



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΗΣ

ΜΑΡΙΑΣ Γ. ΔΡΑΚΑΚΗ

ΜΕ ΤΙΤΛΟ

**Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση, την
Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και την
Απασχολησιμότητα, στο Πλέγμα των Δημόσιων Πολιτικών,
στο Πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»**

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

- 1. Νικόλαος Ε. Παπαδάκης:** Καθηγητής «Πολιτικών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης – **Επιβλέπων**
- 2. Γεώργιος Σταμέλος:** Καθηγητής «Ανάλυσης Εκπαιδευτικών Θεσμών και Εκπαιδευτικής Πολιτικής» Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών
- 3. Βασίλειος Δαφέρμος:** Καθηγητής «Κοινωνικής Στατιστικής» Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης

**Ρέθυμνο
Αύγουστος, 2018**

*Στους γονείς μου,
Γιώργο και Ιωάννα Δρακάκη*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ανά χείρας Διδακτορική Διατριβή συνιστά το πόνημα ενός κύκλου 6,5 περίπου ετών, δημιουργικών μεν, δύσκολων και επίπονων δε, τα οποία όμως είχαν ως απόρροια την συγγραφή της Διδακτορικής Διατριβής μου, καθώς και την συνεργασία με καταξιωμένους και σημαντικούς επιστήμονες. Ως εκ τούτου, επιθυμώ να ευχαριστήσω από καρδιάς:

Τον Δάσκαλό μου, *Νίκο Παπαδάκη*, Καθηγητή του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ένα ευχαριστώ είναι λίγο, μπροστά σε όλα όσα μου έχει προσφέρει, κατά τη διάρκεια των διδακτορικών σπουδών μου. Και σε πνευματικό επίπεδο και σε επίπεδο ευκαιριών. Φυσικά, όχι χωρίς συνεχή και κοπιώδη προσπάθεια. Διότι: «...Όλα κρίνονται εκ του αποτελέσματος *Μαρία...*». Η συμβολή του τόσο σε επίπεδο εκπόνησης της Διδακτορικής Διατριβής όσο και σε ερευνητικό επίπεδο υπήρξε καθοριστική για την διανοητική, ερευνητική και συγγραφική μου εξέλιξη. Και η συνεργασία μαζί του συνιστά εμπειρία ζωής. *Δάσκαλε, σε ευχαριστώ πολύ για όλα. Είναι τιμή που σε είχα Επιβλέποντα Καθηγητή στη Διδακτορική Διατριβή μου και που συνεργαστήκαμε ερευνητικά και συγγραφικά.*

Τα έτερα δύο Μέλη της Τριμελούς Επιτροπής μου, τον *Γιώργο Σταμέλο*, Καθηγητή του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών και Μέλος του Συμβουλίου της ΑΔΙΠ και τον *Βασίλη Δαφέρμο*, Καθηγητή του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης, για την συμβολή τους στην εκπόνηση της Διδακτορικής Διατριβής μου, καθώς και για την εξαιρετική συνεργασία που είχαμε. Η επίδραση του έργου και των δύο στην Διδακτορική μου Διατριβή υπήρξε πολύ ουσιαστική.

Την *Χρυσή Βιτσιλάκη*, Καθηγήτρια του ΤΕΠΑΕΣ και Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για την ευκαιρία που μου έδωσε να διδάξω, σε συνεργασία με τον Καθηγητή Νίκο Παπαδάκη, στο ΠΜΣ «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης» του ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου στο οποίο είναι Διευθύντρια, το Μεταπτυχιακό Μάθημα «Τυπική, Άτυπη και Μη Τυπική Εκπαίδευση – Διά Βίου Μάθηση», τα χειμερινά εξάμηνα των ακαδ. ετών 2015-2016 και 2016-2017.

Τον *Κώστα Λάβδα*, Καθηγητή του Τμήματος Διεθνών, Ευρωπαϊκών και Περιφερειακών Σπουδών του Παντείου Πανεπιστημίου και πρ. Καθηγητή και Πρόεδρο του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης, για όλη την πολυδιάστατη συνεργασία που είχαμε και όσα μου προσέφερε σε ερευνητικό και διανοητικό επίπεδο, τόσο ο ίδιος όσο και το έργο του. Την *Ήβη-Αγγελική Μαυρομούστακου*, Καθηγήτρια και Αν. Πρόεδρο του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης, τόσο για την ιδιαίτερα γόνιμη συνεργασία που είχαμε στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής Διατριβής μου, όσο και για την υποστήριξή της με την ιδιότητά της ως Προέδρου του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης σε όλη τη διάρκεια των διδακτορικών μου σπουδών. Τον *Μάνο Σπυριδάκη*, Αν. Καθηγητή του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και Αντιπρόεδρο Οικονομικού Προγραμματισμού και Υποδομών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για την ουσιαστική συμβολή του στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής Διατριβής μου. Τον *Δημήτρη Κοτρόγιαννο*, Καθηγητή του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης και την *Μαρία Μπάστα*, Επίκουρη Καθηγήτρια της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης, για την εξαιρετική συνεργασία που είχαμε σε ερευνητικό επίπεδο, όλα αυτά τα χρόνια. Τον *Μιχάλη Καναβάκη*, Αφυπηρετήσαντα Καθηγητή του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όπως και τον αείμνηστο *Βασίλη Ζαχαρόπουλο*, Καθηγητή του ΤΕΙ Κρήτης για την αμέριστη υποστήριξή τους στη διάρκεια των διδακτορικών μου σπουδών.

Επίσης, τον *Andy Green*, Καθηγητή του UCL-IoE, τον *A.-I. Δ. Μεταζά*, Ομότιμο Καθηγητή του ΕΚΠΑ και τον *Δρ. Πάνο Λιβεράκο*, Senior Expert του UNDP για το διαρκές ενδιαφέρον που επέδειξαν για την εξέλιξη της Διδακτορικής μου Διατριβής όσο και για τις σημαντικές υποδείξεις και επισημάνσεις που μου έκαναν σε μία σειρά από ζητήματα, τα οποία άπτονται της προβληματικής της Διατριβής.

Όλους και όλες τους/τις Καθηγητές/τριες μου, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, από το Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης και εντελώς ιδιαιτέρως την Ομότιμη Καθηγήτρια *Γιώτα Παπαγεωργίου*, την Καθηγήτρια *Μαρία Κούση* και την επιβλέπουσα της μεταπτυχιακής μου εργασίας, Επ. Καθηγήτρια *Χριστίνα Καρακιουλάφη*, για όσα έμαθα κοντά τους.

Τον Δρ. Στέλιο Τζαγκαράκη, τον Δρ. Απόστολο Καμέκη, τον Δρ. Δημήτρη Βιζιργιαννάκη, τον Υπ. Διδάκτορα Μαρίνο Χουρδάκη, την Υπ. Διδάκτορα Ιωάννα Λυτρίβη, τον Υπ. Διδάκτορα Δημήτρη Κρήτα, τον Υπ. Διδάκτορα Γιώργο Φλουρή, τον Γιάννη Καναβάκη, τη Βάνα Βρέντζου, τη Μαίρη Κουτσαυτάκη, την Πέγκυ Τσακιράκη, την Ουρανία Κορναράκη και την Γεωργία Κουκουράκη, για την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που μου προσέφεραν ο/η καθένας/μία με το δικό του/της ξεχωριστό τρόπο.

Την Οικογένειά μου, πάνω απ' όλα. Τους γονείς μου, Γιώργο και Ιωάννα Δρακάκη, για την απεριόριστη υποστήριξη και υπομονή τους σε όλα τα επίπεδα, σε όλη τη διάρκεια των διδακτορικών σπουδών μου αλλά και για την ενθάρρυνσή τους, ήδη, από τις μεταπτυχιακές μου σπουδές να συνεχίσω σε διδακτορικό επίπεδο. Την αδελφή μου, Ροδάνθη Δρακάκη και τον σύζυγό της, Θόδωρα Καλοκύρη για την συνεχή υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια εκπόνησης της Διδακτορικής Διατριβής μου αλλά και σε κάθε προσπάθειά μου. Καθώς επίσης και τις ανιψιές μου, Μαριγιάννα, Χαρά και Γωγώ, για όλες εκείνες τις στιγμές αθώας και παιδικής ανεμελιάς που μου προσέφεραν. Πλέον, καμία ημέρα δεν θα είναι ίδια.

Τέλος, η ευθύνη για τυχόν λάθη, αστοχίες, παραλείψεις που ενδεχομένως υπάρχουν στη Διδακτορική Διατριβή ανήκει αποκλειστικά και μόνο στην συγγραφέα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το πυρηνικό αντικείμενο της Διδακτορικής Διατριβής μας είναι η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση, την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και την Απασχολησιμότητα, στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών, στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020». Η Διδακτορική μας Διατριβή επιμερίζεται σε πέντε κύρια και διακριτά Μέρη.

Αρχικώς, το Μέρος I αφορά στον προσδιορισμό και στην ανάλυση του Μεθοδολογικού και Θεωρητικού Πλαισίου της Διδακτορικής Διατριβής μας. Συγκεκριμένα, στο Μεθοδολογικό Πλαίσιο, προσδιορίζουμε και αναλύουμε την μεθοδολογική στρατηγική και το πλαίσιο που επιλέξαμε να ακολουθήσουμε για την διερεύνηση, ανάλυση και ερμηνεία του αντικειμένου (ΔΒΜ και ΕΕΚ) της έρευνάς μας. Επιπλέον, στο Θεωρητικό Πλαίσιο προβαίνουμε στην ανάλυση της έννοιας της διακυβέρνησης και του σχεδιασμού πολιτικής για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, επιχειρώντας αφενός να διασαφήσουμε εννοιολογικά το πεδίο της διακυβέρνησης και της χρηστής διακυβέρνησης και αφετέρου να προσδιορίσουμε και να αναλύσουμε την Εκπαιδευτική Πολιτική ως δημόσια πολιτική, τη λειτουργία και το πεδίο παρέμβασής της στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών και, ιδίως, την σχέση της με την Πολιτική Απασχόλησης, την Κοινωνική Πολιτική και την Μακροοικονομική Πολιτική. Ακολούθως, προχωράμε στην περαιτέρω ανάλυση του αντικειμένου της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τόσο ως προς τον προσδιορισμό της έννοιας και του περιεχομένου της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όσο και ως προς τα επίπεδα ανάλυσης και ερμηνείας αυτής και των αποτελεσμάτων της. Το Μέρος I ολοκληρώνεται με την θεωρητική και εννοιολογική διασάφηση και την οριοθέτηση των πεδίων της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, συνοψίζοντας, ως κατακλείδα του Μέρους I, τους θεωρητικούς και μεθοδολογικούς προϋποθέσεις και τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Ακολούθως, το Μέρος II, αφορά στην Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ έως το 2010. Αρχικώς επιχειρούμε να επισκοπήσουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε την εξέλιξη της διαμόρφωσης, στη διαχρονία, των Ευρωπαϊκών Πολιτικών για την Εκπαίδευση, τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής

Κοινότητας έως και το 2000, και πώς επηρέασαν ο εκσυγχρονισμός της τεχνολογίας και οι διεθνείς μεταβολές και ανακατατάξεις στην οικονομία και στην αγορά εργασίας, τον μετασχηματισμό του περιεχομένου και του στοχοθεσιακού προσανατολισμού των πεδίων της εκπαίδευσης, της ΔΒΜ και της ΕΕΚ. Ακολούθως, διερευνάμε και αναλύουμε, για την δεκαετία 2000-2010, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας της Ε.Ε., και συνακόλουθα την υλοποίηση του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010», τις μείζονες προτεραιότητες που ετέθησαν για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, τα εργαλεία πολιτικής που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης του «ΕΤ2010» και φυσικά τα αποτελέσματα αυτού. Επίσης, στο τέλος επιχειρούμε μία αποτίμηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και ποια ήταν η σχέση τους με την Πολιτική της Απασχόλησης και τους μείζονες στόχους της Στρατηγικής της Λισαβόνας εν συνόλω.

Στο Μέρος ΙΙΙ αναλύουμε τη νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020» και τη σχέση αυτής με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα την περίοδο 2010-2017 (που αποτελεί και την κατεξοχήν περίοδο διερεύνησης της Διδακτορικής Διατριβής). Αρχικώς, διερευνάμε και επιχειρούμε να αναλύσουμε τη μεταρρυθμιστική ατζέντα της Στρατηγικής «ΕU2020», και συγκεκριμένα τις τάσεις που διαμόρφωσαν τον σχεδιασμό της, τους στρατηγικούς στόχους και τις μείζονες προτεραιότητες της, καθώς επίσης και τις εμβληματικές πρωτοβουλίες που τέθηκαν σε ισχύ στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής. Κατόπιν, ερευνάμε το νέο Πρόγραμμα Εργασίας «Education and Training 2020», ήτοι τη νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, καθώς και τα εργαλεία πολιτικής που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησής του, μέσω της συγκριτικής ανάλυσης και ερμηνείας της διαμόρφωσης και εξέλιξης των 3 Κύκλων Εργασίας του «ΕΤ2020», στο πλαίσιο της εξεταζόμενης περιόδου 2010-2017. Εστιάζουμε συγχρόνως, στην ανασυγκρότηση των όρων της σχέσης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα στο πλαίσιο της Στρατηγικής «ΕU2020». Το Μέρος ΙΙΙ ολοκληρώνεται με μία

συνοπτική αποτίμηση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο της Στρατηγικής «ΕU2020».

Ακολούθως, στο Μέρος IV της Διδακτορικής Διατριβής μας εστιάζουμε στην Ευρωπαϊκή Στρατηγική για τη ΔΒΜ, την ΕΕΚ και τις Δεξιότητες εκτός των συνόρων της Ε.Ε., αναλύοντας την Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και τη Διαδικασία του Τορίνο (Torino Process), καθώς επίσης και την ατζέντα της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance) στις χώρες-εταίρους του ETF (ETF partner countries). Ιδιαίτερη έμφαση δίδουμε στο μεθοδολογικό πλαίσιο του μοντέλου της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance) που έχει αναπτύξει το ETF για το πεδίο της ΕΕΚ και της Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (HRD - με εστίαση στις δεξιότητες και στις ικανότητες) για τις χώρες-εταίρους του. Το Μέρος IV ολοκληρώνεται με μία συνοπτική επισκόπηση των τάσεων και των προκλήσεων για την Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στις χώρες-εταίρους του ETF και της Ε.Ε. (Βόρεια Αφρική, Δυτικά Βαλκάνια, Ανατολική Ευρώπη και Κεντρική Ασία), που απολήγει σε συμπερασματικές επισημάνσεις και σε μία πρόταση διασκευής-σύνθεσης του συγκεκριμένου μοντέλου της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης, για την δυνητική εφαρμογή του για τη ΔΒΜ εντός της Ε.Ε..

Καταληκτικά, στο Μέρος V προβαίνουμε σε κριτική ανασυγκρότηση και επιχειρούμε να θεωρητικοποιήσουμε τα συνθετικά συμπεράσματα της κριτικής ανασυγκρότησης σε σχέση με τα αρχικά ερευνητικά μας ερωτήματα.

ABSTRACT

The object of the Thesis is the European Policy for Lifelong Learning, Vocational Education and Training and Employability, in the context of the public policy complex, within the Strategy “Europe 2020”.

The Thesis is divided into five main Parts. Firstly, Part I deals with the identification and analysis of the Methodological and Theoretical Framework of our Thesis. Specifically, in the Methodological Framework, we define and analyze the methodological strategy and the framework, which have chosen for the research, analysis and interpretation of our research objects, namely Lifelong Learning and Vocational Education and Training. In addition, in the Theoretical Framework, we analyze the concept of governance and policy planning for the fields of LLL and VET, attempting to conceptually clarify the field of governance and good governance and to define and analyze the Education Policy in the context of the public policies analysis, as well as its function and its scope (intervention field) in the sphere of the public policy complex, and in particular its relationship with Employment Policy and Macroeconomic Policy. Then, Part I concludes with the theoretical and conceptual clarification and delimitation of the fields of LLL and VET.

Subsequently, the Part II of the Thesis deals with the European Policy for LLL and VET up to 2010. We initially attempt to review, analyze and interpret the evolution of the European Policies for Education, LLL and VET from the establishment of the European Community up to 2000, and how the modernization of technology as well as the international changes in the economy and the labour market have transformed, over the years, the context, the content and the targets of the fields of LLL and VET. Afterwards, we research and analyze the policy-making of the European Policy for LLL and VET within the EU Lisbon Strategy (2000-2010), as well as the implementation of the “Education and Training 2010” Work Programme, its key priorities for the fields of LLL and VET and the policy tools, which used in the context of the implementation of the “ET2010”, evaluating, at the end, the Lisbon Strategy in

terms of the LLL and VET fields and their relationship with the Employment Policy and the strategic objectives of the Lisbon Strategy.

Afterwards, in the Part III, we proceed to research and analyze the new European Policy for LLL and VET within the new European Strategy “Europe 2020” and its relationship with the European Employment Policy and the European Social Agenda by 2017. Initially, we analyze the reform agenda of the “EU2020” Strategy, in particular, the trends that determined the agenda setting and policy formulation, its strategic objectives and the key priorities, as well as the flagship initiatives which have been implemented within “EU2020” Strategy. Furthermore, we research and analyze the new “Education and Training 2020” Work Programme, i.e. the new European Policy for LLL and VET, as well as the policy tools, that have been used for its implementation, through a comparative analysis and interpretation of the formulation and evolution of the 3 Work Cycles of the “ET2020” during the period 2010-2017. Analyzing, simultaneously, the redetermination of the terms of the relationship of the European Policy for LLL and VET with the European Employment Policy and the European Social Agenda within the “EU2020” Strategy. Part III ends with a concise assessment of the European Policy on LLL and VET in the context of the new European Strategy "EU2020".

Additionally, in Part IV, we proceed to an analysis of the European Strategy for LLL, VET and Skills across the EU, focusing on the European Neighborhood Policy for the fields of LLL and VET and the Torino Process, as well as on the multilevel & multi-actor governance agenda in the ETF Partner-Countries.

Finally, (Part V) the Thesis concludes with critical insights and an attempt towards the theorisation of the synthetic conclusions, in terms of our research queries.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i>	33
Εισαγωγή	34
<i>ΜΕΡΟΣ Ι</i>	43
<i>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</i>	43
<i>1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</i>	44
1. Μεθοδολογικό Πλαίσιο	45
<i>2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</i>	50
2. Ανάλυση της Διακυβέρνησης και του Σχεδιασμού Πολιτικής στο Πεδίο της Διά Βίου Μάθησης και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης	51
2.1. Διακυβέρνηση και Χρηστή Διακυβέρνηση: Εννοιολογικές Διασαφήσεις	51
2.2. Διακυβέρνηση στην Ελλάδα: Μια Συνοπτική Επισκόπηση της Κατάστασης των Πραγμάτων	62
<i>3. Η Εκπαιδευτική Πολιτική στο πλαίσιο Ανάλυσης Δημόσιων Πολιτικών</i>	67
3.1. Εισαγωγή	67
3.2. Πλαίσια και Πρότυπα Ανάλυσης Δημόσιων Πολιτικών	69
3.3. Ανάλυση Δικτύων Πολιτικής (Policy Networks)	74
<i>4. Η Λειτουργία και το Πεδίο Παρέμβασης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής</i>	82
4.1. Εισαγωγή	82

4.2. Η Πορεία προς την Αλλαγή Υποδείγματος Μακροοικονομικής Πολιτικής: Από το Κεϋνσιανό Μοντέλο Μακροοικονομικής Πολιτικής στο Μονεταριστικό Μοντέλο Μακροοικονομικής Πολιτικής.....	83
4.3. Το Πεδίο Παρέμβασης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και η Εκπαιδευτική Λειτουργία.....	91
4.4. Η Εκπαιδευτική Πολιτική στο Πλέγμα των Δημόσιων Πολιτικών.....	95
4.5. Εκπαιδευτική Πολιτική, Μακροοικονομική Πολιτική και Πολιτική Απασχόλησης. Μια Σχέση Εξάρτησης (?) και Αλληλεπίδρασης	98
5. Το Αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τα Επίπεδα Ανάλυσης και Ερμηνείας της και τα Αποτελέσματά της.....	101
5.1. Εισαγωγή	101
5.2. Ορισμός και Εννοιολογικό Περιεχόμενο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	102
5.3. Τυπολογίες Εκπαιδευτικών Πολιτικών – Παραδείγματα (Paradigms) Ανάλυσης Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	112
5.3.1. Τυπολογία Εκπαιδευτικών Πολιτικών με βάση το Βαθμό Εμπλοκής του Κράτους στην Εκπόνηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	112
5.3.2. Τυπολογία Εκπαιδευτικών Πολιτικών με βάση την Σχέση μεταξύ Κράτους – Κοινωνίας – Εκπαίδευσης	115
5.4. Τα Επίπεδα Ανάλυσης και Ερμηνείας της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	127
5.5. Συμπεράσματα.....	144
6. Διά Βίου Μάθηση και Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση: Θεωρητικές και Εννοιολογικές Επισημάνσεις και Διασαφήσεις	145
6.1. Εισαγωγή	145
6.2. Διά Βίου Μάθηση: Εννοιολογικές Διασαφήσεις και Θεωρητικές Ανακατασκευές.....	147

6.2.1. Εισαγωγή	147
6.2.2 Ιστορική Επισκόπηση	148
6.2.3. Εννοιολογικές Διασαφήσεις για τη ΔΒΜ – Οριοθέτηση του Πεδίου.....	155
6.2.4. Παραδείγματα Τυπολογιών Κατηγοριοποίησης της Μάθησης.....	162
6.2.5. Η ΔΒΜ ως Δείκτης «Συμμετοχής Ενηλίκων στη ΔΒΜ».....	187
6.2.6. Συμπεράσματα για το Πεδίο της Διά Βίου Μάθησης	195
6.3. Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση: Εννοιολογικές και Θεωρητικές Διασαφήσεις.....	196
6.3.1. Εισαγωγή	196
6.3.2. Εννοιολογικές Διασαφήσεις για την ΕΕΚ – Οριοθέτηση του Πεδίου ...	201
6.3.3. Εννοιολογικές Διασαφήσεις για την Επαγγελματική Εκπαίδευση – Οριοθέτηση του Πεδίου.....	211
6.3.4. Εννοιολογικές Διασαφήσεις για την Επαγγελματική Κατάρτιση – Οριοθέτηση του Πεδίου.....	216
6.3.5. Εννοιολογικές Διασαφήσεις για την ΕΕΚ – Η Περίπτωση της Ελλάδας	224
6.3.6. Συμπεράσματα για το Πεδίο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.....	227
7. Σύνοψη των Θεωρητικών και Μεθοδολογικών Προϊδεασμών – Ερευνητικά Ερωτήματα.....	229
ΜΕΡΟΣ II.....	232
Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ έως και το 2010.	232

1. Ιστορική Επισκόπηση της Εξέλιξης των Ευρωπαϊκών Πολιτικών για την Εκπαίδευση, τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ έως και το 2000.....	233
1.1. <i>Εισαγωγικές Επισημάνσεις.....</i>	233
1.2. <i>Η Περίοδος 1957-1971.....</i>	240
1.3. <i>Η Περίοδος 1971-1983.....</i>	250
1.4. <i>Η Περίοδος 1983-1992.....</i>	255
1.5. <i>Η Περίοδος 1992-2000.....</i>	262
2. Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο Πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας (2000-2010)	282
2.1. <i>Η Είσοδος στη Δεκαετία 2000 – Εισαγωγικές Επισημάνσεις</i>	282
2.2. <i>Η Στρατηγική της Λισαβόνας (2000-2010) και το Πρόγραμμα Εργασίας «Education & Training 2010»</i>	284
2.3. <i>Οι Μείζονες Προτεραιότητες του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010».....</i>	300
2.4. <i>Τα Εργαλεία Πολιτικής του Προγράμματος Εργασίας «ET2010».....</i>	316
3. Αποτίμηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας για τα Πεδία της ΕΕΚ και της ΔΒΜ – Συμπερασματικές Επισημάνσεις	333
ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ	351
<i>Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και η Σχέση της με την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα και την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης, στο Πλαίσιο της Στρατηγικής «EU2020»</i>	351
1. Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Europe 2020» (2010-2020)	352
1.1. <i>Εισαγωγικές Επισημάνσεις.....</i>	352

1.2. Η Μεταρρυθμιστική Ατζέντα της Στρατηγικής «Europe 2020» – Τάσεις, Στρατηγικοί Στόχοι και Βασικές Προτεραιότητες.....	358
1.3. Οι Εμβληματικές Πρωτοβουλίες για την ΔΒΜ, την ΕΕΚ, την Εκπαίδευση και την Απασχόληση.....	364
2. Το Πρόγραμμα Εργασίας «Education and Training 2020» της Στρατηγικής «Europe 2020».....	390
2.1. Εισαγωγικές Επισημάνσεις.....	390
2.2. Το Πρόγραμμα Εργασίας «ET2020» - Βασικές Προτεραιότητες & Μετασχηματισμοί.....	391
2.3. Τα Εργαλεία Πολιτικής του Work Programme «ET2020».....	405
2.4. Συμπεράσματα.....	434
3. Οι Κύκλοι Εργασίας της Υλοποίησης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και η Σχέση της με την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα και την Απασχόληση, στο Πλαίσιο της Στρατηγικής «EU2020» - Εισαγωγικές Επισημάνσεις και Αποσαφηνίσεις.....	436
4. Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και η Σχέση της με την Απασχόληση – Αποτύπωση των Πρώτων Αποτελεσμάτων της (1^{ος} Κύκλος Εργασίας: 2009-2011)	438
4.1. Εισαγωγικές Επισημάνσεις.....	438
4.2. Οι Βασικές Προτεραιότητες του 1 ^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» για τα Πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και η Σχέση τους με την Απασχόληση	440
4.2.1. Βασικές Προτεραιότητες και η Διαμόρφωση της Νέας Στρατηγικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στον 1 ^ο Κύκλο Εργασίας.....	440
4.2.2. Συμπερασματικές Επισημάνσεις για τις Βασικές Πολιτικές Προτεραιότητες των Πεδίων της ΔΒΜ και της ΕΕΚ στο Πλαίσιο του 1 ^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» (2009-2011)	452

4.3. Αποτύπωση της Κατάστασης των Πραγμάτων για τα Πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ στο Πλαίσιο Ολοκλήρωσης του 1 ^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020».....	454
4.4. Αποτίμηση του 1 ^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» - Συμπερασματικές Παρατηρήσεις	504
5. Το Εγχείρημα Αναδιαμόρφωσης την Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και της Σχέσης αυτών με την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα (2^{ος} Κύκλος Εργασίας: 2012-2014).....	515
5.1. Εισαγωγικές Επισημάνσεις.....	515
5.2. Οι Βασικές Προτεραιότητες του 2 ^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» για τα Πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και του Εγχειρήματος Αναδιαμόρφωσης της Σχέσης τους με την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα	532
5.2.1. Βασικές Προτεραιότητες και η Αναδιαμόρφωση της Ατζέντας για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στον 2 ^ο Κύκλο Εργασίας.....	532
5.2.2. Συμπερασματικές Παρατηρήσεις για τις Βασικές Πολιτικές Προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο Πλαίσιο του 2 ^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» (2012-2014).....	557
5.3. Αποτύπωση της Κατάστασης των Πραγμάτων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ (2 ^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020»).....	560
5.3. Αποτίμηση του 2 ^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» - Συμπερασματικές Επισημάνσεις	639
6. Θέτοντας Νέες Προτεραιότητες για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στα Πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ & της Εκπαίδευσης και της Σχέσης τους με την Απασχόληση και την Κοινωνική Ατζέντα της Ε.Ε. (3^{ος} Κύκλος Εργασίας: 2015-2020 - Εξεταζόμενη Περίοδος: 2015-2017).....	644
6.1. Εισαγωγικές Επισημάνσεις.....	644

6.2. Οι Βασικές Προτεραιότητες του 3 ^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» για τα Πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και της Σχέσης τους με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα.....	649
6.2.1. Οι Βασικές Προτεραιότητες του 3 ^{ου} Κύκλου Εργασίας για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ για την περίοδο 2015-2020.....	649
6.2.2. Συμπερασματικές Παρατηρήσεις για τις Βασικές Προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο Πλαίσιο Υλοποίησης του 3 ^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» (2015-2020).....	668
6.3. Αποτύπωση της Κατάστασης των Πραγμάτων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ (3 ^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020») (Εξεταζόμενη Περίοδος 2015-2017)	670
6.4. Αποτίμηση του 3 ^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» - Συμπερασματικές Επισημάνσεις (Εξεταζόμενη Περίοδος: 2015-2017).....	696
7. Συνοπτική Αποτίμηση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο της Στρατηγικής «ΕU2020»	700
ΜΕΡΟΣ IV.....	707
<i>Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για τη ΔΒΜ, την ΕΕΚ και τις Δεξιότητες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης: Η Torino Process και η Ατζέντα της Πολυεπίπεδης Διακυβέρνησης στις ETF Partner Countries (Χώρες-Εταίρους)</i>	<i>707</i>
1. ΔΒΜ και ΕΕΚ: Προς ένα Νέο Μοντέλο Πολυεπίπεδης Διακυβέρνησης και Σχεδιασμού Πολιτικής.....	708
1.1. Τύποι Διακυβέρνησης και Παραγωγής Πολιτικής στο Πεδίο της ΔΒΜ και της ΕΕΚ	708
1.2. Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας και Διαδικασία του Τορίνο: Διά Βίου Μάθηση και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση	717

1.3. Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης: Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Πολυεπίπεδη Διακυβέρνηση στο Πεδίο της ΕΕΚ, στο Πλαίσιο της Πολιτικής Γειτονίας.....	728
1.4. Το Μεθοδολογικό Πλαίσιο της Πολυεπίπεδης Διακυβέρνησης (Multilevel & Multi-Actor Governance) στην ΕΕΚ και στην Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού (HRD) στις Χώρες-Εταίρους του ETF.....	734
2. Τάσεις και Προσκλήσεις για την Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στις Χώρες-Εταίρους του ETF και της Ε.Ε. (Βόρεια Αφρική, Δυτικά Βαλκάνια, Ανατολική Ευρώπη και Κεντρική Ασία).....	752
3. Συμπερασματικές Επισημάνσεις – Προτάσεις.....	762
ΜΕΡΟΣ V	769
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ	769
Συμπεράσματα – Κριτική Ανασυγκρότηση	770
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	839
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	840
Ξενόγλωσσες.....	840
Ελληνόγλωσσες	899
ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ	913
Ακρωνύμια.....	914
Ξενόγλωσσα.....	914
Ελληνόγλωσσα	920

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Πρόοδος των Κρατών-Μελών σε σχέση με τις 5 Ευρωπαϊκές Τιμές-Στόχους του «ΕΤ2010» (2000-2010)	333
Διάγραμμα 2: Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (2005 & 2009)	334
Διάγραμμα 3: Πρόωρα Διαρρέοντες/ουσες από την Εκπαίδευση (Early School Leavers) (2000-2009)	335
Διάγραμμα 4: Επιδόσεις Κρατών-Μελών στην τιμή-στόχο «Low Achievers στην Αναγνωστική Ικανότητα» (2000-2009)	336
Διάγραμμα 5: Επιδόσεις Κρατών-Μελών σε σχέση με την τιμή-στόχο «Ολοκλήρωση Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (2000 & 2009) (20-24 ετών) (%).....	337
Διάγραμμα 6: Αριθμός Αποφοίτων (20-29 ετών) από τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία (MST Graduates) (2000-2007) (ISCED 5 & 6).....	338
Διάγραμμα 7: Αποκλίσεις Κρατών-Μελών σε σχέση με την Τιμή-Στόχο «Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ» (2009).....	340
Διάγραμμα 8: Ποσοστό Ενηλίκων (20-64 ετών) με Τριτοβάθμιο Εκπαιδευτικό Επίπεδο (2004 & 2009) (E.E.-27) (%)	341
Διάγραμμα 9: Προγνωστικό Σενάριο 1: «Βιώσιμη Ανάκαμψη» για την Ευρώπη έως το 2020	355
Διάγραμμα 10: Προγνωστικό Σενάριο 2: «Υποτονική Ανάκαμψη» για την Ευρώπη έως το 2020.....	355
Διάγραμμα 11: Προγνωστικό Σενάριο 3: «Χαμένη Δεκαετία» για την Ευρώπη έως το 2020	356

Διάγραμμα 12: Τάσεις προς την Επίτευξη των Τιμών-Στόχων του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» για το 2020	398
Διάγραμμα 13: Διαχρονική Εξέλιξη της Νεανικής Ανεργίας στην Ε.Ε. (2000-2010) (EU-28, EU-27, EA-19, Ελλάδα) (%)	410
Διάγραμμα 14: Ποσοστό Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (1-3 έτη μετά την αποφοίτηση) ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο (2004-2009).....	417
Διάγραμμα 15: Ποσοστό Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (1-3 έτη μετά την αποφοίτηση) ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο (2004-2010).....	417
Διάγραμμα 16: Ποσοστά Ανεργίας Πληθυσμού (15-74 ετών) (2008-2011), Ε.Ε.-28, Ε.Ε.-27 (%).....	458
Διάγραμμα 17: Ποσοστό Μακροχρόνια Ανέργων (15-74 ετών), Ε.Ε.-27 (2008-2011) (%)	459
Διάγραμμα 18: Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη Διά Βίου Μάθηση (2011) (%)	466
Διάγραμμα 19: Ποσοστό Συμμετοχής Ενηλίκων (25-64 ετών) στην Άτυπη Μάθηση (2007)	471
Διάγραμμα 20: Ποσοστά Αποφοίτων (30-34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ε.Ε.-27 (2011) (%)	472
Διάγραμμα 21: Μεταβολή των Ποσοστών Ολοκλήρωσης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Υπο-Ομάδων (Ε.Ε.-27) (2008-2011) (%)	476
Διάγραμμα 22: Early Leavers από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση ανά Κατάσταση Απασχόλησης (2011).....	480
Διάγραμμα 23: Ποσοστά Low Achievers στην Ικανότητα της Ανάγνωσης, βάσει Μεταναστευτικού Background (2009)	484

Διάγραμμα 24: Συμμετοχή Παιδιών (από 4 ετών έως το έτος έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) στην Προσχολική Εκπαίδευση ή στο Νηπιαγωγείο (Ρομά & μη-Ρομά) (2011) (%).....	488
Διάγραμμα 25: Ποσοστά Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-6) ανά Επίπεδο Εκπαίδευσης (E.E.-27) (2006-2011) (%)	489
Διάγραμμα 26: Αριθμός Μαθητών/τριών που Συμμετέχουν σε Προγράμματα Leonardo da Vinci ως Ποσοστό των Εγγεγραμμένων Μαθητών/τριών σε Προγράμματα ΑΕΕΚ (ISCED 3)	498
Διάγραμμα 27: Προβλεπόμενη Μεταβολή (2010-2020) στη Δομή Προσόντων ανά Χώρα (%)	503
Διάγραμμα 28: Ποσοστά Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) στην E.E.-27 (2011) (%)	509
Διάγραμμα 29: Ποσοστά Συνολικής Ανεργίας (15-74 ετών) στην E.E.-27 (2011) (%)	509
Διάγραμμα 30: Ποσοστά Μακροχρόνια Ανέργων (15-74 ετών) στην E.E.-27 (2011) (%)	510
Διάγραμμα 31: Ποσοστά Μακροχρόνια Ανέργων (20-64 ετών) στην E.E.-27 στο σύνολο του ενεργού πληθυσμού (2011) (%).....	510
Διάγραμμα 32: Εξέλιξη των Ποσοστών Ανεργίας (15-74 ετών) (E.E.-27, EA-17, ΗΠΑ, Ιαπωνία) (2000Q1 – 2012Q2) (%).....	516
Διάγραμμα 33: Ποσοστά Απασχόλησης Low-Skilled Ενηλίκων (20-64 ετών) στην E.E. (2008-2012) (%)	518
Διάγραμμα 34: Ποσοστά Απασχόλησης Low-Skilled Ενηλίκων (20-64 ετών) ανά Φύλο στην E.E.-27 (2008-2012) (ISCED 0-2) (%).....	520

Διάγραμμα 35: Ποσοστά Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. (2009-2012)	522
Διάγραμμα 36: Διαχρονική Εξέλιξη των Ποσοστών Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) κατά Φύλο (1998-2011) (%)	523
Διάγραμμα 37: Ποσοστά Ανεργίας Νέων (15-24 ετών) & κατά Φύλο στην Ε.Ε. (2008Q1 - 2012Q2)	524
Διάγραμμα 38: Διαχρονική Εξέλιξη των Ποσοστών NEETs στην Ε.Ε. (2008-2012) (%)	526
Διάγραμμα 39: Ποσοστά NEETs στην Ε.Ε.-25 κατά Φύλο (2008-2012) (%).....	528
Διάγραμμα 40: Αριθμός Ατόμων που Διατρέχουν Κίνδυνο για Φτώχεια ή Κοινωνικό Αποκλεισμό στην Ε.Ε. (2005-2012) (εκατ. άτομα).....	529
Διάγραμμα 41: Προφίλ Ατόμων που Κινδυνεύουν με Φτώχεια ή Κοινωνικό Αποκλεισμό στην Ε.Ε.-28 κατά Δημογραφικό και Οικονομικό Status (2012) (% του πληθυσμού από 18 ετών και άνω)	530
Διάγραμμα 42: Ποσοστό Συμμετοχής Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (2012-2014) (%)	561
Διάγραμμα 43: Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο και Ηλικιακή Ομάδα (2012) (%).....	566
Διάγραμμα 44: Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ ανά φύλο (2014) (Ε.Ε.-28) (%).....	568
Διάγραμμα 45: Ανασταλτικοί Παράγοντες Συμμετοχής των Low-Skilled Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (ISCED 0-2) (2011) (%)	570
Διάγραμμα 46: Αναλογία Πληθυσμού (16-65 ετών) ανά Επίπεδο Επάρκειας στην Ικανότητα του Γραμματισμού (Ε.Ε.-17) (PIAAC 2012).....	572

Διάγραμμα 47: Επίπεδα Επάρκειας Ενηλίκων (16-65 ετών) στην Ικανότητα του Γραμματισμού (PIAAC 2012).....	574
Διάγραμμα 48: Αναλογία Πληθυσμού (16-65 ετών) ανά Επίπεδο Επάρκειας στην Ικανότητα της Αριθμητικής (E.E.-17) (PIAAC 2012)	575
Διάγραμμα 49: Επίπεδα Επάρκειας Ενηλίκων (16-65 ετών) στην Ικανότητα της Αριθμητικής (PIAAC 2012).....	576
Διάγραμμα 50: Αναλογία Πληθυσμού (16-65 ετών) ανά Επίπεδο Επάρκειας στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων σε Πολύπλοκα Τεχνολογικά Περιβάλλοντα (E.E.-13) (PIAAC 2012) (%).....	578
Διάγραμμα 51: Επίπεδα Επάρκειας Ενηλίκων (16-65 ετών) στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων σε Πολύπλοκα Τεχνολογικά Περιβάλλοντα (PIAAC 2012).....	579
Διάγραμμα 52: Διαχρονική Εξέλιξη των Επιπέδων Επάρκειας των Ενηλίκων (16-65 ετών) στις Ικανότητες του Γραμματισμού, της Αριθμητικής & της Επίλυσης Προβλημάτων σε Πολύπλοκα Τεχνολογικά Περιβάλλοντα (PIAAC 2012).....	581
Διάγραμμα 53: Απόφοιτοι/ες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (30-34 ετών) (2014) (%)	583
Διάγραμμα 54: Απόφοιτοι/ες (30-34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Επιδόσεις Κρατών-Μελών (2014) και Ετήσια Μεταβολή (2011-2014).....	587
Διάγραμμα 55: Αναλογία Αποφοίτων (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ανά Δίπλωμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	588
Διάγραμμα 56: Κατανομή Πεδίων Σπουδών ανά Επιστημονικό Πεδίο & Φύλο (2014)	590
Διάγραμμα 57: Πρόωρα Διαρρέοντες/ουσες από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (2014) (%)	593

Διάγραμμα 58:Πρόωρη Εγκατάλειψη των Ατόμων (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Επιδόσεις Κρατών-Μελών (2014) και Ετήσια Μεταβολή (2011-2014).....	597
Διάγραμμα 59: Ποσοστά Early Leavers από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση βάσει Εθνοπολιτισμικής Προέλευσης (2013) (%)	602
Διάγραμμα 60: Μη Γηγενείς Early Leavers (18-24 ετών) ανά Έτη μετά την Άφιξη στην Χώρα Υποδοχής.....	603
Διάγραμμα 61: Κατανομή Early Leavers από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση βάσει Εργασιακού Status.....	605
Διάγραμμα 62: Τάσεις Πρόωρης Διαρροής των Ατόμων (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση ανά Ηλικία (2009-2012) (%)	606
Διάγραμμα 63: Ποσοστά Χαμηλής Επίδοσης των 15χρονων Μαθητών/τριών στα Μαθηματικά βάσει Κοινωνικο-Οικονομικού Status (PISA 2012).....	611
Διάγραμμα 64: Αντίκτυπος Κοινωνικο-Οικονομικού Background στην Ικανότητα των Μαθηματικών (PISA 2012).....	611
Διάγραμμα 65: Χαμηλές Επιδόσεις στις Βασικές Ικανότητες (Ανάγνωση, Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες) βάσει Φύλου (PISA 2012).....	613
Διάγραμμα 66: Low Achievers στην Ικανότητα των Μαθηματικών με βάση το Μεταναστευτικό Status	614
Διάγραμμα 67: Διαχρονική Εξέλιξη του Ποσοστού Απασχόλησης των Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) στην Ε.Ε.	620
Διάγραμμα 68: Διαχρονική Εξέλιξη της Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) στην Ε.Ε.-28 (2011-2014) (%)	621
Διάγραμμα 69: Διαχρονική Εξέλιξη των Ποσοστών NEETs (15-24 ετών) στην Ε.Ε.-28 (2011-2014) (%)	625

Διάγραμμα 70: Ποσοστά NEETs στην Ε.Ε.-28 ανά Φύλο (2011-2012) (%).....	626
Διάγραμμα 71: Ποσοστά Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ISCED 5-8) στην Ε.Ε.-28 (2008 & 2014) (%).....	631
Διάγραμμα 72: Overqualified Απασχολούμενοι/ες Πρόσφατοι/ες Απόφοιτοι/ες (20- 34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ISCED 5-8) στην Ε.Ε.-28 (2011 & 2014) (%)	632
Διάγραμμα 73: Ποσοστά Απασχόλησης Ενηλίκων (20-34 ετών) με βάση τον Εκπαιδευτικό Προσανατολισμό (ISCED 3-4) (2014)	634
Διάγραμμα 74: Ποσοστό Εγγεγραμμένων Μαθητών/τριών στην ΑΕΕΚ Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ISCED 3) (2013) (%).....	635
Διάγραμμα 75: Ποσοστό Συμμετοχής Μαθητών/τριών (ΑΕΕΚ) σε Κατάρτιση που βασίζεται στην Εργασία (work-based training) & σε Κατάρτιση που βασίζεται στο Σχολείο (school-based training)	638
Διάγραμμα 76: Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ στην Ε.Ε.-28 (2015- 2017) (%).....	672
Διάγραμμα 77: Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ ανά Διαφορετική Μορφή Μάθησης (Τυπική & Μη-Τυπική Μάθηση) (2016) (%)	673
Διάγραμμα 78: Συμμετοχή Εργαζομένων στη ΔΒΜ ανά Μέγεθος Εταιρείας- Επιχείρησης (2016)	674
Διάγραμμα 79: Ποσοστά Αποφοίτων (30-34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2015-2017) (%)	676
Διάγραμμα 80: Διαχρονική Εξέλιξη των Ποσοστών Αποφοίτων (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ανά Φύλο (2015-2017) (%)	678
Διάγραμμα 81: Διαχρονική Εξέλιξη της Μείωσης του Ποσοστού των Early Leavers (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση & την Κατάρτιση (2015-2017) (%)	679

Διάγραμμα 82: Ποσοστά Early Leavers (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση βάσει του Βαθμού Αστικοποίησης (2016) (Ε.Ε.-28) (%).....	682
Διάγραμμα 83: Ποσοστά Low Achievers (15 ετών) στην Αναγνωστική Ικανότητα (PISA 2015) (Ε.Ε.-28) (%).....	684
Διάγραμμα 84: Ποσοστά Συμμετοχής Παιδιών (4+) στην Προσχολική Εκπαίδευση (2012 & 2015)	687
Διάγραμμα 85: Διαχρονική Εξέλιξη των Ποσοστών Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) στην Ε.Ε.28 (2015-2017) (%)	690
Διάγραμμα 86: Ποσοστά Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο (ISCED 3-4 & ISCED 5-8) (Ε.Ε.-28) (2015-2017) (%).....	692
Διάγραμμα 87: Ποσοστά Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) Μεσαίου Εκπαιδευτικού Επιπέδου (ISCED 3-4) ανά Τύπο Προσόντων (Ε.Ε.-28) (2015-2017) (%)	693
Διάγραμμα 88: Ποσοστά Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) στην Ε.Ε.28 (2015-2017) (%)	697
Διάγραμμα 89: Αριθμός Ατόμων που Κινδυνεύουν με Φτώχεια ή Κοινωνικό Αποκλεισμό στην Ε.Ε.28 (2006-2016) (εκατ. άτομα).....	699
Διάγραμμα 90: Διαχρονική Εξέλιξη των Ευρωπαϊκών Τιμών-Στόχων του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» (2000-2017) (%).....	829

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Αποτελεσματικότητα της Κυβέρνησης - Ελλάδα.....	63
Πίνακας 2: Πολιτική Σταθερότητα και Απουσία Βίας/Τρομοκρατίας - Ελλάδα.....	64
Πίνακας 3: Φωνή και Λογοδοσία - Ελλάδα	64
Πίνακας 4: Κανονιστική Ποιότητα - Ελλάδα.....	65
Πίνακας 5: Κράτος Δικαίου - Ελλάδα.....	65
Πίνακας 6: Έλεγχος της Διαφθοράς - Ελλάδα	66
Πίνακας 7: Λίστα Κριτηρίων για την Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (Classification of Learning Activities (CLA) – 2016 edition), βάσει τη Eurostat	168
Πίνακας 8: Τα Χαρακτηριστικά των Μορφών Μάθησης (Τυπική, Μη Τυπική και Ατυπη Μάθηση.....	176
Πίνακας 9: Στρατηγικοί Ποιοτικοί Στόχοι και Επιμέρους Στόχοι του Προγράμματος Εργασίας «ET2010».....	293
Πίνακας 10: Οι 16 Βασικοί Ποιοτικοί Πολυπαραμετρικοί Δείκτες (Core Indicators) του Προγράμματος Εργασίας «ET2010»	295
Πίνακας 11: Τα 8 Clusters του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010»	328
Πίνακας 12: Τιμές-Στόχοι και Επιδόσεις Κρατών-Μελών (Ευρωπαϊκοί Μέσοι Όροι – 2010) στα πεδία της Εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ στο πλαίσιο της ΣτΛ (2000-2010)	338

Πίνακας 13: Μεταβολή του Εκπαιδευτικού Επιπέδου των Ενηλίκων (20-64 ετών) ανά Ηλικιακή Ομάδα (2004 & 2009) (Ε.Ε.-27) (%)	341
Πίνακας 14: Ποσοστό High-Skilled Ενηλίκων (25-64 ετών) (Τρίτες Χώρες) (2008) (%)	343
Πίνακας 15: Οι Πέντε Στρατηγικοί Στόχοι (Headline Targets) της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020»	359
Πίνακας 16: Οι Επτά Εμβληματικές Πρωτοβουλίες της Στρατηγικής «Europe 2020»	361
Πίνακας 17: Μείζονες Προτεραιότητες & Εμβληματικές Πρωτοβουλίες της Στρατηγικής «EU2020»	362
Πίνακας 18: Κεντρικοί Δείκτες και Τιμές-Στόχοι του Προγράμματος Εργασίας «Education & Training 2020»	396
Πίνακας 19: Οι 16 Βασικοί Δείκτες (Core Indicators) του «ET2020»	402
Πίνακας 20: Αντιστοιχία μεταξύ των Εκπαιδευτικών Επιπέδων της ISCED 2011 και της ISCED 1997	420
Πίνακας 21: Πεδία Πολιτικής του JAF	426
Πίνακας 22: Υπο-Ομάδες (Sub-Groups) και Υπο-Δείκτες (Sub-Indicators) του JAF για τις Τιμές-Στόχους του «ET2020» (2014)	431
Πίνακας 23: Τομείς Προτεραιότητας ανά Στρατηγικό Στόχο (1 ^{ος} Κύκλος Εργασιών: 2009-2011)	441
Πίνακας 24: Κεντρικές Δράσεις της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την ΕΕΚ (ΑΕΕΚ & ΣΕΕΚ) στο Πλαίσιο του «ET2020» και της «Europe 2020»	448
Πίνακας 25: Ποσοστό Συμμετοχής Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (τυπική & μη τυπική μάθηση) (2006, 2010, 2011) (%)	462

Πίνακας 26: Ποσοστά Ολοκλήρωσης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (30-34 ετών) ανά Φύλο και Μεταναστευτικό Background (2011).....	473
Πίνακας 27: Απόφοιτοι/ες (30-34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανά Φύλο (2000, 2010, 2011).....	474
Πίνακας 28: Πρόωρα Διαρρέοντες/ουσες (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση ανά Φύλο και Χώρα Προέλευσης (2011) (%)	478
Πίνακας 29: Ποσοστά Low Achievers (15 ετών) στις Βασικές Ικανότητες (Ανάγνωση, Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες) (2006 & 2009) (%)	482
Πίνακας 30: Συμμετοχή Παιδιών (4+ έτη) στην Προσχολική Εκπαίδευση (2006, 2010) (%).....	486
Πίνακας 31: Ποσοστά Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) στην Ε.Ε.-27 ανά Κράτος-Μέλος και Εκπαιδευτικό Επίπεδο (ISCED 3-6) (2006-2011) (%).....	492
Πίνακας 32: Ποσοστό Εγγεγραμμένων Φοιτητών/τριών σε άλλο Κράτος-Μέλος, Χώρες του ΕΟΧ ή Υποψήφιος προς Προσχώρηση στην Ε.Ε. Χώρες.....	500
Πίνακας 33: Θεματικές Ομάδες Εργασίας (TWG) (2011-2013) του «ΕΤ2020».....	536
Πίνακας 34: ΕΤ2020 Working Groups (2014-2015).....	537
Πίνακας 35: Τομείς Προτεραιότητας του 2 ^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» (2012-2014).....	538
Πίνακας 36: Τομείς Προτεραιότητας του Ανανεωμένου Ευρωπαϊκού Θεματολογίου για τη Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ (2012-2014)	544
Πίνακας 37: Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο & Ηλικιακή Ομάδα (2014) (%).....	562

Πίνακας 38: Ποσοστά Αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (30-34 ετών) βάσει Φύλου και Μεταναστευτικού Status (2014) (%).....	591
Πίνακας 39: Early Leavers (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση & την Κατάρτιση βάσει Φύλου και Μεταναστευτικού Status (2014) (%).....	600
Πίνακας 40: Low Achievers (15 ετών) στις Βασικές Ικανότητες (Ανάγνωση, Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες) (PISA 2009 & 2012) (E.E.-28) (%)	607
Πίνακας 41: Επιδόσεις 15χρονων Μαθητών στις Βασικές Ικανότητες (Μαθηματικά, Ανάγνωση, Θετικές Επιστήμες) (PISA 2012).....	608
Πίνακας 42: Συμμετοχή στην (2013) και Οργάνωση (2014/2015) της Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας.....	618
Πίνακας 43: Ποσοστά Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) (2008 & 2014).....	629
Πίνακας 44: Τομείς Προτεραιότητας και Επιμέρους Στοχεύσεις του 3 ^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» (2015-2020)	650
Πίνακας 45: Τα 6 ΕΤ2020 Working Groups (Φεβρουάριος 2016 – Ιούνιος 2018) ..	657
Πίνακας 46: Οι 10 Βασικές Πρωτοβουλίες του «Νέου Θεματολογίου Δεξιοτήτων για την Ευρώπη»	658
Πίνακας 47: Low Achievers (15 ετών) στις Βασικές Ικανότητες (Ανάγνωση, Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες) ανά Φύλο (PISA 2012 & 2015) (E.E.-28) (%)..	683
Πίνακας 48: Matrix Πολυεπίπεδης Διακυβέρνησης για την ΕΕΚ στις Χώρες-Εταίρους του ETF.....	739
Πίνακας 49: Αρχές και Δείκτες για την Αξιολόγηση και την Ανάπτυξη της Χρηστής Πολυεπίπεδης Διακυβέρνησης στην ΕΕΚ.....	741

Πίνακας 50: Τυπολογία Μηχανισμών Συντονισμού για την Εκπόνηση Πολιτικής στην ΕΕΚ και στην Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού.....	745
--	-----

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΧΑΡΤΩΝ

Χάρτης 1: Ποσοστά Συμμετοχής Μαθητών/τριών στην ΑΕΕΚ (ISCED 3) στην Ευρώπη (2008) (ως ποσοστό του συνολικού πληθυσμού των μαθητών/τριών επιπέδου ISCED 3)	344
Χάρτης 2: Ποσοστά Απασχόλησης Πληθυσμού (20-64 ετών) ανά Περιφέρειες στην Ευρώπη (2011) (NUTS 2) (%)	455
Χάρτης 3: Μεταβολή των Ποσοστών Απασχόλησης Πληθυσμού (20-64 ετών) ανά Περιφέρειες στην Ευρώπη (2008-2011) (NUTS 2) (διαφορά ποσοστιαίων μονάδων μεταξύ 2011 & 2008)	456
Χάρτης 4: Ποσοστά Early Leavers (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση ανά Περιφέρειες στην Ευρώπη (2014) (NUTS 2) (%)	595
Χάρτης 5: Ποσοστά Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) στην Ευρώπη ανά Περιφέρειες (2014) (NUTS 2) (%)	623
Χάρτης 6: Ποσοστά Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) στην Ε.Ε.-28 (Δεκέμβριος 2014) (%).....	624
Χάρτης 7: Ποσοστά NEETs (18-24 ετών) στην Ευρώπη ανά Περιφέρειες (2014) (NUTS 2) (%).....	627
Χάρτης 8: Ποσοστό Συμμετοχής Μαθητών/τριών σε Προγράμματα ΑΕΕΚ (ISCED 3) στην Ευρώπη ανά Περιφέρειες (2013) (NUTS 2) [ποσοστό % στο σύνολο των μαθητών/τριών Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ISCED 3)]	636
Χάρτης 9: Προσφυγικές Ροές στην Ελλάδα και στην Ιταλία (2014-2016).....	645
Χάρτης 10: Ποσοστό Συμμετοχής Μαθητών/τριών σε Προγράμματα ΑΕΕΚ (ISCED 3) στην Ευρώπη ανά Περιφέρειες (2015) (NUTS 2).....	695

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Βασικά Χαρακτηριστικά της Χρηστής Διακυβέρνησης.....	53
Σχήμα 2: Η Σχέση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής με την Μακροοικονομική Πολιτική και την Πολιτική Απασχόλησης.....	100
Σχήμα 3: Τοποθέτηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πλέγμα των Δημόσιων Πολιτικών.....	108
Σχήμα 4: Ο Κύκλος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	109
Σχήμα 5: Μοντέλο Επιπέδων Ανάλυσης Πολιτικής κατά Bell & Stevenson (2006).....	142
Σχήμα 6: Πλαίσιο Κύκλου Πολιτικής του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010»	331
Σχήμα 7: Παράμετροι Διαμόρφωσης του Εννοιολογικού Πλαισίου του Δείκτη για την Απασχολησιμότητα.....	413
Σχήμα 8: Η Δομή του Joint Assessment Framework (JAF).....	424
Σχήμα 9: Κατηγορίες Ανάλυσης της Δομής του JAF.....	427
Σχήμα 10: «ΕΤ2020» Working Groups Milestones.....	656
Σχήμα 11: Κάθετες και Οριζόντιες Σχέσεις των Δρώντων στο πλαίσιο της Πολυεπίπεδης Διακυβέρνησης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση	733
Σχήμα 12: Ο Κύκλος Πολιτικής (Policy Cycle).....	734
Σχήμα 13: Οι Stakeholders/Actors (Φορείς & Δρώντες) της Πολυεπίπεδης Διακυβέρνησης στην ΕΕΚ Ανάμεσα και στο Πλαίσιο των Δύο Διαστάσεων της (Κάθετη & Οριζόντια Διάσταση).....	735

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εισαγωγή

Οι αλλαγές που συντελέστηκαν και συντελούνται σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο παγκοσμίως και συνακόλουθα ο μετασχηματισμός της κοινωνίας από «Κοινωνία της Πληροφορίας» σε «Κοινωνία της Γνώσης» στις αρχές της δεκαετίας του 1990, καθώς και η επακόλουθη μετονομασία της από καπιταλιστική σε μετα-καπιταλιστική (μεταβιομηχανική) κοινωνία, όπου η γνώση, όπως εύστοχα τονίζει ο Drucker (Τσαούσης, 2009), αποτελεί τον βασικό και κεντρικό «παράγοντα της παραγωγής» και συνιστά το θεμέλιο λίθο μίας ανώτερης αναπτυγμένης οικονομίας, μίας οικονομίας της γνώσης¹, επέφεραν αλλαγές και εξελίξεις τόσο στην οικονομία όσο και στην απασχόληση και στην αγορά εργασίας, που συνέβαλαν καθοριστικά στην κινητοποίηση των ανθρωπίνων πόρων και στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την κατάλληλη προσαρμογή και επανένταξη των ατόμων στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον.

Επιπλέον, η παγκόσμια χρηματοπιστωτική και οικονομική κρίση, που εκδηλώθηκε στις αρχές του 2008 και η πολυπαραμετρική ύφεση που την διαδέχθηκε είχε ως αποτέλεσμα να σημειωθούν τεράστιες αλλαγές και ανακατατάξεις τόσο στην οικονομία και στην αγορά εργασίας όσο και στον κοινωνικό ιστό της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, 2017a: 12).

Η επιδείνωση των υφιστάμενων προβλημάτων της Ε.Ε. [υπό την μορφή των αποτελεσμάτων της ολοκλήρωσης της Στρατηγικής της Λισαβόνας (2000-2010)], η δραματική μείωση των θέσεων εργασίας και η συνακόλουθη αύξηση των ποσοστών ανεργίας του πληθυσμού, και, δη, του νεανικού, η αύξηση του δημόσιου και ιδιωτικού χρέους σε αρκετές χώρες της Ε.Ε., η υποβάθμιση του βιοτικού επιπέδου ενός αρκετά μεγάλου ποσοστού του πληθυσμού, η μείωση των οικονομικών δεικτών βιοτικού επιπέδου και οι αποκλίσεις που υπάρχουν μεταξύ των Κρατών-Μελών, τα χαμηλά ποσοστά απασχόλησης των γυναικών και των ατόμων ηλικίας άνω των 55 ετών

¹ Για την ανάπτυξη της θεωρίας «Κοινωνίας της Γνώσης» κατά P. Drucker, βλ. αναλυτικά Τσαούσης, 2009: 80-89.

συγκριτικά με τα αντίστοιχα ποσοστά απασχόλησης των ανδρών, η αύξηση του ποσοστού των ατόμων που διατρέχουν τον κίνδυνο της φτώχειας της Ε.Ε. αποτελούν λίγες μόνο από τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και της πολυπαραμετρικής κοινωνικοοικονομικής ύφεσης που την διαδέχθηκε (βλ. European Commission, 2017a: 6-9 & 10-12).

Προκειμένου να εξέλθει από την κρίση, η Ευρωπαϊκή Ένωση, στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (2010-2020), με το πρόταγμα «...να βγούμε ισχυρότεροι από την κρίση και να μετατρέψουμε την ΕΕ σε μία έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία με υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής.» (European Commission, 2010a: 5) επενδύει στην γνώση και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού δίδοντας ακόμα περισσότερη έμφαση (συγκριτικά με την Στρατηγική της Λισαβόνας) στη βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων της εκπαίδευσης, της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Διά Βίου Μάθησης, εστιάζοντας στην προώθηση και στην ενίσχυση της συμμετοχής των ατόμων στη Διά Βίου Μάθηση και στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, στην κατεύθυνση απόκτησης δεξιοτήτων και ικανοτήτων και ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητάς τους (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a; European Commission, 2010b; European Commission, 2010c).

Ο στρατηγικός στόχος είναι ένα εξειδικευμένο και παραγωγικό ανθρώπινο δυναμικό, ευπροσάρμοστο και ευέλικτο στις συνεχείς αλλαγές και στους μετασχηματισμούς της αγοράς εργασίας και της οικονομίας. Το οποίο, ακολούθως, θα αποτελέσει βασικό παράγοντα ενδυνάμωσης της παραγωγικότητας και της οικονομικής ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ανάκαμψης του ανταγωνιστικού της πλεονεκτήματος στις διεθνείς αγορές και διατήρησης της κοινωνικής της συνοχής (βλ. European Commission, 2010a; European Commission, 2010b; European Commission, 2010c).

Βάσει των προαναφερθέντων, οι Ευρωπαϊκές Πολιτικές για τη Διά Βίου Μάθηση και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση τίθενται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ως «μειζονες δυνάμεις» ανάπτυξης εξειδικευμένου ανθρώπινου

δυναμικού, ανάκαμψης της απασχόλησης, μείωσης των ποσοστών ανεργίας και ενίσχυσης του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της Ε.Ε. στις διεθνείς αγορές.

Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο αυτό, η σύνδεση της Εκπαίδευσης, της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Διά Βίου Μάθησης με την Απασχολησιμότητα συνιστούν το νέο σχεσιοδυναμικό πλαίσιο γνώσης και εργασίας. Η ένταξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, η διατήρηση της θέσης απασχόλησης και οι δυνατότητες και οι ευκαιρίες επανένταξης σ' αυτήν καθώς και η παροχή ΔΒΜ για τη διασφάλιση της (επαν)ένταξης ή ανέλιξης του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας και της προσωπικής και κοινωνικής ευημερίας του ατόμου και της κοινωνικής συνοχής, συνιστούν το νέο στρατηγικό πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης έως το 2020 «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2020» (“Education and Training 2020” Work Programme) (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2009).

Η σχέση των προαναφερθεισών πολιτικών με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης και κατ' επέκταση με τους στόχους της Μακροοικονομικής Πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεν θα μπορούσε να μην επιδρά και να επικαθορίζει και το ίδιο το περιεχόμενο και τους στόχους της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Με άλλα λόγια, να καθορίζει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των συγκεκριμένων δημόσιων πολιτικών, των οποίων ο λειτουργικός τους ρόλος, από την έναρξη της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» έως και στις μέρες μας, δείχνει να έχει διαμεσολαβητικά χαρακτηριστικά. Δηλαδή να, λειτουργούν ως «μέσο» για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την Απασχόληση, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με τους ευρύτερους στρατηγικούς και μακροοικονομικούς στόχους της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020».

Με βάση τα προαναφερθέντα, το ερευνητικό αντικείμενο της Διδακτορικής Διατριβής μας είναι *«η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση, την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και την Απασχολησιμότητα, στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών, στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» - EU2020 (2010-2017)»*.

Συγκεκριμένα, το ερευνητικό αντικείμενο της Διδακτορικής μας Διατριβής εστιάζει στις Δημόσιες Πολιτικές για τη Διά Βίου Μάθηση και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής (policy making) σε υπερεθνικό επίπεδο, ήτοι σε ευρωπαϊκό, καθώς και στη σχέση των προαναφερθεισών πολιτικών με την έτερη Δημόσια Πολιτική της Απασχόλησης στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020». Η χρονική περίοδος που εξετάζουμε τα δύο πυρηνικά ερευνητικά αντικείμενα είναι από την έναρξη της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» έως και το 2017 στο πλαίσιο εφαρμογής του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «EU2020».

Ειδικότερα, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον για τις συγκεκριμένες δημόσιες πολιτικές δεν περιορίζεται σε μία απλή και επιφανειακή περιγραφή του περιεχομένου και των στόχων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, αλλά επιχειρεί να τις ερευνήσει στο πλαίσιο του κύκλου της πολιτικής [policy cycle: 1. σχεδιασμός/agenda setting, 2. διαμόρφωση πολιτικής (policy formulation), 3. υλοποίηση πολιτικής (policy implementation), 4. αξιολόγηση πολιτικής (policy evaluation) (βλ. και Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018: 7; ETF/Milovanovitch, 2018: 4)], εστιάζοντας, ουσιαστικά στη διακυβέρνησή τους και στην διττή λειτουργική τους διάσταση (κοινωνική και οικονομική) ως δημόσιες πολιτικές σε υπερεθνικό επίπεδο, και στις παραμέτρους και στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επηρέασαν και επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους ως δημόσιες πολιτικές σε υπερεθνικό επίπεδο.

Συν τοις άλλοις, εκτός από την ανάλυση και ερμηνεία της διακυβέρνησης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, το ερευνητικό μας αντικείμενο επικεντρώνεται και στη σχέση αυτών των δύο δημόσιων πολιτικών με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» επιχειρούμε να ερευνήσουμε την σχέση, αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση αυτών των τριών δημόσιων πολιτικών και κατά πόσο το περιεχόμενο και οι στόχοι της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την Απασχόληση επέδρασαν και εξακολουθούν να επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση ή/και μετασχηματισμό του σχεδιασμού και της υλοποίησης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, από την έναρξη της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» έως και το έτος 2017.

Ειδικότερα, επιχειρούμε να διερευνήσουμε α) την σχέση και την επιρροή της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την Απασχόληση, ως δημόσια πολιτική, στη λειτουργία και στη διακυβέρνηση της πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ σε υπερεθνικό επίπεδο (Ε.Ε.), καθώς επίσης β) και τον διαμεσολαβητικό ρόλο της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, ως δημόσιες πολιτικές, τόσο ως μείζον «εργαλείο» επίτευξης των στόχων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την Απασχόληση, όσο και ως «διαμεσολαβητική δημόσια πολιτική και συνάμα λειτουργία» μεταξύ της Ευρωπαϊκής Πολιτικής Απασχόλησης και της Μακροοικονομικής Πολιτικής της Ε.Ε., για την εξεταζόμενη περίοδο (2010-2017).

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής μας Διατριβής ορίζουμε ως υπόθεση εργασίας ότι:

«Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ ως δημόσιες πολιτικές, ιστορικά, συνδέονται και αλληλεπιδρούν με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης, και παράλληλα η περιεχομενική και λειτουργική τους διάσταση (σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής) προσδιορίζεται, παραμετροποιείται, διαμορφώνεται και μεταβάλλεται με βάση το περιεχόμενο και τους επιδιωκόμενους στόχους της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την Απασχόληση στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», για την περίοδο 2010-2017».

Ενώ τα κύρια ερευνητικά μας ερωτήματα είναι τα κάτωθι:

1. Ποιος ήταν ο αντίκτυπος α) της υλοποίησης και των αποτελεσμάτων της Στρατηγικής της Λισαβόνας και β) της οικονομικής κρίσης στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», και κατ' επέκταση στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο έναρξης της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»;

2. Ποιο ήταν το λειτουργικό και περιεχομενικό πλαίσιο (σε επίπεδο σχεδιασμού, υλοποίησης και παρακολούθησης πολιτικής) του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» κατά την έναρξη της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»;

3. Ποιες ήταν οι βασικές συνιστώσες και παράμετροι προσδιορισμού και διαμόρφωσης του περιεχομένου της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ;

4. Ποιος είναι ο λειτουργικός ρόλος της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ σε σχέση με την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα και την Πολιτική Απασχόλησης στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»;

5. Πώς έχει εξελιχθεί, ιστορικά (2010-2017) το περιεχομενικό και λειτουργικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, καθώς και η λειτουργική της συμβολή στην Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα και στην Πολιτική Απασχόλησης στο πλαίσιο υλοποίησης της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»;

6. Πως αποτιμάται-αξιολογείται, η εξελικτική πορεία της εφαρμογής του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» στην κατεύθυνση επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ, και ΕΕΚ και της σχέσης του με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση, μεταξύ 2010-2017;

7. Ποια είναι η, έως και στις μέρες μας (2010-2017), συμβολή της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στην κατεύθυνση επίτευξης των headline targets της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»;

Τα συμπεράσματα που θα εξάγουμε και οι ερμηνείες που θα δώσουμε για τα κύρια ερευνητικά μας ερωτήματα, θα μας οδηγήσουν στην επαλήθευση ή απόρριψη της υπόθεσης εργασίας ως προς τα πυρηνικά ερευνητικά αντικείμενα της Διδακτορικής μας Διατριβής.

