις που αναλαμβάνουν οι εργοδότες ως προς την παροχή της κατάρτισης εντός του χώρου εργασίας, καθώς και τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό των σχετικών προγραμμάτων σπουδών, σε συνεργασία με σχολεία και, εάν χρειαστεί, με κέντρα κατάρτισης. Σε ολόκληρη την Ευρώπη, τα εμπορικά επιμελητήρια διαχειρίζονται περίπου 900.000 θέσεις μαθητείας, αλλά οι ευρωπαϊκές επιχειρήσεις που παρέχουν τέτοιου είδους προγράμματα είναι ελάχιστες. Το 2010 προσφέρθηκε κατά μέσο όρο στην ΕΕ κατάρτιση για μαθητευόμενους από το 25% των επιχειρήσεων με δέκα ή περισσότερους υπαλλήλους, με το

ποσοστό αυτό να είναι σημαντικά χαμηλότερο σε πολλά κράτη μέλη. Η παροχή κατάρτισης με τη μορφή μαθητείας μπορεί επίσης να αυξήσει την ικανότητα μιας επιχείρησης για καινοτομία, ανάπτυξη και ανταγωνισμό. Για παράδειγμα, η κατάρτιση μαθητευόμενων από υψηλόβαθμους ειδικευμένους υπαλλήλους προάγει τη μάθηση μεταξύ γενεών και ανανεώνει τα μοντέλα μάθησης που χρησιμοποιούνται στις επιχειρήσεις, γεγονός που μπορεί να αυξήσει την ικανότητά τους να προσαρμόζονται σε μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και να καινοτομούν.

Αν και παραδοσιακά συσχετίζονται με τον δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προγράμματα μάθησης με τη μορφή μαθητείας θα μπορούσαν να παρέχονται και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε πολλές χώρες, όπως η Πορτογαλία και το Ηνωμένο Βασίλειο, η πρακτική άσκηση και η τοποθέτηση σε επιχειρήσεις έχουν ενταχθεί στις προϋποθέσεις αποφοίτησης. Η Ρουμανία έχει αυξήσει τις θέσεις πρακτικής άσκησης για σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη Σουηδία, όλα τα προγράμματα ανώτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης συνδυάζουν τη σχολική μάθηση με τη μάθηση στο χώρο εργασίας. Η κατάρτιση στο χώρο εργασίας πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων σπουδών. Στις ανώτερες βαθμίδες της επαγγελματικής εκπαίδευσης, τουλάχιστον το 25% της περιόδου εκπαίδευσης πρέπει να συνδυάζει μάθηση στην εκπαιδευτική δομή και κατάρτιση στο χώρο εργασίας. Οι Κάτω Χώρες παρέχουν διετείς κύκλους σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι οδηγούν στην απόκτηση προπαρασκευαστικού τίτλου.[30]

Στην Ελλάδα η μαθητεία εφαρμόστηκε μέχρι τώρα –με σχετική επιτυχία αλλά και με αρκετά εμπόδια– στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΟΑΕΔ, και συγκεκριμένα υιοθετήθηκε το δυϊκό μοντέλο. Η ανταπόκρισή του από τον μαθητικό πληθυσμό μέχρι σήμερα, ωστόσο, ακολούθησε μια μάλλον φθίνουσα πορεία, απόρροια πολλών παραγόντων.[31] Σήμερα, με το Ν. 4186/2013, το ζήτημα της μαθητείας επανέρχεται δυναμικά. Στο επαγγελματικό λύκειο εισάγεται τάξη μαθητείας ως μεταδευτεροβάθμιος κύκλος σπουδών διάρκειας ενός έτους. Στην τάξη μαθητείας, η οποία είναι προαιρετική, εγγράφονται οι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑΛ. Η τάξη μαθητείας, που εφαρμόζει το δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης (μαθητείας) του ΟΑΕΔ, περιλαμβά-

30. Οι προπαρασκευαστικοί τίτλοι χορηγούνται από προγράμματα πλήρους και μερικής φοίτησης ή εντός δυϊκών προγραμμάτων. Το ήμισυ περίπου των σπουδαστών συμμετέχει σε δυϊκό πρόγραμμα, το οποίο συνδυάζει θεωρητική κατάρτιση με εργασία.

31. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ήταν ανέκαθεν ένας τομέας που ενδιέφερε τις μεγάλες, και κυρίως στη χώρα μας, τις μικρές επιχειρήσεις της μεταποίησης και των υπηρεσιών, ακριβώς γιατί στις τάξεις των τεχνικών επαγγελματικών σχολών συγκεντρωνόταν ένα σημαντικό τμήμα του ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο αργότερα δημιουργούσε ή στελέχωνε τις μικρές επιχειρήσεις σε όλη την ελληνική επικράτεια. Ιδίως οι βιοτεχνικές επιχειρήσεις, κατά την περίοδο της μεταπολεμικής οικονομικής ανάπτυξης, συνδέθηκαν στενά με τη λειτουργία των τεχνικών επαγγελματικών σχολών και ειδικότερα των σχολών μαθητείας του ΟΑΕΔ. Δυστυχώς, τα τελευταία χρόνια, η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από στοιχεία έντονης υποβάθμισης και κοινωνικής απαρέσκειας. Τα πράγματα έχουν φτάσει σε οριακό σημείο κρίσης. Οι μαθητές που επιλέγουν τις επαγγελματικά σχολεία για τη συνέχιση των σπουδών τους και για την πρόσβαση σε ένα επάγγελμα έχουν μειωθεί από τις αρχές τις προηγούμενης δεκαετίας. Μόνο ένας στους τρεις νέους που ολοκληρώνει την υποχρεωτική εκπαίδευση επιλέγει τα επαγγελματικά σχολεία, σε αντίθεση με πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπου η επαγγελματική εκπαίδευση συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της πλειονότητας των μαθητών.

νει μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, μάθημα ειδικότητας και προπαρασκευαστικά μαθήματα πιστοποίησης στη σχολική μονάδα. Το ΕΠΑΛ και ο ΟΑΕΔ έχουν την ευθύνη υλοποίησης της τάξης μαθητείας, της τοποθέτησης σε χώρους εργασίας των φοιτούντων, καθώς και όλα τα σχετικά με αυτήν (ΓΣΕΒΕΕ, 2014: 259).

Αν και στο παρόν θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο για τη μαθητεία υπογραμμίζεται η συστημική βούληση για την αξιοποίηση μορφών μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων, εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού χώρου (αίθουσα διδασκαλίας ή εργαστήριο), οι υπάρχουσες ανεπάρκειες, η φθίνουσα ελκυστικότητα τω προγραμμάτων ΕΕΚ, η περιορισμένη σύνδεση της ΕΕΚ με την αγορά εργασίας, η έλλειψη συντονισμού μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων κατάρτισης, η ύπαρξη ενός αξιόπιστου εθνικού πλαισίου προσόντων και ενός εθνικού πλαισίου πιστοποίησης το οποίο θα το συμπληρώνει, και η ατελής ανάπτυξη ενός συστήματος συσσώρευσης, αναγνώρισης, μεταφοράς πιστωτικών μονάδων (ECVET) αποτελούν τα μέρη ενός ευρύτερου ζητήματος, που συνδέεται άμεσα με τον ελλειμματικό κοινωνικό διάλογο μεταξύ των εμπλεκόμενων κοινωνικών εταίρων.

Σύμφωνα με τη ΓΣΕΒΕΕ (2014: 276-277), στο πλαίσιο του Ν. 4186/2013 δεν έχει ληφθεί καμιά ουσιαστική πρόνοια ώστε η μαθητεία να εκπληρώνει με θετικό τρόπο την όποια εσωτερική δυναμική διαθέτει και να βοηθά στη συμπλήρωση των σχολικών γνώσεων των μαθητών με την απόκτηση εμπειρίας από τα συναφή επαγγέλματα, διευκολύνοντας τη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία. Η πλημμελής θεσμοθέτηση και οι περιορισμοί που αυτή θέτει (π.χ., η ταύτιση της μαθητείας με μια σχετικά σύντομη πρακτική άσκηση που συντελείται μετά την ολοκλήρωση των σπουδών), η ανεπαρκής χρηματοδότηση των σχολικών και ιδίως των εργαστηριακών υποδομών, η έλλειψη σύγχρονων προγραμμάτων και εκπαιδευτικού υλικού, οι ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού προσωπικού, -προπάντων όμως η απουσία κάθε είδους προετοιμασίας, μεθόδων και εργαλείων εκ μέρους των επιχειρήσεων να ενσωματώσουν στη λειτουργία τους τη διάσταση των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων- εκθέτουν τον θεσμό της μαθητείας, όπως σήμερα βιαστικά επιχειρείται, όχι απλώς σε πολλαπλούς κινδύνους, αλλά μάλλον στη δυσάρεστη προοπτική της επίτευξης αλλότριων, μη μαθησιακών, σκοπών. Αν προσθέσει κανείς τα καταιγιστικά δεδομένα που έχει επιβάλει η συγκυρία της οικονομικής κρίσης και συγκεκριμένα την αδυναμία χρηματοδότησης των επιχειρήσεων που έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλού κόστους εργασία και ταυτόχρονα την πιεστική ανάγκη των νέων ανέργων για οποιαδήποτε εργασία, ακόμα και για μια κακοπληρωμένη ολιγόωρη απασχόληση -τύπου σύντομης πρακτικής άσκησης- διαπιστώνει εύκολα ποιο προοιωνίζεται ότι θα είναι το μέλλον της εφαρμογής της μαθητείας στην Ελλάδα τα επόμενα χρόνια.

Σημαντική πρόοδο σ' αυτό το ελλειμματικό πλαίσιο θα αποτελούσε η ανάπτυξη ενός ουσιαστικού και ταυτόχρονα ποιοτικού κοινωνικού διαλόγου για τα θέματα κατάρτισης και απασχόλησης μέσα από την ενεργή συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στη δημιουργία και στη λειτουργία ουσιαστικής πρακτικής άσκησης με στόχο την αποτελεσματικότερη μετάβαση στην απασχόληση. Η απάντηση στην κρίση και η αναδιάταξη των παραγωγικών

δυνάμεων της χώρας προϋποθέτουν ένα νέο πλαίσιο για το σχεδιασμό πολιτικών ανθρώπινου δυναμικού. Το πλαίσιο αυτό θα πρέπει να δίνει έμφαση, όχι μόνο στην υποστήριξη των επιχειρήσεων και στην ενίσχυση ενός νέου επιχειρηματικού υποδείγματος, μέσω καινοτομικών και διεθνώς ανταγωνιστικών παραγωγικών δραστηριοτήτων, αλλά και στην ανάπτυξη νέων εργαλείων και κανόνων χρηματοδότησης των επιχειρήσεων σε θέματα ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού και επαγγελματικής κατάρτισης, στην ενίσχυση «σχεδίων ανάπτυξης» των επιχειρήσεων και όχι μεμονωμένων δράσεων, καθώς και στη δημιουργία νέων μηχανισμών υποστήριξης των επιχειρήσεων με γνώμονα τα επιχειρησιακά αποτελέσματα.

Αν και το νεοφιλελεύθερο κοινωνικο-οικονομικό μοντέλο παρουσιάζεται ως το μόνο κυρίαρχο, αυτό δεν σημαίνει πως η κατάσταση σε ό,τι αφορά την ΕΕΚ και τη μαθητεία τη χώρα μας δεν είναι αντιστρέψιμη. Είναι γεγονός ωστόσο ότι στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού, τόσο στην τυπική εκπαίδευση όσο και στην ΕΕΚ αλλά κυρίως στα πανεπιστήμια, υιοθετήθηκαν νέοι ιδεότυποι, όπως η κοινωνία της γνώσης, η αριστεία, η ανταγωνιστικότητα, η απασχολησιμότητα (σε καιρό που η ανεργία των νέων, και όχι μόνο, έχει φθάσει σε πρωτόγνωρα ποσοστά) μαζί με άλλους ιδεολογικούς μηχανισμούς. Στόχος του υφιστάμενου ανεπαρκούς και ελλιπώς στοχευμένου κοινωνικού διαλόγου είναι να γίνουν αυτά «συμβατά» με τη λειτουργία των «αγορών». Αυτή η θέση ωστόσο δεν μπορεί να είναι η μόνη κυρίαρχη σε καιρό οικονομικής κρίσης και υψηλής ανεργίας. Αυτό σημαίνει ότι ο κοινωνικός διάλογος, ο οποίος οφείλει να διεξαχθεί σε συνθήκες αμοιβαίας εμπιστοσύνης, στο πλαίσιο ανάπτυξης ενός κοινωνικού κεφαλαίου μεταξύ των κοινωνικών εταίρων που θα αξιοποιεί τους πόρους γνώσης και ταυτότητας όλων των εμπλεκόμενων μερών, θα προσανατολίζεται στη διαμόρφωση των βασικών προϋποθέσεων αναβάθμισης και ενός μεταρρυθμιστικού επαναπροσδιορισμού των συντεταγμένων που ορίζουν το πεδίο της ΕΕΚ.

Ένα τέτοιο περίγραμμα σαφώς και δεν θα μπορούσε να μην περιλαμβάνει το ζήτημα της ανάπτυξης ενός σταθερού, έγκριτου και αξιόπιστου πλαισίου προσόντων, καθώς και ενός διαφανούς και έγκυρου συστήματος πιστοποίησης αυτών των επαγγελματικών προσόντων, με στόχο την ενίσχυση της κινητικότητας της εργασίας προς όφελος των εργαζομένων. Ωστόσο η διαδικασία αυτή θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνει τα μέτρα εκείνα που αφορούν την αναγνώριση, τη μεταφορά, τη συσσώρευση και την πιστοποίηση προσόντων με διαφάνεια και αντικειμενικότητα, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες κατάρτισης, πιστοποίησης και απασχόλησης σε όλους, με έμφαση σε όσους έχουν χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα και κινδυνεύουν ή πλήττονται άμεσα από την ανεργία, τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Επιπλέον, ο κοινωνικός διάλογος για τα προγράμματα μαθητείας θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει και τα εξής θέματα:

- το ρόλο του μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα πρέπει να αλλάζει μεταξύ του χώρου εργασίας και του φορέα εκπαίδευσης ή κατάρτισης

- το κατά πόσο τα προγράμματα μαθητείας πρέπει να εντάσσονται στην τυπική (επίσημη) επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση [32]
- τον τρόπο με τον οποίο, μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος κατάρτισης,[33] οι καταρτιζόμενοι αποκτούν ένα συγκεκριμένο προσόν συμβατό με κάποιο επαγγελματικό πρότυπο καθώς και ένα επίσημα αναγνωρισμένο πιστοποιητικό
- τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητευόμενοι υπάγονται σε καθεστώς υπαλλήλου κατά τη διάρκεια της μαθητείας και αμείβονται για την εργασία τους
- τις συνθήκες κάτω από τις οποίες καταρτίζεται η σύμβαση μαθητείας ή η επίσημη συμφωνία μεταξύ του εργοδότη και του μαθητευόμενου, αλλά και η σχετική σύμβαση με το εκπαιδευτικό ίδρυμα[34]
- τον τρόπο με τον οποίο επικυρώνονται/καθίστανται έγκυρες οι προηγούμενες γνώσεις κα εμπειρίες που αποκτήθηκαν με μη τυπικό ή άτυπο τρόπο.

Οι επιμέρους μορφές μαθητείας ή μάθησης με εργασία στη χώρα μας χαρακτηρίζονται από θεσμικό κατακερματισμό και λειτουργική αποσπασματικότητα. Εκτός από το δυϊκό σύστημα μαθητείας των Σχολών του ΟΑΕΔ, οι δράσεις πρακτικής άσκησης και απόκτησης εργασιακής εμπειρίας αποτελούν συνήθως αυτόνομα «προγράμματα» απασχόλησης ή «προσθήκες» προγραμμάτων κατάρτισης, χωρίς μια συγκροτημένη βάση θεσμικών ρυθμίσεων και διευθετήσεων. Ενέργειες ή πρωτοβουλίες ή προγράμματα μάθησης στο χώρο εργασίας στα οποία η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος είναι αμφισβητούμενη και η κοινωνική ασφάλιση δεν είναι εγγυημένη μπορεί να εκφυλιστούν σε συστήματα παροχής φθηνής εργασίας, χωρίς καμιά ευκαιρία απόκτησης δεξιοτήτων.

---

32. Με βάση τα ισχύοντα, στην «τάξη μαθητείας», *η οποία είναι προαιρετική*, εγγράφονται οι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑΛ. Η «τάξη μαθητείας», που εφαρμόζει το δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης (μαθητείας) του ΟΑΕΔ, έχει διάρκεια ένα έτος και περιλαμβάνει μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, ένα μάθημα ειδικότητας και προπαρασκευαστικά μαθήματα πιστοποίησης στη σχολική μονάδα αντίστοιχα. Την ευθύνη υλοποίησης της «τάξης μαθητείας», της τοποθέτησης σε χώρους εργασίας των φοιτούντων, καθώς και όλα τα σχετικά με αυτήν έχει το ΕΠΑΛ, σε συνεργασία με τον ΟΑΕΔ. Η τοποθέτηση σε χώρους εργασίας των φοιτούντων και η παρακολούθησή τους θεωρείται άσκηση εκπαιδευτικού έργου.
33. *Τα προγράμματα σπουδών και μαθητείας ΕΕΚ* δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως απλοί κατάλογοι θεμάτων προς διδασκαλία. Συμβάλλουν καθοριστικά στην αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Βελτιώνουν ουσιωδώς το ανθρώπινο κεφάλαιο, ενθαρρύνουν τη συνέχιση της εκπαίδευσης και κατάρτισης και προωθούν τη διά βίου μάθηση. Η ανάγκη για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες, τόσο των καταρτιζομένων όσο και της αγοράς εργασίας, θα πρέπει πλέον να θέσει τα προγράμματα σπουδών κατάρτισης σε νέα βάση.
34. Σύμφωνα με το υφιστάμενο θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο, στο «Πρόγραμμα εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας-Μαθητεία σε εργασιακό χώρο» συνάπτεται σύμβαση μεταξύ του ΟΑΕΔ και του εργοδότη (φυσικό ή νομικό πρόσωπο, ιδιωτικού ή δημοσίου δικαίου), με επιπρόσθετα κίνητρα πρόσληψης του μαθητευόμενου μετά το τέλος της μαθητείας. Το εργαστηριακό μάθημα πραγματοποιείται σε εργαστήρια του ΟΑΕΔ ή στα οικεία εργαστηριακά κέντρα ή στα σχολικά εργαστήρια του ΥΠΕΠΘ. Κάθε εκπαιδευτικός του ΥΠΕΠΘ καθώς και του ΟΑΕΔ είναι υπεύθυνος για την εκπαιδευτική, εργαστηριακή και τη μαθητεία στον εργασιακό χώρο 25 μαθητών, κατά ανώτατο όριο.

Η αξιοποίηση του χώρου εργασίας ως πεδίου μάθησης μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στη μετάβαση των νέων από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας με απαραίτητη προϋπόθεση, ωστόσο, τη δημιουργία ενός ολιστικού και συγκροτημένου συστήματος μαθητείας που θα έχει επίκεντρο τη μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τόσο των καταρτιζόμενων όσο και των εργοδοτών και τηρώντας τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες που θα διασφαλίζουν αμφίπλευρα την απαιτούμενη ποιότητα και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Οι κοινωνικοί εταίροι επισημαίνουν ότι το βασικό χαρακτηριστικό ανάπτυξης ενός επαρκούς και αποτελεσματικού συστήματος μαθητείας είναι η αναγκαιότητα μιας στενής και διαρκούς συνεργασίας ανάμεσα στους «πυλώνες» του δυϊκού συστήματος, δηλαδή του εκπαιδευτικού συστήματος και της αγοράς εργασίας, ώστε να διασφαλίζεται η πλήρης και αρμονική συμπληρωματικότητα ή και συνέργεια μεταξύ τους· *η πρακτική άσκηση*, που παρέχεται συνήθως μετά το τέλος της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μια «επαφή με την πράξη» και αποσκοπεί στο να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν οι ασκούμενοι όλα όσα έχουν διδαχθεί θεωρητικά, και η *απόκτηση εργασιακής εμπειρίας*, με στόχο την είσοδο ή την επανένταξη στην αγορά εργασίας. Διατυπώνουν επιπλέον τη θέση ότι οι πολιτικές για την αρχική κατάρτιση πρέπει να συνδέονται άμεσα με την αγορά εργασίας, μέσω μιας «αλυσίδας» ενεργειών, όπως είναι η χάραξη μιας *εθνικής στρατηγικής επαγγελματικού προσανατολισμού*, καθώς και η συσχέτιση της αρχικής με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη τις αναπτυξιακές πολιτικές και τις πολιτικές προώθησης της απασχόλησης.[35]

Επιπλέον, η θέσπιση ενός διευρυμένου συστήματος μαθητείας, ως της πλέον αποτελεσματικής μορφής προσαρμογής των γνώσεων στις ανάγκες της παραγωγής και των επιχειρήσεων, με την ταυτόχρονη δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος επαγγελματικής πιστοποίησης, όπου θα εντάσσονται τα διάφορα επίπεδα και οι μορφές επαγγελματικής κατάρτισης, ανάλογα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που παρέχουν και σύμφωνα με τα συνεχώς εξελισσόμενα επαγγέλματα και τις ειδικεύσεις, είναι ένα επιπλέον ζήτημα το οποίο τίθεται από τους κοινωνικούς εταίρους. Στο πλαίσιο αυτό διατυπώνεται επίσης η θέση ότι το Εθνικό Σύστημα Πιστοποίησης, στο μέτρο που θα αναπτυχθεί, θα πρέπει να συντονίζεται και να υλοποιείται από ένα όργανο επιτελικού σχεδιασμού (ΕΟΠΠΕΠ). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να αναπτυχθεί ένα ενιαίο και διαρκές σύστημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτών καθώς και να δημιουργηθεί μια «τράπεζα δεδομένων», στην οποία θα είναι διαθέσιμα τα τελευταία στοιχεία, οι καινοτομίες και οι εξελίξεις στα θέματα απασχόλησης και κατάρτισης στην ΕΕ, αλλά και γενικότερα. Παράλληλα, θα συντονίζει τόσο τα ενεργά ηλεκτρονικά δίκτυα πληροφόρησης και τεκμηρίωσης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

35. Ήδη, σε αυτό το πεδίο, όπως έχει ήδη τονιστεί από τον ΟΚΕ (1998), αναπτύσσονται πρωτοβουλίες συνεργασίας του ΥΠΕΠΘ και του Υπουργείου Εργασίας σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Απέναντι στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου θα πρέπει η αρχική επαγγελματική κατάρτιση να παρέχει βασική και στερεή επαγγελματική υποδομή, με τη μορφή της γενικής ειδίκευσης, η οποία μέσα από τη μαθητεία θα εξειδικεύεται και θα αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο που θα αναπροσαρμόζεται και θα εκσυγχρονίζεται μέσα από τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.

όσο και τη ροή της πληροφόρησης προς όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και κάθε άλλο ενδιαφερόμενο. Είναι φανερό ότι πολλοί από τους φορείς και τα όργανα που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης καλύπτουν, τυπικά τουλάχιστον, μέρος των προτεινόμενων πολιτικών και μέτρων. Γι' αυτό πρέπει να αναζητηθεί ο συντονισμός των έργου και των θεσμικών αρμοδιοτήτων τους, η αναβάθμιση και η αποτελεσματικότερη λειτουργία τους.

Βιβλιογραφία

BUSINESSEUROPE (2013). "BUSINESSEUROPE's proposals for an industrial compact: A pro-industrial growth framework", *BUSINESSEUROPE*, 14 May, Brussels.

BUSINESSEUROPE (2014). "Industry matters: Recommendations for an industrial compact", *BUSINESSEUROPE,* January, Brussels.

Cassell, J. and Bickmore, T. (2003). "Negotiated collusion: Modeling social language and its relationship effects in intelligent agents", *User Modeling and Adaptive Interfaces*, 13 (1-2), pp. 89-132.

CEDEFOP (2009). *European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Eurofound (2013). "Role of social dialogue in industrial policies", *EurWORK*.

European Commission (2002). "The European social dialogue: A force for innovation and change", COM (2002) 341 final, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Training Foundation (2011). *Etf Yearbook 2011. Social Partners in Vocational Education and Training*, Torino: European Training Foundation.

Finlay, I. (1998). "Stakeholders, consensus, participation and democracy", in Finlay, I. Niven, S. and Young, S. (eds), *Changing Vocational Education and Training: An International Comparative Perspective*, London: Routledge.

Halvorsen, H. (1998). "Role of social partners in the development of training", *Role of Social Partners in Establishment and Management of a Continuing Training System and the Financing of Vocational Education and Training*, ETF Seminar, Bucharest, 2-3 October, available at: http://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/comparative-information/role-of-social-dialogue-in-industrial-policies

Hyman, J. (1992). *Training at Work: A Critical Analysis of Policy and Practice*, London: Routledge.

Ishikawa, J. (2003). *Key Features of National Social Dialogue: A Social Dialogue Resource Book*, Geneva: International Labour Office.

Larsson, A. (1999). *Modernization of Europe and the Role of the Social Partners*, Presidency Conference on the Social Dialogue, 2 November, Helsinki.

OECD (2007). *Innovation and growth: Rationale for an Innovation Strategy*, OECD.

OECD (2009). *Competition Policy, Industrial Policy and National Champions*, DAF/COMP/GF(2009)9, OECD Policy Roundtables.

OECD (2013). *New Approaches to Industrial Policy and the Future of Manufacturing*, 27 February, Parliamentary Seminar.

Randstad Workmonitor Global Press Report wave 3 (2012). *Skills Mismatches & Finding the Right Talent Incl. Quarterly Mobility, Confidence & Job Satisfaction*, Randstad Holding nv, available at: www.randstad.com/press-room/randstad-workmonitor/randstad-workmonitor-skills-mismatches-finding-the-right-talent-sept-2012.pdf.

Rychly, L. (2009). "Social dialogue in times of crisis: Finding better solutions", Working Paper 1, Industrial and Employment Relations Department, Geneva: ILO.

Voss, E. (2011). *European Social Dialogue: Achievements and Challenges Ahead: Results of the Stock-Taking Survey amongst National Social Partners in the EU Member States and Candidate Countries*. Final synthesis report, May 2011, available at: resourcecentre.etuc.org/linked_files/documents/IP3%20-%20Study%20-%20European%20Social%20Dialogue%20achievements%20and%20challenges%20ahead%20-%20EN.pdf

Winterton, J. (2000). "Social dialogue over vocational training in market-led systems", *International Journal of Training and Development*, 4 (1), pp. 8-23.

Winterton, J. (2003). *Social Dialogue and Vocational Training in the EU: Analysis of a CEDEFOP Survey*, Thessaloniki: CEDEFOP.

Αρανίτου, Β. (2012). «Κοινωνικός διάλογος: Παρανοήσεις και αντιφάσεις», *Καθημερινή*, 15/1/2012.

Γαλατά, Π. Β. (2009). «Η επαγγελματική κατάρτιση στις επιχειρήσεις και οι συλλογικές συμβάσεις εργασίας», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών,* 130 Γ', σελ. 3-30.

CEDEFOP (2013). «Η ανάδειξη της μάθησης: Προσδιορισμός, αξιολόγηση και αναγνώριση της μη τυπικής μάθησης στην Ευρώπη»· Διαθέσιμο στο: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/summary3013_el.pdf

CEDEFOP (2014α). «Αναντιστοιχία δεξιοτήτων: Τα φαινόμενα απατούν», *Ενημερωτικό σημείωμα*, Μάρτιος, 9087.

CEDEFOP (2014β). «Αναπτύσσοντας προγράμματα μαθητείας», *Ενημερωτικό σημείωμα*, Μάιος, 9088 EL.

Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού (2013). *Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης (2013-2015): Στρατηγικό Πλαίσιο*, Ιούνιος, Διαθέσιμο στο: http://www.gsae.edu.gr/images/publications/ETH-NIKO_PROGRAMMA_2013-2015.pdf.

Γούλας, Χ. και Φωτόπουλος, Ν. (2010). *Προτάσεις για Προσθήκες στο Σχέδιο Νόμου ΕΟΠΠ*, Αθήνα: ΓΣΕΕ.

Γούλας, Χ. και Φωτόπουλος, Ν. (2013). «Η πιστοποίηση και αναγνώριση προσόντων στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής - Μια κριτική διερεύνηση δυνατοτήτων, ορίων και προοπτικών εν όψει της δημιουργίας του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων», *Θέσεις και επισημάνσεις της ΓΣΕΕ για το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων*, Αθήνα: ΓΣΕΕ.

Γούλας, Χ. και Κορδάτος, Π. (2013). «Κουπόνια εκπαίδευσης και κατάρτισης», *Θέσεις και επισημάνσεις της ΓΣΕΕ για τον θεσμό των voucher – κουπόνια εκπαίδευσης και κατάρτισης*, Αθήνα: ΓΣΕΕ.

ΓΣΕΒΕΕ (2010). «Επιστολή της 4ης Ιουνίου 2010 προς την Υφυπουργό με τις θέσεις της ΓΣΕΒΕΕ για θέματα πιστοποίησης της ΕΕΚ», Αριθμ. πρωτ. 14817, Αθήνα: ΓΣΕΒΕΕ.

ΓΣΕΒΕΕ (2014α). «Θέσεις και προτάσεις της ΓΣΕΒΕΕ για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση», στο Καρατζογιάννης, Σ. και Πανταζή, Σ. (Ακρώνυμο Μελετητική ΕΠΕ), *Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα. Αδυναμίες, Δυνατότητες και Προοπτικές*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

ΓΣΕΒΕΕ (2014β). *Διαμόρφωση πλαισίου προτάσεων της ΓΣΕΒΕΕ σχετικά με τις πολιτικές κατάρτισης απασχολούμενων στις μικρές και πολύ μικρές επιχειρήσεις και σύνδεσή τους με τις ανάγκες των αγορών εργασίας*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

ΓΣΕΕ (2013). *Κατάρτιση, απασχόληση, εκπαιδευτική πολιτική. Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση* , επιμ. Ν. Φωτόπουλος, Αθήνα: ΓΣΕΕ.

Δημουλάς, Κ., Βαρβιτσιώτη, Ρ. και Σπηλιώτη, Χ. (2007). *Οδηγός Ανάπτυξης Επαγγελματικών Περιγραμμάτων*, Αθήνα: ΓΣΕΕ, ΣΕΒ, ΓΣΕΒΕΕ, ΕΣΕΕ.

ΕΟΠΠΕΠ (2014). «Ανάπτυξη του εθνικού συστήματος πιστοποίησης των εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης», Τεχνική συνάντηση εργασίας (Πλαίσιο Αρχών Διαβούλευσης), 28/04/2014, Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.

Ζαρίφης, Γ. Κ., Φωτόπουλος, Ν. και Αθανασούλη, Α. (2013). *Οδηγός Παρουσίασης, Ανάπτυξης και Εφαρμογής του «Ευρωπαϊκού Συστήματος Συσσώρευσης και Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση» (ECVET) στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΙΚΥ.

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (2015). *Πρακτικά Εθνικού Εργαστηρίου με τίτλο «Κοινωνικός Διάλογος σε Ζητήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, με Έμφαση στην Εφαρμογή του Συστήματος Μαθητείας»*, 18 Μαρτίου, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2013). *Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση, Ετήσια Έκθεση 2013*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ. Διαθέσιμο στο: http://www.inegsee.gr/sitefiles/files/ekthesh-15email.pdf

ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική. Διερεύνηση της Σύνδεσης της Επαγγελματικής Κατάρτισης με την Απασχόληση* (επιμ. Ν. Φωτόπουλος, συγγραφική ομάδα: Χ. Γούλας, Χ. Ζάγκος, Α. Κατσής, Γ. Κόκκινος, Π. Κορδάτος, Κ. Μπουκουβάλας, Ζ. Παλνός, Π. Πανδής, Ν. Φωτόπουλος), Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ. Διαθέσιμο στο: https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/Katartisi_MELETH_FINAL.pdf

Καρατζογιάννης, Σ. και Πανταζή, Σ. (2014). *Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα: Αδυναμίες, Δυνατότητες και Προοπτικές*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Kerckhofs, P. και Κουτρούκης Θ. (2006). «Ο κοινωνικός διάλογος για τη ΔΒΜ: Η ευρωπαϊκή και η ελληνική εμπειρία», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 8, σελ. 18-24.

Κουζής, Γ. και Ρομπόλης, Σ. (επιμ.) (2000). *Ζητήματα Κοινωνικού Διαλόγου*, Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg.

Κυριαζής, Χ. (2015). Χαιρετισμός του Εκτελεστικού Αντιπροέδρου του ΣΕΒ στην ημερίδα της ΓΣΕΕ με θέμα «Επένδυση στην Ισότητα: Ο Ρόλος του Κοινωνικού Διαλόγου για την Καταπολέμηση των Διακρίσεων στην Εργασία», Αθήνα, 12 Μαρτίου 2015.

Μουζέλης, Ν. και Παγουλάτος, Γ. (2003). «Κοινωνία πολιτών και ιδιότητα του πολίτη στη μεταπολιτευτική Ελλάδα», *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 22, σελ. 5-29.

Νόμος 3191 (ΦΕΚ 258/Α/7.11.2003) σχετικά με το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση.

Νόμος 3369 (ΦΕΚ 171/Α/6.7.2005) για τη Συστηματοποίηση της Διά Βίου Μάθησης και Άλλες Διατάξεις.

Νόμος 3374/2005 (ΦΕΚ 189/Α'/2.8.2005) Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων – Παράρτημα Διπλώματος.

Νόμος 3879 (ΦΕΚ 163/21.9.2010). Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις.

Νόμος 4186 (ΦΕΚ 193/17.9.2013). Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Λοιπές Διατάξεις.

Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος (1996). «Γνώμη της Ολομέλειας της ΟΚΕ επί του νομοσχεδίου "Μέτρα Πολιτικής για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση"», 20 Μαΐου, Αθήνα: ΟΚΕ.

Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος (1998). «Γνώμη Πρωτοβουλίας της Ολομέλειας της ΟΚΕ για την "Επαγγελματική Κατάρτιση"», 18/6/1998, Αθήνα: ΟΚΕ.

Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος (1999). «Κοινωνικός διάλογος στη Νοτιανατολική Ευρώπη», Γνώμη 29, Απρίλιος, Αθήνα: ΟΚΕ.

Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος (2001). «Γνώμη της ΟΚΕ για το "Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης 2000-2006 – ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ"», Οκτώβριος, Αθήνα: ΟΚΕ.

Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος (2002). «Γνώμη Πρωτοβουλίας της ΟΚΕ για το "Ο κοινωνικός διάλογος στην Ελλάδα: Αποτίμηση, τάσεις, προοπτικές"», 18 Δεκεμβρίου. Αθήνα: ΟΚΕ.

Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος (2003). «Γνώμη της ΟΚΕ "Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚ Α)"», 7 Ιουλίου, Αθήνα: ΟΚΕ.

Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος (2005). «Γνώμη της ΟΚΕ "Συστηματοποίηση της Διά Βίου Μάθησης (Σχέδιο Νόμου)"», 15 Φεβρουαρίου, Αθήνα: ΟΚΕ.

Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος (2011). «Γνώμη της ΟΚΕ επί του σχεδίου νόμου "Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης"», Αθήνα: ΟΚΕ.

Παπαδάκης, Ν. (2014). «Διεθνής εμπειρία και καλές πρακτικές (με βάση, κυρίως, το CEDEFOP και τον OECD) για την πιστοποίηση εκροών μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Προκλήσεις για την ελληνική περίπτωση», Εισήγηση στην 1η Τεχνική Συνάντηση Εργασίας για την Πιστοποίηση του ΕΟΠΠΕΠ, 28 Απριλίου, Αθήνα.

ΣΕΒ (2014). *Τα Κρίσιμα Επαγγέλματα ως Κινητήρες των Αλλαγών στη Νέα Βιομηχανική Πολιτική. Θέσεις και Προτάσεις Πολιτικής*, Μάιος, Αθήνα: ΣΕΒ.

ΣΕΠΕ (Σώμα Επιθεώρησης Εργασίας) (2012). *Ετήσια Έκθεση Πεπραγμένων ΣΕΠΕ Έτους 2012*, Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας. Διαθέσιμο στο: http://www.ypakp.gr/uploads/docs/6810.pdf

Σπυρόπουλος, Γ. (2000). «Ο κοινωνικός διάλογος στην ΕΕ», στο Κουζής, Γ. και Ρομπόλης, Σ. (επιμ.) (2000). *Ζητήματα Κοινωνικού Διαλόγου*, Αθήνα: Gutenberg.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2012). Σύσταση του Συμβουλίου της 20ής Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης (2012/C 398/01). Διαθέσιμο στο: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EL:PDF

Σωτηρόπουλος, Δ. (2007). *Πελατειακές σχέσεις και νέες μορφές πολιτικής συμμετοχής: Μια δύσκολη συμβίωση*, Διεθνές επιστημονικό συμπόσιο «Αναθεωρήσεις του πολιτικού», Νοέμβριος, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Μυτιλήνη.

Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδας (2009). *Αποτελέσματα διήμερης συνάντησης εργασίας του ΤΕΕ «Πιστοποίηση Επαγγελματικής Επάρκειας για την Άσκηση Τεχνικών Επαγγελμάτων και Εξειδικεύσεων»*, 18-19 Ιουνίου, Αθήνα: ΤΕΕ. Διαθέσιμο στο: http://library.tee.gr/digital/m2415.pdf

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Π³ – Εθνικό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση*, Ιούλιος, Αθήνα: ΥΠΔΜΘ.

Ο ρόλος του ΟΑΕΔ στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Ιστορική αναδρομή και αναπροσδιορισμός στο νέο θεσμικό τοπίο

Μαρία Καραμεσίνη
Πάντειο Πανεπιστήμιο – Διοικήτρια ΟΑΕΔ[1]

1. Εισαγωγή

Η τρέχουσα δομική κρίση του ελληνικού καπιταλισμού, που διανύει τον ένατο χρόνο της, δημιούργησε καταστάσεις χωρίς ιστορικό προηγούμενο στην ελληνική αγορά εργασίας τόσο ως προς το ύψος και τη διάρθρωση της ανεργίας όσο και ως προς τα δικαιώματα των εργαζόμενων τάξεων που έχουν υποστεί θεαματική συρρίκνωση. Αυτές οι σεισμικές κοινωνικές μεταβολές κλόνισαν συθέμελα το πολιτικό σύστημα, οδήγησαν σε πολιτική αλλαγή και έθεσαν τη νέα κυβέρνηση μπροστά στην πρόκληση και την υποχρέωση της ριζικής μεταρρύθμισης των θεσμών και του αναπροσανατολισμού των ασκούμενων πολιτικών προς όφελος αυτών που υπήρξαν τα κύρια θύματα της κρίσης.

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι ένας τομέας όπου οι θεσμικές αλλαγές και ο αναπροσανατολισμός των πολιτικών υπό τη νέα κυβέρνηση έχουν μόλις ξεκινήσει ή κυοφορούνται. Βρίσκονται προς το παρόν στο στάδιο του σχεδιασμού ή της πιλοτικής εφαρμογής, χωρίς να έχουν ακόμη αποκρυσταλλωθεί σε ένα νέο ολοκληρωμένο θεσμικό σύστημα, το οποίο θα πρέπει να αποτελεί συστατικό στοιχείο της νέας στρατηγικής οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της χώρας. Στη διαμόρφωση των νέων κατευθύνσεων πολιτικής και του

1. Ευχαριστώ θερμά για τις πληροφορίες που μου παρείχαν τη Νατάσα Σακκά και την Αθηνά Λάζου, Διευθύντριες Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων του ΟΑΕΔ αντίστοιχα, τον Γ. Παπατσεχιλίδη, Διευθυντή της ΕΠΑΣ Μαθητείας Ωραιοκάστρου του ΟΑΕΔ και τους ερευνητές και ειδικούς για θέματα επαγγελματικής κατάρτισης, Κώστα Δημουλά και Γιώργο Ιωαννίδη.

νέου θεσμικού τοπίου επενεργούν ασφαλώς οι δεσμεύσεις του τρίτου μνημονίου, οι πολιτικές της ΕΕ και οι συναφείς με αυτές όροι χρηματοδότησης του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ), αλλά και η αρνητική αποτίμηση εκ μέρους της σημερινής κυβέρνησης της πολιτείας των προηγούμενων κυβερνήσεων και στα δύο πεδία πολιτικής. Στόχος των αλλαγών δεν μπορεί παρά να είναι η σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες ανασυγκρότησης και μετασχηματισμού του παραγωγικού μοντέλου της χώρας και η καταπολέμηση της διαρθρωτικής ανεργίας. Η επαγγελματική κατάρτιση εξ ορισμού οφείλει να καταπολεμά την ανεργία, ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση να την προλαμβάνει μεταξύ των νέων, προετοιμάζοντάς τους για επαγγέλματα και ειδικότητες που έχουν ζήτηση από τις επιχειρήσεις και παρουσιάζουν ευνοϊκές συνθήκες αυτοαπασχόλησης.

Ως προς τη διαρθρωτική ανεργία επιβάλλεται μια διευκρίνιση, λόγω της πολυσημίας του όρου, που παραπέμπει σε όλες τις «ατέλειες» της αγοράς εργασίας οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν ανεργία. Σύμφωνα με τη νεοκεϋνσιανή μακροοικονομική θεωρία της ανεργίας (Layard et al., 1991· Pissarides, 2000), διαρθρωτική ανεργία προκαλείται από καθέναν από τους παρακάτω παράγοντες ή από το συνδυασμό τους:

1. Το εργατικό κόστος είναι υψηλό για τις επιχειρήσεις, οι οποίες μειώνουν το προσωπικό, υποκαθιστώντας το με μηχανές, προκειμένου να περιορίσουν το κόστος παραγωγής.
2. Η σύζευξη προσφοράς και ζήτησης εργασίας είναι χρονοβόρα και, όσο πιο χρονοβόρα είναι, τόσο αυξάνεται η μέση διάρκεια της ανεργίας.
3. Ποσοτική και ποιοτική αναντιστοιχία μεταξύ των προσόντων και δεξιοτήτων που διαθέτει το εργατικό δυναμικό και αυτών που ζητούν το παραγωγικό σύστημα και οι επιχειρήσεις. Αυτό μπορεί να συμβαίνει για πολλούς λόγους: έντονες κλαδικές ανακατατάξεις, ταχεία τεχνολογική και οργανωτική αλλαγή, χαλαρή διασύνδεση του εκπαιδευτικού με το παραγωγικό σύστημα, διαρθρωτικές ανεπάρκειες του συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης, αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να αναπτύσσει στους εκπαιδευόμενους χρήσιμες για την παραγωγή δεξιότητες. Τα παραπάνω αίτια μπορεί να οδηγήσουν στη συνύπαρξη υψηλού ποσοστού κενών θέσεων και υψηλής ανεργίας.
4. Η μακροχρόνια παραμονή ενός τμήματος του εργατικού δυναμικού στην ανεργία οδηγεί σε απαξίωση προσόντων και δεξιοτήτων καθώς και σε παθητικοποίηση ως προς την αναζήτηση εργασίας που, μαζί με τις προκαταλήψεις των εργοδοτών απέναντι στους μακροχρόνια ανέργους, μπορεί να μετατρέψει σε διαρθρωτική την ανεργία, η οποία προκαλείται από την απότομη πτώση της ζήτησης στην οικονομία.

Η τελευταία γενεσιουργή αιτία της διαρθρωτικής ανεργίας, που συμπίπτει με πρώιμες εκδοχές της θεωρίας της υστέρησης (Phelps, 1972· Hargraves-Heap, 1980), είναι, κατά τη γνώμη μας, κατάλληλη για να περιγράψει την κατάσταση που έχει δημιουργηθεί στη χώρα μας από τη μεγάλη αύξηση του ποσοστού της μακροχρόνιας ανεργίας στο σύνολο των ανέργων και στον γενικό πληθυσμό, αλλά και το μέγεθος του προβλήματος για την πολιτική ηγεσία της χώρας και γι' αυτές/-ούς που σχεδιάζουν την πολιτική απασχόλησης.

Το παρόν άρθρο διερευνά το ρόλο του ΟΑΕΔ στο υπό διαμόρφωση νέο θεσμικό τοπίο, μόνο ως προς το στόχο της πρόληψης ή/και της καταπολέμησης της ανεργίας των νέων. Ασχολείται

δηλαδή μόνο με τις αλλαγές στο πεδίο της μαθητείας, δεδομένου ότι ο Οργανισμός λειτουργεί Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας από το 1954, καθώς και με τις αλλαγές στα προγράμματα απόκτησης εργασιακής εμπειρίας, των οποίων ο πυρήνας είναι η πρακτική άσκηση στις επιχειρήσεις και ο στόχος η εργασιακή ένταξη των νέων. Το άρθρο καταλήγει στο ότι ο ΟΑΕΔ μπορεί να παίξει σημαντικότατο ρόλο τα επόμενα χρόνια αφενός στην παρακολούθηση της πορείας και στην υποβοήθηση της μετάβασης των νέων από την εκπαίδευση στη σταθερή εργασία, αφετέρου στον εξορθολογισμό και στη σωστή διασύνδεση των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Θα ξεκινήσουμε κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στον ιδιαίτερο ρόλο που έπαιξε ο ΟΑΕΔ στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μέχρι τις αρχές της τρέχουσας κρίσης (Ενότητα 2). Στη συνέχεια, θα περιγράψουμε τις θεσμικές αλλαγές και τον ανασχεδιασμό των πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσα στην κρίση (Ενότητα 3), πριν συζητήσουμε για τον νέο ρόλο που προορίζεται να διαδραματίσει ο ΟΑΕΔ στην υπό διαμόρφωση νέα θεσμική αρχιτεκτονική στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και τις δυνατότητες που έχει –με αφετηρία αυτό το ρόλο– να αναπτύξει χρήσιμες υπηρεσίες προς τους άνεργους νέους στο μέλλον (Επίλογος).

2. Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μέσω του ΟΑΕΔ: Ιστορική αναδρομή

Η ιδιαίτερη συμβολή του ΟΑΕΔ στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) μπορεί να εξεταστεί με βάση δύο διακριτούς ρόλους, τους οποίους ο Οργανισμός έπαιξε ιστορικά και μέχρι τις αρχές της τρέχουσας κρίσης:

- άμεση παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης
- υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης μέσω τρίτων φορέων.

Ως προς την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ λειτουργούν από τη δεκαετία του 1950 μέχρι σήμερα με βάση το δυϊκό σύστημα, το οποίο συνδυάζει ταυτόχρονα εκπαίδευση στο σχολείο με πρακτική άσκηση στην επιχείρηση. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, ο ΟΑΕΔ ήταν επίσης ένας από τους μεγάλους παρόχους επαγγελματικής κατάρτισης εργαζομένων και ανέργων. Στη συνέχεια, αυτός ο ρόλος υποβαθμίστηκε και αναπτύχθηκε ο ρόλος του ως δημόσιος φορέας υλοποίησης προγραμμάτων κατάρτισης εργαζομένων και ανέργων (ιδίως νέων) μέσω τρίτων. Και αυτός ο ρόλος υποβαθμίστηκε τα τελευταία χρόνια, με την ανάληψη της ευθύνης μεγάλου μέρους των προγραμμάτων κατάρτισης απευθείας από το Υπουργείο Εργασίας.

2.1 Ο ΟΑΕΔ ως δημόσιος πάροχος επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης

Η ιστορία του ΟΑΕΔ ως παρόχου ΕΕΚ βρίσκει τις απαρχές της στην προσπάθεια του ελληνικού κράτους μεταπολεμικά για τη σύσταση δημόσιων σχολών τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης αποφοίτων δημοτικού, γυμνασίου ή κάποιας τάξης γυμνασίου, πεδίο στο οποίο κυριαρχούσαν πλήρως μέχρι τότε οι μη δημόσιοι φορείς. Αυτή την προσπάθεια δεν ανέλαβε ένα, αλλά πολλά υπουργεία και ήταν ασυντόνιστη. Τα Υπουργεία Βιομηχανίας και Εργασίας και το Εθνικόν Βασιλικόν Ίδρυμα ανέπτυξαν τη δραστηριότητά τους στον τομέα της τεχνικής εκπαίδευσης, η οποία τότε διακρινόταν από την επαγγελματική ως εξής: Η πρώτη προετοίμαζε ειδικευμένους τεχνίτες για τον δευτερογενή τομέα (τεχνικές σχολές), ενώ η δεύτερη ειδικευμένους επαγγελματίες για τον πρωτογενή και τον τριτογενή τομέα της οικονομίας (σχολές γεωργικές, εμπορικές, εμποροπλοιάρχων, κοινωνικών υπηρεσιών, καλλιτεχνικές, εκκλησιαστικές κ.ά.).

Τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970, το Υπουργείο Εργασίας μέσω του ΟΑΕΔ συνεισέφερε στην τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση αφενός με την ίδρυση Σχολών Μαθητείας για νέους με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, αφετέρου με την ανάπτυξη δομών και προγραμμάτων ταχύρρυθμης κατάρτισης και επιμόρφωσης ενός εργατικού δυναμικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μεγάλων βιομηχανικών επιχειρήσεων (Κωνσταντινόπουλος, 1993).

Το δυϊκό σύστημα μαθητείας εισήχθη το 1952 από το Υπουργείο Εργασίας και πέρασε το 1954 στην αρμοδιότητα του νεοσύστατου «Οργανισμού Απασχολήσεως και Ασφαλίσεως Ανεργίας» (ΟΑΑΑ), προδρόμου του ΟΑΕΔ που ιδρύθηκε το 1969 ως καθολικός του διάδοχος. Δημιουργήθηκαν οι Σχολές Μαθητείας για νέους ηλικίας 14 έως 20 ετών με απολυτήριο της Β΄ τάξης γυμνασίου τουλάχιστον, που παρείχαν δίπλωμα τεχνίτη ισότιμο των κατώτερων τεχνικών σχολών. Μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, που επέβαλε την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και θεσμοθέτησε τα τεχνικά-επαγγελματικά λύκεια, οι Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ έγιναν τριετούς φοίτησης για αποφοίτους τριτάξιου ή τρίτης τάξης εξατάξιου γυμνασίου (1977) και κατόπιν ισότιμες με τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1983, 1985). Τα αναλυτικά προγράμματα περιλάμβαναν και γενικά μαθήματα, πλην των τεχνολογικών και εργαστηριακών, παράλληλα με πρακτική άσκηση στην επιχείρηση. Το 1998 οι Σχολές Μαθητείας μετατράπηκαν σε ΤΕΕ Μαθητείας Α' Κύκλου, ενώ το 2000 τούς δόθηκε η δυνατότητα, με νόμο, ίδρυσης και λειτουργίας τμημάτων Β΄ Κύκλου ΤΕΕ. Ως αποτέλεσμα, για πρώτη φορά στην ιστορία τους, οι Σχολές Μαθητείας χορηγούσαν μαζί με πτυχίο ειδικότητας και τίτλους ισότιμους με τη λυκειακή βαθμίδα. Το 2006, ένας νέος νόμος μετέτρεψε τα ΤΕΕ Μαθητείας σε Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) διετούς φοίτησης για νέους 16-23 ετών, αποφοίτους τουλάχιστον της Α΄ Λυκείου.

Σύμφωνα με τις επίσημες στατιστικές εκπαίδευσης της ΕΛΣΤΑΤ, το σχολικό έτος 2008-2009, που συνέπεσε με την έναρξη της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, οι σπουδαστές των

ΕΠΑΣ Μαθητείας ανήλθαν σε 15.017 άτομα και αποτέλεσαν το 14% του συνολικού μαθητικού δυναμικού της δευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ το ίδιο σχολικό έτος αποφοίτησαν από τις ΕΠΑΣ Μαθητείας 6.018 άτομα που αντιπροσώπευαν το 20,5% των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τέλος, οι ΕΠΑΣ Μαθητείας αποτέλεσαν τον δεύτερο μεγάλο πόλο τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης μετά τα ΕΠΑΛ του Υπουργείου Παιδείας.

Όσον αφορά την παροχή επαγγελματικής κατάρτισης, από το 1954 έως το 1983, αρχικά ο ΟΑΑΑ και μετά ο ΟΑΕΔ λειτούργησαν Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης Ενηλίκων (ΚΕΚΑΤΕ), που περιλάμβαναν, εκτός από τις Σχολές Μαθητείας, και Κέντρα Ταχύρρυθμης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το 1984 τα ΚΕΚΑΤΕ μετονομάστηκαν σε Κέντρα Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης-Κατάρτισης (ΚΕΤΕΚ). Οι μεγάλες αλλαγές που έλαβαν χώρα τη δεκαετία του 1990 στο θεσμικό πλαίσιο της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης οδήγησαν σε θεσμικές και οργανωτικές ανακατατάξεις και εντός του ΟΑΕΔ. Μετά την ψήφιση του Ν. 2009/1992 για τα ΙΕΚ, ιδρύθηκαν και λειτούργησαν στον ΟΑΕΔ 33 ΙΕΚ, ενώ μετά τη νομοθεσία του 1994 που θέσπισε τα ΚΕΚ, ο ΟΑΕΔ προχώρησε στην ίδρυση ΚΕΚ και αργότερα στην αναδιάρθρωση των ΚΕΤΕΚ (Ν. 2443/1996 και ΥΑ 40109/1998), ώστε να περιληφθούν οι Σχολές Μαθητείας, τα ΙΕΚ και τα ΚΕΚ του Οργανισμού. Λίγα χρόνια αργότερα, με το Ν. 2956/2001 περί αναδιάρθρωσης του ΟΑΕΔ, η λειτουργία των ΙΕΚ και των ΚΕΚ του ΟΑΕΔ μεταφέρθηκε στη νεοϊδρυθείσα θυγατρική του «Επαγγελματική Κατάρτιση ΑΕ» (ΕΚΑΕ), ενώ το 2008 η αρμοδιότητα για τα ΙΕΚ επανήλθε στον ΟΑΕΔ, που διαθέτει σήμερα 29 ΙΕΚ.

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980, ο ΟΑΕΔ αποτελούσε τον μοναδικό πάροχο συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης σε τεχνικά επαγγέλματα στις μεγάλες βιομηχανικές μονάδες της χώρας. Την κατάρτιση παρείχαν είτε δικές του δομές είτε δομές των επιχειρήσεων είτε σε συνδυασμό. Μετά την είσοδο της Ελλάδας στην ΕΟΚ το 1981, η διαθεσιμότητα πόρων από τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία και ειδικότερα από το ΕΚΤ για επαγγελματική κατάρτιση εκτός και εντός των επιχειρήσεων διεύρυνε το ρόλο του ΟΑΕΔ ως παρόχου κατάρτισης, καθώς και το ρόλο άλλων δημόσιων φορέων, όπως το ΕΛΚΕΠΑ, το Κέντρο Γεωργικής Εκπαίδευσης και η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ιωαννίδης, 2012). Την περίοδο 1983-2001, τα ΚΕΤΕΚ του ΟΑΕΔ υλοποίησαν μεγάλης εμβέλειας ποιοτικά προγράμματα κατάρτισης εννιάμηνης διάρκειας, με πιστοποίηση της ειδίκευσης που αποκτούσαν οι συμμετέχοντες, ταυτόχρονα με τα κλασικά προγράμματα ταχύρρυθμης ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Επίσης, από τον ΟΑΕΔ ξεκίνησαν και εφαρμόστηκαν για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1990 τα προγράμματα εναλλασσόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (συνδυασμός θεωρητικής κατάρτισης σε ΚΕΚ και τοποθέτησης σε επιλεγμένες επιχειρήσεις σύμφωνα με το αντικείμενο κατάρτισης), των οποίων η βασική λογική πέρασε σε προγράμματα της θυγατρικής του ΕΚΑΕ για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που υλοποιήθηκαν την περίοδο 2002-2008, και επεκτάθηκε αργότερα σε άλλα μαζικά προγράμματα.

Παράλληλα όμως με την κυριαρχία και επέκταση της δραστηριότητας των δημόσιων φορέων παροχής επαγγελματικής κατάρτισης, την περίοδο 1989-1994 σημειώθηκε «αρχική συσσώρευση» ιδιωτικού κεφαλαίου στον τομέα της κατάρτισης (Ιωαννίδης, 2012). Η ανεξέλεγκτη

ανάπτυξη των ιδιωτών παρόχων, αρχικά κυρίως ως υπεργολάβων δημόσιων παρόχων, –ως αποτέλεσμα της αύξησης των ευρωπαϊκών πόρων για κατάρτιση (Μεσογειακά Ολοκληρωμένα Προγράμματα, Α΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης-ΚΠΣ, Κοινοτικές Πρωτοβουλίες), της έλλειψης κρατικής ρύθμισης της αγοράς, καθώς και των πιέσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ενόψει της εκκίνησης του Β' ΚΠΣ– οδήγησε το 1994-1995 στη θεσμοθέτηση και πιστοποίηση των ιδιωτικών ΚΕΚ και το 1997 σε δεύτερο κύμα πιστοποιήσεων. Αυτό ήρθε και ως απόρροια της αμφισβήτησης της διαδικασίας και της πρόσκαιρης διακοπής χρηματοδότησης από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ύστερα από τα αρνητικά ευρήματα των ελέγχων που οι υπηρεσίες της διεξήγαγαν. Μετά την πιστοποίηση του 1997, η συνολική δυναμικότητα των ΚΕΚ ανερχόταν σε 35.000 καταρτιζόμενους περίπου κατ' έτος, ενώ το 1999 οι ιδιώτες πάροχοι έφτασαν να υλοποιούν το 70% των προγραμμάτων (Karalis and Vergidis, 2004). Η δημιουργία ενός νέου κλάδου επένδυσης και κερδοφορίας για ιδιώτες επιχειρηματίες κατέστησε τους δημόσιους παρόχους συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, και μάλιστα τους πιο αξιόπιστους εξ αυτών –ΟΑΕΔ, ΕΛΚΕΠΑ κ.ά.– ανταγωνιστές του ιδιωτικού τομέα και εμπόδιο στην περαιτέρω επέκτασή του σε έναν κλάδο με εξασφαλισμένα κέρδη, αν και πλήρως εξαρτημένο από τις ροές της κρατικής χρηματοδότησης. Οι πιέσεις που ασκήθηκαν στον ΟΑΕΔ, σε συνδυασμό με την ανάγκη ξεκαθαρίσματος του τοπίου ενόψει της έναρξης του Γ' ΚΠΣ, οδήγησαν στο πέρασμα των ΚΕΚ του ΟΑΕΔ στη θυγατρική ΕΚΑΕ, στο πλαίσιο της αναδιάρθρωσης του Οργανισμού (2001). Με την ίδρυση της ΕΚΑΕ, η οποία μάλιστα πέρασε στην άμεση εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας το 2007, έληξε οριστικά ο ιστορικός ρόλος του ΟΑΕΔ ως δημόσιου παρόχου συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Έτσι, ενώ από το 2008 έγιναν προσπάθειες στον ΟΑΕΔ επανίδρυσης των ΚΕΚ, αυτά ουδέποτε λειτούργησαν κανονικά. Σήμερα υπολειτουργούν πέντε, που βρίσκονται σε διαδικασία πιστοποίησης. Αντίθετα, λειτουργούν με μεγάλη επιτυχία δύο Σχολές Κατάρτισης ΑμΕΑ στην Αθήνα (Γαλάτσι) και στη Θεσσαλονίκη (Λακκιά).

2.2 Ο ΟΑΕΔ ως φορέας διαχείρισης προγραμμάτων κατάρτισης

Το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1990 υπήρξε σημείο καμπής για το ρόλο του ΟΑΕΔ στο σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα. Από τη μία πλευρά, υποχώρησε ο ρόλος του ως δημόσιου παρόχου κατάρτισης, ενώ από την άλλη, αναπτύχθηκε ο ρόλος του ως φορέα διαχείρισης προγραμμάτων κατάρτισης που υλοποιούν άλλοι πάροχοι: ο αναπτυσσόμενος τομέας των ιδιωτικών ΚΕΚ και οι δομές των κοινωνικών εταίρων. Ο νέος ρόλος του ΟΑΕΔ αναπτύχθηκε γύρω από δύο άξονες:

- την κατάρτιση εργαζομένων, με πόρους του νεοσύστατου Λογαριασμού Απασχόλησης και Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΛΑΕΚ).
- την κατάρτιση άνεργων νέων, μέσω προγραμμάτων απόκτησης εργασιακής εμπειρίας (stage) που χρηματοδοτούνταν με πόρους του ΕΚΤ.

○ *Προγράμματα κατάρτισης εργαζομένων μέσω ΛΑΕΚ*

Σταθμός στην εξέλιξη του ελληνικού συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης υπήρξε η δημιουργία του ΛΑΕΚ το 1996, το οποίο έκτοτε συνέβαλε κατά περίπου 50% στη χρηματοδότηση των συνολικών ετήσιων δαπανών επαγγελματικής κατάρτισης. Ο ΟΑΕΔ ανέλαβε την ευθύνη λειτουργίας του νεοσύστατου λογαριασμού/ταμείου, μέσω μιας επιτροπής τριμερούς εκπροσώπησης, ενώ για πρώτη φορά κατέστη φορέας διαχείρισης και χρηματοδότησης προγραμμάτων κατάρτισης που υλοποιούνταν από τρίτους.

Σύμφωνα με το Ν. 2434/96 και το Ν. 4144/13, οι πόροι του ΛΑΕΚ προέρχονταν από:

- Την εργοδοτική εισφορά ύψους 0,45% επί των μεικτών αποδοχών των μισθωτών (στη συνέχεια 0,24%) για την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης των εργαζομένων.
- Την εισφορά εργοδοτών και εργαζομένων συνολικού ύψους 0,36% (0,26% ο εργοδότης, 0,10% ο εργαζόμενος), που το 2013 μειώθηκε στο 0,22%, για την προώθηση της απασχόλησης των ανέργων και ιδιαίτερα των μακροχρόνια ανέργων, οι οποίοι απειλούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό από κοινωνικό αποκλεισμό.
- Την περίοδο 2003-2005, το 56% των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης χρηματοδοτούνταν μέσω του ΛΑΕΚ, ενώ την περίοδο 2007-2009 το ποσοστό αυτό μειώθηκε στο 43% (Ιωαννίδης, 2012: 360).

○ *Προγράμματα «απόκτησης εργασιακής εμπειρίας» για ανέργους — Η βιομηχανία των stage.*

Στην εκπνοή της δεκαετίας του 1990 ο ΟΑΕΔ εγκαινίασε ένα νέο είδος προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης ανέργων, τα προγράμματα «απόκτησης εργασιακής εμπειρίας» ή «stage», που απευθύνονταν κυρίως σε νέους έως 30 ετών. Οι νέοι αυτοί προσλαμβάνονταν αρχικά για 6 έως 12 μήνες ως πρακτικά ασκούμενοι στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα, με αποζημίωση πολύ χαμηλότερη του κατώτατου μισθού και ασφάλιση μόνο για ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και επαγγελματικό κίνδυνο. Μετά τη λήξη του αρχικού διαστήματος, το πρόγραμμα αυτό μπορούσε να ανανεωθεί για επιπλέον διάστημα. Με τις συνεχείς ανανεώσεις, η σωρευτική διάρκεια παραμονής στο φορέα υποδοχής μπορούσε να φτάσει τους 24, 36 ή και 48 μήνες.

Από το 1999 μέχρι το 2009 προκηρύσσονταν τέτοια προγράμματα κάθε έτος, με τον αριθμό των θέσεων να κυμαίνονται από 4.100 το 2002 μέχρι 27.270 το 2009. Συνολικά, μεταξύ 1999 και 2009 προκηρύχθηκαν 184.011 θέσεις, εκ των οποίων το 57% για προγράμματα που απευθύνονταν αποκλειστικά στον δημόσιο τομέα, το 16% σε προγράμματα που απευθύνονταν αποκλειστικά στον ιδιωτικό τομέα, ενώ το 27% σε προγράμματα που απευθύνονταν και στον δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα (Ιωαννίδης, 2012: 352).

Με τις συνεχείς ανανεώσεις της διάρκειάς τους, τα προγράμματα stage του ΟΑΕΔ λειτούργησαν ως «βιομηχανία» ρουσφετολογικών προσλήψεων στο Δημόσιο, εκτός διαδικασιών ΑΣΕΠ. Ύστερα από διετή επαγγελματική εμπειρία, οι συμμετέχοντες μοριοδοτούνταν αδρά για

«συναφή» εμπειρία, σε διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ που αφορούσαν μόνιμες θέσεις εργασίας στους φορείς της πρακτικής άσκησης/απασχόλησης. Στη διαδρομή αυτή μονιμοποίησης έβαλε τέρμα το 2009 ο Ν. 3812 (Νόμος Ραγκούση), που επέβαλε το σύνολο των προσλήψεων στο Δημόσιο να γίνονται με έγκριση του ΑΣΕΠ και αφαίρεσε από τον ΟΑΕΔ τη δυνατότητα να κάνει προγράμματα που απευθύνονται στον δημόσιο τομέα, με εξαίρεση ελάχιστες ομάδες ανέργων (ΑΜΕΑ, μακροχρόνια άνεργοι 55-64 ετών), οι οποίες είχαν πολύ μεγάλες δυσκολίες πρόσληψης στον ιδιωτικό τομέα της οικονομίας.

3. Οικονομική κρίση, ανεργία και νέες προκλήσεις στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης: Ο νέος ρόλος του ΟΑΕΔ

Η τρέχουσα οικονομική κρίση ανέτρεψε πλήρως τα δεδομένα της αγοράς εργασίας, με την τεράστια υποχώρηση της απασχόλησης και την εκτόξευση της ανεργίας σε ιστορικά ύψη. Σύμφωνα με την Έρευνα Εργατικού Δυναμικού, μεταξύ 2008 και 2013, το γενικό ποσοστό ανεργίας εκτινάχθηκε από 8% στο 27,5%, το ποσοστό ανεργίας των γυναικών από 11,5% στο 31% και των νέων 15-24 ετών από 22% στο 58%. Επίσης, ενώ η συνολική απασχόληση μειώθηκε κατά 24% μεταξύ 2008 και 2013, στους νέους η συρρίκνωση των ευκαιριών απασχόλησης υπήρξε δραματική (Πίνακας 1). Από το 2014 και ύστερα οι εξελίξεις στην απασχόληση υπήρξαν θετικές, ενώ οι μεταναστευτικές ροές συνεχίστηκαν, αν και με μικρότερη ένταση σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Το β' τρίμηνο του 2016 το γενικό ποσοστό ανεργίας έπεσε στο 23% (από 27,5%), το ποσοστό των γυναικών στο 28% (από 31%) και το ποσοστό των νέων στο 49% (από 58%).

Πίνακας 1: Ποσοστιαίες μεταβολές της απασχόλησης, 2006-2015. Έτος βάσης – τελικό έτος (%)

	15-74 ετών	15-19 ετών	20-24 ετών	25-29 ετών
2006-2008	1,8	-8,7	-8,0	-1,6
2008-2011	-12,1	-52,1	-34,3	-25,2
2011-2013	-14,5	-40,3	-36,2	-31,7
2013-2015	2,7	-4,1	7,7	4,2

Πηγή: Υπολογισμοί με βάση τα στοιχεία της Eurostat, *Ευρωπαϊκή Έρευνα Εργατικού Δυναμικού* (διαδικτυακή βάση δεδομένων)

Κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, έλαβαν χώρα σημαντικές εξελίξεις. Στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης ψηφίστηκε ο Ν. 4186/2013 που κατάργησε τις ΕΠΑΣ, ίδρυ-

σε τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) τριετούς φοίτησης με ένα έτος μαθητείας, δίνοντας πρόσβαση στους αποφοίτους γυμνασίου, και θεσμοθέτησε ένα προαιρετικό μεταδευτεροβάθμιο έτος μαθητείας για τους αποφοίτους των ΕΠΑΛ. Στον ΟΑΕΔ δόθηκε η δυνατότητα να λειτουργήσει ΣΕΚ όπου λειτουργούσαν οι ΕΠΑΣ και ανατέθηκε η εύρεση θέσεων πρακτικής άσκησης για τις τάξεις μαθητείας των ΣΕΚ και των ΕΠΑΛ. Τέλος, με το Ν. 4386/2016 καταργήθηκαν οι ΣΕΚ και οι ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ παρέτειναν τη λειτουργία τους μέχρι το Σεπτέμβρη του 2022. Επίσης, ο ΟΑΕΔ ανέλαβε κομβικό ρόλο στη διαχείριση του θεσμού της μαθητείας για όλα τα δημόσια σχολεία (ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ) και ινστιτούτα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (ΙΕΚ), μέσω των Κέντρων Προώθησης της Απασχόλησης.