Καταληκτικά, οφείλουμε να αναφερθούμε στην πρωτοτυπία της Διδακτορικής μας Διατριβής. Το παρόν εγχείρημά μας θεωρούμε ότι είναι πρωτότυπο και ενέχει χαρακτηριστικά καινοτομίας, ως προς τη διακυβέρνηση (σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής) και παραγωγής πολιτικής για τα πεδία της Διά Βίου Μάθησης και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Η προαναφερθείσα θεώρησή μας τεκμηριώνεται από το γεγονός, ότι με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε την έλλειψη, ή για να είμαστε

ακριβείς την απουσία στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»:

α) βιβλιογραφικών πηγών για τη διακυβέρνηση των Ευρωπαϊκών Δημόσιων Πολιτικών της Διά Βίου Μάθησης και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της μεταξύ τους σχέσης με την Πολιτική Απασχόλησης σε υπερεθνικό επίπεδο (ευρωπαϊκό επίπεδο), και β) μίας συνεκτικής θεωρητικής και μεθοδολογικής προσέγγισης στην κατεύθυνση αποτύπωσης, ανάλυσης και ερμηνείας του σχεδιασμού και της υλοποίησης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για το πεδίο της Διά Βίου Μάθησης και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης και του λειτουργικού ρόλου που αυτές διαδραματίζουν ως δημόσιες πολιτικές στην κατεύθυνση επίτευξης των στρατηγικών στόχων (headline targets) της Στρατηγικής «Europe 2020».

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, θεωρούμε ότι τόσο το θέμα της Διδακτορικής μας Διατριβής όσο και το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που επιλέξαμε να ακολουθήσουμε και να πλαισιώσουμε τα δύο πυρηνικά ερευνητικά μας αντικείμενα συνιστούν ένα πρωτότυπο και καινοτόμο πόνημα, το οποίο δύναται να παράξει πολιτική για τα συγκεκριμένα πεδία και να αξιοποιηθεί μελλοντικά στους κλάδους και στις επιστήμες που θεραπεύουν τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Η Διδακτορική Διατριβή μας επιμερίζεται σε πέντε (5) κύρια και διακριτά Μέρη:

Το **Μέρος I** αφορά στον προσδιορισμό και στην ανάλυση του Μεθοδολογικού και Θεωρητικού Πλαισίου της Διδακτορικής Διατριβής μας. Συγκεκριμένα, στο Μεθοδολογικό Πλαίσιο, προσδιορίζουμε και αναλύουμε την μεθοδολογική στρατηγική και το πλαίσιο που επιλέξαμε να ακολουθήσουμε για την διερεύνηση, ανάλυση και ερμηνεία του πυρηνικού αντικειμένου (ΔΒΜ και ΕΕΚ) της έρευνάς μας. Επιπλέον, στο Θεωρητικό Πλαίσιο προβαίνουμε στην ανάλυση της έννοιας της Διακυβέρνησης και του σχεδιασμού πολιτικής για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, επιχειρώντας αφενός να διασαφήσουμε εννοιολογικά το πεδίο της διακυβέρνησης και της χρηστής διακυβέρνησης και αφετέρου να προσδιορίσουμε και να αναλύσουμε την Εκπαιδευτική Πολιτική στο πλαίσιο ανάλυσης των δημόσιων πολιτικών, τη λειτουργία και το πεδίο παρέμβασής της στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών και, ιδίως την σχέση της με την Πολιτική Απασχόλησης και την Μακροοικονομική Πολιτική. Ακολούθως, προβαίνουμε στην ανάλυση του αντικειμένου της Εκπαιδευτικής

Πολιτικής, τόσο ως προς τον προσδιορισμό της έννοιας και του περιεχομένου της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όσο και ως προς τα επίπεδα ανάλυσης και ερμηνείας και των αποτελεσμάτων της. Το Μέρος I ολοκληρώνεται με την θεωρητική και εννοιολογική διασάφηση και την οριοθέτηση των πεδίων της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, συνοψίζοντας, ως κατακλείδα του Μέρους I, τους θεωρητικούς και μεθοδολογικούς προϋδεασμούς και τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Ακολούθως, το **Μέρος II**, αφορά στην Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ έως το 2010. Αρχικώς επιχειρούμε να επισκοπήσουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε την εξέλιξη της διαμόρφωσης, στη διαχρονία, των Ευρωπαϊκών Πολιτικών για την Εκπαίδευση, τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας έως και το 2000, και πώς επηρέασαν ο εκσυγχρονισμός της τεχνολογίας και οι διεθνείς μεταβολές και ανακατατάξεις στην οικονομία και στην αγορά εργασίας, τον μετασχηματισμό του περιεχομένου και του στοχοθεσιακού προσανατολισμού των πεδίων της εκπαίδευσης, της ΔΒΜ και της ΕΕΚ. Στο ίδιο πλαίσιο, διερευνάμε και αναλύουμε, για την δεκαετία 2000-2010, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας της Ε.Ε., καθώς και την υλοποίηση του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010», τις μείζονες προτεραιότητες που ετέθησαν για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, και τα εργαλεία πολιτικής που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης του «ΕΤ2010». Επίσης, στο τέλος επιχειρούμε μία αποτίμηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και ποια ήταν η σχέση τους με την Πολιτική της Απασχόλησης και τους μείζονες στόχους της Στρατηγικής της Λισαβόνας εν συνόλω.

Στο **Μέρος III** διερευνάμε και αναλύουμε τη νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020» και της σχέσης της με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα στο πλαίσιο της χρονικής περιόδου που ερευνάμε, ήτοι 2010-2017. Αρχικώς, διερευνάμε και αναλύουμε τη μεταρρυθμιστική ατζέντα της Στρατηγικής «ΕU2020», και συγκεκριμένα τις τάσεις που διαμόρφωσαν τον σχεδιασμό της, τους στρατηγικούς στόχους και τις μείζονες προτεραιότητες της, καθώς επίσης και τις εμβληματικές πρωτοβουλίες που τέθηκαν σε ισχύ στο πλαίσιο

της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής. Κατόπιν, ερευνάμε το νέο Πρόγραμμα Εργασίας «Education and Training 2020», ήτοι τη νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, καθώς και τα εργαλεία πολιτικής που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησής του, μέσω της συγκριτικής ανάλυσης και ερμηνείας της διαμόρφωσης και εξέλιξης των 3 Κύκλων Εργασίας του «ΕΤ2020», στο πλαίσιο της εξεταζόμενης περιόδου 2010-2017. Διερευνώντας και αναλύοντας, συγχρόνως την ανασυγκρότηση των όρων της σχέσης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα στο πλαίσιο της Στρατηγικής «ΕΥ2020». Το Μέρος ΙΙΙ ολοκληρώνεται με μία συνοπτική αποτίμηση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «ΕΥ2020».

Ακολούθως, στο *Μέρος ΙV* της Διδακτορικής Διατριβής μας διερευνάμε την Ευρωπαϊκή Στρατηγική για τη ΔΒΜ, την ΕΕΚ και τις Δεξιότητες εκτός των συνόρων της Ε.Ε., αναλύοντας την Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και τη Διαδικασία του Τορίνο (Torino Process), καθώς επίσης και την ατζέντα της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance) στις χώρες-εταίρους του ΕΤΦ (ETF partner countries). Ιδιαίτερη έμφαση δίδουμε στο μεθοδολογικό πλαίσιο του μοντέλου της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance) που έχει αναπτύξει το ΕΤΦ για το πεδίο της ΕΕΚ και της Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (HRD - με εστίαση στις δεξιότητες και στις ικανότητες) για τις χώρες-εταίρους του. Το Μέρος ΙV ολοκληρώνεται με μία συνοπτική επισκόπηση των τάσεων και των προκλήσεων για την Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στις χώρες-εταίρους του ΕΤΦ και της Ε.Ε. (Βόρεια Αφρική, Δυτικά Βαλκάνια, Ανατολική Ευρώπη και Κεντρική Ασία), που απολήγει σε συμπερασματικές επισημάνσεις και σε μία πρόταση – διασκευή-σύνθεση [μοντέλου πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance)] για την δυνητική εφαρμογή ενός υποδείγματος μοντέλου πολυεπίπεδης διακυβέρνησης για τη ΔΒΜ εντός της Ε.Ε..

Καταληκτικά, στο *Μέρος V* προβαίνουμε σε κριτική ανασυγκρότηση και επιχειρούμε να θεωρητικοποιήσουμε τα συνθετικά συμπεράσματα της κριτικής ανασυγκρότησης σε σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

ΜΕΡΟΣ Ι

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Η διερεύνηση, ανάλυση και ερμηνεία των Ευρωπαϊκών Πολιτικών για τη Διά Βίου Μάθηση, την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και την Απασχολησιμότητα στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» για την εξεταζόμενη περίοδο 2010-2017, καθίσταται ένα σύνθετο εγχείρημα, αφού τόσο το περιεχόμενο και ο λειτουργικός τους ρόλος, όσο και η διακυβέρνησή τους σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής, συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στην κατεύθυνση επίτευξης των ευρύτερων στρατηγικών στόχων της Στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Ευρώπη 2020».

Με βάση τα προαναφερθέντα, η μεθοδολογική προσέγγιση του πυρηνικού ερευνητικού αντικειμένου (ΔΒΜ και ΕΕΚ) της Διδακτορικής μας Διατριβής, απαιτεί τη συγκρότηση ενός συνεκτικού μεθοδολογικού πλαισίου, το οποίο να είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένο και διαμορφωμένο ώστε για την χρονική περίοδο 2010-2017 που ερευνάμε, να καταστεί εφικτό:

α) να περιγραφούν, να αναλυθούν και να ερμηνευτούν εν συνόλω οι Ευρωπαϊκές Πολιτικές για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και η σχέση και σύνδεσή τους με την Απασχολησιμότητα ως προς το περιεχόμενό τους, τους επιδιωκόμενους στόχους και τις τιμές-στόχους (benchmarks), τον λειτουργικό τους ρόλο, και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»,

β) να περιγραφεί, να αναλυθεί και να ερμηνευτεί η διακυβέρνηση των προαναφερθεισών πολιτικών (ΔΒΜ και ΕΕΚ) σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής σε υπερεθνικό επίπεδο, ήτοι οι μέθοδοι και τα εργαλεία σχεδιασμού, υλοποίησης, παρακολούθησης και αξιολόγησης των συγκεκριμένων πολιτικών, και η (θετική ή αρνητική) συμβολή τους στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων και των τιμών-στόχων (benchmarks), που έχουν τεθεί στο πλαίσιο εφαρμογής του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» [Education & Training 2020 («ΕΤ 2020»)],

γ) να αναλυθεί και να ερμηνευτεί ο λειτουργικός ρόλος, η αλληλεπίδραση και κατ' επέκταση η επίδραση των Ευρωπαϊκών Πολιτικών για τη ΔΒΜ, την ΕΕΚ και την Απασχολησιμότητα στους στρατηγικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Ευρώπη 2020».

Ειδικότερα, η επιλογή τόσο της ερευνητικής μεθόδου όσο και των τεχνικών συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων στο πλαίσιο της ερευνητικής μας μεθοδολογίας χρειάζεται να διαθέτουν την απαραίτητη ανοικτότητα και ευελιξία προκειμένου:

α) i. να διερευνήσουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε το πυρηνικό ερευνητικό μας αντικείμενο,

ii. να εξάγουμε χρήσιμα και αξιόπιστα συμπεράσματα και ερμηνείες για το υπό έρευνα θέμα της Διδακτορικής Διατριβής μας,

iii. να απαντήσουμε επαρκώς και αποτελεσματικά τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής μας Διατριβής,

iv. τα οποία, κατά συνέπεια θα μας οδηγήσουν στην επαλήθευση ή στην απόρριψη της αρχικής υπόθεσης εργασίας της έρευνάς μας.

β) Και από την άλλη, να τηρεί (το μεθοδολογικό πλαίσιο) τους κανόνες αντικειμενικότητας, αξιοπιστίας, εγκυρότητας και δεοντολογίας της έρευνας εν γένει (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2003: 253-262; Robson, 2010: 77-88, 110, 118-126, 129-130, 200-209; Mason, 2003: 61-62, 70-75 & 326-366; Τσιώλης, 2014: 377-390; Μακράκης, 1998: 23).

Κατά συνέπεια, ως μεθοδολογικό πλαίσιο για την έρευνά μας, επιλέγουμε την βιβλιογραφική επισκόπηση και έρευνα (literature review) με κύρια μεθοδολογικά εργαλεία:

i. την ανάλυση λόγου,

ii. την δευτερογενή ποσοτική ανάλυση, και

iii. με βάση τα προαναφερθέντα συγκριτική πολιτική ανάλυση (comparative review), όπου το tertium comparationis συγκροτείται από τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα.

Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο επελέγη, λόγω του ό,τι θεωρούμε ότι η βιβλιογραφική ανασκόπηση-έρευνα μας επιτρέπει να διερευνήσουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε το ερευνητικό μας αντικείμενο με μεθοδολογική ευελιξία, η οποία να «διασφαλίζεται από την ύπαρξη μιας «ανοικτής θεωρητικής ανάλυσης που:

- *δεν αγνοεί ούτε τη δεδομένη επιστημολογική συζήτηση σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής [.....] ούτε και την υπάρχουσα στο διεθνή χώρο ειδική βιβλιογραφία, αλλά παράλληλα*
- *δεν την αντιμετωπίζει ως γεννήτρια έτοιμων, άμεσα εφαρμόσιμων θεωρητικών σχημάτων, αναλυτικών μοντέλων και αυστηρά οριοθετημένων ερμηνευτικών πλαισίων.»* (Παπαδάκης, 2003: 257).

Ενώ, παράλληλα, δεδομένης της πολυδιάστατης φύσης του πυρηνικού αντικειμένου της έρευνάς μας (βλ. και Παπαδάκης, 2003: 254), και, δη, σε υπερεθνικό επίπεδο, να καταστεί εφικτό μετά το πέρας της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, μέσω της αξιοποίησης τριών μεθοδολογικών εργαλείων, ήτοι της ανάλυσης λόγου (discourse analysis), της δευτερογενούς ποσοτικής ανάλυσης (secondary quantitative analysis) και (βάσει των προαναφερθέντων) της συγκριτικής πολιτικής ανάλυσης να απαντήσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει και να επαληθεύσουμε ή να απορρίψουμε την αρχική υπόθεση εργασίας μας (βλ. και Παπαδάκης, 2003: 254).

Ειδικότερα, η ανάλυση λόγου (discourse analysis) «*βασίζεται στις λεπτομέρειες της ομιλίας (και του βλέμματος και της χειρονομίας και της δράσης) ή της γραφής που θεωρούνται αναμφίβολα σχετικές με το πλαίσιο καθώς και σχετίζονται με τα επιχειρήματα/ισχυρισμούς που η ανάλυση επιχειρεί να κάνει.*» (Gee, 2010: 117). Η αξιοποίηση της ανάλυσης λόγου (discourse analysis) ως μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας μας στοχεύει στην ανάδειξη των επιμέρους χαρακτηριστικών της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ σε σχέση με τη λειτουργία τους, τη διακυβέρνησή τους σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής και την σύνδεσή τους με τις Πολιτικές Απασχόλησης στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Ευρώπη

2020». Επιπλέον, η ανάλυση λόγου μας επιτρέπει να περιγράψουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε την συσχέτιση και τη διαμεσολάβηση του «Λόγου» μεταξύ της Δομής και της Δράσης των ερευνητικών μας αντικειμένων (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2003: 254-256; Ricoeur, 1973(2010): 91-117), και να επιχειρήσουμε μια αξιολόγηση του «Λόγου» ως προς την επίδραση/συμβολή του στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των Ευρωπαϊκών Πολιτικών για τη ΔΒΜ, την ΕΕΚ και την Απασχόληση στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» για την εξεταζόμενη περίοδο (2010-2017) (βλ. και Μιχαηλίδου, 2006: 281).

Συν τοις άλλοις, η δευτερογενής ποσοτική ανάλυση θα επιτρέψει την επεξεργασία, ανάλυση και ερμηνεία δευτερογενών ποσοτικών δεδομένων από ποικίλες και αξιόπιστες βάσεις δεδομένων Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οργανισμών και Ερευνητικών Κέντρων/Ινστιτούτων (UOE [Eurostat-UNESCO – OECD (ΟΟΣΑ)], ETF, CRELL, JRC κ.λπ.), που εμπλέκονται ενεργά ή/και συμμετέχουν στο policy-making της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και της μεταξύ τους σχέσης με την Πολιτική Απασχόλησης στο πλαίσιο της «EU2020» (βλ. και Vartanian, 2011: 3 & 14-15).

Συν τοις άλλοις, λόγω του ό,τι τα πυρηνικά αντικείμενα της έρευνάς μας αφορούν σε υπερεθνικό επίπεδο και εξετάζονται για την περίοδο 2010-2017, η συλλογή και ανάλυση δευτερογενών ποσοτικών δεδομένων τόσο από τη διεθνή βιβλιογραφία, όσο και από έγκυρες και επικαιροποιημένες βάσεις δεδομένων Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οργανισμών, επιτρέπουν το εγχείρημα της εις βάθος ανάλυσης και ερμηνείας της σχέσης και της αλληλεπίδρασης των προαναφερθεισών ευρωπαϊκών πολιτικών και των μεταβολών που επήλθαν στην περιεχομενική τους διάσταση ιστορικά.

Με βάση τα δύο προαναφερθέντα μεθοδολογικά εργαλεία, ήτοι την ανάλυση λόγου (discourse analysis) και την δευτερογενή ποσοτική ανάλυση (secondary quantitative analysis), θα επιχειρήσουμε μία συγκριτική πολιτική ανάλυση (comparative review), όπου τα συγκροτησιακά στοιχεία του tertium comparationis έχουν διαμορφωθεί από τα κύρια ερευνητικά μας ερωτήματα. Όπως άλλωστε επισημαίνει και ο Καζάκος: *«Πολλά από όσα συμβαίνουν σήμερα στην Ευρώπη δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά από μια και μόνη θεωρητική οπτική. Περισσότερο από άλλοτε, όποιος μελετά το*

ευρωπαϊκό φαινόμενο πρέπει να το προσεγγίζει από διαφορετικές οπτικές και να χρησιμοποιεί διαφορετικά εργαλεία.» (Καζάκος, 2016: 257).

Εν κατακλείδι, πρόκειται για έρευνα που αποτελεί στην ουσία πολιτική ανάλυση δημόσιων πολιτικών σε υπερεθνικό επίπεδο, δεδομένου ότι το πυρηνικό αντικείμενο της έρευνάς μας (ΔΒΜ & ΕΕΚ) αποτελεί πεδίο ενασχόλησης (σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης) της εκπαιδευτικής πολιτικής, της πολιτικής κατάρτισης και των πολιτικών απασχόλησης. Το προαναφερθέν προσδιορίζει την μεθοδολογία της έρευνάς μας και συνακόλουθα τις τεχνικές συλλογής δεδομένων, στις οποίες ήδη αναφερθήκαμε.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2. Ανάλυση της Διακυβέρνησης και του Σχεδιασμού Πολιτικής στο Πεδίο της Διά Βίου Μάθησης και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης

2.1. Διακυβέρνηση και Χρηστή Διακυβέρνηση: Εννοιολογικές Διασαφήσεις

Η διακυβέρνηση τόσο σε εννοιολογικό όσο και σε λειτουργικό επίπεδο συνιστά μία σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία καθώς αφορά σε όλο το φάσμα των κανόνων, των διαδικασιών και των συμπεριφορών, που επηρεάζουν τον τρόπο άσκησης των εξουσιών, ειδικότερα όσον αφορά στη διαφάνεια, στη συμμετοχή, στη λογοδοσία, στην αποτελεσματικότητα και στη συνοχή (European Commission, 2001: 5). *«Η διακυβέρνηση, ως «διαδικασία της διοίκησης», γενικώς αναφέρεται στη διαδικασία, μέσω της οποίας τα στοιχεία της κοινωνίας ασκούν δύναμη και εξουσία, επηρεάζοντας και θεσπίζοντας πολιτικές και αποφάσεις, που επιδρούν στη δημόσια ζωή. Η διακυβέρνηση περιλαμβάνει κανόνες, διαδικασίες και συμπεριφορές που σχετίζονται με διαδικαστικές, διαρθρωτικές, λειτουργικές και οργανικές πτυχές της διακυβέρνησης»* (Benz, 2010 όπ. αναφ. στο ETF, 2013: 6).

Εστιακό στοιχείο της διακυβέρνησης είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ: των διαφορετικών δημόσιων και ιδιωτικών φορέων, των κοινωνικών εταίρων των θεσμών και των θεσμικών οργάνων, των διαδικασιών, των παραδόσεων και των πολιτισμών, ενώ προσδιορίζει και καθορίζει πως και από ποιους θα ασκείται η εξουσία και πως και από ποιους θα λαμβάνονται οι αποφάσεις είτε στον δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα (Oliver, 2010: 262). Με άλλα λόγια, η διακυβέρνηση νοείται ως η διαδικασία λήψης αποφάσεων (process of decision-making) και η διαδικασία υλοποίησης των αποφάσεων (process of decision-implementing) (UN/ESCAP, 2007).

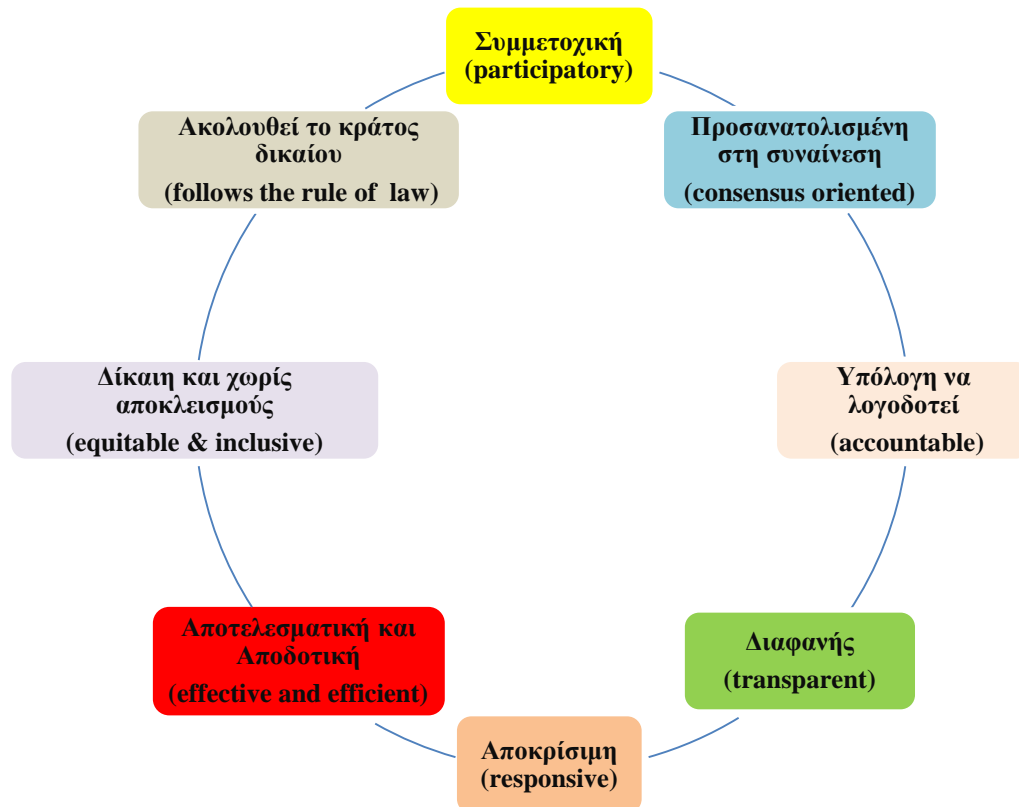
Με βάση τα παραπάνω, δηλαδή ότι η διακυβέρνηση ορίζεται ως η διαδικασία λήψης αποφάσεων και η διαδικασία μέσω της οποίας υλοποιούνται και εφαρμόζονται οι αποφάσεις, η έμφαση στην ανάλυση της διακυβέρνησης δίδεται στους επίσημους και ανεπίσημους φορείς/δρώντες που εμπλέκονται στην λήψη αποφάσεων και στην

υλοποίηση των ληφθέντων αποφάσεων καθώς και στις επίσημες και ανεπίσημες δομές που έχουν τεθεί σε ισχύ τόσο για τη λήψη όσο και για την υλοποίηση των αποφάσεων. Ανάλογα με το διοικητικό επίπεδο που ασκείται η διακυβέρνηση εμπλέκονται και συμμετέχουν, εκτός από τους επίσημους φορείς/δρώντες της κυβέρνησης, και δρώντες/φορείς που σχετίζονται με τα εκάστοτε ζητήματα διακυβέρνησης, όπως εκπρόσωποι συνδικάτων, σωματείων, ενώσεων και ομοσπονδιών, εκπρόσωποι φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης, οικονομικοί φορείς, ερευνητικοί και πολιτιστικοί φορείς, Μη-Κυβερνητικές Οργανώσεις (NGOs) κ.λπ. (UN/ESCAP, 2007).

Προς την ίδια κατεύθυνση, τα Ηνωμένα Έθνη (United Nations Development Programme-UNDP), ορίζουν την χρηστή διακυβέρνηση ως η άσκηση εξουσίας σε οικονομικό, πολιτικό και διοικητικό επίπεδο για την αποτελεσματική διοίκηση και διαχείριση των υποθέσεων και των ζητημάτων μίας χώρας. Η χρηστή διακυβέρνηση προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλων μηχανισμών, διαδικασιών και θεσμών μέσω των οποίων οι πολίτες και οι διάφορες ομάδες ατόμων εκφράζουν τα συμφέροντά τους, ασκούν τα νόμιμα δικαιώματά τους, εκπληρώνουν τις υποχρεώσεις τους αλλά και διαμεσολαβούν τις διαφορές τους (UNDP, 1997).

Επιπλέον, διακρίνεται από 8 κύρια χαρακτηριστικά: 1) είναι συμμετοχική (participatory), 2) είναι προσανατολισμένη στη συναίνεση (consensus oriented), 3) είναι υπόλογη να λογοδοτεί (accountable), 4) είναι διαφανής (transparent), 5) αποκρίσιμη (responsive), 6) αποτελεσματική και αποδοτική (effective and efficient), 7) δίκαιη και χωρίς αποκλεισμούς (equitable & inclusive) και 8) ακολουθεί το κράτος δικαίου (follows the rule of law) (UN/ESCAP, 2007) (βλ. Σχήμα 1).

Σχήμα 1: Βασικά Χαρακτηριστικά της Χρηστής Διακυβέρνησης



Πηγή: UN/ESCAP, 2007.

Στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το 2001, δημοσίευσε τη «Λευκή Βίβλο για την Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση» στοχεύοντας σε μία ευρεία μεταρρύθμιση στο πεδίο της διακυβέρνησης ως έναν από τους τέσσερις στρατηγικούς στόχους που είχαν τεθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, σε μία περίοδο που Ευρωπαϊκή Ένωση είχε να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της διεύρυνσης, προσπαθώντας, μεταξύ άλλων, να ενισχύσει τη δημοκρατική δυναμική της, την αποτελεσματικότητά της σε σχέση με την χάραξη και την υλοποίηση ευρωπαϊκής πολιτικής καθώς και την ενδυνάμωση της σχέσης της με την κοινωνία των πολιτών ευρύτερα (βλ. αναλυτικά European Commission, 2001: 1-2 & 4-5).

Στρατηγικός στόχος της «Λευκής Βίβλου για την Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση» ήταν η διεύρυνση της ανοικτότητας της διαδικασίας χάραξης πολιτικής (policy-making

process) ούτως ώστε να υπάρξει περισσότερη συμμετοχή και εμπλοκή πολιτών, οργανώσεων και οργανισμών στις διαδικασίες διαμόρφωσης και μεταφοράς ευρωπαϊκής πολιτικής. Προκειμένου να επιτευχθεί ο προαναφερθέντας στόχος, η Λευκή Βίβλος προωθεί μεγαλύτερη ανοικτότητα, λογοδοσία και υπευθυνότητα για όλους όσους εμπλέκονται στο πεδίο της διακυβέρνησης, προτείνοντας τέσσερις μεγάλες αλλαγές στη βάση ανανέωσης της Κοινοτικής Μεθόδου², με την εφαρμογή μίας λιγότερο από τα πάνω προς τα κάτω προσέγγισης (a less top-down approach) και ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα των πολιτικών της εργαλείων/μέσων, προσθέτοντας σ' αυτά μη νομοθετικά όργανα (European Commission, 2001: 2). Οι προαναφερθείσες αλλαγές, τις οποίες πρότεινε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ήταν οι κάτωθι:

1. Ενίσχυση της συμμετοχής των εμπλεκόμενων φορέων και μεγαλύτερη ανοικτότητα των διαδικασιών, μέσω της παροχής ενημερωμένης ηλεκτρονικής πληροφόρησης σε σχέση με όλα τα στάδια λήψης αποφάσεων αναφορικά με την προετοιμασία μίας πολιτικής (European Commission, 2001: 2).

² **Κοινοτική Μέθοδος:** «Η Κοινοτική μέθοδος εγγυάται τόσο την ποικιλομορφία όσο και την αποτελεσματικότητα της Ένωσης. Εξασφαλίζει τη δίκαιη μεταχείριση όλων των Κρατών Μελών από το μεγαλύτερο έως το μικρότερο. Παρέχει ένα μέσο διαιτησίας μεταξύ διαφορετικών συμφερόντων εξετάζοντάς τα μέσα από δύο διαδοχικά φίλτρα: το γενικότερο συμφέρον στο επίπεδο της Επιτροπής; και τη δημοκρατική εκπροσώπηση, Ευρωπαϊκή και εθνική, στο επίπεδο του Συμβουλίου και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, τα οποία αποτελούν από κοινού το νομοθετικό σώμα της Ένωσης.

- η **Ευρωπαϊκή Επιτροπή** είναι η μόνη που προβαίνει σε νομοθετικές και πολιτικές προτάσεις. Η ανεξαρτησία της ενδυναμώνει την ικανότητά της να εκτελεί πολιτική, να ενεργεί ως θεματοφύλακας της Συνθήκης και να εκπροσωπεί την Κοινότητα στις διεθνείς διαπραγματεύσεις,
- Οι νομοθετικές και δημοσιονομικές πράξεις εγκρίνονται από το **Συμβούλιο των Υπουργών** (εκπροσωπώντας τα Κράτη Μέλη) και το **Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο** (εκπροσωπώντας τους πολίτες). Η χρήση της ψηφοφορίας με ειδική πλειοψηφία στο Συμβούλιο αποτελεί ένα ουσιαστικό στοιχείο για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας αυτής της μεθόδου. Η εκτέλεση της πολιτικής ανατίθεται στη Επιτροπή και στις εθνικές αρχές,
- το **Ευρωπαϊκό Δικαστήριο** εγγυάται το σεβασμό για το κράτος δικαίου.» (European Commission, 2001: 6).

Προκειμένου να επιτευχθεί η προαναφερθείσα αλλαγή είναι απαραίτητη από την πλευρά των Κρατών-Μελών η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των περιφερειακών και τοπικών κυβερνήσεων με την κοινωνία των πολιτών, ενώ σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει την ευθύνη για την υλοποίηση των κάτωθι μέτρων/ενεργειών (βλ. αναλυτικά European Commission, 2001: 2-3):

α) την εγκαθίδρυση συστηματικού διαλόγου με τους εκπροσώπους των περιφερειακών και τοπικών κυβερνήσεων μέσω εθνικών και ευρωπαϊκών ενώσεων στα πρώτα στάδια διαμόρφωσης πολιτικής,

β) την ενίσχυση της ευελιξίας στην υλοποίηση της Κοινοτικής νομοθεσίας με τέτοιο τρόπο που να λαμβάνει υπ' όψιν τις περιφερειακές και τοπικές συνθήκες,

γ) τη θέσπιση και τη δημοσίευση ελάχιστων προτύπων διαβούλευσης ως προς την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης,

δ) τη θέσπιση ρυθμίσεων εταιρικών σχέσεων, οι οποίες να υπερβαίνουν τα ελάχιστα πρότυπα σε επιλεγμένους τομείς, δεσμεύοντας μ' αυτό τον τρόπο την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για επιπρόσθετες διαβουλεύσεις με αντάλλαγμα την ενίσχυση των εγγυήσεων που αφορούν στην ανοικτότητα και την αντιπροσωπευτικότητα εκ μέρους των οργανισμών και των οργανώσεων που συμμετέχουν στις διαβουλεύσεις.

2. Βελτίωση της ποιότητας των πολιτικών, των ρυθμίσεων και των αποτελεσμάτων, μέσω (βλ. αναλυτικά European Commission, 2001: 3):

α) της ενίσχυσης, από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της χρήσης διαφορετικών πολιτικών εργαλείων (π.χ. κανονισμών, πλαίσιο επίσημων οδηγιών, από κοινού ρύθμισης μηχανισμών κ.λπ.),

β) της περαιτέρω απλούστευσης της υφιστάμενης νομοθεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την ενθάρρυνση των Κρατών-Μελών για απλούστευση των εθνικών τους κανόνων, που εφαρμόζουν τις διατάξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης,

γ) της δημοσίευσης κατευθυντήριων οδηγιών που αφορούν στη συλλογή και στη χρήση της γνώμης των εμπειρογνομόνων (expert advice), προκειμένου να

γνωστοποιείται η προέλευση της συγκεκριμένης γνώμης (τι γνώμη/συμβουλή παρέχεται, από που προέρχεται, πως μπορεί να αξιοποιηθεί/πώς αξιοποιείται καθώς και υφιστάμενες διαθέσιμες εναλλακτικές απόψεις).

Επιπροσθέτως, στην κατεύθυνση της αποτελεσματικότερης εφαρμογής του Κοινοτικού δικαίου, προκειμένου να ενισχυθεί η αξιοπιστία τόσο της Ε.Ε. όσο και των θεσμών της, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μέσω της «Λευκής Βίβλου για την Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση», πρότεινε, από πλευράς της, τόσο τη θέσπιση κριτηρίων ώστε να διερευνηθούν πιθανές παραβάσεις του Κοινοτικού Δικαίου, όσο και τον καθορισμό κριτηρίων για τη δημιουργία νέων ρυθμιστικών φορέων και το πλαίσιο εντός του οποίου αυτοί θα έπρεπε να λειτουργούν (European Commission, 2001: 3).

3. Παγκόσμια Διακυβέρνηση

Προκειμένου, η Ε.Ε. να προωθήσει και να ενδυναμώσει την αποτελεσματικότητα και τις εκτελεστικές εξουσίες των διεθνών οργανισμών, χρειάζεται να εφαρμόσει τις αρχές της χρηστής διακυβέρνησης και σε σχέση με την παρουσία της στο παγκόσμιο στερέωμα. Έτσι, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μέσω της Λευκής Βίβλου, στοχεύοντας στο να ενισχύσει η Ε.Ε. την παρουσία της στον διάλογο για την παγκόσμια διακυβέρνηση, πρότεινε (βλ. αναλυτικά European Commission, 2001: 3):

α) τη βελτίωση του διαλόγου με κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς δρώντες/φορείς χωρών που δεν είναι Κράτη-Μέλη της Ε.Ε., κατά την ανάπτυξη προτάσεων πολιτικής που εμπεριέχουν διεθνή διάσταση, καθώς και

β) την επανεξέταση της διεθνούς εκπροσώπησης της Ε.Ε. με σκοπό να εμφανίζεται και να ενεργεί ενιαία.

4. Επαναπροσδιορισμός των Ευρωπαϊκών Θεσμών

Τέλος, στο πλαίσιο ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μέσω της σχετικής Λευκής Βίβλου πρότεινε την ενδυνάμωση της συνεργασίας των ευρωπαϊκών θεσμών με τα Κράτη-Μέλη, ούτως ώστε να διαμορφώσουν μία συνολική και συνεκτική στρατηγική πολιτικής και να

εστιάσουν εκ νέου στις πολιτικές της Ε.Ε. καθώς και να προσαρμόσουν τον τρόπο που εκτελούν την εργασία τους. Για την επίτευξη των προαναφερθέντων, ετέθησαν από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής οι κάτωθι στόχοι (βλ. αναλυτικά European Commission, 2001: 4):

α) η ενίσχυση των προσπαθειών για τη διασφάλιση της πολιτικής συνοχής και τον καθορισμό μακροπρόθεσμων στόχων, και

β) η υποβολή προτάσεων στην τότε επόμενη διακυβερνητική διάσκεψη, ώστε να επαναπροσδιοριστεί η εκτελεστική ευθύνη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Οι προαναφερθείσες 4 σημαντικές αλλαγές που προτάθηκαν στη συγκεκριμένη Λευκή Βίβλο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε σχέση με την αναμόρφωση της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης, βασίστηκαν στις 5 αρχές της χρηστής διακυβέρνησης, οι οποίες αποτελούν, συγχρόνως και το πλαίσιο εφαρμογής και λειτουργίας της χρηστής διακυβέρνησης στη κατεύθυνση διασφάλισης της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου σε όλα τα Κράτη-Μέλη, οι οποίες όμως εφαρμόζονται σε όλα τα κυβερνητικά επίπεδα, ήτοι παγκόσμιο, ευρωπαϊκό, εθνικό, περιφερειακό καθώς και τοπικό (European Commission, 2001: 7).

Οι 5 αρχές της χρηστής διακυβέρνησης είναι οι κάτωθι (βλ. European Commission, 2001: 7-8).

1) Ανοικτότητα (openness): Η ενίσχυση της ανοικτότητας των εργασιών των θεσμικών οργάνων κρίνεται απαραίτητη στο πλαίσιο της χρηστής διακυβέρνησης, κοινοποιώντας από κοινού με τα Κράτη-Μέλη, σε κατανοητή γλώσσα στο ευρύ κοινό τις δράσεις της Ε.Ε. και τις αποφάσεις που λαμβάνει, προκειμένου να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη των πολιτών σε πολύπλοκα θεσμικά όργανα.

2) Συμμετοχή (participation): Οι τρεις συνιστώσες των πολιτικών της Ε.Ε., δηλαδή η ποιότητα, η σχετικότητα και η αποτελεσματικότητα εξαρτώνται από τη διασφάλιση ευρείας συμμετοχής σε όλα τα στάδια εκπόνησης μίας πολιτικής. Από το σχεδιασμό έως και την υλοποίησή της. Η βελτίωση της συμμετοχής αυξάνει τον βαθμό εμπιστοσύνης στο τελικό αποτέλεσμα και στα θεσμικά όργανα που εκπονούν

πολιτικές. Επιπλέον, η συμμετοχή εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις κεντρικές κυβερνήσεις, που ακολουθούν μία συνολική προσέγγιση στην ανάπτυξη και υλοποίηση ευρωπαϊκών πολιτικών.

3) Λογοδοσία (accountability): Η αποσαφήνιση των ρόλων είναι απαραίτητη στις νομοθετικές και εκτελεστικές διαδικασίες. Συγκεκριμένα, κάθε όργανο της Ε.Ε. πρέπει να αποσαφηνίζει τον ρόλο του και να αναλαμβάνει την ευθύνη για τις αρμοδιότητες που έχει επιφορτιστεί. Συν τοις άλλοις, είναι απαραίτητο να υπάρχει περισσότερη σαφήνεια και υπευθυνότητα τόσο από τα Κράτη-Μέλη όσο και από όλους όσους εμπλέκονται στις διαδικασίες ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικής της Ε.Ε. σε οποιοδήποτε επίπεδο διακυβέρνησης.

4) Αποτελεσματικότητα (effectiveness): Οι πολιτικές χρειάζεται να είναι αποτελεσματικές και έγκαιρες ούτως ώστε να παρέχουν ότι είναι αναγκαίο στη βάση σαφών στόχων, αξιολόγησης της μελλοντικής επίπτωσης και, όπου είναι εφικτό, βάσει πρότερης εμπειρίας. Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα, ως μία από τις αρχές της χρηστής διακυβέρνησης, εξαρτάται και αυτή από την εφαρμογή των πολιτικών της Ε.Ε. με αναλογικό τρόπο και από την λήψη αποφάσεων στο πιο κατάλληλο επίπεδο διακυβέρνησης.

5) Συνοχή (cohesion): Τόσο οι πολιτικές όσο και η δράση της Ε.Ε. χρειάζεται να χαρακτηρίζονται από συνοχή και να είναι κατανοητές, καθώς μία σειρά από παράγοντες και παραμέτρους, όπως η αυξημένη εμπλοκή των περιφερειακών και τοπικών αρχών στις ευρωπαϊκές πολιτικές, ενέτειναν και συνεχίζουν να εντείνουν την ανάγκη για περισσότερη συνοχή εντός της Ε.Ε. Τόσο η πολιτική ηγεσία όσο και η ισχυρή υπευθυνότητα από την πλευρά των θεσμικών οργάνων είναι απαραίτητη για την επίτευξη της συνοχής προκειμένου να διασφαλιστεί μία συνεκτική προσέγγιση στο πλαίσιο διακυβέρνησης ενός τόσο πολύπλοκου συστήματος όπως είναι η Ε.Ε. (European Commission, 2001: 7-8).

Πέραν όμως από τις πέντε προαναφερθείσες αρχές, τις οποίες η εκάστοτε χώρα, τόσο εντός όσο και εκτός Ε.Ε. οφείλει να σέβεται και να εφαρμόζει στο πλαίσιο της χρηστής διακυβέρνησης, η έννοια της διακυβέρνησης συμπεριλαμβάνει τις παραδόσεις και τα

θεσμικά όργανα μέσω των οποίων ασκείται η εξουσία σε μία χώρα. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες με τις οποίες μία κυβέρνηση επιλέγεται, παρακολουθείται και αντικαθίσταται, την ικανότητα μίας κυβέρνησης να διατυπώνει και να εφαρμόζει με αποτελεσματικό τρόπο ορθές πολιτικές, καθώς και τον σεβασμό τόσο των πολιτών όσο και του κράτους απέναντι στα θεσμικά όργανα που είναι επιφορτισμένα με την οικονομική και κοινωνική "αλληλεπίδραση" μεταξύ κράτους και πολιτών (The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#home>).

Προκειμένου, να δημιουργηθεί ένα σύστημα μέτρησης της διακυβέρνησης, η Παγκόσμια Τράπεζα (The World Bank) ανέπτυξε "Παγκόσμιους Δείκτες Διακυβέρνησης" (Worldwide Governance Indicators – WGI) για τη συγκριτική μέτρηση της διακυβέρνησης μεταξύ των χωρών παγκοσμίως. Ειδικότερα, οι "Παγκόσμιοι Δείκτες Διακυβέρνησης" περιλαμβάνουν αθροιστικούς και επιμέρους δείκτες διακυβέρνησης για πάνω από 200 χώρες και επικράτειες (territories), στοχεύοντας στη μέτρηση 6 ευρέων διαστάσεων της διακυβέρνησης,³ ήτοι (βλ.

³ Οι Παγκόσμιοι Δείκτες Διακυβέρνησης (Worldwide Governance Indicators - WGI) συνιστούν ένα μακροχρόνιο ερευνητικό project, το οποίο στόχευε στο να αναπτυχθούν συγκριτικοί δείκτες διακυβέρνησης μεταξύ των χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι Παγκόσμιοι Δείκτες Διακυβέρνησης περιλαμβάνουν 6 αθροιστικούς δείκτες, οι οποίοι μετρούν 6 ευρείες διαστάσεις της διακυβέρνησης σε πάνω από 200 χώρες και περιφέρειες για την περίοδο 1996-2015, και συγκεκριμένα: **1)** Φωνή και Λογοδοσία (Voice and Accountability), **2)** Πολιτική Σταθερότητα και Απουσία Βίας/Τρομοκρατίας (Political Stability and Absence of Violence/Terrorism), **3)** Αποτελεσματικότητα της Κυβέρνησης (Government Effectiveness), **4)** Κανονιστική Ποιότητα (Regulatory Quality), **5)** Κράτος Δικαίου (Rule of Law), **6)** Έλεγχος της Διαφθοράς (Control of Corruption). Για την ανάπτυξη των προαναφερθέντων δεικτών χρησιμοποιήθηκαν εκατοντάδες μεταβλητές, προερχόμενες από 31 διαφορετικές πηγές δεδομένων, οι οποίες συνδυάζουν και καταγράφουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις ερωτηθέντων από δειγματοληπτικές έρευνες, μη-κυβερνητικές οργανώσεις, think tanks, δημόσιους φορείς, επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα κ.λπ. σε διεθνές επίπεδο. (βλ. αναλυτικά Kaufmann, Kraay, Mastruzzi, 2010: 2; The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#home>).

Προκειμένου να κατασκευαστούν τα μέτρα για τους αθροιστικούς Παγκόσμιους Δείκτες Διακυβέρνησης, οι Kaufmann, Kraay & Mastruzzi συνδύασαν ένα αρκετά μεγάλο αριθμό από επιμέρους πηγές δεδομένων σε έξι αθροιστικούς δείκτες διακυβέρνησης, οι οποίοι αντιστοιχούν στις έξι διαστάσεις της διακυβέρνησης, χρησιμοποιώντας το "μοντέλο μη παρατηρούμενων στοιχείων"

αναλυτικά The World Bank, 2017:
<http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#home>; Kaufmann, Kraay,
Mastruzzi, 2010: 2 & 4):

1. Φωνή και Λογοδοσία (Voice and Accountability - VA): καταγραφή αντιλήψεων για α) τον βαθμό στον οποίο οι πολίτες μίας χώρας έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής της κυβέρνησης τους, β) την ελευθερία έκφρασης, γ) τη συνδικαλιστική ελευθερία και την ελευθερία των μέσων ενημέρωσης.

2. Πολιτική Σταθερότητα και Απουσία Βίας/Τρομοκρατίας (Political Stability and Absence of Violence/Terrorism – PV): καταγραφή αντιλήψεων για την πιθανότητα πολιτικής αστάθειας και/ή βίας, η οποία να έχει πολιτικό κίνητρο πολιτικά υποκινημένης, συμπεριλαμβανομένης και της τρομοκρατίας.

3. Αποτελεσματικότητα της Κυβέρνησης (Government Effectiveness – GE): καταγραφή αντιλήψεων για την ποιότητα: των δημόσιων υπηρεσιών, της δημόσιας διοίκησης και τον βαθμό ανεξαρτησίας της από τις πολιτικές πιέσεις, της διαμόρφωσης και της εφαρμογής πολιτικής, καθώς επίσης και την αξιοπιστία της κυβερνητικής δέσμευσης σε τέτοιου είδους πολιτικές.

4. Κανονιστική Ποιότητα (Regulatory Quality – RQ): καταγραφή αντιλήψεων για την ικανότητα της εκάστοτε κυβέρνησης να σχεδιάζει και να υλοποιεί ορθές πολιτικές και κανονισμούς με στόχο την προώθηση της ανάπτυξης του ιδιωτικού τομέα.

5. Κράτος Δικαίου (Rule of Law - RL): καταγραφή αντιλήψεων για το σε ποιο βαθμό οι αντιπρόσωποι (agents) έχουν εμπιστοσύνη στους και συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες. Συγκεκριμένα, την ποιότητα εκτέλεσης της σύμβασης, τα δικαιώματα ιδιοκτησίας, την αστυνομία, τα δικαστήρια και την πιθανότητα βίας και εγκλήματος.

(unobserved components model - UCM) ως στατιστικό εργαλείο (βλ. αναλυτικά Kaufmann, Kraay, Mastruzzi, 2010: 9).

6. Έλεγχος της Διαφθοράς (Control of Corruption - CC): καταγραφή αντιλήψεων για το σε ποιο βαθμό η δημόσια εξουσία ασκείται για ιδιωτικό όφελος, είτε πρόκειται για μικρές είτε για μεγάλες μορφές διαφθοράς, καθώς και ποιος είναι ο βαθμός "εμπλοκής" των ελίτ και των ιδιωτικών συμφερόντων στο κράτος.

Ουσιαστικά, η σύγχρονη διακυβέρνηση σχετίζεται και συνδέεται ευθέως με (βλ. αναλυτικά: Φραγκούλης, Παπαδάκης, Πανδής, 2012):

- την ενίσχυση της πολιτικής συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων,
- την αναβάθμιση της ποιότητας της πολιτικής στα κομβικά πεδία της δημόσιας πολιτικής, και στη μεταρρύθμιση του κύκλου της δημόσιας πολιτικής (σχεδιασμός πολιτικής/προγραμματισμός και προϋπολογισμός/υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένων υποβολής εκθέσεων και εκμάθησης πολιτικής),
- θεσμικές ρυθμίσεις στοχεύοντας τόσο στην ανάπτυξη ικανοτήτων όσο και στη θεσμική ανάπτυξη,
- την βελτίωση του κανονιστικού/ρυθμιστικού πλαισίου, καθώς και με την βελτίωση της εφαρμογής των κανονιστικών ρυθμίσεων, με στόχο *«τη διασφάλιση της αποτελεσματικής συμμόρφωσης με τους κανόνες και τις κανονιστικές ρυθμίσεις, η οποία συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα για την δημιουργία μίας λειτουργικής κοινωνίας και της εμπιστοσύνης στην κυβέρνηση»* (OECD, 2013a: 3),
- τη μεταρρύθμιση της Δημόσιας Διοίκησης, με βάση τις σύγχρονες εκδοχές για το Νέο Δημόσιο Management και τη Διαχείριση Ικανοτήτων, καθώς και την απλοποίηση των διαδικασιών και τη μείωση των διοικητικών βαρών, που αποθαρρύνουν την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας και παρεμποδίζουν την οικονομία της αγοράς,
- την ενίσχυση της δημόσιας εμπιστοσύνης των πολιτών,
- την ενίσχυση της διαφάνειας και της λογοδοσίας.

2.2. Διακυβέρνηση στην Ελλάδα: Μια Συνοπτική Επισκόπηση της Κατάστασης των Πραγμάτων

Όσον αφορά στην κατάσταση των πραγμάτων σε σχέση με την διακυβέρνηση στην Ελλάδα, η οικονομική κρίση και κατά συνέπεια η κρίση του ελληνικού δημόσιου χρέους και τα ακόλουθα Μνημόνια Οικονομικής και Δημοσιονομικής Προσαρμογής, συνοδευόμενα από μία σειρά μέτρων πολυεπίπεδης λιτότητας, πολλαπλασίασαν τον κοινωνικό αντίκτυπο (Papadakis, Kyridis, Drakaki, Ziontaki, 2018). Αναμφίβολα, η Ελλάδα είναι η χώρα, η οποία έχει πληγεί περισσότερο από την οικονομική κρίση, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη χώρα της Ευρώπης (Matsaganis, 2013: 3).

Παρόλο που, κατά την περίοδο 2013-2014, η κατάσταση ως προς τη δημόσια χρηματοδότηση και την πολιτική σταθερότητα στην Ελλάδα, φαίνεται να εμφανίζει σημάδια μικρής βελτίωσης (Matsaganis, 2013: 3), το 2015 η κατάσταση των πραγμάτων όσον αφορά στην οικονομία και την αποτελεσματικότητα της διακυβέρνησης παρουσίασε καθοδικές τάσεις και επιδεινώθηκε, καθώς με βάση τα μέτρα των 6 Παγκοσμίων Δεικτών Διακυβέρνησης, για την περίοδο 1996-2015 η Ελλάδα σημείωσε ιστορικό χαμηλό, το 2015, και στους 6 Παγκόσμιους Δείκτες Διακυβέρνησης (The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#reports> (βλ. Πίνακες 1-6).

Παρά τις προσπάθειες διάσωσης, τις συνεχείς εγχώριες μεταρρυθμίσεις και τη συνεχή λήψη μέτρων αυστηρής δημοσιονομικής λιτότητας, η κατάσταση τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο ούτε εξομαλύνθηκε αλλά ούτε και βελτιώθηκε. Αντιθέτως, η οικονομική κρίση στην Ελλάδα συνεχίζει να υφίσταται, ο κοινωνικός αντίκτυπος είναι τεράστιος και η ύφεση ολοένα και περισσότερο εντείνεται και βαθαίνει (Papadakis, Kyridis, Drakaki, Ziontaki, 2018).

Συγκεκριμένα, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της κυβέρνησης, η Ελλάδα συγκαταλέγεται στο cluster των χωρών με ποσοστιαία κλίμακα 50-75, το οποίο περιλαμβάνει μόνο 6 χώρες της Ε.Ε. (Ελλάδα, Ιταλία, Σλοβακία, Πολωνία, Ουγγαρία και Ρουμανία) καθώς επίσης και την Τουρκία και τη FYROM. Ως προς τον δείκτη της

"πολιτικής σταθερότητας και της απουσίας βίας/τρομοκρατίας", η κατάσταση των πραγμάτων στην Ελλάδα έχει επιδεινωθεί, αφού για το 2015 η Ελλάδα μαζί με την Βουλγαρία, την Λευκορωσία και την Βοσνία & Ερζεγοβίνη συμπεριλαμβάνονται στο cluster με ποσοστιαία κλίμακα 25-50 (The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#reports>).

Συνοψίζοντας, από την έναρξη της οικονομικής κρίσης έως και το 2015, οι επιδόσεις της Ελλάδας και στους έξι Παγκόσμιους Δείκτες Διακυβέρνησης εμφανίζουν καθοδικές τάσεις. Αν και η επίδοση της χώρας στη συντριπτική πλειοψηφία παρουσιάζει μία μικρή άνοδο μεταξύ 2013-2014, η κατάσταση των πραγμάτων όσον αφορά στη διακυβέρνηση δείχνει να χειροτερεύει και πάλι το 2015 (The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#reports>). Οι Πίνακες που ακολουθούν είναι ενδεικτικοί σε σχέση με τις επιδόσεις της Ελλάδας από το 2008 έως και το 2015, όσον αφορά στην διακυβέρνηση και στις 6 διαστάσεις της, βάσει των μετρήσεων των Παγκόσμιων Δεικτών Διακυβέρνησης:

Πίνακας 1: Αποτελεσματικότητα της Κυβέρνησης - Ελλάδα

Έτος	Κατάταξη	Εκτίμηση μέτρησης διακυβέρνησης
2008	71,84	0,59
2009	71,77	0,61
2010	69,38	0,55
2011	68,25	0,50
2012	63,03	0,32
2013	67,30	0,46
2014	68,75	0,40
2015	63,94	0,25

Πηγή: Kaufmann, Kraay & Mastruzzi, 2010, *όπ. παρατ.* στο The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#reports>; The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#home>.

Πίνακας 2: Πολιτική Σταθερότητα και Απουσία Βίας/Τρομοκρατίας - Ελλάδα

Έτος	Κατάταξη	Εκτίμηση μέτρησης διακυβέρνησης
2008	53,85	0,28
2009	37,44	-0,22
2010	41,23	-0,13
2011	42,18	-0,10
2012	38,86	-0,22
2013	40,28	-0,17
2014	41,90	-0,13
2015	36,67	-0,23

Πηγή: Kaufmann, Kraay & Mastruzzi, 2010, όπ. παρατ. στο The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#reports>; The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#home>.

Πίνακας 3: Φωνή και Λογοδοσία - Ελλάδα

Έτος	Κατάταξη	Εκτίμηση μέτρησης διακυβέρνησης
2008	73,56	0,90
2009	72,99	0,86
2010	73,46	0,88
2011	70,89	0,80
2012	68,54	0,68
2013	67,61	0,66
2014	67,49	0,57
2015	68,47	0,59

Πηγή: Kaufmann, Kraay & Mastruzzi, 2010, όπ. παρατ. στο The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#reports>; The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#home>.

Πίνακας 4: Κανονιστική Ποιότητα - Ελλάδα

Έτος	Κατάταξη	Εκτίμηση μέτρησης διακυβέρνησης
2008	76,70	0,88
2009	74,64	0,81
2010	73,21	0,63
2011	68,72	0,49
2012	68,72	0,51
2013	72,99	0,62
2014	64,90	0,34
2015	65,87	0,40

Πηγή: Kaufmann, Kraay & Mastruzzi, 2010, όπ. παρατ. στο The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#reports>; The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#home>.

Πίνακας 5: Κράτος Δικαίου - Ελλάδα

Έτος	Κατάταξη	Εκτίμηση μέτρησης διακυβέρνησης
2008	75,48	0,84
2009	67,30	0,62
2010	66,82	0,61
2011	67,14	0,55
2012	63,85	0,40
2013	63,85	0,45
2014	67,31	0,34
2015	63,94	0,24

Πηγή: Kaufmann, Kraay & Mastruzzi, 2010, όπ. παρατ. στο The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#reports>; The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#home>.

Πίνακας 6: Έλεγχος της Διαφθοράς - Ελλάδα

Έτος	Κατάταξη	Εκτίμηση μέτρησης διακυβέρνησης
2008	61,17	0,10
2009	59,33	0,01
2010	54,29	-0,16
2011	55,45	-0,18
2012	51,66	-0,25
2013	56,40	-0,10
2014	51,44	-0,20
2015	53,85	-0,13

Πηγή: Kaufmann, Kraay & Mastruzzi, 2010, όπ. παρατ. στο The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#reports>; The World Bank, 2017: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#home>.

3. Η Εκπαιδευτική Πολιτική στο πλαίσιο Ανάλυσης Δημόσιων Πολιτικών

3.1. Εισαγωγή

Μία από τις κύριες αδυναμίες που συναντώνται στο δημόσιο διάλογο σε σχέση με το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι ο εκφερόμενος λόγος τόσο σε επίπεδο πολιτικής όσο και σε επίπεδο στρατηγικής μετασχηματίζεται σε αναλυτικές-ερμηνευτικές κατηγορίες. Το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως ένα από τα κατ'εξοχήν πεδία πολιτικής που σχετίζονται και συνδέονται ευθέως και με τη ροή πληροφοριών ανάμεσα στους φορείς και στους παράγοντες που εμπλέκονται και διαμορφώνουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και τους θεσμούς, έχει ανάγκη από την εφαρμογή κατάλληλων πλαισίων αλλά και πρακτικών λογοδοσίας (accountability) απέναντι στο κοινωνικό σύνολο (βλ. αναλυτικά Λάβδας, 2005: 61-63).

Με βάση τα παραπάνω, προκειμένου να υφίσταται ο απαραίτητος δημόσιος έλεγχος, οι διαδικασίες διαμόρφωσης και υλοποίησης των πολιτικών χρειάζεται να πληρούν τουλάχιστον τα ακόλουθα τρία κριτήρια (βλ. αναλυτικά Λάβδας, 2005: 63-64):

α) είναι απαραίτητο οι διαδικασίες διαμόρφωσης και ελέγχου της υλοποίησης μίας πολιτικής να χαρακτηρίζονται από διαφάνεια και ανοικτότητα σε δημόσιο έλεγχο,

β) τόσο το περιεχόμενο όσο και οι στόχοι μίας πολιτικής χρειάζεται να υπόκεινται σε ανοικτή διαβούλευση, όπου οι συμμετέχοντες σ' αυτήν θα μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, από τη στιγμή που οι προτάσεις που κατατίθενται κατά τη διαπραγματευτική διαδικασία είναι ορθολογικές.

γ) οι διαδικασίες διαμόρφωσης καθώς και οι διαδικασίες ελέγχου εφαρμογής της πολιτικής δεν θα πρέπει να αποτελούν την αιτία για να μετατοπιστεί η κατανομή των πόρων ή να αναδιανεμηθούν αυτοί προκειμένου να ωφεληθούν και να εξυπηρετηθούν διοικητικοί και γραφειοκρατικοί μηχανισμοί διοικητικού ελέγχου και διαχείρισης της εκπαίδευσης, εκτός βέβαια και αν έχει ληφθεί μία τέτοιου είδους απόφαση.

Τα συγκεκριμένα κριτήρια καθίστανται ιδιαιτέρως σημαντικά τόσο στον σχεδιασμό και στη διαμόρφωση όσο και στην εφαρμογή μίας πολιτικής, και, δη, της εκπαιδευτικής πολιτικής. *«Ζητήματα, όπως η μετατόπιση στην κατανομή πόρων προς όφελος των διοικητικών μηχανισμών, ο αυξανόμενος γραφειοκρατισμός, η μείωση της ακαδημαϊκής αυτονομίας είναι ίσως εύκολο να εισαχθούν χωρίς συζήτηση που τα κατονομάζει και τα αντιμετωπίζει ως τέτοια, αλλά δεν παύουν να οδηγούν (όταν εισάγονται από την πίσω πόρτα) σε ένα διαφορετικό μοντέλο διακυβέρνησης του συγκεκριμένου πεδίου πολιτικής. Όμως η μετάβαση από ένα μοντέλο διακυβέρνησης σε ένα άλλο δεν μπορεί να αποκληθεί δημοκρατική μετάβαση εάν δεν έχει βασιστεί σε συνειδητές επιλογές υπεύθυνων και ενημερωμένων πολιτών.»* (Λάβδας, 2005: 64).

Τόσο τα πλαίσια όσο και τα πρότυπα ανάλυσης δημόσιων πολιτικών καθίστανται απαραίτητα για την κατανόηση και την ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής και, ιδίως, στα σύγχρονα πολιτικά, κοινωνικο-οικονομικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπου διαφορετικές ομάδες συμφερόντων εμπλέκονται στις επιμέρους ή/και σε όλες τις διαδικασίες εκπόνησης της εκπαιδευτικής πολιτικής (σχεδιασμός, διαμόρφωση, λήψη αποφάσεων, εφαρμογή, παρακολούθηση και αξιολόγηση) προβάλλοντας τα εκάστοτε αιτήματά τους προς όφελός τους. Συγχρόνως, ο ρόλος που διαδραματίζει το κράτος στα στάδια εκπόνησης εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστά ζήτημα μείζονος σημασίας και μία από τις πιο σημαντικές παραμέτρους τόσο στην ανάλυση και στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και διακυβέρνησης της εκπαίδευσης όσο και στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής, αγοράς εργασίας και απασχόλησης (Λάβδας, 2005: 82; βλ. αναλυτικά Γράβαρης, 2005: 36-50).

3.2. Πλαίσια και Πρότυπα Ανάλυσης Δημόσιων Πολιτικών

Οι δημόσιες πολιτικές μπορούν να αναλυθούν και να ερμηνευτούν στη βάση δύο βασικών αναλυτικών πλαισίων: **α)** στο αναλυτικό πλαίσιο που επικεντρώνεται στο επίπεδο της μακρο-ανάλυσης και εστιάζει στα διαφορετικά **μοντέλα καπιταλισμού** και **β)** στο αναλυτικό πλαίσιο που εστιάζει στα **εθνικά στυλ πολιτικής (national policy styles)** (βλ. αναλυτικά Λάβδας, 2005: 67-70).

Όσον αφορά στο πρώτο πλαίσιο ανάλυσης πολιτικών, αυτό επικεντρώνεται στο επίπεδο της μακρο-ανάλυσης, δηλαδή στο ό,τι υπάρχουν περισσότερα από ένα πρότυπα οργάνωσης αναφορικά με τη σχέση αγοράς και πολιτικής (Λάβδας, 2005: 67). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, η **ύπαρξη διαφορετικών μοντέλων καπιταλισμού**, δηλαδή, με άλλα λόγια, η δυνατότητα της επιλογής (έστω και σε μικρό βαθμό) ανάμεσα σε διαφορετικούς εναλλακτικούς συνδυασμούς και εναλλακτικές ισορροπίες καπιταλισμού και δημοκρατίας, συνιστά **απαραίτητη προϋπόθεση** τόσο για τη συμπερίληψη πεδίων στη δημοκρατική διαδικασία όσο και για την συμπερίληψη όλων των πεδίων που σχετίζονται με την κοινωνική συμβίωση στη διαδικασία διαβούλευσης (βλ. αναλυτικά Coates, 2000:6-9; Λάβδας, 2005: 67). Η ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ των διαφορετικών μοντέλων καπιταλισμού δεν συναντάται μόνο σε οικονομικό επίπεδο αλλά και σε πολιτικό και επικοινωνιακό επίπεδο (Λάβδας, 2003: 34; Coates, 2000: 10-11).

Σύμφωνα με τον Coates (2000), οι προηγμένες καπιταλιστικές οικονομίες δύνανται να διακριθούν, με βάση την αναπτυξιακή τους επίδοση, στους ακόλουθους τρεις ιδανικούς τύπους καπιταλιστικής οργάνωσης (μοντέλα καπιταλισμού) (Coates, 2000: 9-10):

1. Καπιταλισμός της αγοράς (market-led capitalism),
2. Καπιταλισμός υπό την ηγεσία του κράτους (state-led capitalism) (κατά Λάβδα αναπτυξιακός καπιταλισμός: Λάβδας, 2005: 69) και
3. Διαπραγματεύσιμος ή συναινετικός καπιταλισμός (negotiated or consensual capitalism).

Η κατηγοριοποίηση των πολιτικο-οικονομικών συστημάτων στα προαναφερθέντα μοντέλα καπιταλισμού βασίζεται στα επιμέρους χαρακτηριστικά των συστημάτων, που αφορούν στον προσδιορισμό των κύριων δρώντων, στη ισχύ και τα όριά τους, καθώς και στις κυρίαρχες πολιτικές, με βάση την τυπολογία των πολιτικών του T.J Lowi (1964), σύμφωνα με την οποία, αυτές διακρίνονται σε α) ρυθμιστικές, β) διανεμητικές και γ) αναδιανεμητικές (Λάβδας, 2005: 68-69; Λαβδας, 2003: 35-36; βλ. και Lowi, 1972: 298-310).

Συνοπτικά, τα χαρακτηριστικά των μοντέλων καπιταλισμού είναι τα κάτωθι (βλ. αναλυτικά Coates, 2000: 23-229):

1. Καπιταλισμός της αγοράς (market-led capitalism): Στο συγκεκριμένο μοντέλο καπιταλισμού, οι αποφάσεις συσσώρευσης (accumulation decisions) λαμβάνονται στη συντριπτική τους πλειοψηφία από τις ιδιωτικές επιχειρήσεις, οι οποίες δρουν ελεύθερα στοχεύοντας στην επιδίωξη βραχυπρόθεσμων κινήτρων κέρδους και αύξησης του κεφαλαίου τους σε ανοικτές χρηματοοικονομικές αγορές (Coates, 2000: 9-10). Ωστόσο, περιορίζονται από την ισχύ των διεθνών και διεθνικών διασυνδέσεων. Οι κυρίαρχες πολιτικές που εφαρμόζονται είναι οι ρυθμιστικές και οι διανεμητικές, και δευτερευόντως οι αναδιανεμητικές (Coates, 2000 όπ. παρατ. στο Λάβδας, 2005: 69; Λάβδας, 2003: 36).

Όσον αφορά στους εργαζομένους μπορούν να ασκήσουν μόνο περιορισμένα θεσπισμένα βιομηχανικά και κοινωνικά δικαιώματα και έχουν κέρδος μόνο απ' ότι μπορούν να αντλήσουν από τους εργοδότες τους σε, ως επί το πλείστον, αγορές που δεν είναι ρυθμισμένες. Το κράτος εμπλέκεται σε περιορισμένο βαθμό στην οικονομική διαχείριση, σε ό,τι αφορά μόνο στα πεδία της δημιουργίας και της προστασίας των αγορών, ενώ οι αντιλήψεις που κυριαρχούν στην κοινωνία για την πολιτική και την ηθική έχουν ατομικιστικά και φιλελεύθερα χαρακτηριστικά. Οι ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα του καπιταλισμού της αγοράς (Coates, 2000: 9-10).

2. Καπιταλισμός υπό την ηγεσία του κράτους (state-led capitalism): Όπως και στον καπιταλισμό της αγοράς, έτσι και στο συγκεκριμένο μοντέλο καπιταλισμού, οι

αποφάσεις συσσώρευσης, πρωτίστως, θεωρούνται δικαίωμα και ευθύνη των ιδιωτικών επιχειρήσεων. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση αυτές λαμβάνονται πάντα μετά από στενή συνεργασία με δημόσιους οργανισμούς. Αρκετά συχνά υπάρχει διοικητική καθοδήγηση και τραπεζική ηγεσία, οι οποίες εμμέσως καθορίζουν τις αποφάσεις συσσώρευσης. Σε αντίθεση με τις ιδιωτικές επιχειρήσεις, η δράση των εργατικών κινημάτων είναι πολύ περιορισμένη, καθώς δεν διαθέτουν ισχυρά πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα. Ωστόσο, παρά την περιορισμένη ισχύ των εργαζομένων, παρατηρούνται κάποιες μορφές εργασιακών σχέσεων, οι οποίες συνδέουν τους εργαζομένους με ιδιωτικές επιχειρήσεις/ενώσεις μέσω παροχών κοινωνικής πρόνοιας βασισμένες στην επιχείρηση. Η Ιαπωνία και η Νότια Κορέα αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα χώρων που έχουν αναπτύξει αυτό το μοντέλο καπιταλισμού (Coates, 2000: 10).

Τέλος, εκτός από τους τρεις βασικούς τύπους πολιτικής (ρυθμιστικές, διανεμητικές και αναδιανεμητικές πολιτικές), που ενυπάρχουν στον καπιταλισμό υπό την ηγεσία του κράτους, σχεδιάζεται και εφαρμόζεται η στρατηγική, βιομηχανική και εμπορική πολιτική (Coates, 2000 όπ. παρατ. στο Λάβδας, 2005: 69; Λάβδας, 2003: 36).

3. Διαπραγματεύσιμος ή συναινετικός καπιταλισμός (negotiated or consensual capitalism): Ο διαπραγματεύσιμος ή συναινετικός καπιταλισμός διακρίνεται από μικρή άμεση κρατική ρύθμιση της συσσώρευσης κεφαλαίου. Ωστόσο, το πολιτικό σύστημα θεσπίζει ένα αρκετά ισχυρό σύνολο δικαιωμάτων των εργαζομένων και κοινωνικής πρόνοιας, τα οποία από τη μία δίνουν τη δυνατότητα στην οργανωμένη εργασία (εκπροσώπηση των εργαζομένων) να έχουν ισχύ στην αγορά εργασίας και από την άλλη να συμμετέχουν άμεσα στην διαδικασία λήψης αποφάσεων σε σχέση με το πεδίο της βιομηχανίας. Παραδείγματα χωρών με διαπραγματεύσιμο ή συναινετικό καπιταλισμό είναι η μεταπολεμική Σκανδιναβική οικονομία και η μεταπολεμική οικονομία της Δυτικής Γερμανίας (Coates, 2000: 10).

Σ' αυτό τον τύπο καπιταλισμού κυριαρχούν και οι τρεις τύποι πολιτικών (ρυθμιστικές, διανεμητικές, αναδιανεμητικές (Coates, 2000 όπ. παρατ. στο Λάβδας, 2005: 69; Λάβδας, 2003: 36).

Η δεύτερη προσέγγιση πλαισίου ανάλυσης πολιτικής είναι τα εθνικά στυλ πολιτικής (national policy styles). Σ' αυτή την περίπτωση, το αναλυτικό πλαίσιο εστιάζει στην κατανόηση και ερμηνεία της κοινωνικής δυναμικής με πλουραλιστικούς όρους, ενώ συγχρόνως διερευνώνται τα τυπικά και άτυπα συμπεριφορικά στοιχεία, τα οποία συνιστούν το πλαίσιο για τον προσδιορισμό των ποικίλων συστημάτων οργάνωσης των σχέσεων μεταξύ πολιτικής διαδικασίας και θεσμών, οικονομίας και ομάδων συμφερόντων. Απαραίτητο κριτήριο για την κατηγοριοποίηση των εθνικών στυλ πολιτικής, εκτός από τους κύριους δρώντες, είναι και ο βαθμός και ο τρόπος συμμόρφωσης (compliance) των διάφορων ομάδων με τις δημόσιες αποφάσεις (Λάβδας, 2005: 69 Λάβδας, 2003: 36-37).

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, τα διαφορετικά συστήματα οργάνωσης των σχέσεων οικονομίας-ομάδων συμφερόντων-πολιτικής διαδικασίας και θεσμών ομαδοποιούνται σε τρία εθνικά στυλ πολιτικής (national policy styles) είναι τρία: 1) το πρωτοβουλιακό (proactive), 2) το αντιδραστικό (reactive) και 3) το συναινετικό (consensual) (βλ. αναλυτικά Richardson, 1982 όπ. παρατ. στο Λάβδας, 2005: 70; Λάβδας, 2003: 37):

1. Πρωτοβουλιακό εθνικό στυλ πολιτικής: Κύριοι δρώντες στο πρωτοβουλιακό στυλ πολιτικής είναι οι δημόσιοι θεσμοί, οι ιδιωτικές επιχειρήσεις και το κυρίαρχο πολιτικό κόμμα μέσω του θεσμοποιημένου ρόλου που κατέχει. Συγχρόνως, η συμμόρφωση στις δημόσιες αποφάσεις είναι ισχυρή, αφού πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζουν οι δημόσιοι θεσμοί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα χώρας, με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά πολιτικής είναι η Ιαπωνία.

2. Αντιδραστικό εθνικό στυλ πολιτικής: Στο συγκεκριμένο εθνικό στυλ πολιτικής καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν πρωτίστως τα πολιτικά κόμματα και οι ιδιωτικές επιχειρήσεις και δευτερευόντως οι δημόσιοι θεσμοί, ενώ ο βαθμός συμμόρφωσης των κυρίαρχων δρώντων (εν προκειμένω των πολιτικών κομμάτων και των ιδιωτικών επιχειρήσεων) στις δημόσιες αποφάσεις είναι ασθενής. Η Ιταλία είναι μία από τις χώρες, που χαρακτηρίζεται από το συγκεκριμένο σύστημα οργάνωσης σχέσεων.

3. Συναινετικό εθνικό στυλ πολιτικής: Οι δημόσιοι θεσμοί μαζί με τους εκπροσώπους των εργαζομένων και των εργοδοτών καθώς και με τις ιδιωτικές επιχειρήσεις απαρτίζουν τους κύριους δρώντες σ' αυτό το εθνικό στυλ πολιτικής. Ενώ ο βαθμός συμμόρφωσης των δρώντων με τις δημόσιες αποφάσεις είναι ισχυρός. Μία από τις περιπτώσεις χωρών, στις οποίες επικρατούν οι προαναφερθείσες ομάδες πολιτικών συστημάτων είναι η Σουηδία.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, το αναλυτικό πλαίσιο των μοντέλων καπιταλισμού εστιάζει στο να κατηγοριοποιήσει τα πολιτικά συστήματα⁴ σε τρεις ευρείς τύπους μοντέλων καπιταλισμού. Αντιθέτως, η στόχευση του αναλυτικού πλαισίου των εθνικών στυλ πολιτικής ήταν το να αναδειχτούν τα εθνικά χαρακτηριστικά των επιμέρους πολιτικών συστημάτων. Ωστόσο, το ερώτημα που τίθεται σε σχέση με τα δύο πλαίσια ανάλυσης πολιτικής είναι κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι τάσεις που ενυπάρχουν μέσα στο πλαίσιο της ευρείας έννοιας της παγκοσμιοποίησης, δεν οριοθετούν και δεν περιορίζουν διαφοροποιήσεις μεταξύ πολιτικών συστημάτων ή ομάδων συμφερόντων πολιτικών συστημάτων. Σε ό,τι αφορά στα πολιτικά συστήματα της Ε.Ε. καθοριστική παράμετρος σε σχέση με τα αναλυτικά πλαίσια πολιτικής αποτελεί ο εξευρωπαϊσμός (Λάβδας, 2005: 69-70), ήτοι, κατά Radaelli (2000) «*οι διαδικασίες (α) οικοδόμησης, (β) διάχυσης και (γ) θεσμοθέτησης των τυπικών και άτυπων κανόνων, διαδικασιών, παραδειγμάτων πολιτικής, στυλ, 'τρόπων για να γίνονται πράγματα' και κοινών πεποιθήσεων και νορμών, που αρχικά ορίζονται και παγιώνονται στη λήψη αποφάσεων της Ε.Ε. και στη συνέχεια ενσωματώνονται στη λογική του εγχώριου λόγου, των ταυτοτήτων, των πολιτικών δομών και των δημόσιων πολιτικών*» (Radaelli, 2000: 4).

⁴ Όπως επισημαίνει ο Λάβδας (2005: 69), «...στη σημερινή Ευρωπαϊκή Ένωση υπάρχουν περισσότερα από ένα αλλά λιγότερα από είκοσι πέντε (όσα είναι πλέον τα κράτη-μέλη) μοντέλα καπιταλισμού.». Με βάση τη συγκεκριμένη τοποθέτηση και λόγω της διεύρυνσης της Ε.Ε., θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι στη σημερινή Ε.Ε., εν έτει 2017 υφίστανται περισσότερα από ένα πολιτικά συστήματα και όχι λιγότερα από 28 (όσα δηλαδή είναι και τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε., συμπεριλαμβανομένου και του Ηνωμένου Βασιλείου).

3.3. Ανάλυση Δικτύων Πολιτικής (Policy Networks)

Η ανάλυση δικτύων πολιτικής συνιστά μία μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία στοχεύει στην ανάδειξη των συμπεριφορικών διαστάσεων της πολιτικής ζωής. Συγκεκριμένα, σε αντίθεση με τα αναλυτικά πλαίσια που εστιάζουν στη διερεύνηση του τυπικού-θεσμικού ρόλου των δρώντων που εμπλέκονται στις διαδικασίες σχεδιασμού, διαμόρφωσης και υλοποίησης μίας πολιτικής, η ανάλυση δικτύων πολιτικής επικεντρώνεται στη διερεύνηση των πραγματικών εμπλεκόμενων δρώντων και στον πραγματικό ρόλο που αυτοί διαδραματίζουν (Λάβδας, 2005: 70-71; Λάβδας, 2003: 37-38).

Όπως επισημαίνουν οι Muller & Surel (2002), μπορεί η έννοια των δικτύων στην Κοινωνιολογία να είναι διαδεδομένη και να θεωρείται κλασσική έννοια⁵ σ' αυτό το επιστημονικό πεδίο, στο πεδίο, όμως, της ανάλυσης της δημόσιας δράσης, τα δίκτυα ως έννοια, άρχισαν να αποκτούν ολοένα και περισσότερη βαρύτητα τη δεκαετία του 1980, σε τέτοιο βαθμό, που έφτασαν να είναι ένα από τους πιο αντιπροσωπευτικούς τομείς του πεδίου της ανάλυσης της δημόσιας δράσης. Πλέον, η έννοια των δικτύων έχει ενσωματωθεί και συνδέεται με τις ευρύτερες προσεγγίσεις και τις ερμηνείες που σχετίζονται με την έννοια της διακυβέρνησης (Muller & Surel, 2002: 139).

Η εμφάνιση των policy networks οφείλεται ως επί το πλείστον στο γεγονός, ότι τα παραδοσιακά εργαλεία ανάλυσης δημόσιας πολιτικής έτειναν να αντιλαμβάνονται ένα περιορισμένο αριθμό αλλαγών και μετατροπών μεταξύ της δημόσιας δράσης και της διακυβέρνησης, οι οποίες επηρέασαν τις σχέσεις ανάμεσα στο Κράτος και την κοινωνία (Muller & Surel, 2002: 140).

Μία δέσμη από παραμέτρους, όπως η αύξηση του αριθμού των οργανωμένων συλλογικοτήτων και, συγχρόνως, η αυξανόμενη εμπλοκή αυτών στις διαδικασίες διακυβέρνησης, η ενδυνάμωση των διαδικασιών οργάνωσης κατά τομείς και της διαφοροποίησης των πολιτικών και των διοικήσεων, η αυξανόμενη εμπλοκή στη

⁵ Εδώ ο όρος «κλασσική» έννοια αποδίδεται ως: ευρέως αποδεκτή έννοια).

μορφή παρέμβασης πολιτικών δρώντων στις διαδικασίες δημόσιων πολιτικών (overcrowded policy making – Richardson & Jordan, 1979 *οπ. αναφ.* στο Muller & Surel, 2002: 140), η αύξηση του βαθμού επιρροής καθώς και της έκτασης του πεδίου των δημόσιων πολιτικών, η αποκέντρωση του Κράτους, η εξάλειψη των ορίων μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, η δημιουργία όλο και περισσότερων μορφών «ιδιωτικής διακυβέρνησης» και η παράλληλη εμπλοκή τους είτε στις δημόσιες πολιτικές, είτε στις λειτουργίες «δημόσιας τάξης», η μετάβαση από το εθνικό στο υπερεθνικό, δηλαδή η «υπερεθνοποίηση» (transnationalisation) (κατά Kenis & Schneider), της εθνικής πολιτικής, καθώς και η αύξηση του βαθμού αλληλεξάρτησης και πολυπλοκότητας των πολιτικών και κοινωνικών ζητημάτων, τα οποία αναδεικνύουν θέματα όπως η πρόσβαση στην πληροφορία και η παραγωγή εμπειρογνωμοσύνης, συνέβαλαν καθοριστικά στη δημιουργία και διαμόρφωση των δικτύων πολιτικής (policy networks) στο πλαίσιο ανάλυσης των δημόσιων πολιτικών (Kenis & Schneider, στο Marin & Mayntz, 1991 *οπ. αναφ.* στο Muller & Surel, 2002: 140).

Σύμφωνα με τους Kenis & Schneider, η έννοια δίκτυο συνιστά εν μέρει μία απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα/παραμέτρους, καθώς παρουσιάζει ένα σχήμα ανάλυσης δημόσιας πολιτικής, το οποίο αποσκοπεί στην ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ κράτους και κοινωνίας, εστιάζοντας στα κάτωθι σημεία (Muller & Surel, 2002: 140-141):

1. στον οριζόντιο και, συγχρόνως, μη ιεραρχικό χαρακτήρα των σχέσεων κράτους και κοινωνίας,
2. στις ανταλλαγές που πραγματοποιούνται ανάμεσα στους δρώντες του δικτύου, οι οποίες διαθέτουν σχετικά ανεπίσημα χαρακτηριστικά, και
3. την απουσία εμποδίων, που επιτρέπουν: α) την αύξηση του αριθμού των ανταλλαγών σε περιφερειακό επίπεδο, και β) την εμπλοκή τόσο τεχνικών μέσων, τα οποία αφορούν στην εμπειρογνωμοσύνη των δρώντων, όσο και πολιτικών μέσων, που σχετίζονται με την θέση που κατέχουν οι δρώντες στο πολιτικό σύστημα (Muller & Surel, 2002: 140-141).

Το δίκτυο, ως έννοια, ορίζεται ως «*μια ομαδοποίηση ή μια σύνθεση οργανώσεων, που εξαρτώνται μεταξύ τους ως προς τα μέσα, και η οποία διακρίνεται από τις άλλες ομαδοποιήσεις και συνθέσεις λόγω διαφορών στη δομή αυτής της εξάρτησης*» (Rhodes & Marsh στο Le Galès & Thatcher, 1995: 43 όπ. αναφ. στο Muller & Surel, 2002: 141), σκιαγραφώντας, έτσι, τις σχέσεις που ενυπάρχουν μεταξύ του κράτους και των κοινωνικών ομάδων. Σε αντίθεση με την έννοια των δικτύων, η έννοια των policy networks (δίκτυα πολιτικής) εστιάζουν στη σχετικοποίηση των ορίων ανάμεσα στο κράτος και την κοινωνία των πολιτών, στους δρώντες που εμπλέκονται στην κατασκευή της δημόσιας δράσης, και στις διαφορετικές και ποικίλες ιδιότητες που έχουν, και κατά συνέπεια και στον ρευστό χαρακτήρα των προαναφερθέντων ομαδοποιήσεων που διαμορφώνονται (Muller & Surel. 2002: 141).

Έτσι, στο πλαίσιο της πλουραλιστικής προσέγγισης, η έννοια του δικτύου αναδεικνύει μία σχετική σταθερότητα μεταξύ των σχέσεων κράτους και κοινωνίας πολιτών/κοινωνικές ομάδες, παρέχοντας μία σειρά από διαφορετικά εργαλεία ανάλυσης σε σχέση με την κατανόηση του τρόπου κατασκευής των χώρων που συμμετέχουν και δραστηριοποιούνται, συγχρόνως, οι δημόσιοι και οι ιδιωτικοί δρώντες (Muller & Surel. 2002: 141).

Σύμφωνα με τους Rhodes & Marsh, τα δίκτυα πολιτικής μπορούν να διακριθούν σε πέντε ταξινομικούς τύπους δικτύων με βάση τον βαθμό ανοικτότητάς τους –από την πιο ανοικτή μορφή δικτύου έως την πιο κλειστή μορφή δικτύου– (Rhodes & Marsh στο Le Galès & Thatcher, 1995: 44 όπ. αναφ. στο Muller & Surel, 2002: 141-142):

1. Τα θεματικά δίκτυα (issue networks), στα οποία συσπειρώνονται δρώντες με αφορμή ένα ζήτημα, πρόβλημα ή μία διεκδίκηση. Τα θεματικά δίκτυα είναι τα πιο ανοικτού τύπου δίκτυα, τα οποία συνθέτονται από έναν πολυάριθμο αριθμό δρώντων, με διαφορετική πολλές φορές ταυτότητα. Η αλληλεξάρτηση μεταξύ των συμμετεχόντων περιορίζεται μόνο στο ζήτημα ή πρόβλημα για το οποίο έχουν συναθροιστεί.

2. Τα δίκτυα «παραγωγών» διαμορφώνονται και οργανώνονται στο πλαίσιο ενός σημαντικού οικονομικού συμφέροντος. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται και ένα περιορισμένο βαθμό σχέσεων αλληλεξάρτησης μεταξύ των συμμετεχόντων/δρώντων.

3. Τα διακυβερνητικά δίκτυα αφορούν στα δίκτυα που συνθέτονται σε οριζόντιο επίπεδο μεταξύ τοπικών ή εδαφικών αρχών.

4. Τα επαγγελματικά (ή κλαδικά) δίκτυα σχετίζονται με επαγγέλματα, που η οργάνωσή τους είναι κάθετη και διαθέτουν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους λόγω της υφιστάμενης εξειδίκευσής του, η οποία τους διαχωρίζει από τα άλλα δίκτυα.

5. Οι κοινότητες πολιτικής (policy communities) έχουν ένα σταθερό σχηματισμό, εντός του οποίου οι επιλεγμένοι και αλληλοεξαρτώμενοι συμμετέχοντες/δρώντες συναρθρώνονται, συγχρόνως, σε κάθετο και οριζόντιο επίπεδο. Διαθέτουν και μοιράζονται από κοινού σημαντικά κοινά μέσα και συμβάλλουν στο να παραχθεί ένα κοινό αποτέλεσμα (output).

Ωστόσο, η παραπάνω τυπολογία των δικτύων πολιτικής επιτρέπει να νοηθεί, ότι οποιαδήποτε μορφή οργάνωσης ατόμων, που σχετίζεται ή συνδέεται, άμεσα ή έμμεσα, σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό, με αποφάσεις πολιτικής, μπορεί να θεωρηθεί ως policy network, ενώ, παράλληλα, η μετάβαση από τον ένα τύπο δικτύου στον άλλο δεν είναι εμφανής. Το γεγονός αυτό επιτρέπει να τεθεί σε κίνδυνο η ίδια η τυπολογία των δικτύων πολιτικής και να αποδυναμωθούν τα ταξινομικά της χαρακτηριστικά (Muler & Surel, 200: 142).

Κατά συνέπεια, όπως προτείνουν οι Rhodes & Marsh, θα ήταν πολύ πιο αποτελεσματικό η μελέτη και η ανάλυση των δικτύων πολιτικής στο πλαίσιο ανάλυσης των δημόσιων πολιτικών, να επικεντρωθεί στις δύο ακραίες μορφές δικτύων της προαναφερθείσας τυπολογίας ήτοι στα θεματικά δίκτυα (issue networks) και στις κοινότητες πολιτικής (policy communities) (Muler & Surel, 200: 142-143).

Έτσι, σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση/θεώρηση για τα δίκτυα πολιτικής, οι επικρατέστερες και πιο σημαντικές μορφές δικτύων πολιτικής είναι: α) οι κοινότητες πολιτικής (policy communities) και β) τα θεματικά δίκτυα (issue networks).

Ακολούθως, επιχειρείται μία πιο αναλυτική περιγραφή αυτών των δύο δικτύων πολιτικής με βάση τις τέσσερις κύριες διαστάσεις των δικτύων, δηλ. α) μέλη-συμμετοχή στο δίκτυο, β) συνοχή δικτύου, γ) ποιοτικοί και ποσοτικοί πόροι (είδη και μεγέθη), δ) κατανομή ισχύος εντός του δικτύου (Λάβδας, 2005: 71; Λάβδας, 2003: 38; βλ. αναλ. Rhodes, 1996: 653-667; March & Rhodes, 1992):

Όσον αφορά στις κοινότητες πολιτικής (policy communities), η συμμετοχή μελών είναι περιορισμένη, επικρατούν τα καλά οργανωμένα συμφέροντα και η δομή των μελών είναι σταθερή. Σε σχέση με τον βαθμό συνοχής του δικτύου, υπάρχει διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της και η διαδικασία λήψη αποφάσεων χαρακτηρίζεται από τις κοινές αξίες και προσεγγίσεις των μελών του δικτύου. Τα μέλη των κοινοτήτων πολιτικής διαθέτουν αρκετούς και σημαντικούς ποιοτικούς και ποσοτικούς πόρους, ενώ οι σχέσεις εντός της ιεραρχίας χαρακτηρίζονται από εκδικητικές τάσεις (οφθαλμόν αντί οφθαλμού – tit for tat). Τέλος, η ισχύς μεταξύ των μελών του συγκεκριμένου δικτύου πολιτικής εμφανίζει μία μεταβαλλόμενη ισορροπία στην κατεύθυνση του positive-sum game (Marsh & Rhodes, 1992: 251 όπ. παρατ. στο Λάβδας, 2005: 71; Λάβδας, 2003: 38).

Σε αντίθεση με τις κοινότητες πολιτικής, τα θεματικά δίκτυα (issue networks) διαθέτουν ένα αρκετά μεγάλο αριθμό μελών αλλά εμφανίζουν ασταθή δομή, ενώ περιλαμβάνουν όλα τα συμφέροντα που σχετίζονται με τα μέλη που συμμετέχουν. Ο βαθμός συνοχής των συγκεκριμένων δικτύων πολιτικής είναι μικρός καθώς οι αλληλεπιδράσεις είναι περιστασιακές και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων χαρακτηρίζονται από διακυμάνσεις (μεταξύ συναίνεσης και διαφωνίας). Σε σχέση με το είδος και το μέγεθος των ποιοτικών και ποσοτικών πόρων επικρατεί μεγάλη ποικιλία και διαφορετικά μοντέλα δόμησης σχέσεων μεταξύ των μελών, που κατά συνέπεια δυσχεραίνουν τη διασφάλιση συμμόρφωσης. Τέλος, η ισχύς των θεματικών δικτύων είναι μη συμμετρική και η επίτευξη ισορροπιών στο εσωτερικό του δικτύου καθίσταται αρκετά δύσκολη (τις περισσότερες φορές πρόκειται για zero-sum game) (Marsh & Rhodes, 1992: 251 όπ. παρατ. στο Λάβδας, 2005: 71; Λάβδας, 2003: 38).

Συμπερασματικά προκύπτει ότι, με βάση τα επιμέρους χαρακτηριστικά των δύο προαναφερθέντων βασικών μορφών δικτύου, οι κοινότητες πολιτικής διαθέτουν την

πιο σταθερή και συνεκτική δομή και κατά συνέπεια συνιστούν και την πιο σταθερή μορφή δικτύου πολιτικής συγκριτικά με τα θεματικά δίκτυα. Στο πλαίσιο αυτό, ένας σημαντικός αριθμός πολιτικών επιστημόνων, υποστηρίζει ότι οι ομάδες πίεσης⁶ (ή αλλιώς ομάδες συμφερόντων⁷) συνιστούν σημαντικά στοιχεία σύνθεσης των δικτύων πολιτικής και των κοινοτήτων πολιτικής. Ιδίως, όμως, των δικτύων πολιτικής (Ball & Peters, 2001: 198; Muller & Surel, 2002: 131-136 & 142-145), καθώς παρατηρείται άμεση ή έμμεση αύξηση του αριθμού ομάδων συμφερόντων που σχετίζονται με αρκετά πεδία πολιτικής και, συγχρόνως, αυξάνεται και ο βαθμός δυσκολίας των κυβερνήσεων να περιορίσουν την είσοδο των σχετιζόμενων ομάδων συμφερόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ή σε πεδία και τομείς που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων και την κοινή γνώμη (π.χ. MME) (Ball & Peters, 2001: 198-199; Λάβδας, 2005: 72, βλ. και Muller & Surel, 2002: 136-138).

Το ό,τι πλέον υπάρχει αύξηση του αριθμού των ομάδων συμφερόντων που συμμετέχουν σε πεδία πολιτικής καθιστά πιο πολύπλοκη και δύσκολη τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ωστόσο, αυτή η αύξηση των ομάδων συμφερόντων ενισχύει τις πιθανότητες για αύξηση της συμμετοχής στις διαδικασίες και βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων (Ball & Peters, 2001: 198-199).

Παρόλα αυτά, τα δίκτυα πολιτικής ως μεθοδολογικό "εργαλείο" ανάλυσης των διαστάσεων των πολιτικών συστημάτων και ευρύτερα της πολιτικής ζωής παρουσιάζουν αδυναμίες ως προς το αναλυτικό τους πλαίσιο. Συγκεκριμένα,

⁶ Ο όρος ομάδες πίεσης αφορά σε «...κοινωνικά αθροίσματα τα οποία διαθέτουν έναν βαθμό συνοχής και κάποιους στόχους και τα οποία επιχειρούν να ασκήσουν επιρροή στη διαδικασία λήψης πολιτικών αποφάσεων» (Ball & Millard, 1986: 33-34 όπ. αναφ. στο Ball & Peters, 2001: 195).

⁷ Γενικότερα, όλες οι ομάδες θεωρούνται δυνάμει ομάδες συμφερόντων, καθώς η διαμόρφωση και η συγκρότησή τους έγκειται σε κοινά ενδιαφέροντα, συμφέροντα και πεδία δραστηριοποίησης. Ωστόσο, στο πλαίσιο των πολιτικών επιστημών, ο όρος "ομάδες συμφερόντων" συγκεκριμενοποιείται και αναφέρεται σε όλες εκείνες τις ομάδες, που ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών και της μορφής που έχουν, επιδιώκουν να προωθήσουν τα συμφέροντά τους χρησιμοποιώντας πολιτικά μέσα και πιέζοντας προς αυτή την κατεύθυνση (επίτευξη επιδιωκόμενων σκοπών). Από την άλλη πλευρά, η πολιτική εξουσία (κρατικοί θεσμοί) αλληλεπιδρά με τις ομάδες συμφερόντων επιδιώκοντας είτε να τις θέσει εκτός νόμου ή υπό τον έλεγχό της είτε για να εξυπηρετήσει δικά της συμφέροντα, οπότε και τις ενσωματώνει στο φάσμα των δράσεών της (Mény, 1995: 245; βλ. επίσης αναλυτικά και σσ. 245-296).

αξιοποιούνται, ως επί το πλείστον, ως περιγραφικά εργαλεία παρά ως αναλυτικά εργαλεία, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις αντιμετωπίζουν μεθοδολογικές δυσκολίες στο να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν πώς καθίσταται εφικτός ο συνδυασμός διαφορετικών συμφερόντων και απόψεων από διαφορετικές ομάδες. Επιπλέον, παρόλο που η αυξανόμενη συμμετοχή σχετιζόμενων ομάδων συμφερόντων σε κοινότητες πολιτικής και θεματικά δίκτυα είναι εξαιρετικά χρήσιμη, σε αρκετές περιπτώσεις δεν διασαφίζεται ο βαθμός επιρροής μίας ομάδας στη διαδικασία λήψης απόφασης αλλά ούτε και ποια είναι αυτή η ομάδα καθώς και ποιες πραγματικά εμπλεκόμενες ομάδες επέδρασαν καθοριστικά στην τελική λήψη μίας απόφασης (βλ. αναλυτικά Dowding, 1995: 136-158; Ball & Peters, 2001: 199).

Επιπροσθέτως, αρκετοί επικριτές των προσέγγισης των δικτύων πολιτικής υποστηρίζουν την ύπαρξη πλουραλιστικών ή ελιτίστικων μοντέλων ισχύος και επιρροής πίσω από τις δύο μορφές δικτύων, ήτοι τις κοινότητες πολιτικής και τα θεματικά δίκτυα. Ενώ κάποιοι εξ αυτών ισχυρίζονται, ότι η ανάπτυξη περισσότερων σύνθετων δικτύων, που συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, είναι πολύ πιθανό να μην έχει τόσο μεγάλο βαθμό επιρροής στις αποφάσεις, αλλά να τις νομιμοποιεί περισσότερο και πολύ πιο αποτελεσματικά (Ball & Peters, 2001: 199; Λάβδας, 2005: 72-73; Λάβδας, 2003: 39-40).

Συμπερασματικά, με βάση όλα τα προαναφερθέντα, καθίσταται εμφανές ότι τα πλαίσια ανάλυσης πολιτικής καθώς επίσης και τα δίκτυα πολιτικής, με τα πλεονεκτήματα και τα αδύναμα σημεία τους, είναι απαραίτητα προκειμένου να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν οι δημόσιες πολιτικές, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η εκπαιδευτική πολιτική. Ωστόσο, το ερώτημα που τίθεται και ανακύπτουν σχετικοί προβληματισμοί είναι ποια αναλυτικά πλαίσια και πρότυπα είναι τα πλέον κατάλληλα για την κατανόηση, ανάλυση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής στα σύγχρονα πολιτικά συστήματα στο πλαίσιο της αυξανόμενης πίεσης των αιτημάτων των ομάδων συμφερόντων και του αναδιαπραγματευτικού ρόλου του κράτους; Τέτοιου είδους ερωτήματα δεν μπορούν να απαντηθούν χωρίς να ληφθούν σοβαρά υπ' όψιν οι ευρωπαϊκές, εθνικές, κοινωνικο-οικονομικές παράμετροι που διαμεσολαβούν μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτικού συστήματος και κατ' επέκταση

μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής, κράτους και πολιτικής της απασχόλησης και αγοράς εργασίας (Λάβδας, 2005: 82) (βλ. παρακάτω).

4. Η Λειτουργία και το Πεδίο Παρέμβασης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής

4.1. Εισαγωγή

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και έπειτα έχουν συντελεστεί ποικίλες αλλαγές και μεταβολές στο πεδίο της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες σε συνδυασμό με την διαδικασία μετασχηματισμού περιγράφονται και αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως μετάβαση από το κράτος στην αγορά. Συγκεκριμένα, εκκινώντας από την αποτυχία ή την κατάρρευση της χάραξης πολιτικής για το εργατικό δυναμικό (manpower planning), η επιστημονική κοινότητα εστιάζει το ενδιαφέρον της τόσο στην "ιδιωτικοποίηση" της εκπαίδευσης και στην διαδικασία αυτή καθαυτήν, όσο και στις μεταρρυθμίσεις ή σε απόπειρες μεταρρυθμίσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μεταβολές που προαναφέρθηκαν δύναται να περιγραφούν και να ερμηνευτούν όχι ως μετάβαση από το κράτος στην αγορά εργασίας αλλά ως μετάβαση από το κράτος στο κράτος. Δηλαδή ως μετάβαση από μία μορφή κρατικής παρέμβασης που υφίστατο στο πεδίο της εκπαίδευσης σε μία άλλη διαφορετική μορφή κρατικής παρέμβασης, η οποία πραγματοποιήθηκε διαδοχικά με το πέρασμα των χρόνων (Γράβαρης, 2005: 27).

Εστιακά σημεία της προαναφερθείσας μετάβασης δεν είναι μόνο η μετασχηματιστική διαδικασία της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή από την πολιτική του σχεδιασμού εργατικού δυναμικού, στην πολιτική για τη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων αλλά και ο ευρύτερος μετασχηματισμός που επιτελέστηκε στο υπόδειγμα της μακροοικονομικής παρέμβασης, ο οποίος συνέπεσε με τη μετάβαση (αντικατάσταση) από το κεϋνσιανό μοντέλο μακροοικονομικής πολιτικής στο μονεταριστικό μοντέλο (Γράβαρης, 2005: 35).

4.2. Η Πορεία προς την Αλλαγή Υποδείγματος Μακροοικονομικής Πολιτικής: Από το Κεϋνσιανό Μοντέλο Μακροοικονομικής Πολιτικής στο Μονεταριστικό Μοντέλο Μακροοικονομικής Πολιτικής

Κύριο χαρακτηριστικό της δεκαετίας του 1970, συγκεκριμένα από τα μέσα έως τα τέλη της, σε ό,τι αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί μία αποτυχημένη, μέχρι τότε, συγκεκριμένη κανονική μορφή παρέμβασης του κράτους στο πεδίο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο όρος που υιοθετήθηκε και επικράτησε και έπειτα γι' αυτή τη μορφή της κρατικής παρέμβασης στο συγκεκριμένο πεδίο είναι "αποτυχία σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού". Βασικός στόχος αυτού του μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν η σύνδεση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος με την παραγωγή στο σύνολό της και, ειδικότερα, αν και όχι αποκλειστικά, με την βιομηχανική παραγωγή. Και αυτό διότι σε όλες σχεδόν τις αναπτυγμένες καπιταλιστικές δημοκρατικές χώρες, ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης ήταν προσανατολισμένος και άμεσα συνδεδεμένος, με τις ανάλογες βεβαίως διαφοροποιήσεις και παραλλαγές, με τη ρύθμιση της οικονομίας και της παραγωγής (Γράβαρης, 2005: 28-29).

Προκειμένου να ενδυναμωθεί η οικονομική μεγέθυνση και η αύξηση του βιομηχανικού προϊόντος, που συνιστούσαν στρατηγικούς στόχους εκείνης της περιόδου, η οικονομική πολιτική χρησιμοποιεί ως εργαλείο την ενίσχυση της ενεργού ζήτησης, ούτως ώστε να επιτευχθεί πλήρης απασχόληση τόσο του εργατικού δυναμικού όσο και του κεφαλαιουχικού εξοπλισμού. Ουσιαστικά, αυτού του είδους η οικονομική πολιτική αποτελεί μία μακροοικονομική πολιτική κεϋνσιανού τύπου, η οποία από βραχυπρόθεσμη πολιτική με στόχο την αντιμετώπιση της ύφεσης, μετατρέπεται σε μεσοπρόθεσμη ή/και μακροπρόθεσμη πολιτική οικονομικής μεγέθυνσης, και μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού νοηματοδοτείται (Γράβαρης, 2005: 29).

Πλέον, εντός αυτού του μοντέλου μακροοικονομικής πολιτικής παρέμβασης, η εκπαιδευτική πολιτική και οι κοινωνικές πολιτικές εν γένει, μετατρέπονται σε σταθεροποιητές. Αυτός ο νέος ρόλος των κοινωνικών πολιτικών αποτυπώνεται

εμφανώς στην αύξηση των κοινωνικών δαπανών και, ειδικότερα, στον "κοινωνικό μισθό", και η πολιτική του σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού αποτελεί το εργαλείο/μέσο όχι μόνο για την επίτευξη του στόχου της πλήρους απασχόλησης αλλά και για την οικονομική μεγέθυνση (Γράβαρης, 2005: 29).

Αναφορικά με την ορθολογικότητα της πολιτικής σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού, αυτή δύναται να αναλυθεί και να ερμηνευτεί σε δύο διαστάσεις: α) της οικονομικής ορθολογικότητας και β) της κοινωνικής ορθολογικότητας, οι οποίες αντιστοιχούν στην οικονομική και κοινωνικοποιητική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως προς τη διάσταση της οικονομικής ορθολογικότητας, η πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού συνιστά μία παρέμβαση σχεδιασμένη για το πεδίο της προσφοράς εργασίας στοχεύοντας στη διαμόρφωση και ανάπτυξη ποσοτικών και ποιοτικών δεξιοτήτων και ειδικοτήτων μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες καθίστανται απαραίτητες λόγω της οικονομικής μεγέθυνσης (Γράβαρης, 2005: 29).

Όσον αφορά στη διάσταση της κοινωνικής ορθολογικότητας, η πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού αναδύεται μέσω του διευρυνμένου και εκδημοκρατισμένου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς μαζικοποιείται και παρατηρείται ολοένα και μεγαλύτερη αύξηση των κοινωνικών στρωμάτων, που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, αυτή η μαζικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος ενδυναμώνεται και νομιμοποιείται περαιτέρω από την αρχή της ισότητας των ευκαιριών. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση χρηματοδοτείται από πηγές, που θέτουν ως προϋπόθεση και, συγχρόνως προωθούν και ενισχύουν την αναδιανομή εισοδήματος και δικαιωμάτων. Συνεπώς, η αύξηση της προσφοράς εκπαίδευσης δημιούργησε, συγχρόνως και ζήτηση για εκπαιδευτικές υπηρεσίες, καθώς η τελευταία παρουσιάζει αυξητικές τάσεις λόγω των εισοδηματικών ενισχύσεων (Γράβαρης, 2005: 29).

Η αποτυχία της πολιτικής σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού συνέπεσε με την εξάντληση των ορίων του τότε μοντέλου ρύθμισης της οικονομίας και μακροοικονομικής παρέμβασης. Αυτή η χρονική σύμπτωση δεν ήταν καθόλου τυχαία, αφού αποτυπώνει εμφανώς από τη μία την παράλληλη συνδυαστική πορεία αυτών των δημόσιων πολιτικών, και από την άλλη το τέλος του κύκλου που υιοθετήθηκε από το

μεταπολεμικό μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, η εκδήλωση της κρίσης ως προς την κοινωνική ορθολογικότητα της εκπαίδευσης εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του 1960. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της κρίσης στην κοινωνικοποιητική "λειτουργία" της εκπαίδευσης είναι οι κινητοποιήσεις της νεολαίας και των φοιτητών, διαφορετικές σε κάθε χώρα ανάλογα με τα θέματα και τα ζητήματα που προέκυπταν από τις εκάστοτε πολιτικές συγκυρίες κα συνθήκες (Γράβαρης, 2005: 29-30).

Όσον αφορά στην κρίση στην οικονομική ορθολογικότητα εκδηλώνεται με την πρώτη πετρελαϊκή κρίση το 1973, η οποία, ουσιαστικά, τερμάτισε και την εφαρμογή του μεταπολεμικού προτύπου οικονομική ανάπτυξης. Ειδικότερα, η εμφάνιση του στασιμοπληθωρισμού, η αυξανόμενη ένταση της δημοσιονομικής κρίσης και η οικονομική αστάθεια αναδεικνύουν τις αδυναμίες της πολιτικής σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού, καθιστώντας τις δεξιότητες και τις ειδικότητες που παράγει και αναπτύσσει το εκπαιδευτικό σύστημα πλεονάζουσες ή/και περιττές, πλήττοντας περισσότερο την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα μειώνονται δραστικά οι διαθέσιμοι πόροι χρηματοδότησης λόγω των δημοσιονομικών ελλειμμάτων (Γράβαρης, 2005: 30).

Καταληκτικά, ως προς την αποτυχία της πολιτικής σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού ως μία από τις ιστορικές μορφές εκπαιδευτικής πολιτικής, η κατανόηση και η ανάλυση της δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο μέσα στο πλαίσιο της οικονομικής και κοινωνικής ορθολογικότητας της συγκεκριμένης πολιτικής. Εν αντιθέσει, αναδύει και αποτυπώνει τη διάρρηξη μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής και μέσα σ' αυτό το πλαίσιο χρειάζεται να διερευνάται, να αναλύεται και να ερμηνεύεται (Γράβαρης, 2005: 30).

Μετά την αποτυχία του μεταπολεμικού προτύπου οικονομικής ανάπτυξης, δηλαδή την πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού και κατά συνέπεια και την κρίση που εκδηλώθηκε μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής, έχουν επέλθει αλλαγές και μεταβολές τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα και στους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς θεσμούς όσο και στην ίδια την εκπαιδευτική πολιτική, που οδήγησαν από την δημόσια ή κρατική ρύθμιση προς την ιδιωτικοποίηση. Αυτή η μεταβολή γίνεται όλο και πιο

έντονη με το πέρασμα των χρόνων και δύναται να περιγραφεί ως μία διαδικασία κίνησης από το κράτος στην αγορά (Γράβαρης, 2005: 30).

Οι κύριες παράμετροι, οι οποίες συνέβαλαν σ' αυτό το ερμηνευτικό σχήμα, δηλαδή την πορεία μεταβολών που περιγράφεται ως κίνηση από το κράτος στην αγορά είναι δύο: α) Η πρώτη παράμετρος αφορά στις θεσμικές μεταβολές που έχουν επέλθει στα πεδία της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και στο νέο μοντέλο μακροοικονομικής παρέμβασης ή ρύθμισης της οικονομίας. Συγκεκριμένα, το κράτος, ως ρυθμιστής και πολύ περισσότερο ως σχεδιαστής της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, περιορίζει τον παρεμβατικό του ρόλο στο πεδίο της εκπαίδευσης λόγω της δημοσιονομικής κρίσης και της μείωσης των πόρων χρηματοδότησης. Κατά συνέπεια, το κράτος υιοθετώντας αυτή τη στάση, αφήνει πρόσφορο έδαφος για την πρόσβαση της ιδιωτικής οικονομίας στα συγκεκριμένα πεδία (Γράβαρης, 2005: 30-31).

Επιπροσθέτως, παρατηρείται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και οι επιμέρους εκπαιδευτικοί θεσμοί ολοένα και περισσότερο υιοθετούν για τη λειτουργία τους κριτήρια ιδιωτικής οικονομίας, ενώ φαίνεται ότι η κυριαρχία του φορολογούμενου αντικαθίσταται βαθμιαία από την κυριαρχία του χρήστη/καταναλωτή των υπηρεσιών εκπαίδευσης. Πολλές φορές μαζί με αυτή τη μεταβολή στη διάρκεια αξιοποίησης των πόρων χρηματοδότησης από τον κρατικό προϋπολογισμό και τη φορολογία ιδιωτικών δαπανών, που επιδοτούνται από το κράτος, εφαρμόζονται νέα κριτήρια αξιολόγησης για τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι νέες διαδικασίες αξιολόγησης να μετατρέπονται σε προσωρινές αρχές νομιμοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, η διαρραγείσα σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής έχει αντικατασταθεί από μία νέα μορφή σχέσης, η οποία είναι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και αγοράς εργασίας. Αυτή η νέα μορφή σχέσης επιτρέπει να νοείται ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής ως ενεργητική πολιτική απασχόλησης, αντιμετώπισης και καταπολέμησης της ανεργίας (Γράβαρης, 2005: 31).

Η δεύτερη παράμετρος που συνέβαλε στην κίνηση από το κράτος στην αγορά ήταν η μετατόπιση του ενδιαφέροντος και ιδίως του πολιτικού προσανατολισμού της θεωρίας

του ανθρωπίνου κεφαλαίου⁸. Συγκεκριμένα, η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου μορφοποιήθηκε σε σχέση με τον πολιτικό της προσανατολισμό με δύο τρόπους και σε δύο φάσεις: Αρχικώς, την περίοδο που ανθούσε το μοντέλο της πολιτικής σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού, η βασική θεώρηση ήταν ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο και κατά συνέπεια η επένδυση σ' αυτό είχε χαρακτηριστικά και ιδιότητες δημόσιου αγαθού ή μίας εξωτερικής οικονομίας. Έτσι, η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου επικεντρωνόταν στην αύξηση των δημόσιων δαπανών προς την εκπαίδευση, μέσω της φορολογίας, καθώς η τελευταία ήταν ο κύριος πόρος χρηματοδότησης της εκπαίδευσης. Έτσι λόγω του διαφορετικού προσανατολισμού που έλαβε η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η εκπαιδευτική πολιτική μετονομάστηκε σε πολιτική διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων (Γράβαρης, 2005: 31-32).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναλυθεί η έννοια της αγοράς, έτσι όπως νοείται από το προαναφερθέν ερμηνευτικό σχήμα, δηλαδή την κίνηση από το κράτος στην αγορά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση η αγορά χρησιμοποιείται με δύο εναλλακτικούς τρόπους: α) ο πρώτος τρόπος αφορά στην κατανόηση και ερμηνεία της αγοράς με βάση την νεοκλασική οικονομική της εκδοχή: δηλαδή ως ένας μηχανισμός κατανομής πόρων, που είναι αρκετά αποτελεσματικός ως προς την εφαρμογή του (Γράβαρης, 2005: 32).

Οι πόροι χαρακτηρίζονται από σπανιότητα σε σύγκριση με τις πολυπληθείς ανάγκες ή/και επιθυμίες που χρειάζεται να ικανοποιηθούν, οι οποίες ως προς το περιεχόμενό τους είναι απροσδιόριστες. Υπό αυτή την ερμηνεία, η κίνηση από το κράτος στην αγορά νοείται ως η αντικατάσταση του δημόσιου προϋπολογισμού (ή διαφορετικά η αντικατάσταση του κράτους), που ήταν μηχανισμός κατανομής πόρων, από τον

⁸ Συνοπτικά η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση, η κατάρτιση και γενικότερα η γνώση συνιστούν επένδυση για το ανθρώπινο δυναμικό της κοινωνίας. Τα αποτελέσματα, δε, της επένδυσης στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση γίνονται εμφανή και αποτυπώνονται στην αύξηση της παραγωγικότητας και του ρυθμού οικονομικής ανάπτυξης μίας επιχείρησης και μίας χώρας γενικότερα καθώς στις υψηλότερες απολαβές που έχουν τα άτομα ή οι φορείς που επενδύουν στο ανθρώπινο κεφάλαιο (βλ. αναλυτικά Becker, 1980: 15-44).

μηχανισμό της αγοράς. Ειδικότερα, οι πόροι για την εκπαίδευση κατανέμονται πλέον μέσω της αγοράς και όχι μέσω του κρατικού προϋπολογισμού (Γράβαρης, 2005: 32).

Σε αντίθεση με την πρώτη ανάλυση περί κατανόησης της αγοράς στο πλαίσιο του ερμηνευτικού σχήματος κίνηση από το κράτος στην αγορά, η δεύτερη ανάλυση εστιάζει στην κατανόηση της αγοράς ως διαδικασία λήψης συλλογικών αποφάσεων. Εν προκειμένω, η κίνηση από το κράτος στην αγορά νοείται ως η αντικατάσταση μίας συγκεκριμένης διαδικασίας λήψης συλλογικών αποφάσεων από μία άλλη διαδικασία, η οποία διαφοροποιείται από την πρώτη λόγω του ό,τι είναι περιεχομενικά πολύ πιο ορθολογική (Γράβαρης, 2005: 32-33). Στο πλαίσιο αυτό, η αγορά μπορεί να κατανοηθεί ως ένας μηχανισμός λήψης συλλογικών αποφάσεων, του οποίου η ορθολογικότητα εισχωρεί στην ορθολογικότητα του κράτους ως αντίστοιχου μηχανισμού λήψης συλλογικών αποφάσεων. Βάσει των προαναφερθέντων το κράτος δεν αντικαθίσταται από την αγορά, αλλά κατά τη διαδικασία λήψης συλλογικών αποφάσεων λειτουργεί σαν να ήταν αγορά. Η ανάλυση αυτή για την κατανόηση της αγοράς ισχυροποιείται από την εισαγωγή ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων σε σχέση με την κατανομή των πόρων στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η επικράτηση των ιδιωτικών δαπανών έναντι των κρατικών, σε οποιοδήποτε πεδίο κι αν αυτή εφαρμόζεται δεν συνιστά την αιτία αλλά το αποτέλεσμα αυτής της μορφής κρατικής παρέμβασης (Γράβαρης, 2005: 32-33).

Βάσει όλων των προαναφερθέντων, δηλαδή, το ό,τι οι μεταβολές στο πεδίο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να αναλυθούν και να κατανοηθούν ως η κίνηση από το κράτος στην αγορά, έχει επικρατήσει η αντίληψη ότι η εκπαιδευτική πολιτική έχει χάσει τον χαρακτήρα της ως κοινωνική πολιτική και επακόλουθα δεν δύναται να προσδιορίζεται ως κοινωνική πολιτική. Και αυτό διότι μία σειρά από αλλαγές, μεταξύ αυτών και η αμφισβήτηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση ως κοινωνικό δικαίωμα, η μείωση της χρηματοδότησης μέσω της αναδιανομής των πόρων και του εισοδήματος, όπως και η επικράτηση εκπαιδευτικών συστημάτων, στοχευμένων σε συγκεκριμένες κατηγορίες πληθυσμού έναντι των προγενέστερων εκπαιδευτικών συστημάτων παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, χαρακτηριζόμενων από καθολικότητα, οδήγησαν τόσο στην υποβάθμιση της

κοινωνικής ορθολογικότητας και του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και της εκπαίδευσης γενικότερα (Γράβαρης, 2005: 33).

Ωστόσο, όπως αναφέραμε παραπάνω, η κοινωνική ορθολογικότητα του υποδείγματος της εκπαιδευτικής πολιτικής της περιόδου 1950-1975, δηλαδή της πολιτικής σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού συμπορευόταν με την ορθολογικότητα του μοντέλου κεϋνσιανής μακροοικονομικής πολιτικής εκείνης της περιόδου, από την οποία αντλούσε ισχύ. Κατά συνέπεια, η κοινωνική ορθολογικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής εκείνης της εποχής ήταν μία από τις ιδιότητες της ορθολογικότητας της, τότε, μακροοικονομικής πολιτικής. Γι' αυτό το λόγο η κρίση στο υπόδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκε κατά την περίοδο 1950-1975, συνέπεσε χρονικά με την κρίση του κεϋνσιανού μοντέλου μακροοικονομικής πολιτικής και, ουσιαστικά, αποτυπώνει τη γενικότερη κρίση που ξέσπασε στο κεϋνσιανό μοντέλο μακροοικονομικής πολιτικής.

Βάσει των προαναφερθέντων, η ορθολογικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής ως κοινωνικής πολιτικής οριοθετείται και προσδιορίζεται από την ορθολογικότητα της μακροοικονομικής πολιτικής. Κατά συνέπεια, από τη στιγμή που το κεϋνσιανό υπόδειγμα μακροοικονομικής πολιτικής έχει αντικατασταθεί από το μονεταριστικό υπόδειγμα, δεν δύναται η κοινωνική ορθολογικότητα της νέας μορφής εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή της διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων, να συγκριθεί με την πρότερη μορφή εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή την πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού (Γράβαρης, 2005: 34).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η κοινωνική ορθολογικότητα του νέου υποδείγματος εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή της διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων χρειάζεται να οριοθετείται και να προσδιορίζεται στο πλαίσιο της ορθολογικότητας του νέου υποδείγματος μακροοικονομικής πολιτικής. Έτσι, από την εφαρμογή του νέου υποδείγματος εκπαιδευτικής πολιτικής, ως πολιτικής διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων αναδύεται μία νέα μορφή σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής, στη οποία διαμεσολαβητικό ρόλο διαδραματίζει η ενεργητική πολιτική αγοράς εργασίας. (Γράβαρης, 2005: 34-35).

Αυτή λοιπόν η διαμεσολάβηση αποτελεί και την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στην πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού και την πολιτική διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων, και σ' αυτό το σημείο έγκειται και ο νέος κοινωνικός χαρακτήρας και η κοινωνική ορθολογικότητα της νέας μορφής εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατά συνέπεια, με βάση αυτή τη διαμεσολάβηση της πολιτικής της αγοράς εργασίας στη νέα μορφή σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής, η ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική συνιστά ένα σύγχρονο είδος κοινωνικής πολιτικής, το οποίο έχει περισσότερα απορρυθμιστικά χαρακτηριστικά εν συγκρίσει με το προγενέστερο υπόδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής (πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού), αφού υλοποιείται ως μία ενεργητική πολιτική της αγοράς εργασίας (Γράβαρης, 2005: 34-35).

Εξάλλου, όπως εύστοχα επισημαίνει ο A. Green, η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των μορφών που λαμβάνει η εκπαίδευση και των αλλαγών που πραγματοποιούνται στο επίπεδο της παραγωγικής τεχνικής και των απαιτήσεων για οικονομικές δεξιότητες είναι έμμεση και σε μεγάλο βαθμό διαμεσολαβείται/εξαρτάται από άλλους παράγοντες. Παρομοίως, στο ίδιο μήκος κύματος κυμαίνεται και η σύνδεση της εκπαιδευτικής ανάπτυξης με τις μεταβολές των κοινωνικών συνθηκών της αγοράς. Ουσιαστικά πρόκειται για μία πολύπλοκη σχέση, που δεν διακρίνεται από γραμμικότητα και άμεση αντιστοιχία (Green, 2013: 82).

Ακολούθως, επιχειρείται η ανάλυση του πεδίου παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής της λειτουργίας καθώς και η αυτή καθαυτή ορθολογικότητά της στο πλαίσιο των δημόσιων πολιτικών, εντός των οποίων οριοθετείται, προσδιορίζεται και μετασχηματίζεται είτε σε ορθολογικότητα της μακροοικονομικής πολιτικής είτε σε ορθολογικότητα της πολιτικής απασχόλησης και της αγοράς εργασίας.

4.3. Το Πεδίο Παρέμβασης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και η Εκπαιδευτική Λειτουργία

Στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές καπιταλιστικές κοινωνίες, το πεδίο παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελείται από ένα πλέγμα ρυθμίσεων, θεσμών, τυπικών και άτυπων κανόνων. Αυτοί οι θεσμοί, ρυθμίσεις και κανόνες λαμβάνουν πλαισιώνονται από εκπαιδευτικές μονάδες και εκπαιδευτικές βαθμίδες, από εκπαιδευτικό προσωπικό και επιμέρους καθήκοντα αρμοδιότητες, κανόνες προαγωγής κ.λπ., από εκπαιδευτικές υποδιαιρέσεις και, τέλος, από σχέσεις ή παρεμβάσεις μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα (Γράβαρης, 2005: 36).

Έτσι, ανάλογα με το πώς συνδυάζονται τα παραπάνω συστατικά στοιχεία στις διαφορετικές χρονικές περιόδους και συνθήκες, οι θεσμοί, οι κανόνες και οι ρυθμίσεις συνιστούν ένα σύνολο, ή διαφορετικά αποτελούν ένα καθεστώς εκπαιδευτικής πολιτικής. Εντός αυτού του καθεστώτος, το πεδίο παρέμβασης συμμετέχει ή εμπλέκεται με την εκπαιδευτική πολιτική από τη στιγμή που τα αποτελέσματα και οι επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν άμεσο αντίκτυπο στο συγκεκριμένο πεδίο (Γράβαρης, 2005: 36).

Αναγάγοντας αυτές τις μορφές εμφάνισης σε μία ευρύτερη βάση, δηλαδή αν τις αθροίσουμε σε ένα ευρύτερο συνεκτικό σύνολο, τότε το καθεστώς εκπαιδευτικής πολιτικής λαμβάνει δύο μορφές, βάσει των προσεγγίσεων που θα πλαισιωθεί: α) εάν η προσέγγιση έχει αυστηρά θεσμικά χαρακτηριστικά, τότε το καθεστώς εκπαιδευτικής πολιτικής εμφανίζεται ως εκπαιδευτικό σύστημα, β) εάν προσεγγιστεί στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών εκροών και εκβάσεων, δηλαδή βάσει της παραγωγής εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, τότε το καθεστώς εκπαιδευτικής πολιτικής εμφανίζεται ως εκπαιδευτική λειτουργία (Γράβαρης, 2005: 36).

Η μορφοποίηση του πεδίου παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εκπαιδευτικό σύστημα ή εκπαιδευτική λειτουργία καθιστά την ανάλυση και ερμηνεία του πολύ πιο κατανοητή και σαφής από την αντίστοιχη του καθεστώτος εκπαιδευτικής πολιτικής. Και αυτό διότι, από τη μία η μορφοποίηση του πεδίου παρέμβασης της εκπαιδευτικής

πολιτικής σε εκπαιδευτικό σύστημα αποτυπώνει ευκρινώς την ιεραρχία που υπάρχει στη δομή των εκπαιδευτικών θεσμών και των σχετικών ρυθμίσεων και κανόνων, ενώ συγχρόνως αναδεικνύει ότι το πεδίο παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστά ένα ιδιάζον υποσύστημα με ανεξάρτητη υπόσταση, ορθολογικότητα και σκοπιμότητα σε σύγκριση με "γειτονικά" πεδία κρατικής παρέμβασης. Από την άλλη η μορφοποίηση του πεδίου παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εκπαιδευτική λειτουργία καθίσταται αρκετά πιο σημαντική από την έννοια του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αναδεικνύει τις ιδιαίτερες κοινωνικές ανάγκες που χρειάζεται να ικανοποιήσει η εκπαιδευτική λειτουργία και τους σκοπούς της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπροσθέτως, αναδεικνύει την σχέση την ίδιας της εκπαιδευτικής λειτουργίας με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, καθιστώντας την συστατικό του στοιχείο (Γράβαρης, 2005: 36-37).

Με βάση, λοιπόν, την σχέση της εκπαιδευτικής λειτουργίας με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας καθώς και τον προσανατολισμό της τελευταίας στην ικανοποίηση συγκεκριμένων σκοπών και αναγκών, η εκπαιδευτική λειτουργία μπορεί να θεωρηθεί ως μία συγκεκριμένη παραγωγική δραστηριότητα, που στοχεύει στην παραγωγή, αναπαραγωγή και διάχυση γενικών και ειδικών γνώσεων (Γράβαρης, 2005: 37).

Η επίτευξη των παραπάνω σκοπών αναδεικνύει τα δύο μείζονα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής λειτουργίας, τα οποία είναι τα ακόλουθα: α) Το πρώτο χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η αναφορά της με όρους αναστοχασμού στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας τόσο στο σύνολό του όσο και στις επιμέρους κοινωνικές εργασίες του. Ειδικότερα, βασική προϋπόθεση τόσο για την παραγωγή όσο και για την αναπαραγωγή των ειδικών γνώσεων, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την αναπαραγωγή των εκάστοτε κοινωνικών εργασιών του κοινωνικού καταμερισμού, αποτελεί η παραγωγή ευρύτερων γνώσεων που σχετίζονται με τις ποσοτικές και ποιοτικές σχέσεις των κοινωνικών εργασιών (βλ. αναλυτικά Γράβαρης, 2005: 37-38).

Κατά συνέπεια, η παραγωγή ή η αναπαραγωγή μίας ειδικής γνώσης, η απόκτηση ή/και η ανάπτυξη της οποίας είναι απαραίτητη για μία συγκεκριμένη δεξιότητα, προϋποθέτει μία αναστοχαστική αναφορά σε σχέση με τις παραμέτρους και τις προϋποθέσεις που

αφορούν στην παραγωγή και αναπαραγωγή αυτής της δεξιότητας. Με τη σειρά τους αυτές οι προϋποθέσεις συναντώνται στη θέση που καταλαμβάνει η προαναφερθείσα δεξιότητα στο εσωτερικό του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας στο σύνολό του. Η αναστοχαστική αναφορά, δηλαδή το πρώτο χαρακτηριστικό γνώρισμα, της εκπαιδευτικής λειτουργίας κατηγοριοποιείται α) ως εξωτερική θετική επίδραση ή β) ως αποτυχία και αδυναμία της αγοράς (βλ. αναλυτικά Γράβαρης, 2005: 37-38).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής λειτουργίας αφορά στην αυτονομία της, έστω και σε ένα βαθμό, από τις ανάγκες της παραγωγής, που δεν έχουν διαμεσολαβητικό χαρακτήρα, -είναι άμεσες δηλαδή-. Η αυτοτέλεια της εκπαιδευτικής λειτουργίας είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αναστοχαστική αναφορά της τόσο στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας όσο και στα επιμέρους μέρη του. Συγκεκριμένα, η παραγωγή, αναπαραγωγή και διάχυση των εξειδικευμένων γνώσεων, που είναι απαραίτητες για την ικανοποίηση των αναγκών των λοιπών μερών του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας πραγματοποιείται στο πλαίσιο ή/και συγχρόνως με τους σκοπούς της παραγωγής, αναπαραγωγής και μετάδοσης της γενικής γνώσης. Κατά συνέπεια η επικύρωση των ειδικών/εξειδικευμένων γνώσεων πραγματοποιείται εντός ενός γενικευμένου και ιεραρχικά δομημένου γνωστικού πλαισίου (βλ. αναλυτικά Γράβαρης, 2005: 38).

Καταληκτικά, το πεδίο παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής, που επιχειρήθηκε στο παρόν υποκεφάλαιο να αναλυθεί συνοπτικά, συμβάλλει καθοριστικά στην ανάδειξη του σκοπού της εκπαιδευτικής πολιτικής βάσει των μορφών που εμφανίζεται και λαμβάνει (βλ. εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτική λειτουργία) ανάλογα με το τι είδους αναλυτική και ερμηνευτική προσέγγιση θα υιοθετηθεί, ερευνητικά, για την διερεύνηση του υπό μελέτη πεδίου. Συγχρόνως όμως, κρίσιμες παράμετροι για την μελέτη του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής και συνακόλουθα για τη μελέτη του πεδίου της πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση αποτελούν τόσο οι οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και πολιτικές συνθήκες (βλ. και αρχή της πλαisiώσης)⁹, εντός

⁹ Σύμφωνα με την αρχή της πλαisiώσης, στο πλαίσιο διεξαγωγής έρευνας, τόσο το υπό μελέτη και ερευνητικό αντικείμενο ή φαινόμενο όσο και η ίδια η ερευνητική διαδικασία χρειάζεται να μελετηθούν, να ερευνηθούν και να ερμηνευτούν στο εσωτερικό των μεταβαλλόμενων κοινωνικών και ιστορικών

των οποίων διαμορφώνονται, υφίστανται και εξελίσσονται ιστορικά, όσο και η σχέση τους με τις υπόλοιπες δημόσιες πολιτικές (πλέγμα δημόσιων πολιτικών) εντός των οποίων ή/και παράλληλα με τις οποίες σχεδιάζονται, υλοποιούνται και μετασχηματίζονται, όπως θα αναλύσουμε ακολούθως, και συγκεκριμένα την ορθολογικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών.

πλαίσια, εντός των οποίων λαμβάνουν χώρα ή/και παράγονται. Με άλλα λόγια τα ερευνητικά φαινόμενα, πρέπει να μελετώνται και να ερευνώνται εντός του κοινωνικού, ιστορικού, οικονομικού και πολιτικού περιβάλλοντός τους και τα δεδομένα και ευρήματά τους να αναλύονται και να ερμηνεύονται στο πλαίσιο των κοινωνικών και ιστορικών συνθηκών εντός των οποίων υφίστανται και παράγονται. Παρομοίως, η αρχή της πλαίσιασης ισχύει και για την διεξαγωγή και εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ κάθε ερευνητής/τρια πρέπει, απαραίτητως να λαμβάνει υπ' όψιν τις εκάστοτε μεταβολές των προαναφερθέντων πλαισίων (βλ. αναλυτικά. Τσιώλης, 2014: 39-40; Denzin & Lincoln, 2000: 3).

4.4. Η Εκπαιδευτική Πολιτική στο Πλέγμα των Δημόσιων Πολιτικών

Αν θέλουμε να ορίσουμε την έννοια του πλέγματος των δημόσιων πολιτικών (policy complex), μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται για ένα λειτουργικό και ιεραρχικά δομημένο σύνολο δημόσιων πολιτικών, εντός του οποίου, οι δημόσιες πολιτικές, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ιεραρχικά κατηγοριοποιημένες και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (βλ. αναλυτικά Γράβαρης, 2005: 43).

Ο σχηματισμός και η διαμόρφωση του πλέγματος των δημόσιων πολιτικών εξαρτάται από δύο κύριες παραμέτρους, οι οποίες, ουσιαστικά, συνθέτουν και την έννοια του πλέγματος δημόσιων πολιτικών: α) την εσωτερική αλληλεπιδραστική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις επιμέρους δημόσιες πολιτικές και β) την ιεραρχία που υπάρχει μεταξύ των δημόσιων πολιτικών. Συγκεκριμένα, αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης που υπάρχει μεταξύ των επιμέρους δημόσιων πολιτικών εξαρτάται από τη μορφή που λαμβάνει κάθε δημόσια πολιτική, δηλαδή από την σχέση που υπάρχει μεταξύ των μέσων και των σκοπών. Με άλλα λόγια, εάν οι σκοποί μίας δημόσιας πολιτικής δύνανται να μετασχηματιστούν σε μέσα για την επίτευξη των σκοπών μίας άλλης επιμέρους δημόσιας πολιτικής, τότε η προαναφερθείσα σχέση μεταξύ μέσων και σκοπών, που υπάρχει εντός μίας μεμονωμένης δημόσιας πολιτικής, αποκτά εκτατικές διαστάσεις και πραγματοποιείται μεταξύ κι άλλων δημόσιων πολιτικών. Δηλαδή οι επιμέρους σκοποί μίας δημόσιας πολιτικής δύνανται να μετασχηματιστούν σε μέσα για την επίτευξη των σκοπών μίας άλλης δημόσιας πολιτικής (βλ. Γράβαρης, 2005: 43).

Έτσι, με βάση αυτή την ισχυρή σχέση αλληλεπίδρασης που υπάρχει στο εσωτερικό των δημόσιων πολιτικών, εδραιώνεται η ιεραρχική κατηγοριοποίηση των δημόσιων πολιτικών. Πιο αναλυτικά, όπως αναφέραμε και παραπάνω, εάν οι σκοποί μίας επιμέρους δημόσιας πολιτικής στο πλαίσιο του πλέγματος δημόσιων πολιτικών, μπορούν να μετασχηματιστούν σε μέσα για την επίτευξη των σκοπών μίας άλλης επιμέρους δημόσιας πολιτικής, τότε αναδεικνύονται τρεις τύποι κρατικής πολιτικής, κατά Γράβαρη (Γράβαρης, 2005: 43-44): «α) οι αυτοτελείς κρατικές πολιτικές, των

οποίων οι σκοποί δεν είναι δυνατό να μετασχηματιστούν σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών άλλων πολιτικών, β) οι σχετικά αυτοτελείς κρατικές πολιτικές, των οποίων οι σκοποί κατά ένα μέρος είναι δυνατό να μετασχηματιστούν σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών άλλων πολιτικών, και γ) οι κρατικές πολιτικές-υποκατάστατα, των οποίων οι σκοποί είναι δυνατό να μετασχηματιστούν εξ ολοκλήρου σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών άλλων κρατικών πολιτικών» (Γράβαρης, 2005: 44).