Στο πεδίο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, οι σημαντικότερες εξελίξεις σε εθνικό επίπεδο είναι: (α) η δημιουργία νέου θεσμικού πλαισίου για τη Διά Βίου Μάθηση (Ν. 3879/ 2010), που ανακατένειμε τους επιτελικούς φορείς των Υπουργείων Παιδείας και Εργασίας και τους ρόλους τους (β) η υιοθέτηση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και (γ) η εφαρμογή του συστήματος των «επιταγών κατάρτισης» – voucher (Παϊδούση, 2013). Παράλληλα, το 2011 ξεκίνησαν τα μεγάλα προγράμματα κατάρτισης προσωπικού επιχειρήσεων που ήταν σε διαδικασία διαρθρωτικής προσαρμογής. Σε επίπεδο ΕΕ, σημαντικότατη εξέλιξη είναι η υιοθέτηση το 2013 της «Εγγύησης για τη Νεολαία» ως κοινού πλαισίου πολιτικής αντιμετώπισης της νεανικής ανεργίας, όπου η μαθητεία, η πρακτική άσκηση και η συνεχιζόμενη κατάρτιση είχαν προεξάρχοντα ρόλο. Η χρηματοδότηση του πλαισίου από την Πρωτοβουλία Απασχόλησης των Νέων (ΠΑΝ) θα δώσει πρόσθετους χρηματοδοτικούς πόρους στα κράτη μέλη της ΕΕ, άρα και στην Ελλάδα, για ενεργητικές πολιτικές με στόχευση τους νέους. Η έναρξη της οικονομικής κρίσης συμπίπτει με αυτήν του ΕΣΠΑ (2007-2013), στο πλαίσιο του οποίου η υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης καθυστέρησε πολύ.

Σ' αυτό το μεταβαλλόμενο θεσμικό τοπίο, πέρα από τα προγράμματα ΛΑΕΚ, ο ΟΑΕΔ θα αναλάβει να διαχειριστεί ένα μεγάλο πρόγραμμα «διαρθρωτικής προσαρμογής» και νέα προγράμματα απόκτησης εργασιακής εμπειρίας και κατάρτισης ανέργων υπό το ΕΣΠΑ, ενώ προς το παρόν δεν συμμετέχει στη διαχείριση συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων κατάρτισης στο πλαίσιο του ΣΕΣ (2014-2020).

3.1 Κατάρτιση εργαζομένων και διαρθρωτική προσαρμογή επιχειρήσεων

Το διάστημα 2010-2013 ο ΟΑΕΔ υλοποίησε ένα μεγάλο πρόγραμμα *Διαρθρωτικής Προσαρμογής Εργαζομένων και Επιχειρήσεων*, που περιλάμβανε κατάρτιση προσωπικού σε επιχειρήσεις που απασχολούσαν από 50 εργαζόμενους και πάνω και υπέβαλαν Σχέδια Διαρθρωτικής Προσαρμογής. Από τα 579 σχέδια που εγκρίθηκαν υλοποιήθηκαν μόνο τα 389, καθώς οι υπόλοιπες επιχειρήσεις είτε έκλεισαν, είτε δεν κατόρθωσαν να τα υλοποιήσουν. Οι εργαζόμενοι που καταρτίστηκαν ανήλθαν σε 23.548 άτομα. Επίσης, κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης υλοποιούνταν με χρηματοδότηση του ΛΑΕΚ ετησίως περίπου 20.000 προ-

γράμματα κατάρτισης, με σύνολο ωφελούμενων περίπου 150.000 εργαζόμενους και ανέργους. Για παράδειγμα, το 2014 ολοκληρώθηκαν 18.650 προγράμματα για επιχειρήσεις με πάνω από 25 εργαζόμενους και 700 προγράμματα για επιχειρήσεις με 1-25 εργαζόμενους.

3.2 Νεανική ανεργία: Μαθητεία, πρακτική άσκηση, απόκτηση εργασιακής εμπειρίας

Η μεγάλη αύξηση της ανεργίας των νέων κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας αναπροσανατολίζει την ενεργητική πολιτική αγοράς εργασίας σε ειδικά προγράμματα για νέους (2010) και τις κυβερνήσεις σε εκπόνηση σχεδίων δράσης με στοχευμένες παρεμβάσεις και πολιτικές για την αντιμετώπιση της νεανικής ανεργίας και την αξιοποίηση της κοινοτικής Πρωτοβουλίας Απασχόλησης των Νέων και άλλων πόρων του ΕΚΤ (Υπουργείο Εργασίας 2012, 2014).

Η νέα κατεύθυνση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, που δίνει έμφαση στην κατάρτιση μέσα στην επιχείρηση και μέσω της εργασίας (work-based learning), επηρεάζει το σχεδιασμό της πολιτικής και στην Ελλάδα, βάζοντας στο επίκεντρο την πρακτική άσκηση είτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής είτε στο πλαίσιο της πολιτικής συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, με ρητό στόχο τη διευκόλυνση της μετάβασης των νέων στην αγορά εργασίας, βοηθώντας τους να αποκτήσουν εργασιακή εμπειρία.

○ *Απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και σύνδεση με απασχόληση*

Μετά τη διακοπή των προγραμμάτων stage το 2009, προκηρύχθηκε το 2010 από τον ΟΑΕΔ νέο πρόγραμμα απόκτησης εργασιακής εμπειρίας για 10.000 ανέργους 16-24 ετών, νεοεισερχόμενους στην αγορά εργασίας, με την περίοδο πρακτικής άσκησης σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα να κυμαίνεται από 6 μέχρι 12 μήνες. Ο στόχος αυτός μειώθηκε το 2011 σε 5.000 ανέργους, επειδή η ζήτηση για το πρόγραμμα αποδείχθηκε χαμηλή για μία σειρά από παράγοντες, όπως: α) η προτίμηση των εταιρειών να απασχολήσουν μεγαλύτερα άτομα ηλικίας 25-30 ετών β) η βαθιά ύφεση που έκανε τις επιχειρήσεις απρόθυμες για πρόσληψη ασκούμενων γ) η ταυτόχρονη υλοποίηση δύο άλλων προγραμμάτων απασχόλησης των νέων, τα πλεονεκτήματα των οποίων ήταν πιο γνωστά στους ανέργους και τις επιχειρήσεις. Όσον αφορά τα αποτελέσματα του προγράμματος στον τομέα της εργασιακής ένταξης, μόνο το 13,4% των ασκούμενων δέχτηκε πρόταση για σύναψη σύμβασης απασχόλησης μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, ενώ μόνο το 16% των εταιρειών του πρώτου σταδίου απασχόλησε τους ασκούμενους μετά το πέρας της πρακτικής άσκησης (EEO Group, 2013).

Χρειάστηκε να περάσουν από τότε έξι χρόνια για να προκηρυχθούν από τον ΟΑΕΔ, τον Αύγουστο του 2016, τα επόμενα προγράμματα απόκτησης εργασιακής εμπειρίας για νέους ηλικίας 18-24 ετών (10.000 θέσεις) και 25-29 ετών (3.000 θέσεις). Τα προγράμματα αυτά βρίσκονται σήμερα στη φάση της σύζευξης των προσφερόμενων θέσεων πρακτικής άσκησης,

διάρκειας τεσσάρων μηνών, με τους εγγεγραμμένους ανέργους στο μητρώο ανέργων του ΟΑΕΔ, με σειρά προτεραιότητας βάσει ορισμένων κριτηρίων. Καινοτομία του προγράμματος είναι η σύζευξη των σπουδών με το αντικείμενο της θέσης πρακτικής άσκησης στην επιχείρηση, καθώς και η επιχορήγηση της επιχείρησης επί οκτώ μήνες για την πρόσληψη των ασκούμενων σε συναφείς θέσεις εργασίας.

- *Επιταγές κατάρτισης (voucher): Ριζικός επανασχεδιασμός*

Από το 2012 μέχρι σήμερα το σύστημα επιταγών κατάρτισης (voucher) έχει επικρατήσει στα προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης για ανέργους. Ο σχεδιασμός αυτών των προγραμμάτων οδήγησε σε μεγάλες αντιδράσεις και αιτιάσεις ως προς το ότι παρείχαν δυσανάλογα μεγάλο οικονομικό όφελος στους παρόχους κατάρτισης και στις επιχειρήσεις, σε αντίθεση με τους ανέργους, στους οποίους δεν παρείχαν ουσιαστική κατάρτιση και επαγγελματική προοπτική.

Ο ΟΑΕΔ υλοποίησε το 2012-2013, σε συνεργασία με το Υπουργείο Εργασίας (ΕΥΕ ΕΚΤ), το πρώτο πρόγραμμα συνεχιζόμενης κατάρτισης με αυτό το σύστημα. Αυτό αφορούσε 18.332 ανέργους που καταρτίστηκαν για 100 ώρες και πιστοποιήθηκαν για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων χρήσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Επίσης, ο Οργανισμός προκήρυξε το 2014 ένα πρόγραμμα επιταγών κατάρτισης (voucher) και πρακτικής άσκησης για αποφοίτους ΑΕΙ-ΤΕΙ, όπου συμμετείχαν 8.800 άνεργοι πτυχιούχοι. Το πρόγραμμα αυτό επανασχεδιάστηκε το 2015, προκειμένου να καταστήσει πλήρως διαφανή, στους κατόχους των επιταγών κατάρτισης, τα αντικείμενα και τα προαπαιτούμενα πτυχία των προσφερόμενων θέσεων πρακτικής άσκησης από τις επιχειρήσεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι επιλογές των ανέργων να καταλήξουν σε ικανοποιητική σύζευξη και περίπου το 20% των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα να απασχοληθεί τρεις μήνες μετά την ολοκλήρωσή του σε μη επιχορηγούμενες θέσεις εργασίας.

- *Μαθητεία: Νέος ρόλος του ΟΑΕΔ*

Όπως προαναφέρθηκε, με το Ν. 4386/2016 παρατάθηκε η λειτουργία των ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ που εφαρμόζουν το δυϊκό σύστημα μαθητείας. Επίσης, το νέο νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει τη σύσταση σε κάθε ΚΠΑ του ΟΑΕΔ Ομάδων Υποστήριξης της Μαθητείας, που θα απαρτίζονται από εκπαιδευτικούς του ΟΑΕΔ και του Υπουργείου Παιδείας και έναν εργασιακό σύμβουλο του ΟΑΕΔ, με σκοπό την εξεύρεση και τη διαχείριση των θέσεων πρακτικής άσκησης για τους σπουδαστές των ΕΠΑΣ και ΙΕΚ και των αποφοίτων ΕΠΑΛ, που φοιτούν στην προαιρετική τάξη ειδίκευσης-μαθητείας. Όλες οι προσφερόμενες θέσεις θα συγκεντρώνονται από τον ΟΑΕΔ. Με αυτό τον τρόπο, ο ΟΑΕΔ θα συλλέγει πληροφορίες για την κατάρτιση στο πλαίσιο των σπουδών, των νέων που έχουν συμμετάσχει σε μαθητεία και αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και την αρχική επαγγελματική κατάρτιση. Οι πληροφορίες αυτές θα είναι χρήσιμες για την παρακολούθηση της εργασιακής ένταξης των νέων που δεν συνεχίζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και θα μπορούν να χρησιμεύουν στην υποστήριξη και στόχευση των προγραμμάτων απόκτησης εργασιακής εμπειρίας και συνεχιζόμενης κα-

τάρτισης και απασχόλησης σε εκείνους που έχουν τα λιγότερα εφόδια και πραγματική ανάγκη. Με άλλα λόγια, η συμβολή του ΟΑΕΔ στην υποστήριξη των νέων, κατά τη μετάβασή τους από το σχολείο στη σταθερή απασχόληση, θα μπορούσε να βελτιωθεί, όπως και η συμπληρωματικότητα του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης με εκείνο της επαγγελματικής κατάρτισης, προς αποφυγή των καταρτίσεων χωρίς νόημα και της επαναλαμβανόμενης συμμετοχής σε προγράμματα κατάρτισης, τα οποία δεν εγγράφονται σε κάποια στρατηγική επαγγελματικής ένταξης.

4. Επίλογος: Ο νέος ρόλος του ΟΑΕΔ στο μεταβαλλόμενο θεσμικό τοπίο

Όπως είδαμε μέχρι τώρα, στις αρχές της δεκαετίας του 2000 ο ΟΑΕΔ απώλεσε οριστικά το ρόλο του δημόσιου παρόχου συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και έκτοτε ενίσχυσε το ρόλο του ως διαχειριστή τέτοιων προγραμμάτων, με την καθιέρωση των ετήσιων προσκλήσεων προγραμμάτων stage παράλληλα με αυτές των προγραμμάτων ΛΑΕΚ. Κατά τη δεκαετία του 2010, μετά το σταμάτημα των προγραμμάτων stage, ο σχεδιασμός και η διαχείριση της πλειονότητας των προγραμμάτων κατάρτισης του ΕΣΠΑ (2007-2013) –σήμερα του ΣΕΣ 2014-2020– πέρασαν στο Υπουργείο Εργασίας, και στη συνέχεια, η διαχείριση και η χρηματοδότηση των προγραμμάτων κατάρτισης του προσωπικού των επιχειρήσεων που υλοποιούν σχέδια διαρθρωτικής προσαρμογής μεταφέρθηκαν οριστικά στο Υπουργείο Οικονομίας και Ανάπτυξης, υπό το ΣΕΣ. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του ΟΑΕΔ, ως διαχειριστή προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, βαθμιαία περιορίστηκε σε αυτά του ΛΑΕΚ και σε σποραδικά προγράμματα εργασιακής εμπειρίας, voucher και ολοκληρωμένων παρεμβάσεων που εμπεριέχουν δράσεις κατάρτισης.

Τα δύο τελευταία χρόνια γίνεται εντατική προσπάθεια επανασχεδιασμού όλων των προγραμμάτων, με στόχο τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς τους τόσο ως προς την εργασιακή ένταξη των ανέργων και τη διατήρηση της απασχόλησης και των επαγγελματικών προοπτικών των εργαζομένων όσο και ως προς την προστιθέμενη αξία της κατάρτισης για τους συμμετέχοντες στα προγράμματα.

Οπωσδήποτε οι αλλαγές στο θεσμικό τοπίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι πιο σημαντικές και προσδίδουν έναν νέο ρόλο στον ΟΑΕΔ, σε σχέση με αυτόν που είχε στο παρελθόν. Εκτός από την άμεση παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης στις ΕΠΑΣ και την καταβολή των επιδομάτων πρακτικής άσκησης στους σπουδαστές ΑΤΕΙ, ο ΟΑΕΔ αποκτά το ρόλο του *«ρυθμιστή» της εισόδου των νέων στην αγορά εργασίας μέσω του θεσμού της μαθητείας* που γενικεύεται πλέον –αρχικά προαιρετικά– στους σπουδαστές ΙΕΚ και τους αποφοίτους ΕΠΑΛ. Τα επόμενα χρόνια η γενίκευση της μαθητείας συνιστά μείζονα θεσμική αλλαγή, που αλλάζει δραστικά τον τρόπο μετάβασης των νέων στην εργασία, οι οποίοι ολοκληρώνουν την εκπαί-

δευσή τους στο γυμνάσιο ή το λύκειο, και απαιτεί ανάλογες προσαρμογές του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης για τους νέους που παρουσιάζουν δυσκολίες εργασιακής ένταξης, ώστε αυτό να λειτουργεί συμπληρωματικά με το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Δεν πρέπει τέλος να ξεχνάμε ότι η έλλειψη εργασιακής εμπειρίας ή επαγγελματικής κατάρτισης δεν αποτελεί τον κύριο λόγο της ανεργίας των περισσότερων νέων. Άρα, τα προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης θα πρέπει να στοχεύουν στις πιο δύσκολες προς ένταξη ομάδες, δηλαδή στους άνεργους νέους με τα λιγότερα προσόντα και ευκαιρίες, και όχι όλους τους νέους αδιακρίτως. Ακόμα όμως και οι τελευταίες ομάδες, πιθανότατα να έχουν περισσότερο ανάγκη βελτίωσης των εκπαιδευτικών τους προσόντων και γνώσεων παρά των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους. Συνεπώς, η επαγγελματική εκπαίδευση έχει πάντοτε –ως βάση– προτεραιότητα, σε σχέση με την επαγγελματική κατάρτιση.

Βιβλιογραφία

Hargreaves Heap, S. P. (1980). "Choosing the wrong 'natural' rate: Accelerating inflation or decelerating unemployment and growth", *The Economic Journal*, 90 (359), pp. 611-620.

Karalis, T. and Vergidis, D. (2004). "Lifelong education in Greece: Recent developments and current trends", *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2), pp. 179-189.

Layard, R., Nickell, S. and Jackman, R. (1991). *Unemployment. Macroeconomic Performance and the Labour Market*, Oxford: Oxford University Press.

Phelps, E. S. (1972a). *Inflation Policy and Unemployment Theory*, New York: Norton.

Pissarides, C. (2000). *Equilibrium Unemployment Theory*, 2nd edition, Cambridge, MA: The MIT Press.

Δημουλάς, Κ. (2005). «Η επαγγελματική κατάρτιση ως κρατική πολιτική: Η περίπτωση της Ελλάδας (1980-2000)», στο Καραμεσίνη, Μ. και Κουζής, Γ. (επιμ.), *Πολιτική Απασχόλησης: Πεδίο Σύζευξης της Οικονομικής και της Κοινωνικής Πολιτικής*, Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ/Gutenberg.

EEO Group (2013). *Συγκριτική Αξιολόγηση Προγραμμάτων Ενεργητικών Πολιτικών Απασχόλησης του ΟΑΕΔ που απευθύνονται σε Νέους Ανέργους: Τελική Έκθεση Αξιολόγησης*, ΕΥΣΕΚΤ, Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.

Ιωαννίδης, Γ. (9/2012). *Η Πολιτική Οικονομία της Ελληνικής Πολιτικής Απασχόλησης 1995-2008. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο και οι Εγχώριοι Μετασχηματισμοί*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Καραμεσίνη, Μ. (2011). «Η πολιτική απασχόλησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης», στο Σακελλαρόπουλος, Θ. (επιμ.). *Η Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης,* Αθήνα: Διόνικος.

Κωνσταντινόπουλος, Χ. (1993). *Θεσμοί και Φορείς Καταπολέμησης της Ανεργίας στην Ελλάδα (1920-1992),* Αθήνα: ΟΑΕΔ.

Παϊδούση, Χ. (1/2013). «Επαγγελματική κατάρτιση στην περίοδο της οικονομικής κρίσης», *Εργασία και Απασχόληση στην Ελλάδα. Ετήσια Έκθεση 2012,* Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας Ανθρώπινου Δυναμικού.

Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας. Γενική Γραμματεία Διαχείρισης Κοινοτικών και άλλων Πόρων (12/2012). *Σχέδιο Δράσης Στοχευμένων Παρεμβάσεων για την Ενίσχυση της Απασχόλησης και της Επιχειρηματικότητας των Νέων*, έκδ. 2.

Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας. Διεύθυνση Απασχόλησης (5/2014). *«Εγγύηση για τη Νεολαία». Το Ελληνικό Σχέδιο Δράσης*.

Φωτόπουλος, Ν. (επιμ.). (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική. Διερεύνηση της Σύνδεσης της Επαγγελματικής Κατάρτισης με την Απασχόληση,* Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.

Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων: Μεθοδολογικά, οργανωτικά και θεσμικά ζητήματα

Χρήστος Γούλας
ΙΝΕ ΓΣΕΕ

Νίκος Φωτόπουλος
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Εισαγωγή

Η πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων ως θεσμικό εγχείρημα αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές προκλήσεις στο σύγχρονο κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Και αυτό γιατί σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης, υπερεθνικών και ευρύτερων διακρατικών σχηματισμών, το αίτημα για κινητικότητα, ευελιξία και ανάπτυξη των επαγγελματικών προσόντων γίνεται πιεστικό περισσότερο από ποτέ. Υπό την έννοια αυτή, η επιστημονική και αναστοχαστική θεώρηση της πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων οφείλει να λαμβάνει υπόψη της όχι μόνο τα εγγενή τεχνικά της χαρακτηριστικά αλλά και τις ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές παραμέτρους που την προσδιορίζουν (Allais, 2010). Το παρόν κείμενο ακριβώς αυτό έρχεται να αναδείξει: την ανάλυση και ερμηνεία της πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων σε συνάρτηση με τη δυναμική ανάπτυξης και εδραίωσης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Μια θεσμική διαδικασία, η οποία συναρτάται άμεσα από τις ευρύτερες ευρωπαϊκές κατευθύνσεις στο πεδίο των πολιτικών επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης, σε μια συγκυρία που τόσο η παρατεταμένη κρίση της ελληνικής οικονομίας όσο και οι δεσμεύσεις της χώρας απέναντι στο διεθνές χρηματοπιστωτικό σύστημα διαμορφώνουν ένα εξαιρετικά δυσμενές και ταυτόχρονα περιοριστικό πλαίσιο. Ωστόσο, μέχρι ποιο σημείο δύναται η ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων να διαμορφώσει μια αυθύπαρκτη δυναμική, τέτοια που να προωθεί το αίτημα εκσυγχρονισμού και ανάπτυξης της ελληνικής οικονομίας; Ποια τα όρια, οι δυνατότητες

και οι προοπτικές της θεσμικής διαδικασίας εδραίωσης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων σε μια εποχή που η διά βίου μάθηση καλείται να αναπτύξει οριζόντιες δεξιότητες στο σύνολο του εργατικού δυναμικού; Με ποιον τρόπο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα υπερβεί διαχρονικές παθογένειες και θεσμικά ελλείμματα, με στόχο τη δραστική μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, την ενίσχυση του εργατικού δυναμικού και την περιστολή της ανεργίας; Είναι σαφές πως οφείλουμε να διερευνήσουμε επισταμένως εκείνες τις παραμέτρους οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός συστήματος πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων με τέτοιον τρόπο ώστε να διασφαλίζονται η διαφάνεια, η αξιοπιστία, η υψηλή τεχνογνωσία και η εγκυρότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων που ένα οργανωμένο σύστημα οφείλει να πιστοποιεί (Rauhvargers, 2004). Εν κατακλείδι, κάθε τεκμηριωμένη συμβολή αποτελεί ουσιαστική συνεισφορά στον κοινωνικό και επιστημονικό διάλογο, αφού συνιστά αναγκαίο προαπαιτούμενο κάθε μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος το οποίο καλείται να προωθήσει την ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή.

Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και όψεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας

Είναι ολοφάνερο πως η θεώρηση της πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων δεν μπορεί να αγνοεί βασικές όψεις και παραμέτρους της παθογένειας αλλά και των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό σημαίνει πως δεν νοείται προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας ενός θεσμικού εγχειρήματος αν προηγουμένως δεν οριοθετήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο το εγχείρημα αυτό λαμβάνει χώρα. Υπό την έννοια αυτή, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε μια σειρά από όρια, δεσμεύσεις και «απειλές» οι οποίες ενυπάρχουν «αντικειμενικά», πέρα και έξω από τη ρητορική της ιδεολογικής και πολιτικής αντιπαράθεσης, με στόχο την όσο το δυνατόν πιο «αξιολογικά ουδέτερη» και ορθολογική ανάλυση της πραγματικότητας. Ωστόσο, ακόμη και αυτό δεν καθίσταται απόλυτα εφικτό τη στιγμή που τα υποκείμενα τα οποία επιχειρούν την εν λόγω προσέγγιση αποτελούν φορείς αξιακών και εμπειρικών αποκρυσταλλώσεων που συνδιαλέγονται με την πραγματικότητα. Είναι σημαντικό τελικά να παραθέσουμε ορισμένες παραδοχές οι οποίες διαμορφώνουν ένα σταθερό πλαίσιο ανάλυσης και ταυτόχρονα νοηματοδοτούν το ύφος μιας παρέμβασης που αποσκοπεί στην ενίσχυση του διαλόγου τόσο στο χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και στη σφαίρα των εμπειρογνωμόνων οι οποίοι δραστηριοποιούνται στο πεδίο εκπαίδευση – κατάρτιση – διά βίου μάθηση – προσόντα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαχρονικά διέπεται από την ύπαρξη μιας σειράς ανισοτήτων οι οποίες στηρίζονται σε ταξικούς, πολιτισμικούς, γεωγραφικούς και περιφερειακούς παράγοντες. Η διαπίστωση αυτή είναι αναγκαίο να επισημανθεί, προκειμένου να αναδειχθεί η έντονη διαφοροποίηση –σε επίπεδο ελληνικής επικράτειας– των εκπαιδευτικών

επιδόσεων και αποτελεσμάτων, εικόνα η οποία εδράζεται στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί στο πλαίσιο της κοινωνικής αναπαραγωγής. Παράγοντες όπως η διαχρονική παραπαιδεία και η προσφυγή στη φροντιστηριακή εκπαίδευση, η πρόσβαση των εχόντων σε αγαθά και υπηρεσίες εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα χαμηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τα ποσοστά υψηλής σχολικής διαρροής σε συγκεκριμένες περιοχές και περιφέρειες διαμορφώνουν την εικόνα μιας πραγματικότητας με υπαρκτά ελλείμματα αλλά και εκπαιδευτικές γκρίζες ζώνες (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2009, 2010, 2013). Ταυτόχρονα, ακόμη και σε πεδία μέσω των οποίων θα μπορούσε να αναπτυχθεί ευκολότερα η πρόσβαση στην αγορά εργασίας, όπως είναι η αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, εμφανίζεται μια εξαιρετικά αδύναμη σύνδεση της κατάρτισης με την απασχόληση, με αποτέλεσμα τη σταθερή παρουσία υψηλών δεικτών ανεργίας, υποαπασχόλησης και ετεροαπασχόλησης (Φωτόπουλος, 2013). Αναμφίβολα, διαμορφώνεται η εικόνα μιας εγγενούς ανακύκλωσης παθογενειών και στρεβλώσεων, που συντηρούν και αναπαράγουν το ύφος και το πλαίσιο μιας εθνικής εσωστρέφειας, η οποία καλλιεργεί το προφίλ μιας αντιφατικής συνείδησης απέναντι σε θέματα εκσυγχρονισμού. Ενώ από τη μία η χώρα μας θεωρητικά προτίθεται να συμμετάσχει σε όλες τις πρωτοβουλίες και τις ενέργειες μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών της δομών και πρακτικών, την ίδια στιγμή εμφανίζονται μια έντονη θεσμική ασυνέχεια και μια στρατηγική ασυμμετρία, με συνέπεια την πρόκληση σημαντικών καθυστερήσεων, σύγχυσης και κλίματος ευρύτερης κοινωνικής ασυνεννοησίας.

Η εικόνα αυτή αποδεικνύει την έλλειψη μιας εθνικής στρατηγικής σε επίπεδο βασικών αρχών εκπαιδευτικής πολιτικής, γεγονός που συμβάλλει ευθέως στην καθίζηση της χώρας έναντι των ευρωπαϊκών εξελίξεων, την ίδια στιγμή που τα προβλήματα είναι υπαρκτά, ενώ ανακυκλώνονται πρακτικές που αποδυναμώνουν την όποια προσπάθεια μείζονος ή ελάσσονος σημασίας επιχειρείται. Ταυτόχρονα εξαϋλώνεται το ήδη ισχνό κεφάλαιο κοινωνικής εμπιστοσύνης ανάμεσα σε πολιτικές ηγεσίες, κοινωνικούς εταίρους και εμπλεκόμενους φορείς στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, κάτι που αποτελεί οιωνό αρνητικών και δυσάρεστων εξελίξεων για το μέλλον και την προοπτική του τόπου. Και αυτό σε μια περίοδο που το ζήτημα της δημιουργίας ενός έγκριτου και αξιόπιστου εθνικού πλαισίου προσόντων αποτελεί αντικείμενο καίριας στρατηγικής για τη σχέση εκπαίδευσης-κατάρτισης και απασχόλησης, αφού το εν λόγω εγχείρημα αποσκοπεί στη μεταρρύθμιση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την ενίσχυση της μετάβασης από την εκπαίδευση στην απασχόληση (European Commission, 2004).

Πρόκειται στην ουσία για ένα πραγματικά φιλόδοξο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα, το οποίο καλείται να συμβάλει στην έγκυρη και αξιόπιστη ταξινόμηση των προσόντων στην ευρωπαϊκή επικράτεια, αποσκοπώντας στην ενίσχυση της κοινοτικής αγοράς εργασίας μέσω της κινητικότητας στη βάση της ισοτιμίας, της αξιοπιστίας και της διαφάνειας. Είναι προφανές πως ο στρατηγικός στόχος του εγχειρήματος αυτού δεν είναι αυτονόητος, δεδομένου ότι ενυπάρχουν σημαντικά εμπόδια και φραγμοί, τόσο εντός της ΕΕ όσο και εντός των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης-κατάρτισης. Ωστόσο, είναι περισσότερο από αναγκαίο να αποσαφηνιστούν οι όροι και οι προϋποθέσεις μιας τέτοιας προοπτικής, αφού καμία μεταρρυθμιστι-

κή προσπάθεια δεν πρόκειται να ευδοκιμήσει αν δεν εκπληρώνονται στην πράξη προϋποθέσεις όπως η ισοτιμία, η διαφάνεια, η εγκυρότητα, ο δημόσιος και κοινωνικός έλεγχος, η οριοθέτηση της δράσης κάθε εμπλεκόμενου φορέα και ο εναρμονισμός των εθνικών πολιτικών με το αντίστοιχο ευρωπαϊκό κεκτημένο (Φωτόπουλος και Γούλας, 2010).

Αναμφίβολα, η προοπτική αυτή προϋποθέτει τη σύναψη ενός κοινωνικού συμβολαίου αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα σε κράτος, εκπαιδευτική / επιστημονική κοινότητα και κοινωνικούς εταίρους, αφού το εν λόγω εγχείρημα κρίνεται πρωτίστως πολιτικό και δευτερευόντως τεχνικό. Αυτό σημαίνει πως η πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων ενέχει σημαντικές τεχνικές παραμέτρους, οι οποίες σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να υποκαταστήσουν μονομερώς τη βαθιά πολιτική φύση του εγχειρήματος, η υλοποίηση του οποίου προϋποθέτει τη βούληση για τη διαμόρφωση μιας οργανωμένης αγοράς εργασίας όχι με όρους ασυδοσίας αλλά με ισχυρούς και ήδη συμφωνημένους κανόνες κοινωνικής οικονομίας.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως η πραγμάτωση μιας τέτοιας προσπάθειας προϋποθέτει την κατανόηση και την ενσυνείδητη αποδοχή του εγχειρήματος. Η προσπάθεια απαιτεί τη διάχυση της πληροφορίας (εκτός από τους άμεσα εμπλεκομένους) σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο τμήμα του πληθυσμού: ενήλικες, εργαζομένους, φοιτητές, σπουδαστές, αυτοαπασχολουμένους και γενικότερα σε ευρύτερες ομάδες του γενικού πληθυσμού. Είναι σαφές πως η πιστοποίηση προσόντων οφείλει να αποτελεί *μια δημόσια ενεργητική πολιτική* η οποία να εγγυάται το κοινωνικό συμφέρον μέσα από την προώθηση μιας *κοινής γλώσσας* στο χώρο της διά βίου μάθησης και απασχόλησης με κοινές και πρακτικά εφαρμόσιμες διαδικασίες αντιστοίχισης και αναγνώρισης (Hooge, 2015).

Εν κατακλείδι, η πιστοποίηση των προσόντων μπορεί να συμβάλει προς μια οργανωμένη ταξινόμηση *αυτών που ξέρει* και *αυτών που μπορεί να κάνει* κάποιος αποτελεσματικά, αλλά ταυτόχρονα εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους, οι οποίοι μπορούν να αποβούν καταστροφικοί για την αποστολή της ίδιας της μάθησης αν δεν διασφαλιστούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις ποιότητας και αξιοπιστίας.

Ένα κρίσιμο ζήτημα, το οποίο για τον κόσμο της εργασίας είναι επείγουσας προτεραιότητας, είναι η αναγνώριση προσόντων στο χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης. Η διαδικασία αυτή συνδέεται με την προσπάθεια να αναδειχθεί το εύρος της εκπαίδευσης και κατάρτισης πέρα από το τυπικό σκέλος της σχολικής ή πανεπιστημιακής διαδρομής (τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα) και να αγγίξει πεδία και περιοχές που ενθαρρύνουν την αναγνώριση και την αξιοποίηση εναλλακτικών δρόμων και κατευθύνσεων προς τη μάθηση. Ταυτόχρονα, μέσω της διαδικασίας αυτής, επανέρχεται το αίτημα αντιμετώπισης και περιστολής των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων στην πράξη, αφού μέσω της πιστοποίησης θα παρέχεται στους εργαζομένους μια δεύτερη ευκαιρία αναγνώρισης των εναλλακτικών μορφών μάθησης που ακολούθησαν στη ζωή τους (Φωτόπουλος και Γούλας, 2010). Είναι ξεκάθαρο πως, παρόλο που η διαδικασία αυτή εμπεριέχει πολλά και δυσεπίλυτα τεχνικά ζητήματα (ανομοιογένεια εκπαιδευτικών μοντέλων, πολυμορφία επαγγελματικών περιγραμμάτων, διαφοροποιημένες διαδικασίες αντιστοίχισης, ετερογένεια αναλυ-

τικών προγραμμάτων, πολυτυπία μοντέλων κ.ά.), πρόκειται για στρατηγική με ευθύ πολιτικό περιεχόμενο, δεδομένου ότι προτάσσει το δικαίωμα της αναγνώρισης ενός άλλου κρίσιμου κεφαλαίου μάθησης (του εμπειρικού), το οποίο είναι εξίσου σημαντικό στο χώρο της εργασίας και μέχρι σήμερα δυστυχώς υποτιμάται συστηματικά. Παράλληλα, αποδεικνύει την πολιτική βούληση να λειτουργήσει ο χώρος της διά βίου μάθησης ως ένας ενιαίος χώρος όπου όλες οι μορφές εκπαίδευσης, κατάρτισης, εμπειρίας, αυτομόρφωσης κ.ο.κ. θα συναρθρώνονται σε ένα δομημένο *όλον*, το οποίο θα θεμελιώνει την επαγγελματική ταυτότητα του εργαζομένου διασφαλίζοντας τα δικαιώματά του και θα ανοίγει νέες προοπτικές στο χώρο της μάθησης και της απασχόλησης (European Commission, 1998, 2004).