Ο πρώτος τύπος δημόσιων πολιτικών, δηλαδή οι αυτοτελείς κρατικές πολιτικές περιλαμβάνει μόνο τη μακροοικονομική πολιτική. Οι άλλες δημόσιες πολιτικές περιλαμβάνονται είτε στον δεύτερο είτε στον τρίτο τύπο δημόσιων πολιτικών (σχετικά αυτοτελείς κρατικές πολιτικές και κρατικές πολιτικές-υποκατάστατα αντιστοίχως). Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι, όσον αφορά στις αυτοτελείς κρατικές πολιτικές, δηλαδή στην μακροοικονομική πολιτική, ιστορικά συναντάμε δύο είδη μακροοικονομικής πολιτικής: α) το κεϋνσιανό μοντέλο μακροοικονομικής πολιτικής, το οποίο εφαρμοζόταν και ίσχυε έως τα τέλη περίπου της δεκαετίας του '70 και β) το μονεταριστικό μοντέλο μακροοικονομικής πολιτικής, το οποίο ισχύει έως και σήμερα (Γράβαρης, 2005: 44).

Αυτή η διάκριση μεταξύ κεϋνσιανής και μονεταριστικής μακροοικονομικής πολιτικής, και με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν αναφορικά με τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των δημόσιων πολιτικών και την ιεραρχική τους θέση εντός του πλέγματος των δημόσιων πολιτικών, μας επιτρέπει να μιλάμε για δύο είδη πλέγματος δημόσιων πολιτικών, ήτοι το κεϋνσιανό πλέγμα δημόσιων πολιτικών και το μονεταριστικό πλέγμα δημόσιων πολιτικών (βλ. Γράβαρης, 2005: 44).

Εν προκειμένω, η εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνεται στον δεύτερο τύπο δημόσιας πολιτικής, δηλαδή στις σχετικά αυτοτελείς κρατικές πολιτικές. Έτσι, ούσα η εκπαιδευτική πολιτική, δημόσια πολιτική, οι σκοποί της έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματιστούν, έως ένα σημείο, σε μέσα για την ικανοποίηση των σκοπών είτε της κεϋνσιανής είτε της μονεταριστικής μακροοικονομικής πολιτικής.

Κατά συνέπεια, βάσει της διάκρισης της μακροοικονομικής πολιτικής σε κεϋνσιανή και μονεταριστική, αναδεικνύονται δύο μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής: το

κεϋνσιανό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής και το μονεταριστικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο, όπως και η μονεταριστική μακροοικονομική πολιτική, ισχύει έως σήμερα (βλ. αναλυτικά Γράβαρης, 2005: 44).

4.5. Εκπαιδευτική Πολιτική, Μακροοικονομική Πολιτική και Πολιτική Απασχόλησης. Μια Σχέση Εξάρτησης (?) και Αλληλεπίδρασης

Όπως αναφέραμε παραπάνω, η εκπαιδευτική πολιτική, ως δημόσια πολιτική, και δη σχετικά αυτοτελής δημόσια πολιτική, εμπεριέχει εκείνα τα στοιχεία που επιτρέπουν το μετασχηματισμό κατά ένα μέρος των σκοπών της σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών της μακροοικονομικής πολιτικής. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία και συνάμα αλληλεπίδραση δεν είναι άμεση. Δηλαδή η διαδικασία μετασχηματισμού των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών της μακροοικονομικής πολιτικής δεν είναι γραμμική. Αντιθέτως, διαμεσολαβείται από μία τρίτη δημόσια πολιτική, την πολιτική απασχόλησης. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική μετατρέπεται σε ένα ισχυρό «εργαλείο» στο πλαίσιο επίτευξης των σκοπών της μακροοικονομικής πολιτικής (Γράβαρης, 2005: 46).

Συγκεκριμένα, η διαδικασία έχει ως εξής: Με δεδομένο ότι, αφενός η μακροοικονομική πολιτική είτε σε διεθνές επίπεδο, είτε σε ευρωπαϊκό ή εθνικό επίπεδο επιδρά καταλυτικά και καθορίζει τις υπόλοιπες δημόσιες πολιτικές, και αφετέρου η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ της μακροοικονομικής πολιτικής και της πολιτικής απασχόλησης είναι, ιδιαιτέρως ισχυρή, λόγω του ό,τι οι σκοποί της πολιτικής απασχόλησης μετασχηματίζονται σε μέσα για την εξυπηρέτηση των σκοπών της μακροοικονομικής πολιτικής, είτε πρόκειται για το κεϋνσιανό μοντέλο είτε για το μονεταριστικό μοντέλο μακροοικονομικής πολιτικής, κατά συνέπεια οι σκοποί της εκπαιδευτικής πολιτικής μετασχηματίζονται, πρωτίστως, σε μέσα για τους σκοπούς της πολιτικής απασχόλησης, και κατόπιν μετατρέπονται σε μέσα για την επίτευξη των σκοπών της μακροοικονομικής πολιτικής (βλ. αναλυτικά Γράβαρης, 2005: 46-48).

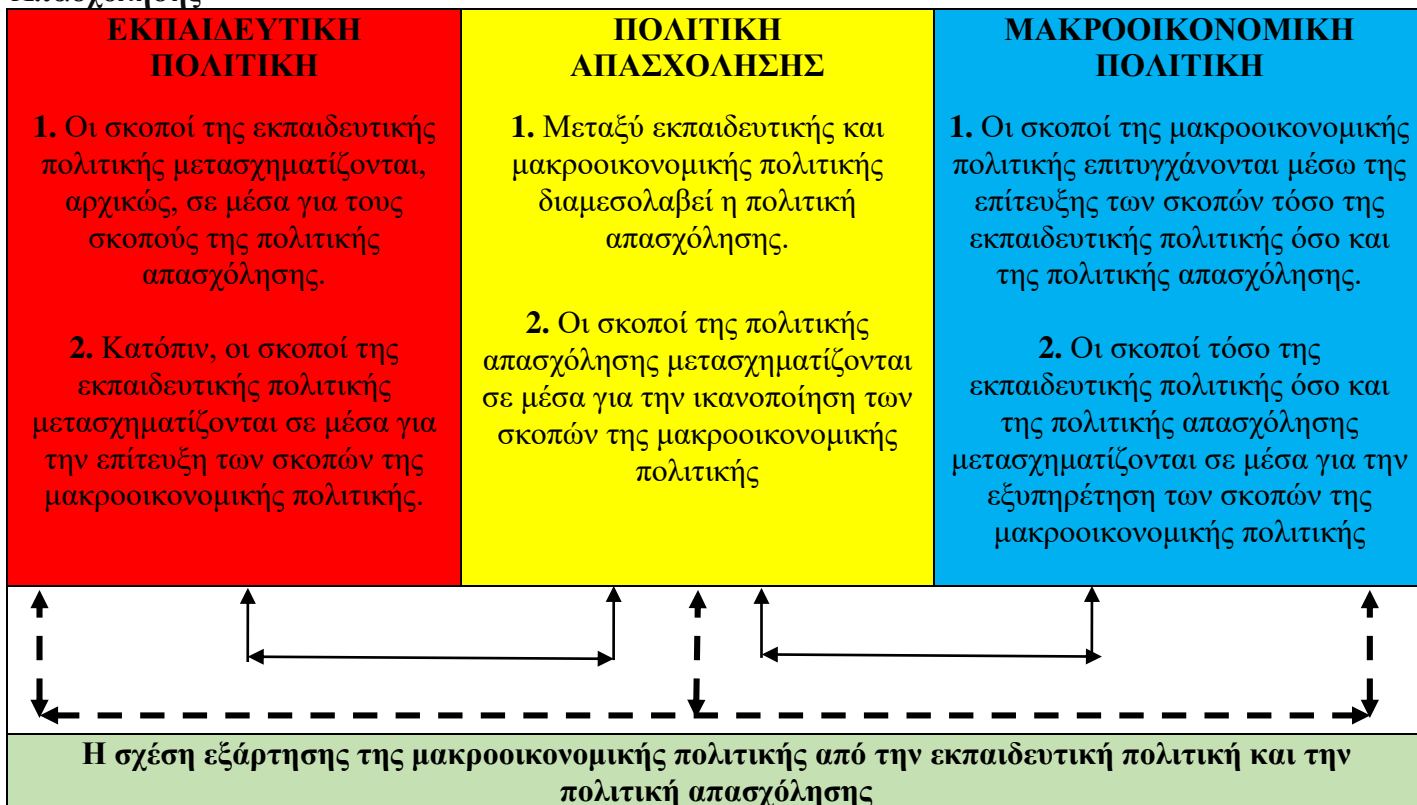
Ουσιαστικά, πρόκειται για μία διαδικασία εργαλειοποίησης σε όλα τα επίπεδα δημόσιων πολιτικών στην κατεύθυνση εξυπηρέτησης και επίτευξης των σκοπών της εκάστοτε μακροοικονομικής πολιτικής. Ιδίως όμως η εκπαιδευτική πολιτική ως «εργαλείο» επιτελεί διττή λειτουργία καθώς οι σκοποί της μετασχηματίζονται σε μέσα για τους σκοπούς δύο κρίσιμων δημόσιων πολιτικών, ήτοι της πολιτικής απασχόλησης και της μακροοικονομικής πολιτικής. Έστω κι αν η πολιτική απασχόλησης συνιστά

διαμεσολαβητική δημόσια πολιτική μεταξύ εκπαιδευτικής και μακροοικονομικής πολιτικής.

Κατά συνέπεια, προκύπτει ότι μεταξύ των τριών δημόσιων πολιτικών, -βλ. εκπαιδευτική πολιτική, πολιτική απασχόλησης, μακροοικονομική πολιτική-, έχει αναπτυχθεί, διαχρονικά, μία δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης και εξάρτησης. Και τούτο διότι, μπορεί η μακροοικονομική πολιτική να συνιστά την κρίσιμη και καθοριστική δημόσια πολιτική, στο πλαίσιο της οποίας και με βάση την οποία, οι υπόλοιπες δημόσιες πολιτικές και τα επιμέρους συνθετικά τους μέρη διαμορφώνουν και μετασχηματίζουν το περιεχόμενό τους και τις δράσεις τους στην κατεύθυνση επίτευξης των στόχων της μακροοικονομικής πολιτικής, ωστόσο η μακροοικονομική πολιτική, όσο ισχυρή κι αν είναι, όσο κι αν «επιβάλλει» και ρυθμίζει άμεσα ή έμμεσα, τη συνολική στρατηγική σχεδιασμού και υλοποίησης των υπόλοιπων δημόσιων πολιτικών, δεν παύει να εξαρτάται από αυτές, καθώς η επίτευξη των στόχων της εξαρτάται ευθέως από την επίτευξη των επιμέρους στόχων των υπόλοιπων δημόσιων πολιτικών.

Εν προκειμένω, της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πολιτικής απασχόλησης, που όπως αναφέραμε παραπάνω, οι στόχοι τους μετασχηματίζονται σε μέσα για την επιδίωξη των στόχων της μακροοικονομικής πολιτικής. Και ιδίως των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο ρόλος της οποίας είναι διττός (βλ. παραπάνω) (βλ. και Σχήμα 2).

Σχήμα 2: Η Σχέση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής με την Μακροοικονομική Πολιτική και την Πολιτική Απασχόλησης



5. Το Αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τα Επίπεδα Ανάλυσης και Ερμηνείας της και τα Αποτελέσματά της

5.1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του θεωρητικού πλαισίου για την εκπόνηση της Διδακτορικής μας Διατριβής εξετάσαμε και αναλύσαμε έως αυτό το σημείο την έννοια, τις αρχές και το λειτουργικό πλαίσιο της διακυβέρνησης και της χρηστής διακυβέρνησης, την κατάσταση των πραγμάτων σε σχέση με τη διακυβέρνηση και τους Παγκόσμιους Δείκτες Διακυβέρνησης, τα μοντέλα και τα πρότυπα ανάλυσης δημόσιων πολιτικών, το πεδίο παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής και την εκπαιδευτική λειτουργία σε συνάρτηση με την αλλαγή υποδείγματος μακροοικονομικής πολιτικής, διαχρονικά, από το κεϋνσιανό μοντέλο μακροοικονομικής πολιτικής στο μονεταριστικό μοντέλο, καθώς και την εκπαιδευτική πολιτική στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών.

Ωστόσο, έως τώρα, δεν έχουμε εμβαθύνει και αναλύσει την ίδια την εκπαιδευτική πολιτική, την έννοια, τα επίπεδα ανάλυσης και ερμηνείας της καθώς και τα αποτελέσματα, που παράγονται από την υλοποίησή της.

5.2. Ορισμός και Εννοιολογικό Περιεχόμενο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η εκπαιδευτική πολιτική ως επιστημονικό αντικείμενο συνιστά ένα σχετικά «νέο» επιστημονικό και γνωστικό πεδίο, το οποίο άρχισε να απασχολεί έντονα την δημόσια σφαίρα και την ακαδημαϊκή κοινότητα τα τελευταία έτη (Σταμέλος, 2009: 23). Με δεδομένα τη διάκριση των μοντέλων της μακροοικονομικής πολιτικής (κεϋνσιανό και μονεταριστικό μοντέλο μακροοικονομικής πολιτικής), έτσι όπως χρονικά διαμορφώθηκαν και εξελίχθηκαν και τους επιμέρους σκοπούς που εξυπηρετούν, καθώς και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο εφαρμογής των δύο μοντέλων (βλ. παραπάνω), θεωρούμε ότι τα τέλη της δεκαετίας του 1990-αρχές 2000 αποτελούν μία σημαντική χρονική αφετηρία για την εξέλιξη της μελέτης και ανάλυσης του επιστημονικού και γνωστικού αντικειμένου της εκπαιδευτικής πολιτικής, λόγω του ό,τι συνέπεσε τόσο με αλλαγές στο διεθνές και ευρωπαϊκό στερέωμα, όσο και με την αλλαγή υποδείγματος μακροοικονομικής πολιτικής, σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, ιδίως σε ευρωπαϊκό επίπεδο (βλ. Συνθήκη της Λισαβόνας), τα οποία διαμόρφωσαν εκ νέου τόσο τους σκοπούς της ίδιας της μακροοικονομικής πολιτικής όσο και τους σκοπούς των υπόλοιπων δημόσιων πολιτικών, και δη των κοινωνικών πολιτικών (εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνική πολιτική, πολιτική απασχόλησης)¹⁰.

Επιπροσθέτως, δεν είναι λίγες οι φορές που επικρατεί σύγχυση σε διεθνές επίπεδο ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ότι αρκετά συχνά η εκπαιδευτική πολιτική νοείται είτε ως φαινόμενο είτε ως η επιστήμη που μελετά αυτό το φαινόμενο (Παπαδάκης, 2003: 77).

Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Ball (1994), αρκετά συχνά, στο πλαίσιο της πολιτικής έρευνας και της κοινωνιολογίας της πολιτικής, οι αναλυτές αποτυγχάνουν να ορίσουν εννοιολογικά τον όρο "πολιτική", και το γεγονός αυτό έχει ως επακόλουθο η σημασία του όρου "πολιτική" να εκλαμβάνεται ως δεδομένη και ο επιστημολογικός και θεωρητικός "υποβιβασμός" της σημασίας/έννοιας της πολιτικής ενσωματώνεται στις

¹⁰ Για την ιστορική επισκόπηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ανά χρονικές περιόδους, θα επανέλθουμε αναλυτικά στο Μέρος II της Διδακτορικής μας Διατριβής.

αναλυτικές δομές, που οι αναλυτές κατασκευάζουν. Έτσι, δεν είναι λίγες οι φορές, που ο όρος "πολιτική" χρησιμοποιείται για να περιγράψει εντελώς διαφορετικά αντικείμενα σε διαφορετικά σημεία μέσα σε μία μελέτη. Απόρροια όλων αυτών των εννοιών και των σημασιών που αποδίδουν οι ερευνητές και οι αναλυτές στον ορισμό της πολιτικής, είναι να επηρεάζεται η ερευνητική διαδικασία και η ανάλυση και η ερμηνεία των ευρημάτων που προκύπτουν από την έρευνα (Ball, 1994: 15). Το ίδιο ισχύει βέβαια και για τη σημασία/το νόημα καθώς και για τις ερμηνείες που αποδίδουν οι ερευνητές και οι αναλυτές στον όρο "εκπαιδευτική πολιτική" (Παπαδάκης, 2003: 78).

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής τρεις είναι οι βασικές τάσεις σε σχέση με το πώς προσλαμβάνεται εννοιολογικά η πολιτική στο πεδίο της εκπαίδευσης (Παπαδάκης, 2003: 78):

1. ως εξουσιαστική επικοινωνία (authoritative communication) (Coombs, 1980: 7 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης 2003: 78);
2. ως σώμα-σύνολο αλληλεπιδρώντων δράσεων (Cistone, 1977: 89 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2003: 78; Harman, 1980: 13-14);
3. ως δέσμη λύσεων σε κάποιο ή κάποια συγκεκριμένα προβλήματα (Grossman, 1983, όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 78).

Λαμβάνοντας υπ' όψιν την θέση του St. Ball (1994) ως προς τον ορισμό της πολιτικής, δηλαδή ότι η πολιτική είναι:

«...μία οικονομία της δύναμης, ένα σύνολο τεχνολογιών και πρακτικών οι οποίες πραγματοποιούνται και αγωνίζονται πάνω από τοπικές ρυθμίσεις. Η πολιτική είναι και κείμενο και δράση, λέξεις και πράξεις, είναι αυτό που έχει θεσπιστεί καθώς και ό,τι αποσκοπείται. Οι πολιτικές είναι πάντοτε μη ολοκληρωμένες στο βαθμό που αυτές σχετίζονται με ή χαρτογραφούν την 'άγρια αφθονία' της τοπικής πρακτικής. Οι πολιτικές είναι ακατέργαστες και απλές. Η πρακτική είναι εξελιγμένη, απρόβλεπτη, πολύπλοκη και ασταθής. Η πολιτική ως πρακτική 'δημιουργείται' σε μία τριαλεκτική της κυριαρχίας, αντίστασης και χάους/ελευθερίας. Έτσι η πολιτική δεν είναι απλή ασυμμετρία της εξουσίας» (Ball, 1994: 10-11),

τα βασικά κριτήρια μελέτης μίας πολιτικής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής πολιτικής, μπορούν να συνοψιστούν στα κάτωθι:

- «• *Η σαφήνεια της πολιτικής* (δηλαδή πόσο σαφείς και συγκεκριμένες είναι οι συνιστώσες του περιεχομένου μιας εκπαιδευτικής πολιτικής).
- *Η νομιμότητα-νομιμοποίηση της πολιτικής* (ανάμεσα τόσο στους «παραγωγούς» όσο και στους αποδέκτες της).
- *Η αποτελεσματικότητά της.*
- *Η επάρκειά της* (συσχετιζόμενη με το κόστος και λαμβάνοντας υπόψη τα αντισταθμιστικά οφέλη).
- *Ο τρόπος με τον οποίο αυτή αξιολογείται από τις ομάδες ενδιαφέροντος (accountability).*» (Παπαδάκης, 2003: 79).

Με άλλα λόγια η πολιτική, ως έννοια, δεν περιλαμβάνει μόνο τη διαδικασία άσκησης πολιτικής, δηλαδή το αποτέλεσμα που προκύπτει από την υλοποίηση της εκάστοτε πολιτικής διαδικασίας αλλά και το σύνολο των προγραμματικών διακηρύξεων και δηλώσεων, των αποφάσεων και των προγραμμάτων, ανεξαρτήτως από το αν υλοποιηθούν ή όχι (Δελλασούδας, 1998: 23). Κατά συνέπεια, η πολιτική και δη, η εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με τον Ν. Παπαδάκη δύναται να νοηθεί και να προσληφθεί εννοιολογικά και περιεχομενικά και ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα (βλ. Παπαδάκης, 2016α: 28; Παπαδάκης, 2003: 80; Παπαδάκης, 2000: 95).

Όσον αφορά στον ορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, τι είναι δηλαδή η εκπαιδευτική πολιτική, στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει κάποια σχετική ομοφωνία ως προς την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής και το περιεχόμενό της, ενώ απουσιάζει ένας σαφής προσδιορισμός για τα προαναφερθέντα, προκειμένου να οριοθετηθεί πλήρως τόσο η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και ο προσδιορισμός του πεδίου της (Παπαδάκης, 2003: 81).

Έτσι, αρκετά συχνά, η εκπαιδευτική πολιτική σχετίζεται και συνδέεται με τις αποφάσεις ενός πολιτικού, ως επί το πλείστον, προσώπου, ή μίας ομάδας ατόμων και ιδίως, με τα αποτελέσματα αυτών των αποφάσεων, ενώ άλλες φορές η εκπαιδευτική πολιτική νοείται ή ως ένα ολοκληρωμένο σχέδιο/πλάνο δράσης ή ως ένα σύνολο

συγκεκριμένων προγραμματικών διακηρύξεων και δηλώσεων, που χρησιμοποιούνται για τη διαμόρφωση πολιτικού λόγου ή μίας νομοθεσίας. Ενώ σε άλλες περιπτώσεις, δε, η εκπαιδευτική πολιτική θεωρείται ότι είναι συνυφασμένη με το κανονιστικό πλαίσιο που διέπει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αναφορικά με την εκπαίδευση ή ακόμα και με τις ίδιες τις αποφάσεις, οι οποίες λαμβάνονται από τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια της εξουσίας (Heslep, 1987: 424 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2003: 81).

Τέλος, ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών διακρίνει την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε δύο επίπεδα: στο μακρο-επίπεδο και στο μικρο-επίπεδο και αντιστοίχως την ίδια την εκπαιδευτική πολιτική σε μακρο-εφαρμόσιμη και μικρο-εφαρμόσιμη. Συγκεκριμένα, ισχυρίζονται, ότι από τη μία υπάρχει η μακρο-εφαρμόσιμη εκπαιδευτική πολιτική, της οποίας ο σχεδιασμός πραγματοποιείται από τα αρμόδια όργανα σε κεντρικό επίπεδο και σχετίζεται με τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, και από την άλλη υπάρχει η μικρο-εφαρμόσιμη εκπαιδευτική πολιτική, της οποίας ο σχεδιασμός γίνεται σε τοπικό επίπεδο και αφορά στη λειτουργία των σχολείων (τοπικά εκπαιδευτικά συστήματα-local educational systems) (βλ. αναλυτικά Odden, 1991).

Βάσει των προαναφερθέντων, η απουσία ενός συνεκτικού και όσο το δυνατόν ομόφωνου προσδιορισμού της έννοιας και του περιεχομένου της εκπαιδευτικής πολιτικής, αναπόφευκτα οδηγεί στην αποδυνάμωση της δυναμικής τόσο του προσδιορισμού όσο και του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαδάκης, 2003: 81).

Κατά συνέπεια, προκειμένου να κατανοηθεί πλήρως και να προσδιοριστεί η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής, χρειάζεται οι μελετητές και οι ερευνητές του πεδίου να λάβουν υπ' όψιν ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι μόνο η διαδικασία άσκησης πολιτικής, αλλά είναι ένα σώμα-σύνολο από προγραμματικές διακηρύξεις και δηλώσεις, ισχυρισμούς και εντολές, που επιδιώκουν ή/και εισηγούνται μία δέσμη δράσεων ή ένα πλαίσιο από δράσεις. Το συγκεκριμένο σώμα-σύνολο σχετίζεται με τη διαχείριση εκπαιδευτικών ζητημάτων και προβλημάτων, τα οποία άλλοτε αφορούν συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος και άλλοτε το σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων και θεσμών (Παπαδάκης, 2003: 81-82).

Επιπροσθέτως, αυτό το σώμα «*Επιχειρεί, ανάλογα με τη συνολική σκοποθεσία και τη φιλοσοφία που το διατρέχει, να προωθήσει είτε τη μετάδοση πολιτισμικών αξιών και κοινωνικών ρόλων, είτε τη μάθηση-πρόσκτηση ενός διευρυμένου αντιληπτικού πεδίου, το οποίο εδράζεται σε επιστημονικές-θεωρητικές βάσεις, είτε τη διασφάλιση εκείνων των συνθηκών και υπηρεσιών που αποτελούν την ικανή και αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη των προαναφερθέντων.*» (Hesler, 1987: 427 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2003: 82).

Τα προαναφερθέντα αποτελούν τα συστατικά στοιχεία μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία σχετίζονται και συνδέονται με, και πρέπει να εξετάζονται με βάση το κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκφέρονται, διαμορφώνονται, τροποποιούνται και υλοποιούνται. Συνεπώς, τόσο το νομικό πεδίο δράσης μίας εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και η ουσία του περιεχομένου της προσδιορίζονται και διαμορφώνονται από το περιεχόμενο και τον σκοπό της, από το σύνολο/πλαίσιο των δράσεων που προτάσσει το περιεχόμενο μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, τις διαδικασίες προώθησης, σχεδιασμού και υλοποίησής της και τους αποδέκτες της (Παπαδάκης, 2003: 82-83).

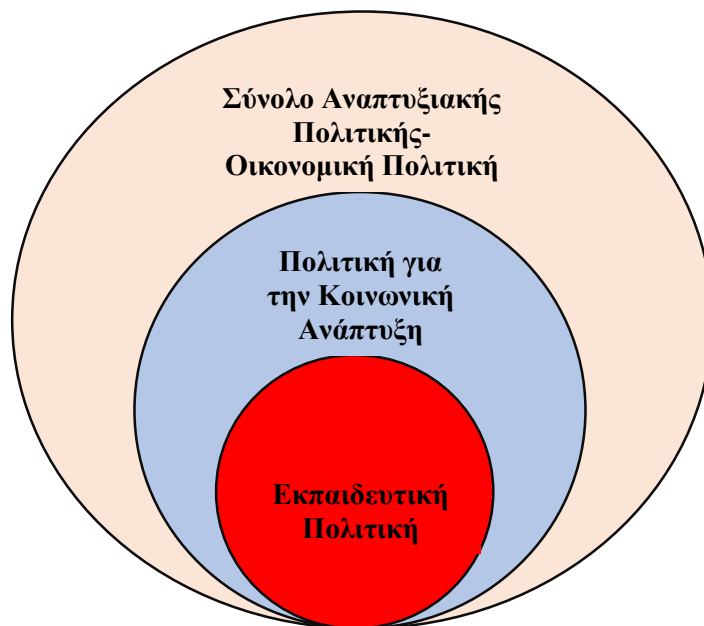
Όλη η προαναφερθείσα ανάλυση όσον αφορά στο αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και στην αλληλεπίδρασή της με τις υπόλοιπες δημόσιες πολιτικές και, ιδίως, με την μακροοικονομική πολιτική και την πολιτική απασχόλησης, μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε εννοιολογικά το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και να συμφωνήσουμε με το ορισμό που έχει αποδώσει ο Παπαδάκης (2016a) για την εν λόγω πολιτική, ο οποίος την ορίζει ως «*το επιστημονικό αντικείμενο-ερευνητικό πεδίο ανάλυσης των δημόσιων πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, και της συστηματικής διερεύνησης των όρων συγκρότησης της σχέσης τους με το πλέγμα των δημόσιων πολιτικών (με έμφαση στη μακροοικονομική πολιτική, την κοινωνική πολιτική και τις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης). Η εξέταση των προαναφερθεισών δημόσιων πολιτικών γίνεται σε διεθνές, υπερεθνικό, εθνικό και περιφερειακό επίπεδο.*» (Παπαδάκης, 2016a: 287-288; βλ. αναλυτικά και Παπαδάκης, 2003: 77-87).

Η εκπαιδευτική πολιτική είναι το γνωστικό-επιστημονικό αντικείμενο, που εστιάζει στο πώς κατανέμονται οι βασικές της έννοιες, δηλαδή η εξουσία και η οργάνωση, στη

διαδικασία λήψης αποφάσεων, η οποία ασκεί επίδραση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική πολιτική επικεντρώνεται στις εκάστοτε επιρροές/συμφέροντα που υπάρχουν κατά τη διαμόρφωση δομών ή/και διαδικασιών. Με άλλα λόγια, α) για το ποιος επηρεάζει, ελέγχει και με ποια μέσα τα αποτελέσματα των δομών και διαδικασιών της εκπαίδευσης και β) για το αν η πρόσβαση στις εκπαιδευτικές δομές και διαδικασίες υπόκειται σε έλεγχο. Και αν ναι, από ποια άτομα ή/και ομάδες και για ποιο λόγο. Ιδιαίτερο ρόλο, στις συγκεκριμένες διαδικασίες διαδραματίζει το λεγόμενο «δημόσιο συμφέρον», το οποίο χρησιμοποιείται ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου, διαδικασίες διαβούλευσης και κατανομή πόρων σε επιμέρους δράσεις, κατ' επιλογήν (Σταμέλος, 2009: 119).

Με βάση τα προαναφερθέντα, και με δεδομένο ότι, όπως αναλύσαμε παραπάνω, οι σκοποί της εκπαιδευτικής πολιτικής μετασχηματίζονται σε μέσα για την επίτευξη των σκοπών τόσο της πολιτικής απασχόλησης όσο και της μακροοικονομικής πολιτικής, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της κοινωνίας με την ευρύτερη έννοια του όρου, συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής ανάπτυξης, η εκπαιδευτική πολιτική ως δημόσια πολιτική τοποθετείται, κατά τον Σταμέλο (2009) στον πυρήνα του συνολικού πλαισίου των δημόσιων πολιτικών. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική πολιτική συνιστά τη βάση και την αφετηριακή, θα μπορούσαμε να πούμε, δημόσια πολιτική, οι στόχοι της οποίας χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων της κοινωνικής πολιτικής (πολιτική για την κοινωνική ανάπτυξη) και κατ' επέκταση για την επίτευξη των σκοπών της οικονομικής πολιτικής (σύνολο αναπτυξιακής πολιτικής) (Σταμέλος, 2009: 120) (βλ. και Σχήμα 3).

Σχήμα 3: Τοποθέτηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πλέγμα των Δημόσιων Πολιτικών



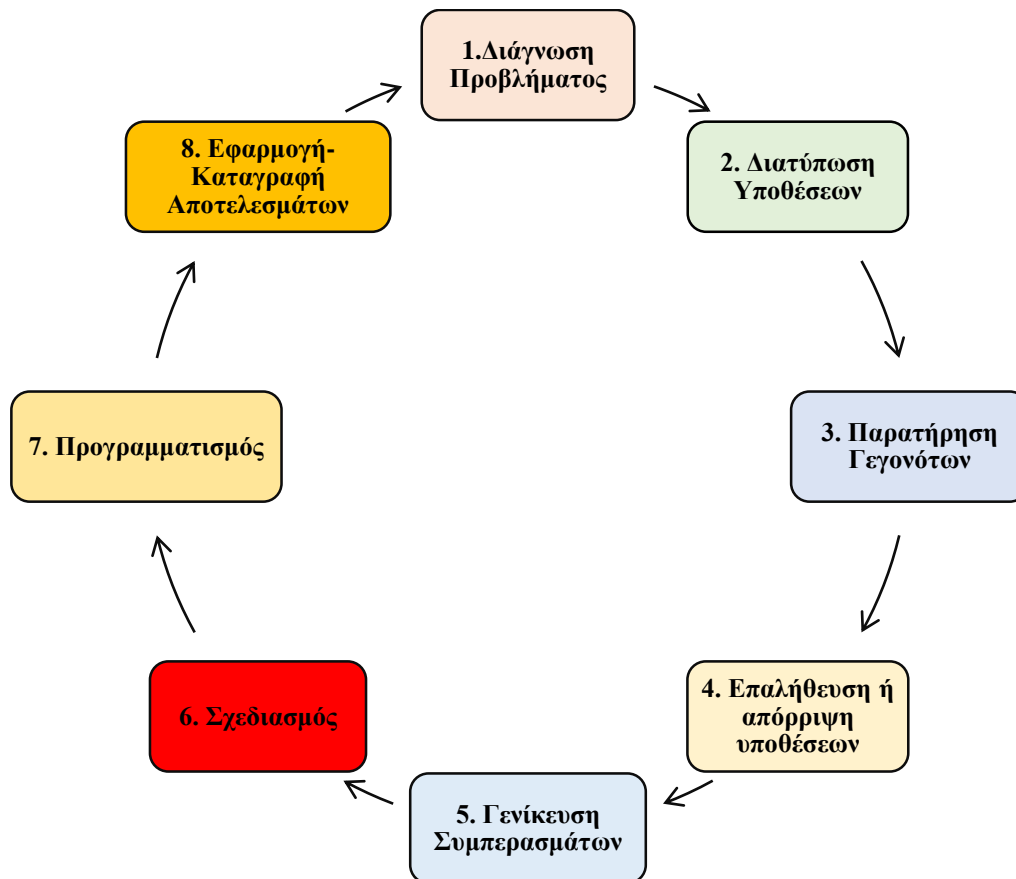
Πηγή: Σταμέλος, 2009: 120.

Επιπροσθέτως, όπως και στην έρευνα, είτε πρόκειται για ποιοτική είτε για ποσοτική είτε ακόμα και για καταγραφή και ανάλυση δευτερογενών εμπειρικών δεδομένων στο πλαίσιο μελέτης ενός ερευνητικού αντικειμένου, που περιλαμβάνονται κάποια συγκεκριμένα ερευνητικά στάδια/βήματα για τη μελέτη του υπό εξέταση ερευνητικού αντικειμένου/φαινομένου,¹¹ έτσι και στη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε πρόκειται για την ίδια την μελέτη και έρευνα του γνωστικού αντικειμένου-πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ή επιμέρους δράσεων και παρεμβάσεων, ακολουθούνται κάποια συγκεκριμένα στάδια/βήματα, τα οποία απαρτίζουν τον λεγόμενο **κύκλο της**

¹¹ Για τα βήματα/στάδια του ερευνητικού σχεδιασμού στην ποιοτική έρευνα, βλ. Τσιώλης, 2014: 49-63; Robson, 2010: 193-237 & 319-346; Mason, 2003: 29-81. Αντιστοίχως για την ποσοτική έρευνα, βλ. Κυριαζή, 2002: 99-148; Robson, 2010: 112-192, 267-318 & 93-111 (αφορά στον σχεδιασμό της ερευνητικής στρατηγικής/πλαίσιο ερευνητικού σχεδίου είτε πρόκειται για ποσοτική είτε για ποιοτική έρευνα). Για την συμπληρωματικότητα των ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών μεθόδων, βλ. Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1998: 255-289.

εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιγραμματικά, ο κύκλος της εκπαιδευτικής πολιτικής περιλαμβάνει τα κάτωθι στάδια (βλ. Σχήμα 4):

Σχήμα 4: Ο Κύκλος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής



Πηγή: Σταμέλος, 2009: 121.

Προτού αναλύσουμε τις κυριότερες σύγχρονες τυπολογίες εκπαιδευτικών πολιτικών, κρίνουμε απαραίτητο, να αναφερθούμε, έστω και συνοπτικά, στις βασικές κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, προκειμένου να καταστεί περισσότερο κατανοητή για τον/την αναγνώστη/στρια η ανάλυση των δύο τυπολογιών της εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αναλύσουμε αμέσως παρακάτω και πώς συνδέονται οι εν λόγω τυπολογίες με

τις θεμελιώδεις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Έτσι, σύμφωνα με την ταξινόμηση του V. Lenhart, η οποία βασίζεται στην δομολειτουργική θεωρία του T. Parsons ως προς την ανάλυση των βασικών αρχών για το σχολείο και την εκπαίδευση και στις μετέπειτα γερμανικές θεωρητικές προσεγγίσεις, που ανέπτυξαν την εν λόγω παρσονική θεωρία¹², οι θεμελιώδεις κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι τέσσερις (βλ. αναλυτικά Lenhart, 1992: 123; Lenhart, 1993):

1. Η Λειτουργία της Εξειδίκευσης (die Qualifikationsfunktion): Η λειτουργία της εξειδίκευσης έγκειται στην παροχή από το σχολείο και την εκπαίδευση εν γένει, όλων εκείνων των απαραίτητων προσόντων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που θεωρούνται προαπαιτούμενα από το πεδίο της οικονομίας και της αγοράς εργασίας (το οικονομικό υποσύστημα με όρους Parsons) για την είσοδο των ατόμων στην παραγωγική διαδικασία της κοινωνίας.

2. Η Νομιμοποιητική Λειτουργία (die Legitimationsfunktion): Σύμφωνα με την νομιμοποιητική λειτουργία ο θεσμός της εκπαίδευσης λειτουργεί ως εργαλείο α) νομιμοποίησης του εκάστοτε πολιτικού συστήματος και, συγχρόνως, β) άσκησης κριτικής στο υφιστάμενο πολιτικό σύστημα.

3. Η Λειτουργία της Κοινωνικής Ένταξης (die Integrationsfunktion): Μία από τις βασικές αρμοδιότητες και, συγχρόνως, λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και συνολικά της εκπαίδευσης είναι η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων. Το γεγονός αυτό, δίδει τη δυνατότητα στην εκπαίδευση να συμμετέχει στη διαδικασία ταξινόμησης του κοινωνικού status.

Η συγκεκριμένη λειτουργία της εκπαίδευσης ορίζεται, επίσης, και καταναμητική λειτουργία, λόγω της εμπλοκής τους σχολείου και της εκπαίδευσης στις διαδικασίες απόκτησης και κατανομής του κοινωνικού status των ατόμων.

4. Η Ερμηνευτική-Πολιτιστική Λειτουργία (die Interpretationsfunktion): Πέραν από τις τρεις προαναφερθείσες λειτουργίες, η εκπαίδευση έχει και ερμηνευτική-

¹² Βλ. και Parsons, 1971; Fend, 1981; Von Pogrell, 1984.

πολιτιστική λειτουργία, η οποία αφορά, κατά Parsons, στο πνευματικό υποσύστημα μίας κοινωνίας.

Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση αναλαμβάνει να συντηρεί, να αναπαράγει, να αλλάζει/μετασχηματίζει και να ανανεώνει τα υφιστάμενα πολιτιστικά πρότυπα μίας κοινωνίας στο πλαίσιο των εδραιωμένων αξιών μίας κοινωνίας.

Στο πλαίσιο των τεσσάρων προαναφερθεισών λειτουργιών της εκπαίδευσης και προκειμένου να καταστεί κατανοητή η ανάλυση και η ερμηνεία μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς επίσης και των επιρροών που υπεισέρχονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο συγκεκριμένο επιστημονικό-γνωστικό αντικείμενο-πεδίο, ακολούθως προβαίνουμε στην περιγραφή και ανάλυση των δύο κύριων τυπολογιών εκπαιδευτικών πολιτικών.

5.3. Τυπολογίες Εκπαιδευτικών Πολιτικών – Παραδείγματα (Paradigms) Ανάλυσης Εκπαιδευτικής Πολιτικής

5.3.1. Τυπολογία Εκπαιδευτικών Πολιτικών με βάση το Βαθμό Εμπλοκής του Κράτους στην Εκπόνηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η πρώτη τυπολογία εκπαιδευτικών πολιτικών εστιάζει στον ρόλο που διαδραματίζει το κράτος στο σχεδιασμό, στη διαμόρφωση και στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη τυπολογία, υπάρχουν τρία βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής: **α) το συγκεντρωτικό μοντέλο, β) το κορπορατιστικό μοντέλο και γ) το πλουραλιστικό μοντέλο** (βλ. αναλυτικά Υφαντή, 1994: 106-117; Παπαδάκης, 2003: 64-66; Υφαντή, 2012: 19-29):

α) Κεντρική θέση του **συγκεντρωτικού μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής** είναι ότι το κράτος και οι κρατικοί μηχανισμοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, ιδίως του εκπαιδευτικού έργου, στην ισοκατανομή των πόρων, και στην ομαλή εκπόνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το συγκεκριμένο μοντέλο εδράζεται στις βεμπεριανές θέσεις περί γραφειοκρατίας. Συγκεκριμένα, ότι η γραφειοκρατία συνιστά τον πιο σημαντικό μηχανισμό-εργαλείο **α)** για την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων της οργάνωσης, της διοίκησης και του ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος, και **β)** για τις σχέσεις που αναπτύσσει το εκπαιδευτικό σύστημα με άλλα συστήματα. Επιπλέον, στις κύριες θέσεις του συγκεντρωτικού μοντέλου συμπεριλαμβάνεται και η ταύτιση της διοίκησης της εκπαίδευσης με τα κέντρα και όργανα που λαμβάνουν αποφάσεις για την εκπόνηση και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, στα οποία ουσιαστικά και λογοδοτούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Παπαδάκης, 2003: 64; Υφαντή, 2012: 19-23; βλ. αναλυτικά Υφαντή, 1994: 106-117).

Ως προς την απόδοση λόγου, βάσει των θέσεων που υποστηρίζει το συγκεντρωτικό μοντέλο, θεωρούμε ότι λογοδοτούν στα κέντρα λήψης αποφάσεων για το σχεδιασμό

και την υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής όλα τα όργανα και οι δομές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της Διά Βίου Μάθησης.

Με βάση τα προαναφερθέντα, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προωθείται και πραγματοποιείται μόνο στην περίπτωση που συνδέεται άμεσα με την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και με την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των εκροών του. Σύμφωνα με αρκετούς επιστήμονες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκαταλέγεται μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων που έχουν υιοθετήσει το συγκεντρωτικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαδάκης, 2003: 64-65; βλ. επίσης Hurst: 1985: 65-78 και αναλυτικά Υφαντή, 1994: 106-117).

β) Το κορπορατιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζει ότι υπάρχουν ενδιαφερόμενες ομάδες στο πεδίο της εκπαίδευσης, οι οποίες διαθέτουν την κατάλληλη δυναμική προκειμένου να δρουν ως ανεξάρτητες ομάδες. Με την προϋπόθεση, ωστόσο, να ελέγχονται από την εκάστοτε κυβέρνηση και το κρατικό μηχανισμό. Το κορπορατιστικό μοντέλο δίνει έμφαση στις πολιτικές υποχρεώσεις που έχουν τόσο οι πολίτες όσο και οι σχετικοί σχηματισμοί τους, ενώ συγχρόνως εστιάζει και στην ενίσχυση του ρόλου των τοπικών κοινωνιών ως προς την ανάληψη αρμοδιοτήτων για ζητήματα εκπαίδευσης, αρκεί να δρουν κάτω από τον κρατικό έλεγχο και μην παρεκκλίνουν από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική (Παπαδάκης, 2003: 65-66; βλ. επίσης McLean, 1988: 200-217; Harrison, 1984).

Όσον αφορά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζει ότι οι ομάδες συμβάλλουν στην προώθηση αλλαγών στην εκπαίδευση, ενώ θέτει όρια ως προς τη θέση των ενδιαφερόμενων ομάδων εντός ή εκτός του κρατικού μηχανισμού (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2003: 65-66; Υφαντή, 1994: 106-117).

Συνοπτικά, το κορπορατιστικό μοντέλο εστιάζει στον ρόλο των ομάδων, οι οποίες να μην είναι αναγνωρισμένες από την κεντρική εξουσία, δρουν αυτόνομα στο πεδίο της εκπαίδευσης και εκφράζουν τις απόψεις και τις θέσεις τους, ωστόσο υπόκεινται στους περιορισμούς που θέτονται από την κεντρική εξουσία, είτε εκ των πραγμάτων (de

facto) είτε εκ του νόμου (de jure), καθώς η λειτουργία του κορπορατιστικού μοντέλου έγκειται στη μη αμφισβήτηση των συγκεντρωτικών και κυριαρχικών χαρακτηριστικών της κεντρικής εξουσίας σε σχέση με τα συστήματα ελέγχου και άσκησή της (βλ. αναλυτικά Υφαντή, 2012: 25-27).

γ) Τέλος, το πλουραλιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής, αναδεικνύει ως επί το πλείστον, την συμβολή-ρόλο των οργανωμένων ομάδων. Οι τελευταίες κατηγοριοποιούνται σε νομιμοποιημένες και μη-νομιμοποιημένες, ανάλογα με το κατά πόσο αναγνωρίζονται και νομιμοποιούνται από την κεντρική κυβέρνηση και τους μηχανισμούς του κράτους. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός νομιμοποίησης των οργανωμένων ομάδων, τόσο μεγαλύτερη είναι και η επιρροή τους στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε ό,τι αφορά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, το πλουραλιστικό μοντέλο προσβέυει ότι προωθούνται και επιδιώκονται κυρίως από τις οργανωμένες ομάδες που δεν έχουν μεγάλο βαθμό νομιμοποίησης από την κεντρική κυβέρνηση και τους κρατικούς μηχανισμούς (Παπαδάκης, 2003: 66; βλ. αναλυτικά Υφαντή, 1994: 106-117 και Kogan, 1975).

Σύμφωνα με τον M. Kogan (1975), αυτή η υπονόμηση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής από τις μη-νομιμοποιημένες ομάδες προκύπτει λόγω του ό,τι σε αντίθεση με τις νομιμοποιημένες ομάδες, δεν είναι αναγνωρισμένες και νομιμοποιημένες από την κεντρική κυβέρνηση και τους κρατικούς μηχανισμούς. Γεγονός που συνεπάγεται ότι δεν έχουν την ανάλογη ενημέρωση από την κεντρική κυβέρνηση και τα αντίστοιχα κρατικά της όργανα για ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, προτού αυτά θεσμοθετηθούν (Kogan, 1975: 73-75 όπ. αναφ. στο Υφαντή, 2012: 28-29).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι καθοριστικός και ρυθμιστικός παράγοντας για την θέση που κατέχουν οι οργανωμένες ομάδες στις διαδικασίες διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής και λήψης αποφάσεων αποτελεί ο βαθμός εξουσίας και δύναμης που έχει ένα κράτος (Υφαντή, 2012: 29).

5.3.2. *Τυπολογία Εκπαιδευτικών Πολιτικών με βάση την Σχέση μεταξύ Κράτους – Κοινωνίας – Εκπαίδευσης*

Η δεύτερη και ίσως η πιο θεμελιωμένη τυπολογία εκπαιδευτικών πολιτικών είναι αυτή που εστιάζει στη σχέση μεταξύ Κράτους-Κοινωνίας-Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη τυπολογία, υπάρχουν τέσσερις προσεγγίσεις εκπαιδευτικής πολιτικής: **α) οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις, β) οι μαρξιστικές – συγκρουσιακές – νεομαρξιστικές προσεγγίσεις, γ) οι προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας και δ) οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις**¹³.

α) Οι Φιλελεύθερες Προσεγγίσεις: Οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις στην παραδοσιακή εκδοχή τους, εστιάζουν στην ατομική ελευθερία, την οποία θεωρούν ως την ύψιστη αξία, και κάθε εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να την «υπηρετεί». (Ζαμπέτα, 1994: 27). Ο σύγχρονες θέσεις των φιλελεύθερων προσεγγίσεων, υποστηρίζουν ότι η διεύρυνση καθώς και οι διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποτελέσματα των τεχνολογικών εξελίξεων και των αλλαγών που έγιναν στην επαγγελματική δομή, οι οποίες οδήγησαν στην ανάγκη απόκτησης περισσότερων και πιο σύνθετων δεξιοτήτων και εξειδικεύσεων από το ανθρώπινο δυναμικό. Οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι επένδυση, ενώ αναγνωρίζουν και νομιμοποιούν ένα ελάχιστο βαθμό κρατικού παρεμβατισμού σ' αυτή (Παπαδάκης, 2016α: 288; Παπαδάκης, 2003: 67, Ζαμπέτα, 1994: 28, Friedman, 1962 [1982]: 75).

Η σύγχρονη φιλελεύθερη προσέγγιση για την εκπαίδευση και κατ' επέκταση για την εκπαιδευτική πολιτική, διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Μ. Friedman τη δεκαετία του 1950 και συγκεκριμένα το 1955, στο κείμενό του με τίτλο "The Role of Government in Education" (Ο Ρόλος της Κυβέρνησης στην Εκπαίδευση) (βλ.

¹³ Αναφορικά με την μελέτη, την ανάλυση και την ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαίδευσης στο σύνολό της στο πλαίσιο της σχέσης μεταξύ κράτους-κοινωνίας-εκπαίδευσης, καθοριστική είναι η συμβολή της Εύης Ζαμπέτα ως προς την κατηγοριοποίηση των θεωρητικών προσεγγίσεων, η οποία, στο βιβλίο της «*Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*» (1994), επιχειρεί μία ταξινόμηση των εκπαιδευτικών πολιτικών, με βάση την υφιστάμενη, τότε, διεθνή βιβλιογραφία. Βλ. αναλυτικά Ζαμπέτα, 1994: 25-103.

αναλυτικά Friedman, 1962 [1982]: 75-92)¹⁴. Κατά τον Friedman (1962 [1982]), «η κυβερνητική παρέμβαση στην εκπαίδευση μπορεί να εξορθολογιστεί για δύο λόγους: ο πρώτος είναι η ύπαρξη ουσιωδών "αποτελεσμάτων εκ της γειτνιάσεως", δηλαδή, οι περιστάσεις υπό τις οποίες η δράση ενός ατόμου επιβάλλει σημαντικά κόστη σε άλλα άτομα για τα οποία δεν είναι εφικτό να τους αποζημιώσει, ή αποφέρει σημαντικά οφέλη σε άλλα άτομα για τα οποία δεν είναι εφικτό τους αντισταθμίσει περιστάσεις που καθιστούν αδύνατη την εθελοντική ανταλλαγή. Ο δεύτερος είναι το πατερναλιστικό ενδιαφέρον για τα παιδιά και άλλα ανεύθυνα άτομα. Τα αποτελέσματα εκ της γειτνιάσεως και ο πατερναλισμός έχουν πολύ διαφορετικές επιπτώσεις στην (1) γενική εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, και στην (2) εξειδικευμένη επαγγελματική εκπαίδευση. Οι λόγοι για κυβερνητική παρέμβαση είναι πολύ διαφορετικοί σ' αυτούς τους δύο τομείς και δικαιολογούν πολύ διαφορετικούς τύπους δράσης» (Friedman, 1962 [1982]: 75).

Επιπλέον, ο διαχωρισμός που κάνει ο Friedman μεταξύ σχολικού συστήματος/σχολικής εκπαίδευσης (schooling) και εκπαίδευσης εν γένει (education), και οι θέσεις του ότι η έμφαση χρειάζεται να δίδεται πρωτίστως στην εκπαίδευση, και η δράση της κυβέρνησης πρέπει να περιορίζεται ως επί το πλείστον στη σχολική εκπαίδευση/σχολική εκπαίδευση (schooling) επηρέασαν τη διαμόρφωση και εξέλιξη της φιλελεύθερης προσέγγισης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Friedman, 1962 [1982]: 75; Ζαμπέτα, 1994: 29).¹⁵

Γενικότερα, οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις, στοχεύουν στην επίτευξη «του ιδεώδους μίας κοινωνικής οικονομίας της αγοράς» (*social market economy*)» (Ζαμπέτα, 1994: 28), και στην αποτελεσματική εξισορρόπηση του κοινωνικού συστήματος καθώς και στη διατήρηση της συνοχής του κοινωνικού ιστού μέσω της εκπαίδευσης. Προκειμένου να διασφαλιστεί η προαναφερθείσα αποτελεσματικότητα, είναι απαραίτητη η απόδοση λόγου (λογοδοσία-accountability) στην κοινωνία και ιδίως στην οικογένεια, ενώ χρειάζεται να εντείνεται πολύ πιο συστηματικά κατά τη διάρκεια

¹⁴ Ειδικότερα, το συγκεκριμένο κείμενο είχε προδημοσιευτεί στο R. A. Solo (ed.) (1955). *Economics and the Public Interest*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press (βλ. Friedman, 1962 [1982]: 9; Ζαμπέτα, 1994: 28).

¹⁵ Όσον αφορά στην θεώρηση και στις θέσεις του M. Friedman για την εκπαίδευση, βλ. αναλυτικά Friedman, 1962 [1982]: 75-92.

που ξεσπούν κρίσεις στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, η εκπαιδευτική κρίση είναι το αποτέλεσμα της ανισορροπίας, που προκύπτει, όταν η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος δεν συμβαδίζει με τις μεταβολές, τις αλλαγές και γενικότερα με την εξέλιξη των άλλων κοινωνικών πεδίων και, ιδίως, της οικονομίας. Αυτή, λοιπόν, η αναντιστοιχία μεταξύ του εκπαιδευτικού πεδίου και των υπόλοιπων κοινωνικών πεδίων συνιστά, ουσιαστικά, και την αιτία για το ξέσπασμα κρίσης στην εκπαίδευση (Παπαδάκης, 2003: 67; Παπαδάκης, 2016α: 289).

Οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις προτάσσουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως το μέσο για την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής κρίσης, έχοντας αναδιαμορφωτικό ρόλο στην κατεύθυνση επίτευξης των κάτωθι στοχεύσεων:

- την σύνδεση της λειτουργίας της εκπαίδευσης με τις ανάγκες που υπάρχουν σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο,
- αλλαγές για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να επιτευχθεί πρόοδος στον τεχνολογικό τομέα και συγκέντρωση οικονομικών πόρων,
- την προώθηση και ενίσχυση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (vocational and professional schooling)¹⁶ (Παπαδάκης, 2003: 67-68; Παπαδάκης, 2016α: 288-289).

Ουσιαστικά, σύμφωνα με τη θεώρηση των φιλελεύθερων προσεγγίσεων, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτελούν μία μορφή παρέμβασης για τη διασφάλιση της συναίνεσης του γενικότερου ομοιοστατικού κοινωνικού συστήματος (βλ. αναλυτικά Ginsburg, Cooper, Raghu, Zegarra, 1990: 479-480) αλλά και για τη βελτίωση της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της ισορροπίας του συστήματος εν γένει, με βασικό γνώμονα ότι τα μέλη της κοινωνίας, οι ενδιαφερόμενοι φορείς και οι ενδιαφερόμενες ομάδες στο πεδίο της εκπαίδευσης συναινούν για το ποιες είναι οι ανάγκες του συστήματος ως προς τη λειτουργία του (Simmons & Esping-

¹⁶ Για την ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και την επένδυση σ' αυτή και στο ανθρώπινο κεφάλαιο, βλ. αναλυτικά Friedman, 1962 [1982]: 86-90.

Andersen, 1983: 423-424 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2003: 68; βλ. επίσης και Παπαδάκης, 2016α: 289).

β) Οι Μαρξιστικές – Συγκρουσιακές – Νεομαρξιστικές Προσεγγίσεις: Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις θεωρούν ότι η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, κοινωνίας και κράτους βασίζεται στο πρόταγμα της ικανοποίησης συγκεκριμένων αναγκών, οι οποίες, όμως, δεν εμπίπτουν στις αρχές της αντικειμενικότητας και της ουδετερότητας. Η προαναφερθείσα σχέση επιχειρείται να ερμηνευτεί είτε μέσω της «αρχής της αντιστοιχίας» των Bowles & Gintis είτε μέσω των θεωριών αναπαραγωγής (Παπαδάκης, 2003: 69).

Πιο αναλυτικά, οι μαρξιστικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής αναλύσουν και ερμηνεύουν την εκπαίδευση στο πλαίσιο των σύγχρονων καπιταλιστικών κοινωνιών και σε σχέση με το εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο, βάσει του οποίου κάθε φορά προσδιορίζεται και αναλύεται. Επιπλέον, κύριο σημείο μελέτης σε σχέση, πάντα με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και την ιστορική τους προέλευση είναι οι παράγοντες και οι διαδικασίες που συμβάλλουν στο να μετασχηματιστεί η εκπαίδευση σε λειτουργία του κράτους, καθώς και στον ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί στο κράτος (Ζαμπέτα, 1994: 42-43 & 45).

Οι Bowles & Gintis με την έρευνά τους “Schooling in Capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life” (1976)¹⁷ συνέβαλαν καθοριστικά στην εξέλιξη των σύγχρονων μαρξιστικών προσεγγίσεων, δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Αμερική καθώς και στη συγκρότηση της «μαζικής δημόσιας εκπαίδευσης» (Ζαμπέτα, 1994: 43).

Σύμφωνα με τους Bowles & Gintis, το εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στο να νομιμοποιήσει την οικονομική ανισότητα μεταξύ των ατόμων και να παράγει το κατάλληλο εργατικό δυναμικό, το οποίο θα συνεισφέρει στη συσσώρευση κεφαλαίου στο πλαίσιο του καπιταλισμού. Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων, είναι απαραίτητη η αντιστοίχιση της κοινωνικής οργάνωσης του σχολείου και της

¹⁷ βλ. αναλυτικά Bowles & Gintis, 1976.

εκπαίδευσης γενικότερα με την κοινωνική οργάνωση της παραγωγής (αρχή της αντιστοιχίας) (Bowles & Gintis, 1976: 151 όπ. αναφ. στο Ζαμπέτα, 1994: 45-46).

Παρόλο που το έργο των Bowles & Gintis συνέβαλε καθοριστικά στην «εκκίνηση» του δημόσιου διάλογου σε σχέση με τη συγκρότηση μίας πολιτικής οικονομίας της εκπαίδευσης, επικρίθηκε έντονα, ακόμα και στους κύκλους των υποστηρικτών της μαρξιστικής προσέγγισης. Η «αρχή της αντιστοιχίας» θεωρήθηκε ότι αποτελεί μία απλουστευτική προσέγγιση της εκπαίδευσης λόγω του ό,τι την εκλαμβάνει ως μία ακριβή αντιγραφή της εργασίας και της παραγωγής (Ζαμπέτα, 1994: 46; Παπαδάκης, 2003: 69). Ειδικότερα, όπως επισημαίνει η Ζαμπέτα (1994): *«Η αρχή αυτή εντοπίζει το ενδιαφέρον μόνο στη «φόρμα» της οργάνωσης των εκπαιδευτικών θεσμών και αγνοεί τα περιεχόμενα της διδασκαλίας (ενδεχομένως και εκείνα τα οποία κάποιοι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί θα δίδασκαν στους μαθητές τους), καθώς και κάθε δυνατότητα «αντίστασης» απ' την πλευρά της κουλτούρας της εργατικής τάξης»* (Ζαμπέτα, 1994: 46).

Σε αντίθεση με την «αρχή της αντιστοιχίας» των Bowles & Gintis, οι θεωρίες της αναπαραγωγής θεωρούν την εκπαίδευση και την οικονομία ως δύο διακριτά επίπεδα, με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες (Hall, 1981: 23 όπ. αναφ. στο Ζαμπέτα, 1994: 47). Καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των θεωριών της αναπαραγωγής αποτέλεσαν οι θέσεις του L. Althusser, ο οποίος στο άρθρο του με τίτλο «Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους» (*Idéologie et appareils idéologiques d'État*) (Ζαμπέτα, 1994: 47; Παπαδάκης, 2003: 69-70) επισημαίνει ότι *«ο ύστατος λοιπόν όρος της παραγωγής, είναι η αναπαραγωγή των όρων παραγωγής» η οποία διακρίνεται σε «απλή» και «διευρυμένη»* (Ζαμπέτα, 1994: 47).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Althusser, η «διευρυμένη» αναπαραγωγή αφορά στις σχέσεις παραγωγής, δηλαδή στη σχέση εκμετάλλευσης μεταξύ κεφαλαίου και εργασίας, κατά Marx, οι οποίες αναπαράγονται μέσω της ιδεολογίας. Έτσι, στο πλαίσιο του σύγχρονου κράτους, το οποίο νοείται ως κατασταλτικός μηχανισμός, υπάρχουν και λειτουργούν «ιδεολογικοί μηχανισμοί» (σχολείο, οικογένεια, εκκλησία, πολιτικό σύστημα κ.λπ.), που λαμβάνουν τη μορφή διακριτών και εξειδικευμένων θεσμών. Αυτοί οι «ιδεολογικοί μηχανισμοί» έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό το

στοιχείο της ιδεολογίας, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τη βία, που συνιστά το βασικό χαρακτηριστικό κρατικού μηχανισμού (Ζαμπέτα, 1994: 47-48).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτών των διαδικασιών αναπαραγωγής, το σχολείο και η εκπαίδευση γενικότερα, ως βασικός ιδεολογικός μηχανισμός του σύγχρονου κράτους, καλείται να διαδραματίσει λειτουργικό ρόλο για την αναπαραγωγή συγκεκριμένων συμπεριφορικών τρόπων και προτύπων και κατ' επέκταση για την αναπαραγωγή συγκεκριμένων παραγωγικών σχέσεων, προσδιορισμένων από τις καπιταλιστικές κοινωνίες (Ζαμπέτα, 1994: 48; Παπαδάκης, 2003: 70).

Συν τοις άλλοις, οι θεωρίες της αναπαραγωγής επισημαίνουν ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης σε σχέση με το καπιταλιστικό κράτος είναι επικουρικός ως προς την αναπαραγωγή σε κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο (Apple, 1982: 130-133 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2003: 70)¹⁸.

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική αλλαγή και στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, οι μαρξιστικές προσεγγίσεις τις συνδέουν ευθέως με την ανάλυση της σχέσης κράτους, κοινωνίας και εκπαίδευσης και συγκεκριμένα, βάσει των όρων και των προϋποθέσεων που πραγματοποιούνται και των ιδεολογικών πρακτικών (Ζαμπέτα, 1994: 56).

Ειδικότερα, κατά τη μαρξιστική θεώρηση, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι απόρροια της σύγκρουσης τόσο μεταξύ αντίθετων ταξικών συμφερόντων όσο και μεταξύ διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων ενδιαφέροντος. Όταν η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν εξυπηρετεί τα εκάστοτε συγκεκριμένα ταξικά συμφέροντα, τότε η λειτουργία της έγκειται στην ανατροπή της εκπαιδευτικής πολιτικής, που έχει επιβληθεί από την κυρίαρχη τάξη, επιδιώκοντας της κοινωνική αλλαγή. Ειδικότερα, η νεομαρξιστική προσέγγιση, και ιδίως ο R. Dale, δίδουν ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο που έχουν το κράτος και οι κρατικοί μηχανισμοί τόσο στον σχεδιασμό και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Συγκεκριμένα, ισχυρίζονται, ότι η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελούν μία μορφή απελευθερωτικής πρακτικής απέναντι στο κράτος και στους κρατικούς μηχανισμούς αναφορικά με τα βασικά πεδία

¹⁸ Για την πολιτισμική και οικονομική αναπαραγωγή στην εκπαίδευση, βλ. αναλυτικά Apple, 1982.

των κρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων, που εμφανίζουν προβλήματα (Παπαδάκης, 2003: 70-71), δηλαδή:

«-Την υποστήριξη της διαδικασίας συσσώρευσης κεφαλαίου

- Τη διασφάλιση ενός πλαισίου για τη διαρκή και απρόσκοπτη εξάπλωσή του

- Τη νομιμοποίηση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, συμπεριλαμβανομένου και του ρόλου του κράτους μέσα σε αυτόν» (Dale, 1982: 130-133 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2003: 71).

γ) Οι Προσεγγίσεις του Κράτους Πρόνοιας: Η ανάπτυξη του δημόσιου διαλόγου για τις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας ξεκίνησε κυρίως με τα το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και συνδέονται με την εγκαθίδρυση του κράτους πρόνοιας (welfare state) στον δυτικό καπιταλιστικό κόσμο κατά την περίοδο 1950-1960. Η βασική στόχευση των συγκεκριμένων προσεγγίσεων είναι η διασφάλιση μίας γενικότερης κοινωνικής ευημερίας και ανάπτυξης και η εξασφάλιση των απαραίτητων minimum standards από το κράτος και τους κρατικούς μηχανισμούς, προκειμένου όλοι οι πολίτες ανεξαιρέτως να έχουν ένα κοινό βιοτικό επίπεδο, που να καλύπτει τις βασικές τους ανάγκες (Ζαμπέτα, 1994: 57).

Χαρακτηριστικό στοιχείο των προσεγγίσεων του κράτους πρόνοιας είναι ότι θεωρούν ότι η προνοιακή μορφή του κράτους είναι ένα σύνολο από θεσμούς, οι οποίοι, μεταξύ τους, έχουν συμπληρωματικό και αλληλοσυνδεδεμένο χαρακτήρα. Κατά συνέπεια η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να μελετώνται και να συνδέονται με και σε σχέση με τους υπόλοιπους θεσμούς και τις πολιτικές αντιστοίχως. Με βάση την επιχειρηματολογία των προσεγγίσεων του κράτους πρόνοιας, η εκπαίδευση θα πρέπει να διασφαλίζει ενιαία minimum εκπαιδευτικά standards και κριτήρια για όλους τους πολίτες, συμβάλλοντας μ' αυτό τον τρόπο στην κοινωνική ευημερία του κράτους (Ζαμπέτα, 1994: 57-58).

Ουσιαστικά, οι προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας θεωρούν ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι κοινωνική πολιτική (Παπαδάκης, 2016α: 289; Παπαδάκης, 2003: 72;

Tracy & Dills Tracy, 2000: 331-332), δίδουν ιδιαίτερη σημασία στο σύνολο των ενδοσυστημικών και εξωσυστημικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο διαμόρφωσης και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαδάκης, 2016α: 289; Πυργιωτάκης, 1995: 86¹⁹) ενώ προτάσσουν τον αναδιανεμητικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, μέσω της «αντισταθμιστικής εκπαίδευσης» για τη διασφάλιση ενιαίων minimum standards και μεγαλύτερου βαθμού δικαιοσύνης μεταξύ των πολιτών (Ζαμπέτα, 1994: 65; Παπαδάκης, 2016α: 289).

Αναφορικά με την απόδοση λόγου και ελέγχου των εκπαιδευτικών θεσμών στο πλαίσιο υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής στα κράτη πρόνοιας, λόγω του ισχυρού κρατικού παρεμβατισμού και του αναπτυγμένου δημόσιου τομέα στο πεδίο των κοινωνικών πολιτικών, τα οποία αποτελούν αναπόφευκτη συνέπεια των κοινωνιών που σχεδιάζουν και υλοποιούν προνοιακές πολιτικές, πραγματοποιείται, ως επί το πλείστον, εντός της διοικητικής ιεραρχίας και των διοικητικών θεσμών στο συγκεκριμένο πεδίο, παρά στους φορείς και στα άτομα (π.χ. γονείς), που αποδέχονται ή λαμβάνουν υπηρεσίες εκπαίδευσης (βλ. αναλυτικά Ζαμπέτα, 1994: 65-66).

Τέλος, σε σχέση με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, οι προσεγγίσεις τους κράτους πρόνοιας προτάσσουν τον αναδιανεμητικό της ρόλο υπέρ των μη προνομιούχων και μειονεκτουςών ομάδων και της ισότητας των ευκαιριών ενώ, συγχρόνως, τονίζουν την αναγκαιότητά της για την εξέλιξη και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεσμών. (βλ. αναλυτικά Ζαμπέτα, 1994: 69-70 & Παπαδάκης, 2003: 72-73).

¹⁹ Κατά τον Ι. Πυργιωτάκη, **οι ενδοσυστημικές παρεμβάσεις** είναι το σύνολο των μορφών και των μεθόδων παρεμβατικής συμπεριφοράς στην εκπαίδευση και, εν γένει στην παιδεία από την πλευρά του Κράτους Πρόνοιας, οι οποίες αφορούν στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος (ενδοσυστημικές παρεμβάσεις στην οικογένεια και στο σχολείο) (βλ. αναλυτικά Πυργιωτάκης, 1995: 86 & 88-90). Αντιστοίχως, **οι εξωσυστημικές παρεμβάσεις** του Κράτους Πρόνοιας στην εκπαίδευση αφορούν στο σύνολο των παραγόντων που υπάρχουν εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίοι όμως εμπλέκονται εμμέσως μ' αυτό και επηρεάζουν τη λειτουργία του (π.χ. παρεμβάσεις για την άρση των οικονομικών παραγόντων, οι οποίοι δημιουργούν εμπόδια ή φραγμούς στην φοίτηση των νέων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις μπορεί να είναι οι οικονομικές ελαφρύνσεις, όπως η χορήγηση υποτροφιών σε μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση κ.ά. (βλ. αναλυτικά Πυργιωτάκης, 1995: 86-88).

δ) Οι Πλουραλιστικές Προσεγγίσεις: Οι κύριες θέσεις των πλουραλιστικών προσεγγίσεων είναι ότι θεωρούν ότι η εξουσία είναι κατανομημένη μεταξύ των διάφορων ομάδων συμφερόντων στην κοινωνία και ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής πραγματοποιείται μέσω μία διαδικασίας διαπραγμάτευσης ανάμεσα στην κυβέρνηση και στις εκάστοτε ομάδες συμφερόντων (Ζαμπέτα, 1994: 70).

Τα κύρια σημεία, που διαφοροποιούν τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις από τις υπόλοιπες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι δεν υπάρχει κάποια δέσμευση ή περιορισμός στην ανάλυση καθώς και ότι απουσιάζουν εντελώς πλαίσια αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό επιτρέπει στο να υπάρχει πλουραλισμός θεωρητικών θέσεων, τάσεων και στάσεων στο πλαίσιο ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής εντός των πλουραλιστικών προσεγγίσεων. Σε αντίθεση με τις φιλελεύθερες προσεγγίσεις που αναλύουν την εκπαιδευτική πολιτική στη βάση της ατομικής ελευθερίας και με τις μαρξιστικές – νεομαρξιστικές προσεγγίσεις και τις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας, οι οποίες περιορίζονται από τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 1994: 91).

«Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε μια βεμπεριανή μεθοδολογία, η οποία χαρακτηρίζεται από: (α) κατασκευή τυπολογιών στην ανάλυση (π.χ. η M. S. Archer κατασκευάζει την τυπολογία αποκεντρωτικών και συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων, την τυπολογία της διαπραγμάτευσης συμφερόντων – εσωτερική πρωτοβουλία, εξωτερική αλληλεπίδραση, πολιτική χειραγώγηση, κλπ. –, ο St. Ball υιοθετεί μια τυπολογία υποσυστημάτων της κοινωνίας που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική – πολιτικό, οικονομικό, ιδεολογικό), (β) ανάλυση του κοινωνικού πράττειν στη βάση της σύγκρουσης και της αλληλεπίδρασης επιμέρους συμφερόντων (M. S. Archer, M. Kogan, A. McPherson - C. Raab, κλπ.), (γ) ατομικιστική ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων (M.S. Archer, St. Ball), (δ) αφαίρεση από την εμπειρική ανάλυση κάθε αξιακής δέσμευσης του ερευνητή.» (Ζαμπέτα, 1994: 88-89).

Ειδικότερα, οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις, οι οποίες στις μέρες μας τυγχάνουν ευρείας αποδοχής από την ακαδημαϊκή κοινότητα, μελετούν και ερμηνεύουν τη

συγκρότηση και την αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση την έννοια της «κοινωνικής αλληλεπίδρασης». Ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων καθορίζονται από τη διαπραγμάτευση που πραγματοποιείται μεταξύ διάφορων δυνάμεων και ομάδων συμφερόντων, οι οποίες διαθέτουν μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό εξουσίας και πόρων. Η M. Archer κατηγοριοποιεί αυτή τη διαπραγμάτευση μεταξύ των διάφορων δυνάμεων και ομάδων συμφερόντων σε τρεις τύπους (Ζαμπέτα, 1994: 70 & 72; Παπαδάκης, 2003: 73):

«(α) αυτή που ξεκινάει από το εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος (*internal initiation*), δηλαδή κυρίως το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, φοιτητές, κλπ. (β) αυτή που αποτελεί εξωτερική συναλλαγή (*external transaction*) και αφορά την αυθορμησιακή αλληλεπίδραση μεταξύ εξωτερικών ομάδων συμφερόντων, και (γ) τον πολιτικό χειρισμό (*political manipulation*), ο οποίος σχετίζεται με τον κρατικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη δημόσια χρηματοδότησή τους, γεγονός που προκαλεί την τάση για έλεγχο της εκπαιδευτικής πολιτικής από πλευράς διάφορων συμφερόντων.» (Archer, 1985: 42-43 όπ. αναφ. στο Ζαμπέτα, 1994: 72-73).

Οι προαναφερθέντες τύποι διαπραγμάτευσης αποτελούν τόσο το πλαίσιο όσο και το δίκτυο κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των διάφορων δυνάμεων και ενδιαφερόμενων ομάδων συμφερόντων. Αυτή η κοινωνική αλληλεπίδραση εξηγεί και τις μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση σχετίζεται και συνδέεται άμεσα με τον τύπο κοινωνίας και τον τύπο εκπαιδευτικού συστήματος (η M. Archer τα διακρίνει σε αποκεντρωτικά και συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα)²⁰ στο πλαίσιο των οποίων πραγματοποιείται (Ζαμπέτα, 1994: 73).

Γενικώς, οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώνονται περισσότερο στην εμπλοκή (δηλαδή στον τρόπο) των διάφορων ομάδων συμφερόντων στις διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης των εκάστοτε εκπαιδευτικών πολιτικών, στην επίδρασή τους στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και

²⁰ Αναφορικά με τη διάκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε αποκεντρωτικά και συγκεντρωτικά, βλ. αναλυτικά Archer, 2013.

στο ποιους στόχους θέλουν να επιτύχουν χρησιμοποιώντας ως μέσο την εκπαίδευση. Παρά για το ποιες είναι πραγματικά οι ομάδες συμφερόντων, τον ιδεολογικό και αξιακό προσανατολισμό τους και τους περιορισμούς στη μεταξύ τους διαπραγμάτευση (Παπαδάκης, 2003: 73; Παπαδάκης, 2016α: 289).

Κυρίως όμως, το ενδιαφέρον των πλουραλιστικών προσεγγίσεων στρέφεται στο ποια μορφή λαμβάνουν στην πράξη οι ρυθμίσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών, όταν αυτές υλοποιούνται, καθώς και στους παράγοντες που συμβάλλουν στις διάφορες αλλαγές που πραγματοποιούνται στη διάρκεια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, είτε πρόκειται για εξωσυστημικές είτε για ενδοσυστημικές ενδιαφερόμενες ομάδες συμφερόντων, για πολιτικούς χειρισμούς και πολιτικά κόμματα είτε πρόκειται για εξατομικευμένα ή ομαδικά συμφέροντα (Ζαμπέτα, 1994: 85-86 & 89-91; Παπαδάκης, 2003: 73-75).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που αναλύθηκαν παραπάνω αποτελούν και τα τέσσερα σύγχρονα ερμηνευτικά σχήματα όσον αφορά στη μελέτη και στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως δημόσιας πολιτικής και της εκπαίδευσης στο σύνολό της στο πλαίσιο της σχέσης μεταξύ κράτους, κοινωνίας και εκπαίδευσης. Εν προκειμένω, με βάση την ανάλυση της προαναφερθείσας τυπολογίας εκπαιδευτικών πολιτικών, θεωρούμε ότι η θεωρητική προσέγγιση που αποτυπώνει καλύτερα τόσο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών όσο και τη μελέτη, ανάλυση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών συστημάτων και της εκπαίδευσης στο σύνολό της, συμπεριλαμβανομένης και της Διά Βίου Μάθησης, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, είναι το ερμηνευτικό πλαίσιο των πλουραλιστικών προσεγγίσεων. Τη συγκεκριμένη θέση μας θα επιχειρήσουμε να την τεκμηριώσουμε στο 2^ο Μέρος της Διδακτορικής μας Διατριβής.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί, ότι σύμφωνα με τον Ν. Παπαδάκη (2003), έχει αναδειχτεί μία νέα τάση μελέτης και ανάλυσης του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής και, εν γένει, της εκπαίδευσης, η οποία έχει σαφείς αναφορές και βασίζεται στις θέσεις του Μ. Foucault για την εξουσία καθώς και στις θέσεις του J. Habermas για την πολιτισμική παράδοση, τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς και τα μορφώματά της (Παπαδάκης, 2003: 74; βλ. αναλυτικά και Habermas, 1985: 78-94).

Η συγκεκριμένη τάση επιχειρεί να μελετήσει και να αναλύσει την εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαίδευση μέσα από μία γενεαλογία του εκπαιδευτικού συστήματος, και, ιδίως, μέσω της γενεαλογίας της θεσμοποίησης και της ιδρυματοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος²¹. Η συγκεκριμένη γενεαλογία εδράζεται σε μία ερμηνευτική προσέγγιση για τα εκπαιδευτικά γεγονότα, πυλώνες της οποίας είναι οι ερμηνευτικές σταθερές του M. Foucault, ήτοι: η εξουσία, η δοκιμασία και η γνώση (Παπαδάκης, 2003: 74-75).

Με σαφείς επιρροές από αυτή την ερμηνευτική τάση είναι η θεωρητική προσέγγιση των Giroux & McLaren ως προς την κριτική ιδεολογία της εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. Giroux & McLaren, 1989; Giroux & McLaren 1994), αλλά και η κριτική μεταδομική προσέγγιση σε σχέση με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του St. Ball. Συγκεκριμένα, ο Ball, θεωρώντας ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση συνιστά μία πολύ σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής, θέτει στο τραπέζι της θεωρητικής συζήτησης, να προσεγγιστεί ως (Παπαδάκης, 2003: 75): «*κείμενο-συζήτηση (discourse)-αποτέλεσμα (εκπαιδευτική πρακτική)*»²² (Παπαδάκης, 2003: 75).

²¹ «Εδώ, θεσμοποίηση κυρίως με την έννοια της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (*educational policy as text*) και ιδρυματοποίηση με την έννοια της σχολειοποίησης (*schooling*), την οποία πλέον μια σειρά αγγλόφωνων θεωρητικών της παιδείας διακρίνει από την εκπαίδευση.» (Παπαδάκης, 2003: 75).

²² Όσον αφορά στον ορισμό της έννοιας της πολιτικής κατά St. Ball (1994), βλ. παραπάνω.

5.4. Τα Επίπεδα Ανάλυσης και Ερμηνείας της Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα και λαμβάνοντας υπ' όψιν τον ορισμό της πολιτικής του St. Ball, δηλαδή ότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν πρέπει να μελετούν και να αναλύουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε σχέση μόνο με τον κρατικό έλεγχο (βλ. αναλυτικά Ball, 1994: 10), αλλά και ότι εκπαιδευτική πολιτική είναι «*σύνθεση διαδικασίας και αποτελέσματος*» (Παπαδάκης, 2016α: 289; βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2003: 78-80; Παπαδάκης, 2000: 95), τα επίπεδα ανάλυσης και ερμηνείας της λειτουργίας της εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με τον Ν. Παπαδάκη, είναι τέσσερα: 1) το περιεχόμενο, 2) το πλαίσιο, 3) οι εκπονητές και 4) οι αποδέκτες (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2003: 84-98; Παπαδάκης, 2016α: 289-292):

1. Το Περιεχόμενο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής περιλαμβάνει το σύνολο των δράσεων, των εντολών, των αναφορών κ.λπ. σε σχέση με ζητήματα, καταστάσεις, γεγονότα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Έχει ως επί το πλείστον, κανονιστικό χαρακτήρα, και το γεγονός αυτό επιτρέπει στην εκπαιδευτική πολιτική να λειτουργεί ως πολιτική εντολή και όχι απλώς σαν ένα σύνολο από προτάσεις (Παπαδάκης, 2003: 84), που, ουσιαστικά, 'εντέλει' την επίτευξη ενός σκοπού ή/και την υλοποίηση ενός συνόλου από δράσεις που χρειάζεται προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχει τεθεί (Hill & Bramley, 1986: 3 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2003: 84; Παπαδάκης 2016α: 289-290).

Έτσι, «*το περιεχόμενο μιας Εκπαιδευτικής Πολιτικής πέρα από τη διάστασή του ως ρηματικό πλαίσιο (ρηματικές πρακτικές –discursive practices με όρους Foucault- και ρηματικό πλαίσιο), εγκαθιδρύει έναν Λόγο (discourse) και θεμελιώνει μια μεταρρυθμιστική ατζέντα*» (Παπαδάκης, 2016α: 290), ένα Διάλογο δηλαδή, απαρχή του οποίου (διάλογος/μεταρρυθμιστική ατζέντα) είναι τα χαρακτηριστικά των μέτρων (που υποδεικνύει η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική στοχεύοντας στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων) οι ίδιοι οι στόχοι, η φιλοσοφία που πλαισιώνει την εκπαίδευση και την κοινωνία, η ίδια η ιδεολογία που, έμμεσα ή άμεσα καθορίζει τους στόχους, τα μέτρα και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Επιπλέον, αυτός ο Διάλογος/Μεταρρυθμιστική Ατζέντα αφορά στη σαφήνεια ή μη στη χρήση όρων σε

σχέση με τα θέματα και τα ζητήματα που καταπιάνεται, καθώς επίσης και τη δυσκολία υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εκπαιδευτική πρακτική (Παπαδάκης, 2016α: 290; Παπαδάκης, 2003: 84-85).

Ο διάλογος εμπεριέχει είτε τη διαπραγμάτευση προκειμένου να επιτευχθεί ένα συναινετικό κλίμα στην κατεύθυνση εξεύρεσης των κατάλληλων τροποποιήσεων ή λύσεων επί του ζητήματος, είτε την αντιπαράθεση και τη σύγκρουση (Παπαδάκης, 2016α: 290; βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2003: 85-86).

Με βάση τα προαναφερθέντα, αυτό το σύνολο των δράσεων δύναται να συμπεριληφθεί στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής, και γι' αυτό το λόγο μπορεί να ταξινομηθεί στο ίδιο επίπεδο με το περιεχόμενο. Αυτή η σχέση μεταξύ περιεχομένου και σώματος δράσεων διαμορφώνει και την τρίτη διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με βάση την ταξινόμηση των διαστάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής του St. Ball (1994), ήτοι, τη διάσταση του αποτελέσματος (policy effects)²³ (βλ. αναλυτικά Ball, 1994: 24-27; Παπαδάκης, 2003: 86-87; Παπαδάκης, 2016α: 290).

2. Το Πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Από την παραπάνω ανάλυση του περιεχομένου την εκπαιδευτικής πολιτικής προκύπτει ότι τόσο το περιεχόμενό της όσο και το σύνολο των δράσεων που αυτή εξαγγείλει συνδέονται ευθέως και αλληλεπιδρούν, πολλές φορές και με λανθάνοντα τρόπο, με το πλαίσιο (context) του περιεχομένου. Δηλαδή με τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, ιδεολογικές και πολιτιστικές συνθήκες που επικρατούν κατά την περίοδο που διαμορφώνεται και υλοποιείται μία εκπαιδευτική πολιτική και εισηγείται το πλαίσιο των δράσεών της για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού (Παπαδάκης, 2003: 87; Παπαδάκης, 2016α: 290).

²³ Οι άλλες δύο διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, κατά St. Ball, είναι η πολιτική ως κείμενο (policy as text) και η πολιτική ως λόγος (policy as discourse) (βλ. αναλυτικά Ball, 1994: 16-21 & 21-24 αντιστοίχως).

Με δεδομένο ότι το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό πλαίσιο μίας κοινωνίας δεν είναι στατικό και μεταβάλλεται ιστορικά²⁴ (βλ. και αρχή της πλαισίωσης – Τσιώλης, 2014: 39-40), κατά συνέπεια και το πλαίσιο μίας εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι στατικό, επηρεάζεται και μεταβάλλεται από τις επιμέρους κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές συνθήκες που επικρατούν στην κοινωνία. Το γεγονός αυτός προσδίδει στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής μη στατικό χαρακτήρα, καθώς όπως αναφέραμε παραπάνω το περιεχόμενο και το πλαίσιο δράσεων μίας εκπαιδευτικής πολιτικής (1^ο επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής) αλληλεπιδρά με το πλαίσió της (δεύτερο επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής). Ακολούθως, επηρεάζονται και διαμορφώνονται αναλόγως και οι μακροπρόθεσμες τάσεις και οι σκοποί μίας εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαδάκης, 2003: 87; Παπαδάκης, 2016α: 290).

Ως προς το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, σημαίνοντα και καταλυτικό, -θα μπορούσαμε να πούμε και διαμορφωτικό-, ρόλο διαδραματίζουν από τη μία το κράτος και οι κρατικοί μηχανισμοί του, μίας και η εκπαίδευση συνιστά έναν από τους όρους συγκρότησης και τις θεσμικές δομές του κράτους, και από την άλλη οι ομάδες συμφερόντων. Αυτή η ισχύς του κράτους και των ομάδων συμφερόντων στη διαμόρφωση του πλαισίου μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, οδηγεί, πολλές φορές, στον επαναπροσδιορισμό και στην επαναδιαμόρφωση των στόχων και των επιδιώξεων μίας εκπαιδευτικής πολιτικής σε βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο επίπεδο (Παπαδάκης, 2003: 87-88; Παπαδάκης, 2016α: 290-291).

3. Οι Εκπονητές της Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Μία εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνει έναν αριθμό συγκεκριμένων εκπονητών (π.χ. policy makers, τεχνοκράτες, εισηγητές, εκπροσώπους των κοινωνικών εταίρων κ.λπ.). Οι εκπονητές της εκπαιδευτικής πολιτικής προβαίνουν:

²⁴ Όπως αναφέραμε και παραπάνω στην ανάλυση των δημόσιων πολιτικών και στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως δημόσιας πολιτικής.

α) είτε στην προβολή του συνόλου των δράσεων, που μία εκπαιδευτική πολιτική εισηγείται, στην περίπτωση που θεωρούν ότι ο σκοπός είναι πρόδηλος και τυγχάνει της αποδοχής των αποδεκτών της εκπαιδευτικής πολιτικής,

β) είτε επικεντρώνονται μόνο στον σκοπό που επιδιώκει μία εκπαιδευτική πολιτικής, ιδίως όταν ο στόχος αφορά στο να πάψει να ισχύει η προηγούμενη εκπαιδευτική πολιτική,

γ) είτε, τις περισσότερες φορές, στο να προβάλουν και, συγχρόνως, να υποστηρίζουν τις βασικές αρχές και τη φιλοσοφία που διέπουν την εκπαιδευτική πολιτική που προωθείται καθώς και το σύνολο των δράσεών της (Παπαδάκης, 2003: 88; Παπαδάκης, 2016a: 291).

Για κάθε περίπτωση εκπόνησης εκπαιδευτικής πολιτικής, εκπονητής-ές δύναται να είναι είτε ένα πρόσωπο, όπως για παράδειγμα ο Υπουργός Παιδείας, είτε ένα σύνολο προσώπων, τα οποία απαρτίζουν ένα συλλογικό σώμα (π.χ. μία ομάδα εμπειρογνομόνων υπό την ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας μαζί με πολιτικούς, οι αρμοδιότητες των οποίων συνδέονται ή σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπόνηση μίας εκπαιδευτικής πολιτικής). Το ποιοι είναι οι φορείς αντιπροσώπευσης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής εξαρτάται από το α) ποια πρόσωπα/φορείς είναι υπεύθυνα για την εκπόνηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, β) ποια είναι η ιδεολογική τους προσέγγιση και τοποθέτηση, γ) τι είδους ιδιωτικά ή συλλογικά συμφέροντα εκπροσωπούν και δ) πώς αντιλαμβάνονται το πολιτικό κόστος ως προς τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και άσκησης πολιτικής (Bloch, 1995: 8 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2003: 88-89 & στο Παπαδάκης, 2016a: 291). «*Συχνό φαινόμενο και στην ΕΠ είναι η έμπρακτη συνύπαρξη της επίκλησης καθολικά αποδεκτών αιτημάτων με την εμφάνιση μορφών συντεχνιακής δράσης*» (Διαμαντούρος, 1995: 33 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016a: 291).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι οποιαδήποτε αλλαγή συντελεστεί σε σχέση με τα πρόσωπα ή τους βασικούς φορείς που προωθούν και υποστηρίζουν μία εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και το περιεχόμενο αυτής [key interpreters (βλ. πρώτο επίπεδο ανάλυσης και ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής)], δύναται να μεταβάλει και να αλλάξει τόσο

το περιεχόμενο και όσο και τους σκοπούς μίας εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαδάκης, 2016α: 291; Παπαδάκης, 2003: 88-89).

Προκειμένου να διασαφιστεί ο ρόλος των προσώπων και των ομάδων (συμφερόντων), ο Weaver και, ιδίως, αργότερα ο I. McNay, βασιζόμενοι στις τρεις προσεγγίσεις για αλλαγή και μεταρρύθμιση των Chin & Benne,²⁵ ταξινόμησαν την εκπόνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε κρατικό-κυβερνητικό επίπεδο σε τρεις διαστάσεις: 1) την πληροφόρηση (information), 2) την ενθάρρυνση-παρότρυνση (exhortation), και 3) την νομοθεσία (legislation) (McNay, 1992: 6).

Συγκεκριμένα (βλ. αναλυτικά McNay, 1992: 6-7; Παπαδάκης, 2003: 89-90; Weaver, 1979):

α) Πληροφόρηση (information): Η διάσταση της πληροφόρησης εκθέσει επιτροπών, ερευνητικά ευρήματα καθώς και στατιστικά στοιχεία και τάσεις, που υποδεικνύουν σε ποιους τομείς και πεδία χρειάζεται να γίνουν παρεμβάσεις και προσαρμογές.

β) Ενθάρρυνση-Παρότρυνση (exhortation): Περιλαμβάνει οι ρητορείες/εισηγήσεις υπουργών σε σχέση με την ανάγκη για αλλαγή και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εισηγήσεις δημόσιων λειτουργών στο πλαίσιο ημερίδων και συναντήσεων καθώς και την επιρροή που ασκούν τα ΜΜΕ, συνθέτουν τη συγκεκριμένη διάσταση, στο πλαίσιο της οποίας τα προαναφερθέντα πρόσωπα και ομάδες ενθαρρύνουν-παροτρύνουν ή αποθαρρύνουν στο να υιοθετηθεί μία συγκεκριμένη προσέγγιση για την υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής πολιτικής ή μίας μεταρρύθμισης.

γ) Νομοθεσία (legislation): Η νομοθεσία συνιστά το κανονιστικό πλαίσιο και τον κανονιστικό τρόπο προκειμένου μία κυβέρνηση να διαχειριστεί την αλλαγή.

²⁵ Αναφορικά με τις τρεις προσεγγίσεις για την αλλαγή και κατά συνέπεια την μεταρρύθμιση των Chin & Benne, ήτοι τις: **1.** Εμπειρική – Ορθολογική Προσέγγιση (Empirical – Rational Approach), **2.** Κανονιστική – Επαν-εκπαιδευτική/Επιμορφωτική Προσέγγιση (Normative – Re-educative Approach), **3.** Εξουσιαστική – (Κατ)αναγκαστική Προσέγγιση (Power – Coercive Approach), βλ. αναλυτικά Chin & Benne, 1976: 22-45; McNay, 1992: 6-7; Παπαδάκης, 2003: 89; Weaver, 1979).

4. Οι Αποδέκτες της Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Με δεδομένο ότι μία εκπαιδευτική πολιτική εκπονείται στο πλαίσιο επίτευξης κάποιων συγκεκριμένων επιδιώξεων και σκοπών, είναι εύλογο να απευθύνεται σε ένα σύνολο αποδεκτών (recipients), οι οποίοι υιοθετούν ποικίλες και διαφορετικές στάσεις σε σχέση μ' αυτήν. Αυτές οι στάσεις δύναται να λαμβάνουν χαρακτηριστικά είτε πλήρους στήριξης προς τις επιδιώξεις και τους στόχους της, είτε απόρριψης και ακύρωσής της, όπως για παράδειγμα γεγονότα διαμαρτυρίας. Οι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ομάδες, μεμονωμένα άτομα ή ακόμα και ομάδες ελίτ (Παπαδάκης, 2003: 91) και διακρίνονται σε άμεσους (π.χ. εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συγχρόνως είναι και οι κύριοι mainstreamers μίας εκπαιδευτικής πολιτικής) και έμμεσους, δηλαδή με την ευρύτερη έννοια αποδέκτες είναι το σύνολο της κοινωνίας (Παπαδάκης, 2016α: 291; Wächter, Ollikainen, Hasewend, 1999: 15-16).

Αρκετές φορές, αν θεωρούν οι αποδέκτες (ομάδες, μεμονωμένα άτομα ή ομάδες ελίτ) ότι πλήττονται από την υλοποίηση, είτε σε βραχυπρόθεσμο είτε σε μακροπρόθεσμο επίπεδο, μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, προβαίνουν σε συλλογικές κινητοποιήσεις στοχεύοντας στην αλλαγή εκείνων των επιμέρους συγκεκριμένων θεμάτων, τα οποία αυτοί (οι αποδέκτες) θεωρούν ότι τους θίγουν ή δεν είναι προς όφελός τους. Σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, αυτές οι συλλογικές κινητοποιήσεις των αποδεκτών έχουν ως στόχο την απόλυτη ανατροπή ή/και ακύρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο σύνολό της (Παπαδάκης, 2003: 91; Παπαδάκης, 2016α: 291-292; βλ. και Πηγιάκη, 2000: 23-24).

Επιπροσθέτως, στην κατεύθυνση μίας πιο διευρυμένης ανάλυσης και ερμηνείας των επιπέδων μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, ο Σταμέλος (2009) διακρίνει έξι (6) επίπεδα ανάπτυξης και ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία, συγχρόνως, αποτελούν και επιμέρους πεδία έρευνας και θεωρητικής προσέγγισης (Σταμέλος, 2009: 122):

1. «Το ιστορικό πλαίσιο συγκρότησης του κοινωνικού συγκείμενου αναφοράς» (Σταμέλος, 2009: 122): Το πρώτο επίπεδο ανάπτυξης και ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά τόσο στην εξέλιξη συγκρότησης του κοινωνικού συγκείμενου όσο και στις παραδόσεις που το διέπουν και συνιστούν και τα δύο (δηλαδή εξέλιξη και

παραδόσεις κοινωνικού συγκείμενου) μείζονα παράμετρο για τη διαμόρφωση και τη συγκρότηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και όλων των δημόσιων πολιτικών (Σταμέλος, 2009: 122).

2. Το σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές» (Σταμέλος, 2009: 122): Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται μία εκπαιδευτική πολιτική και συγκροτείται από τα ακόλουθα τρία υπο-πλαίσια: α) Το ρυθμιστικό πλαίσιο, που περιλαμβάνει το σύνολο της κείμενης νομοθεσίας και νομολογίας που σχετίζεται με την διαμόρφωση και ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, β) το κανονιστικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει το σύνολο των κανόνων, των αξιών και των αρχών που διέπουν και συγκροτούν μία σύγχρονη κοινωνία, και συνδέονται και συσχετίζονται ευθέως με το ιστορικό πλαίσιο συγκρότησής της, γ) τις πρακτικές και την συμπεριφορά των δρώντων υποκειμένων στην καθημερινότητά τους (πολιτισμικό πλαίσιο)²⁶ (Σταμέλος, 2009: 122).

3. «Οι σχεδιαστές της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (policy makers) και οι διαδικασίες εκπόνησης της πολιτικής» (Σταμέλος, 2009: 122): Στο τρίτο επίπεδο συμπεριλαμβάνονται όλα εκείνα τα άτομα, τα οποία εμπλέκονται στον σχεδιασμό μίας εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και το σύνολο των διαδικασιών, που είναι απαραίτητες για την εκπόνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Σταμέλος, 2009: 122).

4. «Η ατζέντα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής» (Σταμέλος, 2009: 122): Στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής συμπεριλαμβάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι και οι προτεραιότητες μίας εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς επίσης και οι επιλογές και οι ενέργειες και οι δράσεις της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Σταμέλος, 2009: 122).

5. «Τα εργαλεία εφαρμογής και ελέγχου της Εκπαιδευτικής Πολιτικής» (Σταμέλος, 2009: 122): Περιλαμβάνει το σύνολο των επιλογών για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες που

²⁶ ««Κουλτουρικός»-γνωστικός άξονας» κατά τον Σταμέλο (Σταμέλος, 2009: 122).

σχετίζονται με την παρακολούθηση, τον έλεγχο, την αξιολόγηση και την επανεκτίμηση/ανατροφοδότηση της εξέλιξης υλοποίησης μίας εκπαιδευτικής πολιτικής.

6. «Τα υποκείμενα και τα αντικείμενα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής» (Σταμέλος, 2009: 122): Το έκτο και τελευταίο επίπεδο ανάπτυξης και ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά στα άτομα, στις ομάδες ή σε αντικείμενα στόχευση, στα οποία στοχεύει η υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω συγκεκριμένων και επιμέρους στόχων, επιλογών, δράσεων και ενεργειών (Σταμέλος, 2009: 12).

Πέραν από την ανάλυση των επιπέδων ανάλυσης και ερμηνείας μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε πρόκειται για την πρώτη εκδοχή ανάλυσης των τεσσάρων επιπέδων, είτε για την δεύτερη εκδοχή των έξι επιπέδων, που, κατά τη γνώμη μας τα τελευταία αποτελούν μία υποδιαίρεση, δηλαδή υποεπίπεδα, των τεσσάρων επιπέδων ανάλυσης και ερμηνείας μίας εκπαιδευτικής πολιτικής (ήτοι το περιεχόμενο, το πλαίσιο, οι εκπονητές και οι αποδέκτες) χρειάζεται να ληφθεί υπ' όψιν και η διάσταση των **αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής**, δηλαδή οι συνέπειες και ο αντίκτυπος που αυτή έχει (βλ. Παπαδάκης, 2003: 95).

Τα αποτελέσματα μίας εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αφορούν μόνο στα αποτελέσματα που προκύπτουν από την υλοποίησή της. Και αυτό διότι, πολύ νωρίτερα από την εφαρμογή μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή από την ανακοίνωση εκπόνησης μίας εκπαιδευτικής πολιτικής και από την έναρξη του δημόσιου διαλόγου μιας εκπαιδευτικής πολιτικής προκύπτουν τα πρώτα αποτελέσματά της, στα οποία συμπεριλαμβάνονται (Παπαδάκης, 2003: 95):

- *«οι αντιδράσεις, οι συναινέσεις, οι συμβιβασμοί και οι τροποποιήσεις αλλά και οι ακυρώσεις μέτρων (κατεξοχήν συστατικά ή παράγωγα του λόγου που αναπτύσσεται γύρω από αυτήν και εξαιτίας αυτής), ακόμα και*
- *η (συχνά επιτηδευμένη) «έκρηξη (inflation) των (κοινωνικών) προσδοκιών» που η ΕΠ δημιουργεί.»* (Habermas, 1985: 80 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2003: 95).

Ουσιαστικά, τα πρώτα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστούν το "μέσο" για να προκύψουν τα τελικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. αναλυτικά Ball, 1994: 24-25). Ακόμα και αν το τελικό αποτέλεσμα μίας εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ακύρωση ή η τροποποίηση στο σύνολό της, το γεγονός/αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει την ύπαρξη αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής και ουσιαστικά πρόκειται για τον αντίκτυπο της επιδίωξης από την πλευρά των εκπονητών να την υλοποιήσουν. Χωρίς, ωστόσο, το προαναφερθέν να σημαίνει ότι είναι άμεσο ή επιδιωκόμενο αποτέλεσμα μίας εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαδάκης, 2003: 95).

Έτσι, τα αποτελέσματα μίας εκπαιδευτικής πολιτικής ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες (που συνιστούν και την πιο διαδεδομένη διάκριση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής): **1) αποτελέσματα πρώτης τάξης και 2) αποτελέσματα δεύτερης τάξης:**

1. Πρώτης Τάξης Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα πρώτης τάξης αφορούν στις αλλαγές που συντελούνται τόσο στη δομή όσο και στη λειτουργία ορισμένων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, στις οποίες ως επί το πλείστον μία εκπαιδευτική πολιτική απευθύνεται) και επηρεάζουν, εν τέλει, όλο το σύνολο (Ball, 1994: 24-25).

2. Δεύτερης Τάξης Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα δεύτερης τάξης σχετίζονται με αντίκτυπο που επιφέρουν οι προαναφερθείσες αλλαγές (βλ. αποτελέσματα πρώτης τάξης) στις εκροές (γενικές και ειδικές) ενός εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες αφορούν (Παπαδάκης, 2003: 95-96; Παπαδάκης, 2016a: 292):

« i. Στην εξωτερική αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα του συστήματος

ii. Στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα

iii. Στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες

iv. Στο ζήτημα του εκδημοκρατισμού και της κοινωνικής δικαιοσύνης» (Walker, 1981: 225 όπ. παρατ. στο Παπαδάκης, 2003: 96; βλ. και Παπαδάκης, 2016a: 292).

Καταληκτικά, αξίζει να επισημανθεί ότι η δυσκολία στην ανάλυση και η ερμηνεία των άμεσων αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής λόγω της σύγχυσης που υπάρχει

μεταξύ των γενικών και των ειδικών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, τα γενικά αποτελέσματα μίας εκπαιδευτικής πολιτικής παρουσιάζονται όταν κάποιες συγκεκριμένες πτυχές της αλλαγής συσχετίζονται με κάποιες συγκεκριμένες δέσμες αποκρίσεων/αντιδράσεων (Ball, 1994: 24; Παπαδάκης, 2003: 96).

Μία πιο περιορισμένη εκδοχή των επιπέδων ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής προτείνουν οι Taylor et al. (1997), οι οποίοι αναπτύσσουν ένα πλαίσιο για την ανάλυση της πολιτικής στο πεδίο της εκπαίδευσης, αποτελούμενο από τρία επίπεδα στοχεύοντας στη διερεύνηση του πολυεπίπεδου χαρακτήρα των διαδικασιών πολιτικής, εστιάζοντας στις συσχετίσεις και στις συνδέσεις μεταξύ των επιπέδων (Taylor et al., 1997: 44).

Κατ' αυτούς, η ανάλυση της πολιτικής αφορά σε ένα ή σε όλα τα στάδια ή τα επίπεδα της διαδικασίας χάραξης πολιτικής. Ωστόσο, η ανάλυση μίας πολιτικής δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε ένα έγγραφο πολιτικής ή ένα κείμενο. Εν αντιθέσει, οι Taylor et al. επισημαίνουν την ανάγκη κατανόησης τόσο του υπόβαθρου/background όσο και του πλαισίου των πολιτικών, συμπεριλαμβανομένων των πρότερων συνθηκών και των σχέσεων με άλλα κείμενα κατά το παρελθόν καθώς και των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων επιπτώσεων των πολιτικών στην πράξη. Με άλλα λόγια, η ανάλυση της πολιτικής προϋποθέτει την ύπαρξη ενός πλαισίου, που να περιλαμβάνει από τη μία τα προαναφερθέντα και από την άλλη να διακρίνει μεταξύ τους τα πλαίσια, τα κείμενα και τις συνέπειες της πολιτικής (Taylor et al., 1997: 44).

Συνεπώς, με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση, οι Taylor et al. προτείνουν για την κατανόηση, ανάλυση και ερμηνεία μίας εκπαιδευτικής πολιτικής τα ακόλουθα τρία επίπεδα ανάλυσης (βλ. αναλυτικά Taylor et al., 1997: 45-53):

1. Το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής (context): Το πλαίσιο αφορά στις προηγούμενες συνθήκες/background και στις διάφορες πιέσεις που υπάρχουν και που οδηγούν αναπόφευκτα στην ανάπτυξη μίας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται, και συγχρόνως προϋποθέτει την ανάλυση και την ερμηνεία όλων εκείνων των παραγόντων και των παραμέτρων (κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών), που συμβάλλουν καθοριστικά στην εμφάνιση ενός

ζητήματος/μίας κατάστασης, που προκύπτει στην ατζέντα πολιτικής στο πεδίο της εκπαίδευσης (Taylor et al., 1997: 45; Bell & Stevenson, 2006: 12).

Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο δεν περιλαμβάνεται μόνο η ανάλυση των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών παραγόντων που πλαισιώνουν ένα εκπαιδευτικό ζήτημα ή συμβάν αλλά και η μελέτη των ομάδων πίεσης και των κοινωνικών κινημάτων καθώς και του ρόλου που μπορεί να διαδραματίζουν και έχει οδηγήσει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής (policy makers), στο να ενεργοποιηθούν, κατά πρώτο λόγο, προς την κατεύθυνση επίλυσης του ζητήματος (Taylor et al., 1997: 45; Bell & Stevenson, 2006: 12).

Σ' αυτό το επίπεδο, ήτοι του πλαισίου, μείζονος σημασίας καθίσταται η σχέση και η σύνδεση της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής με την προηγούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Δηλαδή σε ποιο βαθμό η υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώθηκε και σχεδιάστηκε με βάση την προηγούμενη εκπαιδευτική πολιτική ή η εκπόνηση της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι εντελώς ανεξάρτητη από την πρότερη εκπαιδευτική πολιτική, συμπεριλαμβανομένων της πρότερης προόδου και των πρωτοβουλιών με βάση τις οποίες μία πολιτική έχει διαμορφωθεί και υλοποιηθεί, Η κατανόηση των παραπάνω επιτρέπει στο να αναδειχτούν ζητήματα και να απαντηθούν αιτιολογικού τύπου ερωτήματα που σχετίζονται με την χάραξη μίας πολιτικής (Taylor et al., 1997: 45; Bell & Stevenson, 2006: 12).

Βάσει των προαναφερθέντων, καθίσταται σαφές, ότι η ανάλυση και η ερμηνεία του πλαισίου της εκπαιδευτικής πολιτικής δύναται να πραγματοποιηθεί σε όλα τα επίπεδα. Οι πολιτικές είτε σε κρατικό επίπεδο είτε σε θεσμικό ή σε οποιοδήποτε ενδιάμεσο επίπεδο έχουν το δικό τους πλαίσιο, το οποίο με τη σειρά του χρειάζεται να αναλυθεί και να συμπεριληφθεί στην ανάλυση του πλαισίου της εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να διαμορφωθεί μία όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για τη διαδικασία πολιτικής στο πεδίο της εκπαίδευσης (Taylor et al., 1997: 46-47; Bell & Stevenson, 2006: 12).

2. Το κείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής (text): Το κείμενο αναφέρεται, ουσιαστικά, στο περιεχόμενο μίας εκπαιδευτικής πολιτικής στο σύνολό της.

Συγκεκριμένα, αφορά στη διαμόρφωση και στο πλαίσιο μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, στις επιδιώξεις, στους σκοπούς και στους στόχους της, στις αξίες (ρητές και άρρητες) που την πλαισιώνουν, στην ύπαρξη ή μη δράσεων προς την επίτευξη του σκοπού της, στο σύνολο των δράσεων/ενεργειών και στους εκπονητές αυτών στην περίπτωση που η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική προϋποθέτει συγκεκριμένες δράσεις και ενέργειες (βλ. αναλυτικά Taylor et al., 1997: 48-50; Bell & Stevenson, 2006: 12).

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η ανάλυση του κειμένου μίας εκπαιδευτικής πολιτικής και, ευρύτερα, μίας πολιτικής, δεν συνιστά μία απλή και γρήγορη διαδικασία. Αντιθέτως, τα περιθώρια ερμηνείας είναι πολλά και ποικίλουν, ακόμα και στις πιο σαφείς πολιτικές, ενώ, συγχρόνως είναι εξίσου σημαντικό να προσδιοριστούν και να ερμηνευτούν τόσο τα ρητά όσο και τα άρρητα και υπόρρητα μηνύματα καθώς και οι αντίστοιχες νόρμες και αξίες (βλ. αναλυτικά Taylor et al., 1997: 48-50; Bell & Stevenson, 2006: 12).

3. Οι συνέπειες της εκπαιδευτικής πολιτικής (consequences): Δεν είναι λίγες οι φορές, που τα policy documents μπορούν να λάβουν πολλές και, ιδίως, διαφορετικές ερμηνείες από τους policy-makers, ενώ παράλληλα να εκδηλωθούν ανταγωνιστικά συμφέροντα από διάφορες ομάδες συμφερόντων και βασικούς δρώντες, που εμπλέκονται στην χάραξη πολιτικής, που μπορεί να εκδηλωθούν, και στις δύο περιπτώσεις, ως αμφισημίες στο ίδιο το έγγραφο πολιτικής, προκαλώντας επιπτώσεις στον τρόπο που η εκπαιδευτική πολιτική κατανοείται και υλοποιείται (Taylor et al., 1997: 50). Το γεγονός αυτό οδηγεί, αναπόφευκτα στη διεύρυνση των προαναφερθεισών διαφορών, καθώς η υλοποίηση μίας πολιτικής, και, δη, εκπαιδευτικής, εξαρτάται και διαμορφώνεται από τις συνθήκες που επικρατούν μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο σε κάθε φορέα ή οργανισμό αλλά και σε μία χώρα (Taylor et al., 1997: 50; Bell & Stevenson, 2006: 12).

Συνέπεια των παραπάνω είναι η εμφάνιση παραποιήσεων/διαστρεβλώσεων, αποκλίσεων και κενών στην διαδικασία υλοποίησης μίας εκπαιδευτικής πολιτικής,

καταλήγοντας έτσι στην αποκαλούμενη "διάθλαση πολιτικής" (policy refraction)²⁷ (Freeland, 1981 όπ. αναφ. στο Taylor et al., 1997: 50), δηλαδή στις «...διαδικασίες παραποίησης/διαστρέβλωσης, οι οποίες προκύπτουν από αυτή τη σύνθετη διαστρωμάτωση συμφερόντων πολιτικής.»²⁸ (Taylor et al., 1997: 119).

Ακόμα και στην περίπτωση που δεν υπάρχουν προφανείς ασάφειες ή αμφισημίες σε ένα κείμενο πολιτικής, οι οποίες να προκύπτουν από ανταγωνιστικά συμφέροντα βασικών δρώντων (key players) και ομάδων συμφερόντων, που εμπλέκονται στην εκπόνηση μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν δύναται να υπάρξει μία κοινή ερμηνεία ενός policy document. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται αυτομάτως και τη δυσκολία πρόβλεψης των επιπτώσεων μίας πολιτικής (Taylor et al., 1997: 50 & αναλυτικά 50-52).

Όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Taylor et al.: «Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι τα πλαίσια, καθώς και η επίδρασή τους στην παραγωγή πολιτικής, συχνά στρεβλώνουν τους στόχους της πολιτικής με διάφορους τρόπους και έτσι έχουν έναν πολύ σημαντικό αντίκτυπο στην υλοποίηση της πολιτικής.» (Taylor et al., 1997: 50).

Οι Bell & Stevenson (2006) επιδιώκοντας να προσδώσουν μία περαιτέρω ανάλυση στο πώς η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνει το πλαίσιο των δράσεων των εκπονητών της καθώς και πώς αυτή διαμορφώνεται από τις δράσεις των εκπονητών της, εξελίσσουν το μοντέλο των τριών επιπέδων ανάλυσης πολιτικής των Taylor et al. (1997) προσθέτοντας επιπλέον διαστάσεις μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ανάλυσης πολιτικής (Bell & Stevenson, 2006: 12).

Το μοντέλο ανάλυσης εκπαιδευτικής πολιτικής των Bell & Stevenson προσπαθεί να μελετήσει και να αναλύσει πιο σφαιρικά την σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ της ίδιας της εκπαιδευτικής πολιτικής, των εκπονητών της και των δράσεων τους, λαμβάνοντας υπ' όψιν τόσο τον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενο της πολιτικής απορρέει από τους

²⁷ Αναφορικά με τον όρο «διάθλασης πολιτικής» (policy refraction), βλ. αναλυτικά Taylor et al., 1997: 119-120 & Freeland, 1981: 351-373.

²⁸ "...processes of distortion which result from the complex layering of policy interests." (Taylor et al., 1997: 119).

κοινωνικοπολιτικούς και τους οικονομικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην εμφάνιση ενός θέματος, διερευνώντας περισσότερο της συνέπειες και τα αποτελέσματα μίας εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και το ό,τι επικεντρώνονται περισσότερο στις διαδικασίες μετάβασης μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή από τη διαμόρφωση-σχεδιασμό στην υλοποίηση (Bell & Stevenson, 2006: 12-13).

Προς αυτή την κατεύθυνση, οι Bell & Stevenson προσθέτουν στο αναλυτικό πλαίσιο πολιτικής των Taylor et al. άλλα τέσσερα επίπεδα: 1) το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον (sociopolitical environment), 2) τη στρατηγική κατεύθυνση (strategic direction), 3) τις οργανωτικές αρχές (organizational principles), 4) τις λειτουργικές πρακτικές (operational practices) (Bell & Stevenson, 2006: 13):

1. Το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον (sociopolitical environment): Αφορά στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, από το οποίο προέχεται η συγκεκριμένη πολιτική και εντός του οποίου διατυπώνεται το σύνολο των γενικών κατευθυντήριων αρχών μίας εκπαιδευτικής πολιτικής (Bell & Stevenson, 2006: 13).

2. Η στρατηγική κατεύθυνση (strategic direction): Το επίπεδο της στρατηγικής κατεύθυνσης απορρέει από το πρώτο επίπεδο, αυτό του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου. Καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική εν γένει και εγκαθιδρύει τα κριτήρια επιτυχίας εκπόνησης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Bell & Stevenson, 2006: 13).

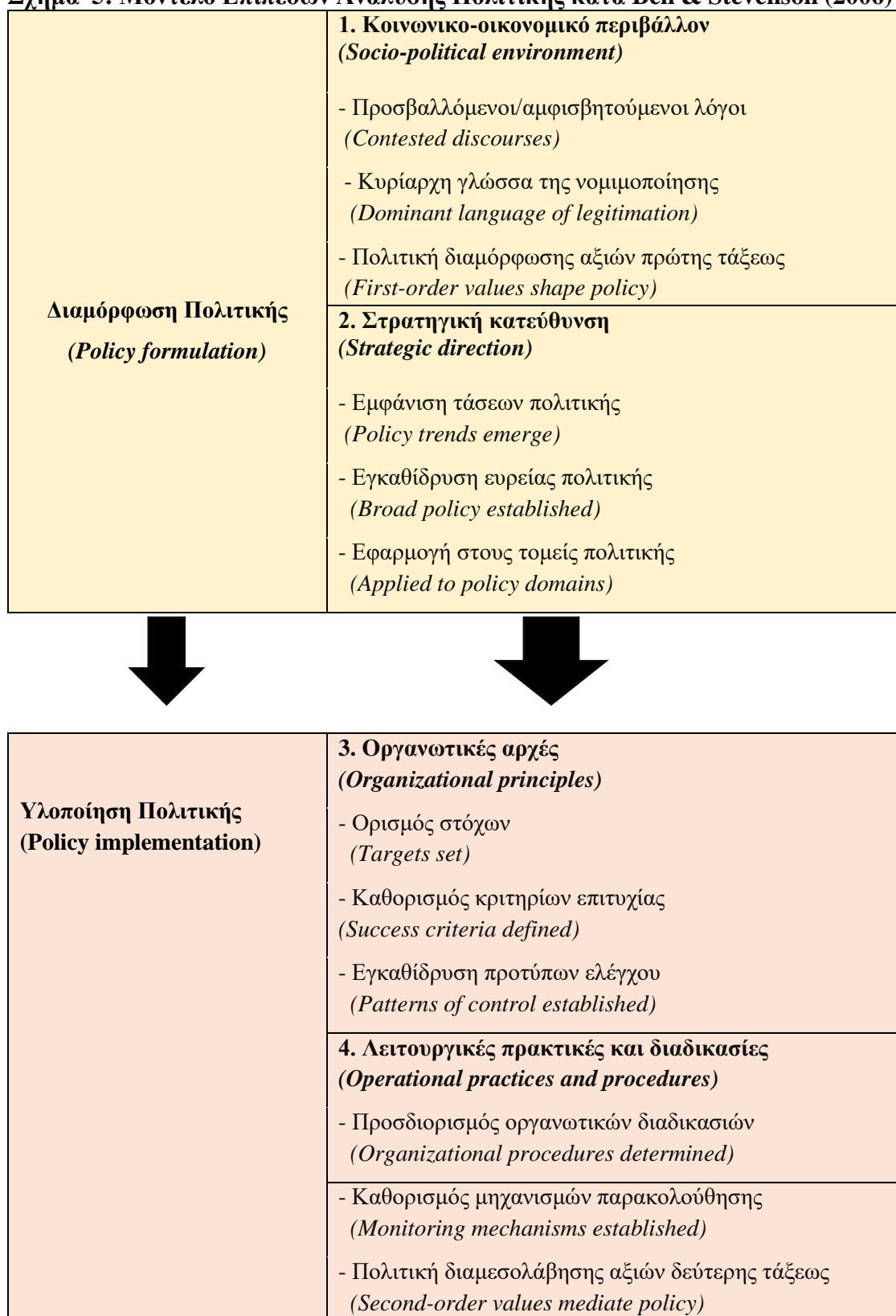
3. Οι οργανωτικές αρχές: Υποδεικνύουν τις παραμέτρους με βάση τις οποίες και εντός των οποίων μία εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να υλοποιηθεί (Bell & Stevenson, 2006: 13).

4. Οι λειτουργικές πρακτικές: Το επίπεδο των λειτουργικών πρακτικών βασίζεται στις οργανωτικές αρχές, και ουσιαστικά αφορά στο σύνολο των οργανωτικών ρυθμίσεων, που θεωρούνται απαραίτητες για την υλοποίηση μίας πολιτικής σε θεσμικό επίπεδο, καθώς και για την μετατροπή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε συγκεκριμένες θεσμικές διαδικασίες και δέσμες προγραμμάτων δράσης (Bell & Stevenson, 2006: 13).

Από τα προαναφερθέντα καθίσταται εμφανές ότι υπάρχει μία γραμμική σύνδεση και σχέση των τεσσάρων επιπέδων προκειμένου να υλοποιηθεί μία εκπαιδευτική πολιτική στην πράξη. Τα δύο πρώτα επίπεδα αφορούν στον σχεδιασμό και στη διαμόρφωση μίας εκπαιδευτικής πολιτικής ενώ τα δεύτερα στην υλοποίησή της (Bell & Stevenson, 2006: 13) (βλ. και Σχήμα 5).²⁹

²⁹ Ο ακριβής τίτλος του σχήματος είναι: «*Policy into practice: a model*» (Bell & Stevenson, 2006: 13).

Σχήμα 5: Μοντέλο Επιπέδων Ανάλυσης Πολιτικής κατά Bell & Stevenson (2006)



Πηγή: Bell & Stevenson, 2006: 13.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι Bell & Stevenson ισχυρίζονται ότι τα τέσσερα επιπρόσθετα επίπεδα, που προτείνουν, μπορούν να συμβάλουν σε σημαντικό βαθμό στην μελέτη και στην εφαρμογή του μοντέλου των επιπέδων ανάλυσης πολιτικής των Taylor et al. (1997), αφού καθένα τα τέσσερα επιπρόσθετα προτεινόμενα επίπεδα ανάλυσης διευκολύνουν στην μελέτη, ανάλυση και ερμηνεία των τριών επιπέδων του αναλυτικού πλαισίου των Taylor et al. Συγκεκριμένα, το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον δύναται να διευκολύνει στην περαιτέρω κατανόηση του πλαισίου (content – πρώτο επίπεδο ανάλυσης κατά Taylor et al.). Τα επίπεδα της στρατηγικής κατεύθυνσης και των οργανωτικών αρχών μπορούν να παρέχουν περισσότερη λεπτομερή γνώση και πληροφόρηση στο πλαίσιο μελέτης του κειμένου της πολιτικής, στους σκοπούς και στους στόχους της (text – δεύτερο επίπεδο ανάλυσης κατά Taylor et al.), ενώ με την μελέτη των οργανωτικών πρακτικών η έμφαση θα δοθεί στις συνέπειες, στην ερμηνεία και στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (consequences – τρίτο επίπεδο ανάλυσης κατά Taylor et al.) (Bell & Stevenson, 2006: 13-14).

5.5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά προκύπτει, ότι η μελέτη και η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστά μία σύνθετη, σφαιρική και πολυεπίπεδη διαδικασία, η εξέταση και η ανάλυση της οποίας έγκειται στην λεπτομερή μελέτη των επιπέδων ανάλυσης και ερμηνείας της ίδιας της εκπαιδευτικής πολιτικής. Με βάση τα αναλυτικά πλαίσια των επιπέδων λειτουργίας μίας εκπαιδευτικής πολιτικής που περιγράψαμε και αναλύσαμε παραπάνω, θεωρούμε ότι το πρώτο μοντέλο των 4+1 επιπέδων ανάλυσης και ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής (περιεχόμενο-πλαίσιο-εκπονητές-αποδέκτες και 2 τάξεων αποτελέσματα) αποτελεί το πιο ολοκληρωμένο και συνεκτικό πλαίσιο των επιπέδων ανάλυσης μίας εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, συγκριτικά με τα υπόλοιπα τρία μοντέλα επιπέδων ανάλυσης και ερμηνείας, καθώς θεωρούμε ότι συνιστά τον πυλώνα/το πλαίσιο πάνω στο(ν) οποίο βασίζονται τα άλλα μοντέλα ως προς τα επίπεδα ανάλυσης μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία ουσιαστικά αποτελούν, κατά τη γνώμη μας προέκτασή του.

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, ανεξάρτητα από το μοντέλο των επιπέδων που θα επιλέξει ένας/μία ερευνητής/τρια για να αναλύσει και να ερμηνεύσει μία πολιτική και, εν προκειμένω, μία εκπαιδευτική πολιτική, θεωρούμε ότι οφείλει να μελετήσει και να εξετάσει όλα ανεξαιρέτως τα επίπεδα ανάλυσης σφαιρικά, προκειμένου να εξαχθούν ολοκληρωμένα και συνεκτικά συμπεράσματα σε σχέση με το υπό μελέτη ερευνητικό αντικείμενο. Και σ' αυτή την περίπτωση η εφαρμογή της αρχής της πλαισίωσης (βλ. Τσιώλης, 2014: 39-40) καθίσταται απαραίτητη για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού.

6. Διά Βίου Μάθηση και Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση: Θεωρητικές και Εννοιολογικές Επισημάνσεις και Διασαφήσεις

6.1. Εισαγωγή

Η Διά Βίου Μάθηση (ΔΒΜ-LLL) και η Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση (ΕΕΚ-VET) δεν αποτελούν πρωτοεμφανιζόμενες έννοιες και πεδία μάθησης. Προϋπήρχαν. Ωστόσο, με το πέρασμα των δεκαετιών, το εννοιολογικό και μαθησιακό τους περιεχόμενο μετεξελίχθηκε, ιδίως του πεδίου της ΔΒΜ. Είτε λόγω των μεταβολών στο ευρύτερο παγκόσμιο οικονομικό στερέωμα, που με τη σειρά του οδήγησε σε αλλαγές στις ανάγκες και στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και κατά συνέπεια στην αυξημένη ζήτηση για ευέλικτο ανθρώπινο δυναμικό με υψηλού επιπέδου προσόντα, δεξιότητες και ικανότητες³⁰ (high skilled labour force). Είτε λόγω

³⁰ «Ως «γνώσεις» νοείται το αποτέλεσμα της αφομοίωσης πληροφοριών μέσω της μάθησης. Οι γνώσεις είναι το σύνολο των θετικών στοιχείων, των αρχών, των θεωριών και των πρακτικών που σχετίζεται με ένα πεδίο σπουδής ή εργασίας. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων οι γνώσεις χαρακτηρίζονται ως θεωρητικές ή/και έμπρακτες.» (Commission of the European Communities, 2006a: 16).

«Ως «δεξιότητες» νοείται η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την ολοκλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, οι δεξιότητες περιγράφονται ως γνωστικές (χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης) και πρακτικές (αφορούν τη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων).» (Commission of the European Communities, 2006a: 16; βλ. και CEDEFOP, 2011: 162).

«Ως «ικανότητες» νοείται η αποδεδειγμένη επάρκεια στη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών, κοινωνικών ή/και μεθοδολογικών ικανοτήτων σε καταστάσεις εργασίας ή σπουδής και στην επαγγελματική ή/και προσωπική ανάπτυξη. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, η περιγραφή ως προς τις ικανότητες αφορά την υπευθυνότητα και την αυτονομία.» (Commission of the European Communities, 2006a: 16-17).

Επίσης η ικανότητα νοείται ως η δυνατότητα/ικανότητα εφαρμογής των μαθησιακών αποτελεσμάτων επαρκώς σε ένα καθορισμένο πλαίσιο (εκπαίδευση, εργασία, προσωπική ή επαγγελματική ανάπτυξη). Η ικανότητα δεν αφορά μόνο σε γνωστικά στοιχεία (που περιλαμβάνουν τη χρήση θεωρίας, εννοιών ή άρρητης γνώσης). Περιλαμβάνει επίσης και λειτουργικές πλευρές (όπως τεχνικές δεξιότητες) καθώς και διαπροσωπικές ιδιότητες/χαρακτηριστικά γνωρίσματα (π.χ. κοινωνικές ή οργανωτικές δεξιότητες), και

των αλλαγών στις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες διεθνώς, οι οποίες, αναγκαστικά, μετατόπισαν το ενδιαφέρον και την προσέγγιση που είχαν υιοθετήσει οι διεθνείς οργανισμοί και τα κράτη σε σχέση με το ρόλο και το περιεχόμενο που είχαν αποδώσει στην ΕΕΚ και στη ΔΒΜ, την τελευταία κυρίως δεκαετία. Ίσως, όμως, και να συντελέστηκε, προκειμένου να μεταφερθεί ο δημόσιος διάλογος για το παραδοσιακό εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα υπερεθνικό επίπεδο (ευρωπαϊκή διάσταση), που δεν θα έθιγε, αυτομάτως, ζητήματα νομιμοποίησης και παραχώρησης μέρους της δικαιοδοσίας των Κρατών-Μελών στην Ε.Ε. για τα εν λόγω πεδία.

Αυτή η εννοιολογική και περιεχομενική αλλαγή της ΔΒΜ και της ΕΕΚ οφείλεται, ως επί το πλείστον, σε διάφορες παραμέτρους, όπως η παγκόσμια οικονομική κρίση, το μεταναστευτικό και προσφυγικό ζήτημα κ.λπ., η ένταση και η έκταση των οποίων μετασχημάτισε τον ρόλο των δύο προαναφερθέντων πεδίων μάθησης, προσδίδοντάς τους, περισσότερο κοινωνικό χαρακτήρα, εν συγκρίσει του οικονομικού ρόλου «μέσου» που επιτελούσαν παλαιότερα, και, ιδίως, στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας (2000-2010).

Προτού όμως αναλύσουμε τον σχεδιασμό πολιτικής και τη διακυβέρνηση της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και τη σύνδεση αυτών των δύο πεδίων με την Πολιτική για την Απασχόληση και κατά συνέπεια με την Μακροοικονομική πολιτική στην Ε.Ε., κρίνουμε απαραίτητο, να προβούμε σε κάποιες αναγκαίες θεωρητικές και εννοιολογικές διασαφήσεις των όρων Διά Βίου Μάθηση και Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση, προκειμένου να καταστούν: α) κατανοητοί ως προς το εννοιολογικό τους περιεχόμενο οι συγκεκριμένοι όροι, και β) διακριτές οι υποκατηγορίες των μορφών-τύπων μάθησης που περιλαμβάνονται στα συγκεκριμένα πεδία μάθησης.

ηθικές αξίες (CEDEFOP/Tissot, 2004: 47; European Commission, 2006α όπ. αναφ. στο CEDEFOP, 2011: 35-36).

6.2. Διά Βίου Μάθηση: Εννοιολογικές Διασαφήσεις και Θεωρητικές Ανακατασκευές

6.2.1. Εισαγωγή

Η ΔΒΜ συνιστά ένα σύνθετο και, για ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού, συγκεχυμένο πεδίο μάθησης και πολιτικής, καθώς, έως και στις μέρες μας, δεν υφίσταται, διεθνώς, ένας κοινός αποδεκτός ορισμός σε σχέση με το εννοιολογικό της περιεχόμενο. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ό,τι η ΔΒΜ, ως έννοια, προσλαμβάνεται ως ένα πεδίο μάθησης και πολιτικής, που αφορά: είτε στην εκπαίδευση των ενηλίκων, είτε σε όλες τις μορφές μάθησης –τυπική, μη τυπική, άτυπη –, που λαμβάνουν χώρα σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου και στις οποίες αυτό εμπλέκεται σε μία δεδομένη χρονική περίοδο (OECD, 2003: 21 & 23).

Οι ποικίλες και διαφορετικές προσεγγίσεις που υφίστανται, αναφορικά με το ποια πεδία μάθησης περιλαμβάνονται στη ΔΒΜ, συμπεριλαμβανομένων της τυπικής, μη-τυπικής, άτυπης μάθησης, μάθησης για προσωπικές και επαγγελματικές επιδιώξεις, εκπαίδευση ενηλίκων (adult education), μάθηση ενηλίκων (adult learning), αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, reskilling, Διά Βίου Εκπαίδευση κ.λπ., καθιστούν τη μελέτη, την έρευνα και την ανάλυση της ΔΒΜ ένα εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα, λόγω της πολυπλοκότητας του πεδίου (OECD, 2003: 21).

Κατά συνέπεια, με βάση τα προαναφερθέντα, η χάραξη πολιτικής για τη ΔΒΜ αποτελεί πρόκληση για τους policy-makers του πεδίου, λόγω του ευρέος φάσματος αναγκών που πρέπει να καλύψει και να αντιμετωπίσει, καθώς και των πολλών και διαφορετικών φορέων και τομέων πολιτικής που εμπλέκονται για την εκπόνηση και διακυβέρνησή της (OECD, 2003: 21).

6.2.2 Ιστορική Επισκόπηση

Η ΔΒΜ δεν αποτελεί μία νεοεισαχθείσα έννοια και θεωρητική προσέγγιση. Ως ιδέα και όραμα προϋπήρχε και εξελίχθηκε με το πέρασμα δεκαετιών (OECD, 2003: 21). Όπως εύστοχα, επισημαίνει ο Gelpi «η έννοια και η πρακτική της διά βίου μάθησης ανήκει στην παγκόσμια ιστορία της εκπαίδευσης και δεν μπορεί να περιοριστεί στην κουλτούρα μίας μόνο χώρας ή μίας ιστορικής περιόδου» (Gelpi, 1994: 344 όπ. αναφ. στο Matheson & Matheson, 1996: 220).

Συγκεκριμένα, η συζήτηση για τη θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της Διά Βίου Εκπαίδευσης (η οποία μεταγενέστερα μετεξελίχθηκε σε Διά Βίου Μάθηση) ξεκίνησε να αναπτύσσεται στα μέσα περίπου του 20^{ου} αιώνα, και ειδικότερα τη δεκαετία του 1950. Η προσέγγιση της έννοιας και, κατ' επέκταση της περιεχομενικής της διάστασης αποτελούσε μία συνάρτηση της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου (βλ. επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό) και της αντισταθμιστικής προσέγγισης για αναδιανομή του κοινωνικού αγαθού της παιδείας σε όλους τους πολίτες, μέσω της διαμόρφωσης μίας εναλλακτικής πρότασης, η οποία αφορούσε στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεύτερης ευκαιρίας –μοντέλο που, ως επί το πλείστον, αναπτύχθηκε επιτυχώς στις σκανδιναβικές χώρες– (Γράβαρης & Παπαδάκης, 2003: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/gravaris.htm>).

Επισκοπώντας τη ΔΒΜ ιστορικά, ήδη από το 1792, κατά τη διάρκεια της Γαλλικής Επανάστασης (1789-1799), ο Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet με ομιλία του³¹ στη Γαλλική Εθνοσυνέλευση (French National Assembly, 20-21 Απριλίου 1792) εισήγαγε τη ΔΒΜ ως ιδέα στο πλαίσιο αναδιάρθρωσης της γαλλικής εκπαίδευσης (Matheson & Matheson, 1996: 221; OECD, 2003: 22)|: «*Η οδηγία δεν πρέπει να εγκαταλείπει τα άτομα, τη στιγμή που αυτά αφήνουν το σχολείο: θα έπρεπε να αγκαλιάζει όλες τις ηλικίες*» (Fritsch, 1971: 28 όπ. αναφ. στο Matheson & Matheson, 1996: 221).

³¹ Βλ. αναλυτικά Assemblée Nationale, 2017: <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>.

Ενώ στην ίδια ομιλία, επεσήμανε ότι: «*Η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι καθολική, δηλαδή να επεκτείνεται σε όλους τους πολίτες. Θα πρέπει, στους διάφορους βαθμούς της, να αγκαλιάζει ολόκληρο το σύστημα της ανθρώπινης γνώσης και να παρέχει στους ανθρώπους, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, την ικανότητα να διατηρούν γνώση που έχουν και να αποκτούν περισσότερη. Οι άνθρωποι θα διδαχθούν για νέους νόμους, αγροτικές παρατηρήσεις και οικονομικές μεθόδους που χρειάζεται να γνωρίζουν: θα επιδείξουν την τέχνη της μόρφωσης*» (Condorcet, 1972 όπ. αναφ. στο OECD, 2003: 22).

Η συγκεκριμένη ομιλία του Condorcet, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτέλεσε και το εναρκτήριο σημείο για την έναρξη του δημόσιου διαλόγου σε σχέση με την εισαγωγή της έννοιας της ΔΒΜ στην εκπαίδευση και, συνολικά, στην μάθηση των ατόμων³² (OECD, 2003: 22).

Ειδικότερα, το πρώτο εγχείρημα για την εφαρμογή της Διά Βίου Μάθησης στην πράξη, πραγματοποιήθηκε στα μέσα του 19^{ου} αι., το 1844 συγκεκριμένα, στην Δανία με την ίδρυση του Folkehøjskole (Folk High School)³³, το οποίο παρείχε και συνεχίζει να

³² Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε, ότι πολύ πριν τον Condorcet, είχε ήδη αναπτυχθεί η ιδέα για μία συνεχή εκπαίδευση και μάθηση των ατόμων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους στο πλαίσιο, βεβαίως, των συνθηκών που επικρατούσαν την εκάστοτε χρονική εποχή και αιώνα, αρχικώς από τον Πλάτωνα και μετέπειτα, 16^ο αι. -17^ο αι. - 18^ο αι. από τους Diderot, Helvétius και Comenius (βλ. αναλυτικά Matheson & Matheson, 1996: 220-222).

³³ Το πρώτο Folk High School ιδρύθηκε το 1844 στο Rødding, στη νότια Γιουτλάνδη. Σε σύντομο χρονικό διάστημα ακολούθησε και η ίδρυση και άλλων «Λαϊκών Γυμνασίων» στη Δανία. Ωστόσο, η ουσιαστική εγκαθίδρυση του συγκεκριμένου θεσμού και, κατά συνέπεια, η «επανάσταση» που επέφερε στη δανική εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε το 1864, όταν η Δανία αναγκάστηκε να εκχωρήσει (παραδώσει) ένα μεγάλο μέρος της Γιουτλάνδης (ή Ιουτλάνδης) στην τότε Πρωσία της Γερμανίας, ύστερα από τον 2^ο πόλεμο του Σλέσβιχ (Schleswig). Η απώλεια της συγκεκριμένης επικράτειας είχε ισχυρό αντίκτυπο στη δανική ταυτότητα. Το γεγονός αυτό είχε ως άμεση συνέπεια την έξαρση ενός έντονου εθνικισμού στην Δανία, ο οποίος αποτυπώθηκε στην φράση του έγραψε ο Δανός ποιητής H.P. Holst «*αυτό που χάνεται εκτός θα πρέπει να κερδίζεται εντός*» (“*what is lost without should be gained within*”) (Denmark.DK, 2017: <http://denmark.dk/en/practical-info/study-in-denmark/folk-high-schools/>).