Πρόκειται για τις περιπτώσεις εκείνες όπου χιλιάδες εργαζόμενοι –ενώ κατέχουν επαγγελματική εμπειρία και υψηλή εξειδίκευση από την άσκηση των επαγγελματικών τους ρόλων– δεν έχουν τη δυνατότητα αυτή να αναγνωριστεί και να πιστοποιηθεί σε ένα έγκριτο και αξιόπιστο εθνικό πλαίσιο προσόντων. Αυτό εκτός των άλλων αφορά κυρίως τους μη έχοντες προσόντα (low skilled workers) καθώς και όλους εκείνους που για συγκεκριμένους λόγους διέκοψαν τη φοίτησή τους ως διαρρέοντες πρόωρα από τις δομές της εκπαίδευσης και κατάρτισης (Appleby and Bathmaker, 2006). Πρόκειται για εργαζομένους οι οποίοι ανήκουν σε κατηγορίες που, είτε λόγω των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είτε εξαιτίας άλλων παραγόντων οι οποίοι συνδέονται με ευρύτερο έλλειμμα πρόσβασης σε αγαθά και υπηρεσίες εκπαίδευσης, υπέστησαν τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό, με συνέπεια την ένταξή τους στην αγορά εργασίας με ελάχιστα προσόντα και χαμηλό επίπεδο εξειδίκευσης (Appleby and Bathmaker, 2006). Αφορά επίσης χιλιάδες εργαζομένους οι οποίοι εισήλθαν στην αγορά εργασίας χωρίς να έχουν ολοκληρώσει τις εγκύκλιες σπουδές ή χωρίς να έχουν λάβει συστηματική κατάρτιση (αρχική και συνεχιζόμενη), παρόλο που κατάφεραν να βρουν μια θέση εργασίας την οποία είτε τη διατήρησαν, είτε την έχασαν στην πορεία της επαγγελματικής του διαδρομής, είτε αγωνιούν να τη διατηρήσουν με καλές προϋποθέσεις στο μέλλον.

Χωρίς αμφιβολία λοιπόν, η πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων μέσα σε ένα αξιόπιστο και θεσμικά έγκριτο πλαίσιο θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στην κινητικότητα της εργασίας δίνοντας σε όσους το επιθυμούν και το χρειάζονται το αναγκαίο κύρος αλλά και την απαιτούμενη θεσμική αναγνώριση, προκειμένου να συνεχίζουν την άσκηση του επαγγέλματός τους με όρους ισοτιμίας, εγκυρότητας και θεσμικής καταξίωσης. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό κατοχυρώνονται η σπουδαιότητα και η αξία της επαγγελματικής εμπειρίας τους, αφού –πέρα από το γνωστικό-θεωρητικό σκέλος και την πρόσβαση σε τυπικά προσόντα– αναγνωρίζεται ισότιμα και αξιόπιστα το εμπειρικό σκέλος της μάθησης, το οποίο περικλείει τα προσόντα τους με ολιστικό τρόπο. Επιπροσθέτως, μέσω της διαδικασίας αυτής αναδεικνύονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των εργαζομένων, απεικόνιση που βασίζεται στη μεθοδολογία των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην οποία θα αναφερθούμε παρακάτω. Ταυτόχρονα, μέσω και της πιστοποίησης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, τα προσόντα ενός εργαζομένου ταξινομούνται και κατατάσσονται στην ιεραρχική κλίμακα των πλαισίων προσόντων ενθαρρύνοντας τη δυναμική της συνέχισης των σπουδών

(για όσους το επιθυμούν) σε άλλες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Με τον τρόπο αυτό γίνεται διασύνδεση των μορφών τυπικής, μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης, διαμορφώνοντας μια ενιαία περιοχή για τη διά βίου μάθηση, κάτι που αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο για την προοπτική μιας κοινωνίας της γνώσης με λιγότερους ταξικούς αλλά και κοινωνικούς φραγμούς και εμπόδια στην πρόσβαση στη γνώση.

Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και η έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα

Όπως προαναφέρθηκε, η διαδικασία της πιστοποίησης των προσόντων όπως αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και εντός του ελληνικού παραδείγματος βασίζεται μεθοδολογικά στο ρόλο των μαθησιακών αποτελεσμάτων (learning outcomes) (Adam, 2004). Για ευνόητους λόγους, επισημαίνουμε συνοπτικά το εννοιολογικό περίγραμμα της ορολογίας που χρησιμοποιείται, με στόχο τη διαμόρφωση ενός κοινού τόπου πάνω στον οποίο θα αναπτύξουμε τη συλλογιστική μας.

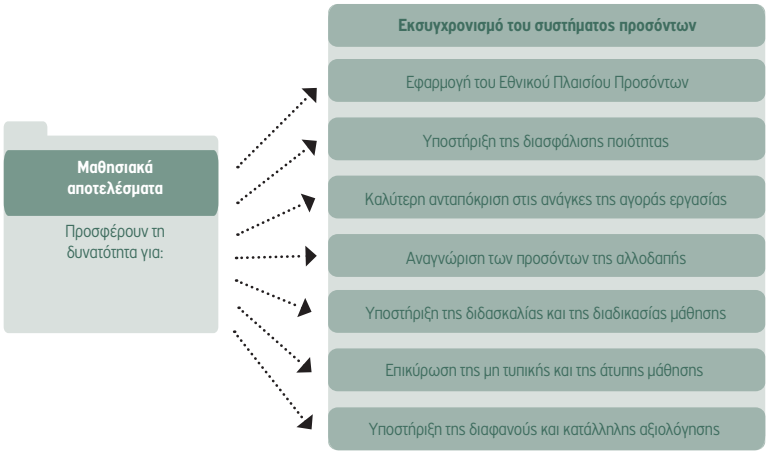
Ως *μαθησιακό αποτέλεσμα* ορίζεται το προσδοκώμενο αποτέλεσμα της μάθησης, ανεξαρτήτως του τρόπου με τον οποίο αυτή έχει αποκτηθεί (τυπική, μη τυπική, άτυπη μάθηση), και αναφέρεται σε όλα όσα ένας εκπαιδευόμενος αναμένεται να γνωρίζει, να κατανοεί και να είναι ικανός να εφαρμόσει, με τη μορφή γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων μετά την επιτυχή ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας (Cedefop, 2014).

Ο όρος *γνώσεις* αφορά το αποτέλεσμα της αφομοίωσης και της κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών που επιτυγχάνεται μέσω της μάθησης. Οι γνώσεις είναι το σύνολο των γεγονότων, των αρχών, των θεωριών και των πρακτικών που σχετίζονται με ένα πεδίο μελέτης ή εργασίας. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) οι γνώσεις χαρακτηρίζονται θεωρητικές ή/και τεκμηριωμένες βάσει των δεδομένων (Cedefop, 2014).

Με τον όρο *δεξιότητες* αναφερόμαστε στην ικανότητα ενός ατόμου να εφαρμόσει τις γνώσεις και να αξιοποιήσει την τεχνογνωσία του για την εκπλήρωση εργασιακών καθηκόντων και την επίλυση προβλημάτων. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων οι δεξιότητες περιγράφονται ως γνωστικές (όταν αναφέρονται στη χρήση της λογικής, της διαίσθησης και της δημιουργικής σκέψης) ή ως πρακτικές (όταν αναφέρονται στη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών και εργαλείων).

Με τον όρο *ικανότητες* εννοούμε την αποδεδειγμένη ικανότητα ενός ατόμου να αξιοποιεί τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις προσωπικές, κοινωνικές ή/και οργανωτικές ικανότητές του στις σπουδές, στην εργασία και στην επαγγελματική ή/και την προσωπική ανάπτυξή του (Cedefop, 2014). Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων η περιγραφή ως προς τις ικανότητες αφορά την υπευθυνότητα και την αυτονομία.

Σχήμα 1: Οδηγός σχεδιασμού και ανάπτυξης μαθησιακών αποτελεσμάτων – Δυνατότητες και προοπτικές

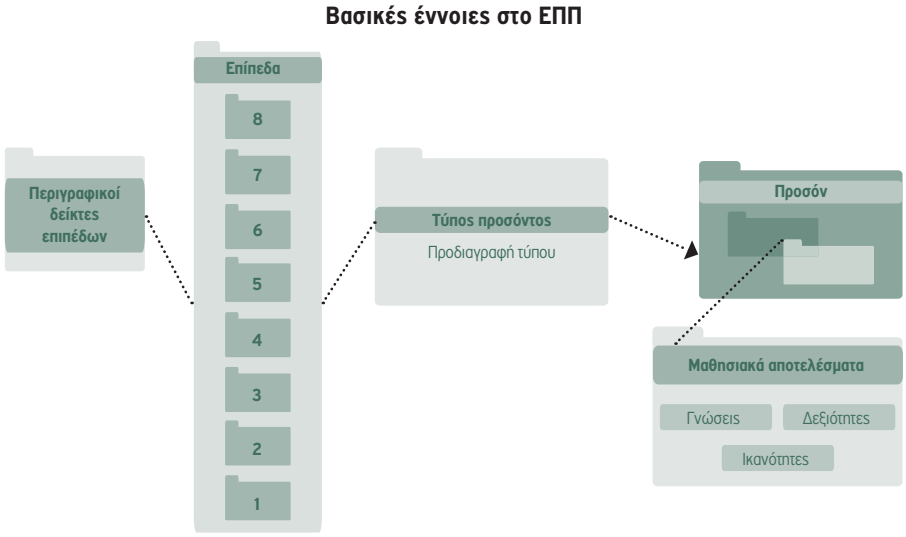


Πηγή: ΕΟΠΠΕΠ (2015)

Υπό την έννοια αυτή, τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία δύνανται να πιστοποιηθούν μέσω των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, σύμφωνα με την επίσημη συλλογιστική, μπορούν να συμβάλλουν στην επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, να διασφαλίζουν την ποιότητα, να συνεισφέρουν στην αξιοπιστία και τη διαφάνεια και κυρίως να κατευθύνουν τη μάθηση στις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας (European Union, 2011). Ταυτόχρονα η πιστοποίησή τους συνδέεται με το ζήτημα της κατάταξης και ταξινόμησης των προσόντων, αφού μέσω του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων θα ξέρει κάποιος σε ποιο επίπεδο εντάσσεται βάσει των προσόντων του, με αποτέλεσμα να γνωρίζει με ποιους όρους και ποιες δυνατότητες θα μπορεί να κινηθεί στην αγορά εργασίας, εντός αλλά και εκτός εθνικών συνόρων (Dehmel, 2013). Επιπροσθέτως, η μεθοδολογία των μαθησιακών αποτελεσμάτων κρίνει τα προσόντα εκ του αποτελέσματος, χωρίς να ενδιαφέρεται για τη διάρκεια, το περιβάλλον ή άλλες χωροχρονικές παραμέτρους. Υπό την έννοια αυτή, επιχειρεί την αποδοχή εναλλακτικών διαδρομών προς τη μάθηση, αφού ενθαρρύνει συστηματικά την «απομπλαισίωση των εκπαιδευτικών εισροών» μέσα από την επικέντρωση στο τελικό αποτέλεσμα που ένας εργαζόμενος μπορεί να επιδείξει σε μία συγκεκριμένη στιγμή της επαγγελματικής του καριέρας (Dehmel, 2013).

Επιπλέον, μέσω της αναγνώρισης των προσόντων κάθε εργαζόμενος θα μπορεί να συσσωρεύει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες τις οποίες κατέχει διαμορφώνοντας ένα ατομικό portfolio που θα αντανακλά τις μορφωτικές και εμπειρικές του αποσκευές, με στόχο την αλλαγή επαγγελματικών θέσεων και ρόλων εργασίας με όρους ανοδικής επαγγελματικής κινητικότητας. Είναι σαφές πως αυτή η επίσημη ρητορική, σε στρατηγικό επίπεδο, προφανώς και προβάλλει το θετικό σενάριο μιας ομαλής (ανοδικής) κινητικότητας, η οποία πραγματοποιείται ηθελημένα και πρόθυμα παρέχοντας στους εργαζομένους ευκαιρίες καριέρας και επαγ-

Σχήμα 2: Οδηγός σχεδιασμού και ανάπτυξης μαθησιακών αποτελεσμάτων – Βασικές έννοιες και διαδικασίες



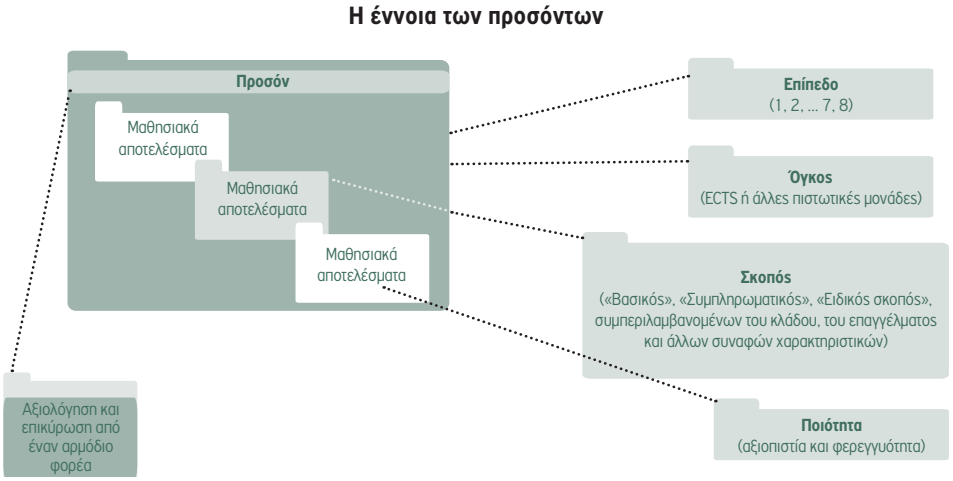
Πηγή: ΕΟΠΠΕΠ (2015)

γελματικής ανάπτυξης. Προφανώς, κανείς δεν θα μπορούσε να διαφωνήσει επί της αρχής αν μια τέτοια προοπτική κατόρθωνε να διασφαλίσει στους περισσότερους την ανάπτυξη, την ανοδική κινητικότητα και την ενίσχυση της θέσης και του ρόλου τους στη σφαίρα της απασχόλησης.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να μην εξετάσουμε τη διαδικασία της πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων αποκομμένη από τα υπόλοιπα εργαλεία της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η λειτουργία της συνδέεται άρρηκτα και με την αξιοποίηση άλλων εργαλείων, όπως το ECVET, το ESCO, το EQAVET κ.ά., που συναρθρώνονται σε μια στρατηγική ενίσχυσης της κινητικότητας της εργασίας, χωρίς όμως αυτή να λαμβάνει υπόψη μια σειρά δομικών ή άλλων λιγότερο εμφανών αδυναμιών, οι οποίες όχι μόνο δεν βοηθούν ένα τέτοιο εγχείρημα αλλά αντίθετα το υπονομεύουν (Le Mouillour, 2012). Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να επανέλθουμε σε αυτό που θίξαμε στην αρχή, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, καθώς και στα ζητήματα κοινωνικής ευπάθειας, τα οποία προκαλούν οι ανισότητες πρόσβασης στο αγαθό της γνώσης.

Είναι φανερό πως κανένα εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι εύκολο να ευδοκιμήσει αν δεν λάβει υπόψη του τις εγγενείς αδυναμίες και παθογένειες που το εκπαιδευτικό σύστημα ενέχει. Επομένως, ακόμη και αν επιδιώκουμε την πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων, τη δημιουργία πλαισίων, την αναγνώριση και τη μεταφορά των μαθησιακών αποτελεσμάτων, δεν μπορούμε να αγνοούμε τον τρόπο με τον οποίο ενδημούν προβλήματα και παθογένειες που συντηρούν και αναπαράγουν ανισότητες και αποκλεισμούς. Ειδικότερα:

Σχήμα 3: Οδηγός σχεδιασμού και ανάπτυξης μαθησιακών αποτελεσμάτων – Δομή και περιεχόμενο των προσόντων



Πηγή: ΕΟΠΠΕΠ (2015)

- Αναφερόμενοι σε βασικά κρίσιμα ζητήματα τα οποία έχουν να κάνουν με τη διαδικασία των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η μονομερής έμφαση γενικότερα σε αυτό που αποκαλούμε «εκροές» ενέχει τον κίνδυνο της υποτίμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και του ρόλου που διαδραματίζουν οι «εισροές» (δομές, περιβάλλον, κουλτούρα, αξίες, στάσεις, καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης, φιλοσοφία, ανθρώπινες σχέσεις, εκπαιδευτές κ.λπ.). Υπό την έννοια αυτή, στη διαδικασία της πιστοποίησης όσο σημαντικό είναι το «τι γνωρίζει κάποιος» και «τι μπορεί να πράξει αποτελεσματικά» άλλο τόσο σημαντικό είναι να διαθέτουμε σαφή εικόνα για το πώς απέκτησε τα προσόντα του ή εντός ποιου εκπαιδευτικού ή εργασιακού περιβάλλοντος διαμόρφωσε το μορφωτικό του υπόβαθρο και την επαγγελματική του υπόσταση. Είναι σαφές πως στοιχεία όπως το περιβάλλον, η παιδαγωγική κουλτούρα, το αξιακό υπόβαθρο, το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αποκτήθηκε το γνωστικό αλλά και εμπειρικό κεφάλαιο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ενός ανθρώπου αποτελούν καθοριστικές παραμέτρους της διαδικασίας πιστοποίησης και αναγνώρισης των προσόντων. Ένα σημείο ακόμη το οποίο κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί είναι πως δίνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα μεγαλύτερη αξία από όση ενδεχομένως τους αναλογεί. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με την προηγούμενη παράγραφο, αφού τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν μπορούν να καλύψουν με πειστικό τρόπο το εύρος της διάγνωσης του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού όλου που απαιτείται αναφορικά με την ταυτότητα ενός εργαζομένου. Ωστόσο, είναι ξεκάθαρο πως τα μαθησιακά αποτελέσματα οφείλουν να δρουν συμπληρωματικά προς όλες τις άλλες σημαντικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι να τις υποσκελί-

ζουν. Αυτό σημαίνει πως μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες υπηρεσίες στην ολοκλήρωση της ανάγνωσης και αναγνώρισης των προσόντων, η οποία απαιτείται μέσα σε μια θεσμική διαδικασία ολοκλήρωσης (Hussey and Smith, 2008). Ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα αποτελεί η διαπίστωση πως μέσω της δημιουργίας μιας μεθοδολογίας που εδράζεται εξολοκλήρου στην πιστοποίηση των εκροών προωθείται η «παραγωγή» εκπαιδευομένων οι οποίοι –ακόμη και αν είναι καλά καταρτισμένοι– ενδέχεται να μη διαθέτουν το ευρύ αξιακό φάσμα και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που συνδέονται με μια ισορροπημένη ανθρωπιστική παιδεία (Φωτόπουλος και Γούλας, 2010). Η συγκεκριμένη διαπίστωση συνδέεται με τη γενικότερη ανησυχία περί υποβάθμισης της μάθησης στη σύγχρονη πραγματικότητα, δεδομένου ότι οι πιέσεις για ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανταγωνιστικότητα πιέζουν αφόρητα το πλαίσιο μέσα στο οποίο η εκπαιδευτική πολιτική καλείται να εκπληρώσει την αποστολή της. Είναι προφανές πως η βαθιά, κριτική και εμπεριστατωμένη γνώση στην περίπτωση αυτή υποβιβάζεται σε ρηχή και εργαλειακή κατάρτιση, που απευθύνεται μονομερώς στις ευκαιριακές ανάγκες της αγοράς και όχι στην ανάπτυξη της συνείδησης και της πολύπλευρης επαγγελματικής ταυτότητας των εργαζομένων.

- Η εφαρμογή ενός συστήματος πιστοποίησης προσόντων μέσα από διαδικασίες αναγνώρισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελεί εξαιρετικά χρονοβόρα και τεχνικά δύσκολη διαδικασία, η οποία εκτός από μια σειρά τεχνικών ζητημάτων απαιτεί διευρυμένη συναίνεση και εμπλοκή των ενδιαφερόμενων μερών. Σε περίπτωση που δεν εκπληρώνονται οι προϋποθέσεις αυτές, ελλοχεύει ο κίνδυνος υποβάθμισης του ευρύτερου εγχειρήματος, με συνέπεια την απαξίωση της γενικότερης διαδικασίας. Είναι σαφές πως όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι αναγκαίο να προσδιορίζονται μέσω κοινά αποδεκτών διαδικασιών, να οριοθετούνται, να επαναξιολογούνται σε τακτά διαστήματα – με σκοπό να προσδιοριστεί όχι μόνο αν επιτυγχάνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά επίσης αν συνεχίζουν να αντικατοπτρίζουν με έγκυρο τρόπο τις λειτουργίες που απαιτείται να υπηρετούν. Είναι ιδιαίτερα κρίσιμο ζήτημα λοιπόν η διαμόρφωση μιας θεσμικής διαδικασίας η οποία προϋποθέτει μια βήμα προς βήμα προσέγγιση καθώς και μια προσεκτική εφαρμογή των μαθησιακών αποτελεσμάτων, προκειμένου να ξεπεραστούν όλα τα προαναφερθέντα προβλήματα, καθώς και άλλα παρόμοια που αφορούν την εφαρμογή των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων: Κοιτάζοντας μπροστά

Η δημιουργία και η εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (ΕΠΠ) εν μέσω της υφιστάμενης κοινωνικοοικονομικής συγκυρίας (δημοσιονομική κρίση, οικονομική ύφεση, ανεργία, επιτήρηση, «brain drain», εκπαιδευτικές ανισότητες κ.λπ.) αποτελούν ιδιαίτερα προκλητικό εγ-

χείρημα, το οποίο ενέχει πολλαπλές αναγνώσεις. Για τους εργαζομένους και τους μη έχοντες πιστοποιημένα προσόντα το κρίσιμο σημείο είναι η αντιμετώπιση των ανισοτήτων που συνδέονται με τη μάθηση και τη συνακόλουθη σύνδεση με την απασχόληση (έμφαση στη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση). Την ίδια στιγμή, το εγχείρημα αυτό είναι σημαντικό για τον κόσμο των επιχειρήσεων, αφού μέσω ενός συστήματος πιστοποίησης και κατάταξης των προσόντων αυτές θα είναι σε θέση να έχουν μια ασφαλή και έγκριτη ταυτότητα των δυνατοτήτων και του επιπέδου της επαγγελματικής δυναμικής των εργαζομένων τους. Στην ουσία μέσω του ΕΠΠ θα είμαστε σε θέση να οργανώσουμε με τρόπο διάφανο και αξιόπιστο το πεδίο μέσα στο οποίο το εργατικό μας δυναμικό θα δομεί την ταυτότητά του και θα αξιοποιεί τις δυνατότητές του στο πλαίσιο μιας ορθολογικής και κοινωνικά ελεγχόμενης αγοράς εργασίας. Υπό αυτή την έννοια, η πιστοποίηση προσόντων απαιτείται να αντιμετωπιστεί όχι ως ένα τεχνοκρατικό εργαλείο ελέγχου και χειραγώγησης, αλλά ως ένα υποστηρικτικό και συμπληρωματικό εργαλείο της διά βίου μάθησης, το οποίο θα ενισχύει και δεν θα υποκαθιστά τις κοινωνικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι σαφές πως η προοπτική αυτή οφείλει να ανακόψει την επιχειρούμενη τάση για το κυνήγι παντός είδους πιστοποίησης με δυνητικό θύμα τον εργαζόμενο και τον άνεργο (accreditation's disease). Πρόκειται για σύμπτωμα το οποίο στο πλαίσιο μιας ανεξέλεγκτης αγοράς εργασίας θα ενισχύεται, εφόσον οι *βιομηχανίες προσόντων* θα δύνανται να κερδοσκοπούν πάνω στην ανάγκη χιλιάδων εργαζομένων για απόκτηση προσόντων σε συνθήκες υψηλής ανεργίας και έλλειψης θέσεων υψηλής εξειδίκευσης.

Εν κατακλείδι, μέσω της δημιουργίας ενός αξιόπιστου ΕΠΠ, απαιτείται η παροχή ίσων και πραγματικών ευκαιριών ανάδειξης των δυνατοτήτων των εργαζομένων μέσα από την ενίσχυση της συμμετοχής στη διά βίου μάθηση, την παροχή κινήτρων, την άρση των φραγμών και των εμποδίων στις ευκαιρίες μάθησης. Κατά συνέπεια, όσο αναγκαία είναι η εφαρμογή ενός αξιόπιστου ΕΠΠ το οποίο θα συναρτάται άμεσα με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων άλλο τόσο προβληματική καθίσταται η μονομερής υπαγωγή της πιστοποίησης στη σφαίρα της ελεύθερης αγοράς, χωρίς την αναγκαία προστασία που παρέχει ο δημόσιος και κοινωνικός έλεγχος.

Στην προσπάθεια ενίσχυσης της δημιουργίας και εφαρμογής του ΕΠΠ, απαιτείται η πλήρης, συνεχής και απρόσκοπτη ενημέρωση των εργαζομένων και των ανέργων για τα προσόντα (γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες) που απαιτούνται για την απόκτηση μιας ειδικότητας ή την άσκηση ενός επαγγέλματος, καθώς και για τις εναλλακτικές εκπαιδευτικές διαδρομές οι οποίες οδηγούν σε αυτά. Επιπροσθέτως, εξαιρετικά κρίσιμο ζήτημα είναι η αναφορά και η σύνδεση του ΕΠΠ και της πιστοποίησης προσόντων με αντίστοιχα επαγγελματικά ή/και εργασιακά δικαιώματα με τέτοιον τρόπο ώστε η διαδικασία αυτή να μην αποτελεί ένα θεσμικά «αδειανό πουκάμισο» αλλά μια περιεκτική και ουσιώδη λειτουργία με πρακτικό αντίκρισμα στη ζωή των εργαζομένων. Το ίδιο αναγκαία είναι και η σύνδεση των επαγγελματικών περιγραμμάτων με το σχεδιασμό των προγραμμάτων κατάρτισης και την πιστοποίηση προσόντων, αφού πρόκειται για διαδικασίες που είναι αλληλένδετες και διαλεκτικά αλληλοσυμπληρούμενες (Young, 2007). Θεωρούμε ότι το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF), το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτι-

ση (ECVET) και η Οδηγία 2005/36/ΕC θα πρέπει να αντιμετωπιστούν όχι ως επιβεβλημένες και κλειστές κοινοτικές επιταγές συμμόρφωσης αλλά ως συμπληρωματικές πολιτικές ρύθμισης των όρων πιστοποίησης και αναγνώρισης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται σε διαφορετικά κράτη-μέλη από τη χώρα όπου επιδιώκεται η αναγνώριση. Επιπλέον, αυτό θα πρέπει να γίνεται χωρίς να παρεμβαίνουν τα υπόλοιπα κράτη-μέλη είτε άμεσα είτε έμμεσα στον τρόπο με τον οποίο κάθε κράτος-μέλος οργανώνει το εθνικό του σύστημα πιστοποίησης και αναγνώρισης των γνώσεων, των δεξιοτήτων ή και των προσόντων που αποκτώνται από τις διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης στο εσωτερικό τους (Le Mouillour, 2012· Craescu, 2013).

Με βάση το παραπάνω θεσμικό και κοινωνικοπολιτικό περίγραμμα, ένα ενιαίο σύστημα πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων, γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων χρειάζεται:

- να λαμβάνει υπόψη του και να στηρίζεται σε ενιαία επαγγελματικά περιγράμματα όπως αυτά περιγράφονται στην ΚΥΑ 110998 (ΦΕΚ Β 566/2006) για την «Πιστοποίηση των Επαγγελματικών Περιγραμμάτων».
- Να διακρίνει σε ένα συμπληρωματικό πλαίσιο τα επαγγελματικά modules (σπόνδυλους) τα οποία συγκροτούν τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και με βάση αυτό το κριτήριο να οριοθετούνται τα αντικείμενα κατάρτισης που υλοποιούνται στο κάθε υποσύστημα. Έτσι, αν, για παράδειγμα, τα επαγγελματικά περιγράμματα επικαιροποιούνται κάθε 5-7 έτη, τα προγράμματα της αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης χρειάζεται να περιλαμβάνουν όλα εκείνα τα modules (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σε αρθρωτή βάση) που απαιτούνται για την ανανέωση, ώστε να μην εμφανίζονται ασυνέχειες, αναχρονισμοί, καθυστερήσεις και αναντιστοιχία ανάμεσα στο πλαίσιο και το περιεχόμενο μεταξύ περιγραμμάτων και απαραίτητων μαθησιακών προσόντων.
- Να διέπεται από ενιαίο σύστημα διακυβέρνησης, εποπτείας και συντονισμού, καθώς επίσης από ένα θεσμικό πλαίσιο καθορισμού και εφαρμογής του, έτσι ώστε να αποφεύγονται φαινόμενα πολυδιάσπασης και αρνητικού ανταγωνισμού μεταξύ των μερών που το συνθέτουν. Στο πλαίσιο αυτό, χρειάζεται ο συντονιστικός-καθοδηγητικός ρόλος του Υπουργείου Παιδείας, διότι η πιστοποίηση των προσόντων αποτελεί την απόληξη πολυδύναμων, πολυδιάστατων εκπαιδευτικών διαδικασιών και διεργασιών, η ποιότητα των οποίων επηρεάζει καθοριστικά το παραγόμενο αποτέλεσμα (εκροές).
- Να συνδέει τα αποτελέσματα της πιστοποίησης των προσόντων με το υπό διαμόρφωση εθνικό πλαίσιο προσόντων στο επίπεδο της μη τυπικής εκπαίδευσης.
- Να βρίσκεται σε πλήρη συμβατότητα με τις υπό διαμόρφωση διαδικασίες επικύρωσης της μη τυπικής εκπαίδευσης.
- Να εξασφαλίζει την πρόσβαση και να διαχέει την πληροφορία στο σύνολο των πολιτών και των οργανισμών, με ιδιαίτερη έμφαση στην απρόσκοπτη συμμετοχή των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

- Να συνδέεται με διαδικασίες καθοδήγησης, συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, με συντονισμένο τρόπο, υποστηρίζοντας ενεργά το εργατικό δυναμικό (εργαζόμενοι, άνεργοι, ελεύθεροι επαγγελματίες, εργοδότες κ.λπ.) κατά τις διαδικασίες χρήσης και επεξεργασίας του συστήματος.
- Να θέτει διαυγείς κανόνες λειτουργίας και απεικόνισης/καταγραφής των τύπων προσόντων που θα αποδίδονται και παράλληλα να αποσαφηνίζονται στοιχεία όπως η μονάδα, η μέθοδος και το εργαλείο μέτρησης των προσόντων. Με τον τρόπο αυτό θα διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα καταγραφής, αποτύπωσης και απόδοσης των προσόντων, ενώ θα ενισχύεται η ποιότητα του συστήματος αξιολόγησης μέσα από την ενεργητική συμμετοχή αλλά και την ανάληψη ευθύνης των εμπλεκόμενων μερών.
- Να προκύπτει ως προϊόν διαβούλευσης με τα ενδιαφερόμενα μέρη και κυρίως τους κοινωνικούς εταίρους που θα διασφαλίζει τη διαφάνεια και την αμεροληψία του.

Καταληκτικά, επισημαίνουμε την ανάγκη να ενισχυθεί η ουσιαστική και ενεργητική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων σε εθνικό, περιφερειακό και κλαδικό επίπεδο, με στόχο την ανάληψη των ευθυνών που τους αναλογούν καθώς και την αποφυγή ενός άτεγκτου γραφειοκρατικού μοντέλου ελέγχου της πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων από τους μηχανισμούς και τις υπηρεσίες του κράτους. Παράλληλα, ο ίδιος προβληματισμός και σκεπτικισμός υπάρχει και για το ενδεχόμενο εδραίωσης ενός συστήματος πιστοποίησης το οποίο θα ελέγχεται αποκλειστικά από την ηγεμονία της αγοράς και τις δυνάμεις της αγοράς εργασίας, προοπτική που απομακρύνει τη λειτουργία της πιστοποίησης από τον αναγκαίο κοινωνικό προσανατολισμό.

Είναι σαφές πως η διαδικασία της πιστοποίησης προσόντων είναι αναγκαίο να εξεταστεί μέσα στο συνολικότερο πρόταγμα της διά βίου μάθησης. Εδώ και δεκαετίες η διά βίου μάθηση αποτελεί καίριο πολιτικό διακύβευμα, το οποίο συναρτάται άμεσα με την αναπτυξιακή και πολιτισμική προοπτική του ανεπτυγμένου δυτικού κόσμου. Η παραδοχή αυτή δεν βασίζεται σε ένα αυθαίρετο αξίωμα. Εδράζεται τόσο στις θεσμικές πρωτοβουλίες σε επίπεδο ΕΕ όσο και στα απτά αποτελέσματα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες υιοθετήθηκαν τα τελευταία 40 χρόνια, επιφέροντας βαθιές τομές στον κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό ιστό ισχυρών χωρών του ευρωπαϊκού χάρτη.

Ειδικότερα όμως, η ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την περίοδο έως το 2020 θα καθοριστεί στο πλαίσιο ενός στρατηγικού σχεδίου στο οποίο η διά βίου μάθηση θα αποτελεί τη «θεμελιώδη αρχή» όπου θα βασίζεται ολόκληρο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα. Οι βασικές παράμετροι του σχεδίου αυτού οφείλουν να έχουν στο επίκεντρο τον πολίτη επιχειρώντας να καλύψουν κάθε είδους μάθηση –τυπική, μη τυπική και άτυπη– και σε όλα τα επίπεδα: από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και την εκπαίδευση των ενηλίκων. Για το λόγο αυτό, οι βασικές συνιστώσες ενός ενεργητικού και σύγχρονου εκπαιδευτικού σχεδιασμού θεμελιώνονται σε ζητήματα όπως:

- η ενεργητική υλοποίηση της διά βίου μάθησης και η ενίσχυση της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής κινητικότητας,
- η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης,
- η προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,
- η ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του *υγιούς επιχειρείν* σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης,
- η διαφάνεια, η ισοπολιτεία και η ισοτιμία στην πρόσβαση στο αγαθό της γνώσης σε όλες του τις εκδοχές και τις εκφάνσεις.