Έτσι, σε όλη τη χώρα ιδρύονται Folk High Schools με κρατική οικονομική υποστήριξη. Η ίδρυση Folk High Schools σε όλη τη Δανία, είχε ως αποτέλεσμα το 1918 να λειτουργούν 68 «Λαϊκά Γυμνάσια, ενώ,

παρέχει μη-τυπική εκπαίδευση ενηλίκων. Εμπνευστής των Folk High Schools υπήρξε ο Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) (Δανός κληρικός, φιλόσοφος, ιστορικός, συγγραφέας, πολιτικός και εκπαιδευτικός) (Højskolerne, 2017a: <http://danishfolkhighschools.com/about/history>; Denmark.DK, 2017: <http://denmark.dk/en/practical-info/study-in-denmark/folk-high-schools/>).

Βαθιά δημοκρατικός, ρεαλιστής, υπέρμαχος των μεταρρυθμίσεων και επηρεασμένος από τις ιδέες του Διαφωτισμού και της παράδοσης του εθνικού ρομαντισμού που είχε αρχίσει να αναπτύσσεται στην Δανία από τις αρχές της δεκαετίας του 1800, ο Grundtvig οραματιζόταν ένα νέο δημοκρατικό σύνταγμα και συγχρόνως μία πιο δημοκρατική εκπαίδευση. Μία εκπαίδευση για όλους, στην οποία θα μπορούσαν να συμμετέχουν και οι «μη εγγράμματοι και φτωχοί χωρικοί» (uneducated and poor peasantry), οι οποίοι δεν διέθεταν ούτε τον χρόνο αλλά ούτε και τα χρήματα για να εγγραφούν σε ένα πανεπιστήμιο. Αυτή, λοιπόν, η κατηγορία πληθυσμού, χρειαζόταν μία εναλλακτική πρόταση-διέξοδο (Højskolerne, 2017a: <http://danishfolkhighschools.com/about/history>; Denmark.DK, 2017: <http://denmark.dk/en/practical-info/study-in-denmark/folk-high-schools/>).

Προς αυτή την κατεύθυνση, ο Grundtvig ανέπτυξε την ιδέα του Folkehøjskole (Folk High School) –ενός «Λαϊκού Γυμνασίου» αν θα μπορούσαμε να μεταφράσουμε τον όρο στην ελληνική γλώσσα– την οποία και εφάρμοσε στην πράξη. Στόχος του Folk High School ήταν να καταστεί ένα «σχολείο για τη ζωή», παρέχοντας στους πολίτες των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων το απαραίτητο εκπαιδευτικό επίπεδο, εστιάζοντας στην λαϊκή εκπαίδευση και στα ιδεώδη του διαφωτισμού, προκειμένου να καταστούν ενεργά και εμπλεκόμενα μέλη μίας σύγχρονης και λιγότερο ελιτίστικης κοινωνίας (Højskolerne, 2017a: <http://danishfolkhighschools.com/about/history>; Denmark.DK, 2017: <http://denmark.dk/en/practical-info/study-in-denmark/folk-high-schools/>).

παράλληλα, 273.000 Δανοί πολίτες είχαν παρακολουθήσει ένα κύκλο μαθημάτων σε κάποιο Folk High School από το 1844 έως το 1918 (Denmark.DK, 2017: <http://denmark.dk/en/practical-info/study-in-denmark/folk-high-schools/>).

Ο Grundtvig υποστήριζε πως, σε αντίθεση με την τυπική εκπαίδευση που παρέχεται στα πανεπιστήμια, το Folk High School θα πρέπει να εστιάζει στο να αποκτήσουν τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα ένα ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο μέσω της προσωπικής ανάπτυξης. Σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία, αυτή πλαισιώνεται από τις αρχές του χριστιανισμού, διεξάγεται σε απλή γλώσσα, ενώ το περιεχόμενο της διδασκαλίας περιλαμβάνει την ιστορία και τη γλώσσα της πατρίδας, το σύνταγμά της, τις βιομηχανίες της και τα δημοτικά της τραγούδια. Τέλος, στα Folk High Schools δεν περιλαμβάνονται εξετάσεις, καθώς σύμφωνα με τον Grundtvig, η εκπαίδευση και οι ιδέες του διαφωτισμού αποτελούσαν επαρκή ανταμοιβή (Højskolerne, 2017a: <http://danishfolkhighschools.com/about/history>; Denmark.DK, 2017: <http://denmark.dk/en/practical-info/study-in-denmark/folk-high-schools/>).

Τα Folk High Schools αποτελούν συστατικό στοιχείο της ιστορίας της Δανίας και, ιδίως της δανικής εκπαίδευσης (Denmark.DK, 2017: <http://denmark.dk/en/practical-info/study-in-denmark/folk-high-schools/>). Ουσιαστικά, τα Folk High Schools, στην αρχική τους μορφή, ήταν σχολεία ενηλίκων για φιλελεύθερες σπουδές, με σκοπό την προώθηση και την ενδυνάμωση της πολιτικής συνείδησης των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, και συγκεκριμένα των αγροτών (OECD, 2003: 22). Σε σύντομο χρονικό διάστημα, η ιδέα του Folk High School ενέπνευσε και άλλες σκανδιναβικές χώρες, οι οποίες υιοθέτησαν το συγκεκριμένο θεσμό (Højskolerne, 2017a: <http://danishfolkhighschools.com/about/history>).

Ο θεσμός των Folk High Schools και γενικότερα η αντισταθμιστική θεώρηση της εκπαίδευσης συναρτήθηκε με το σκανδιναβικό Κράτος Πρόνοιας, στρατηγικός άξονας του οποίου είναι η γενίκευση των κοινωνικών δικαιωμάτων και η συνταγματική κατοχύρωση αυτών, θεμελιούμενα στην ίδια την ιδιότητα του πολίτη (citizenship) (βλ. Γράβαρης & Παπαδάκης, 2003: <http://www.eriande.edumedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/gravaris.htm>).

Στις μέρες μας, εκτός από τη Δανία, που υπήρξε πρωτοπόρος του Folk High School και της ΔΒΜ εν γένει, μιας και τα συγκεκριμένα «Λαϊκά Γυμνάσια» απευθύνονταν σε ενήλικες και παρείχαν μάθηση εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, και οι

άλλες Σκανδιναβικές χώρες έχουν αναπτύξει μία ισχυρή παράδοση σε σχέση με την ίδρυση και την λειτουργία Folk High Schools. Ωστόσο, η έννοια διαφέρει ελαφρώς από την αντίστοιχη δανική³⁴ (Højskolerne, 2017a: <http://danishfolkhighschools.com/about/history>).

³⁴ **Τα σύγχρονα Folk High Schools στη Δανία:** Στις μέρες μας, ο θεσμός των Folk High Schools έχει εκσυγχρονιστεί αρκετά σε σύγκριση με τα πρώτα «Λαϊκά Γυμνάσια». Πλέον, λειτουργούν 70 Folk High Schools στη Δανία. Δικαίωμα συμμετοχής έχουν όλα τα άτομα από 17½ ετών και άνω, ενώ στα 3 Youth Folk High Schools που υπάρχουν, μπορούν να εγγραφούν νεαρά άτομα από 16½ έως 19 ετών ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό επίπεδο που διαθέτουν (Højskolerne, 2017b: <http://danishfolkhighschools.com/about/student-profiles>; Højskolerne, 2017c: <http://danishfolkhighschools.com/about/types-of-schools>; Denmark.DK, 2017: <http://denmark.dk/en/practical-info/study-in-denmark/folk-high-schools/>).

Ορισμένα Folk High Schools διατηρούν τη θρησκευτική τους εστίαση (βλ. Christian or Spiritual Schools), αλλά τα περισσότερα έχουν κοσμικό (secular) χαρακτήρα (βλ. General and Grundtvigian schools, Lifestyle schools, Schools for Senior Citizens, Specialised schools). Παρόλα αυτά, εξακολουθούν να θεωρούνται “Grundtvigian”, υπό την έννοια ότι επικεντρώνονται στον διαφωτισμό, στην ηθική και στην δημοκρατία (βλ. Højskolerne, 2017c: <http://danishfolkhighschools.com/about/types-of-schools>; Denmark.DK, 2017: <http://denmark.dk/en/practical-info/study-in-denmark/folk-high-schools/>).

Οι κύκλοι μαθημάτων διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τη διάρκεια τους: α) μικρού μήκους κύκλοι μαθημάτων: η διάρκειά τους είναι 2 εβδομάδες, β) οι μεσαίου μήκους κύκλοι μαθημάτων: η διάρκειά τους ποικίλει από 4 έως 5 εβδομάδες, και γ) οι μεγάλου μήκους κύκλοι μαθημάτων: διαρκούν από 8 έως 40 εβδομάδες. Οι περισσότεροι κύκλοι έχουν διάρκεια 4 ή 5 μήνες, ενώ οι σπουδαστές μπορούν να επιλέξουν κύκλο μαθημάτων μέσα από μία ποικιλία 300 ειδών μαθημάτων (Højskolerne, 2017d: <http://danishfolkhighschools.com/courses>).

Στις βασικές θεματικές ενότητες που διδάσκονται σήμερα στα Folk High Schools στη Δανία περιλαμβάνονται: η μουσική, οι τέχνες, η συγγραφή, η ψυχολογία, το σχέδιο, η θρησκεία, η δημοσιογραφία, η λογοτεχνία και η φιλοσοφία. Επίσης, Folk High Schools, που εξειδικεύονται στον αθλητισμό (βλ. Gymnastics and Sports schools) είναι αρκετά δημοφιλή. Σε αρκετούς κύκλους μαθημάτων επιτρέπεται να εγγραφούν και άτομα από άλλες χώρες, ενώ, αρκετά συχνά πραγματοποιούνται ταξίδια σε άλλες χώρες στο πλαίσιο ενός κύκλου μαθημάτων. Κάθε χρόνο η συμμετοχή σπουδαστών σε ένα Folk High School στη Δανία κυμαίνεται από 5.000 έως 7.000 άτομα (Denmark.DK, 2017: <http://denmark.dk/en/practical-info/study-in-denmark/folk-high-schools/>; Højskolerne, 2017c: <http://danishfolkhighschools.com/about/types-of-schools>).

Πλέον, παρόλο που, ιστορικά, ο θεσμός των Folk High Schools έχει υποστεί αλλαγές, αρκετές από τις βασικές ιδέες και αρχές του Grundtvig εξακολουθούν να ισχύουν σε σχέση με τον τρόπο λειτουργία τους (Højskolerne, 2017a: <http://danishfolkhighschools.com/about/history>).

Με το πέρασμα των αιώνων, η παγίωση της ιδέας για παροχή ΔΒΜ για όλα τα άτομα, ανεξαιρέτως, διέγραψε μία εξελικτική πορεία, η οποία θεμελιώθηκε σε μία πιο στέρεη βάση τον 20^ο αι. και συγκεκριμένα στις αρχές της δεκαετίας του 1970, στη διάρκεια της οποίας η έννοια της ΔΒΜ απέκτησε ένα πιο ξεκάθαρο και καθολικό χαρακτήρα (OECD, 2003: 22). Η δημοσίευση της έκθεσης «Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow» από την UNESCO, αποτέλεσε το έναυσμα για την σταδιακή θεμελίωση της ΔΒΜ σε διεθνές επίπεδο στη σύγχρονη εποχή (βλ. αναλυτικά UNESCO/Faure et al., 1972).

Το report βασίζεται σε δύο κεντρικούς πυλώνες – θεμελιώδεις ιδέες: τη Διά Βίου Εκπαίδευση (Lifelong Education) και την Κοινωνία της Μάθησης (Learning Society). Επισημαίνεται η ανάγκη επέκτασης της εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια ζωής των ατόμων (Διά Βίου Εκπαίδευση) όχι μόνο για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και λόγω των αλλαγών και των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα στην τεχνολογία και στην οικονομία, και, γενικότερα στον παγκόσμιο κοινωνικό ιστό. Η παροχή ΔΒΕ θα πρέπει να είναι ανοικτή/διαθέσιμη για όλα τα άτομα ανεξαιρέτως, ενώ, παράλληλα θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του κάθε ατόμου (UNESCO/Faure et al., 1972: ix). Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο της θεμελίωσης της ΔΒΕ σε διεθνές επίπεδο, τονίζεται η ανάγκη για αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών δομών, ούτως ώστε να διευρυνθεί το πεδίο επιλογής και να διευκολύνει τα άτομα να υιοθετήσουν τα πρότυπα της Διά Βίου Εκπαίδευσης (UNESCO/Faure et al., 1972: 79).

Ένα χρόνο αργότερα, ο ΟΟΣΑ δημοσιεύει την έκθεση «Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning» (βλ. αναλυτικά OECD, 1973). Η συγκεκριμένη

Περισσότερα για τον θεσμό των Folk High Schools στη Δανία, βλ. αναλυτικά Højskolerne, 2017e: <http://danishfolkhighschools.com/> & Andrézen, Kværndrup & Glahn, 2016: http://danishfolkhighschools.com/media/812419/the-danish-folkeh_jskole-web.pdf.

έκθεση εστιάζει στην αποσαφήνιση της έννοιας «recurrent education» (επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση), των κύριων χαρακτηριστικών της και της σύνδεσής της με τις έννοιες της Διά Βίου Εκπαίδευσης, Διά Βίου Μάθησης και της μόνιμης εκπαίδευσης (permanent education), αποσκοπώντας στο σχεδιασμό μίας στρατηγικής σε σχέση με τη μάθηση των ατόμων καθ' όλη τη διάρκεια του βίου τους, που θα συνδυάζει χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και της μάθησης (βλ. αναλυτικά OECD, 1973: 5-7).

Με άλλα λόγια, στη συγκεκριμένη έκθεση του ΟΟΣΑ, προτείνεται η έννοια της «επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης» ως μία εναλλακτική πρόταση για τη δημιουργία ενός ενιαίου οργανωμένου πλαισίου με βάση τις αρχές της ΔΒΜ, για την εκπαίδευση ενηλίκων, εντός του οποίου θα υπάρχει αλληλεπίδραση της εκπαίδευσης, ως μία δομημένη μαθησιακή κατάσταση, με άλλες κοινωνικές δραστηριότητες στη διάρκεια των οποίων πραγματοποιείται παρεμπίπτουσα μάθηση (OECD, 1973: 24).

Με βάση τα προαναφερθέντα, μπορούμε να πούμε ότι η έννοια της «επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης» (recurrent education) αφορούσε ως επί το πλείστον την εκπαίδευση ενηλίκων, και συγκεκριμένα μία αρχική εκδοχή της μη-τυπικής εκπαίδευσης/μάθησης των ενηλίκων και όχι τόσο το πεδίο της ΔΒΜ αυτό καθαυτό.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, παρόλο που η ΔΒΜ, ως ιδέα, υφίσταται εδώ και αιώνες, ως έννοια άρχισε να εξελίσσεται διεθνώς και να διαμορφώνεται ως πεδίο μάθησης στα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1990, στη διάρκεια της οποίας θεμελιώθηκε, όπως θα αναλύσουμε και στα επόμενα κεφάλαια της Διδακτορικής μας Διατριβής, μία κοινή και ολιστική προσέγγιση για τη ΔΒΜ ως μία πολυδιάστατη και πολυπαραμετρική δια βίου διαδικασία (“from the cradle to the grave” – «από το λίκνο έως τον τάφο»). Ωστόσο, παρόλο που υπάρχει μία ευρέως αποδεκτή προσέγγιση για τη ΔΒΜ ως μαθησιακή διαδικασία, το εννοιολογικό περιεχόμενο της ΔΒΜ περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, γεγονός που προκαλεί σε αρκετές περιπτώσεις σύγχυση τόσο στη δημόσια σφαίρα και στο σχεδιασμό πολιτικής για το εν λόγω πεδίο, όσο και στην ακαδημαϊκή και ερευνητική κοινότητα.

6.2.3. Εννοιολογικές Διασαφήσεις για τη ΔΒΜ – Οριοθέτηση του Πεδίου

Σε ό,τι αφορά στην εννοιολογική πρόσληψη της ΔΒΜ, υπάρχουν δύο κύριες προσεγγίσεις: η πρώτη προσέγγιση την προσλαμβάνει ως μία έμφυτη πτυχή της δημοκρατικής ζωής και εστιάζει στην προσωπική ανάπτυξη του κάθε ατόμου ανεξαιρέτως, δίχως να είναι προνόμιο μίας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης ή μίας συγκεκριμένης ηλικίας (Tett, 2014: 6; UNESCO/Faure et al., 1972: 160-161). Στη δεύτερη προσέγγιση, η ΔΒΜ θεωρείται ως επένδυση για το ανθρώπινο δυναμικό που δεν διαθέτει τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται από την αγορά εργασίας προκειμένου να διασφαλιστεί η οικονομική ανάπτυξη (Tett, 2014: 16).

Βάσει των προαναφερθέντων, ο κοινωνικός χαρακτήρας της ΔΒΜ καθίσταται εμφανής και στις δύο προσεγγίσεις, αφού αποτελεί συστατικό στοιχείο και των δύο εννοιολογικών προσλήψεων. Έστω και αν στη δεύτερη προσέγγιση, η ΔΒΜ φαίνεται να εργαλειοποιείται και να προσλαμβάνεται ως το «μέσο» απόκτησης δεξιοτήτων και ικανοτήτων προκειμένου να διασφαλίσει το ανθρώπινο δυναμικό μία θέση απασχόλησης στην αγορά εργασίας στην κατεύθυνση ανάπτυξης ή/και ενδυνάμωσης της οικονομίας. Δεν παύει, όμως, να αποτελεί μία πάγια επένδυση για το μορφωτικό κεφάλαιο των ατόμων.³⁵

Όπως επισημαίνει και ο Κόκκος (2005), η μάθηση αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης, καθώς επιτρέπει σε κάθε άτομο να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να ερμηνεύει τις διάφορες καταστάσεις και τις αλλαγές, που λαμβάνουν χώρα τόσο στο κοινωνικό του περιβάλλον όσο και στον ίδιο του τον εαυτό. Το γεγονός αυτό, επιτρέπει στα άτομα να ενισχύουν ή/και να αναπτύσσουν περαιτέρω ικανότητες που σχετίζονται με την ευελιξία και τον προσανατολισμό τους στις συνεχείς μεταβολές, που συμβαίνουν στα επίπεδα της κοινωνίας, της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, και να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις και ρόλους στο

³⁵ Για τη θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου βλ. αναλυτικά Bourdieu & Passeron, 1996 και Bourdieu & Passeron, 2014.

πλαίσιο των προαναφερθέντων πεδίων, συμπεριλαμβανομένης και της προσωπικής ζωής (Κόκκος, 2005: 33).

Έτσι, με τον όρο **Διά Βίου Μάθηση** νοούνται «*όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής και αποσκοπούν στη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στο πλαίσιο μίας προσωπικής, πολιτειακής, κοινωνικής προοπτικής και/ή μίας προοπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση.*» (Commission of the European Communities, 2001: 9).

Πιο αναλυτικά, η ΔΒΜ περιλαμβάνει όλες τις φάσεις και τις μορφές μάθησης, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου, από την προσχολική ηλικία έως και το βαθύ γήρας. Το πεδίο της ΔΒΜ εδράζεται σε τέσσερις πυλώνες, που αποτελούν, συγχρόνως, και διαστάσεις-στόχους της μάθησης: i. την προσωπική ολοκλήρωση; ii. την ενεργό ιδιότητα του πολίτη; iii. την κοινωνική ενσωμάτωση; iv. την απασχολησιμότητα/προσαρμοστικότητα (Commission of the European Communities, 2001: 9).

Ειδικότερα, η ΔΒΜ, ως έννοια και πεδίο μάθησης, έγινε ευρέως γνωστή, κυρίως λόγω των εξελίξεων και των μεταβολών που επισυνέβησαν από την αλλαγή μοντέλου μακροοικονομικής πολιτικής τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Το γεγονός αυτό είχε ως αναπόφευκτη συνέπεια, να πραγματοποιηθούν μία σειρά από αλυσιδωτές αλλαγές στην αγορά εργασίας, οι οποίες διόγκωσαν το αίσθημα ανασφάλειας του ανθρώπινου δυναμικού, εντείνοντας την ανάγκη του για απόκτηση ή περαιτέρω ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Πέραν όμως της συγκεκριμένης προσέγγισης, η ΔΒΜ εξακολουθεί να απασχολεί και, συγχρόνως να διχάζει την επιστημονική-ερευνητική κοινότητα, καθώς, κατά πολλούς, δεν ορίζεται μόνο ως μία νέα μορφή μάθησης –ή, διαφορετικά, ένα νέο παράδειγμα-πρότυπο εκπαίδευσης (a new paradigm of education) στις σύγχρονες κοινωνίες– (Usher, 2001; Boyadjieva, 2006 όπ. αναφ. στο Ilieva-Trichkova, 2016: 207-208).

Αντιθέτως, ισχυρίζονται, ότι η ΔΒΜ μπορεί να προσδιοριστεί ως μία νέα μορφή κοινωνικού ελέγχου, που λειτουργεί σαν μία σύγχρονη πειθαρχική τεχνολογία, που στοχεύει στο να καταστούν τα άτομα περισσότερο προσαρμόσιμα στην αγορά

εργασίας στην εποχή του ευέλικτου καπιταλισμού (flexible capitalism) (βλ. αναλυτικά Crowther, 2004: 125-136).

Αυτή η ματαίωση του θεσμού της ΔΒΜ αποτυπώνεται πιο έντονα στις επιπτώσεις που η ΔΒΜ προκαλεί τόσο στα άτομα όσο και στη δημόσια σφαίρα. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για διάβρωση του χαρακτήρα του ατόμου, υποβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπονόμηση της δημόσιας σφαίρας, εισαγωγή μηχανισμών αυτο-επιτήρησης και ενδυνάμωση της αντίληψης, ότι η αποτυχία είναι προσωπική ευθύνη και δεν έγκειται τόσο σε συστημικές αδυναμίες και δυσλειτουργίες σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο («ελλειμματικός δημόσιος λόγος» – “deficit discourse”) (βλ. αναλυτικά Crowther, 2004: 125-136).

Όπως, άλλωστε, έχει επισημάνει και ο Παπαδάκης (2006), αυτή η ενδεχομενική «παρενέργεια» της ΔΒΜ, δηλαδή η συνδήλωση της μετακύλησης από το σύστημα στο άτομο δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητη (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2006: 41-42).

Ανεξαρτήτως, όμως από τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, που υφίστανται ως προς το ερμηνευτικό περιεχόμενο της ΔΒΜ, ο ορισμός της, ιστορικά, δεν έχει υποστεί ιδιαίτερες αλλαγές ως προς το περιεχόμενό του, ούτε τείνει να αμφισβητείται μεταξύ των διάφορων διεθνών οργανισμών ο λειτουργικός ρόλος της ΔΒΜ. Κατά καιρούς, έχουν αποδοθεί στο εν λόγω πεδίο μια σειρά από ορισμούς, οι οποίοι όμως τείνουν να έχουν ως επί το πλείστον το ίδιο ή παρεμφερές περιεχόμενο. Ωστόσο, η πιο μεγάλη αλλαγή που επιδέχθηκε ο ορισμός, και ίσως και η πιο ουσιώδης σε σχέση με την περιχομενική διάσταση της έννοιας, είναι η μετεξέλιξη του όρου: από Διά Βίου Εκπαίδευση (ΔΒΕ) σε Διά Βίου Μάθηση (ΔΒΜ).

Ο μετασχηματισμός αυτός οφειλόταν στο ό,τι η «μάθηση»³⁶ ως έννοια είναι πολύ πιο ευρύτερη από την έννοια της «εκπαίδευσης», καθώς επίσης και απεριόριστη, αφού δεν

³⁶ Κατά το CEDEFOP, η μάθηση (learning) είναι η «Διαδικασία με την οποία ένα άτομο αφομοιώνει πληροφορίες, ιδέες και αξίες και έτσι αποκτά γνώσεις, τεχνογνωσία (know-how), δεξιότητες ή/και ικανότητες. Η μάθηση πραγματοποιείται μέσω της προσωπικής ανάκλασης, ανασυγκρότησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μπορεί να λάβει χώρα σε τυπικές, μη τυπικές ή άτυπες συνθήκες.» (CEDEFOP, 2008 όπ. αναφ. στο CEDEFOP, 2014: 155).

παρέχεται μόνο στο πλαίσιο ενός τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος ή ενός εκπαιδευτικού φορέα. Αντιθέτως, η «μάθηση» ως όρος περιλαμβάνει όλες τις μορφές μάθησης, δηλαδή από την μάθηση που παρέχεται από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς έως και την άτυπη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της αυτομόρφωσης³⁷ (Κόκκος, 2005: 33-34; Kogan, 2000: 343; Sutton, 1994: 3416 όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005: 34).

Συν τοις άλλοις, η διεύρυνση του πεδίου από ΔΒΕ σε ΔΒΜ αποτυπώνει και την επικρατούσα τάση στη δημόσια σφαίρα, δηλαδή στο να δοθεί περισσότερη έμφαση και βαρύτητα στις εκροές-αποτέλεσμα (δηλ. σκοπός: μάθηση) και όχι τόσο στον ίδιο το θεσμό (δηλ. εκπαίδευση: μέσο επίτευξης) (Βεργίδης, 2001: 130).

Με βάση την προαναφερθείσα διάκριση μεταξύ εκπαίδευσης και μάθησης, η μετεξέλιξη του όρου και κατά συνέπεια η διεύρυνση του πεδίου από ΔΒΕ σε ΔΒΜ, φαίνεται να επικράτησε διεθνώς, κατά τον Κόκκο (2005), λόγω τριών βασικών παραγόντων: α) της ανάγκης του ανθρώπινου δυναμικού για συνεχή απόκτηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων, ικανοτήτων και προσόντων λόγω της νέας τάξης πραγμάτων που διαμορφώθηκε στη μεταβιομηχανική εποχή (Κόκκος, 2005: 34), β) της εμφάνισης και διεύρυνσης νέων μορφών ευέλικτης μάθησης, που τείνουν ολοένα και περισσότερο να αντικαθιστούν της παραδοσιακές μορφές μάθησης, που λαμβάνουν χώρα σε τυπικούς/παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς φορείς (βλ. αναλυτικά Jarvis, 2004: 56 & 228-229) και γ) της μείωσης της χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών φορέων και ιδρυμάτων από τα κράτη λόγω του επικρατούντος διεθνούς ανταγωνισμού και της σταδιακής μείωσης των δημόσιων δαπανών (βλ. αναλυτικά Rogers, 2005: 29-46; Griffin, 2004 όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005: 34; Kallen, 1997 όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005: 34).

Η τελευταία παράμετρος υποδηλώνει ή/και αποτυπώνει, όπως αναφέραμε και παραπάνω, την τάση μετακύλησης της ευθύνης για διαρκή μάθηση από τους κρατικούς θεσμούς στο ίδιο το άτομο.

³⁷ Για τις μορφές της μάθησης, βλ. παρακάτω.

«Συνεπώς, η έμφαση που δίνεται σήμερα στον όρο «διά βίου μάθηση» από τις κυβερνήσεις και τους μεγάλους διεθνείς οργανισμούς (Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ κ.ά.) υποδηλώνει ορισμένες πολιτικές και ιδεολογικές επιλογές: θεωρείται ότι τα άτομα πρέπει να αναλάβουν να καταστρώνουν τα προσωπικά τους σχέδια μάθησης, ενώ τα κράτη περιορίζουν το ρόλο τους στο συντονισμό των ενεργειών ή, ενδεχομένως, στη διαμόρφωση κινήτρων.» (Κόκκος, 2005: 34).

Με άλλα λόγια, επιχειρείται μία προσπάθεια απεμπλοκής της μάθησης από διαδικασίες που παρέχονται σε οργανωμένα και συλλογικά περιβάλλοντα και έχουν θεσμοθετηθεί με την ευθύνη του κράτους/πολιτείας (Βεργίδης, 2001: 130).

Όπως εύστοχα άλλωστε διαπιστώνει και ο Jarvis στο 1^ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το 2004: *«Υπάρχει η αίσθηση ότι η εκπαίδευση είναι ένα δικαίωμα των πολιτών, αλλά η μάθηση είναι ατομική ευθύνη. Με την παρακμή του κράτους πρόνοιας δεν αποτελεί πια υποχρέωση του κράτους να παρέχει κάθε μορφή εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της ζωής, κάτι που αποτελεί μέρος της κοινωνικής πρόνοιας. Είναι πλέον ευθύνη των εργαζομένων να συνεχίσουν να μαθαίνουν ώστε να συνεχίσουν να έχουν θέση στην κοινωνία της γνώσης» (Jarvis, 2005: 22-23).*

Ωστόσο, η προαναφερθείσα μετεξέλιξη της έννοιας της Διά Βίου Εκπαίδευσης και η σταδιακή αντικατάστασή της με την ευρύτερη έννοια της Διά Βίου Μάθησης, μόνο τυχαία δεν μπορεί να είναι, αφού φαίνεται χρονικά και ερμηνευτικά να συμπίπτει με μία άλλη σημαντική μετατόπιση: τη σταδιακή αντικατάσταση της έννοιας της απασχόλησης με αυτή της απασχολησιμότητας (Παπαδάκης, 2006: 42). *«Η ανάδυση της απασχολησιμότητας μετέτρεψε το δεδομένο της απασχόλησης σε ζητούμενο, νομιμοποιώντας τη μετάβαση (ή και διολίσθηση) από το «ενεργεία» στο «δυνάμει» και καθιστώντας διακυβεύσιμο το δικαίωμα της εργασίας» (Παπαδάκης, 2006: 42).*

Πολύ συνοπτικά, ο όρος «απασχολησιμότητα» εμφανίζεται στη Μεγάλη Βρετανία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όχι για να ορίσει την απασχολησιμότητα του ατόμου, όπως αναφέραμε παραπάνω, αλλά στοχεύοντας στον διαχωρισμό των ατόμων που δεν ήταν σε θέση να εργαστούν (unemployable people) από τα άνεργα άτομα (unemployed people), προκειμένου να καταγραφούν τα «ψευτο-άνεργα απασχολήσιμα άτομα». Η

δράση αυτή υιοθετήθηκε αργότερα και από τις ΗΠΑ κατά τη διάρκεια της μεγάλης κρίσης (INE/ΓΣΕΕ 2003: 156 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2006: 42) *«προκειμένου να καταναίμει την “ευθύνη” για τις φτωχές οικογένειες μεταξύ των προγραμμάτων και των φορέων κοινωνικής βοήθειας...»* (INE/ΓΣΕΕ, 2003: 156 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2006: 42).

Με το πέρασμα των δεκαετιών, το περιεχόμενο της έννοιας της απασχολησιμότητας άλλαξε και διαμορφώθηκε με βάση το εκάστοτε ιστορικο-κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο της κάθε εποχής. Ωστόσο, παρόλο που η απασχολησιμότητα ως όρος είναι δύσκολο να προσδιοριστεί εννοιολογικά, τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται να σχετίζεται ως επί το πλείστον με την ικανότητα του ανθρώπινου δυναμικού να εισέλθει ή να επανενταχθεί στην αγορά εργασίας, δηλαδή, κοινώς, σχετίζεται με την ικανότητα εύρεσης εργασίας και εντέλει, δείχνει να συνδέεται άρρηκτα με τις δεξιότητες και τις ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού εν συνόλω (Παπαδάκης, 2006: 43).

Ουσιαστικά, η απασχολησιμότητα αφορά στην ικανότητα των ατόμων να είναι *«απασχολούμενοι»*. Σχετίζεται όχι μόνο με την επάρκειά τους σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες αλλά και με τα κίνητρα, τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που προσφέρονται στα άτομα για εύρεση εργασίας (Commission of the European Communities, 2001: 32).

Παράλληλα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η έννοια της απασχολησιμότητας, τα τελευταία έτη, συνδέεται όλο και περισσότερο με την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, δεξιότητες και ικανότητες δηλαδή, που σχετίζονται άμεσα με τις σύγχρονες συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας και θεωρούνται, πλέον, ότι είναι απαραίτητες να τις διαθέτουν τα άτομα προκειμένου να αναζητήσουν μία θέση απασχόλησης.

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα και με δεδομένα τη διεύρυνση του πεδίου της ΔΒΜ (ήτοι από ΔΒΕ σε ΔΒΜ) και το διακύβευμα της απασχολησιμότητας των ατόμων, η ΔΒΜ νοείται ως: *«Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης*

προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση» (Ν. 3879/2010, ΦΕΚ 163Α/21-09-2010, άρθρο 2, §1: 3401).

Από τον παραπάνω ορισμό της ΔΒΜ, διαφαίνεται ότι η μάθηση διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες/μορφές μάθησης, οι οποίες ουσιαστικά συνθέτουν και το πεδίο της ΔΒΜ: α) την τυπική εκπαίδευση-μάθηση, β) τη μη τυπική εκπαίδευση-μάθηση και την άτυπη μάθηση, τις οποίες θα αναλύσουμε ευθύς παρακάτω.

6.2.4. Παραδείγματα Τυπολογιών Κατηγοριοποίησης της Μάθησης

Η πιο διαδεδομένη και παραδοσιακή τυπολογία των κατηγοριών της μάθησης είναι εκείνη των Coombs & Ahmed (1974). Συγκεκριμένα, ο Coombs υποστηρίζει ότι ο όρος εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφορά μόνο στις διάφορες βαθμίδες και στους τύπους της τυπικής εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, μεταδευτεροβάθμια κ.λπ.) αλλά με τον όρο εκπαιδευτικό σύστημα νοούνται όλα τα συστηματικά προγράμματα και οι διαδικασίες της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, που λαμβάνουν χώρα εκτός του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης, και ορίζονται ως μη τυπική εκπαίδευση (π.χ. ενδοεπιχειρησιακή και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, προγράμματα κατάρτισης για τους νέους, επαγγελματικά μαθήματα επανεκπαίδευσης κ.λπ.) (Coombs, 1968: 9).

Συν τοις άλλοις, επισημαίνει ότι οι τυπικές και μη τυπικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και διαδικασίες εν συνόλω, περιλαμβάνουν όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και διαδικασίες μίας χώρας, ανεξαρτήτως από το διοικητικό τους πλαίσιο ή τον τρόπο χρηματοδότησής τους (Coombs, 1968: 9).

Εκτός όμως από τις παραπάνω εκπαιδευτικές δραστηριότητες, υπάρχουν, κατά τον Coombs, και άλλες μορφές μάθησης, –με την ευρεία έννοια της μάθησης–, που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινότητα των ατόμων, έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, και θεωρούνται από τα άτομα δεδομένες. Όπως για παράδειγμα: η ανάγνωση βιβλίων, εφημερίδων, περιοδικών κ.λπ., η παρακολούθηση ταινιών και τηλεφωνικών εκπομπών, η ακρόαση μουσικής κ.ο.κ. (Coombs, 1968: 9).

Έτσι λοιπόν, οι Coombs & Ahmed (1974), κατηγοριοποιούν τις διαδικασίες της μάθησης-εκπαίδευσης σε τρεις μορφές: i. την τυπική εκπαίδευση (formal education), ii. τη μη τυπική εκπαίδευση (non formal education) και iii. την άτυπη εκπαίδευση (informal education). Για τη διαμόρφωση και εννοιολόγηση των κατηγοριών της μάθησης, οι Coombs & Ahmed αξιοποιούν ως βάση για την ανάλυσή τους τον λειτουργικό ρόλο της εκπαίδευσης και εστιάζουν στους/στις μαθητευόμενους/ες, στις ανάγκες τους και ακολούθως στο ποια είναι τα πιο κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα, που χρειάζεται να αξιοποιηθούν για την κάλυψη των αναγκών τους (Coombs & Ahmed,

1974: 7-8). Επιπροσθέτως, για τη διαμόρφωση και ανάλυση των κατηγοριών της μάθησης υιοθετούν την προσέγγιση «*ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί πλέον να θεωρείται ως μια χρονικά και χωρικά οριοθετημένη διαδικασία, που περιορίζεται στα σχολεία και μετριέται με τα έτη συμμετοχής*» (Coombs & Ahmed, 1974: 8).

Βάσει των προαναφερθεισών παραδοχών και πεποιθήσεων, οι Coombs & Ahmed υιοθέτησαν και ανέπτυξαν μία έννοια που εξισώνει την εκπαίδευση με τη μάθηση, ανεξαρτήτως από τον τόπο, τον τρόπο και τον χρόνο που πραγματοποιείται η μάθηση. Με βάση τη συγκεκριμένη έννοια, η εκπαίδευση ορίζεται ως μία συνεχή διαδικασία, που εκτείνεται από τα πρώτα έτη της νηπιακής ηλικίας έως την ενηλικιότητα του ατόμου, και περιλαμβάνει μία ευρεία γκάμα εκπαιδευτικών μεθόδων και πηγών (Coombs & Ahmed, 1974: 8).

Εν προκειμένω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι Coombs & Ahmed στοχεύοντας στην διαμόρφωση και ανάπτυξη των μορφών μάθησης, διατύπωσαν, για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, έναν πρώτο ορισμό της έννοιας της ΔΒΜ.

Κατ' αυτούς³⁸, η εκπαίδευση διακρίνεται στις τρεις ακόλουθες κατηγορίες (βλ. αναλυτικά Coombs & Ahmed, 1974: 8):

i. Τυπική Εκπαίδευση (formal education): Είναι το εκπαιδευτικό σύστημα που περιλαμβάνει συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, είναι χρονικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο. Εκτείνεται από τη δημοτική εκπαίδευση έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση³⁹ (Coombs & Ahmed, 1974: 8).

ii. Μη Τυπική Εκπαίδευση (nonformal education): Η μη τυπική εκπαίδευση είναι οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικής δραστηριότητας, η οποία είναι οργανωμένη και συστηματική και διεξάγεται εκτός του πλαισίου του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι η παροχή επιλεγμένων μορφών

³⁸ Έχοντας γνώση ότι υφίστανται αλληλοκαλύψεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μορφών μάθησης (Coombs & Ahmed, 1974: 8).

³⁹ Αξίζει να αναφερθεί ότι στην τυπική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων δηλαδή τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) (Ν. 3879/2010, άρθρο 2, § 2: 3401).

μάθησης για συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς, π.χ. προγράμματα αλφαριθμητικού ενηλίκων, προγράμματα κατάρτισης αγροτών, προγράμματα κατάρτισης επαγγελματικών δεξιοτήτων κ.λπ., σε συγκεκριμένες κατηγορίες πληθυσμού όπως οι ενήλικες και τα παιδιά (Coombs & Ahmed, 1974: 8).

iii. Άτυπη Εκπαίδευση (informal education): Η άτυπη εκπαίδευση αφορά στη διά βίου διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αποκτούν και συγκεντρώνουν γνώσεις, δεξιότητες-ικανότητες και στάσεις από τις εμπειρίες τους στην καθημερινή ζωή τους, από την συναναστροφή τους με τα υπόλοιπα άτομα του οικογενειακού, κοινωνικού και επαγγελματικού τους περιβάλλοντος, την ανάγνωση βιβλίων και εφημερίδων κ.λπ.. Η άτυπη εκπαίδευση δεν υπόκειται σε κάποιο θεσμικό ή οργανωτικό πλαίσιο και αρκετά συχνά πρόκειται για μία μη συστηματική διαδικασία. Ωστόσο, αντιπροσωπεύει το μεγαλύτερο μέρος από το σύνολο της διά βίου μάθησης των ανθρώπων (Coombs & Ahmed, 1974: 8).

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση των μορφών μάθησης θεωρείται από τις πιο παραδοσιακές ταξινομήσεις των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Έχει, μάλιστα υιοθετηθεί και χρησιμοποιείται από μείζονες Διεθνείς Οργανισμούς (π.χ. CEDEFOP, ΟΟΣΑ, Ευρωπαϊκή Ένωση κ.ά.), εστιάζοντας, ωστόσο, έκαστος σε επιμέρους χαρακτηριστικά για την κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και διαδικασιών. Πιο αναλυτικά:

1. Το CEDEFOP⁴⁰ (Centre for the Development of Vocational Training – Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης) υιοθετεί

⁴⁰ Το CEDEFOP (Centre for the Development of Vocational Training - Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης) είναι ένας αποκεντρωμένος οργανισμός της Ε.Ε., που ιδρύθηκε το 1975. Από το 1995 η έδρα του βρίσκεται στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στη Θεσσαλονίκη. Το CEDEFOP είναι το Ευρωπαϊκό Κέντρο Αναφοράς για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και η αποστολή του έγκειται στο να υποστηρίζει την ανάπτυξη Ευρωπαϊκών Πολιτικών για την ΕΕΚ και να συμβάλει στην υλοποίησή τους. Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων συνεργάζεται και επικουρεί την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. καθώς και τους Κοινωνικούς Εταίρους (βλ. αναλυτικά CEDEFOP, 2017a: <http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop>; CEDEFOP, 2015a: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8083>).

τη διάκριση των μαθησιακών διαδικασιών και δραστηριοτήτων σε τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση. Η προσέγγιση που χρησιμοποιεί για την ταξινόμηση της μάθησης είναι ευρέως αποδεκτή τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο και βασίζεται σε δύο κριτήρια: **α)** τον βαθμό της πρόθεσης για μάθηση και **β)** τη δομή, εντός της οποίας πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία (Tamilina, 2012: 3).

Ειδικότερα, η πρόθεση για μάθηση αφορά στο πόσο κεντρική είναι η θέση που κατέχει ο/η μαθητευόμενος/η στη διαδικασία της μάθησης. Όσον αφορά στο δεύτερο κριτήριο, δηλαδή στη δομή που λαμβάνει χώρα η μάθηση, αυτή σχετίζεται με το πλαίσιο, εντός του οποίου είναι ενταγμένη η εκάστοτε μαθησιακή διαδικασία (μαθησιακοί στόχοι, χρόνος, εγκαταστάσεις κ.λπ.) (Colardyn & Bjornavold, 2004: 71).

Με βάση τα δύο προαναφερθέντα κριτήρια του CEDEFOP, οι μορφές της μάθησης (μαθησιακές δραστηριότητες)⁴¹, ορίζονται ως εξής:

i. Τυπική Μάθηση (formal learning): Πρόκειται για μάθηση που λαμβάνει χώρα σε οργανωμένο και δομημένο περιβάλλον, για παράδειγμα σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, σε μία δομή κατάρτισης ή στην εργασία. Είναι σαφώς προσδιορισμένη ως «μάθηση» όσον αφορά στους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο και τους πόρους. Η τυπική μάθηση είναι εμπρόθετη από την πλευρά του/της μαθητευόμενου/ης και οδηγεί σε επίσημη επικύρωση (validation) και πιστοποίηση (CEDEFOP, 2008a: 85; βλ. και CEDEFOP, 2014: 99).

ii. Μη Τυπική Μάθηση (Non Formal Learning): Η μη τυπική μάθηση είναι η μάθηση που είναι ενταγμένη στο πλαίσιο προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες, ωστόσο, δεν προσδιορίζονται ρητώς-επακριβώς ως «μάθηση» ως προς τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο μάθησης και την μαθησιακή υποστήριξη. Όπως και η τυπική μάθηση, έτσι και η μη τυπική είναι εμπρόθετη από την πλευρά του ατόμου που μαθαίνει. Επίσης, αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα της μη τυπικής

⁴¹ Με τον όρο «μαθησιακές δραστηριότητες», νοούνται όλες οι δραστηριότητες των ατόμων, οι οποίες είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε να στοχεύουν στη βελτίωση και ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού (Eurostat, 2016: 10).

μάθησης, αυτά μπορεί να επικυρωθούν (may be validated) και να πιστοποιηθούν. Τέλος, σύμφωνα με το CEDEFOP, η διαδικασία της μη τυπικής μάθησης περιγράφεται και ως ημι-δομημένη μάθηση (semi-structured learning) (CEDEFOP, 2008a: 133; βλ. και CEDEFOP, 2014: 183-184).

iii. Άτυπη Μάθηση (Informal Learning): Η μάθηση που προκύπτει μέσα από την καθημερινότητα των ατόμων και από τις καθημερινές δραστηριότητες και συνήθειές τους, οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο τους. Η άτυπη μάθηση συνιστά μία μαθησιακή διαδικασία, που δεν εντάσσεται σε ένα οργανωμένο και δομημένο πλαίσιο-περιβάλλον ως προς τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο και την μαθησιακή υποστήριξη. Ενώ τις περισσότερες φορές είναι ακούσια (δεν είναι εμπρόθετη) από την πλευρά του ατόμου που μαθαίνει (CEDEFOP, 2008a: 93; βλ. και CEDEFOP, 2014: 111). Χωρίς, ωστόσο, να αποκλείονται και περιπτώσεις εμπρόθετης άτυπης μάθησης (Tamilina, 2012: 3).

Σε σχέση με την πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της άτυπης μάθησης, συνήθως αυτά δεν πιστοποιούνται. Ωστόσο, μπορεί να επικυρωθούν και να πιστοποιηθούν όταν υπάρχει κάποιο σχετικό πλαίσιο αναγνώρισης πρότερων μαθησιακών σχημάτων. Τέλος, η άτυπη μάθηση, πολλές φορές, προσδιορίζεται και αναφέρεται ως μία βιωματική ή συμπτωματική ή τυχαία μαθησιακή διαδικασία (CEDEFOP, 2008a: 93; CEDEFOP, 2014: 111).

2. Ευρωπαϊκή Ένωση/Eurostat – CLA (Classification of Learning Activities):

Όσον αφορά στην Ε.Ε. και συγκεκριμένα στη Eurostat, σε μεγάλο βαθμό έχει υιοθετήσει την κατηγοριοποίηση των μορφών μάθησης του CEDEFOP, χρησιμοποιώντας, ωστόσο, διαφορετικά κριτήρια από αυτά του CEDEFOP για να περιγράψει τα βασικά χαρακτηριστικά τους (Tamilina, 2012: 3).

Συγκεκριμένα, σε αντίθεση με το CEDEFOP που χρησιμοποιεί ως κριτήρια α) τον βαθμό πρόθεσης για μάθηση και β) την οργανωτική δομή, για να κατηγοριοποιήσει τις μορφές της μάθησης (ήτοι: τυπική, μη τυπική, άτυπη), η Eurostat χρησιμοποιεί αυτά

τα δύο κριτήρια για τη διάκριση των μαθησιακών δραστηριοτήτων από τις μη μαθησιακές δραστηριότητες (Eurostat, 2016: 10; TAMILINA, 2012: 3).

Ενώ, για την ταξινόμηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Classification of Learning Activities - CLA), η Eurostat θέτει ως βασικά κριτήρια ταξινόμησης των κατηγοριών της μάθησης τα εξής: **i.** αν η μάθηση είναι θεσμοθετημένη ή όχι και **ii.** αν ένα πρόγραμμα (είτε εκπαίδευσης, είτε κατάρτισης) αναγνωρίζεται ως τυπική μάθηση από τις αρμόδιες εθνικές εκπαιδευτικές αρχές ή τις αντίστοιχες ισοδύναμες αρχές⁴² (Eurostat, 2016: 16-19).

Έτσι, με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια ταξινόμησης των μαθησιακών δραστηριοτήτων της Eurostat, οι τύποι της εκπαίδευσης/μάθησης ορίζονται ως εξής:

i. Τυπική Μάθηση: Η τυπική μάθηση αφορά σε μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες είναι θεσμοθετημένες. Κύριο χαρακτηριστικό της τυπικής μάθησης, πέραν του θεσμικού της πλαισίου, είναι και η δομή της. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει: **i.** δομημένα ιεραρχικά προγράμματα, των οποίων τα επίπεδα και οι βαθμίδες έχουν χρονολογική διαδοχή, **ii.** προϋποθέσεις εισαγωγής, **iii.** επίσημη εγγραφή και αναγνώριση από τις αρμόδιες εθνικές εκπαιδευτικές αρχές ή τις ισοδύναμες, αυτών, αρχές (Eurostat, 2016: 26).

⁴² Το συγκεκριμένο κριτήριο αντικατέστησε το προηγούμενο που ίσχυε με βάση το «Εγχειρίδιο για την Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (2006) [βλ. Classification of Learning Activities-Manual (2006 edition)], που αφορούσε στο αν μία μαθησιακή δραστηριότητα οδηγεί σε ένα προσόν που αναγνωρίζεται από το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (National Qualifications Framework) μίας χώρας (βλ. αναλυτικά European Commission/Eurostat, 2006: 14-18).

Αυτή η αντικατάσταση έγινε για την βελτίωση της ευθυγράμμισης (σύνδεσης) της Ταξινόμησης των Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (Classification of Learning Activities - CLA) με την International Standard Classification of Education (ISCED 2011), δηλαδή με την Διεθνή Τυποποιημένη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED 2011)], (Eurostat, 2016: 18) που εγκρίθηκε από τη Γενική Διάσκεψη της UNESCO, στην 36^η Σύνοδό της, στις 11 Νοεμβρίου 2011 (βλ. αναλυτικά UNESCO/UIS, 2012: iii; UNESCO/UIS, 2018: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>).

ii. Μη Τυπική Μάθηση: Ο όρος μη τυπική μάθηση⁴³ αναφέρεται σε θεσμοθετημένες μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες να μην περιλαμβάνουν δομημένα ιεραρχικά προγράμματα, αλλά δεν αναγνωρίζονται⁴⁴ από τις σχετικές εθνικές εκπαιδευτικές αρχές ή τις αντίστοιχες ισοδύναμες αρχές (Eurostat, 2016: 26).

iii. Άτυπη Μάθηση: Ως άτυπη μάθηση⁴⁵ ορίζονται όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες, που δεν είναι θεσμοθετημένες, δεν πλαισιώνονται, δηλαδή από ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνουν μεμονωμένες μαθησιακές δραστηριότητες, των οποίων ο βαθμός δόμησης είναι πολύ μικρότερος σε σύγκριση με τις άλλες μορφές μάθησης. οι οποίες είναι λιγότερο δομημένες, και μπορούν να πραγματοποιούνται σχεδόν σε οποιοδήποτε μέρος, στο πλαίσιο του οικογενειακού, κοινωνικού, εργασιακού, φιλικού περιβάλλοντος κ.ά. (Eurostat, 2016: 28).

Πίνακας 7: Λίστα Κριτηρίων για την Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (Classification of Learning Activities (CLA) – 2016 edition), βάσει τη Eurostat

	ΚΡΙΤΗΡΙΟ	Τυπική (formal)	Μη Τυπική (non formal)	Άτυπη (informal)
1.	Πρόθεση για Μάθηση (<i>Intention to learn</i>)	X	X	X
2.	Οργάνωση (<i>Organisation</i>)	X	X	
3.	Θεσμικό Πλαίσιο και Τοποθεσία (<i>Institutional framework and location</i>)	X	X	
4.	Επίπεδο ιεραρχίας – δομή βαθμίδων (‘σκάλα’) [<i>Hierarchy level-grade structure</i> (‘ladder’)]	X		
5.	Προϋποθέσεις Εισαγωγής	X		

⁴³ Για τον ορισμό της μη τυπικής εκπαίδευσης, με βάση την Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (Classification of Learning Activities – CLA) της Eurostat, καθώς και για τις επιμέρους μαθησιακές της δραστηριότητες, βλ. αναλυτικά Eurostat, 2016: 26-28.

⁴⁴ Ως τυπική μάθηση, με βάση τα κριτήρια που έχουν τεθεί από τη Eurostat για την Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (βλ. αναλυτικά για τα κριτήρια Eurostat, 2016, 16-19).

⁴⁵ Για τον ορισμό της άτυπης μάθησης, με βάση την Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (Classification of Learning Activities – CLA) της Eurostat, καθώς και για τις επιμέρους μαθησιακές της δραστηριότητες, βλ. αναλυτικά Eurostat, 2016: 28-29.

	<i>(Admission Requirements)</i>			
6.	Προϋποθέσεις Εγγραφής <i>(Registration requirements)</i>	X	(X)	
7.	Διδακτικές/Μαθησιακές Μέθοδοι (προκαθορισμένες/όχι ευέλικτες) <i>[Teaching/learning methods (predetermined/not flexible)]</i>	X	X	(X)
8.	Διάρκεια τουλάχιστον ενός εξαμήνου (τουλάχιστον 30 ECTS) <i>[Duration of at least one semester (minimum of 30 ECTS)]</i>	X		
9.	Αναγνώριση του Προγράμματος από τις αρμόδιες εθνικές εκπαιδευτικές ή ισοδύναμες αρχές <i>(Recognition of the programme by the relevant national education or equivalent authorities)</i>	X		

Πηγή: Eurostat, 2016: 16.

Πέραν όμως της προαναφερθείσας ταξινόμησης των κατηγοριών μάθησης και των επιμέρους ορισμών που χρησιμοποιούνται από διάφορες έρευνες, π.χ. LFS (EU-Labour Force Survey: Έρευνα Εργατικού Δυναμικού), PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies: Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Ικανοτήτων των Ενηλίκων, AES (Adult Education Survey: Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων) (βλ. αναλυτικά Tamilina, 2012: 4-8), οι πιο διαδεδομένοι ορισμοί για τις κατηγορίες της εκπαίδευσης-μάθησης που χρησιμοποιούνται από τους διάφορους οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς επίσης και στα επίσημα κείμενα και έγγραφα της, και ουσιαστικά πρόκειται για μία σύνθεση των ορισμών του CEDEFOP και της Eurostat για την Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (Classification of Learning Activities – CLA), είναι οι κάτωθι:

i. Τυπική Μάθηση (formal learning): «*Η μάθηση που τυπικώς παρέχεται από ένα ίδρυμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης, είναι διαρθρωμένη (σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο μάθησης ή την μαθησιακή υποστήριξη) και οδηγεί σε πιστοποίηση.*

Η τυπική μάθηση είναι σκόπιμη από την πλευρά του/της μαθητευόμενου/ης.»
(Commission of the European Communities, 2001: 32).

ii. Μη Τυπική Μάθηση (non-formal learning): *«Η μάθηση που δεν παρέχεται από ένα ίδρυμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης και τυπικά δεν οδηγεί σε πιστοποίηση. Είναι, ωστόσο, διαρθρωμένη (σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο μάθησης ή την μαθησιακή υποστήριξη). Η μη τυπική μάθηση είναι σκόπιμη από την πλευρά του/της μαθητευόμενου/ης.»* (Commission of the European Communities, 2001: 33).

iii. Άτυπη Μάθηση (informal learning): *«Η μάθηση που προκύπτει από δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, που σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια, ή τον ελεύθερο χρόνο. Δεν είναι διαρθρωμένη (σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο μάθησης ή την μαθησιακή υποστήριξη) και τυπικώς δεν οδηγεί σε πιστοποίηση. Η άτυπη μάθηση μπορεί να είναι σκόπιμη αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι σκόπιμη (ή μπορεί να είναι “απροσχεδίαστη”/τυχαία)*
(Commission of the European Communities, 2001: 32).

3. Τυπολογία των Κατηγοριών της Μάθησης-ΟΟΣΑ

Από την άλλη ο ΟΟΣΑ, χρησιμοποιεί μία πιο διευρυμένη τυπολογία για την διάκριση των κατηγοριών της μάθησης. Συγκεκριμένα, σε αντίθεση με τις προηγούμενες προσεγγίσεις, ο ΟΟΣΑ ταξινομεί τους τύπους της μάθησης σε τέσσερις κατηγορίες, με το να διακρίνει την μάθηση που λαμβάνει χώρα στον εργασιακό χώρο, δηλαδή την εργασιακή εμπειρία, ως ανεξάρτητη κατηγορία. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί, ότι η εν λόγω τυπολογία των κατηγοριών της μάθησης αναπτύχθηκε από τον ΟΟΣΑ με σκοπό τη δημιουργία πιο άμεσων μέτρων (measures) για το ανθρώπινο κεφάλαιο (human capital) στο πλαίσιο της επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό (βλ. αναλυτικά OECD/Centre for Educational Research and Innovation, 1998: 10-12).

Τα βασικά κριτήρια ταξινόμησης της συγκεκριμένης κατηγοριοποίησης είναι: α) ο τύπος του εκπαιδευτικού ιδρύματος, στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση και β) το στάδιο ζωής στο οποίο βρίσκονται τα άτομα, που εμπλέκονται στην μαθησιακή

διαδικασία (Tamilina, 2012: 4; OECD/Centre for Educational Research and Innovation, 1998: 12).

Σύμφωνα, λοιπόν, με την **τυπολογία του ΟΟΣΑ για την μέτρηση του ανθρωπίνου κεφαλαίου**, οι μορφές της μάθησης κατηγοριοποιούνται ως εξής:

i. Τυπική Μάθηση: Η τυπική μάθηση εκλαμβάνεται ως η μάθηση που λαμβάνει χώρα σε διάφορα επίπεδα και στάδια της ζωής του ατόμου, π.χ. στην προσχολική ηλικία, στην υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση, στην μετα-υποχρεωτική επαγγελματική εκπαίδευση, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην εκπαίδευση ενηλίκων κ.λπ. (OECD/Centre for Educational Research and Innovation, 1998: 12).

ii. Μη Τυπική Μάθηση: Η μη τυπική μάθηση αφορά, κυρίως, στην μη τυπική ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και στην κατάρτιση της δημόσιας αγοράς εργασίας (OECD/Centre for Educational Research and Innovation, 1998: 12).

iii. Εργασιακή Εμπειρία (μάθηση αποκτημένη από την εργασιακή εμπειρία): Στην τρίτη κατηγορία μάθησης, ο ΟΟΣΑ περιλαμβάνει την εργασιακή εμπειρία που έχει αποκτηθεί σε διάφορες μορφές οργανισμών καθώς και μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα δραστηριοτήτων που σχετίζονται ή/και συνδέονται με την Έρευνα και την Ανάπτυξη (R&D) (OECD/Centre for Educational Research and Innovation, 1998: 12).

iv. Άτυπη Μάθηση: Η τέταρτη κατηγορία μάθησης είναι η άτυπη μάθηση, η οποία, κατά τον ΟΟΣΑ, λαμβάνει χώρα σε περισσότερο άτυπα (ανεπίσημα) περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα σε δίκτυα συμφερόντων (interest networks), στο οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον κ.ο.κ. (OECD/Centre for Educational Research and Innovation, 1998: 12).

Πέραν, όμως, της προαναφερθείσας κατηγοριοποίησης των μορφών της μάθησης του ΟΟΣΑ για τις ανάγκες μέτρησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου, ο ΟΟΣΑ εστιάζει, για την ταξινόμηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, στην διαδικασία της επίσημης αναγνώρισης (formal recognition) των μαθησιακών αποτελεσμάτων τόσο της μη τυπικής όσο και της άτυπης μάθησης, η οποία, μεταξύ άλλων, δύναται να

περιλαμβάνει: χορήγηση πλήρους ή μερικής πιστοποίησης, δικαίωμα πρόσβασης στο τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό σύστημα ή σε οποιοδήποτε πρόγραμμα στο τυπικό σύστημα ΔΒΜ, ή χορήγηση οποιουδήποτε αναγνωρισμένου εγγράφου, π.χ. χαρτοφυλάκιο ικανοτήτων (portfolio of competences), «διαβατήριο» ικανοτήτων (competence passport) κ.λπ. (OECD, 2017a: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>).

Με βάση το παραπάνω κριτήριο, το εννοιολογικό περιεχόμενο των κατηγοριών της μάθησης είναι:

i. Τυπική Μάθηση: Η τυπική μάθηση αφορά στην μάθηση, που περιλαμβάνει πάντα οργάνωση, δομή και μαθησιακούς στόχους. Από την πλευρά του/της μαθητευόμενου/ης είναι πάντα εμπρόθετη (σκόπιμη). Δηλαδή ο/η μαθητευόμενος/η έχει ως ρητό στόχο την απόκτηση γνώσεων δεξιοτήτων, ικανοτήτων. Παραδείγματα τυπικής μάθησης, κατά τον ΟΟΣΑ, είναι η μάθηση που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο των συστημάτων της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή η μάθηση που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της κατάρτισης στον εργασιακό χώρο, η οποία οργανώνεται από τον εργοδότη. Με άλλα λόγια, η τυπική μάθηση αναφέρεται στην εκπαίδευση ή και στην κατάρτιση που πραγματοποιείται σε ένα «επίσημο» (τυπικό) περιβάλλον (OECD, 2017a: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>).

ii. Άτυπη Μάθηση: Σε αντίθεση με την τυπική μάθηση, η άτυπη μάθηση, βάσει της κατηγοριοποίησης του ΟΟΣΑ, δεν είναι οργανωμένη, δεν περιλαμβάνει στόχους όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα και δεν είναι εμπρόθετη από την πλευρά του/της μαθητευόμενου/ης, μιας τα άτομα «εμπλέκονται» καθημερινά σε μαθησιακές καταστάσεις είτε στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος, είτε του εργασιακού περιβάλλοντος είτε ακόμα και στον ελεύθερο χρόνο τους⁴⁶ (OECD, 2017a: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>).

⁴⁶ Βλ. και OECD/Werquin, 2007.

iii. Μη Τυπική Μάθηση: Παρόλο που δεν υπάρχει κοινή συναίνεση σε σχέση με τον ορισμό της μη τυπικής μάθησης, στην πλειοψηφία τους οι συγγραφείς και οι ερευνητές κλίνουν ότι η μη τυπική μάθηση φαίνεται να έχει οργανωτικό πλαίσιο (οργάνωση) και δύναται να έχει μαθησιακούς στόχους (OECD, 2017a: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>). Όπως επισημαίνει ο ΟΟΣΑ «το πλεονέκτημα της ενδιάμεσης έννοιας έγκειται στο γεγονός ότι αυτού του είδους η μάθηση μπορεί να συμβεί με πρωτοβουλία του ατόμου αλλά προκύπτει επίσης ως υπο-προϊόν πιο οργανωμένων δραστηριοτήτων, είτε έχουν είτε δεν έχουν οι ίδιες οι δραστηριότητες μαθησιακούς στόχους. Σε ορισμένες χώρες, όλος ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων εμπίπτει στη μη τυπική μάθηση; σε άλλες, το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων ανήκει στην τυπική μάθηση. Ως εκ τούτου, η μη τυπική μάθηση παρέχει κάποια ευελιξία μεταξύ τυπικής και άτυπης μάθησης, οι οποίες πρέπει να ορίζονται αυστηρά για είναι λειτουργικές, με αμοιβαίο αποκλεισμό, και να αποφεύγονται οι επικαλύψεις.» (OECD, 2017a: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>).

4. Τυπολογία Κατηγοριών Μάθησης κατά L. Tamilina (2012)

Στο πλαίσιο του Research Project “*LLIGHT*’in’Europe: Lifelong Learning, Innovation, Growth and Human Capital Tracks in Europe” (Project No. FP7-SSH-2011-2), η L. Tamilina προέβη σε μία ενδιαφέρουσα σύνθεση υφιστάμενων ορισμών για τις κατηγορίες της μάθησης, προκειμένου να δημιουργηθεί μία συνεκτική δέσμη κριτηρίων που θα οδηγούσε στη διαμόρφωση μίας, όσο το δυνατόν, πλήρους περιγραφής και διάκρισης των τριών τύπων μάθησης (τυπική, μη τυπική, άτυπη) (βλ. αναλυτικά Tamilina, 2012).

Βάσει, λοιπόν, του συγκεκριμένου εγχειρήματος για τις ανάγκες του εμπειρικού μέρους του Project, διαμορφώθηκαν τα κάτωθι τέσσερα κριτήρια, ούτως ώστε να οριστούν, ακολούθως, οι κατηγορίες μάθησης⁴⁷ (βλ. αναλυτικά Tamilina, 2012: 8):

⁴⁷ Για την παράθεση των κριτηρίων διάκρισης των κατηγοριών της μάθησης καθώς και για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των ίδιων των κατηγοριών μάθησης, επιλέξαμε να μεταφέρουμε

i. Δομή (structure): «*Η δομή αφορά στο κατά πόσο η μάθηση είναι δομημένη, δηλαδή αν το πλαίσιο της μάθησης είναι δομημένο, επισήμως αναγνωρισμένο, προγραμματισμένο και προετοιμασμένο*» (Tamilina, 2012: 8).

ii. Πρόθεση (intention): «*Η πρόθεση αφορά στο κατά πόσο η μάθηση είναι εμπρόθετη, μετράει δηλαδή την κεντρική θέση του/της μαθητευόμενου/ης στην μαθησιακή διαδικασία*» (Tamilina, 2012: 8).

iii. Έλεγχος (control): «*Ο έλεγχος αναφέρεται στον βαθμό ελέγχου στην διαδικασία μάθησης που περιλαμβάνει μία σειρά μηχανισμών που χρησιμοποιούνται από έναν/μία εκπαιδευτικό/εκπαιδευτή-τρια για να ενδυναμώσει την μαθησιακή διαδικασία ή για να ελέγξει την επίδοση των συμμετεχόντων/ουσών ή την ποιότητα των γνώσεων των συμμετεχόντων/ουσών, που έχουν αποκτηθεί ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στην μάθηση*» (Tamilina, 2012: 8).

4) Κάλυψη (coverage): «*Η κάλυψη αναφέρεται στο επίπεδο κάλυψης του θέματος από μία μαθησιακή δραστηριότητα, η οποία υποδηλώνει πόσο ευρύ είναι το εύρος/φάσμα των μαθημάτων/θέμάτων που καλύπτονται από την μάθηση*» (Tamilina, 2012: 8).

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου Project, τα παραπάνω κριτήρια εφαρμόστηκαν στην υφιστάμενη τυπολογία κατηγοριοποίησης των μορφών μάθησης που έχει αναπτύξει το CEDEFOP. Με βάση τα προαναφερθέντα, η L. Tamilina προσδιορίζει εννοιολογικά την τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση ως εξής:

i. Τυπική Μάθηση: «*...είναι δομημένη, ελεγχόμενη, εμπρόθετη και έχει μία ευρεία κάλυψη θεμάτων. Αυτό δείχνει ότι οι τυπικές μαθησιακές δραστηριότητες συνήθως πραγματοποιούνται σε ένα δομημένο και οργανωμένο πλαίσιο, με τον/την συμμετέχοντα/ουσα να βρίσκεται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας.*

αυτούσια τα αποσπάσματα από την πρωτογενή πηγή (βλ. αναλυτικά Tamilina, 2012: 8-10), προκειμένου: α) να αποφευχθεί οποιαδήποτε παρερμηνεία ή παράφραση του προτεινόμενου εγχειρήματος διασάφησης των χαρακτηριστικών των κατηγοριών μάθησης στο πλαίσιο του συγκεκριμένου Project και β) να είναι απολύτως ευκρινείς οι ορισμοί της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης που προτείνονται στο πλαίσιο αυτού του Project, και διακριτοί από τις προηγούμενες ταξινομήσεις των κατηγοριών μάθησης.