Προκειμένου να προωθηθούν όμως όλα αυτά, η προοπτική της διά βίου μάθησης θα πρέπει να συνδεθεί με αναγκαίες προτεραιότητες που προτάσσουν ζητήματα όπως είναι:

- η δραστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων·
- η μορφωτική ενίσχυση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων·
- η συνεχής αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των δράσεων εκπαίδευσης και κατάρτισης·
- η διαρκής διασφάλιση της ποιότητας σε κάθε εκπαιδευτική δράση·
- η διασφάλιση της διαφάνειας και της αξιοπιστίας των μαθησιακών αποτελεσμάτων·
- η σύνδεση της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της διά βίου μάθησης με την απασχόληση και το παραγωγικό μοντέλο της χώρας.

Σήμερα περισσότερο από ποτέ ο στόχος χρειάζεται να είναι η αποδέσμευση δημιουργικών δυνάμεων και η δόμηση στη χώρα μας ενός ισχυρού συστήματος διά βίου μάθησης που να είναι αρμονικά δεμένο με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές πρακτικές. Αυτό σε επίπεδο εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτεί την ολιστική θεώρηση της διά βίου μάθησης και όχι την πρόσληψή της μονομερώς, μέσα από την περιοριστική διάσταση της πιστοποίησης της επαγγελματικής κατάρτισης – η χρησιμότητα της οποίας ωστόσο δεν αμφισβητείται. Το εγχείρημα της διά βίου μάθησης θα πρέπει πράγματι να ενσωματώσει ένα μέρος πολιτικών με σαφή, εφαρμοσμένο και πρακτικό προσανατολισμό, ο οποίος να εντάσσεται στη στρατηγική για την ενίσχυση της απασχόλησης, την ανάπτυξη της παιδείας και της κοινωνικής συνείδησης του εργατικού δυναμικού. Το πιο κρίσιμο ζήτημα όμως είναι να θεσμοθετηθεί η διά βίου μάθησης ως το πεδίο ενός ισχυρού συστημικού όλου το οποίο θα αποσκοπεί στη δημιουργία, την ανάπτυξη και την παραγωγή πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου για λογαριασμό της κοινωνίας των πολιτών. Αυτό συνεπάγεται το άνοιγμά της σε ευρύτερα πεδία, πέραν των στενών αναγκών της αγοράς εργασίας, αφού η υπαγωγή στη διαχειριστική λογική της απορρόφησης πόρων και στην τεχνική απεικόνιση δεξιοτήτων εργαλειακού χαρακτήρα απογυμνώνει τη δυναμική της από τον κοινωνικά αναμορφωτικό και αναπτυξιακό της ρόλο.

Βιβλιογραφία

Adam, S. (2004). "Using learning outcomes", in *Report for United Kingdom Bologna Seminar*, 1-2 July 2002, Edinburgh: Heriot-Watt University.

Allais, S. (2010). *The Implementation and Impact of National Qualifications Frameworks: Report of a Study in 16 Countries*, Geneva: International Labor Organization.

Appleby, Y. and Bathmaker, A.M. (2006). "The new skills agenda: Increased lifelong learning or new sites of inequality?", *British Educational Research Journal*, 32 (5), pp. 703-717.

Cedefop (2014). *Terminology of European Education and Training Policy*, Luxembourg: Publications of the European Union.

Craescu, R.D. (2013). "Monitoring ECVET implementation strategies in Europe in 2013", Working Paper 22, Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training.

Dehmel, A. (2013). "Return to work: Work-based learning and the reintegration of unemployed adults into the labour market", Working Paper 21, Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training.

European Commission (1998). *Helping Young People Along the Path from School to Work*, Brussels: European Communities.

European Commission (2004). "Implementation of 'Education and Training 2010 Work Programme' ", Progress Report from Working Group B on "Key Competences", Brussels.

European Union (2011). "Using learning outcomes", *European Qualifications Framework series*, Note 4, Luxembourg: Publications Office of the European Union, available at: http://www.cedefop.europa.eu/files/Using_learning_outcomes.pdf (accessed: 17/10/2016).

Hooge, E. (2015). "Connecting with the world of work: Horizontal accountability processes in institutions providing Vocational Education and Training (VET)", *European Journal of Education*, 50 (4), pp. 478-496.

Hussey, T. and Smith, P. (2008). "Learning outcomes: A conceptual analysis", *Teaching in Higher Education*, 13 (1), pp. 107-115.

Le Mouillour, I. (2012). *Necessary Conditions for ECVET Implementation*, Thessaloniki: Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training.

Rauhvargers, A. (2004). "Improving the recognition of qualifications in the framework of the Bologna Process", *European Journal of Education*, 39 (3), pp. 331-347.

Young, M. (2007). "Qualifications frameworks: Some conceptual issues", *European Journal of Education*, 42 (4), pp. 445-457.

ΕΟΠΠΕΠ (2015). *Οδηγός Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Μαθησιακών Αποτελεσμάτων*, Αθήνα.

ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2009). *Τα Βασικά Μεγέθη της Εκπαίδευσης: Εκπαιδευτικές Ανισότητες, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (έτη αναφοράς 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007)*, τόμ. Α΄, Αθήνα.

ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2010). *Τα Βασικά Μεγέθη της Εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (έτη αναφοράς 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008)*, Αθήνα.

ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2013). *Τα Βασικά Μεγέθη της Εκπαίδευσης 2012-2013: Η Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Μέρος Α΄: Το Ευρωπαϊκό και Διεθνές Πλαίσιο Αναφοράς (2001-2012)*, Αθήνα.

ΚΥΑ 110998, ΦΕΚ 566, 8/5/2006, με περιεχόμενο «Πιστοποίηση Επαγγελματικών Περιγραμμάτων».

Φωτόπουλος, Ν. (επιμ.) (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική: Διερεύνηση της Σύνδεσης της Επαγγελματικής Κατάρτισης με την Απασχόληση*, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.

Φωτόπουλος, Ν. και Γούλας, Χ. (2010). «Η πιστοποίηση και αναγνώριση προσόντων στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής: Μια κριτική διερεύνηση δυνατοτήτων, ορίων και προοπτικών ενόψει της δημιουργίας του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων», στο Καραλής, Θ. (επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Ποιότητα στη διά βίου εκπαίδευση ενηλίκων: Σημασία, παραδοχές, προκλήσεις και προβλήματα εφαρμογής

Δημήτρης Κ. Βεργίδης
Πανεπιστήμιο Πατρών

Εισαγωγή

Μοιάζει αυτονόητο ότι η ποιότητα είναι το ζητούμενο σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η *ποιότητα* ως κοινωνική σημασία φαίνεται να αποκτά αύξουσα βαρύτητα, καθώς επιχειρείται η ανάδειξή της σε κυρίαρχη αξία του εκπαιδευτικού τοπίου.

Η επιβολή των κοινωνικών σημασιών δεχόμαστε ότι είναι πάντοτε ατελής, πρόσκαιρη, αυθαίρετη και ιστορικά προσδιορισμένη. Συνεπώς, απαιτείται η ερμηνεία τους και η νοηματοδότησή τους στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Θα επιχειρήσουμε λοιπόν να εξετάσουμε την ποιότητα στην εκπαίδευση ως κυρίαρχη σημασία, όπως αναδύθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση την τελευταία δεκαετία.

Αρχικά, θα συγκρίνουμε την έννοια του ελέγχου με την έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, εντοπίζοντας τις διαφορές τους. Επίσης, θα αναφερθούμε στις παραδοχές που συγκροτούν το εννοιολογικό πλαίσιο της ποιότητας στην εκπαίδευση, όπως προσδιορίζεται κατά κύριο λόγο από υπερεθνικούς και διεθνείς οργανισμούς: την Ευρωπαϊκή Ένωση, τον ΟΟΣΑ, την UNESCO και την Παγκόσμια Τράπεζα. Θα εντοπίσουμε τον προβληματισμό μας στη *διασφάλιση ποιότητας*, δεδομένου ότι αυτός είναι ο ρητός σκοπός της διεθνούς συζήτησης και των προτεινόμενων πολιτικών.

Στο δεύτερο μέρος του κειμένου θα αναφερθούμε στα προτεινόμενα μέτρα πολιτικής, στα σημεία αναφοράς και στους δείκτες για την κατασκευή ενός ενιαίου συστήματος διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων και θα αναδείξουμε την ελεγκτική του λειτουργία. Στη

συνέχεια θα εξετάσουμε τις ερευνητικές τάσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, διεθνώς και στην Ελλάδα, ανιχνεύοντας τον όγκο της ερευνητικής παραγωγής στον τομέα της αξιολόγησης. Η παραδοχή μας είναι ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση διερευνάται κατά κύριο λόγο μέσω της αξιολόγησης, αφού αξιολογείται όχι μόνο ο βαθμός επίτευξης των εκάστοτε στόχων, αλλά κρίνονται επίσης τα ευρύτερα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης και διερευνάται το νόημα το οποίο προσδίδουν στη συμμετοχή τους οι εμπλεκόμενοι, καθώς και τα μέσα και οι διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν για τη διασφάλιση ποιότητας.

Στο τρίτο μέρος θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε κατά πόσο η πολιτική για τη διασφάλιση ποιότητας στη διά βίου εκπαίδευση ενηλίκων καταλήγει σε μέτρα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της τελευταίας. Είναι η διασφάλιση ποιότητας το βασικό πρόβλημα στο πεδίο αυτό ή μήπως το συγκεκριμένο πρόβλημα αποκρύπτει τα πραγματικά προβλήματα; Ειδικότερα, θα αναφερθούμε στις αντιθέσεις και στις αντιφάσεις της διασφάλισης ποιότητας.

Από την αξιολόγηση στη διασφάλιση ποιότητας

Την τελευταία πενταετία βιώνουμε τη βίαιη αναθέσμιση της ελληνικής κοινωνίας. Τα κάθε είδους κεκτημένα κατεδαφίζονται κάτω από το βάρος μνημονίων, συμφωνιών, απαιτήσεων, «εκβιασμών» από υπερεθνικούς θεσμούς, απέναντι στους οποίους κάθε αντίσταση φαίνεται μάταιη. Ωστόσο, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι: «Πριν και πάνω απ' το μονοπώλιο της νομίμου βίας, υπάρχει το μονοπώλιο του νομίμου λόγου. Και το μονοπώλιο του νομίμου λόγου το ίδιο δεσπόζεται από το μονοπώλιο της νόμιμης σημασίας» (Καστοριάδης, 1990).

Αν πράγματι ισχύει ότι οι νόμιμες, με την ευρεία έννοια του όρου, και κυρίαρχες κοινωνικές σημασίες δεσπόζουν επί του νόμιμου και κυρίαρχου λόγου, είναι αναγκαίο να εξετάσουμε τις κυρίαρχες σημασίες στην εκπαίδευση όπως εκφέρονται και προσδιορίζουν τον κυρίαρχο λόγο στο πεδίο αυτό. Σημειώνουμε ότι η επιβολή των κοινωνικών σημασιών είναι πάντα ατελής και πρόσκαιρη και ότι οι ίδιες οι κοινωνικές σημασίες είναι αυθαίρετες και ταυτόχρονα αναγκαίες, δεδομένου ότι δίνουν και οργανώνουν το νόημα της κοινωνικής ζωής (Καστοριάδης, 1995: 277-279) και στο συγκεκριμένο πεδίο το νόημα της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ας αναφερθούμε καταρχάς στο σημασιολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Σύμφωνα με όσα γνωρίζουμε, ο πρώτος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων που χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο αμέσως μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα το 1981 ήταν η Υπηρεσία Λαϊκής Επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας. Για τη συνέχιση της χρηματοδότησης τον επόμενο χρόνο, το 1982, το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο πρότεινε την πραγματοποίηση μελέτης εξωτερικής αξιολόγησης των δραστηριοτήτων λαϊκής επιμόρφωσης (Ντεμουντέρ κ.ά., 1984: 10).

Τα επόμενα χρόνια η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συγχρηματοδοτούνται από τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία περιλαμβάνεται στις προδιαγραφές τους και στις συμβατικές υποχρεώσεις των φορέων που αναλαμβάνουν την υλοποίησή τους (Βεργίδης, 2010).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δεν περιορίστηκε στο να καθιερώσει την αξιολόγηση ως αναγκαία προδιαγραφή των προγραμμάτων που συγχρηματοδοτούνται από τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία. Χρηματοδότησε το πρόγραμμα MEANS (Méthodes d'Evaluation des Actions de Nature Structurelle), με σκοπό τη συγκρότηση ενός συνεκτικού συνόλου μεθόδων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων αξιολόγησης στον τομέα των παρεμβάσεων των διαρθρωτικών ταμείων (Commission Européenne, 1999: 5).

Στην παραπάνω μελέτη προτείνονται τέσσερις βασικές κατηγορίες ερωτημάτων αξιολόγησης (Commission Européenne, 1999: 74-75):

- η καταλληλότητα των στόχων ως προς τις διαπιστωμένες ανάγκες και προτεραιότητες,
- η αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τους στόχους,
- η αποδοτικότητα ως προς την παραγωγή αποτελεσμάτων/προϊόντων του προγράμματος σε σχέση με το κόστος τους,
- η χρησιμότητα των αποτελεσμάτων/προϊόντων του προγράμματος για τους επωφελούμενους.

Εκτός από τα παραπάνω γενικά κριτήρια αξιολόγησης, προτείνονται επιπροσθέτως: η βιωσιμότητα ή η διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων, η ισοτιμία, η συνοχή, η συνέργεια και η αναπαραγωγιμότητα.

Η σημασιοδότηση της αξιολόγησης χρειάστηκε να αποσαφηνιστεί θεωρητικά σε σύγκριση με τον έλεγχο (côntrole ή audit). Υπογραμμίστηκαν με έμφαση οι θεμελιώδεις διαφορές ανάμεσα στο σημασιολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης και στο σημασιολογικό πεδίο του ελέγχου. Ειδικότερα, από τον Demunter (2001) επισημάνθηκε ότι:

- Ο έλεγχος διενεργείται με αφετηρία ένα προϋπάρχον μοντέλο αναφοράς, εξωτερικό ως προς τη διαδικασία ελέγχου. Η διαδικασία αξιολόγησης –καθώς αναπτύσσεται– τροποποιεί και εμπλουτίζει το προϋπάρχον πλαίσιο αναφοράς, με τη διερεύνηση των μη αναμενόμενων, των παράπλευρων, καθώς και των ενδεχόμενων στρεβλών αποτελεσμάτων.
- Ο έλεγχος εγγράφεται σε μια εντελώς κανονιστική προσέγγιση. Η αξιολόγηση διερευνά κατά κύριο λόγο την κοινωνική σημασία και το υποκειμενικό νόημα των αποτελεσμάτων του προγράμματος.
- Ο έλεγχος στηρίζεται στον κατακερματισμό της πραγματικότητας σε απλά και διακριτά στοιχεία, είναι λοιπόν σε ακραίο βαθμό αναλυτικός. Η προσέγγιση της αξιολόγησης αντίθετα είναι συνθετική, συνδυαστική και διαλεκτική.
- Ο έλεγχος στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι παρεμβάσεις είναι διαφανείς, συνεκτικές και ομοιογενείς, συνεπώς μεθοδεύεται εκτός χρόνου, ιστορίας και κοινωνικών

προβλημάτων. Η αξιολόγηση τοποθετείται στο κάθε φορά ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο και συνυπολογίζει την εμπλοκή των δρώντων υποκειμένων και τα κοινωνικά διακυβεύματα.

Τα δυο σημασιολογικά πλαίσια –της αξιολόγησης και του ελέγχου– φαίνεται να έχουν κοινό τόπο τον προσδιορισμό της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Διά του ελέγχου επιχειρείται η διασφάλιση της ποιότητας με την εφαρμογή ενός λεπτομερούς προκατασκευασμένου μοντέλου αναφοράς. Διά της αξιολόγησης η ποιότητα συναρτάται κατά κύριο λόγο με τη νοηματοδότηση των αποτελεσμάτων από τους εμπλεκομένους. Πρόκειται λοιπόν για δύο εντελώς διαφορετικές προσεγγίσεις της ποιότητας, που παραπέμπουν και σε εμπειρογνώμονες με τελείως διαφορετικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Για την αξιολόγηση χρειάζονται ερευνητές, ενώ για τον έλεγχο απαιτούνται ελεγκτές.

Προσθέτουμε ότι η ανθρωπιστική/προοδευτική προσέγγιση της ποιότητας (βλ. και Βεργίδης, 2011) χαρακτηρίζεται κατά κύριο λόγο από το ευρύ ενδιαφέρον για την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και την κοινωνική ανάπτυξη, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαιδευτική διεργασία. Η άλλη προσέγγιση της ποιότητας είναι οικονομίστικη και ενδιαφέρεται κυρίως για την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και τα μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα (βλ. και Βεργίδης, 1993). Προωθήθηκε από την Παγκόσμια Τράπεζα στη δεκαετία του 1990 και αντικατέστησε την έννοια της *βελτίωσης* στη ρητορική της (Barrett et al., 2006). Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η θεματική ομάδα εργασίας (Thematic Working Group – TWG) για την ποιότητα στη μάθηση ενηλίκων (TWG, 2013a), η οποία συστάθηκε στο πλαίσιο της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΕΚ 2020), χρησιμοποιεί τον όρο *ποιότητα* με βάση τους ορισμούς του ISO 8402 και ISO 2000.

Ως βασικές διαστάσεις της ποιότητας θεωρούνται από τη θεματική ομάδα εργασίας οι προτεινόμενες από το Ινστιτούτο Διά Βίου Μάθησης της UNESCO:

- ισοτιμία στην πρόσβαση και τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων,
- αποδοτικότητα ως ο λόγος του κόστους προς τα οφέλη,
- αποτελεσματικότητα η οποία αποτυπώνει τη σχέση μέσων – αποτελεσμάτων με όρους μαθησιακών αποτελεσμάτων και συνυπολογιζομένου του χρόνου που χρειάστηκαν οι εκπαιδευόμενοι,
- συνάφεια των στόχων του προγράμματος κυρίως σε σχέση με την οικονομική στρατηγική.

Ο ρητός στόχος της TWG (2013a) είναι να προάγει τον συστηματικό και στοιχειοθετημένο διάλογο για την ποιότητα της μάθησης ενηλίκων, με βάση μετρήσιμα και ποσοτικά δεδομένα. Είναι σαφές ότι υπάρχει τάση ποσοτικοποίησης των διαστάσεων της ποιότητας καθώς και τάση να δοθεί έμφαση στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα. Επισημαίνεται όμως ότι η κύρια πρόκληση είναι η αποσπασματική και κατακερματισμένη προσέγγιση της διασφάλισης ποιότητας, ενώ ως βασικοί στόχοι του πλαισίου διασφάλισης ποιότητας καθορίζονται (TWG, 2013a):

- η κοινή «γλώσσα για την ποιότητα»,
- το κοινό πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της διαφάνειας και της συνοχής,
- η συστηματική προσέγγιση της ποιότητας σε όλα τα επίπεδα,
- η συστηματική παρακολούθηση (monitoring) με εργαλεία μέτρησης.

Η TWG προτείνει συγκεκριμένη εργαλειοθήκη για τη διασφάλιση ποιότητας, που περιλαμβάνει πλαίσιο πιστοποίησης των παρόχων με δέκα κριτήρια. Παρατίθενται η περιγραφή κάθε κριτηρίου, ερωτήσεις-κλειδιά, λεπτομερής κατάλογος σημείων ελέγχου της ποιότητας των στελεχών και πίνακας των χαρακτηριστικών τους (profiling grid), καθώς και δείκτες που ποσοτικοποιούν τα δεδομένα για κάθε ερώτηση-κλειδί.

Η διασφάλιση ποιότητας ως πρόταγμα

Όπως διαπιστώνουμε, η διασφάλιση ποιότητας αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα ελέγχου, με εργαλειοθήκη, που φιλοδοξεί να καλύψει όλο το εύρος των δραστηριοτήτων διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων. Η οικονομίστικη προσέγγιση, που στηρίζεται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, αποβλέπει, όπως δηλώνει η TWG (2013a), στην εκπόνηση ενός εγχειριδίου (hand book) πολιτικής με κριτήρια, ερωτήσεις-κλειδιά, ποσοτικούς δείκτες, καταλόγους σημείων ελέγχου και πίνακες με τα χαρακτηριστικά των στελεχών, το οποίο θα διασφαλίζει την ποιότητα της διά βίου μάθησης. Η ποσοτικοποίηση της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων συνδυάζεται λοιπόν με τον κατακερματισμό της σε απλά και διακριτά στοιχεία. Το «όλον» ανάγεται στα επιμέρους μετρήσιμα στοιχεία του, με την υπόρρητη και σαθρή παραδοχή ότι αποτελεί το άθροισμά τους.

Μια δεύτερη θεματική ομάδα εργασίας για τη χρηματοδότηση της μάθησης ενηλίκων (TWG, 2013b), που συστάθηκε και αυτή στο πλαίσιο της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού για το πρόγραμμα ΕΚ 2020, προτείνει την εκπόνηση και τη χρήση ειδικής ποσοτικής αξίας για τα διάφορα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη, την εξεύρεση Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων, την ενθάρρυνση των ατόμων και των κοινωνικών οργανώσεων να συμβάλλουν στη χρηματοδότηση της μάθησης των ενηλίκων, καθώς και την καθιέρωση ευρωπαϊκών δεικτών αποδόσεων για τη σύγκριση της αποτελεσματικότητας των χρηματοδοτικών εργαλείων (TWG, 2013b). Η υπόρρητη παραδοχή είναι ότι όλα τα οφέλη από την εκπαίδευση ενηλίκων μπορούμε να τα ποσοτικοποιήσουμε και να τα βελτιστοποιήσουμε.

Με βάση τα παραπάνω, είναι σαφές ότι η διασφάλιση ποιότητας αποτελεί διαδικασία εργαλειακού ελέγχου, με κυρίαρχες διαστάσεις την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα. Ο Πίνακας 1 δείχνει τον προτεινόμενο αριθμητικό υπολογισμό της εσωτερικής και εξωτερικής αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας.

Πίνακας 1: Εσωτερική και εξωτερική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων

Μετρήσιμες εισροές	Μετρήσιμες εκροές	
	Γ. Μη οικονομικές (π.χ. μάθηση)	Δ. Οικονομικές (π.χ. κέρδη)
Α. Μη οικονομικές (π.χ. αριθμός διδακτικών βιβλίων, οργάνωση τάξης)	Εσωτερική αποτελεσματικότητα (τεχνική αποδοτικότητα: Γ/Α)	Εξωτερική αποτελεσματικότητα (Δ/Α)
Β. Οικονομικές (π.χ. κόστος διδακτικών βιβλίων, μισθοί εκπαιδευτών)	Εσωτερική αποδοτικότητα (αποτελεσματικότητα/κόστος: Γ/Β)	Εξωτερική αποδοτικότητα (όφελος/κόστος: Δ/Β)

Πηγή: Barrett et al. (2006)

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, όσο μικρότερες είναι οι μετρήσιμες εισροές και όσο μεγαλύτερες οι μετρήσιμες εκροές τόσο υψηλότερες είναι η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα. Συνεπώς, θα πρέπει να ελαχιστοποιούνται οι εισροές και να μεγιστοποιούνται οι εκροές.

Πρόκειται για την πλήρη παραδοχή του θετικιστικού επιστημολογικού παραδείγματος. Είναι ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι για τη μέτρηση της ποιότητας το 2000 προτάθηκαν 16 δείκτες ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση (European Commission, 2000). Στην εκπαίδευση ενηλίκων η ποιότητα περιλαμβάνεται ρητά στους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 2006 (TWG, 2013a).

Φαίνεται λοιπόν ότι ενισχύεται η τάση υποβάθμισης των διαφορών μεταξύ σχολικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, αφενός με τη χρησιμοποίηση των ίδιων εκπαιδευτικών μέσων και υποδομών, αφετέρου με την επιβολή της κυρίαρχης σημασίας του εργαλειακού ελέγχου και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σημειώνουμε ότι στο θετικιστικό παράδειγμα υπάγονται όχι μόνο ο εργαλειακός έλεγχος και η διασφάλιση ποιότητας της διά βίου μάθησης με προτυποποίηση ISO, αλλά και η εκδοχή της αξιολόγησης-μέτρησης που εστιάζεται μονοδιάστατα στο προϊόν (Βεργίδης, 2010).

Αν δεχτούμε αυτή τη σημασία της ποιότητας στην εκπαίδευση, η οποία προκύπτει από τον έλεγχο, την προτυποποίηση με ISO και στην καλύτερη περίπτωση από την αξιολόγηση-μέτρηση, είναι εύλογο να θέσουμε το εξής ερώτημα: κατά πόσο ο έλεγχος, η προτυποποίηση και η αξιολόγηση έχουν μελετηθεί από τους ερευνητές, διεθνώς και στην Ελλάδα, στο πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων;

Αρχικά προκαλεί έκπληξη ότι και οι δύο θεματικές ομάδες εργασίας για τη μάθηση ενηλίκων στις οποίες αναφερθήκαμε, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία τους, χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά μελέτες του CEDEFOP, συστάσεις και αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, ανακοινώσεις και εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, εκθέσεις και οδηγίες του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, καθώς και ορισμένες μελέτες του ΟΟΣΑ και της UNESCO. Δεν υπάρχουν δημοσιευμένες ερευνητικές εργασίες για τα θέματα αυτά σε επιστημονικά περιοδι-

κά; Δεν έχουν μελετηθεί τα θέματα αυτά από την ερευνητική κοινότητα του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Από τη διερεύνηση των ερευνητικών τάσεων (Καραλής, 2008) για την περίοδο 2001-2005 σε έξι διεθνή περιοδικά του πεδίου φαίνεται ότι γενικά η αξιολόγηση δράσεων εκπαίδευσης ενηλίκων ελάχιστα απασχολεί τους ερευνητές (Πίνακας 2).

Η διεθνής ερευνητική κοινότητα ασχολείται κατά κύριο λόγο με την ανάλυση θεσμών και πολιτικών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις της, καθώς και με την επιστημολογική συγκρότηση του πεδίου.

Πίνακας 2: Ερευνητικοί τομείς και αντικείμενα σε διεθνή περιοδικά

	Τομείς και αντικείμενα	Αριθμός αναφορών	%
1	**Θεμελίωση του πεδίου**	**204**	**36,5**
1.α	Επιστημολογική συγκρότηση	76	13,6
1.β	Σχέση μη τυπικής και τυπικής εκπαίδευσης	26	4,7
1.γ	Εκπαίδευση και μάθηση ως συνεχές	47	8,4
1.δ	Θεωρίες μάθησης	55	9,8
2	**Μάκρο επίπεδο**	**260**	**46,5**
2.α	Κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων	82	14,7
2.β	Ανάλυση θεσμών και πολιτικών	119	21,3
2.γ	Ιστορικά στοιχεία	13	2,3
2.δ	Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευομένων	13	2,3
2.ε	Κοινωνικό φύλο	33	5,9
3	**Μέσο επίπεδο**	**62**	**11,1**
3.α	Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών	9	1,6
3.β	Συμμετοχή εκπαιδευομένων	30	5,4
3.γ	Σχεδιασμός προγραμμάτων	20	3,6
3.δ	Αξιολόγηση προγραμμάτων	3	0,5
4	**Μίκρο επίπεδο**	**33**	**6,3**
4.α	Εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές	28	5,4
4.β	Δυναμική ομάδας	5	0,9
	Σύνολο	**559**	**100**

Πηγή: Καραλής (2008)

Η ίδια ανάλυση για τις δημοσιεύσεις στο επιστημονικό περιοδικό *Εκπαίδευση Ενηλίκων* την περίοδο 2005-2013 δείχνει ότι η επιστημονική και συγγραφική δραστηριότητα στην Ελλάδα εντοπίζεται επίσης στην επιστημολογική συγκρότηση του πεδίου, στις θεωρίες μάθησης ενηλίκων και στις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Ερευνητικοί τομείς και αντικείμενα (εκπαίδευση ενηλίκων)

	Τομείς και αντικείμενα	Αριθμός κειμένων	%
1	**Θεμελίωση του πεδίου**	**43**	**38,7**
1.α	Επιστημολογική συγκρότηση	18	16,2
1.β	Σχέση μη τυπικής και τυπικής εκπαίδευσης	5	4,5
1.γ	Εκπαίδευση και μάθηση ως συνεχές	6	5,4
1.δ	Θεωρίες μάθησης	14	12,6
2	**Μάκρο επίπεδο**	**26**	**23,4**
2.α	Κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων	6	5,4
2.β	Ανάλυση θεσμών και πολιτικών	11	9,9
2.γ	Ιστορικά στοιχεία	3	2,7
2.δ	Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευομένων	5	4,5
2.ε	Κοινωνικό φύλο	1	0,9
3	**Μέσο επίπεδο**	**23**	**20,7**
3.α	Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών	2	1,8
3.β	Συμμετοχή εκπαιδευομένων	5	4,5
3.γ	Σχεδιασμός προγραμμάτων	6	5,4
3.δ	Αξιολόγηση προγραμμάτων	10	9,0
4	**Μίκρο επίπεδο**	**19**	**17,1**
4.α	Εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές	14	12,6
4.β	Δυναμική ομάδας	5	4,5
	Σύνολο	**111**	**100**

Πηγή: Vergidis and Vaikousi (2015)

Συγκριτικά, φαίνεται ότι η ελληνική επιστημονική κοινότητα δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, η έμφαση στην επιστημολογική συγκρότηση του πεδίου, στις θεωρίες μάθησης και στις τεχνικές διδασκαλίας αποτελεί σαφή ένδειξη ότι τα ενδιαφέροντα της επιστημονικής κοινότητας του πεδίου αποκλίνουν από τις στοχεύσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, παρόλο που οι αξιολογήσεις χρηματοδοτούνται.

Προβλήματα εφαρμογής

Η διασφάλιση ποιότητας στη διά βίου εκπαίδευση ενηλίκων, όπως περιγράφεται από τις δύο TWG (2013a και 2013b), δεν φαίνεται να έχει εφαρμοστεί πλήρως, ώστε να μελετηθούν τα προβλήματα και τα αποτελέσματα της εφαρμογής της. Αναμφισβήτητα όμως πρόκειται για εργαλειακό έλεγχο με βάση προτυποποιημένους δείκτες, ερωτήσεις-κλειδιά και καταλόγους σημείων έλεγχου. Συνεπώς, η εφαρμογή της διασφάλισης ποιότητας απαιτεί τους κα-

τάλληλους ελεγκτές, οι οποίοι θα παρακολουθούν την υλοποίηση των προγραμμάτων και θα καταγράφουν την εξέλιξη των τιμών που θα λαμβάνουν οι διάφοροι δείκτες. Αντίστοιχα, τα στελέχη των παρόχων και οι εκπαιδευτές θα έχουν την υποχρέωση να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να επιτυγχάνονται οι κατάλληλες τιμές στους διάφορους δείκτες και να ανταποκρίνονται στον αντίστοιχο κατάλογο σημείων ελέγχου. Το ζήτημα είναι τι είδους στελέχη και εκπαιδευτές μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σύμφωνα με τον Merton (1968: 194), υπάρχουν πέντε τρόποι προσαρμογής του ατόμου στην κοινωνία, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Τυπολογία τρόπων ατομικής προσαρμογής

Τρόπος προσαρμογής	Πολιτισμικοί στόχοι	Θεσμοθετημένα μέσα
1. Συμμόρφωση	+	+
2. Καινοτομία	+	–
3. Τυπολατρία	–	+
4. Περιθωριοποίηση	–	–
5. Εξέγερση	+ –	+ –

(+) Αποδοχή
(-) Απόρριψη
(+-) Απόρριψη των κυρίαρχων αξιών και αντικατάσταση με νέες αξίες

Πηγή: Merton (1968:194) και Hughes and Kroehler (2007: 290)

Με αφετηρία την τυπολογία του Merton, μπορούμε να προβληματιστούμε για τη μεγάλη, αν όχι αποκλειστική, έμφαση που χαρακτηρίζει τη διασφάλιση ποιότητας στη συμμόρφωση των εμπλεκομένων στα θεσμοθετημένα μέσα και στους προτυποποιημένους δείκτες. Πριν αναρωτηθούμε αν η διασφάλιση ποιότητας πράγματι βελτιώνει την ποιότητα, ας αναρωτηθούμε τι είδους στελέχη απαιτούνται για να επιτευχθεί η διασφάλιση ποιότητας. Όπως ήδη υπογραμμίσαμε, για τον έλεγχο απαιτούνται ελεγκτές.

Κατά την άποψή μας, η υποκειμενική νοηματοδότηση της διαδικασίας αυτής θα οδηγήσει τα στελέχη και τους εκπαιδευτές κυρίως προς τη συμμόρφωση και την τυπολατρία παρά προς τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και την καινοτομία, που σύμφωνα με επίσημα κείμενα της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αποτελούν στρατηγική πρόκληση για την Ευρωπαϊκή Ένωση (βλ. π.χ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων [2008] και Ευρωπαϊκές Κοινότητες [2007]). Επίσης, θεωρούμε ότι είναι αντιφατικό να θέλουμε να αναπτύξουμε στους εκπαιδευομένους τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και την καινοτομία με προτυποποιημένες διαδικασίες, οι οποίες πολύ δύσκολα μπορούν να μετρήσουν ποιότητες όπως η δημιουργικότητα και το επιχειρείν.

Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και πολυπλοκότητα, στον οποίο υποστηρίζεται ότι το εργατικό δυναμικό θα πρέπει να εκπαιδεύεται για μη προβλέψιμες ανάγκες της αγοράς εργασίας, η διά βίου εκπαίδευση ενηλίκων φαίνεται να τείνει να αποκτήσει σχολικά χαρακτηριστικά, παρά τις επιμέρους θετικές ενέργειες, όπως η εκπαίδευση και η πιστοποίηση των εκπαιδευτών.

Ο Habermas υποστηρίζει ότι «δεν υπάρχει ένα μοναδικό καλούπι μέσα στο οποίο να μπορούμε να στριμώξουμε όλη τη γνώση» (στο Giddens, 2006). Σύμφωνα με τον Habermas, η γνώση παίρνει τρεις μορφές, που αντιστοιχούν σε διαφορετικές πτυχές της ανθρώπινης κοινωνίας (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Μορφές της γνώσης κατά Habermas

Πτυχές της ανθρώπινης κοινωνίας	Συγκροτητικό της γνώσης διαφέρον	Μορφές επιστήμης
Εργασία	Πρόβλεψη και έλεγχος	Εμπειρικοαναλυτικές επιστήμες
Διαντίδραση	Κατανόηση του νοήματος	Ιστορικοερμηνευτικές επιστήμες
Κυριαρχία (εξουσία)	Χειραφέτηση	Κριτική θεωρία

Πηγή: Giddens (2006)

Η γνώση που επικεντρώνεται στην πρόβλεψη των γεγονότων και στον έλεγχο αναφέρεται στην πτυχή της ανθρώπινης κοινωνίας που αφορά την *εργασία*, δηλαδή, κατά τον Habermas (1990:133), την «ορθολογική ως προς το σκοπό πράξη». Στην επικοινωνία όμως μεταξύ ατόμων και ευρύτερα στη συμβολική διαντίδραση το διαφέρον (interest) επικεντρώνεται στην κατανόηση του νοήματος. Εσφαλμένα λοιπόν ο θετικισμός επεκτείνει τον έλεγχο και την πρόβλεψη σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης κοινωνίας. Παραφράζοντας τον Habermas, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι δεν υπάρχει ένα μοναδικό καλούπι μέσα στο οποίο να μπορούμε να στριμώξουμε κάθε είδους μάθηση.

Ωστόσο, παρά την έμφαση στην προκρούστεια προτυποποίηση, την οποία φαίνεται να συνεπάγεται ο εργαλειακός έλεγχος και το μοντέλο της διασφάλισης ποιότητας, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε την ανάγκη συγκεκριμένων προδιαγραφών ποιότητας, που κι αυτές θα αξιολογούνται ως προς τη λειτουργικότητα και τη συμβολή τους, καθώς και με βάση τη νοηματοδότησή τους από τους εμπλεκομένους. Εάν δεχτούμε ότι η ποιότητα στη διά βίου εκπαίδευση ενηλίκων συγκροτείται από τρεις συνιστώσες (την ποιότητα της δομής, την ποιότητα της μαθησιακής διεργασίας και την ποιότητα των αποτελεσμάτων [TWG, 2013a]), κατά την άποψή μας, μοιάζει ως ένα βαθμό εφικτό να προσδιοριστούν προδιαγραφές, κριτήρια και δείκτες για τις εκπαιδευτικές δομές και τις διαδικασίες αποτίμησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, με τις επιφυλάξεις που ήδη διατυπώσαμε. Αντίθετα, ο κατακερματισμός και η ποσοτικοποίηση της μαθησιακής διεργασίας δημιουργούν σημαντικά προβλήματα.

Σύμφωνα με τον Habermas (στο Rogers, 1999: 146), διακρίνονται τρία ιεραρχημένα είδη μάθησης, τα οποία αντιστοιχούν στις πτυχές της ανθρώπινης κοινωνίας (βλ. Πίνακα 5):

- η εργαλειακή μάθηση, που τοποθετείται από τον Habermas στη χαμηλότερη βαθμίδα της κλίμακάς του,
- η επικοινωνιακή μάθηση, η οποία αφορά τις αλλαγές στις διαπροσωπικές σχέσεις και τη διαπροσωπική κατανόηση,
- η χειραφετητική/απελευθερωτική μάθηση, που αφορά το μετασχηματισμό των πολιτισμικών και προσωπικών μας παραδοχών και τοποθετείται στην υψηλότερη βαθμίδα.

Ο Habermas υποστηρίζει ότι όλες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες αναπτύσσουν και τα τρία είδη μάθησης, τα οποία χαρακτηρίζονται από διαφορετικές μεθόδους έρευνας, εκπαίδευσης και αξιολόγησης (Rogers, 1999). Εφόσον, όπως δείξαμε, η προσέγγιση της διασφάλισης ποιότητας εντάσσεται στο θετικιστικό παράδειγμα, αφορά κατά κύριο λόγο την εργαλειακή μάθηση. Συνεπώς, η επικοινωνιακή και η χειραφετητική μάθηση –αφού δύσκολα υπόκεινται σε εργαλειακό έλεγχο, δεδομένου ότι δεν είναι ποσοτικά μετρήσιμες και ο κατακερματισμός τους σε επιμέρους απλά και διακριτά στοιχεία αλλοιώνει την ίδια τη μαθησιακή διεργασία– υποβαθμίζονται και αποδυναμώνονται. Εξάλλου, τα μαθησιακά αποτελέσματα εξετάζονται, σύμφωνα με σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου (2008), αποκλειστικά στο επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων, στο οποίο αναφέρονται τα κριτήρια και οι δείκτες διασφάλισης ποιότητας. Οι αλλαγές στις διαπροσωπικές σχέσεις, η κατανόηση του νοήματος και οι μετασχηματισμοί των προσωπικών και των πολιτισμικών παραδοχών ξεφεύγουν από τον εργαλειακό έλεγχο των διαδικασιών. Όπως υπογραμμίζει ο Habermas (1990: 133), η επικοινωνιακή δράση προσδιορίζεται από αμοιβαίες προσδοκίες συμπεριφορών των εμπλεκομένων, που πρέπει να αναγνωρίζονται και να κατανοούνται από τα δρώντα υποκείμενα.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Υπογραμμίσαμε τη βαρύτητα των κυρίαρχων σημασιών για την επιβολή του κυρίαρχου λόγου και της αντίστοιχης πολιτικής στην εκπαίδευση. Με αφετηρία αυτή την παραδοχή, συγκρίναμε τα σημασιολογικά πλαίσια της αξιολόγησης και του ελέγχου και δείξαμε ότι –διά του εργαλειακού ελέγχου– η διασφάλιση ποιότητας επιχειρείται με την εφαρμογή ενός προκατασκευασμένου και ποσοτικοποιημένου λεπτομερούς μοντέλου αναφοράς. Αντίθετα, στην αξιολόγηση η ποιότητα συναρτάται κατά κύριο λόγο με τη νοηματοδότηση της εκπαίδευσης από τους εμπλεκομένους. Όπως φαίνεται, έχει δημιουργηθεί μια ανθρωπιστική/προοδευτική προσέγγιση της ποιότητας, που συσχετίζεται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, και μια στρεβλωτική οικονομική προσέγγιση της ποιότητας, η οποία συναρτάται μονοσήμαντα με την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα, τα μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα, την προτυποποίηση και τελικά με έναν υπερσυγκεντρωτικό εργαλειακό έλεγχο.

Αυτή η ακραία οικονομίστικη προσέγγιση της ποιότητας συγκροτήθηκε από υπερεθνικούς και διεθνείς οργανισμούς (Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΟΣΑ, Ευρωπαϊκή Ένωση) και στηρίζεται στην

κατασκευή μετρήσιμων ποσοτικών δεδομένων για τις δράσεις διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων. Η «διασφάλιση ποιότητας» (με βάση τα ISO 8402 και ISO 2000) προϋποθέτει λοιπόν τον κατακερματισμό, την προτυποποίηση και την αποσπασματική ποσοτικοποίηση για τον έλεγχο κάθε επιμέρους στοιχείου.

Η επιβολή του ελέγχου –με τη μορφή της διασφάλισης ποιότητας– ως κεντρικής κοινωνικής σημασίας στη διά βίου εκπαίδευση οδηγεί στην τάση ελαχιστοποίησης των εισροών, δηλαδή των πόρων, και μεγιστοποίησης των εκροών, προκειμένου να επιτυγχάνεται μεγαλύτερη εσωτερική και εξωτερική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα.

Όπως υπογραμμίσαμε, στις εκθέσεις των δύο θεματικών ομάδων εργασίας χρησιμοποιούνται σχεδόν αποκλειστικά κανονιστικά κείμενα υπερεθνικών οργανισμών. Από τη διερεύνηση της αρθρογραφίας σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά του πεδίου και στο περιοδικό *Εκπαίδευση Ενηλίκων* προκύπτει ότι η αξιολόγηση δράσεων διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων δεν έχει απασχολήσει σε σημαντικό βαθμό την επιστημονική κοινότητα του πεδίου. Συνεπώς, δεν διαθέτουμε σε ικανοποιητικό βαθμό ερευνητικά δεδομένα για την ποιότητά τους και κατά μείζονα λόγο δεν διαθέτουμε πραγματολογικά δεδομένα για τα αποτελέσματα της εφαρμογής μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας, ούτε συγκριτικά στοιχεία για τις δύο διαφορετικές προσεγγίσεις της ποιότητας στις οποίες αναφερθήκαμε. Επιπλέον, όπως προκύπτει από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας (όπως αναφέρεται στο Γιαννακοπούλου και Χασάπης, 2011), δεν υπάρχει κοινά αποδεκτή και εφαρμόσιμη έννοια της ποιότητας, ούτε καθολικά αποδεκτά κριτήρια ποιότητας.

Το καθοριστικό ερώτημα, στο οποίο όχι μόνο δεν απαντούν οι εμπειρογνώμονες των διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών αλλά ούτε καν το θέτουν, είναι κατά πόσο ο εργαλειακός έλεγχος που επιβάλλεται με τη θεσμοθέτηση μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας πράγματι συμβάλλει στην επίτευξη της επιζητούμενης ποιότητας των δράσεων της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων.

Όπως επισημάναμε, για τον έλεγχο απαιτούνται ελεγκτές. Η στελέχωση των φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων με πληθώρα ελεγκτών και η συμμόρφωση των εμπλεκομένων σε προτυποποιημένες διαδικασίες, κριτήρια, δείκτες και σημεία ελέγχου δεν προβλέπεται να αναπτύξουν την καινοτομία, την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα. Κατά την άποψή μας, μάλλον θα ενισχυθεί η τυπολατρία.

Επιπροσθέτως, η ορθολογική ως προς το σκοπό δράση καλύπτει μόνο μία από τις πτυχές της ανθρώπινης κοινωνίας. Η διεργασία μάθησης προϋποθέτει τη διαντίδραση των εμπλεκομένων και, κατά την ορολογία του Habermas, την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δράσης.

Συνεπώς, ο εργαλειακός έλεγχος και οι επιστημολογικές παραδοχές του δεν καλύπτουν τις δράσεις της διά βίου μάθησης και αγνοούν την επικοινωνιακή δράση. Η κοινωνική σημασία *ποιότητα* φαίνεται να χρησιμοποιείται για την ισχυροποίηση του εργαλειακού ελέγχου, με αμφίβολα αποτελέσματα σε ό,τι αφορά τη βελτίωση των δράσεων διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων.

Βιβλιογραφία

Barrett, M.A., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nikel, J. and Ukpo, E. (2006). "The concept of quality in education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education", EdQual Working Paper 3, Bristol: University of Bristol, Graduate School of Education.

Commission Européenne (1999). "Évaluer les programmes socio-économiques: Conception et conduite d' une évaluation", vol. 1, Collection MEANS, Luxembourg: Communautés Européennes.

European Commission (2000). "European Report of May 2000 on the Quality Indicators".

Merton, K.R. (1968). *Social Theory and Social Structure*, New York: The Free Press.

TWG (2013a). Final Report, 24/10/2013.

TWG (2013b). Final Report, 22/10/2013.

Vergidis, D. and Vaikousi, D. (2015). "The influence of the critical approach on the development of adult education in Greece", Proccedings, *What's the Point of Transformative Learning?*, pp. 114-128, Athens: ESREA.

Βεργίδης, Δ. (1993). «Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, σελ. 43-49.

Βεργίδης, Δ. (2010). «Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφετηρίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συγκείμενα και διακυβεύματα: Η αξιολόγηση του προγράμματος "Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας"», στο Βεργίδης, Δ. και Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. (2011). «Ανθρωποκεντρική και κοινωνιοκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων», στο Καραβάκου, Β. (επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γιαννακοπούλου, Ε. και Χασάπης, Δ. (2011). «Μια κριτική ανάλυση πολιτικών και συστημάτων ευρωπαϊκών χωρών για τη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων», στο Παπασταμάτης, Α., Βαλκάνος, Ε., Πανιτσίδου, Ε. και Ζαρίφης, Γ. (επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Demunter, P. (2001). «Η αξιολόγηση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική

Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: «Ένα επικαιροποιημένο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση», COM (2008) 865 τελικό, Βρυξέλλες, 16.12.2008.

Ευρωπαϊκές Κοινότητες (2007). «Βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση: Ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς», Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο (2008). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 23ης Απριλίου 2008, σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση, 2008/C111/01, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 51ο έτος, 6 Μαΐου 2008, σελ. 1-7.

Giddens, A. (2006). «Jurgen Habermas», στο Skinner, Q. (επιμ.), *Μετά τον Εμπειρισμό: Φιλοσοφία και Σύγχρονες Θεωρητικές Αναζητήσεις στις Επιστήμες του Ανθρώπου*, Αθήνα: Κάτοπτρο.

Habermas, J. (1990). *Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής*, μτφ. – εισ. Α. Οικονόμου, Αθήνα: Πλέθρον.

Hughes, M. and Kroehler, J.C. (2007). *Κοινωνιολογία: Οι Βασικές Έννοιες*, μτφ. Γ. Χρηστίδης, εισαγωγή και επιστημονική επιμέλεια Θ. Ιωσηφίδης, Αθήνα: Κριτική.

Καραλής, Θ. (2008). «Εκπαίδευση ενηλίκων και διά βίου μάθηση: Απόπειρα χαρτογράφησης των ερευνητικών τάσεων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 17, σελ. 24-29.

Καστοριάδης, Κ. (1990). «Εξουσία, πολιτική, αυτονομία», στο Καστοριάδης, Κ., *Οι Ομιλίες στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ύψιλον / Βιβλία.

Καστοριάδης, Κ. (1995). *Χώροι του Ανθρώπου*, Αθήνα: Ύψιλον / Βιβλία.

Ντεμουντέρ, Π., Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. και Βεργίδης, Δ. (1984). *Αξιολόγηση των Επιμορφωτικών Δραστηριοτήτων*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση και ανισότητες

Θανάσης Καραλής
Πανεπιστήμιο Πατρών

Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι δύο φάσεις της έρευνας με τίτλο «Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση», που πραγματοποιήθηκαν το 2011 και 2013 αντίστοιχα. Η έρευνα αυτή ξεκίνησε να σχεδιάζεται δύο χρόνια πριν από τη διεξαγωγή της, με στόχο να αποτυπωθούν όχι μόνο τα ποσοστά συμμετοχής και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, αλλά και οι παράγοντες που προωθούν ή αναστέλλουν τη συμμετοχή των πολιτών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, είτε αυτές αφορούν το επάγγελμά τους (συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση), είτε τη γενικότερη μόρφωση και καλλιέργειά τους (γενική εκπαίδευση ενηλίκων). Υποχρεωτικά στο κείμενο αυτό αντλούνται αρκετά στοιχεία από τις ερευνητικές εκθέσεις των δύο φάσεων της έρευνας (Καραλής, 2013, 2014), στις οποίες περιλαμβάνονται, εκτός από τα συμπεράσματα, και προτάσεις πολιτικής για τη διεύρυνση της συμμετοχής των πολιτών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Συμμετοχή: Το Ιερό Δισκοπότηρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Στο κλασικό του σύγγραμμα *Lifelong Education* (1929) ο Yaxlee, ένας από τους πρώτους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφιερώνει ένα ολόκληρο κεφάλαιο με τον χαρακτηριστικό τίτλο "Students All – Why?", προκειμένου να τεκμηριώσει την ανάγκη για συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια του βίου τους, επισημαίνοντας ότι ο κριτικός αναστοχασμός της εμπειρίας είναι η βασική προϋπόθεση για να ζει κανείς δημιουργικά. Έκτοτε, η συμμετοχή έχει αναχθεί σε αυτό που αναφέρουμε στον τίτλο της ενότητας, στο Ιερό Δι-

σκοπότηρο (Holy Grail) της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με την έννοια ότι είναι ο πλέον επιθυμητός στόχος, αλλά ταυτόχρονα και ο περισσότερο δύσκολος ως προς την επίτευξή του.

Ο Crowther (2000: 479) έχει χαρακτηρίσει το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ως «πιθανώς το πλέον καλλιεργημένο αυλάκι στην έρευνα της εκπαίδευσης ενηλίκων», ενώ ο Mezirow (1971), αναφερόμενος στην επισκόπηση των σχετικών με τη συμμετοχή ερευνών στις ΗΠΑ των Brunner, Wilder, Kirchner and Newberry (1959), παρατηρεί πως ήδη στα τέλη της δεκαετίας του 1950 καταγράφονται περίπου 600 ερευνητικές εργασίες που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Θεωρούμε ότι το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων, και κυρίως των κινήτρων και των εμποδίων, επικαθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ίδια την επιστημολογική συγκρότηση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς ο βαθμός και οι παράγοντες συμμετοχής (ενισχυτικοί ή αποτρεπτικοί) είναι ίσως οι πλέον βασικοί άξονες διαφοροποίησης των ενηλίκων από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους. Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Κόκκος έχει αναλύσει εκτενώς το ζήτημα της διαχρονικά ισχνής συμμετοχής των ενηλίκων σε δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εστιάζοντας στο φαινόμενο της έντονης προτίμησης για τυπικές, κυρίως πανεπιστημιακές, σπουδές (2005).

Αναφορές στη συμμετοχή, στα χαρακτηριστικά, τα κίνητρα και τα εμπόδια των ενήλικων εκπαιδευομένων εντοπίζονται στο έργο κλασικών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων (Lindeman, 1926· Yaxlee, 1929· Knowles, 1970), ενώ εμβληματική γι' αυτό τον τομέα έρευνας θεωρείται η διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής από το Houle, ο οποίος στις αρχές του 1960 πρότεινε την πρώτη τυπολογία ενήλικων εκπαιδευομένων. Λίγα χρόνια μετά το Houle, ο Tough (1968), με βάση τις δικές του έρευνες, διατύπωσε το συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των ενηλίκων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν καθορίζεται από έναν και μοναδικό λόγο, αλλά από αρκετούς και μάλιστα διαφορετικούς μεταξύ τους (5,4 αναφορές κατά μέσο όρο ανά συμμετέχοντα). Οι έρευνες των Houle και Tough, βασισμένες σε ποιοτικού τύπου ερευνητικές προσεγγίσεις (εις βάθος συνεντεύξεις με 22 και 35 ενήλικους συμμετέχοντες, αντίστοιχα), αποτέλεσαν το έναυσμα για την ανάπτυξη ερωτηματολογίων, κλιμάκων και καταλόγων για τα κίνητρα και τα εμπόδια των ενήλικων εκπαιδευομένων (ενδεικτικά: Sheffield, 1964· Boshier, 1971· Burgess, 1971· Morstain and Smart, 1974).

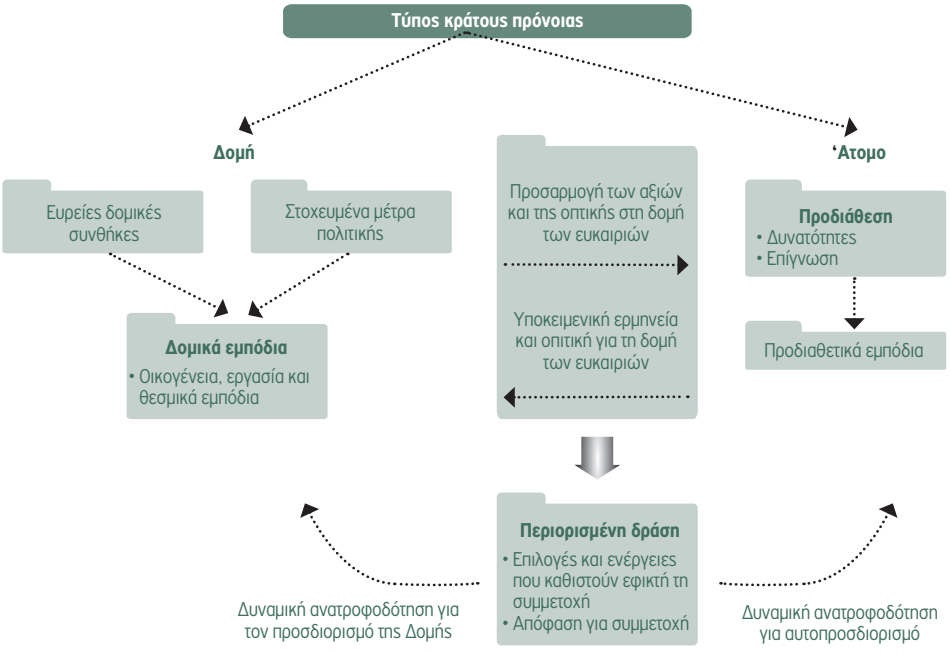
Η πλέον διαδεδομένη από αυτές τις κλίμακες είναι η κλίμακα EPS (Educational Participation Scale) του Boshier (Boshier, 1971, 1973· Boshier and Collins, 1985), σύμφωνα με την οποία οι λόγοι συμμετοχής κατηγοριοποιούνται σε έξι βασικές κατηγορίες (ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, εξωτερικές προσδοκίες, κοινωνική προσφορά, επαγγελματική αναβάθμιση, διαφυγή από καταστάσεις, ενδιαφέρον για τη γνώση), οι οποίες περιλαμβάνουν 42 παράγοντες. Μετά την εφαρμογή της σε διαφορετικούς πληθυσμούς και μαθησιακά περιβάλλοντα από άλλους ερευνητές (ενδεικτικά: Morstain and Smart, 1974· Fujita-Starck, 1996), η πλέον πρόσφατη εκδοχή της EPS αποτελείται από επτά κατηγορίες λόγων/κινήτρων συμμετοχής.

Αναφορικά με τα εμπόδια στη μάθηση, σχεδόν σε όλες τις έρευνες χρησιμοποιείται η τυπολογία της Cross (1981: 98), με βάση την οποία τα εμπόδια για συμμετοχή (barriers to learning/participation) κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες:

- *Καταστασιακά* (situational): Πρόκειται για εμπόδια που συνδέονται με τις καταστάσεις που βρίσκεται μια συγκεκριμένη περίοδο ο ενήλικας, όπως είναι η έλλειψη χρόνου λόγω της φροντίδας που παρέχει σε συγγενικά πρόσωπα ή λόγω εργασιακών υποχρεώσεων, η έλλειψη χρημάτων.
- *Θεσμικά ή οργανωτικά* (organizational): Πρόκειται για εμπόδια που αναφέρονται στους παράγοντες οργάνωσης και προσφοράς προγραμμάτων, όπως είναι το ωράριο διεξαγωγής, οι προϋποθέσεις εισαγωγής, η περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων, η ασυμβατότητα του περιεχομένου με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.
- *Προδιαθετικά* (dispositional): Πρόκειται για εμπόδια που περιλαμβάνουν στάσεις και προδιαθέσεις των ενηλίκων για τη μάθηση και την εκπαίδευση.

Οι Rubenson and Desjardins (2009), επεξεργαζόμενοι περαιτέρω την τυπολογία Cross, προτείνουν την ενοποίηση των δύο πρώτων κατηγοριών (καταστασιακά και οργανωτικά) σε μία κατηγορία, τα *δομικά εμπόδια*, με την έννοια ότι αφορούν κοινωνικές συνθήκες και δομές, ενώ διατηρούν την κατηγορία των προδιαθετικών. Ταυτόχρονα προτείνουν ένα θεωρητικό πλαίσιο για την ερμηνεία της συμμετοχής, το Μοντέλο Περιορισμένης Δράσης (Bounded Agency Model), με βάση το οποίο ο τύπος και ο βαθμός ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας αφενός καθορίζουν το βαθμό εμφάνισης των δομικών εμποδίων και αφετέρου ανιχνεύεται στις προθέσεις των υποκειμένων, η επίγνωση που έχουν για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση, αλλά και οι μεταβάσεις κατά τη διάρκεια του βίου τους.

Διάγραμμα 1: Μοντέλο Περιορισμένης Δράσης (Bounded Agency Model)



Πηγή: Rubenson and Desjardins (2009: 195)

Σύμφωνα με τους Rubenson and Desjardins, το παραπάνω μοντέλο ερμηνεύει τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής σε χώρες με ανεπτυγμένο κράτος πρόνοιας, ενώ θεωρούν ότι η συμμετοχή των πολιτών σε εκπαιδευτικά προγράμματα ανατροφοδοτεί όχι μόνο το σύστημα αξιών τους, αλλά επηρεάζει και τις ίδιες τις κοινωνικές δομές, κάτι που είναι περισσότερο ορατό στις σκανδιναβικές κοινωνίες, όπου η εκπαίδευση ενηλίκων συνέβαλε στη δημιουργία ενεργών πολιτών, λειτουργώντας και ως παράγοντας συνεξέλιξης της κοινωνίας (Γουγουλάκης, 2011).

Μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε στην Εισαγωγή, στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι δύο διαφορετικές φάσεις της έρευνας (για τα έτη 2011 και 2013) αναφορικά με τα ποσοστά συμμετοχής, τα κίνητρα και τα εμπόδια. Και στις δύο περιπτώσεις αντικείμενο της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής των ενηλίκων, και ειδικότερα του οικονομικά ενεργού πληθυσμού, σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και των κινήτρων και των εμποδίων που προωθούν ή δυσχεραίνουν και ανακόπτουν τη συμμετοχή τους.

Κατά την πρώτη φάση, η ερευνητική στρατηγική βασίστηκε σε προσέγγιση ποσοτικού και ποιοτικού τύπου. Το βασικό εργαλείο της ποσοτικής προσέγγισης διαμορφώθηκε με γνώμονα τη διασφάλιση της συμβατότητας με αντίστοιχα εργαλεία άλλων ερευνών, προκειμένου να είναι εφικτές οι συγκρίσεις με αντίστοιχες έρευνες της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής περιελήφθησαν 14 παράγοντες συμβατοί με παράγοντες της κλίμακας EPS, ενώ για τα εμπόδια περιελήφθησαν 22 παράγοντες που προέκυψαν από την επισκόπηση σχετικών ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Κατά την πρώτη φάση της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητο να διενεργηθούν και 22 ημι-δομημένες εις βάθος συνεντεύξεις (in-depth, semi-structures interviews) προκειμένου: (α) να ανιχνευθεί ο βαθμός στον οποίο είναι κατανοητοί οι παράγοντες που αναφέρονται στα κίνητρα και τα εμπόδια, το περιεχόμενο που αποδίδουν σε αυτούς τα ερευνητικά υποκείμενα, αλλά και η ύπαρξη τυχόν άλλων παραγόντων που προωθούν ή αποτρέπουν τη συμμετοχή, και (β) να διερευνηθεί ο ρόλος και η σημασία που αποδίδουν τα υποκείμενα της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων, ειδικότερα μάλιστα κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων, οι ερωτηθέντες κατανοούν πλήρως το περιεχόμενο των ερωτήσεων που αφορούν τη συμμετοχή και τους παράγοντες, ενώ δεν εντοπίστηκαν επιπλέον προτεινόμενοι παράγοντες για τα κίνητρα και τα εμπόδια. Για το λόγο αυτό, αποφασίστηκε ότι κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας δεν ήταν αναγκαίο να επαναληφθεί η ποιοτικού τύπου διερεύνηση. Σημειώνεται ότι για την αποτύπωση των ποσοστών συμμετοχής χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικές ερωτήσεις, μία που αφορούσε τη συμμετοχή σε προγράμματα σχετικά με το επάγγελμα και μία που αφορούσε τη συμμετοχή σε προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ ως «παράθυρο χρόνου» για τη συμμετοχή έχει επιλεγεί το προηγούμενο έτος από τη διεξαγωγή της έρευνας.[1]

1. Στις έρευνες του Ευρωβαρόμετρου της Eurostat, πλην ορισμένων ειδικών ερευνών, ως παράθυρο χρόνου έχει επιλεγεί ο τελευταίος μήνας πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Ωστόσο, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι στις περισσότερες διεθνείς έρευνες επιλέγεται το τελευταίο έτος.

Στην πρώτη φάση της έρευνας (2011) ο πληθυσμός περιελάμβανε τους μισθωτούς[2] του ιδιωτικού τομέα, τους αυτοαπασχολούμενους και τους ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων, καθώς και τους ανέργους. Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας (2013), ο πληθυσμός διευρύνθηκε με τους μισθωτούς του δημόσιου τομέα, με αποτέλεσμα να αναφερόμαστε στον οικονομικά ενεργό πληθυσμό. Και για τις δύο φάσεις της έρευνας, ο σχεδιασμός του ποσοτικού μέρους, η δειγματοληψία και η συλλογή των δεδομένων διεξήχθησαν από την εταιρεία ερευνών κοινής γνώμης MARC ΑΕ.[3] Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία των δύο φάσεων της έρευνας.

Πίνακας 1: Τα στοιχεία των δύο φάσεων της έρευνας

	2011	2013
Πληθυσμός	Μισθωτοί του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι, εργοδότες, άνεργοι	Μισθωτοί του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, αυτοαπασχολούμενοι, εργοδότες, άνεργοι
Μέγεθος δείγματος	1.200 άτομα	1.210 άτομα
Χρονικό διάστημα συλλογής δεδομένων	18/1/2012-2/2/2012	6/3/2014-3/4/2014
Μέθοδος δειγματοληψίας	Πολυδιάστατη τυχαία δειγματοληψία με χρήση quota, σύμφωνα με τη θέση στην απασχόληση, το φύλο και τη γεωγραφική κατανομή	
Περιοχές διεξαγωγής	Μεγάλα αστικά κέντρα (Λεκανοπέδιο Αττικής, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο, Λάρισα)	
Μέθοδος συλλογής στοιχείων	Τηλεφωνικές συνεντεύξεις με χρήση ερωτηματολογίου	

Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων

Αρχικά θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που αφορούν τα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τις δύο φάσεις της έρευνας, με ανάλυση ως προς τη θέση στην απασχόληση.

Πίνακας 2: Ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης

Θέση στην απασχόληση	2011 (%)	2013 (%)
Μισθωτοί δημόσιου τομέα	—	44,6
Μισθωτοί ιδιωτικού τομέα	21,1	28,8
Αυτοαπασχολούμενοι/ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων	14,6	24,9
Άνεργοι	7,9	9,1

2. Στην εργασία χρησιμοποιείται μόνο ένα γένος, χάρη οικονομίας του λόγου, χωρίς αυτό να παραπέμπει σε οποιαδήποτε διάκριση με βάση το φύλο.
3. Η εταιρεία ερευνών κοινής γνώμης MARC ΑΕ είναι μέλος του ΣΕΔΕΑ, της ESOMAR και της WAPOR.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, προκύπτει ότι κατά το 2013 ένα ποσοστό της τάξης του 24% συμμετείχε σε πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης. Αν στα δεδομένα του 2013 δεν συμπεριλάβουμε τα ποσοστά των μισθωτών του δημόσιου τομέα, το ποσοστό αυτό είναι 20,9%, ενώ κατά το έτος 2011 το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 15,9%. Προκύπτει, συνεπώς, μια αύξηση της συμμετοχής κατά 5 ποσοστιαίες μονάδες (ή ποσοστιαία αύξηση κατά 31,5%). Στα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων το ποσοστό συμμετοχής για το 2013 ανήλθε σε 11,6% (11,0%, αν δεν συμπεριληφθούν οι μισθωτοί του δημόσιου τομέα), έναντι 9,2% για το έτος 2011.

Αν επιχειρήσουμε να αποτυπώσουμε τους *συμμετέχοντες* και όχι τις *συμμετοχές*, δηλαδή αν συμπεριλάβουμε στην ανάλυση το γεγονός ότι ένα ποσοστό πολιτών συμμετέχει και στους δύο τύπους προγραμμάτων (4,2% για το 2013 και 3,6% για το 2011), προκύπτει ότι *κατά το έτος 2013 συμμετείχε σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ένα ποσοστό της τάξης του 31,4%, έναντι 21,5% το 2011*. Αν και πάλι δεν συμπεριλάβουμε τα ποσοστά των μισθωτών του δημόσιου τομέα, το ποσοστό του 2013 ανέρχεται σε 28,4%, δηλαδή παρατηρείται μια *αύξηση κατά 6,9 ποσοστιαίες μονάδες το 2013, σε σχέση με το 2011*.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος είναι η *ένταση* συμμετοχής, η οποία μπορεί να αποτυπωθεί με δύο δείκτες: (α) τον αριθμό των προγραμμάτων που οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι παρακολούθησαν και (β) τη συνολική τους διάρκεια (σε διδακτικές ώρες). Στην έρευνα του 2011 μετρήθηκε μόνο ο πρώτος από τους δείκτες, ενώ στην επόμενη φάση (το 2013) αποτυπώθηκε και ο δεύτερος δείκτης. Αναφορικά με τον αριθμό των προγραμμάτων, κατά το 2011 προκύπτει ότι κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν 4,98 προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και 4,52 προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων την τελευταία πενταετία, ενώ από τα ευρήματα του 2013 προκύπτει ότι παρακολούθησαν 6,37 προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και 3,90 προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Παρατηρείται δηλαδή μια αύξηση κατά 27,9% του μέσου αριθμού προγραμμάτων για την περίπτωση της επαγγελματικής κατάρτισης και μια μείωση της τάξης του 13,7% για τα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο μέσος όρος των διδακτικών ωρών ανήλθε σε 61,57 ώρες.