Επιπροσθέτως, προϋποθέτει την ύπαρξη σαφών μηχανισμών ελέγχου ή μέτρησης της ποιότητας της επίδοσης του ατόμου, η οποία λειτουργεί ως βάση για την απονομή πτυχίου, διπλώματος πιστοποιητικού που αναγνωρίζεται ως απόδειξη προσόντων σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο. Τέλος, η τυπική μάθηση συνήθως έχει ευρεία κάλυψη και ως εκ τούτου δεν περιλαμβάνει μόνο ένα μάθημα ή κατάρτιση αλλά μία σειρά σχετικών μαθημάτων, τα οποία καλύπτουν διαφορετικές πτυχές του κύριου πεδίου σπουδών, οδηγώντας στη διαμόρφωση εμπειριστατωμένης και ολοκληρωμένης άποψης γι' αυτό το πεδίο. Οι σπουδές σε ένα πανεπιστήμιο για μεταπτυχιακό δίπλωμα ή η συμμετοχή στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση αποτελούν σαφή παραδείγματα τυπικής μάθησης.» (Tamilina, 2012: 9).

ii. Μη Τυπική Μάθηση: «Η μη τυπική μάθηση είναι η μάθηση που πραγματοποιείται σε ένα δομημένο πλαίσιο με επίκεντρο τον/την συμμετέχοντα/ουσα, δεν διαθέτει, ωστόσο μηχανισμούς ελέγχου και έχει στενό φάσμα κάλυψης. Αυτό δείχνει ότι η μη τυπική μάθηση είναι καλά οργανωμένη, προγραμματισμένη και επικεντρωμένη στον/στην συμμετέχοντα/ουσα, ωστόσο δεν δίνει έμφαση στην μέτρηση της επίδοσης του/της συμμετέχοντα/ουσας στην μάθηση και ως εκ τούτου σπανίως οδηγεί σε πιστοποίηση. Επιπλέον, το επίπεδο κάλυψης είναι περιορισμένο δεδομένου ότι η μη τυπική μάθηση επικεντρώνεται συνήθως σε μία εις βάθος κάλυψη ενός σχετικά στενού θέματος ή μία σύντομη εισαγωγή σε ένα ευρύ θέμα που δεν μπορεί να προσφέρει επαρκείς γνώσεις για ένα πιστοποιημένο προσόν ή πτυχίο/δίπλωμα. Η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας σε μία σχολή γλωσσών, τα μαθήματα που σχετίζονται με την εργασία και πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια ή εκτός του εργασιακού ωραρίου είτε στον εργασιακό χώρο είτε εκτός εργασιακού χώρου, και η συμμετοχή σε ένα συνέδριο είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα μη τυπικής εκπαίδευσης» (Tamilina, 2012: 9).

iii. Άτυπη Μάθηση: «Η άτυπη μάθηση είναι μάθηση η οποία συνήθως δεν είναι δομημένη ή εμπρόθετη, δεν περιλαμβάνει μηχανισμούς ελέγχου και έχει πολύ στενό φάσμα κάλυψης. Όπως συχνά προσλαμβάνεται, η άτυπη μάθηση είναι μάλλον η μάθηση που λαμβάνει χώρα στην καθημερινή ζωή, στην εργασία, στον οικογενειακό κύκλο ή στον ελεύθερο χρόνο μέσω οδηγιών, παρατήρησης ή πραγματοποίησης μίας δραστηριότητας με άλλους. Παραδείγματα άτυπης μάθησης μπορούν, για παράδειγμα, να είναι τα ακόλουθα: η παρακολούθηση ενός ντοκιμαντέρ στην τηλεόραση, η ακρόαση

μίας ξενόγλωσσας κασέτας στο αυτοκίνητο ή η δια ζώσης οδηγίες από έναν/μία συνάδελφο σε σχέση με τον τρόπο χρήσης ενός νέου εργαλείου στην εργασία» (Tamilina, 2012: 9) (βλ. και Πίνακα 8).

Πίνακας 8: Τα Χαρακτηριστικά των Μορφών Μάθησης (Τυπική, Μη Τυπική και Άτυπη Μάθηση)

Κριτήρια Ταξινόμησης	Τυπική Μάθηση	Μη Τυπική Μάθηση	Άτυπη Μάθηση
Δομή (<i>structure</i>)	Δομημένη	Δομημένη	Μη Δομημένη
Πρόθεση (<i>intention</i>)	Εμπρόθετη	Εμπρόθετη	Μη Εμπρόθετη
Έλεγχος (<i>control</i>)	Ελεγχόμενη	Μη Ελεγχόμενη	Μη Ελεγχόμενη
Κάλυψη (<i>coverage</i>)	Ευρεία Κάλυψη	Στενή Κάλυψη	Στενή Κάλυψη

Πηγή: Tamilina, 2012: 10.

Σύμφωνα με την L. Tamilina (2012), η εφαρμογή της προαναφερθείσας ταξινόμησης σε υφιστάμενες έρευνες μπορεί να εξάγει τους κάτωθι ορισμούς σε σχέση με τις κατηγορίες μάθησης:

i. Τυπική Μάθηση: Η τυπική μάθηση είναι η μάθηση που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με άλλα λόγια, πρόκειται για την τυπική εκπαίδευση.

ii. Μη Τυπική Μάθηση: Η μη τυπική μάθηση αφορά στην μάθηση που πραγματοποιείται εκτός του πλαισίου της τυπικής εκπαίδευσης –εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος δηλαδή– αλλά έχει χαρακτηριστικά οργανωμένης μάθησης, και μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε σε ένα εκπαιδευτικό ή μη εκπαιδευτικό ίδρυμα/οργανισμό είτε στον χώρο εργασίας. Οι μαθησιακές δραστηριότητες που, μεταξύ άλλων, συγκαταλέγονται στην κατηγορία της μη τυπικής μάθησης είναι (Tamilina, 2012: 10): «...ιδιωτικά μαθήματα ή κύκλοι μαθημάτων (οδηγίες στην τάξη, διάλεξη ή ένα θεωρητικό και πρακτικό μάθημα), μαθήματα που διεξάγονται μέσω ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σεμινάρια ή *workshops*, και καθοδηγούμενη κατάρτιση κατά τη διάρκεια της εργασίας...» (Tamilina, 2012: 10).

iii. Άτυπη Μάθηση: Η άτυπη μάθηση αφορά στην μάθηση που λαμβάνει χώρα στην καθημερινότητα του ατόμου, ή στον εργασιακό χώρο μέσω οδηγιών, παρατήρησης ή πραγματοποίησης μίας δραστηριότητας με άλλα άτομα (Tamilina, 2012: 10). «Αυτός

ο τύπος μάθησης μπορεί να περιλαμβάνει την μάθηση από ένα μέλος της οικογένειας, φίλο ή συνάδελφο, χρήση έντυπου υλικού (βιβλία, επαγγελματικά περιοδικά, κ.λπ.), χρήση Η/Υ (online ή offline), ξεναγήσεις σε μουσεία, ιστορικούς-έξ/φυσικούς-έξ/βιομηχανικούς-έξ χώρους/τοποθεσίες, επισκέψεις σε κέντρα μάθησης (συμπεριλαμβανομένων των βιβλιοθηκών)» (Tamilina, 2012: 10).

Τόσο τα κριτήρια για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των τριών μορφών μάθησης όσο και οι ίδιοι οι ορισμοί της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης που αναπτύχθηκαν στο εν λόγω Project, ουσιαστικά αποτελούν μία σύνθεση των προσδιοριστικών κριτηρίων και των ορισμών που έχουν διαμορφώσει και αναπτύξει οι Διεθνείς και Ευρωπαϊκοί Οργανισμοί για τις κατηγορίες της μάθησης.

Όσον αφορά στη συγκεκριμένη ταξινόμηση των κατηγοριών μάθησης, θεωρούμε ότι συνιστά μία ενδιαφέρουσα πρόταση για μία περαιτέρω αποσαφήνιση των χαρακτηριστικών της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης, και ιδίως τα προσδιοριστικά κριτήρια ταξινόμησης των μορφών μάθησης. Ωστόσο, λόγω του ό,τι πρόκειται για μία σύνθεση κριτηρίων και ορισμών, θεωρούμε ότι ο ορισμός για την μη τυπική μάθηση περισσότερο μπερδεύει, παρά αποσαφηνίζει τα χαρακτηριστικά της μη τυπικής μάθησης, μιας και που στην επιστημονική και ερευνητική κοινότητα οι απόψεις εξακολουθούν να δίστανται σε σχέση με το ποιες μαθησιακές δραστηριότητες συμπεριλαμβάνονται στη συγκεκριμένη κατηγορία μάθησης, καθώς και με το ζήτημα της πιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων της μη τυπικής μάθησης.

5. Τυπολογία Κατηγοριοποίησης της Μάθησης με βάση την UNESCO/UIS (Institute for Statistics) - ISCED 2011

Όλες οι προαναφερθείσες προσεγγίσεις για την κατηγοριοποίηση των μορφών μάθησης και τους εννοιολογικούς τους προσδιορισμούς συνιστούν τυπολογίες των μεγαλύτερων Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οργανισμών, που έχουν αναπτυχθεί βάσει συγκεκριμένων ταξινομικών κριτηρίων, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα θεωρητικό υπόβαθρο τόσο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πολιτικών στα πεδία της

εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ όσο και για την πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τη διεξαγωγή διάφορων ερευνών (βλ. π.χ. OECD, LFS, AES κ.ο.κ.), την ανάπτυξη δεικτών (indicators), τον καθορισμό τιμών-στόχων (benchmarks) κ.λπ.

Ανεξαρτήτως, όμως, του σκοπού αξιοποίησης της εκάστοτε τυπολογίας κατηγοριοποίησης των μαθησιακών δραστηριοτήτων (μορφών μάθησης), στην πλειοψηφία τους οι ορισμοί των Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οργανισμών για τις επιμέρους κατηγορίες της μάθησης (τυπική μάθηση, μη τυπική μάθηση, άτυπη μάθηση) παρουσιάζουν μεταξύ τους κοινά χαρακτηριστικά και συγκλίνουν, με μικρές διαφορές, προς ένα διεθνώς αποδεκτό ορισμό για κάθε μορφή μάθησης: Αυτόν που έχει αναπτυχθεί από την UNESCO και συγκεκριμένα από το Ινστιτούτο Στατιστικής της UNESCO [UNESCO Institute for Statistics (UIS)] και αποτελεί τη βάση και το σημείο αναφοράς όλων των Διεθνών, Ευρωπαϊκών και Εθνικών Οργανισμών για την ταξινόμηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αυτοί οι ορισμοί έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της Διεθνούς Τυποποιημένης Ταξινόμησης της Εκπαίδευσης [International Standard Classification of Education (ISCED)] (βλ. αναλυτικά UNESCO/UIS, 2018: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>; UNESCO/UIS, 2006; UNESCO/UIS, 2012).

Η Διεθνής Τυποποιημένη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED) έχει αναπτυχθεί από την UNESCO σε συνεργασία με άλλους Διεθνείς Οργανισμούς και Εταίρους (όπως η Eurostat και ο ΟΟΣΑ) και συμπεριλαμβάνεται στις Οικονομικές και Κοινωνικές Ταξινομήσεις των Ηνωμένων Εθνών, που εφαρμόζονται σε στατιστικές παγκοσμίως, προκειμένου να συγκεντρωθούν, να συλλεχθούν και να αναλυθούν διακρατικά συγκρίσιμα δεδομένα. Αναφορικά με την ISCED, αυτή συνιστά την πυρηνική ταξινόμηση (ταξινόμηση αναφοράς) ως προς την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχετικών προσόντων ανά επίπεδο εκπαίδευσης και πεδίο. Η Διεθνής Τυποποιημένη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED) έχει προκύψει μέσα από μία διεθνή συμφωνία μεταξύ των κρατών και επισημώς υιοθετήθηκε από την Γενική Διάσκεψη των Κρατών-Μελών της UNESCO (UNESCO/UIS, 2012: iii & 6).

Η ISCED σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε με σκοπό να αποτελέσει ένα πλαίσιο ταξινόμησης των μαθησιακών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και

των συνακόλουθων προσόντων σε διεθνώς συμφωνηθείσες κατηγορίες από τα Κράτη-Μέλη της UNESCO. Κατά συνέπεια, οι κύριες έννοιες και οι βασικοί ορισμοί της ISCED επιδιώκουν να είναι έγκυρες/οι και συνεκτικές/οί σε όλο το πλήθος των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διεθνές επίπεδο (UNESCO/UIS, 2012: 6).

Οι δύο βασικές μονάδες ταξινόμησης στην ISCED είναι i. το εθνικό και το υπο-εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ii. το σχετικό αναγνωρισμένο εκπαιδευτικό προσόν (UNESCO/UIS, 2012: 7), εκ των οποίων πρώτα ταξινομούνται από την ISCED τα εκπαιδευτικά προγράμματα και κατόπιν τα προσόντα (UNESCO/UIS, 2012: 8).

Ενώ, η ταξινόμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων γίνεται με βάση το περιεχόμενό τους χρησιμοποιώντας δύο διασταυρώμενες ταξινομικές μεταβλητές (cross-classification variables): i. τα εκπαιδευτικά επίπεδα (levels of education) και ii. τα πεδία της εκπαίδευσης (fields of education) (UNESCO/UIS, 2012: 6).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι κατά την ISCED, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ορίζεται ως μία συνεκτική δέσμη μαθησιακών δραστηριοτήτων ή μαθησιακές δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από συνέχεια ή επικοινωνία, οι/η οποίες/α έχουν/ει σχεδιαστεί και οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγούν/εί στην επίτευξη προκαθορισμένων μαθησιακών στόχων, ή στην ολοκλήρωση μίας καθορισμένης δέσμης εκπαιδευτικών εργασιών για μία παρατεταμένη χρονική περίοδο. Όπως και στις προηγούμενες τυπολογίες κατηγοριοποίησης της μάθησης και συγκεκριμένα της τυπικής και άτυπης μάθησης, έτσι και στην συγκεκριμένη τυπολογία, οι στόχοι των μαθησιακών δραστηριοτήτων ή της επικοινωνίας περιλαμβάνουν τη βελτίωση ή/και την περαιτέρω ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες σχετίζονται ή/και συνδέονται με οποιοδήποτε κοινωνικό ή εργασιακό πλαίσιο, ή με την ιδιότητα του πολίτη, ή με την προετοιμασία για τη συνέχιση των σπουδών (σε οποιαδήποτε βαθμίδα) ή σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων, ακόμα και με τον ελεύθερο χρόνο. Βασικό χαρακτηριστικό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι το πιστοποιητικό επιτυχούς ολοκλήρωσης μετά την εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων ή των εκπαιδευτικών εργασιών (tasks) (UNESCO/UIS, 2012: 7).

Ενώ ένα εκπαιδευτικό προσόν ορίζεται ως η επίσημη επιβεβαίωση, η οποία, τις περισσότερες φορές έχει τη μορφή εγγράφου, που πιστοποιεί την επιτυχή ολοκλήρωση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ή ενός σταδίου ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα εκπαιδευτικά προσόντα δύνανται να αποκτηθούν μέσω i. της επιτυχούς ολοκλήρωσης ενός πλήρους εκπαιδευτικού προγράμματος, ii. της επιτυχούς ολοκλήρωσης ενός σταδίου ενός προγράμματος εκπαίδευσης (UNESCO/UIS, 2012: 8).

Τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προσόντα ανήκουν στην κατηγορία των ενδιάμεσων προσόντων. Και iii. μέσω της επικύρωσης των αποκτηθεισών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ανεξαρτήτως συμμετοχής σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Υπό κανονικές συνθήκες, η επιτυχής ολοκλήρωση ενός προγράμματος χορηγείται όταν ένας/μία μαθητής/τρια έχει επιτύχει συγκεκριμένους και καθορισμένους μαθησιακούς στόχους. Αξίζει να αναφερθεί ότι στο πλαίσιο της ISCED, δεν θεωρούνται προσόντα, οι μεμονωμένες πιστώσεις (credits) που έχουν απονεμηθεί για την επιτυχή ολοκλήρωση μεμονωμένων μαθημάτων (π.χ. ενότητες: modules ή μαθήματα: subjects) (UNESCO/UIS, 2012: 8). *«Σε τέτοιες περιπτώσεις, ένας επαρκής αριθμός πιστώσεων ή μαθημάτων ισοδύναμων σε διάρκεια και/ή η κάλυψη του προγράμματος σπουδών ενός πλήρους προγράμματος θα μπορούσε να αντιπροσωπεύει ένα προσόν.»* (UNESCO/UIS, 2012: 8).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της ISCED, και ιδίως της ISCED 2011, καθώς αυτή συνιστά την τελευταία αναθεωρημένη Διεθνή Τυποποιημένη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης και αυτή ακολουθούν οι Διεθνείς, Ευρωπαϊκοί και Εθνικοί Οργανισμοί, και με βάση τα προαναφερθέντα, οι κατηγορίες της μάθησης είναι τέσσερις – τυπική μάθηση, μη τυπική μάθηση, άτυπη μάθηση, τυχαία ή συμπτωματική μάθηση. Η ISCED 2011 καλύπτει τα εκπαιδευτικά προγράμματα της τυπικής και της μη τυπικής μάθησης, τα οποία προσφέρονται σε όλα τα στάδια του κύκλου ζωής των ατόμων. Ενώ δεν καλύπτει προγράμματα της άτυπης μάθησης, την τυχαία ή συμπτωματική μάθηση και

προσόντα που δεν αναγνωρίζονται⁴⁸ (βλ. αναλυτικά UNSECO/UIS, 2012: 11-12). Ως εκ τούτου, οι κατηγορίες της μάθησης ορίζονται ως εξής:

i. Τυπική Μάθηση (formal learning): *Τυπική μάθηση ορίζεται «η εκπαίδευση που είναι θεσμοθετημένη, εμπρόθετη και προγραμματισμένη μέσω δημόσιων οργανισμών και αναγνωρισμένων ιδιωτικών φορέων και - στο σύνολό τους - συνιστούν το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας. Έτσι, τα προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης αναγνωρίζονται ως τέτοια από τις αρμόδιες εθνικές εκπαιδευτικές αρχές ή από ισοδύναμες αρχές, π.χ. κάθε άλλο ίδρυμα σε συνεργασία με τις εθνικές ή υπο-εθνικές εκπαιδευτικές αρχές. Η τυπική εκπαίδευση αποτελείται κυρίως από την αρχική εκπαίδευση. Η επαγγελματική εκπαίδευση, η εκπαίδευση ειδικής αγωγής και ορισμένα τμήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων αναγνωρίζονται συχνά ως μέρος του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.»* (UNESCO/UIS, 2012: 80).

Η αρχική εκπαίδευση των ατόμων αφορά στην τυπική εκπαίδευση που προσφέρεται στα άτομα, προτού αυτά εισέλθουν για πρώτη φορά στην αγορά εργασίας. Επίσης στην τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνονται προγράμματα, τα οποία πραγματοποιούνται, μερικώς, στον χώρο εργασίας, με την προϋπόθεση να οδηγούν σε ένα προσόν που αναγνωρίζεται από τις εθνικές εκπαιδευτικές αρχές (ή ισοδύναμες αυτών) μίας χώρας. Για παράδειγμα, η μαθητεία αποτελεί ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα, το οποίο παρέχεται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε συνεργασία με τους εργοδότες (UNESCO/UIS, 2012: 11).

ii. Μη Τυπική Μάθηση (non formal learning): Η μη τυπική μάθηση αφορά στην «εκπαίδευση που είναι θεσμοθετημένη, εμπρόθετη και προγραμματισμένη από έναν φορέα παροχής εκπαίδευσης. Το προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι ότι αποτελεί μία προσθήκη, εναλλακτική λύση ή/και συμπλήρωμα της τυπικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της δια βίου μάθησης των ατόμων. Συχνά παρέχεται για να εξασφαλιστεί το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση για

⁴⁸ Περισσότερα για την Διεθνή Τυποποιημένη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (International Standard Classification of Education), την ISCED 1997, την ISCED 2011 και την ISCED-F 2013, βλ. αναλυτικά UNESCO/UIS, 2006; UNESCO/UIS, 2012; UNESCO/UIS, 2015; UNESCO/UIS, 2018: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>.

όλους. Απευθύνεται σε όλων των ηλικιών τα άτομα αλλά δεν αποτελεί απαραίτητως μία συνεχή δομή διαδρομών; μπορεί να είναι σύντομης διάρκειας ή/και μειωμένης έντασης και συνήθως παρέχεται με τη μορφή σύντομων κύκλων μαθημάτων, workshops ή σεμιναρίων. Η μη τυπική εκπαίδευση οδηγεί ως επί το πλείστον σε προσόντα που δεν αναγνωρίζονται ως τυπικά ή ισοδύναμα με τα τυπικά προσόντα από τις αρμόδιες εθνικές ή υπο-εθνικές εκπαιδευτικές αρχές, ή δεν οδηγεί σε κανένα προσόν. Η μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να καλύψει προγράμματα που συμβάλλουν στον αλφαριθμητισμό των ενηλίκων και των νέων και στην εκπαίδευση των παιδιών εκτός σχολείου, καθώς και προγράμματα που σχετίζονται με τις δεξιότητες ζωής, τις εργασιακές δεξιότητες, και την κοινωνική ή πολιτισμική ανάπτυξη.» (UNESCO/UIS, 2012: 81).

Μεταξύ άλλων, η μη τυπική μάθηση περιλαμβάνει την κατάρτιση που λαμβάνει χώρα στον χώρο εργασίας με στόχο την βελτίωση ή την προσαρμογή των υφιστάμενων προσόντων δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων, την κατάρτιση του άνεργου και του ανενεργού πληθυσμού και σε ορισμένες περιπτώσεις εναλλακτικές εκπαιδευτικές διαδρομές στην τυπική εκπαίδευση αλλά και στην κατάρτιση. Συν τοις άλλοις, στην κατηγορία της μη τυπικής μάθησης συμπεριλαμβάνονται μαθησιακές δραστηριότητες που σχετίζονται ή/και συνδέονται με την (αυτο-) ανάπτυξη των ατόμων και δεν σχετίζονται απαραίτητως με την απασχόληση και την αγορά εργασίας (UNESCO/UIS, 2012: 12).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί, ότι η επιτυχής ολοκλήρωση ενός προγράμματος μη τυπικής εκπαίδευσης ή/και ένα μη τυπικό εκπαιδευτικό προσόν δεν παρέχει πρόσβαση σε ένα ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο, εκτός κι αν το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα το επικυρώνει καταλλήλως και αναγνωρίζεται από τις αρμόδιες εθνικές ή υπο-εθνικές εκπαιδευτικές αρχές, ή ισοδύναμες αυτών αρχές (UNESCO/UIS, 2012: 12).

iii. Άτυπη Μάθηση (informal learning): Η άτυπη μάθηση ορίζεται ως «οι μορφές μάθησης που είναι εμπρόθετες ή προμελετημένες αλλά δεν είναι θεσμοθετημένες. Κατά συνέπεια, η άτυπη μάθηση είναι λιγότερο οργανωμένη και δομημένη από την τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση. Η άτυπη μάθηση μπορεί να περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην οικογένεια, στον εργασιακό χώρο, στην

τοπική κοινωνία και στην καθημερινή ζωή, σε μια αυτο-κατευθυνόμενη, κατευθυνόμενη από την οικογένεια ή κοινωνικά κατευθυνόμενη βάση». (UNESCO/UIS, 2012: 80).

iv. Συμπτωματική ή τυχαία μάθηση (incidental or random learning: Η συγκεκριμένη κατηγορία περιλαμβάνει ποικίλες μορφές μάθησης, οι οποίες δεν είναι οργανωμένες ή αυτές περιλαμβάνουν επικοινωνία, που δεν είναι σχεδιασμένη όμως για να οδηγήσει σε μάθηση. Συγκεκριμένα, η συμπτωματική ή τυχαία μάθηση δεν είναι προμελετημένη (UNESCO/UIS, 2012: 80).

Αντιθέτως, είναι «υποπροϊόν» καθημερινών δραστηριοτήτων, συμβάντων και γεγονότων ή καθημερινής επικοινωνίας, χωρίς ωστόσο να αποτελούν⁴⁹ (δραστηριότητες, συμβάντα, γεγονότα, επικοινωνία) προμελετημένες εκπαιδευτικές ή μαθησιακές δραστηριότητες. Η μάθηση που λαμβάνει χώρα στη διάρκεια μίας συνάντησης (meeting) ή η ακρόαση ενός ραδιοφωνικού προγράμματος ή η παρακολούθηση μίας εκπομπής στην τηλεόραση, που, ωστόσο δεν είναι σχεδιασμένη για να συμπεριληφθεί στην κατηγορία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αποτελούν συμπτωματική ή τυχαία μάθηση (incidental or random learning) (UNESCO/UIS, 2012: 80).

Όπως αναφέραμε προηγουμένως, τόσο η Δεθνής Τυποποιημένη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED) όσο και η τυπολογία κατηγοριοποίησης των μορφών μάθησης στο πλαίσιο διαμόρφωσης και ανάπτυξης της ISCED αποτελούν το σημείο αναφοράς και τη βάση από τους Διεθνείς, Ευρωπαϊκούς και Εθνικούς Οργανισμούς για την ταξινόμηση των μορφών μάθησης και κατά συνέπεια για την αντιστοίχιση των προσόντων στα εκάστοτε Εθνικά Πλαίσια Προσόντων (National Qualifications Framework – NQFs), καθώς και για την αντιστοίχιση των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων των Κρατών-Μελών της Ε.Ε. στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (European Qualifications Framework – EQF). Με βάση τα προαναφερθέντα, θα ολοκληρώσουμε το υποκεφάλαιο των τυπολογιών κατηγοριοποίησης των μορφών μάθησης, με την κατηγοριοποίηση της μάθησης σε εθνικό επίπεδο, και συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στην περίπτωση της Ελλάδας.

⁴⁹ Δηλαδή να είναι σχεδιασμένες/προγραμματισμένες.

6. Τυπολογία Κατηγοριοποίησης της Μάθησης: Η Περίπτωση της Ελλάδας

Αναφορικά με την διάκριση των κατηγοριών της μάθησης σε εθνικό επίπεδο, ως Κράτος-Μέλος της Ε.Ε., η Ελλάδα ακολουθεί την τυπολογία διάκρισης της μάθησης του CEDEFOP με βάση τα πρότυπα της ISCED. Ουσιαστικά, η κατηγοριοποίηση των μορφών της μάθησης σε εθνικό επίπεδο δεν διαφέρει από τις προηγούμενες τυπολογίες. Απλώς, κατά τη γνώμη μας, στα επίσημα δημόσια έγγραφα (βλ. π.χ. Ν.3879/2010), οι ορισμοί των κατηγοριών της μάθησης είναι με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένοι, έτσι ώστε να είναι πλήρως κατανοητοί οι ορισμοί και μεταξύ τους διακριτά τα χαρακτηριστικά τους από όλους τους αρμόδιους εθνικούς και υπο-εθνικούς οργανισμούς και όλους τους πολίτες. Η μόνη ίσως διαφορά έγκειται στο ό,τι ενώ το CEDEFOP χρησιμοποιεί τους όρους τυπική μάθηση και μη τυπική μάθηση, σε εθνικό επίπεδο χρησιμοποιούνται οι όροι τυπική εκπαίδευση και μη τυπική εκπαίδευση, χωρίς, όμως, διαφοροποίηση στο περιεχόμενό τους.

Έτσι, λοιπόν, οι ορισμοί και τα χαρακτηριστικά των μορφών της μάθησης σε εθνικό επίπεδο είναι:

i. Τυπική Εκπαίδευση: *«Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος⁵⁰, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.»* (Ν. 3879/2010, ΦΕΚ 163Α/21-09-2010, άρθρο 2, §2: 3401).

ii. Μη Τυπική Εκπαίδευση: *«Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική*

⁵⁰ Με τον όρο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα νοείται όλο το εκπαιδευτικό σύστημα της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 3879/10, ΦΕΚ 163Α/21-9-10, άρθρο 2, §3: 3401).

κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων⁵¹.» (Ν. 3879/2010, ΦΕΚ 163Α/21-09-2010, άρθρο 2, §4: 3401-3402).

iii. Ατυπη Μάθηση: «Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του.» (Ν. 3879/2010, ΦΕΚ 163Α/21-09-2010, άρθρο 2, §5: 3402).

Από τους παραπάνω ορισμούς διάκρισης της μάθησης σε εθνικό επίπεδο διαφαίνεται ότι βρίσκονται σε πλήρη ευθύγράμμιση με τους ορισμούς που έχει αναπτύξει το CEDEFOP για τις κατηγορίες της μάθησης, στο πλαίσιο πάντα της αντιστοίχισης με την τυπολογία κατηγοριοποίησης της μάθησης της Διεθνούς Τυποποιημένης Ταξινόμησης της Εκπαίδευσης (ISCED) της UNESCO-UIS.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά στη διάκριση των κατηγοριών της μάθησης, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι όλες οι τυπολογίες κατηγοριοποίησης της ΔΒΜ που περιγράψαμε και αναλύσαμε παραπάνω παρουσιάζουν σε γενικές γραμμές τα ίδια χαρακτηριστικά:

Η τυπική μάθηση αφορά σε μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και οδηγούν στην πιστοποίηση και στην αναγνώριση τυπικών προσόντων, η μη τυπική μάθηση αναφέρεται στην μάθηση που δεν πραγματοποιείται εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αφορά ως επί το πλείστον στην κατάρτιση και στην γενική εκπαίδευση ενηλίκων, και τα αποκτηθέντα

⁵¹ Η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων «περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης.» (Ν. 3879/2010, ΦΕΚ 163Α/21-09-2010, άρθρο 2, §8: 3402).

προσόντα δύνανται να πιστοποιηθούν και να αναγνωριστούν όχι ως προσόντα μη τυπικής μάθησης. Ενώ, η άτυπη μάθηση σχετίζεται, κυρίως, με την αυτό-μόρφωση των ατόμων και με την εργασιακή εμπειρία, που οδηγεί στην απόκτηση προσόντων άτυπης μάθησης, που σε ορισμένες περιπτώσεις δύνανται να αναγνωριστούν. Τις περισσότερες φορές, όμως, η άτυπη μάθηση δεν οδηγεί στην πιστοποίηση και στην αναγνώριση προσόντων.

Βεβαίως, υπάρχουν και τυπολογίες διάκρισης των μορφών της μάθησης που έχουν αναπτυχθεί για τις ανάγκες ερευνών μεγάλης κλίμακος (π.χ. LFS, AES κ.ά.) ή στο πλαίσιο υλοποίησης ερευνητικών έργων (π.χ. βλ. Tamilina, 2012), όπως έχουμε αναλύσει. Ωστόσο, το σημείο αναφοράς τους είναι οι ήδη υφιστάμενες τυπολογίες ταξινόμησης των κατηγοριών μάθησης στο πλαίσιο της ΔΒΜ των ατόμων.

Στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής μας Διατριβής, θεωρούμε ότι οι πλέον κατάλληλες τυπολογίες ταξινόμησης των μορφών της μάθησης, που ορίζουν επαρκώς τις κατηγορίες της μάθησης, περιγράφουν τα χαρακτηριστικά τους και διακρίνουν τις μεταξύ τους διαφορές είναι οι τυπολογίες κατηγοριοποίησης των μορφών της μάθησης από την ISCED της UNESCO-UIS και του CEDEFOP. Για την ακρίβεια, του CEDEFOP στο πλαίσιο πάντα ευθυγράμμισης με την κατηγοριοποίηση των μορφών της μάθησης που έχει αναπτυχθεί με βάση την ISCED 2011.

Ως εκ τούτου, καθώς η τυπολογία κατηγοριοποίησης των μορφών της ΔΒΜ που έχει αναπτύξει το CEDEFOP, από τη μία είναι ευρέως αποδεκτή τόσο σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, όσο και σε εθνικό επίπεδο, και από την άλλη το εννοιολογικό περιεχόμενο των μορφών μάθησης της εν λόγω τυπολογίας βρίσκεται σε άμεση σύνδεση και ευθυγράμμιση με το εννοιολογικό περιεχόμενο των κατηγοριών μάθησης που έχουν διαμορφωθεί στο πλαίσιο ανάπτυξης και αξιοποίησης της ISCED 2011, για τις ανάγκες εκπόνησης της Διδακτορικής μας Διατριβής θεωρούμε και αξιοποιούμε ως σημείο αναφοράς/βάση και τυπολογία κατηγοριοποίησης των μορφών της μάθησης, αυτή που έχει αναπτύξει το CEDEFOP. Η οποία, εξάλλου, χρησιμοποιείται και στο πλαίσιο εφαρμογής του «Education and Training 2020» Work Programme στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020».

6.2.5. Η ΔΒΜ ως Δείκτης «Συμμετοχής Ενηλίκων στη ΔΒΜ»

Όπως έχουμε, ήδη, αναλύσει παραπάνω, η ΔΒΜ συνιστά ένα σύνθετο και συγχρόνως «ιδιόμορφο» (peculiar) πεδίο (Kallen, 1996: 16), το οποίο προσλαμβάνεται εννοιολογικά είτε α) ως το σύνολο της μάθησης των ατόμων, που λαμβάνουν χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, είτε β) ως εκπαίδευση ενηλίκων (βλ. αναλυτικά Osborne, 2003: 16).

Και οι δύο εννοιολογικές προσλήψεις για τη ΔΒΜ είχαν εισαχθεί μαζί με άλλες σχετικές έννοιες, π.χ. της επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης (recurrent education) και της μόνιμης εκπαίδευσης (permanent education), από διεθνείς οργανισμούς (ιδίως από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe), τον ΟΟΣΑ (OECD) και την UNESCO) στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (βλ. αναλυτικά Duke, 2001: 501; Osborne., 2003: 16; Council of Europe/Council for Cultural Co-operation, 1973; Council of Europe: 1975; OECD, 1973; UNESCO/Faure et al., 1972).

Όπως επισημαίνει ο Osborne (2003), οι προαναφερθείσες έννοιες, ήτοι οι έννοιες της ΔΒΜ (LLL), της επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης (recurrent education) και της μόνιμης εκπαίδευσης (permanent education) σχετίζονταν ή ήταν σε μεγάλο βαθμό συνώνυμες με την εκπαίδευση ενηλίκων (adult education) και με την συνεχιζόμενη εκπαίδευση (continuing education) του ανθρώπινου δυναμικού. Δηλαδή, με την μάθηση, που λαμβάνει χώρα μετά το πέρας της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Osborne, 2003: 16).

Με το πέρασμα των ετών, και οι δύο εννοιολογικές προσλήψεις της ΔΒΜ συνέχισαν και συνεχίζουν να υφίστανται. Ωστόσο, από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, μία σειρά από αλλαγές και μεταβολές που πραγματοποιηθήκαν σε διεθνές επίπεδο, οδήγησαν στη διαμόρφωση του τελικού πλαισίου της ΔΒΜ (Duke, 2001: 504). Ακριβέστερα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Duke (2001): «*Τουλάχιστον έξι σημαντικές αλλαγές παρέχουν το πλαίσιο της 'διά βίου μάθησης δεύτερης γενιάς' στα τέλη της δεκαετίας του '90*» (Duke, 2001: 504), και οι οποίες αναπόφευκτα οδήγησαν στην επιβεβλημένη

προσαρμογή τόσο των κρατών και των οργανισμών (ανεξαρτήτως επιπέδου διακυβέρνησης), όσο και των δημόσιων και ιδιωτικών φορέων αλλά και του ίδιου του ανθρώπινου δυναμικού στην νέα κατάσταση των πραγμάτων, που είχε ήδη αρχίσει να διαμορφώνεται και να επικρατεί διεθνώς (βλ. αναλυτικά Duke, 2001: 504-505; Osborne, 2003: 16; Bagnal, 2001: 35-52).

Οι παράμετροι, που οδήγησαν στη διαμόρφωση του νέου πλαισίου για τη ΔΒΜ, σχετίζονταν, ως επί το πλείστον, με (βλ. αναλυτικά Duke, 2001: 504-505):

i. τις τεχνολογικές εξελίξεις και καινοτομίες, οι οποίες απαιτούσαν από, και οδήγησαν τα κράτη, τους οργανισμούς, τους φορείς και τα άτομα να βρίσκονται σε μία διαρκή εγρήγορση ως προς τη συνεχή απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων προκειμένου να εμπλέκονται ενεργά και να προσαρμόζονται στη λεγόμενη κοινωνία της γνώσης (Knowledge Society) (Duke, 2001: 504),

ii. το αυξανόμενο ενδιαφέρον, ιδίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για την κοινωνική ένταξη του ανθρώπινου δυναμικού της και το κοινωνικό κεφάλαιο εν γένει (Duke, 2001: 504),

iii. την τεχνολογία πληροφοριών [Information Technology (IT)], η οποία εφαρμόζεται στην διδασκαλία και στην μάθηση, προσφέροντας νέες διαδρομές ΔΒΜ μέσω της παροχής νέα μέσων και τρόπων πρόσβασης και μετάδοσης των πληροφοριών (Duke, 2001: 504),

iv. την εμφάνιση και την επικράτηση του οικονομικού ορθολογισμού και την επίδραση που αυτός είχε στην προώθηση και ενδυνάμωση των παγκόσμιων εταιρειών και συνεργασιών, οι οποίες, όπως όλα έδειχναν τότε, ήταν απειλή για την εθνική κυριαρχία (των κρατών) (Duke, 2001: 505),

v. τις δημογραφικές αλλαγές που επισυνέβησαν στο πληθυσμό και συγκεκριμένα σε σχέση με την αυξανόμενη γήρανση του πληθυσμού και τη μείωση του αριθμού των ηλικιακά νέων ατόμων (Duke, 2001: 505),

vi. την ασάφεια και τον σχετικισμό που επικρατούσαν στη μετα-μοντέρνα εποχή (Duke, 2001: 505).

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, αυτή η διττή εννοιολογική πρόσληψη της ΔΒΜ αποτυπώθηκε ευκρινώς στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας (βλ. αναλυτικά European Council, 2000: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm; Commission of the European Communities, 2002: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002DC0014&from=EN>) και μετέπειτα στην νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Europe 2020» (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a: 12-13, 18-19 & 32).

Συγκεκριμένα, στην Ειδική Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, που έλαβε χώρα στις 23-24 Μαρτίου 2000 στη Λισαβόνα, ετέθη ένας νέος και αρκετά φιλόδοξος στόχος για την Ευρωπαϊκή Ένωση (European Council, 2000: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm) ήτοι: «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και η πιο δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Ουσιαστικά, με την εν λόγω Ειδική Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα, ξεκίνησε και η Στρατηγική της Λισαβόνας, η οποία ετέθη σε εφαρμογή το 2000 και ολοκληρώθηκε επισήμως το 2010. Προκειμένου, λοιπόν, να επιτευχθεί ο παραπάνω κεντρικός στρατηγικός στόχος, στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας ετέθησαν τρεις (3) μείζονες στόχοι, που έπρεπε να υλοποιηθούν/επιτευχθούν:

i. «η «προετοιμασία της μετάβασης σε μία οικονομία και σε μία κοινωνία βασισμένες στην γνώση μέσω καλύτερων πολιτικών για την κοινωνία της πληροφορίας και την E&A, καθώς και μέσω της ενίσχυσης της διαδικασίας διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων για την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία και μέσω της ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς;

ii. ο εκσυγχρονισμός του Ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, η επένδυση στον άνθρωπο και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού;

iii. η διατήρηση της υγιούς οικονομικής προοπτικής και των ευνοϊκών αναπτυξιακών προοπτικών μέσω της εφαρμογής ενός κατάλληλου συνδυασμού μακροοικονομικών πολιτικών.» (European Council, 2000: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Με βάση λοιπόν, τους προαναφερθέντες στόχους, και ειδικότερα του δεύτερου στρατηγικού στόχου, ήτοι την προώθηση και τον εκσυγχρονισμό ενός νέου κοινωνικού μοντέλου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, την επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό (συμπεριλαμβανομένων όλων των ηλικιακών ομάδων και ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού επιπέδου) και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων, στο πλαίσιο εφαρμογής του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» [«Education and Training 2010» Work Programme (ET2010)]⁵², η ΔΒΜ προτεραιοποιείται και επιτελεί διττό ρόλο (βλ. αναλυτικά European Council, 2000: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm; Commission of the European Communities, 2000: 2-23 & 31-35; European Council, 2001: http://europa.eu/rapid/press-release PRES-01-900_en.htm; European Commission/DG EAC, 2002: 4-35):

Από τη μία λειτουργεί ως ομπρέλα, ως δηλαδή μία συνολική στρατηγική ΔΒΜ για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και της σύνδεσης αυτών με την Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης (βλ. αναλυτικά European Commission/DG EAC, 2002: 4-35; Commission of the European Communities, 2001: 7-35; Commission of the European Communities, 2000: 4 & αναλυτικότερα 3-23). Και, συγχρόνως, από την άλλη, συνιστά έναν από τους βασικούς δείκτες του «ET2010» Work Programme για τη μέτρηση του ποσοστού συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ και, παράλληλα, μία από τις βασικές τιμές-στόχους (benchmarks) στο πλαίσιο υλοποίησης

⁵² Για το Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» [«Education and Training 2010» Work Programme («ET2010»)] στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, θα αναφερθούμε εκτενώς στο Μέρος II της Διδακτορικής Διατριβής μας.

«ET2010» Work Programme (βλ. αναλυτικά European Commission/DG EAC, 2002: 23).

Συγκεκριμένα, ο **κεντρικός δείκτης (indicator) και τιμή-στόχος (benchmark) για το 2010 «Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ» (Adult Participation in Lifelong Learning)** αφορά στο ποσοστό συμμετοχής ενηλίκων, από 25 έως 64 ετών, σε προγράμματα ΔΒΜ. Συγκεκριμένα, ο δείκτης αναφέρεται σε ενήλικες (25-64 ετών) που δήλωσαν ότι έλαβαν εκπαίδευση ή κατάρτιση κατά τη διάρκεια των τελευταίων τεσσάρων εβδομάδων πριν από τη διεξαγωγή της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού της Ευρωπαϊκής Ένωσης (EU-LFS) (Eurostat, 2017a: http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/tsdsc440_esmsip.htm).

Η ένθεση του δείκτη της συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ ως βασικής τιμής-στόχου στην ατζέντα του “ET2010” στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, είχε διττή στόχευση: από τη μία να αυξηθεί το ποσοστό της απασχόλησης του ανθρώπινου δυναμικού και από την άλλη να αυξηθούν τα επίπεδα επάρκειας βασικών δεξιοτήτων των ατόμων (European Commission/DG EAC, 2002: 23).

Με την ολοκλήρωση της Στρατηγικής της Λισαβόνας, στο πλαίσιο της έναρξης της διάδοχης Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» για την περίοδο 2010-2020, ο εν λόγω κεντρικός δείκτης παραμένει εν ισχύ, και εξακολουθεί να συνιστά μία από τις κεντρικές τιμές-στόχους (benchmarks) για τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ε.Ε. στο πλαίσιο υλοποίησης της Ευρωπαϊκής Συνεργασίας των Κρατών-Μελών στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Council of the European Union, 2009: 7). Ήτοι στο πλαίσιο του νέου Προγράμματος Εργασίας για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση για την περίοδο 2010-2020: «Education and Training 2020» Work Programme («ET2020» Work Programme)⁵³ (Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020») (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2009: 7).

⁵³ Για το Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» [«Education and Training 2020» Work Programme («ET2020»)] στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», θα αναφερθούμε εκτενώς στο Μέρος III της Διδακτορικής μας Διατριβής.

Δίδοντας, έμφαση κυρίως στην αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, όπως τα άτομα με χαμηλού επιπέδου προσόντα (low-skilled), τους ανέργους, τα άτομα με αναπηρία, τους μετανάστες, τους Roma κ.ά. (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2009: 3-4 & 7; European Commission, 2010b: 5-6).

Ειδικότερα, ο εν λόγω δείκτης καλύπτει τη συμμετοχή του ενήλικου πληθυσμού, που ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 25-64 ετών, στην τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση ή κατάρτιση εν συνόλω, κατά την περίοδο αναφοράς (δηλ. στη διάρκεια των τεσσάρων εβδομάδων πριν από την διεξαγωγή της EU-LFS), ανεξάρτητα από το αν η τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση ή κατάρτιση, που έλαβαν τα άτομα, σχετίζεται με την τρέχουσα ή πιθανή μελλοντική εργασία (job) τους (Eurostat, 2017a: http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/tsdsc440_esmsip.htm; Eurostat, 2017b: http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_ifs_4w0_esms.htm).

Από τα παραπάνω, καθίσταται εμφανές, ότι ο συγκεκριμένος δείκτης αποτελεί έναν στοχευμένο δείκτη σε σχέση με την μέτρηση του ποσοστού συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (βλ. τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση ή κατάρτιση), ο οποίος συνδέεται ευθέως με την εκπαίδευση ενηλίκων (adult education ή adult learning)⁵⁴.

Το προαναφερθέν προκύπτει και από το ίδιο το εννοιολογικό περιεχόμενο για το πεδίο της «εκπαίδευσης ενηλίκων», όπως έχει οριστεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Δηλαδή ως «ολόκληρο το φάσμα των τυπικών, μη τυπικών και άτυπων μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες πραγματοποιούνται από τους ενήλικες, μετά από μία διακοπή μετά την απομάκρυνσή τους από την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση, και οι οποίες καταλήγουν στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων» (European Commission/DG EMPL, 2015: 28).

⁵⁴ Ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία είτε ως “adult education” είτε ως “adult learning” (ενδεικτικά βλ. Council of the European Union, 2011a: 2-3; European Commission/DG R&I, 2013: 103; UNESCO-UIE, 1997: 1; OECD, 2013b: 5; OECD, 2017b: 252, 317-318, 321-322; CEDEFOP, 2017b: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/adult-learning>).

Η σε μία πιο απλή εκδοχή: η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει όλο το φάσμα των μαθησιακών δραστηριοτήτων της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης, -γενικής ή επαγγελματικής- που συμμετέχουν οι ενήλικες, μετά το πέρας της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Council of the European Union, 2011a: 3).

Με βάση τα προαναφερθέντα, θεωρούμε ότι ο βασικός δείκτης της «Συμμετοχής Ενηλίκων στη ΔΒΜ» στο πλαίσιο υλοποίησης τόσο του «ΕΤ2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας όσο και του «ΕΤ2020» της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», εμπεριέχει και τις δύο εννοιολογικές διαστάσεις για το πεδίο της ΔΒΜ, απολύτως στοχευμένος, βεβαίως, στους ενήλικες από 25 έως 64 ετών.

Συγκεκριμένα, σε σχέση με την πρώτη εννοιολογική πρόσληψη της ΔΒΜ, ότι δηλαδή το εν λόγω πεδίο αφορά στο σύνολο των μαθησιακών δραστηριοτήτων τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης που συμμετέχουν τα άτομα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, μπορούμε να πούμε ότι ο δείκτης περιλαμβάνει αυτή τη διάσταση, καθώς μετράει τη συμμετοχή των ενηλίκων (25-64 ετών) σε προγράμματα ΔΒΜ, ήτοι σε μαθησιακές δραστηριότητες τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης.

Κατά συνέπεια, το προαναφερθέν μπορεί να ερμηνευτεί και ως συμμετοχή ενηλίκων σε μαθησιακές δραστηριότητες τυπικής και μη τυπικής μάθησης (εκπαίδευση & κατάρτιση) σε κάποια χρονική περίοδο της ζωής τους από την ηλικία των 25 ετών έως τα 64 έτη τους (1^η εννοιολογική πρόσληψη για ΔΒΜ). Από την άλλη, αναφορικά με την δεύτερη εννοιολογική διάσταση της ΔΒΜ, ήτοι ότι συνδέεται ευθέως ή είναι συνώνυμη με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (adult education/adult learning), με βάση τον ευρωπαϊκό ορισμό για την εκπαίδευση ενηλίκων, θεωρούμε ότι ο ευρωπαϊκός βασικός δείκτης της συμμετοχής ενηλίκων στη ΔΒΜ συνδέεται στενά ή μπορούμε να πούμε ότι είναι και σχεδόν συνώνυμος με την εκπαίδευση ενηλίκων.

Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τις ελάχιστες διαφορές που υπάρχουν μεταξύ του γενικού Ευρωπαϊκού ορισμού για την εκπαίδευση ενηλίκων και του ορισμού που χρησιμοποιεί η Ευρωπαϊκή Έρευνα Εργατικού Δυναμικού (EU-LFS) για τον ευρωπαϊκό δείκτη για τη μέτρηση του ποσοστού συμμετοχής ενηλίκων στη ΔΒΜ, καθώς οι βασικές διαφορές συνίστανται στη μη συμπερίληψη στον ορισμό του

Ευρωπαϊκού δείκτη «Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ» της άτυπης μάθησης, αλλά και στο ό,τι μετράει τη συμμετοχή ενηλίκων, συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (βλ. 25-64 έτων)⁵⁵.

⁵⁵ Για τη μέτρηση της συμμετοχής ενηλίκων γενικά στην εκπαίδευση ενηλίκων βλ. αναλυτικά European Commission/DG EMPL, 2015.

6.2.6. Συμπεράσματα για το Πεδίο της Διά Βίου Μάθησης

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, εμείς αποδεχόμαστε και τις δύο εννοιολογικές διαστάσεις της ΔΒΜ, και σε καμία περίπτωση δεν θεωρούμε κάποια από τις δύο έννοιες της λανθασμένη ή εννοιολογικά και ερμηνευτικά ανώτερη από την άλλη. Διότι, παρ' όλο που το πεδίο της ΔΒΜ ως γνωστικό αντικείμενο είναι αρκετά σύνθετο, οι δύο εννοιολογικές της προσλήψεις διαφέρουν μεταξύ τους και ως προς το περιεχόμενό τους και ως προς το λειτουργικό τους πλαίσιο. Και κάθε διάσταση της ΔΒΜ επιτελεί διαφορετικό ρόλο.

Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής μας Διατριβής, το θέμα της οποίας αφορά στην «Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση, την Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση και την Απασχολησιμότητα, στο πλέγμα των Δημόσιων Πολιτικών, στο πλαίσιο της Στρατηγικής "Ευρώπη 2020"», επιλέγουμε να μελετήσουμε και να αναλύσουμε και τις δύο διαστάσεις της ΔΒΜ. Δηλαδή και ως ομπρέλα όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων και των μαθησιακών διαδικασιών (τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση) σε όλες τις ηλικιακές περιόδους και χρονικές εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπινου δυναμικού, και ως συμμετοχή ενηλίκων στη ΔΒΜ (συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής ενηλίκων στην τυπική μάθηση).

Ωστόσο, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί στην δεύτερη διάσταση της ΔΒΜ, δηλαδή ως «Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ», και πως αυτή συνδέεται με την ευρύτερη εννοιολογική προσέγγιση της ΔΒΜ (βλ. πρώτη διάσταση ΔΒΜ). Βάσει αυτής της θεωρητικής προσέγγισης για το πεδίο, θα διερευνήσουμε και θα αναλύσουμε την Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ, και την σύνδεση και αλληλεπίδρασή της με τις υπόλοιπες δημόσιες πολιτικές, και, δη, τις Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση, την Απασχόληση και την Μακροοικονομική Πολιτική στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «EU2020».

6.3. Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση: Εννοιολογικές και Θεωρητικές Διασαφήσεις

6.3.1. Εισαγωγή

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK) [Vocational Education and Training (VET)] ως πεδίο μάθησης διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο τόσο στο να παρέχει στα νεαρά άτομα όλα τα απαραίτητα εφόδια (γνώσεις-δεξιότητες-ικανότητες) για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, όσο και στο να συμβάλει καθοριστικά στην απόκτηση ή/και (περαιτέρω ανάπτυξη) δεξιοτήτων και ικανοτήτων από το ενήλικο ανθρώπινο δυναμικό στοχεύοντας στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Αλλά και με το να ανταποκρίνεται (η EEK) στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας (OECD, 2010a: 9).

Επιπλέον, η EEK, ως πεδίο πολιτικής συνιστά ένα σύνθετο και πολύπλοκο τομέα πολιτικής, ο οποίος βρίσκεται στο σημείο που διασταυρώνονται μεταξύ τους οι πολιτικές της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της κοινωνικής οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Ο ρόλος που διαδραματίζει τόσο εντός των συγκεκριμένων πολιτικών όσο και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση είναι πολλαπλός και, συνάμα, εξαιρετικά καθοριστικός για την αντιμετώπιση και, δυνάμει, επίλυση μείζονων ζητημάτων, όπως η υφιστάμενη και μελλοντική ζήτηση σε δεξιότητες, που είναι απαραίτητες στην αγορά εργασίας και, εν γένει, στην σφαίρα της οικονομίας, οι ανάγκες των πολιτών για την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς τους σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο επίπεδο και για την προσωπική τους ανάπτυξη, καθώς και οι απαιτήσεις της κοινωνίας για πιο ενεργούς πολίτες (ETF, 2013: 7).

Ωστόσο, παρά την διττή λειτουργία της EEK, σε αρκετές χώρες στην Ευρώπη, η EEK εκλαμβάνεται από κάποιους κύκλους της ακαδημαϊκής κοινότητας ως δεύτερης κατηγορίας εκπαίδευση (Kersh & Juul, 2015: 4), ή όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Kersh & Juul ως «*την δεύτερη καλύτερη επιλογή*» (“the second-best choice”) (Kersh & Juul, 2015: 4).

Παρόλες όμως, τις όποιες θεωρήσεις από ένα μέρος του πληθυσμού που θεωρεί την ΕΕΚ υποδεέστερη κατηγορία σε σχέση τόσο με το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων που εγγράφονται σ' αυτήν όσο και με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται (βλ. αναλυτικά Kersh & Juul, 2015: 17-30), τις τελευταίες δεκαετίες τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, οι πολιτικές για την Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση έχουν αποκτήσει βαρύνουσα σημασία στην ατζέντα για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, και, συγκεκριμένα, για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ατόμων και την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς τους, στοχεύοντας στην ένταξη ή/και επανένταξή τους στην αγορά εργασίας και, εν γένει, στην κοινωνική τους ενσωμάτωση (βλ. και Αμίτσης, 2000: 25).

Αξίζει, δε, να αναφερθεί ότι στον δημόσιο και ερευνητικό/ακαδημαϊκό διάλογο, όπως εύστοχα επισημαίνει ο Αμίτσης (2000), οι συζητήσεις σε σχέση με τον λειτουργικό ρόλο της ΕΕΚ και ιδίως αυτόν της επαγγελματικής κατάρτισης επικεντρώνονται πλέον όχι μόνο στην συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων και στην επικαιροποίηση των ήδη υπάρχουσών, αλλά και στην κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας σε δεξιότητες και ικανότητες και στην προώθηση της ένταξης του άνεργου πληθυσμού στην αγορά εργασίας (βλ. Αμίτσης 2000: 26-27).

Ως πεδίο, η Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση παρουσιάζει σε μεγάλο βαθμό συνθετότητα, ενώ, συγχρόνως, συνιστά κεντρικό πυλώνα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, εντός του οποίου περιλαμβάνονται και συνυπάρχουν, είτε αυτόνομα είτε συνδυαστικά επιμέρους πεδία που σχετίζονται με την παροχή στο ανθρώπινο δυναμικό γενικών και εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (βλ. και Παπαδάκης, 2006: 39-40).

Η ΕΕΚ δύναται να λάβει διάφορες μορφές. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο συνιστά έναν από τους πιο ετερογενείς τομείς των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις είναι αρκετά δύσκολο να θεωρηθεί ως μία ενιαία θεσμική οντότητα λόγω του ό,τι: α) η διαμόρφωσή της ως πεδίο καθορίζεται από το ιστορικό και θεσμικό πλαίσιο κάθε χώρας και β) παρουσιάζει αλληλοεπικαλύψεις με άλλους

τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εξαιτίας της πολυπλοκότητας του πεδίου (CEDEFOP, 2017c: 5 & 10).

Έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο βασικός και αποκλειστικός σκοπός της **Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΑΕΕΚ) [Initial Vocational Education and Training (IVET)]** ήταν η είσοδος των ατόμων στην αγορά εργασίας⁵⁶. Ωστόσο, η έμφαση που εδόθη στη ΔΒΜ, με το πέρασμα των ετών άμβλυσε κατά πολύ αυτή την επιμονή στην εστίαση της ΑΕΕΚ στην πρόσβαση του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας (CEDEFOP, 2017c: 10). Παρ' όλη όμως την πρόοδο που έχει συντελεστεί ως προς αυτή την κατεύθυνση, η ΑΕΕΚ εξακολουθεί να χρησιμοποιείται από τα περισσότερα άτομα στην Ε.Ε. ως «μέσο» για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, καθώς επίσης και το ποσοστό των αποφοίτων ΑΕΕΚ, που συνεχίζουν μετέπειτα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ μικρό (McCoshan et al., 2008: ix).

Παράλληλα, με την προαναφερθείσα κατάσταση σε σχέση με το πεδίο της ΑΕΕΚ, σημειώνεται μία προώθηση και αναβάθμιση της ΕΕΚ, καθώς αρχίζουν και εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προγράμματα ΕΕΚ ή αναβαθμίζονται σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, σε αντίθεση με παλαιότερα που η ΕΕΚ ταξινομούταν από τα Πλαίσια Προσόντων στα κατώτερα και μεσαία επίπεδα, πλέον αυτή έχει ήδη αρχίσει να ταξινομείται σε ανώτερα επίπεδα (CEDEFOP, 2017c: 10).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, υπάρχει μία μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων ΑΕΕΚ, που έχουν είτε επαγγελματικό προσανατολισμό είτε εστιάζουν περισσότερο στον

⁵⁶ Στόχευση που αποτυπώνεται ευκρινώς και στην ISCED 1997: «Επαγγελματική ή Τεχνική Εκπαίδευση: Η εκπαίδευση η οποία είναι, κυρίως, σχεδιασμένη για να οδηγήσει τους συμμετέχοντες στο να αποκτήσουν τις πρακτικές δεξιότητες, την τεχνογνωσία και την κατανόηση που είναι απαραίτητες για την απασχόληση σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή τέχνη ή κατηγορία επαγγελματιών ή τεχνών. Η επιτυχής ολοκλήρωση τέτοιων προγραμμάτων οδηγεί σε ένα σχετικό με την αγορά εργασίας επαγγελματικό προσόν αναγνωρισμένο από τις αρμόδιες αρχές της χώρας στην οποία αποκτήθηκε (π.χ. Υπουργείο Παιδείας, ενώσεις εργοδοτών, κ.λπ.)» (UNESCO/UIS, 2006: 26).

εκπαιδευτικό ρόλο παροχής ΑΕΕΚ. Κατά συνέπεια, υφίστανται και προγράμματα ΑΕΕΚ που έχουν κυρίως επαγγελματικό προσανατολισμό αλλά και προγράμματα ΑΕΕΚ, που έχουν περισσότερο εκπαιδευτικό χαρακτήρα, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και προγράμματα ΑΕΕΚ που στοχεύουν στη διατήρηση της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού μεταξύ των διάφορων επαγγελματικών τροχιών (CEDEFOP, 2017c: 10).

Επιπροσθέτως, υπάρχουν και προγράμματα ΑΕΕΚ, τα οποία αφορούν στην επαγγελματική προετοιμασία των ατόμων που έχουν διαρρεύσει πρόωρα από το σχολείο. Όσον αφορά στις δομές, στις οποίες υλοποιούνται τα προγράμματα ΑΕΕΚ, τις περισσότερες φορές η παροχή ΕΕΚ κατανέμεται μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των εργασιακών χώρων (CEDEFOP, 2017c: 10).

Η προαναφερθείσα γκάμα προγραμμάτων ΑΕΕΚ, με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους ανά πρόγραμμα ΑΕΕΚ, αναπόφευκτα οδηγεί στο να περιπλακεί η κατάσταση σε σχέση με την ύπαρξη ενός κοινού ορισμού τόσο για την ΑΕΕΚ αλλά και ευρύτερα για το πεδίο της ΕΕΚ.

Ακόμα πιο περίπλοκη είναι η κατάσταση των πραγμάτων, όσον αφορά στην **Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΣΕΕΚ) [Continuing Vocational Education and Training (CVET)]**. Αυτή η πολυπλοκότητα οφείλεται στο γεγονός, ότι η παροχή ΣΕΕΚ δύναται να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο όλων των μορφών μάθησης [τυπική μάθηση, μη τυπική μάθηση, άτυπη μάθηση (μάθηση στον εργασιακό χώρο – εργασιακή εμπειρία) (CEDEFOP, 2017c: 10).

Αξίζει, δε, να αναφερθεί ότι *«η ιδιωτική (ανταγωνιστική) αγορά στην ΣΕΕΚ είναι τεράστια, ειδικά για σύντομους κύκλους μαθημάτων χωρίς επίσημη επικύρωση και αναγνώριση και ιδιαίτερα σε χώρες με μη ρυθμιζόμενες αγορές ή μη ρυθμιζόμενα τμήματα της αγοράς.»* (CEDEFOP, 2017c: 10-11).

Παρά τις προσπάθειες που έχουν καταβληθεί για να αναβαθμιστεί η ΣΕΕΚ και να αναγνωρίζονται επισήμως τα προσόντα των ατόμων που αποκτώνται από αυτήν, μέσω μίας σειράς εργαλείων και μέσων, όπως τα συστήματα πιστώσεων (credit systems), τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας και διαπίστευσης παρόχων, οι μέθοδοι επικύρωσης

μη τυπικής και άτυπης μάθησης, δεν έχουν αποδώσει, προς το παρόν, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (CEDEFOP, 2017c: 11).

Τα προαναφερθέντα σε συνδυασμό με το γεγονός, ότι η ΕΕΚ μπορεί να πραγματοποιηθεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων αλλά και το ό,τι λαμβάνει χώρα και στα τρία πλαίσια μάθησης, ήτοι τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση, συνηγορούν σε σημαντικό βαθμό: α) στην δυσκολία διαμόρφωσης ενός ενιαίου και κοινού ορισμού για την ΕΕΚ και β) στην πολυπλοκότητα του ίδιου του θεσμού της ΕΕΚ (CEDEFOP, 2017c: 10).

Ωστόσο, παρά τις όποιες δυσκολίες και εμπόδια που συναντώνται στο εν λόγω πεδίο, η ΕΕΚ συνιστά έναν από τους κεντρικούς πυλώνες και τομείς των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και, εν γένει, της ΔΒΜ (με την ευρεία έννοια του όρου – βλ. παραπάνω 1^η διάσταση ΔΒΜ–), που μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει τη μεγαλύτερη διάρκεια στο πλαίσιο των θεσμικών εκπαιδευτικών διατάξεων και κατέχει κεντρική θέση στη δημιουργία και διαμόρφωση των απαραίτητων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι αναγκαίες για την αγορά εργασίας και την κοινωνία (Billet, 2011 όπ. αναφ. στο CEDEFOP, 2017c: 10).

Καταληκτικά, η ΕΕΚ συμβάλλει στην ανάπτυξη και εξέλιξη των ατόμων σε όλους τους τομείς. Επιπλέον, περιλαμβάνει ένα φάσμα διακριτών εκπαιδευτικών σκοπών, που δεν συναντώνται σε άλλα πεδία του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ σε πολλές χώρες, όπου ο θεσμός της ΕΕΚ είναι σε μεγάλο βαθμό παγιοποιημένος/σταθεροποιημένος και αρκετά αναπτυγμένος, δύναται να εμπλακεί ένας πολύ μεγάλος αριθμός μαθητευόμενων σε όλο το φάσμα της ΕΕΚ (ιδρυμάτων, προγραμμάτων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων) (Billet, 2011 όπ. αναφ. στο CEDEFOP, 2017c: 10).

6.3.2. Εννοιολογικές Διασαφήσεις για την ΕΕΚ – Οριοθέτηση του Πεδίου

Όπως έχουμε, ήδη, προαναφέρει, το πεδίο της ΕΕΚ συνιστά ένα σύνθετο πεδίο μάθησης, για το οποίο είναι δύσκολο να υπάρξει ένας κοινός ορισμός μεταξύ των χωρών, λόγω της πολυπλοκότητας του πεδίου και των διάφορων παραμέτρων [θεσμικό και ιστορικό πλαίσιο κάθε χώρας, πλαισίωση ΕΕΚ από όλες τις κατηγορίες μάθησης (τυπική, μη τυπική, άτυπη μάθηση) κ.λπ.], που συμβάλλουν καθοριστικά στην διαμόρφωση και εξέλιξη του ίδιου του πεδίου στην εκάστοτε χώρα (CEDEFOP, 2017c: 10; Billet, 2011 όπ. αναφ. στο CEDEFOP, 2017c: 10; Hanushek, Woessmann, Zhang, 2011: 3).

Όπως και η ΔΒΜ, έτσι και η ΕΕΚ έχει δύο εννοιολογικές προσλήψεις. Η πρώτη αφορά στην πρόσληψη της ΕΕΚ ως εκπαιδευτικός τομέας. Αυτό τον εννοιολογικό προσδιορισμό για την ΕΕΚ τον συναντάμε συνήθως σε εθνικό επίπεδο. Η δεύτερη εννοιολογική πρόσληψη εστιάζει στο ρόλο που διαδραματίζει η ΕΕΚ στην αγορά εργασίας, και συγκεκριμένα αφορά στη σύνδεση του πεδίου της ΕΕΚ με την κοινωνική ανάπτυξη της εργασίας και την παραγωγικότητα (βλ. αναλυτικά Clarke & Winch, 2007: 1-3).

Η παραπάνω διάκριση μας επιτρέπει να κατανοήσουμε την ΕΕΚ και κατ' επέκταση να ορίσουμε την ΕΕΚ στη βάση δύο διαστάσεων:

Η πρώτη διάσταση οριοθετεί την ΕΕΚ σε πιο στενά πλαίσια και την προσεγγίζει ως *«ένα συγκεκριμένο τομέα ή σύνολο υπο-τομέων του εκπαιδευτικού συστήματος. Περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο σύνολο από (τυπικά) προγράμματα εκπαίδευσης που παρέχονται από τα αντίστοιχα ιδρύματα (στενότερη κατανόηση της ΕΕΚ).»* (CEDEFOP, 2017c: 11).

Η δεύτερη εννοιολογική πρόσληψη για την ΕΕΚ την προσεγγίζει, κυρίως, ως *«ένα διατομεακό όρο ή ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Συναντάται σε διάφορα περιβάλλοντα εκπαίδευσης και κατάρτισης συμπεριλαμβανομένων της μη τυπικής και άτυπης μάθησης στις επιχειρήσεις και δεν*

σχετίζεται με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς τομείς (ευρύτερη κατανόηση της ΕΕΚ).» (CEDEFOP, 2017c: 11).

Πιο αναλυτικά, ο όρος της ΕΕΚ προκύπτει από την σύνθεση των δύο υπο-συστημάτων της ΕΕΚ. Δηλαδή α) την Επαγγελματική Εκπαίδευση και β) την Επαγγελματική Κατάρτιση. Στις μέρες μας, ο ορισμός της ΕΕΚ, ιδίως στην Ε.Ε. παρουσιάζει μία αρκετά μεγάλη ποικιλομορφία και αποκλίσεις μεταξύ των κρατών, λόγω των μεγάλων διαφορών που υπάρχουν στα υφιστάμενα νομοθετικά πλαίσια για την ΕΕΚ ανάμεσα στα κράτη σε σχέση με το ιστορικό και θεσμικό υπόβαθρο (background) της ίδιας της νομοθεσίας (CEDEFOP, 2017d: 15).

Το προαναφερθέν φαίνεται να συνδέεται με το πώς προσεγγίζεται θεωρητικά και εννοιολογικά το πεδίο της ΕΕΚ από τους διάφορους διεθνείς, ευρωπαϊκούς και εθνικούς οργανισμούς, αλλά και από τους VET policy experts, την ακαδημαϊκή και ερευνητική κοινότητα. Συγκεκριμένα, ποιο εννοιολογικό πλαίσιο και ποια θεωρητική διάσταση έχει υιοθετηθεί για να οριστεί και να αναλυθεί η ΕΕΚ (βλ. αναλυτικά CEDEFOP, 2017c: 15-29).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο ορισμός και η ανάλυση της ΕΕΚ μπορεί να προσληφθεί εννοιολογικά στο πλαίσιο (βλ. αναλυτικά CEDEFOP, 2017c: 15-29):

α) **μίας επιστημολογικής και παιδαγωγικής-διδασκαλικής προσέγγισης**, που υποστηρίζει ότι η ταυτότητα της ΕΕΚ καθορίζεται από *«τις διακριτές κατηγορίες παραγωγής, εκπροσώπησης, χρήσης και μεταφοράς της γνώσης, η οποία μπορεί να συνδεθεί με διακριτούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης»* (CEDEFOP, 2017c: 15);

β) της προσέγγισης **του εκπαιδευτικού συστήματος**, η οποία δίδει έμφαση στην ΕΕΚ ως θεσμό, και στην πρόοδο που έχει συντελεστεί και στην εξέλιξή της (ως θεσμό) με το πέρασμα των χρόνων (CEDEFOP, 2017c: 18).