Η σύγκριση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με εκείνα της EUROSTAT για το έτος 2013 είναι αρκετά δύσκολη από τεχνική άποψη, καθώς το παράθυρο συμμετοχής για τις μετρήσεις της EUROSTAT είναι οι προηγούμενες τέσσερις εβδομάδες πριν από την έρευνα, ενώ σε ορισμένα σημεία διαφέρει και η σύνθεση των πληθυσμών των ερευνών. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι και από τα στοιχεία της EUROSTAT[4] συνάγεται ότι υπάρχει αύξηση του ποσοστού συμμετοχής μεταξύ των ετών 2011 και 2013 (από 2,5% στο 3%, δηλαδή αύξηση κατά 20%). Επισημαίνουμε, όμως, ότι κατά την περίοδο 2009-2013, δηλαδή από την εκδήλωση της δημοσιονομικής κρίσης και εντεύθεν, παρατηρείται διεύρυνση της απόστασης μεταξύ της Ελλάδας και των χωρών ΕΕ-17/18, αλλά και ΕΕ-27/18. Με άλλα λόγια, παρά την αύξηση των ποσοστών συμμετοχής, η Ελλάδα απομακρύνεται σταθερά από

4. Βλ. και http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsdsc440.

τον μέσο όρο ΕΕ-17/18 και ΕΕ-27/28, εντασσόμενη στις πέντε τελευταίες θέσεις (μαζί με την Ουγγαρία και πάνω από τη Σλοβακία, την Κροατία, τη Ρουμανία και τη Βουλγαρία).

Η παρατηρούμενη αύξηση μεταξύ των ετών 2011 και 2013 είναι μάλλον αναμενόμενη, με βάση τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης, όπου ένα ιδιαιτέρως υψηλό ποσοστό (68,1%) δήλωσε την επιθυμία συμμετοχής του σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης, κάτι που είχαμε επισημάνει ως ευνοϊκή προϋπόθεση για την αύξηση της συμμετοχής (Καραλής, 2013). Ωστόσο, ως σημαντικότερο πρόδρομο «δείκτη» για μια ενδεχόμενη αύξηση της συμμετοχής είχαμε προσδιορίσει ήδη από τη δημοσίευση της πρώτης ερευνητικής έκθεσης τα ευρήματα του ποιοτικού μέρους της έρευνας: «...όσον αφορά τη σημασία που αποδίδεται στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά και την ενδεχόμενη συμβολή της στην αντιμετώπιση των συνεπειών της κρίσης, από τις τοποθετήσεις στις συνεντεύξεις προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι αφενός τοποθετούνται θετικά και αφετέρου εκτιμούν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να συμβάλει στην άμβλυνση των συνεπειών της κρίσης και τη διαμόρφωση μιας διεξόδου από αυτήν» (Καραλής, 2013: 90). Μάλιστα με βάση αφενός τις ευνοϊκές προδιαθέσεις του μεγαλύτερου μέρους του δείγματος και αφετέρου την εμφάνιση του κόστους ως σημαντικότερου εμποδίου για τη συμμετοχή (Πίνακες 5 και 6), είχαμε αναφέρει ότι είναι αναγκαία η προσφορά επιδοτούμενων προγραμμάτων προκειμένου να αυξηθεί η συμμετοχή. Μετά τη συνεκτίμηση των δεδομένων για το έτος 2013 θεωρούμε ότι η αύξηση των ποσοστών θα πρέπει να αποδοθεί τουλάχιστον κατά ένα σημαντικό μέρος:

- Για το πεδίο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, στην αύξηση του αριθμού των επιδοτούμενων προγραμμάτων. Η αύξηση του αριθμού των προγραμμάτων ήταν σημαντική κατά τη διάρκεια της περιόδου 2011-2013.[5]
- Για το πεδίο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, στην ίδρυση και σταδιακή έναρξη λειτουργίας των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης στους περισσότερους δήμους της χώρας.

Προφανώς δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε το βαθμό στον οποίο οι ενέργειες αυτές ήταν αποτέλεσμα μιας σχεδιασμένης παρέμβασης, με στόχο την αύξηση της συμμετοχής ή αν ήταν αντανακλαστικές κινήσεις που συνδέονταν με την πάγια κατεύθυνση της απορρόφησης των κοινοτικών πόρων. Σε κάθε περίπτωση, όμως, είχαν απτό αποτέλεσμα ως προς τη διεύρυνση της πρόσβασης των πολιτών σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, σε μια περίοδο όπου οι συνέπειες της δημοσιονομικής κρίσης προδήλως περιόριζαν τις δυνατότητες των πολιτών για αυτοχρηματοδότηση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσής τους. Ίσως το βασικότερο συμπέρασμα από τη διερεύνηση της εξέλιξης των ποσοστών συμμετοχής κατά την περίοδο 2011-2013 είναι η αξία των δημόσιων πολιτικών και των παρεμβάσεων από την πλευρά της πολιτείας, προκειμένου να προσφέρονται δυνατότητες εκπαίδευσης στους πολίτες.

5. Βλ. σχετικά Παϊδούση (2012, 2013), για μια σύγκριση του όγκου των παρεμβάσεων.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που αναφέρονται στα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής. Όπως έχει αναφερθεί στο μεθοδολογικό μέρος, οι ερωτήσεις τόσο για τους λόγους και τα κίνητρα όσο και για τα εμπόδια στη συμμετοχή βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε παράγοντες που έχουν εντοπιστεί κατά την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, και κυρίως του περιεχομένου των ερωτηματολογίων που διαχρονικά χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ζητημάτων. Και για τις δύο περιπτώσεις (κίνητρα και εμπόδια), οι ερωτώμενοι τοποθετήθηκαν τρεις φορές: Την πρώτη φορά τούς ζητήθηκε να τοποθετηθούν θετικά ή αρνητικά στο κατά πόσο αναγνωρίζουν ένα κίνητρο ή ένα εμπόδιο στη δική τους περίπτωση, με δυνατότητα να επιλέξουν ακόμα και όλους τους παράγοντες. Στη συνέχεια, τούς ζητήθηκε να επιλέξουν τους τρεις σημαντικότερους και κατόπιν τον σημαντικότερο από τους παράγοντες. Ο συγκεκριμένος τρόπος διερεύνησης επελέγη προκειμένου να έχουμε μια εικόνα του βαθμού στον οποίο απαντάται ένα κίνητρο ή ένα εμπόδιο αφενός και για να δώσουμε αφετέρου τη δυνατότητα στους ερωτώμενους, μέσω μιας διαδικασίας διαδοχικού περιορισμού των επιλογών τους, να αποτυπώσουν τους σπουδαιότερους, κατά την άποψή τους, παράγοντες και τελικά τον σπουδαιότερο από αυτούς.

Εδώ παρουσιάζονται ορισμένα από τα στοιχεία που έχουν δημοσιευτεί στις δύο ερευνητικές εκθέσεις για τα κίνητρα αλλά και για τα εμπόδια και συγκεκριμένα οι πίνακες με τα στοιχεία των ερωτήσεων, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να προσδιορίσουν αρχικά όλους τους πιθανούς λόγους συμμετοχής και μετά τον σημαντικότερο από αυτούς.

Πίνακας 3: Κίνητρα συμμετοχής

Λόγοι / Κίνητρα	2011	2013
Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	90,0*	89,9*
Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/-ή στην εργασία μου.	86,4	88,9
Γιατί η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή.	85,1	85,5
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα.	79,2	81,1
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές.	76,3	79,3
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου.	71,8	77,3
Για να βρω μια καλύτερη εργασία.	63,9	64,7
Για να αποκτήσω το πιστοποιητικό/τη βεβαίωση συμμετοχής.	58,0	62,4
Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος πολίτης.	57,7	66,6
Για να συναντήσω καινούργιους ανθρώπους και να βελτιώσω το κοινωνικό μου δίκτυο.	56,1	54,4
Γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου.	52,6	68,9
Γιατί στο παρελθόν δεν μπόρεσα να σπουδάσω όσο και όσα ήθελα.	50,9	53,8
Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο χρόνο μου.	37,3	43,9
Για να ξεφύγω από τα προβλήματα της προσωπικής / οικογενειακής ζωής.	21,9	26,5

* Ποσοστό %

Όπως παρατηρούμε, παρά τις αυξομειώσεις στα ποσοστά ορισμένων από τους λόγους συμμετοχής, ουσιαστικά η εικόνα των δύο φάσεων της έρευνας παραμένει σταθερή. Σημειώνουμε μάλιστα ότι οι τέσσερις πρώτοι λόγοι διατηρούνται στην ίδια σειρά και στις δύο φάσεις. Οι βασικές τάσεις παραμένουν ίδιες, δηλαδή υψηλά ποσοστά παρατηρούνται στις κατηγορίες «ενδιαφέρον για τη μάθηση» και «επαγγελματική αναβάθμιση», ενώ σημαντική μπορεί να θεωρηθεί η αύξηση στους παράγοντες, όπως «για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου» (από 71,8% σε 77,3%), «για να είμαι πιο ολοκληρωμένος πολίτης» (από 57,7% σε 66,6%), αλλά και «γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου» (από 52,6% σε 68,9%).

Πίνακας 4: Κίνητρα συμμετοχής (μία επιλογή)

Λόγοι / Κίνητρα	2011	2013
Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/-ή στην εργασία μου.	24,3*	20,3*
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου.	19,3	16,8
Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	17,2	15,2
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές.	16,9	18,5
Για να βρω μια καλύτερη εργασία.	6,2	7,9
Γιατί η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή.	5,7	7,7
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα.	3,1	2,6
Για να συναντήσω καινούργιους ανθρώπους και να βελτιώσω το κοινωνικό μου δίκτυο.	2,0	2,1
Γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου.	1,2	2,3
Γιατί στο παρελθόν δεν μπόρεσα να σπουδάσω όσο και όσα ήθελα.	1,0	1,3
Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος πολίτης.	1,0	1,8
Για να αποκτήσω το πιστοποιητικό /τη βεβαίωση συμμετοχής.	0,8	0,9
Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο χρόνο μου.	0,5	0,8
Για να ξεφύγω από τα προβλήματα της προσωπικής / οικογενειακής ζωής.	0,3	0,5
Άλλο	0,2	0,6
δ/α	0,3	0,7

* Ποσοστό %

Όπως παρατηρούμε, οι παράγοντες που σχετίζονται με την αποδοτικότητα στην εργασία, αλλά και τη διατήρηση της θέσης εργασίας ή την εύρεση μιας καλύτερης εργασίας είναι στις πρώτες θέσεις, όταν επιλέγεται μόνον ένας από τους παράγοντες.

Επισημαίνουμε ότι ακόμα και στην περίπτωση της μίας επιλογής, οι παράγοντες που σχετίζονται με την αξία της μάθησης τοποθετούνται σχετικά υψηλά στην κατάταξη.

Τα αντίστοιχα ευρήματα σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής (όλοι οι παράγοντες, σημαντικότερος παράγοντας) παρουσιάζονται στους Πίνακες 5 και 6.

Πίνακας 5: Εμπόδια για συμμετοχή

Εμπόδια	2011	2013
Κόστος συμμετοχής.	81,4*	82,9*
Έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα σεμινάρια που γίνονται.	68,2	70,6
Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να παρακολουθήσω.	56,5	62,4
Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων.	48,0	57,5
Η ποιότητα και η οργάνωση των σεμιναρίων δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα.	47,4	54,2
Μεγάλη διάρκεια σεμιναρίων.	44,7	48,1
Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το σεμινάριο.	42,0	45,0
Δεν δίνεται βεβαίωση/πιστοποιητικό παρακολούθησης.	29,7	34,2
Έλλειψη χρόνου, λόγω άλλων ασχολιών.	29,2	31,7
Έλλειψη χρόνου, λόγω φροντίδας παιδιών.	28,3	41,8
Μπορώ να μάθω και με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαινα σε ένα σεμινάριο.	26,5	29,7
Δεν θεωρείται ιδιαίτερο προσόν στο εργασιακό μου περιβάλλον.	26,1	30,6
Η παρακολούθηση σεμιναρίων δεν παίζει κανέναν ρόλο στη βελτίωση της θέσης εργασίας μου.	21,4	23,0
Ο τρόπος επιλογής, δεν νομίζω ότι έχω πιθανότητες να επιλεγώ.	19,9	26,9
Δεν έχω τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση.	15,5	21,4
Έλλειψη χρόνου, λόγω φροντίδας άλλου συγγενικού προσώπου	15,3	19,9
Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση.	15,2	20,2
Αρκετά έχω μάθει έως τώρα.	10,9	14,2
Με εμποδίζουν προβλήματα υγείας.	9,5	12,5
Δεν μου αρέσει να παρακολουθώ σεμινάρια, μου θυμίζουν το σχολείο.	6,7	8,9
Είμαι πολύ μεγάλος/-η πλέον για να μάθω.	6,7	7,3
Αρνητική τοποθέτηση της οικογένειας ή των φίλων μου	4,0	5,7

* Ποσοστό %

Όπως και στην περίπτωση των κινήτρων, έτσι και στα εμπόδια η εικόνα διατηρείται σταθερή μεταξύ των δύο φάσεων της έρευνας. Ωστόσο θεωρούμε αναγκαίο να σημειώσουμε ότι για ορισμένους από τους παράγοντες έχει αυξηθεί η ένταση στην οποία απαντώνται (αυτό κυρίως αφορά παράγοντες, όπως είναι η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων και φροντίδας παιδιών, ο τρόπος επιλογής, η έλλειψη των τυπικών και των ουσιαστικών προσόντων που απαιτούνται για την παρακολούθηση των προγραμμάτων). Και στις δύο φάσεις, το βασικότερο εμπόδιο είναι το κόστος συμμετοχής (οκτώ στους δέκα ερωτώμενους το επιλέγουν), ενώ σε σχετικά υψηλά ποσοστά (επιλέγονται περίπου από τους μισούς ερωτώμενους) συναντάμε κατά σειρά εμπόδια που σχετίζονται με τον τρόπο που οργανώνονται και υλοποιούνται τα προγράμματα, αλλά και την έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων. Είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι στα πρώτα δέκα κατά σειρά εμπόδια εντοπίζονται επτά που εντάσσονται στην κατηγορία των θεσμικών/οργανωτικών και τρία στην κατηγορία των καταστασιακών εμποδίων (με βάση την τυπολογία Cross), ενώ και τα δέκα πρώτα εμπόδια εντάσσονται στην κατηγορία των δομικών, σύμφωνα με τους Rubenson and Desjardins. Γενικότερα, δεν φαίνεται τα

προδιαθετικά εμπόδια να συνιστούν σημαντικούς ανασχετικούς παράγοντες, καθώς τα περισσότερα εξ αυτών κατατάσσονται σε χαμηλό επίπεδο.

Πίνακας 6: Εμπόδια για συμμετοχή (μία επιλογή)

Εμπόδια	2011	2013
Κόστος συμμετοχής.	46,9*	44,1*
Έλλειψη χρόνου, λόγω εργασιακών υποχρεώσεων.	11,9	12,9
Έλλειψη χρόνου, λόγω φροντίδας παιδιών.	8,5	12,1
Έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα σεμινάρια που γίνονται.	5,9	5,3
Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το σεμινάριο.	4,9	3,1
Η ποιότητα και η οργάνωση των σεμιναρίων δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα.	3,3	2,6
Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να παρακολουθήσω.	3,2	3,5
Μεγάλη διάρκεια σεμιναρίων.	2,1	2,6
Έλλειψη χρόνου, λόγω φροντίδας άλλου συγγενικού προσώπου.	2,0	0,9
Έλλειψη χρόνου, λόγω άλλων ασχολιών.	1,9	1,2
Με εμποδίζουν προβλήματα υγείας.	1,8	1,9
Μπορώ να μάθω και με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαινα σε ένα σεμινάριο.	1,2	1,3
Είμαι πολύ μεγάλος/-η πλέον για να μάθω.	1,0	0,9
Η παρακολούθηση σεμιναρίων δεν παίζει κανέναν ρόλο στη βελτίωση της θέσης εργασίας μου.	0,8	1,1
Δεν δίνεται βεβαίωση/πιστοποιητικό παρακολούθησης.	0,8	0,9
Αρκετά έχω μάθει έως τώρα.	0,5	0,3
Ο τρόπος επιλογής, δεν νομίζω ότι έχω πιθανότητες να επιλεγώ.	0,4	1,2
Δεν θεωρείται ιδιαίτερο προσόν στο εργασιακό μου περιβάλλον.	0,4	1,0
Δεν έχω τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση.	0,3	0,4
Δεν μου αρέσει να παρακολουθώ σεμινάρια, μου θυμίζουν το σχολείο.	0,3	0,3
Αρνητική τοποθέτηση της οικογένειας ή των φίλων μου	—	0,1
Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση.	—	0,1

* Ποσοστό %

Όπως παρατηρούμε στα δεδομένα του Πίνακα 6, όταν οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν ένα μόνο εμπόδιο, το κόστος συμμετοχής επιλέγεται περίπου από τους μισούς ως ο σημαντικότερος ανασταλτικός παράγοντας. Γενικότερα, κατά τον βαθμιαίο περιορισμό διατηρείται η ίδια σειρά κατάταξης των εμποδίων και είναι αξιοσημείωτο ότι και στις τρεις κατατάξεις ούτε ένα εμπόδιο προδιαθετικού τύπου δεν απαντάται πάνω από τη δέκατη θέση.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εικόνα ως προς τα κίνητρα και τα εμπόδια διατηρείται σε μεγάλο βαθμό σταθερή μεταξύ των δύο φάσεων της έρευνας. Κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο από θεωρητική άποψη, καθώς με βάση το σχήμα των Rubenson and Desjardins ο βαθμός αυτονομίας και επιλογής των κοινωνικών υποκειμένων αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη διά βίου εκπαίδευση περιορίζεται αφενός από τη διάρθρωση, την έκταση και την ποιότητα των δομών του κράτους πρόνοιας και αφετέρου από τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις προδιαθέσεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους έναντι της εκπαίδευσης. Είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι κάθε παρέμβαση στις συνθήκες αυτές απαιτεί ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διά-

στημα για την εμφάνιση τυχόν μεταβολών, με την προϋπόθεση φυσικά ότι παράλληλα σημειώνονται αλλαγές στη δομή του κράτους πρόνοιας ή στις συλλογικές αξίες και αντιλήψεις.

Ως προς τα κίνητρα και τους λόγους συμμετοχής, συγκρίνοντας τα ευρήματα των δύο φάσεων της έρευνας (2011 και 2013), παρατηρούμε ότι η ευρύτερη αποδοχή καταγράφεται στα κίνητρα που εντάσσονται στις κατηγορίες «επαγγελματική αναβάθμιση/εξέλιξη» και «ενδιαφέρον για τη μάθηση», κατά Boshier (1971) και Morstain and Smart (1974). Όταν οι ερωτώμενοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν όλους τους λόγους συμμετοχής, η επιλογή «γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα» συγκεντρώνει ποσοστό περίπου 90%, ενώ από τους παράγοντες της κατηγορίας «επαγγελματική αναβάθμιση/εξέλιξη» επιλέγεται σε μεγαλύτερο βαθμό η αποδοτικότητα στην εργασία. Η απόκτηση των τυπικών προσόντων βρίσκεται στο μέσο των επιλογών (όταν επιλέγονται όλοι οι παράγοντες) ή προς το τέλος (όταν επιλέγεται ένας παράγοντας). Χαμηλά στην ιεράρχηση εξακολουθούν να είναι οι παράγοντες που εντάσσονται στις ομάδες «προσωπική/οικογενειακή ζωή» και «κοινωνική συμμετοχή». Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε έρευνα των Τσεκούρα, Βεργίδη, Γκυπάλη και Καρφάκη (2014), η οποία διεξήχθη τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2013, σε αυτοαπασχολούμενους, υπαλλήλους και ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων εντοπίζονται παρόμοια ευρήματα.[6]

Σημαντικά ευρήματα των δύο φάσεων της έρευνας θεωρούμε ότι είναι η σχετικά χαμηλή ένταση στην οποία εμφανίζονται τα κίνητρα της απόκτησης πιστοποιητικού στο σύνολο του δείγματος και η επιδότηση/οικονομικές απολαβές για την ομάδα των ανέργων. Η απόκτηση πιστοποιητικού βρίσκεται περίπου στο μέσο (όλες οι επιλογές) ή προς το τέλος της ιεράρχησης των παραγόντων (μία επιλογή). Πιθανώς αυτό να οφείλεται και στον χαμηλό βαθμό αναγνώρισης και πιστοποίησης της μη τυπικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, αν το στοιχείο αυτό συνεκτιμηθεί και με τις άλλες επιλογές κινήτρων, δεν διακρίνεται μια έντονα χρησιμοθηρική διάσταση στην παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων από τους πολίτες. Όσον αφορά το κίνητρο των οικονομικών απολαβών για τους ανέργους, με βάση τα ευρήματα της έρευνας, δεν εντοπίζεται στην έκταση εκείνη που θα επέτρεπε την ταύτιση της παρακολούθησης προγραμμάτων με την επιδότηση, παρόλο που σε μεγάλο βαθμό αποτελεί την κυρίαρχη αντίληψη. Με βάση την ανάλυση των ευρημάτων ως προς τη θέση απασχόλησης, ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται σε υψηλό βαθμό στους ανέργους, κάτι άλλωστε που είναι αναμενόμενο, με βάση τη δεινή οικονομική θέση της συγκεκριμένης ομάδας, αν και δεν είναι σε τέτοια ένταση που να μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για τους ανέργους δεν υπάρχουν άλλα, και μάλιστα σημαντικά, κίνητρα. Συνεκτιμώντας τα ευρήματα των δύο φάσεων της έρευνας, αλλά και τα ευρήματα της έρευνας των Τσεκούρα κ.ά., καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων παρουσιάζει αξιοσημείωτη αποδοχή και εδραίωση, ενώ παράλληλα δεν ανιχνεύο-

6. Όπως αναφέρεται, «... τόσο τα αποτελέσματα της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής προσέγγισης της έρευνας συγκλίνουν στο ότι τα κίνητρα πρέπει να προσανατολίζονται στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και των προσόντων των εκπαιδευομένων, με απώτερο στόχο την αύξηση της αποδοτικότητας της εργασίας και της παρεπόμενης επιχειρησιακής απόδοσης... Η τάση αυτή έχει επιβεβαιωθεί και από την έρευνα του Καραλή (2013) σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής» (Τσεκούρας κ.ά., 2014: 188).

νται έντονες τάσεις χρησιμοθηρικής πρόσληψης από τους πολίτες. Επομένως, θεωρούμε ότι το επικρατέστερο σχήμα για την ερμηνεία της συμμετοχής είναι η πρόταση «Μου αρέσει να μαθαίνω, συμμετέχω σε πρόγραμμα, είμαι περισσότερος αποδοτικός στην εργασία μου», έναντι της πρότασης «συμμετέχω για το πιστοποιητικό, αυξάνω τα τυπικά μου προσόντα, διατηρώ (διεκδικώ) μια (καλύτερη) θέση εργασίας».

Αναφορικά με τα εμπόδια για τη συμμετοχή, ο πρώτος παράγοντας είναι το κόστος συμμετοχής, αφού επιλέγεται από τους οκτώ στους δέκα ερωτώμενους. Η έλλειψη πληροφόρησης είναι ο αμέσως επόμενος παράγοντας (όταν δηλώνονται τρεις επιλογές), ενώ και πάλι βρίσκεται στην τέταρτη θέση, όταν δηλώνεται μία επιλογή. Η έλλειψη χρόνου, λόγω εργασιακών υποχρεώσεων, και η έλλειψη χρόνου, λόγω φροντίδας παιδιών, είναι οι δύο επόμενοι παράγοντες μετά το κόστος συμμετοχής, όταν επιλέγεται ένα εμπόδιο. Η έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών αφορά σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τις γυναίκες, ενώ η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων αφορά σε μεγαλύτερο βαθμό τους αυτοαπασχολούμενους/ ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων και σε μικρότερο βαθμό τους μισθωτούς του ιδιωτικού τομέα. Σε μικρότερη έκταση, σε σχέση με τους προαναφερθέντες παράγοντες, βρίσκονται τα εμπόδια που συνδέονται με τις συνθήκες οργάνωσης των προγραμμάτων.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, όταν οι ερωτώμενοι επιλέγουν όλους τους παράγοντες, τα δέκα πρώτα στην κατάταξη εμπόδια εντάσσονται στην ομάδα των δομικών εμποδίων σύμφωνα με τους Rubenson and Desjardins, ενώ επτά παράγοντες εντάσσονται στην ομάδα των θεσμικών/ οργανωτικών και τρεις στην ομάδα των καταστασιακών, κατά Cross, εμποδίων. Αντίστοιχα, τα εμπόδια προδιαθετικού τύπου ιεραρχούνται χαμηλά, κάτι που ενισχύει το συμπέρασμα που αναφέραμε στην ανάλυση των κινήτρων για τις θετικές προδιαθέσεις των πολιτών έναντι της διά βίου εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι τα περισσότερα, ή σε κάθε περίπτωση τα σημαντικότερα, εμπόδια εντάσσονται στην ομάδα των δομικών εμποδίων προσφέρεται για μια διπλού τύπου ανάγνωση. Σε ένα πρώτο επίπεδο, σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα των Rubenson and Dejardins, καταδεικνύουν τον χαμηλό βαθμό ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα. Σε ένα δεύτερο, όμως, επίπεδο υποδεικνύουν τις παρεμβάσεις που είναι αναγκαίο να γίνουν, προκειμένου να αυξηθεί η συμμετοχή σε βραχυπρόθεσμη και μεσοπρόθεσμη βάση, αφού οι παρεμβάσεις σε αυτούς τους παράγοντες αποδίδουν ταχύτερα έναντι των παρεμβάσεων που έχουν στόχο τα προδιαθετικού τύπου εμπόδια.

Οι ανισότητες κατά τη συμμετοχή

Ένας βασικός τομέας έρευνας στις πολιτικές διά βίου μάθησης είναι αυτός της εσωτερικής διάρθρωσης της συμμετοχής και της αποτύπωσης των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Με άλλους όρους, το βασικό ερευνητικό ερώτημα σε αυτή την περίπτωση είναι το κατά πόσο η διά βίου μάθηση αφορά όλους τους πολίτες ή επιλεκτικά ορισμένες κοινωνικές ομάδες, καθώς και ο βαθμός στον οποίο οι πολιτικές διά βίου μάθησης επιτυγχάνουν να αμβλύ-

νουν τις ανισότητες που εισάγονται με βάση τη συμμετοχή στην τυπική εκπαίδευση ή άλλα χαρακτηριστικά, όπως το εισόδημα και η εργασιακή κατάσταση. Στο λόγο των εθνικών και διεθνών φορέων διαμόρφωσης πολιτικής, η διά βίου μάθηση εμφανίζεται ως το βασικό εργαλείο για την άμβλυνση αυτών των ανισοτήτων. Όμως, από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι αυτό δεν συμβαίνει στην πράξη, ενώ θεωρούμε ότι ιδιαίτερη σημασία έχει και η ένταση της αναπαραγωγής αυτών των ανισοτήτων. Ας σημειωθεί ότι στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Βεργίδης έχει αναφερθεί επανειλημμένα και εκτενώς, ήδη από τη δεκαετία του 1990, στη συνδρομή τής διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων στην όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα και την αναπαραγωγή του διπόλου υποεκπαίδευση-υπερεκπαίδευση (1995, 2002, 2005, 2014· Μουζέλης [επιμ.], 2012).

Στις δύο φάσεις της έρευνας επιλέξαμε να διερευνήσουμε τις ενδεχόμενες ανισοτικές τάσεις ως προς τα εξής χαρακτηριστικά: (α) επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης (β) φύλο (γ) εισόδημα (δ) ιεραρχία στην εργασία και (ε) κατάσταση απασχόλησης. Συγκεκριμένα, υπολογίσαμε αντίστοιχα τις αναλογίες (ανώτατη/κατώτερη εκπαίδευση), (άνδρες/γυναίκες), (επαρκές/ανεπαρκές εισόδημα), (εποπτεύει/δεν εποπτεύει στην εργασία), (μισθωτοί ιδιωτικού τομέα/άνεργοι) και (αυτοαπασχολούμενοι/άνεργοι). Συγκρίνοντας τα στοιχεία για τις δύο φάσεις της έρευνας, προκύπτουν τα ακόλουθα:

- Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο, η αναλογία (ανώτατη/κατώτερη) έχει την τιμή 2,73 για το έτος 2011 και 7,93 για το έτος 2013· δηλαδή είναι περίπου τριπλάσια. Αντίστοιχα η αναλογία (ανώτατη/μέση) έχει την τιμή 1,71 για το έτος 2011 και 2,76 για το έτος 2013. Παρατηρούμε δηλαδή ότι έχουν αυξηθεί σε πολύ σημαντικό βαθμό οι ανισότητες στη συμμετοχή ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο.
- Για το φύλο οι τιμές είναι 1,23 για το έτος 2011 και 0,99 για το έτος 2013. Επομένως, προκύπτει ότι οι γυναίκες συμμετέχουν πλέον σε μεγαλύτερο βαθμό στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης σε σχέση με τους άνδρες.
- Για το εισόδημα η τιμή του δείκτη είναι 1,84 για το 2011 έναντι 1,50 για το 2013. Με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία, προκύπτει ότι ο δείκτης αυτός έχει τάσεις επανόδου στα επίπεδα της περιόδου 2007-2011 (1,39).
- Για τη θέση στην ιεραρχία η τιμή του δείκτη είναι 1,46 για το 2011 και 1,28 για το 2013.
- Για την αναλογία μισθωτών ιδιωτικού τομέα και ανέργων η τιμή του δείκτη είναι 2,67 για το 2011 έναντι 3,16 για το έτος 2013, ενώ η αναλογία ελεύθερων επαγγελματιών/αυτοαπασχολούμενων/ιδιοκτητών μικρών επιχειρήσεων και ανέργων είναι 1,84 για το 2011 και 2,73 για το 2013.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, μπορούμε να διατυπώσουμε το συμπέρασμα ότι η συμμετοχή λειτουργεί ενισχυτικά για ορισμένες ανισότητες (κυρίως το εκπαιδευτικό επίπεδο και την κατάσταση απασχόλησης) και μάλιστα *οι συγκεκριμένες ανισοτικές τάσεις έχουν διευρυνθεί σε σημαντικό βαθμό κατά τη διάρκεια της περιόδου 2011-2013*. Όσοι έχουν ολοκληρώσει την ανώτατη εκπαίδευση συμμετέχουν κατά πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης σε σχέση με όσους έχουν ολοκληρώσει τη μέση εκ-

παίδευση και ακόμα περισσότερο έναντι όσων έχουν κατώτερη εκπαίδευση, ενώ οι εντός της αγοράς εργασίας συμμετέχουν πολύ περισσότερο έναντι των ανέργων. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία που παρατέθηκαν, επισφαλέστερη απασχόληση σημαίνει και μικρότερη συμμετοχή στη διά βίου εκπαίδευση. Με άλλους όρους, δηλαδή, όσο περισσότερο ασφαλή θέση έχει κάποιος στην αγορά εργασίας, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να συμμετέχει σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Με βάση τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν, προκύπτει ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση στη χώρα μας χαρακτηρίζεται αφενός από σχετικά χαμηλά ποσοστά (από τα χαμηλότερα στην ΕΕ-27/28) και αφετέρου από έντονα ανισοτικές τάσεις. Επομένως, τα μέτρα χρηματοδότησης και οι εφαρμοζόμενες πολιτικές είναι αναγκαίο να στοχοθετούνται όχι μόνο στη βάση της αύξησης των ποσοστών συμμετοχής, αλλά και της μείωσης των διακρίσεων και των παρατηρούμενων ανισοτήτων. Στις ερευνητικές εκθέσεις των δύο φάσεων της έρευνας (Καραλής, 2013, 2014), έχουν διατυπωθεί προτάσεις στην κατεύθυνση της άρσης των εμποδίων, κυρίως των θεσμικών και καταστασιακών που, όπως αναφέρθηκε, εντοπίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα προδιαθετικά εμπόδια. Επισημαίνουμε ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων, λόγω της προαιρετικότητας της συμμετοχής στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι ανισότητες εντοπίζονται κυρίως στις εισροές, ενώ στην υποχρεωτική εκπαίδευση οι ανισότητες εμφανίζονται κυρίως στις εκροές (σχολική αποτυχία, διαρροή και εγκατάλειψη, χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα).

Επιπροσθέτως, στην παρούσα συγκυρία της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης, θεωρούμε ότι συνιστά επείγουσα προτεραιότητα η άμβλυνση των ανισοτήτων πρόσβασης και συμμετοχής. Καταρχάς, σημειώνουμε ότι ήδη από τα ποσοστά συμμετοχής αναδεικνύεται μία μείζων ανισότητα, αφού από τον οικονομικά ενεργό πληθυσμό μόλις ένας στους τρεις συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Αν τα ποσοστά που παρατέθηκαν στις προηγούμενες ενότητες αναχθούν προσεγγιστικά σε απόλυτους αριθμούς, προκύπτει ότι σε συνθήκες κρίσης 1,6 εκ. μισθωτοί του ιδιωτικού τομέα, 1,2 εκ. άνεργοι και 900 χιλ. αυτοαπασχολούμενοι δεν συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.

Όπως είδαμε από τα ευρήματα της έρευνας, οι ανισότητες δεν αφορούν *όλους*, αλλά τους λιγότερο ευνοημένους του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και όσους έχουν περισσότερο επισφαλή τοποθέτηση στην αγορά εργασίας ή, για να το διατυπώσουμε διαφορετικά, η ανάλυση των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή δεν είναι τελικά παρά μια ανάγλυφη αποτύπωση των εγκαθιδρυμένων κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Θεωρούμε σημαντικό να επισημάνουμε ότι, σύμφωνα με τα ευρήματα

της έρευνας, επτά στους δέκα πολίτες δηλώνουν επιθυμία συμμετοχής σε προγράμματα, αλλά τελικά μόνο τρεις στους δέκα συμμετέχουν. Με άλλα λόγια, οι πολίτες *δεν επιλέγουν* ή *επιθυμούν* να μην παρακολουθήσουν προγράμματα, αλλά *οδηγούνται* ή *καταλήγουν* αναγκαστικά να μην αξιοποιούν τις διαθέσιμες ευκαιρίες για εκπαίδευση. Εξάλλου, ο όρος *ευκαιρία* δεν είναι τίποτε άλλο από τη νεοφιλελεύθερη εννοιολογική επινόηση για τη συγκάλυψη των ανισοτήτων πρόσβασης σε κοινωνικά αγαθά. Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, ο θεωρητικός της διά βίου εκπαίδευσης Rahindra Dave (1976) είχε διατυπώσει τη θέση πως οι τρεις αλληλένδετες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της διά βίου εκπαίδευσης είναι *οι ευκαιρίες*, *τα κίνητρα* και *οι δυνατότητες για εκπαίδευση*.

Κάτω από αυτό το πρίσμα, η χρησιμότητα ερευνών όπως αυτή που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία έγκειται στην ανίχνευση και στην αποτύπωση των εμποδίων τα οποία αποτρέπουν τη συμμετοχή και στην ανάδειξη των τομέων στους οποίους είναι αναγκαίο να κατευθυνθούν οι παρεμβάσεις της οργανωμένης πολιτείας, αλλά και των συλλογικοτήτων της κοινωνίας των πολιτών, των συνδικάτων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, προκειμένου η διά βίου εκπαίδευση να ενισχυθεί και να αναπτυχθεί σύμφωνα με τις ανάγκες των πολιτών και ιδιαίτερα των λιγότερο ευνοημένων.

Ευχαριστίες

Ένα ερευνητικό εγχείρημα όπως αυτό που παρουσιάστηκε στην εργασία, με δύο επάλληλες φάσεις και χρήση πολλών και διαφορετικών εργαλείων και τεχνικών, είναι αυτονόητο ότι καθίσταται εφικτό χάρη στις προσπάθειες πολλών. Ως επιστημονικός υπεύθυνος της έρευνας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δύο Διευθυντές των Ινστιτούτων, Χρήστο Γούλα και Παρασκευά Λιντζέρη, όχι μόνο γιατί, έχοντας κατανοήσει τη σημασία του εγχειρήματος, κατέστησαν εφικτή την πραγματοποίησή του, αλλά και για τις γόνιμες για εμένα συζητήσεις που είχαμε σε όλα τα στάδια της έρευνας. Ευχαριστίες οφείλονται στο Θωμά Γεράκη και στα στελέχη της MARC για τη συνεισφορά τους στο ποσοτικό μέρος και των δύο φάσεων της έρευνας, καθώς και στα στελέχη του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ, Ε. Πετρίδη, Μ. Τζάμαλη, Θ. Γράβα και Ν. Μπέτζιου για τη συμμετοχή τους στη λήψη των συνεντεύξεων, κατά την πρώτη φάση της έρευνας.

Βιβλιογραφία

Boshier, R. (1971). "Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology", *Adult Education Journal*, 21 (2), pp. 3-26.

Boshier, R. (1973). "Educational participation and dropout: A theoretical model", *Adult Education Quarterly*, 23 (4), pp. 255-282.

Boshier, R. and Collins, J. B. (1985). "The Houle typology after twenty-two years: A large scale empirical test", *Adult Education Quarterly*, 35 (3), pp. 113-130.

Brunner, E. S., Wilder, D. S., Kirchner, C. and Newberry, J. J. (1959). *An Overview of Adult Education Research*, Chicago: Adult Education Association.

Burgess, P. (1971). "Reasons for adult participation in group educational activities", *Adult Education*, 22 (1), pp. 3-19.

Cross, P.K. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.

Crowther, J. (2000). "Participation in adult and community education: A discourse of diminishing returns", *International Journal of Adult Education*, 19 (6), pp. 479-492.

Dave, R. H. (ed.) (1976). *Foundations of Lifelong Education*, New York: Pergamon Press.

Fujita-Starck, P. J. (1996). "Motivations and characteristics of adult students: Factor stability and construct validity of the educational participation scale", *Adult Education Quarterly*, 47 (1), pp. 29-40.

Houle, C.O. (1961). *The Inquiring Mind*, Madison: University of Wisconsin Press.

Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, New York: Association Press.

Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*, New York: New Republic.

Mezirow, J. (1971). "Toward a theory of practice", *Adult Education*, 21 (3), pp. 135-147.

Morstain, B. R. and Smart, J. C. (1974). "Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences", *Adult Education*, 24 (2), pp. 83-98.

Rubenson, K. and Desjardins, R. (2009). "The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model", *Adult Education Quarterly*, 59 (3), pp. 187-207.

Sheffield, S.B. (1964). "The orientations of adult continuing learners", in Solomon, D. (ed.), *The Continuing Learner*, Chicago: Center for the Study of Liberal Education for Adults.

Tough, A. (1968). *Why Adults Learn: A Study of the Major Reasons for Beginning and Continuing a Learning Project*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Yaxlee, B. (1929). *Lifelong Education*, London: Cassel.

Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.

Βεργίδης, Δ. (2002). «Παρέμβαση στη συνεδρία "Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης"», στο Κόκκος, Α. (επιμ.), *Πρακτικά της Διεθνούς Συνδιάσκεψης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 23-25/11/2001, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. (2005). «Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα», στο *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 22-23/10/2004, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. (2014). «Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες», στο Κυρίδης, Α. (επιμ.), *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Διά Βίου Μάθηση*, Αθήνα: Gutenberg.

Γουγουλάκης, Π. (2011). «Διδακτική για κοινωνικά ευάλωτους: Τι, πώς και γιατί;», Εναρκτήρια ομιλία στο συνέδριο «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων», Θεσσαλονίκη, 24-26/6/2011, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Καραλής, Θ. (2014). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση. Επικαιροποιημένη Έκθεση*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

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

Μουζέλης, Ν. (επιμ.) (2012). *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Όψεις και Βασικά Μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Προ Μνημονίου Εποχή*, συγγραφική ομάδα: Δ. Βεργίδης, Σ. Γκλαβάς, Μ. Κουτούζης, και Ν. Φωτόπουλος, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.

Παϊδούση, Χ. (2013). «Επαγγελματική κατάρτιση στην περίοδο της οικονομικής κρίσης», στο Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού, *Εργασία και Απασχόληση στην Ελλάδα. Ετήσια Έκθεση 2012*, Αθήνα: ΕΙΑΔ.

Παϊδούση, Χ. (2014). «Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση: Μεγάλες προσδοκίες, φτωχά αποτελέσματα», στο Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού, *Εργασία και Απασχόληση στην Ελλάδα – Ετήσια Έκθεση 2012*, Αθήνα: ΕΙΑΔ.

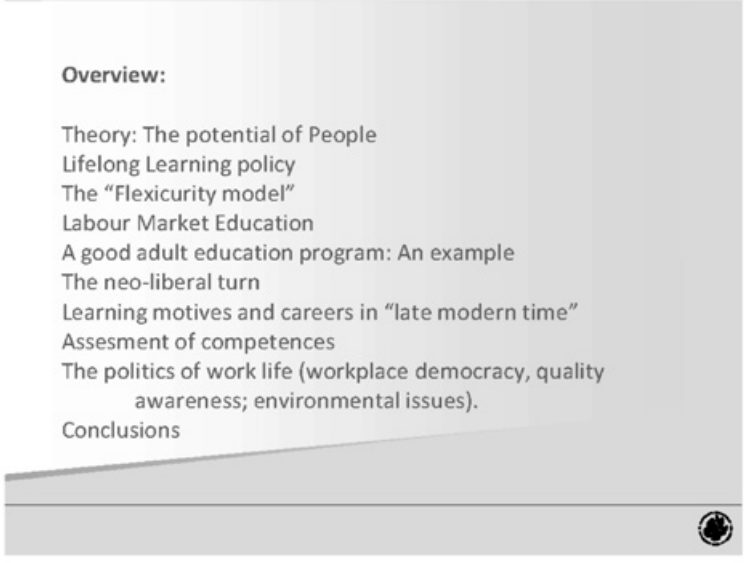
Τσεκούρας, Κ., Βεργίδης, Δ., Γκυπάλη, Α. και Καρφάκη, Ε. (2014). *Διερεύνηση Αναγκών Εκπαίδευσης στις Μικρές Επιχειρήσεις και Επιπτώσεις των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Παράρτημα

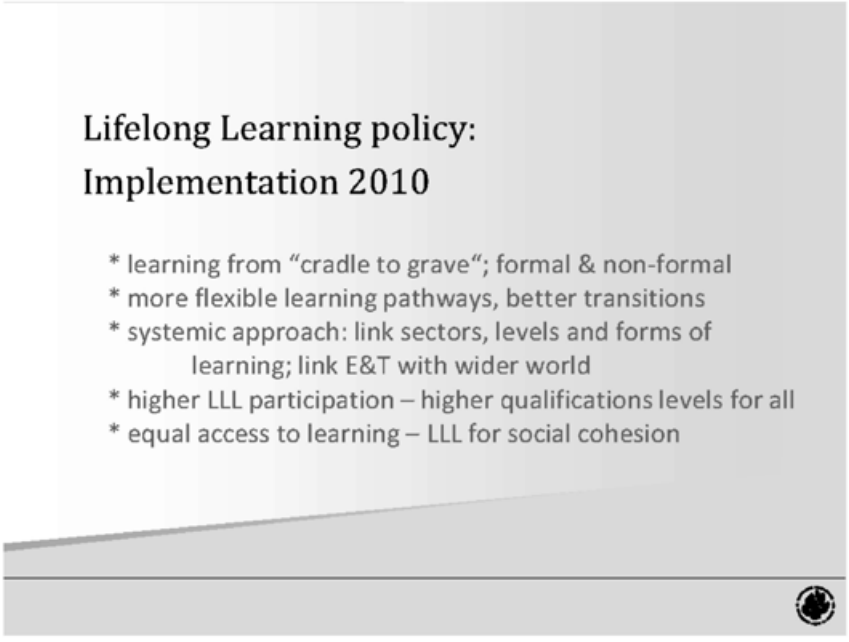
Η δυναμική των ανθρώπων: Η διά βίου μάθηση ως παράγοντας συμβολής στη βιώσιμη ανάπτυξη

Διαφάνειες παρουσίασης ομιλίας Henning Salling Olesen (Καθηγητής Διά Βίου Μάθησης, Τμήμα Ψυχολογίας και Εκπαιδευτικών Σπουδών, Roskilde University)






Theory
Human Labor is the source of economic prosperity
Work and Employment is a Right and an Asset
Growth in itself is unsustainable
Competence development for quality of life
Responsibility and workplace democracy


Lifelong Learning policy:
Implementation 2010
* learning from "cradle to grave"; formal & non-formal
* more flexible learning pathways, better transitions
* systemic approach: link sectors, levels and forms of learning; link E&T with wider world
* higher LLL participation – higher qualifications levels for all
* equal access to learning – LLL for social cohesion

The "flexicurity model"

Flexibility: Numerical, functional, worktime, wages

Security: Job security - employment security – income security – parental leave, early retirement

Collective bargaining – Unemployment benefit provides relatively good coverage for low paid workers – mobility: relatively flexible hiring and firing – annual turnover >25% - long term unemployed: 1,3%

Continuous competence development

Proactive training provision



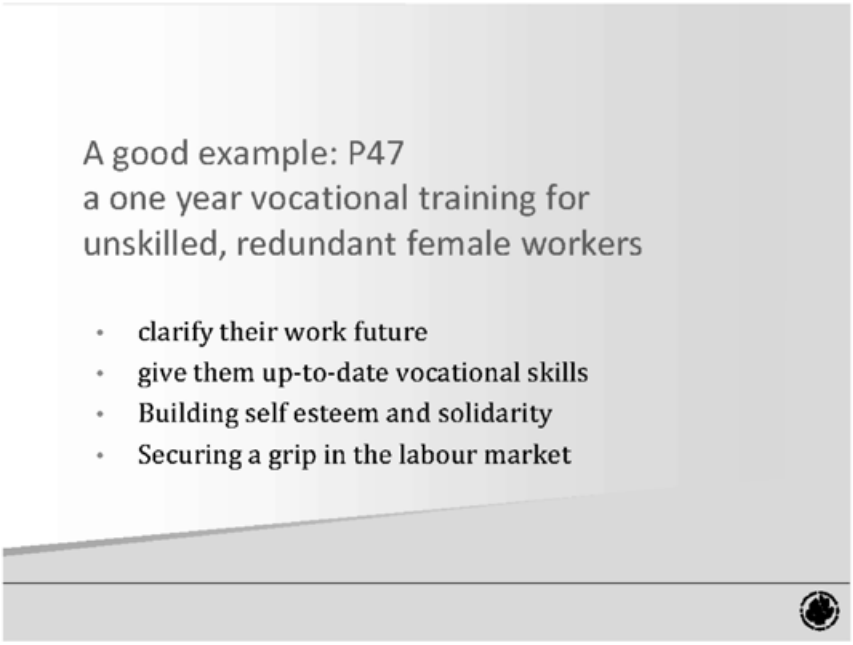
Labour market training 2006

Number of participants	617.000
Of which women	270.000
Number of individuals (participate in one or several programmes) (out of relevant group 1.3 mio)	318.000
Number of full time equivalent participants	11.000
Work Force in 2013	2.8 mio

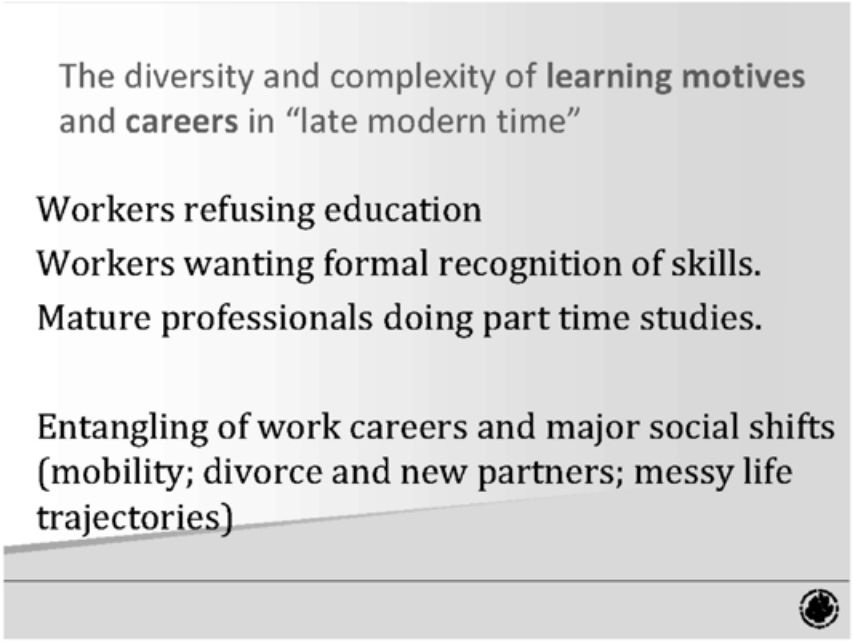
ROSKILDE UNIVERSITY – Department of Psychology and Educational Studies



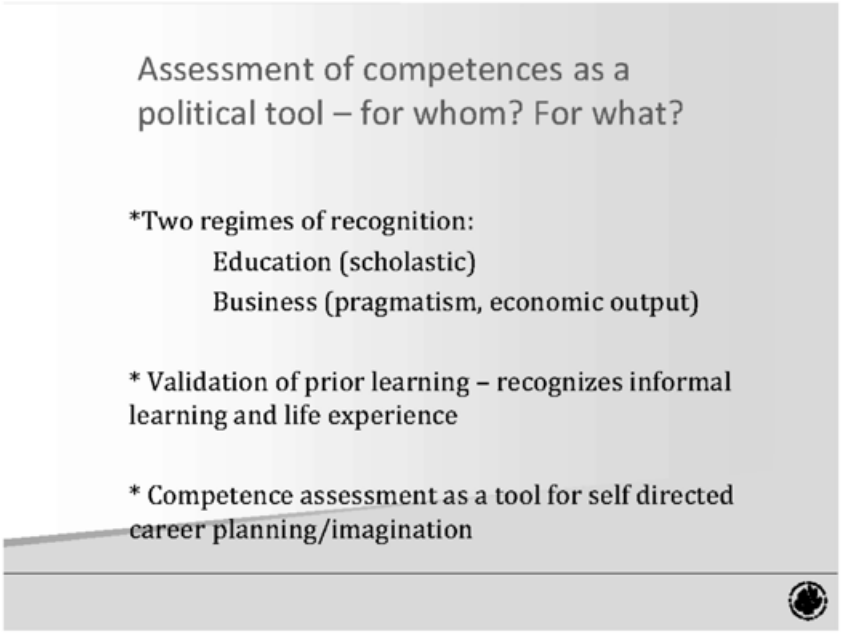

Labour market Education
Training from agriculture to urban employment
Coherent programmes of upskilling (full crafts)
New employment areas (services, new technologies)
General education and social competences
Targeted programmes for unemployed
Targeted programmes for youth and immigrants
Proactive provision pushing national qualification


A good example: P47
a one year vocational training for
unskilled, redundant female workers
clarify their work future
give them up-to-date vocational skills
Building self esteem and solidarity
Securing a grip in the labour market

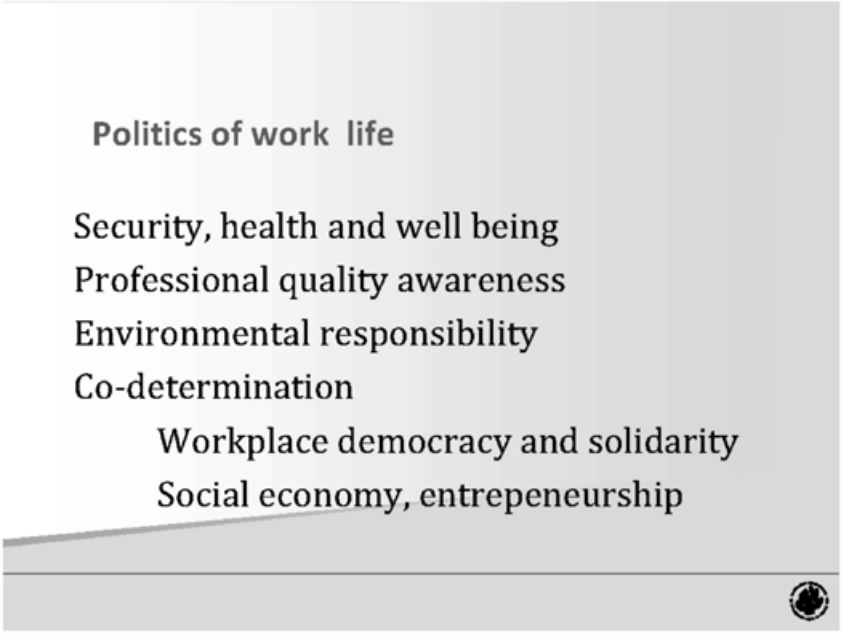

The neo-liberal turn and the globalization
Globalization, competitiveness and flexibility
The neo-liberal turn gradually undermines the flexicurity model - beginning in the 1990'es (participant fees), accelerating in the 2000'es (reducing unemployment benefits; policing redundant people) – increasingly divided labour market.
Competence development rely on employers and individuals (underinvestment)


The diversity and complexity of learning motives and careers in "late modern time"
Workers refusing education
Workers wanting formal recognition of skills.
Mature professionals doing part time studies.
Entangling of work careers and major social shifts (mobility; divorce and new partners; messy life trajectories)


The new notion of competence .....
and its Subjective Dimensions
*The ability to act successfully
*In a complex context
*Through the mobilization of psycho-social prerequisites (cognitive and non-cognitive)
* With results related to the requirements of a professional role or personal project


Assessment of competences as a political tool – for whom? For what?
*Two regimes of recognition:
Education (scholastic)
Business (pragmatism, economic output)
* Validation of prior learning – recognizes informal learning and life experience
* Competence assessment as a tool for self directed career planning/imagination


Assessment of competences as a political tool – for whom? For what?
*Education and Training Rights – and Motivation
*Labour Market intervention and Workplace development
* Universal right for Competence assessment
* Recognition of experience and self esteem
* Workers' interests, Requirements, Bargaining, Legislation
* Individual career reflection/imagination


Politics of work life
Security, health and well being
Professional quality awareness
Environmental responsibility
Co-determination
Workplace democracy and solidarity
Social economy, entrepeneurship

Conclusions

Embrace the work oriented agenda of lifelong learning

Competence surplus + Professional identity + Solidarity & Self Confidence

Flexibility against precariousness and polarization

Solidarity by Unionizing and Professional responsibility
Social economy



References:

Henning Salling Olesen (1989) *Adult Education and Everyday life.* Roskilde University

Olesen, H. S. 2014 The Invention of a new Language of Competences. In Duvekot, R., Joong Kang, D. & Murray, J. (red.) *Linkages of VPL: Validation of Prior Learning as a multi-targeted approach for maximising learning opportunities for all.* Vught: EC-VPL, s. 37-44 8 s. (Series VPL Biennale; Nr. 2).

Henning Salling Olesen (2014): Adult Educ in the Danish Mod Process, in Käpplinger/Robak: *Changing Configurations in transitional Times.* Frankfurt: Peter Lang

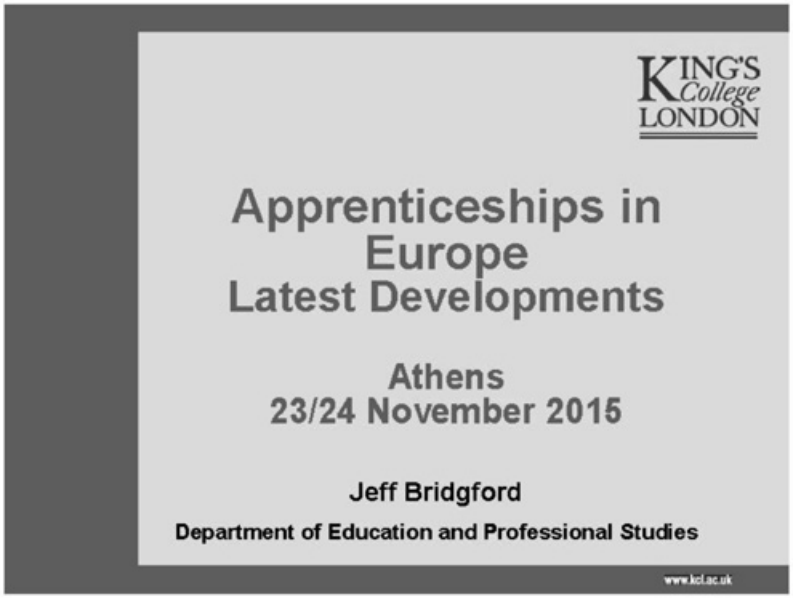
Int Journal of Research in the Education and Learning of Adults (RELA): *What's new in a new competence regime* (vol 4, 2013, no 2). DOI: 10.3384/rela.2000-7426.201342

Min of Education: Facts and figures 2009 (available in English) http://www.uvm.dk/service/Statistik/Tvaergaaende/Tal%20der%20taler.aspx.



Η μαθητεία στην Ευρώπη: Πρόσφατες εξελίξεις

Διαφάνειες παρουσίασης ομιλίας Jeff Bridgeford (Επιστημονικός συνεργάτης – ερευνητής King's College London)






Apprenticeships in Europe
Latest Developments
Starting Point - I
• EU youth unemployment rate – 22% (2014)
• Spain (53.2%), Greece (52.4%), Croatia (45.5%), Italy (42.7%)
• Germany (7.7%), Austria (10.3%), Denmark (12.6%), Netherlands (12.7%)
3
www.kcl.ac.uk


Apprenticeships in Europe
Latest Developments
Starting Point II
A lost generation?
Apprenticeships cannot solve the problem of youth unemployment but can ease the transition from school to the world of work
4
www.kcl.ac.uk


Apprenticeships in Europe
Latest Developments
National Initiatives I
• laws - Spain (2012), Italy (2012), France (2014)
• strategies - Germany, Denmark, England, France, Ireland
• targets - England, France, Germany
5
www.kcl.ac.uk


Apprenticeships in Europe
Latest Developments
National Initiatives II
• financing - England
• broader access - Ireland
• in-company training - France
6
www.kcl.ac.uk


Apprenticeships in Europe
Latest Developments
EU initiatives I
Youth Guarantee
a good quality offer of employment, continued education, an apprenticeship or a traineeship, within a period of 4 months of becomingn unemployed or leaving formal education
http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079
7
www.kcl.ac.uk


Apprenticeships in Europe
Latest Developments
EU initiatives II
European Alliance for Apprenticeships
to help improve the quality and supply of apprenticeships and to change mind-sets towards work-based learning
http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1147&langId=en
8
www.kcl.ac.uk


Apprenticeships in Europe
Latest Developments
EU initiatives IIIa
Conclusions of the EU Council 'guiding principles'
• an appropriate regulatory framework
• national partnerships with social partners
• integration of the apprenticeship schemes into the formal education and training system
• qualifications, competences, process – high quality (EQAVET)
9
www.kcl.ac.uk


Apprenticeships in Europe
Latest Developments
EU initiatives IIIb
Conclusions of the EU Council 'guiding principles'
• a strong work-based component
• funding – both employers and public authorities
• multiple sectors and occupations
• career guidance
http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14986-2013-INIT/en/pdf
10
www.kcl.ac.uk


Apprenticeships in Europe
Latest Developments
EU initiatives IVa
EQAVET
Guarantee the quality of vocational education and training
• 10 indicators, including
• Completion rate, placement rate
http://www.eqavet.eu/gns/home.aspx
11
www.kcl.ac.uk


Apprenticeships in Europe
Latest Developments
EU initiatives IVb
EQAVET - evaluation
'measures have focused on institutional, school-based provision... with less visible impact on work-based learning'
but...
12
www.kcl.ac.uk


Apprenticeships in Europe
Latest Developments
EU non-initiatives
Definition - Cedefop
'systematic, long-term training alternating periods at the workplace and in an educational institution or training institutions. The apprentice is contractually linked to the employer and receives remuneration (wage or allowance). The employer assumes responsibility for providing the trainee with training leading to a specific occupation'
13
www.kcl.ac.uk


Apprenticeships in Europe
Latest Developments
European Trade Union Response I
Towards a European Quality Framework for Apprenticeships
• 21 Quality standards
• Quality criteria
• Examples of best practice
https://www.etuc.org/publications/towards-european-quality-framework-apprenticeships-and-work-based-learning
14
www.kcl.ac.uk


Apprenticeships in Europe
Latest Developments
European Trade Union Response II
21 Quality standards
definition, regulatory framework, real employment and skills needs, personal development and career opportunities, formal employment contracts with employers, formal contracts with training institutions, pay, social partnership and governance, safe working environment,
15
www.kcl.ac.uk


Apprenticeships in Europe
Latest Developments
European Trade Union Response III
21 Quality standards
guidance, quality assurance procedures, employment opportunities for all, solid learning base of knowledge, balance between school-based and work-based learning, quality trainers and mentors, equitable cost-sharing between employers and public authorities,
16
www.kcl.ac.uk

Πρόγραμμα Συνεδρίου ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ



ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΙΝΕ ΓΣΕΕ ΚΑΙ ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ε.Π. «ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ»

«Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία.
Νέα δεδομένα, νέες προτεραιότητες στις παρεμβάσεις των κοινωνικών εταίρων»

INE
ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ*

14.30 - 15.00	**ΠΡΟΣΕΛΕΥΣΗ**
15.00 - 16.00	**ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ, ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ** • Γιάννης Παναγόπουλος, *Πρόεδρος ΓΣΕΕ* • Γιώργος Καββαθάς, *Πρόεδρος ΓΣΕΒΕΕ* • Ράνια Αντωνοπούλου, *Αναπληρώτρια Υπουργός Εργασίας, αρμόδια για την καταπολέμηση της ανεργίας*
16.00 - 16.40	**Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΩΝ: Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΣΥΜΒΟΛΗΣ ΣΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ** • Henning Salling Olesen, *Καθηγητής Διά Βίου Μάθησης, Τμήμα ψυχολογίας και εκπαιδευτικών σπουδών, Roskilde University*
16.40 - 17.20	**ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ** • Διονύσης Γράβαρης, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης, Επιστημονικός Διευθυντής ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*
17.20 - 17.40	Διάλειμμα - Καφές
17.40 - 18.20	**ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ, ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ** • Γιώργος Ιωαννίδης, *Ε.Γ. Διαχείρισης Τομεακών ΕΠ του ΕΚΤ*
18.20 - 19.00	**ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ: ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ** • Παρασκευάς Λιντζέρης, *Εκτελεστικός Διευθυντής ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & Αντώνης Αγγελάκης, Επιστημονικό Στέλεχος ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*
19.00 - 19.40	**ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ** • Γιώργος Ζαρίφης, *Επίκουρος Καθηγητής ΑΠΘ*
19.40 - 21.00	Ελαφρύ Δείπνο

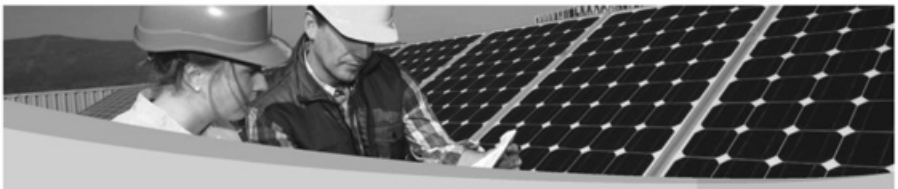
1η ημέρα
ΔΕΥΤΕΡΑ
23.11.2015

ΑΕΡΙΟΦΥΛΑΚΙΟ
1-ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ
ΤΕΧΝΟΠΟΛΗ
ΔΗΜΟΣ ΑΘΗΝΑΙΩΝ
ΠΕΙΡΑΙΩΣ 100
118 54, ΓΚΑΖΙ

****Η κάθε θεματική ενότητα θα περιλαμβάνει 20' εισήγηση από τον κάθε ομιλητή και 20' παρεμβάσεις, ερωτήσεις και συζήτηση.***

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΙΣΗΣ

ΕΣΠΑ 2007-2013



ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΙΝΕ ΓΣΕΕ ΚΑΙ ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ε.Π. «ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ»

«Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία.
Νέα δεδομένα, νέες προτεραιότητες στις παρεμβάσεις των κοινωνικών εταίρων»

INE
IME ΓΣΕΒΕΕ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ*

10.00 - 10.30	**ΠΡΟΣΕΛΕΥΣΗ**
10.30 - 12.00	**ΠΑΝΕΛ ΣΥΝΟΜΙΛΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΕΡΓΙΑΣ** • Βασίλης Δαγδιλέλης, *Πρόεδρος ΕΟΠΠΕΠ* • Αγγελική Δημητρακοπούλου, *Πρόεδρος ΙΝΕΔΙΒΙΜ* • Μαρία Καραμεσίνη, *Διοικήτρια ΟΑΕΔ* • Δήμητρα Χαλικιά, *Γ.Γ Διαχείρισης Κοινοτικών και Αλλων Πόρων Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης*
12.00 - 12.20	Διάλειμμα - Καφές
12.20 - 13.00	**Η ΜΑΘΗΤΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ: ΠΡΟΣΦΑΤΕΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ** • Jeff Bridgeford, *Επιστημονικός Συνεργάτης - Ερευνητής, King's College London*
13.00 - 13.40	**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ** • Χρήστος Γούλας, *Διευθυντής ΙΝΕ ΓΣΕΕ* & Νίκος Φωτόπουλος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*
13.40 - 14.20	**ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ: ΣΗΜΑΣΙΑ, ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ** • Δημήτρης Βεργίδης, *Καθηγητής Πανεπιστήμιου Πατρών*
14.20 - 15.00	**ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ** • Θανάσης Καραλής, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*
15.00 - 16.00	Ελαφρύ Γεύμα

2η ημέρα
ΤΡΙΤΗ
24.11.2015

ΑΕΡΙΟΦΥΛΑΚΙΟ
1-ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ
ΤΕΧΝΟΠΟΛΗ
ΔΗΜΟΣ ΑΘΗΝΑΙΩΝ
ΠΕΙΡΑΙΩΣ 100
118 54, ΓΚΑΖΙ

***Η κάθε θεματική ενότητα θα περιλαμβάνει 20' εισήγηση από τον κάθε ομιλητή και 20' παρεμβάσεις, ερωτήσεις και συζήτηση.**

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΙΣΗΣ

Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΣΠΑ 2007-2013

Οι πολιτικές που επιχειρούν να συνδέσουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση με την οικονομία και την απασχόληση αποτελούν διαχρονικά βασικό αντικείμενο κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ανάλυσης. Σήμερα όμως συμβαίνει κάτι περισσότερο: βρίσκονται οι ίδιες σε ένα κρίσιμο σημείο. Ενδιαφέρουσες και μακροπρόθεσμα σημαντικές μεταβάσεις και αλλαγές συντελούνται. Οι παράγοντες που επηρεάζουν το χαρακτήρα αυτών των πολιτικών μεταβάλλονται στη χώρα μας όπως άλλωστε και σε όλο τον κόσμο. Νέα δεδομένα διαμορφώνονται δίπλα στις παλιές πραγματικότητες, καινούργιες δυσκολίες επιβαρύνουν τις διαχρονικά διαμορφωμένες παθογένειες, αλλαγές κυοφορούνται σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Η οικονομική δυσπραγία και αστάθεια επιμένουν, η κοινωνική κατάσταση επιδεινώνεται, οι γεωπολιτικές αναστατώσεις αυξάνονται και μαζί με αυτές διατηρούνται σε υψηλό επίπεδο οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές, η ανεργία συνεχίζει να βρίσκεται σε δραματικά υψηλό επίπεδο, οι μορφές και σχέσεις εργασίας αναζητώντας «ευελιξία» θυσιάζουν κάθε σταθερότητα και προστατευτική συνθήκη, οι αμοιβές για την πλειοψηφία των εργαζομένων και των αυτοαπασχολουμένων δεν επαρκούν για μια αξιοπρεπή διαβίωση, ο ψηφιακός μετασχηματισμός του κόσμου μας επιταχύνεται επιδεινώνοντας τις ήδη αυξημένες ανισότητες, ο χάρτης των επαγγελμάτων και τα περιεχόμενα της εργασίας αλλάζουν. Μαζί με αυτά μεταβάλλονται οι ζητούμενες από την αγορά εργασίας γνώσεις και δεξιότητες, στοιχείο που προκαλεί κλυδωνισμούς στη σχέση εκπαίδευσης και παραγωγικού συστήματος, επομένως συνιστά πρόκληση για αλλαγές στις μορφές και στα περιεχόμενα της εκπαίδευσης. Μέσα σε αυτή την ευμετάβλητη και συχνά ταραχώδη εποχή είναι ανάγκη να αναδειχθεί μια εύστοχη και κατά το δυνατόν ολοκληρωμένη ερμηνεία των βασικών τάσεων που διαμορφώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της διά βίου μάθησης.

Από την Εισαγωγή του βιβλίου