γ) **μίας κοινωνικοοικονομικής προσέγγισης ή προσέγγισης της αγοράς εργασίας**, που εστιάζει στον ρόλο της ΕΕΚ στην κοινωνική διαστρωμάτωση με το να παρέχει πρόσβαση στα άτομα σε συγκεκριμένες εργασιακές διαδρομές και διαδρομές επαγγελματικής σταδιοδρομίας (CEDEFOP, 2017c: 23). Συν τοις άλλοις, με βάση την

συγκεκριμένη προσέγγιση, η ΕΕΚ συμβάλλει α) στην κοινωνική αναπαραγωγή των πεδίων της οικονομικής δραστηριότητας και β) στην απόκτηση από το ανθρώπινο δυναμικό δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων, που απαιτούνται από την αγορά εργασίας (βλ. επιχειρήσεις και εργασιακά συστήματα). Συγχρόνως, οι χώροι εργασίας μετατρέπονται σε χώρους κατάρτισης (CEDEFOP, 2017c: 23) [κατά τον L.C. Thurow «υποδοχείς κατάρτισης» “training slots” (Thurow, 1975 όπ. αναφ. στο CEDEFOP, 2017c: 23)], και οι επιχειρήσεις καθορίζουν τόσο την προσφορά όσο και τη ζήτηση σε δεξιότητες και ικανότητες (βλ. αναλυτικά Green, 2013).

Σύμφωνα, λοιπόν, με όλα τα παραπάνω σε σχέση με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και με βάση τη συνθετότητα του πεδίου, το CEDEFOP δίδει ένα ευρύ και γενικό ορισμό για την ΕΕΚ, επιχειρώντας, ει δυνατόν, να καλύψει εννοιολογικά του ποικίλους ορισμούς που έχουν αποδοθεί στην ΕΕΚ από τα κράτη της Ε.Ε., εστιάζοντας στις δεξιότητες που σχετίζονται με την απασχόληση/επάγγελμα, στο μεταβατικό ρόλο της ΕΕΚ (είσοδος/πρόσβαση των ατόμων στην εργασία) και στην συμβολή της ΕΕΚ στην αντιστοίχιση των δεξιοτήτων-ικανοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. (CEDEFOP, 2017c: 11 & 31-32).

Έτσι, η ΕΕΚ ορίζεται ως *«η εκπαίδευση και η κατάρτιση που στοχεύει στο να εξοπλίσει τα άτομα με γνώσεις, τεχνογνωσία, δεξιότητες και/ή ικανότητες, που απαιτούνται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα ή ευρύτερα στην αγορά εργασίας»* (προσαρμ. από ETF, 1997 όπ. αναφ. στο CEDEFOP, 2014: 292; βλ. και CEDEFOP, 2011: 202 & CEDEFOP, 2008a: 202).

Κύριο χαρακτηριστικό του εννοιολογικού πλαισίου του CEDEFOP είναι η εστίαση προσεγγίζει την ΕΕΚ στο πλαίσιο της εξειδίκευσης (specificity) των μαθησιακών αποτελεσμάτων και δίδει έμφαση σε μεταβλητές που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή επαγγέλματα ενός ευρύτερου επαγγελματικού πεδίου, καθώς και στην προσφορά της εξειδικευμένης εργασίας (skilled labour) (CEDEFOP, 2017c: 32).

Εν αντιθέσει με τον ορισμό του CEDEFOP, ο οποίος προσδιορίζει το πεδίο της ΕΕΚ στη βάση ενός γενικότερου πλαισίου, ο από κοινού ορισμός των UOE (UNESCO,

OECD, Eurostat)⁵⁷ «κινείται» σε πιο στενά πλαίσια και συγκεκριμενοποιεί το πεδίο, προσθέτοντας στα χαρακτηριστικά του ορισμού του CEDEFOP και την προαιρετική εργασία. Παράλληλα, η ΕΕΚ περιορίζεται και λαμβάνει χώρα μόνο στην τυπική εκπαίδευση.

Με βάση, λοιπόν, τα προαναφερθέντα, η ΕΕΚ νοείται ως το πεδίο που «είναι σχεδιασμένο για τους/τις μαθητευόμενους/ες για να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, τέχνη, ή μία κατηγορία επαγγελματιών ή τεχνών. Η επαγγελματική εκπαίδευση δύναται να έχει συστατικά στοιχεία που βασίζονται στην εργασία. Η επιτυχής ολοκλήρωση τέτοιων προγραμμάτων οδηγεί σε επαγγελματικά προσόντα που σχετίζονται με την αγορά εργασίας και αναγνωρίζονται ως επαγγελματικά προσανατολισμένα από τις αρμόδιες εθνικές αρχές και/ή την αγορά εργασίας». (CEDEFOP, 2017c: 32).

Το εννοιολογικό πλαίσιο του ορισμού εστιάζει στην εξειδίκευση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στους μαθησιακούς χώρους και στις εκροές της ΕΕΚ. Επιπλέον, οι μεταβλητές στις οποίες επικεντρώνεται είναι ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή επάγγελατα ενός ευρύτερου επαγγελματικού πεδίου (όπως και το CEDEFOP), η προαιρετική μάθηση που βασίζεται στην εργασία, η προσφορά εργασίας που είναι

⁵⁷ UOE (UNESCO, OECD, Eurostat): από κοινού συλλογή δεδομένων εκπαίδευσης της UNESCO-UIS (Ινστιτούτο Στατιστικής της UNESCO), του ΟΟΣΑ (OECD) και της Eurostat, γνωστά και ως δεδομένα UOE (UOE data). Συγκεκριμένα, βασική στόχευση της από κοινού συλλογής εκπαιδευτικών δεδομένων των UOE είναι να παρέχει διεθνώς συγκρίσιμα δεδομένα, τα οποία αφορούν σε δεδομένα χωρών, κυρίως, σε εθνικό επίπεδο, με κάποιες αναφορές και σε δεδομένα υπο-εθνικού επιπέδου, σε ό,τι αφορά στις σημαντικές-μείζονες πτυχές των τυπικών εκπαιδευτικών συστημάτων, και συγκεκριμένα σε σχέση με τη συμμετοχή και ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τα άτομα καθώς και στο εκπαιδευτικό κόστος και στα είδη των πόρων που αφορούν στην εκπαίδευση (βλ. αναλυτικά Eurostat, 2017c: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/UNESCO_OECD_Eurostat_\(UOE\)_joint_data_collection_%E2%80%93_methodology](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/UNESCO_OECD_Eurostat_(UOE)_joint_data_collection_%E2%80%93_methodology)).

εξειδικευμένη (supply of skilled labour), καθώς και στα επαγγελματικά προσόντα ή στα επαγγελματικά δικαιώματα (CEDEFOP, 2017c).

Λόγω του ό,τι ο παραπάνω ορισμός αποτελεί σύνθεση των επιμέρους ορισμών της από κοινού συλλογής δεδομένων για την εκπαίδευση των Διεθνών Οργανισμών UNESCO, ΟΟΣΑ και Eurostat, αξίζει να αναφέρουμε και το ορισμό για την ΕΕΚ που δίδει ο κάθε Οργανισμός:

Η UNESCO-UIS ορίζει την ΕΕΚ ως *«εκείνες τις πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που περιλαμβάνουν, εκτός από γενική εκπαίδευση, και την μελέτη των τεχνολογιών και σχετικών επιστημών, και την απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων, στάσεων, κατανόησης και γνώσεων που σχετίζονται με επαγγέλματα διάφορων τομέων της οικονομικής και κοινωνικής ζωής»* (UNESCO, 1984 όπ. αναφ. στο UNESCO/UNEVOC, 2018a: <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&id=545>).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η UNESCO σε σχέση με το πεδίο της ΕΕΚ, αρκετές φορές συμπεριλαμβάνει στον ορισμό της ΕΕΚ και την Τεχνική Εκπαίδευση [Technical and Vocational Education and Training (TVET)], θεωρώντας ότι είναι ένα ενιαίο πεδίο. Ο όρος αυτός φαίνεται να είναι ισότιμος με τον ορισμό για την ΕΕΚ (National Centre for Vocational Education Research (NCVER), 2017: 118).

Γι' αυτό τον λόγο υπάρχει και ενιαίος και πολύ αναλυτικός ορισμός για την ΤΕΕΚ (TVET), που συναντάμε πολύ πιο συχνά στην βιβλιογραφία της UNESCO, απ' ότι ο απλός ορισμός για την ΕΕΚ (βλ. αναλυτικά UNESCO/UNEVOC, 2018b: <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&filt=all&id=474>).

«Η 'Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση' (ΤΕΕΚ) θεωρείται ότι περιλαμβάνει την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών πεδίων, παραγωγής, υπηρεσιών και μέσων διαβίωσης. Η ΤΕΕΚ, ως μέρος της διά βίου μάθησης, μπορεί να λάβει χώρα στα επίπεδα της δευτεροβάθμιας, μετα-δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και περιλαμβάνει μάθηση με βάση την εργασία και συνεχιζόμενη κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη που μπορεί να οδηγήσουν σε προσόντα. Η ΤΕΕΚ περιλαμβάνει

επίσης έναν ευρύ φάσμα δυνατοτήτων ανάπτυξης δεξιοτήτων εναρμονισμένο στα εθνικά και τοπικά πλαίσια. Το μαθαίνω πως να μαθαίνω, η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού και αριθμητικής, η εγκάρσιες δεξιότητες και οι δεξιότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη συνιστούν αναπόσπαστα στοιχεία της ΤΕΕΚ» (UNESCO, 2015: Annex II, p. 2).

Έναν παρόμοιο αλλά λιγότερο αναλυτικό ορισμό για την ΕΕΚ δίδει ο ΟΟΣΑ (2010), ο οποίος την ορίζει ως το πεδίο των συστημάτων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που *«περιλαμβάνει τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης τα οποία είναι σχεδιασμένα για, και τυπικά οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή τύπο επαγγέλματος. Συνήθως περιλαμβάνει πρακτική κατάρτιση καθώς και εκμάθηση της σχετικής θεωρίας.»* (OECD, 2010a: 208).

Η Eurostat, από την άλλη, φαίνεται να δίδει έμφαση περισσότερο στην επαγγελματική κατάρτιση παρά στην επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς ο ορισμός της για την ΕΕΚ αναφέρεται στην επαγγελματική κατάρτιση, και κατόπιν ορίζει μεμονωμένα την επαγγελματική εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, με βάση τα προαναφερθέντα, η Eurostat δεν χρησιμοποιεί ένα ενιαίο ορισμό για την ΕΕΚ (Eurostat, 2017d: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Vocational_education_and_training_\(VET\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Vocational_education_and_training_(VET))).

Συγκεκριμένα, κατά τη Eurostat *«η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, εν συντομία ΕΕΚ, μερικές φορές αποκαλείται απλώς επαγγελματική κατάρτιση, είναι η κατάρτιση σε δεξιότητες και διδασκαλία γνώσεων που σχετίζονται με μία συγκεκριμένη τέχνη, απασχόληση ή επάγγελμα, στα οποία ο/η μαθητής/τρια ή εργαζόμενος/η επιθυμεί να συμμετάσχει»* (Eurostat, 2017d: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Vocational_education_and_training_\(VET\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Vocational_education_and_training_(VET))).

Η ΕΕΚ διακρίνεται **α)** στην Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΑΕΕΚ) [Initial Vocational Education and Training (IVET)] και **β)** στην Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΣΕΕΚ) (Continuing Vocational Education and Training (CVET)].

Η Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΑΕΕΚ) περιλαμβάνει όλα τα πρόγραμμα που στοχεύουν στην προετοιμασία των ατόμων μέσω της απόκτησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων και/ή ικανοτήτων προκειμένου να εισέλθουν σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή τομέα (CEDEFOP, 2008b: 10). Ωστόσο, λόγω του ό,τι κάθε χώρα έχει το δικό της θεσμικό πλαίσιο για την ΕΕΚ και κατά συνέπεια και για την ΑΕΕΚ, ο εν λόγω ορισμός θεωρείται αρκετά περιορισμένος (CEDEFOP, 2008b: 10).

Ειδικότερα, στην ΑΕΕΚ περιλαμβάνονται προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που, κυρίως είναι σχεδιασμένα για νεαρά άτομα, στα οποία, ως επί το πλείστον εγγράφονται νέοι και νέες, στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και πριν από την μετάβασή τους στην αγορά εργασίας (CEDEFOP, 2008b: 10).

Σε αντίθεση με παλαιότερες θεωρήσεις, η ΑΕΕΚ ούτε εκλαμβάνεται ως αλλά ούτε και συνιστά μόνο μία επαγγελματική διαδρομή. Θεωρείται μία εναλλακτική διαδρομή για ακαδημαϊκή πορεία, καθώς, σε αρκετές περιπτώσεις εμπεριέχει αρκετά χαρακτηριστικά ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, και δύναται να οδηγήσει σε ένα τριτοβάθμιο επίπεδο (πανεπιστημιακή εκπαίδευση) (CEDEFOP, 2008b: 10).

Στην ΑΕΕΚ περιλαμβάνονται αρκετά προγράμματα της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (OECD, 2010a: 26). Συνήθως, η ΑΕΕΚ παρέχεται στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται όλο και πιο συχνά η επέκταση της ΑΕΕΚ και σε άλλα εκπαιδευτικά επίπεδα, ήτοι την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (lower secondary level) και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (tertiary education level) (CEDEFOP, 2008b: 11).

Το περιεχόμενο των προγραμμάτων της ΑΕΕΚ, και, ιδίως των προγραμμάτων ΑΕΕΚ ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περιλαμβάνει προγράμματα σπουδών, τα οποία, που μπορεί να είναι σχεδιασμένα είτε από εκπαιδευτικούς θεσμούς σε ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο ή στο πλαίσιο σχημάτων μαθητείας. Κύριο χαρακτηριστικό της ΑΕΕΚ είναι το τριμερές σύστημά της, μεταξύ του κράτους, των εκπαιδευτικών

θεσμών και των επαγγελματικών φορέων (CEDEFOP, 2008b: 14). «Ο βαθμός της κοινωνικής εταιρικής σχέσης που εμπλέκεται στην διαδικασία εξαρτάται από το μέγεθος της κοινωνικής εταιρικής σχέσης στην οικονομία γενικότερα. Έτσι, αυτή είναι πιο αναπτυγμένη στα Δυτικοευρωπαϊκά συστήματα ΑΕΕΚ απ' ό,τι στα ανατολικά.» (CEDEFOP, 2008b: 14).

Η επαγγελματική διαδρομή των ατόμων που εγγράφονται σε προγράμματα ΑΕΕΚ, τις περισσότερες φορές ξεκινά μετά την αποφοίτησή τους από την υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία οδηγεί είτε στην επαγγελματική εκπαίδευση σε σχολεία είτε στο σύστημα μαθητείας (apprenticeship system) (CEDEFOP, 2008b: 11).

Επιπλέον, σε αρκετές χώρες, επί παραδείγματι στο Βέλγιο, στην Αυστρία, στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Γερμανία, στην Πορτογαλία κ.λπ., υπάρχουν, εκτός από τις επαγγελματικές σπουδές και τα σχήματα μαθητείας, και ειδικά προγράμματα ΑΕΕΚ για τα άτομα που κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό. Τέτοιου είδους ειδικά προγράμματα ΑΕΕΚ απευθύνονται, κυρίως, σε νεαρά άτομα που διατρέχουν τον κίνδυνο να εγκαταλείψουν τα συστήματα της ΑΕΕΚ και να καταλήξουν άνεργα ή ανενεργά. Γενικώς, αυτά τα ειδικά προγράμματα στοχεύουν στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας των ατόμων, μέσω της παροχής βασικών δεξιοτήτων, που είναι αναγκαίες στην αγορά εργασίας (CEDEFOP, 2008b: 11).

Σε σχέση με τα προγράμματα ΑΕΕΚ ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η επιτυχής ολοκλήρωσή τους δύναται να οδηγήσει σε προγράμματα είτε μεταδευτεροβάθμιας μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είτε τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο ορισμός και ο προσδιορισμός των προγραμμάτων ΑΕΕΚ μεταδευτεροβάθμιας μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξακολουθεί να παραμένει δυσδιάκριτος (βλ. αναλυτικά CEDEFOP, 2008b: 11 & 13).

Όσον αφορά στο σύστημα της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΣΕΕΚ), αυτό περιλαμβάνει όλα τα υπόλοιπα προγράμματα της ΕΕΚ, συμπεριλαμβανομένων της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης των εργαζομένων και της κατάρτισης των ανέργων, και, ιδίως, της κατηγορίας των ανέργων που έχουν χάσει την εργασία τους (OECD, 2010a: 26).

Η ΣΕΕΚ αφορά στην εκπαίδευση ή στην κατάρτιση που παρέχεται μετά την αρχική εκπαίδευση των ατόμων ή μετά την έναρξη της εργασιακής τους διαδρομής. Τα προγράμματα ΣΕΕΚ στοχεύουν στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού μέσω: α) της βελτίωσης ή αναβάθμισης των υφιστάμενων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων του και β) της απόκτησης νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων για αλλαγή επαγγελματικής διαδρομής ή επανακατάρτιση (reskilling). Ενώ, παράλληλα, συμβάλλουν στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη των ατόμων (CEDEFOP/Tissot, 2004: 50).

Ουσιαστικά, η ΣΕΕΚ αποτελεί τμήμα της εκπαίδευσης ενηλίκων⁵⁸, το οποίο είναι ευθέως προσανατολισμένο και συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική σταδιοδρομία του ανθρώπινου δυναμικού (CEDEFOP, 2015b: 14). Ενώ, πολλές φορές θεωρείται ότι το πεδίο αφορά μόνο σε όλα τα είδη κατάρτισης (Jarvis, 2004: 61).

Η ΣΕΕΚ παρέχεται από ένα ευρύ φάσμα φορέων και ιδρυμάτων και συνδέεται άμεσα με την απασχολησιμότητα των ατόμων, την αγορά εργασίας και πώς είναι διαρθρωμένη η τελευταία (CEDEFOP, 2015b: 1).

Η λειτουργία της καθορίζεται από συγκεκριμένα εθνικά, περιφερειακά και τοπικά πλαίσια. Επιπλέον, οι παράμετροι που συμβάλλουν καθοριστικά τόσο στη διαμόρφωση όσο και στη λειτουργία του συστήματος της ΣΕΕΚ είναι το πλαίσιο και οι συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε χώρα, συμπεριλαμβανομένων και του τρόπου που είναι διαρθρωμένη η οικονομία ως προς τους τομείς και το μέγεθος των επιχειρήσεων αλλά και της συνολικής κουλτούρας και background, που υπάρχει στην χώρα σε σχέση με τη ΔΒΜ (CEDEFOP, 2015b: 1).

Η ΣΕΕΚ περιλαμβάνει μία σειρά από προγράμματα, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται προγράμματα ΣΕΕΚ με βάση την εργασία (work-based learning in CVET (WBL in CVET), προγράμματα κατάρτισης που σχετίζονται με την εργασία

⁵⁸ Εν προκειμένω, βλ. παραπάνω 2^η διάσταση/λειτουργία ΔΒΜ.

(work-relevant training), κατάρτιση κατά τη διάρκεια της εργασίας (on-the-job training) κ.ο.κ. (CEDEFOP, 2015b: 14).

Για παράδειγμα, η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση που σχετίζεται με την εργασία (job-related continuing education and training) περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες και συστηματικές δραστηριότητες, στις οποίες τα άτομα συμμετέχουν, προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις και νέες δεξιότητες και ικανότητες α) για την διατήρηση της υφιστάμενης θέσης εργασίας τους, ή για την εύρεση μελλοντικής εργασίας, β) για την βελτίωση των ευκαιριών και των δυνατοτήτων εργασίας ή/και της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας στο υφιστάμενο ή σε άλλο πεδίο απασχόλησης και γ) για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη εν γένει (OECD, 2002, οπ. παρατ. στο OECD, 2016a: <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5383>).

Σε κάθε περίπτωση, αρκετές φορές οι προαναφερθείσες έννοιες και προγράμματα ΣΕΕΚ είτε εμφανίζουν μεταξύ τους επικαλύψεις, είτε παρουσιάζουν αποκλίσεις μεταξύ των χωρών (βλ. αναλυτικά CEDEFOP, 2015b: 14-17).

Καταληκτικά, με βάση όλα τα προαναφερθέντα, προκύπτει ότι δεν υφίσταται ένας κοινός ορισμός για την ΕΕΚ τόσο μεταξύ των εκάστοτε χωρών όσο και μεταξύ των Διεθνών Οργανισμών. Η οριοθέτηση και ο εννοιολογικός προσδιορισμός του πεδίου καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση, καθώς μία σειρά από παραμέτρους όπως οι ιστορικές και θεσμικές καταβολές της ΕΕΚ σε κάθε χώρα αλλά και οι θεωρητικές προσεγγίσεις/κατευθύνσεις και οι μεταβλητές με βάση τις οποίες ορίζεται και αναλύεται η ΕΕΚ σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, συμβάλλουν καθοριστικά στην εννοιολογική οριοθέτηση του πεδίου.

6.3.3. Εννοιολογικές Διασαφήσεις για την Επαγγελματική Εκπαίδευση – Οριοθέτηση του Πεδίου

Οι προαναφερθείσες εννοιολογικές προσλήψεις σε σχέση με τη οριοθέτηση του πεδίου της ΕΕΚ, σχετίζονται ευθέως και με το πώς προσδιορίζονται εννοιολογικά τα δύο υπο-συστήματα της ΕΕΚ, ήτοι η **Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΕΕ) [Vocational Education (VE)]** και η **Επαγγελματική Κατάρτιση (ΕΚ) [Vocational Training (VT)]**.

Πιο αναλυτικά, παρόλο, που ο λειτουργικός ρόλος των δύο υπο-συστημάτων είναι μεταξύ τους διακριτός, σε αρκετές περιπτώσεις, τόσο στην δημόσια σφαίρα όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία και σε επίσημα θεσμικά κείμενα, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Επαγγελματική Κατάρτιση θεωρούνται είτε ως ένα κοινό πεδίο μάθησης, είτε είναι αλληλοσυνδεόμενα πεδία, είτε η Επαγγελματική Κατάρτιση ταυτίζεται πλήρως με την ΕΕΚ ως σύνολο, και στον ορισμό για την ΕΕΚ νοείται μόνο η Επαγγελματική Κατάρτιση (βλ. αναλυτικά CEDEFOP, 2017c; CEDEFOP, 2017d).

Και στις δύο, πάντως, περιπτώσεις, τόσο η Επαγγελματική Εκπαίδευση όσο και η Επαγγελματική Κατάρτιση συνδέονται και σχετίζονται ευθέως με την απόκτηση και την ανάπτυξη στοχευμένων επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που απαιτούνται για συγκεκριμένα επαγγέλματα ή που είναι αναγκαίες για την είσοδο ή επανένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας (βλ. αναλυτικά CEDEFOP, 2017c; CEDEFOP, 2017d).

Συγκεκριμένα, ο ορισμός για την **Επαγγελματική Εκπαίδευση** μεταξύ των χωρών δεν είναι ούτε κοινός, ούτε υφίσταται μία κοινή και σταθερή συνισταμένη. Αντιθέτως, εξαρτάται από το πώς ορίζει την επαγγελματική εκπαίδευση η κάθε χώρα, έστω και αν το θεσμικό πλαίσιο και οι δομές για την ΕΕ είναι όμοιες ανάμεσα στα κράτη (Hanushek, Woessmann, Zhang, 2011: 3).

Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα στις υφιστάμενες μελέτες και αναλύσεις για την ΕΕ, να συγκρίνονται μεταξύ τους ποικίλα και διαφορετικά είδη προγραμμάτων ΕΕ, τα

οποία ως προς το περιεχόμενο και τους μαθησιακούς τους στόχους περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων σχολικής κατάρτισης (school-based training), ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης (firm-based training) και προγραμμάτων/σχημάτων μαθητείας (Hanushek, Woessmann, Zhang, 2011: 3).

Η σύγχυση που επικρατεί για την έννοια της ΕΕ καθίσταται εμφανής και στους ορισμούς, που κατά καιρούς έχουν αποδοθεί για το εν λόγω πεδίο, προσδιορίζοντας την Επαγγελματική Εκπαίδευση είτε ως προγράμματα σπουδών δευτεροβάθμιας ή ανώτερης εκπαίδευσης για την απόκτηση επαγγελματικών προσόντων, είτε ως προγράμματα κατάρτισης, είτε ως αναπόσπαστο τμήμα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (βλ. παρακάτω).

Οι ορισμοί που ακολουθούν για την Επαγγελματική Εκπαίδευση αναδεικνύουν ευκρινώς την υφιστάμενη σύγχυση που επικρατεί σε σχέση με την εννοιολογική αποσαφήνιση του πεδίου:

«Επαγγελματική Εκπαίδευση θεωρείται κάθε σχήμα εκπαίδευσης, που προετοιμάζει για την απόκτηση προσόντων σχετικών με την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος, τέχνης ή απασχόλησης, ή που παρέχει την αναγκαία κατάρτιση και τις απαραίτητες δεξιότητες και τεχνικές ικανότητες των μαθητών προκειμένου...έστω και αν το πρόγραμμα κατάρτισης περιέχει και στοιχεία γενικής εκπαίδευσης» (Κωτσίκης 2003: 170).

Κατά την ISCED 1997, η Επαγγελματική Εκπαίδευση νοείται ως: *«Η εκπαίδευση η οποία είναι, κυρίως, σχεδιασμένη για να οδηγήσει τους συμμετέχοντες στο να αποκτήσουν τις πρακτικές δεξιότητες, την τεχνογνωσία και την κατανόηση που είναι απαραίτητες για την απασχόληση σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή τέχνη ή κατηγορία επαγγελμαμάτων ή τεχνών. Η επιτυχής ολοκλήρωση τέτοιων προγραμμάτων οδηγεί σε ένα σχετικό με την αγορά εργασίας επαγγελματικό προσόν αναγνωρισμένο από τις αρμόδιες αρχές της χώρας στην οποία αποκτήθηκε (π.χ. Υπουργείο Παιδείας, ενώσεις εργοδοτών, κ.λπ.).» (UNESCO/UIS, 2006: 26).*

Τον ίδιο, αλλά λίγο πιο αναλυτικό ορισμό δίδει και η ISCED 2011, στον οποίο, σε σύγκριση με τον προηγούμενο ορισμό για την ΕΕ, προστίθεται και το στοιχείο της

μάθησης στην εργασία. Έτσι, σύμφωνα με την Διεθνή Τυποποιημένη Ταξινόμηση για την Εκπαίδευση του 2011 (ISCED 2011), «η Επαγγελματική Εκπαίδευση ορίζεται ως τα εκπαιδευτικά προγράμματα που είναι σχεδιασμένα για τους/τις μαθητευόμενους/ες για να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή τέχνη, η κατηγορία επαγγελματιών ή τεχνών. Αυτά τα προγράμματα μπορεί να περιλαμβάνουν στοιχεία που βασίζονται στην εργασία⁵⁹ (π.χ. μαθητείες, δυικό σύστημα εκπαιδευτικών προγραμμάτων). Η επιτυχής ολοκλήρωση τέτοιων προγραμμάτων οδηγεί σε επαγγελματικά προσόντα που σχετίζονται με την αγορά εργασίας και αναγνωρίζονται ως επαγγελματικά προσανατολισμένα από τις αρμόδιες εθνικές αρχές και/ή την αγορά εργασίας.» (UNESCO/UIS, 2012: 14).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί στο πλαίσιο οριοθέτησης του πεδίου της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ότι με βάση την ISCED 2011, η ΕΕ, ως επί το πλείστον, συμπεριλαμβάνεται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της τυπικής μάθησης, δηλαδή αποτελούν τμήμα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος μίας χώρας (UNESCO/UIS, 2012: 11). Επιπλέον, το πεδίο της ΕΕ περιλαμβάνει μία ευρεία γκάμα προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης: από προγράμματα κατώτερης δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης (lower secondary vocational education), προγράμματα ανώτερης δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης (upper secondary vocational education), προγράμματα μετα-δευτεροβάθμιας μη-τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (post-secondary non-tertiary vocational education) καθώς και σύντομου-κύκλου προγράμματα τριτοβάθμιας

⁵⁹ Βλ. και **Εκπαίδευση που βασίζεται στην εργασία (work-based education)**: Περιλαμβάνει όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που πραγματοποιούνται σε έναν εργασιακό χώρο στο πλαίσιο, ως επί το πλείστον, των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης. Βασικός στόχος της εκπαίδευσης με βάση την εργασία είναι η απόκτηση από τους/τις μαθητευόμενους/ες συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων μέσω πρακτικής διδασκαλίας και συμμετοχής σε εργασιακές δραστηριότητες υπό την καθοδήγηση έμπειρων και εξειδικευμένων εργαζομένων ή εκπαιδευτών (UNESCO/UIS, 2012: 84).

Η Μάθηση που βασίζεται στην εργασία (work-based learning): «Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω της πραγματοποίησης – και ανταπόκρισης σε – καθηκόντων σε ένα επαγγελματικό πλαίσιο, είτε στον χώρο εργασίας (όπως η εναλλασσόμενη κατάρτιση) ή σε έναν φορέα ΕΕΚ» (CEDEFOP, 2011: 203).

επαγγελματικής εκπαίδευσης (short-cycle tertiary vocational education) (βλ. αναλυτικά UNESCO/UIS, 2012: 33-54).

Παράλληλα, η Eurostat αναφέρει ότι: «*Η Επαγγελματική Εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, ως μέρος της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ή μπορεί να είναι μέρος της αρχικής κατάρτισης κατά τη διάρκεια της απασχόλησης, για παράδειγμα ως μαθητευόμενος/η, ή ως συνδυασμός τυπικής εκπαίδευσης και μάθησης στην εργασία.*» (Eurostat, 2017d: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Vocational_education_and_training_\(VET\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Vocational_education_and_training_(VET))).

Συγχρόνως, υπάρχει και μία άλλη προσέγγιση που ορίζει την ΕΕ ως το τμήμα της εκπαίδευσης, το οποίο καταπιάνεται τόσο με την κατάρτιση των ατόμων όσο και με την προετοιμασία τους για εξειδικευμένη εργασία, εστιάζοντας στην απόκτηση δεξιοτήτων. Εν προκειμένω, η ΕΕ νοείται ως ένας τύπος κατάρτισης ή επανακατάρτισης, που εστιάζει στην αύξηση της παραγωγικότητας του/της μαθητευόμενου/ης ή του/της σπουδαστή/σπουδάστριας χρησιμοποιώντας ως μέσο τις επιδόσεις του/της στην μισθωτή απασχόληση ή στην αυτοαπασχόληση (Ulinfun, 1986 όπ. αναφ. στο Idialu, 2013: 431).

Με βάση τον συγκεκριμένο ορισμό, κύριο χαρακτηριστικό της ΕΕ είναι η εφαρμογή στην πράξη εξειδικευμένων τεχνικών μάθησης προκειμένου να επιτευχθούν εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί στόχοι. Ενώ ο απώτερος σκοπός της ΕΕ είναι να παρέχει στο ανθρώπινο δυναμικό δεξιότητες και εξειδίκευση στοχεύοντας στην οικονομική του ανεξαρτησία, την παραγωγικότητά του σε ποικίλα πεδία μάθησης, στη βελτίωση του βιοτικού του επίπεδου, και κατ' επέκταση στη κοινωνικο-οικονομική σταθερότητα και ασφάλεια και στην τεχνολογική πρόοδο (Ulinfun, 1986 όπ. αναφ. στο Idialu, 2013: 431).

Καταληκτικά, σε σχέση με την οριοθέτηση του πεδίου της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, από τους παραπάνω ορισμούς⁶⁰ καθίσταται σαφές ότι δεν υφίσταται ένας κοινός ορισμός για την ΕΕ. Η πολυπλοκότητα του πεδίου, και κατά τη γνώμη μας η ασάφεια που επικρατεί εντός των συστημάτων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μεταξύ των χωρών, μας οδηγεί στο να επιλέξουμε ως το πιο ορθό και, συνάμα, κοινώς αποδεκτό ορισμό για την ΕΕ, τον ορισμό που δίδει το Ινστιτούτο Στατιστικής της UNSECO (UNESCO/UIS) στην ISCED 2011, αφού όπως έχουμε, ήδη, αναλύσει σε προηγούμενο κεφάλαιο, η Διεθνής Τυποποιημένη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED), και ειδικότερα η αναθεωρημένη ISCED 2011 συνιστά το κοινό σημείο αναφοράς των Διεθνών, Ευρωπαϊκών και Εθνικών Οργανισμών για την ταξινόμηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης (βλ. αναλυτικά UNESCO/UIS, 2012; UNESCO/UIS, 2006; UNESCO/UIS, 2018: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>).

⁶⁰ Οι οποίοι είναι ενδεικτικοί, λόγω της μεγάλης ποικιλίας ορισμών για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, που υπάρχουν μεταξύ των χωρών τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο (για τις χώρες στην Ευρώπη βλ. αναλυτικά και CEDEFOP, 2017c; CEDEFOP, 2017d).

6.3.4. Εννοιολογικές Διασαφήσεις για την Επαγγελματική Κατάρτιση – Οριοθέτηση του Πεδίου

Ακόμα πιο σύνθετη είναι η κατάσταση των πραγμάτων αναφορικά με την εννοιολογική αποσαφήνιση του πεδίου της Επαγγελματικής Κατάρτισης. Αυτή η πολυπλοκότητα στον προσδιορισμό της οφείλεται όχι μόνο στο ποια μαθησιακή δραστηριότητα νοείται και ορίζεται ως ΕΚ. Αλλά και στο ό,τι η ΕΚ, όπως αναφέραμε και παραπάνω, θεωρείται πολλές φορές είτε ως ΕΕΚ εν συνόλω, είτε ως ΕΕ, είτε ως αναπόσπαστη και απαραίτητη συνέχεια της ΕΕ (βλ. παραπάνω).

Ενώ το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει σε κάθε χώρα για την ΕΕΚ, το ιστορικό του background, καθώς και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται για να οριστούν και να προσδιοριστούν να εννοιολογικά χαρακτηριστικά τόσο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης όσο και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και της Επαγγελματικής Κατάρτισης δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο την εννοιολογική διασάφηση των πεδίων (βλ. παραπάνω).

Όσον αφορά στην ΕΚ, η οριοθέτηση του εν λόγω πεδίου εμφανίζει περισσότερες δυσκολίες, αφού η ΕΚ διακρίνεται σε δύο υπο-συστήματα: **α) την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΑΕΚ) [Initial Vocational Training (IVT)] και β) την Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση [Continuing Vocational Training (CVT)].**

Με τον όρο Επαγγελματική Κατάρτιση (Vocational Training) νοείται οποιοσδήποτε τύπος μάθησης που σχετίζεται με την εργασία και στοχεύει στην αύξηση της παραγωγικότητας των ατόμων. Η Επαγγελματική Κατάρτιση περιλαμβάνει τη μάθηση στο πλαίσιο τυπικών επαγγελματικών και τεχνικών σχολικών προγραμμάτων, που λαμβάνουν χώρα σε κέντρα ή ινστιτούτα κατάρτισης καθώς και στον εργασιακό χώρο, είτε εντός είτε εκτός εργασιακού ωραρίου (Tsang, 1997: 63).

Με άλλα λόγια, η επαγγελματική κατάρτιση ορίζεται ως οι μαθησιακές δραστηριότητες/μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες στοχεύουν στην απόκτηση ή/και

στην (περαιτέρω) ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, που απαιτούνται για μία ορισμένη εργασία ή ένα συγκεκριμένο εργασιακό χώρο (Παπαδάκης, 2006: 39).

Βάσει του ορισμού του CEDEFOP η επαγγελματική κατάρτιση δεν έχει έναν εξειδικευμένο ορισμό αλλά περιλαμβάνεται στο πλαίσιο του ευρύτερου ορισμού για την ΕΕΚ (βλ. CEDEFOP/Tissot, 2004: 161; CEDEFOP, 2008a: 203; CEDEFOP, 2014: 293).

Ωστόσο, ένας παλαιότερος ορισμός τους CEDEFOP αναφέρει ότι η ΕΚ θεωρείται το *«μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και ικανότητες, με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευόμενου»* (CEDEFOP, 1996: 51 όπ. αναφ. στο Φωτόπουλος, 2013: 33; βλ. και Παλιός, Δημουλάς, Κοντονή κ.ά., 2002: 31 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2006: 39-40). Είναι η διαδικασία και οι μέθοδοι, οι οποίες αποσκοπούν στην απόκτηση και την ανάπτυξη από το ανθρώπινο δυναμικό γνώσεων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων που στοχεύουν και είναι απαραίτητες για την απασχόληση και την αγορά εργασίας (Ministry of Labour/Jordan, 2005 όπ. αναφ. στο UNESCO/UNEVOC, 2018b: <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&id=486#>).

Σε γενικές γραμμές, ως ΕΚ νοούνται όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες, που παρέχουν εξειδίκευση με στόχο την προετοιμασία των ατόμων στο να εκτελέσουν συγκεκριμένες εργασίες και καθήκοντα ή να αναλάβουν ένα έργο, ως επί το πλείστον, σε ένα επαγγελματικό πλαίσιο (Φωτόπουλος, 2013: 33).

Η διαφορετικά *«ως το σύνολο των δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην παροχή δεξιοτήτων, γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών που είναι απαραίτητες για την απασχόληση ενός ατόμου σε ένα επάγγελμα ή την εκτέλεση μιας υπηρεσίας (εργασίας) σε κάποιον τομέα οικονομικής δραστηριότητας, περιλαμβάνοντας κάθε ενέργεια επαγγελματικής επιμόρφωσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης»* (Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Βελτίωση των Συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας, 1997 όπ. αναφ. στο Αμίτσης, 2000: 28-29).

Όσον αφορά στη διάκριση μεταξύ της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει, ότι οι απόψεις δίστανται σε σχέση με το αν η εκπαίδευση και η κατάρτιση έχουν μεταξύ τους κοινά χαρακτηριστικά ή είναι εκ διαμέτρου αντίθετες σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, από τη μία έχει επικρατήσει η άποψη ότι η κατάρτιση θεωρείται υποδεέστερη μορφή μάθησης σε σύγκριση με την εκπαίδευση, καθώς η εκπαίδευση ως σχεδιασμένη μαθησιακή δραστηριότητα συμβάλλει στο να αναπτυχθεί εις βάθος η γνώση και η κατανόηση (Dearden, 1984: 90 όπ. αναφ. στο Φωτόπουλος, 2013: 33).

Αντιθέτως, η κατάρτιση, ως σχεδιασμένη μαθησιακή δραστηριότητα, αρκείται στην παροχή απλών πληροφοριών και συμβάλλει στο να αναπτύξουν τα άτομα την ικανότητα να προσαρμόζονται σε διάφορα μοντέλα, προδιαγραφές κ.ο.κ. (Barrow & Milburn, 1990: 106-107 όπ. αναφ. στο Φωτόπουλος, 2013: 33). Επιπροσθέτως, «η έννοια (κατάρτιση) υποδηλώνει ότι: α) υπάρχει κάποιος ειδικός τρόπος εκτέλεσης ενός έργου που πρέπει να γίνει αντικείμενο μάθησης, β) για αυτό τον σκοπό απαιτείται πρακτική άσκηση και γ) λίγη έμφαση δίνεται στη λογική (rationale) που υπάρχει πίσω από το έργο αυτό» (Peters, 1967: 15 όπ. αναφ. στο Φωτόπουλος, 2013: 33).

Με άλλα λόγια, η κατάρτιση είναι μία μορφή μάθησης, η οποία έχει περιορισμένους μαθησιακούς στόχους σε σχέση με την εκπαίδευση, και προετοιμάζει τους/τις καταρτιζόμενους/ες για να εκτελούν τα καθήκοντα και τις εργασίες τους με τυποποιημένο και μηχανικό τρόπο, δίχως να κατανοούν εις βάθος την εργασία την οποία εκτελούν (Φωτόπουλος, 2013: 33).

Εν αντιθέσει, με τους προηγούμενους ισχυρισμούς αναφορικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της κατάρτισης, αρκετοί συγγραφείς επισημαίνουν ότι δεν υφίσταται πλέον κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αφού πολλές φορές οι δύο έννοιες (εκπαίδευση και κατάρτιση) επικαλύπτονται, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που η επαγγελματική κατάρτιση τείνει να υπερτερεί στον εκπαιδευτικό δημόσιο διάλογο (educational discourse) (Jarvis, 2001: 34-37).

Οι συζητήσεις στη δημόσια σφαίρα περί διάκρισης μεταξύ τυπικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, σε σημαντικό βαθμό οφείλονται και στις εξελίξεις και

στις αλλαγές που διαδραματίστηκαν στο διεθνές και ευρωπαϊκό στερέωμα, από την δεκαετία του 1990 και έπειτα, ιδίως στις αρχές της δεκαετίας του 2000), σε κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο. Οι εξελίξεις αυτές συνδέονται ευθέως με την μετατόπιση από την έννοια της απασχόλησης στην έννοια της απασχολησιμότητας και στην εστίαση που δόθηκε από τους Διεθνείς και Ευρωπαϊκούς Οργανισμούς (εν προκειμένω από την Ευρωπαϊκή Ένωση) στη ΔΒΜ ως λειτουργικό πλαίσιο όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων και μορφών μάθησης και της ανάπτυξης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, συμπεριλαμβανομένης της ενδυνάμωσης της ευελιξίας των ατόμων (Παπαδάκης, 2006: 40, 42-43; βλ. και Φωτόπουλος, 2013: 34).

Με βάση τα παραπάνω, οι ήδη αποκτηθείσες δεξιότητες και ικανότητες των ατόμων από την τυπική εκπαίδευση και από την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, δεν επαρκούν για να ανταπεξέλθουν και να προσαρμοστούν στις συνεχείς μεταβολές της αγοράς εργασίας και στις εκάστοτε εργασιακές τροχιές τους (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2006: 43).

Η ανάγκη για περαιτέρω ανάπτυξη ή/και επικαιροποίηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων καθίσταται παραπάνω από αναγκαία. Κατά συνέπεια, η επαγγελματική κατάρτιση και, ιδίως, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση καθίσταται μείζονος σημασίας, ενώ η διαμόρφωση ενός πιο ευέλικτου πλαισίου για την εξυπηρέτηση των αναγκών (επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη) του ανθρώπινου δυναμικού, της προσωπικής και κοινωνικής του ανάπτυξης και κατ' επέκταση προς όφελος της αύξησης της παραγωγικότητας, της απασχόλησης και του οικονομικού ανταγωνισμού, αναβαθμίζει τη λειτουργία της ΕΕΚ και προωθεί την ανάπτυξή της σε διεθνές και υπερεθνικό επίπεδο (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2006: 43-44).

Η ΕΚ διακρίνεται σε δύο υπο-συστήματα: **α)** την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΑΕΚ) [Initial Vocational Training (IVT)] **και β)** την Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΚ) [Continuing Vocational Training (CVT)].

Η Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΑΕΚ) ως ένα εκ των δύο υπο-συστημάτων της επαγγελματικής κατάρτισης στοχεύει στο να αποκτήσουν οι καταρτιζόμενοι/ες επαγγελματικές δεξιότητες και γνώσεις στο πλαίσιο κάλυψης των γενικών

επαγγελματικών τους αναγκών. Η ΑΕΚ είθισται να θεωρείται ως η εναρκτήρια διαδρομή των δράσεων και των διαδικασιών που αφορούν στην επαγγελματική κατάρτιση (Μπαλωτή, 1996: 22 όπ. αναφ. στο Αμίτσης 2000: 29).

Ειδικότερα, η ΑΕΚ αφορά σε μαθησιακές διαδικασίες που συμβάλλουν στο να «εξοπλίσουν» τα άτομα που συμμετέχουν σε προγράμματα ΑΕΚ, με, βασικού επιπέδου, επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για συγκεκριμένες ειδικότητες επαγγελμάτων ή εξειδικευμένους τομείς. Η είσοδος στην αγορά εργασίας, η επαγγελματική κινητικότητα και η ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν κύριες στοχεύσεις των προγραμμάτων ΑΕΚ (Ευστράτογλου, 2004: 3).

Ουσιαστικά, πρόκειται για *«μία διαδικασία ή δραστηριότητα κατάρτισης με βάση την εργασία για τους/τις μαθητευόμενους/ες ή τους/τις καταρτιζόμενους/ες»* (Eurostat, 2006: 37).

Τα προγράμματα ΑΕΚ οδηγούν στην απόκτηση από τα άτομα ενός τυπικού επαγγελματικού προσόντος. Αρκετά συχνά, η ΑΕΚ χρηματοδοτείται από τις επιχειρήσεις, είτε μερικώς είτε εξ ολοκλήρου. Ωστόσο, η χρηματοδότηση της ΑΕΚ από τις επιχειρήσεις δεν υφίστά υποχρεωτική συνθήκη για την υλοποίηση ενός προγράμματος ΑΕΚ, ενώ οι μαθητευόμενοι/ες-καταρτιζόμενοι/ες πολλές φορές υπογράφουν ειδική σύμβαση κατάρτισης (βλ. Eurostat, 2006: 37; βλ. και European Commission/NRDC/Brooks & Burton, 2011:7 & 41).

Όσον αφορά στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΚ), αυτή συνιστά έναν ευρύτερο μηχανισμό στο πλαίσιο της ΕΕΚ και της Διά Βίου Κατάρτισης, και αναφέρεται σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες και διαδικασίες που πραγματοποιούνται εκτός του θεσμοθετημένου συστήματος της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (Αμίτσης, 2000: 29).

Οι προαναφερθείσες δραστηριότητες στοχεύουν στο να παρέχουν *«στα άτομα γνώσεις και δεξιότητες που συμπληρώνουν, βελτιώνουν και αναβαθμίζουν αυτές που έχουν αποκτηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα, την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, την επαγγελματική εμπειρία ή και από άλλες μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης, με*

σκοπό την ένταξη ή επανένταξη των ατόμων στην απασχόληση, την επαγγελματική εξέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη.» (Ευστράτογλου, 2004: 3).

Επιπροσθέτως, η βελτίωση και η αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων και κατ' επέκταση των επιχειρήσεων, καθώς και η πρόληψη ή/και αντιμετώπιση πιθανής αναντιστοιχίας μεταξύ προσφοράς και ζήτησης δεξιοτήτων και ικανοτήτων, και κατά συνέπεια μείωσης του ποσοστού του άνεργου πληθυσμού, συνθέτουν τη δέσμη των στόχων που επιδιώκονται να επιτευχθούν μέσω του συστήματος της ΣΕΚ (Ευστράτογλου, 2004: 3; βλ. και Tsang, 1997: 63-64).

Έναν πιο ειδικό ορισμό για την ΣΕΚ δίδει η Eurostat στο πλαίσιο διεξαγωγής της CVTS (Continuing Vocational Training Survey – Έρευνα για τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση) εστιάζοντας στην παροχή ΣΕΚ από τις επιχειρήσεις. Με βάση τον συγκεκριμένο ορισμό, πρωταρχικός στόχος της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), ως διαδικασία ή δραστηριότητα κατάρτισης, είναι η παροχή στους/στις καταρτιζομένους/ες νέων ικανοτήτων ή να συμβάλει στην περαιτέρω ανάπτυξη ή βελτίωση των ήδη αποκτηθεισών ικανοτήτων των ατόμων. Τα προγράμματα ΣΕΚ αρκετά συχνά χρηματοδοτούνται, τουλάχιστον εν μέρει, από τις επιχειρήσεις για τους/τις εργαζομένους/ες τους (Eurostat, 2006: 37; βλ. και European Commission/NRDC/Brooks & Burton, 2011: 6 & 24).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η ΣΕΚ έχει συνδεθεί περισσότερο με το reskilling, δηλαδή την επανακατάρτιση ή αλλιώς την επικαιροποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ή την επανειδίκευση του ανθρώπινου δυναμικού. Ο όρος reskilling είναι δύσκολο να αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα, καθώς δεν υφίσταται, και σε αυτή την περίπτωση, κάποιος κοινός ορισμός. Το reskilling αφορά στην επικαιροποίηση των ήδη υφισταμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, και ως έννοια σχετίζεται με το retraining, δηλαδή την περαιτέρω κατάρτιση των ατόμων για την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων είτε για ένα επάγγελμα ή επαγγελματικό πεδίο, το οποίο απαιτεί διαφορετικές δεξιότητες, από εκείνες που διαθέτουν. Είτε για να ασχοληθούν με νέες επαγγελματικές δραστηριότητες (CEDEFOP, 2003 όπ. αναφ. στο CEDEFOP/Tissot, 2004: 129).

Στην ίδια κατεύθυνση ως προς τους μαθησιακούς στόχους εστιάζει και η έννοια της επιμόρφωσης, η οποία νοείται ως η περαιτέρω κατάρτιση ή διαφορετικά επανακατάρτιση των ατόμων. Απευθύνεται σε καταρτιζομένους/ες που στο παρελθόν έχουν συμμετάσχει και ολοκληρώσει επιτυχώς μία περίοδο κατάρτισης (Φωτόπουλος, 2013: 33).

Συγκεκριμένα, η ΣΕΚ απευθύνεται και εστιάζει σε εργαζόμενους/ες είτε του δημόσιου είτε του ιδιωτικού τομέα, σε ανέργους/ες και σε άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που είτε έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ΑΕΚ ή ΕΕ, είτε έχουν αποκτήσει επαγγελματικές δεξιότητες και ικανότητες από την πρότερη εργασία τους (Αμίτσης, 2000: 29).

Ειδικότερα, οι δράσεις της ΣΕΚ κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- i. Περαιτέρω κατάρτιση για άτομα, τα οποία έχουν ελλιπή επαγγελματικά προσόντα (ικανότητες, δεξιότητες).
- ii. Επανεπιδίκευση ή επαναπροσανατολισμός για εκείνα τα άτομα που, εξαιτίας αναδιαρθρώσεων, απαιτείται να μετακινηθούν σε άλλο αντικείμενο εργασίας είτε στον ίδιο είτε σε διαφορετικό τομέα οικονομικής δραστηριότητας.
- iii. Εξειδίκευση ή/και επιμόρφωση για τους/τις εργαζόμενους/ες, που χρειάζεται να αποκτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σε αντικείμενα του επαγγέλματός τους, εξαιτίας της εισαγωγής των ΤΠΕ και των ανακατατάξεων και μεταβολών τόσο στην παραγωγική διαδικασία όσο και στις ίδιες τις συνθήκες εργασίας (Κωτσίκης, 1994: 26 όπ. αναφ στο Αμίτσης: 2000: 30).

Οι προαναφερθείσες δράσεις της ΣΕΚ δύναται να διακριθούν σε δύο ευρείες κατηγορίες: **α)** στην ειδική κατάρτιση και **β)** στην γενική κατάρτιση:

«- Η ειδική κατάρτιση περιλαμβάνει θεωρητική και πρακτική διδασκαλία με άμεση εφαρμογή κατά κύριο λόγο στην τρέχουσα ή προσεχή θέση εργασίας του απασχολούμενου στην αποδέκτρια επιχείρηση. Συνδέεται με ειδικές δραστηριότητες της επιχείρησης. Ένα τμήμα της κατάρτισης αυτής διεξάγεται υπό κανονικές συνθήκες στον

χώρο εργασίας του καταρτιζόμενου εργαζομένου. Η δυνατότητα μεταφοράς της σε άλλες επιχειρήσεις ή σε άλλους τομείς εργασίας είναι πολύ περιορισμένη.

- Η γενική κατάρτιση περιλαμβάνει διδασκαλία που δεν εφαρμόζεται αποκλειστικά ή κατά κύριο λόγο στην τρέχουσα ή προσεχή θέση εργασίας του απασχολούμενου στην αποδέκτρια επιχείρηση. Συνδέεται με τη γενική λειτουργία της επιχείρησης και οδηγεί στην απόκτηση προσόντων που μπορούν σε μεγάλο βαθμό να μεταφερθούν σε άλλες επιχειρήσεις ή τομείς εργασίας.» (Αμίτσης, 2000: 30-31).

Εν κατακλείδι, με βάση όλα τα προαναφερθέντα σε σχέση με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της Επαγγελματικής Κατάρτισης, καθίσταται εμφανές ότι το πεδίο της ΕΚ εμφανίζει την ίδια συνθετότητα με το αντίστοιχο πεδίο της ΕΕ. Αυτή η πολυπλοκότητα οφείλεται όχι μόνο στο ό,τι η ΕΚ εξακολουθεί να θεωρείται τμήμα της ΕΕ αλλά και στο γεγονός ότι η Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση είναι άμεσα συνυφασμένη με την Επαγγελματική Εκπαίδευση, ιδίως στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι ρόλοι αυτών των πεδίων είναι αρκετά συγκεχυμένοι και παρουσιάζουν μεταξύ τους αλληλοεπικαλύψεις. Επιπλέον, η δυσκολία ύπαρξης ενός κοινού ορισμού για την ΣΕΚ, και οι επικαλύψεις που υπάρχουν μεταξύ των διάφορων μορφών ΣΕΚ φαίνεται να αποτελούν εμπόδια για την πλήρη οριοθέτηση του πεδίου της ΣΕΚ.

6.3.5. Εννοιολογικές Διασαφήσεις για την ΕΕΚ – Η Περίπτωση της Ελλάδας

Όσον αφορά στην ΕΕΚ στην Ελλάδα, έως και στις μέρες μας, δεν υφίσταται κάποιος κοινός ορισμός για το πεδίο (CEDEFOP, 2017d: 50 & 54). Συγκεκριμένα, σε εθνικό επίπεδο, η έννοια της ΕΕΚ προσδιορίζεται από τα δύο υποσυστήματά της, ήτοι την ΑΕΕΚ και την ΣΕΕΚ, των οποίων τα κύρια νομοθετήματά της είναι ο Ν. 2009/1992, ο Ν. 3369/2005 και ο Ν. 3879/2010 (βλ. αναλυτικά Ν. 2009/1992: <http://www.gsae.edu.gr/images/nomothesia/nomoi/1%20-%20N%202009%201992.pdf>; Ν. 3369/2005: <http://www.gsae.edu.gr/images/nomothesia/nomoi/6%20-%20N%203369%202005.pdf>; Ν. 3879/2010: <http://www.gsae.edu.gr/images/nomothesia/nomoi/7%20-%20N%203879%202010.pdf>).

Ειδικότερα, η ΕΕΚ ορίζεται από την παροχή των ορισμών για την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση και την Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, που εντάσσονται στο πλαίσιο της εθνικής συνολικής στρατηγικής για τη ΔΒΜ (CEDEFOP, 2017d: 50 & 54).

Με τον όρο Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα νοείται *«η κατάρτιση η οποία προσφέρει βασικές επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις με στόχο την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.»* (Ν.3879/2010, άρθρο 2, §6: 3402).

Ενώ ως Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση ορίζεται *«η κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αποκτήθηκαν από τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ή από επαγγελματική εμπειρία με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική προσωπική ανάπτυξη.»* (Ν.3879/2010, άρθρο 2, §7: 3402).

Συγκεκριμένα, όπως και στη Φιλανδία και τη Γαλλία, έτσι και σε χώρες όπως στην Ελλάδα, στο Λουξεμβούργο, στην Κροατία, στην Ιρλανδία (ΕΚ) και στην Ιταλία, στις οποίες η ΕΕΚ προσδιορίζεται ως τμήμα της ΔΒΜ⁶¹ (CEDEFOP, based on expert survey from theme 1 of *The changing nature and role of VET in Europe* project (2016) and cluster analysis όπ. αναφ. στο CEDEFOP, 2017d: 29), «η ΕΕΚ νοείται ως η (οργανωμένη) συνύπαρξη ενός ποικίλου σετ μαθησιακών προσεγγίσεων (βάσει επιστημονικού κλάδου- ή με βάση την εμπειρία), μαθησιακών χώρων, απευθυνόμενων σε επίπεδα εκπαίδευσης και δεξιοτήτων (ημι-εξειδικευμένα, εξειδικευμένα και επαγγελματικά), ηλικιακές ομάδες, κατάσταση μαθητών (μαθητευόμενοι/ες ή σπουδαστές/στρίες), τύπους παρόχων (σχολείο, εταιρείες, ανώτερη εκπαίδευση), τύπους εκπαιδευτών (εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτές/τριες, εργοδότες/τριες), όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα (προσανατολισμένα και σε συγκεκριμένο επάγγελμα και σε ένα ευρύτερο επαγγελματικό πεδίο, αλλά επίσης και σε προ-επαγγελματικό επίπεδο) και σε τύπους προσόντων (επαγγελματικά, εκπαιδευτικά) Κατά συνέπεια, η ΕΕΚ συνδέεται με διάφορους (και πιο ισορροπημένους) σκοπούς, συμπεριλαμβανομένων της ισότητας και της ενσωμάτωσης, και η ΑΕΕΚ και η ΣΕΕΚ αποτελούν μέρος μίας αντίληψης της ΕΕΚ με την μορφή ΔΒΜ.» (CEDEFOP, based on expert survey from theme 1 of *The changing nature and role of VET in Europe* project (2016) and cluster analysis όπ. αναφ. στο CEDEFOP, 2017d: 29).

Ως εκ τούτου, με τον Ν. 3879/2010 για την ανάπτυξη της ΔΒΜ επιχειρήθηκε να συμπεριληφθούν όλες οι μορφές ΕΕΚ κάτω από την «ομπρέλα» της ΔΒΜ, αποκτώντας, κατά συνέπεια, τόσο ο ορισμός όσο και το εννοιολογικό περιεχόμενο της ΕΕΚ δια βίου χαρακτηριστικά (CEDEFOP, 2017d: 17 & 19).

Ο προσδιορισμός εναλλακτικών διαδρομών μάθησης, η διασφάλιση της ποιότητας και της διαφάνειας καθώς και η δικτύωση των φορέων και των ιδρυμάτων ΔΒΜ, ανάπτυξη και η εφαρμογή συστήματος μεταφοράς πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα της στροφής που επιχειρήθηκε να γίνει με τον συγκεκριμένο νόμο για το πεδίο της ΕΕΚ (βλ. αναλυτικά

⁶¹ Για τις τελευταίες πέντε χώρες η προσέγγιση της ΕΕΚ ως τμήμα της ΔΒΜ, προσδιορίζεται εν μέρει (CEDEFOP, 2017d: 29).

N.3879/2010: <http://www.gsae.edu.gr/images/nomothesia/nomoi/7%20-%20N%203879%202010.pdf>; CEDEFOP, 2017d: 19).

Συνοψίζοντας, ο προσδιορισμός του πεδίου της ΕΕΚ στην Ελλάδα, υιοθετεί την προσέγγιση του CEDEFOP για τον ορισμό της ΕΕΚ, ο οποίος εμπερικλείει στο περιεχόμενο την λειτουργική διάσταση της ΔΒΜ ως ομπρέλα όλων των μορφών μάθησης (βλ. 1^η διάσταση ΔΒΜ), και, κατά συνέπεια, η ΕΕΚ σε εθνικό επίπεδο θεωρείται, σε κάποιο βαθμό, τμήμα/πεδίο της ΔΒΜ (CEDEFOP, 2017d: 17 & 29).

6.3.6. Συμπεράσματα για το Πεδίο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω σε σχέση με το πεδίο της ΕΕΚ και με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την ΕΕΚ, προκύπτει ότι τόσο ο ορισμός όσο και ο προσδιορισμός των επιμέρους χαρακτηριστικών του πεδίου παραμένουν ένα θολό τοπίο. Ακόμα πιο θολό και από την εννοιολογική διασάφηση του πεδίου της ΔΒΜ.

Η ανυπαρξία ενός κοινού αποδεκτού ορισμού για την ΕΕΚ και των επιμέρους υποσυστημάτων της (βλ. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Επαγγελματική Κατάρτιση), οι αλληλοεπικαλύψεις μεταξύ των δύο υπο-συστημάτων, η ασάφεια στην οριοθέτηση των πεδίων καθώς και η ισχύουσα θεώρηση, πολλές φορές, ότι η Επαγγελματική Κατάρτιση νοείται, ουσιαστικά, ως δεύτερης κατηγορίας μάθηση, δυσχεραίνει το εγχείρημα πλήρους εννοιολογικής διασάφησης του πεδίου της ΕΕΚ.

Τα προαναφερθέντα σε συνδυασμό με τα διαφορετικά θεσμικά πλαίσια για την ΕΕΚ που ισχύουν σε κάθε χώρα, ιδίως σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι αποκλίσεις που υπάρχουν μεταξύ των θεσμικών πλαισίων και του αντίστοιχου ιστορικού τους υποβάθρου (π.χ. εξέλιξη και πρόοδος ΕΕΚ σε κάθε χώρα, συνεκτικό και πλήρως συγκροτημένο θεσμικό πλαίσιο κ.λπ.), καθώς επίσης και η υφιστάμενη κουλτούρα/background που έχει η κάθε χώρα σε σχέση με τον θεσμό της ΕΕΚ, διαμορφώνουν μία ιδιαίτερος σύνθετη κατάσταση για το εν λόγω πεδίο. Δίχως, κατά τη γνώμη μας, πολλά περιθώρια βελτίωσης και εννοιολογικής αποσαφήνισης των επιμέρους υποσυστημάτων.

Στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής μας Διατριβής, λόγω του ότι το ερευνητικό μας ενδιαφέρον εστιάζεται στην Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ, την ΕΕΚ και την Απασχόληση στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020», επιλέγουμε ως πιο κατάλληλο εννοιολογικό προσδιορισμό για το πεδίο της ΕΕΚ, τον ορισμό που δίδει το CEDEFOP.

Θεωρούμε ότι ο εν λόγω ορισμός, παρόλο που το περιεχόμενό του εμπεριέχει γενικά προσδιοριστικά χαρακτηριστικά για την ΕΕΚ, συνιστά τον πλέον κατάλληλο και συνεκτικό ορισμό, λόγω της πολυπλοκότητας που προκύπτει σε σχέση με την εννοιολογική οριοθέτηση του πεδίου της ΕΕΚ, για τις ανάγκες διερεύνησης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την ΕΕΚ εν συνόλω και της σχέσης και αλληλεπίδρασής της με τις υπόλοιπες μείζονες δημόσιες πολιτικές (ήτοι τις Ευρωπαϊκές Πολιτικές για τη ΔΒΜ, την Απασχόληση και την Μακροοικονομική Πολιτική).

Σε κάθε περίπτωση, η ΕΕΚ, όποιες μορφές και αν πάρει, σε όσα υποσυστήματα και κατηγορίες και αν διακρίνεται, συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, εντάσσεται πλέον στο ευρύτερο θεσμικό και λειτουργικό πλαίσιο της ΔΒΜ. Και, εν προκειμένω, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ας μην μας διαφεύγει, ότι όπως και η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ, έτσι και η Ευρωπαϊκή Πολιτική για την ΕΕΚ, αποτελεί, μεταξύ άλλων ένα πολύτιμο εργαλείο ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας, της παραγωγικότητας και της ευελιξίας των ατόμων και αύξησης του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις διεθνείς αγορές.

7. Σύνοψη των Θεωρητικών και Μεθοδολογικών Προϊδεασμών – Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, όσον αφορά στο στρατηγικό επίπεδο ανάλυσης η δική μας προσέγγιση απολήγει στο εξής αναλυτικό πλαίσιο το οποίο εφαρμόστηκε:

Διακρίνουμε δύο πυρηνικά επίπεδα ανάλυσης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και συνακόλουθα:

α) το στρατηγικό επίπεδο ανάλυσης, όπου η ανάλυση εστιάζει στη θέση και στη σχέση συσχέτισης εντός του πλέγματος των δημόσιων πολιτικών,

β) το παραμετρικό επίπεδο ανάλυσης, όπου η ανάλυση λαμβάνει υπ' όψιν δύο κρίσιμες ερμηνευτικές συνιστώσες:

***β1)** Τον ρόλο του συγκεκριμένου στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το συγκεκριμένο στην ουσία απηχεί το πλαίσιο της συγκεκριμένης δημόσιας πολιτικής, το οποίο διαμορφώνεται από τις οικονομικές-κοινωνικές-πολιτικές-πολιτισμικές συνθήκες, οι οποίες εξ' ορισμού λειτουργούν ως παράμετροι.*

***β2)** Η ιστορικότητα, η οποία δεν μπορεί να αποσυναρτηθεί από την τροπικότητα της πολιτικής (βλ. Παπαδάκης, 2017). Η δική μας εκτίμηση είναι ότι η ιστορικότητα συχνά εκβάλλει στη μορφή μίας νομιμοποιημένης κουλτούρας, που εξίσου συχνά αναφέρεται στη δημόσια σφαίρα όσο και στο δημόσιο *discourse* ως νομοκατεστημένη ή μη.*

Τα προαναφερθέντα επίπεδα ανάλυσης και, δη, τα επίπεδα ανάλυσης, σύμφωνα με τον Παπαδάκη (βλ. Παπαδάκης, 2003), προφανώς παραμετροποιούν και ως εκ τούτου ενσωματώνονται ως επιμέρους αναλυτικές συνιστώσες τόσο στο στρατηγικό όσο και στο παραμετρικό επίπεδο ανάλυσης.

Στο πλαίσιο αυτό, και με βάση την υπόθεση εργασίας της έρευνάς μας ότι:

«Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ ως δημόσιες πολιτικές, ιστορικά, συνδέονται και αλληλεπιδρούν με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης, και παράλληλα η περιεχομενική και λειτουργική τους διάσταση (σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής) προσδιορίζεται, παραμετροποιείται, διαμορφώνεται και μεταβάλλεται με βάση το περιεχόμενο και τους επιδιωκόμενους στόχους της ευρωπαϊκής πολιτικής για την Απασχόληση στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», για την περίοδο 2010-2017»,

θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απαντήσεις και ερμηνείες στην κάτωθι δέσμη ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Ποιος ήταν ο αντίκτυπος α) της υλοποίησης και των αποτελεσμάτων της Στρατηγικής της Λισαβόνας και β) της οικονομικής κρίσης στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», και κατ' επέκταση στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο έναρξης της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»;
2. Ποιο ήταν το λειτουργικό και περιεχομενικό πλαίσιο (σε επίπεδο σχεδιασμού, υλοποίησης και παρακολούθησης πολιτικής) του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» κατά την έναρξη της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»;
3. Ποιες ήταν οι βασικές συνιστώσες και παράμετροι προσδιορισμού και διαμόρφωσης του περιεχομένου της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ;
4. Ποια εργαλεία πολιτικής αξιοποιούνται σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής στο πλαίσιο εφαρμογής του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» στην κατεύθυνση επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ;
5. Ποιος είναι ο λειτουργικός ρόλος της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ σε σχέση με την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα και την Πολιτική Απασχόλησης στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»;

5α. Ποιες είναι οι μεταξύ τους συσχετίσεις και αλληλεπιδράσεις σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής (policy-making), περιεχομένου, εργαλείων πολιτικής και στρατηγικών στόχων;

6. Ποιος είναι ο βαθμός εξέλιξης και προόδου των στρατηγικών στόχων [υπό τη μορφή τιμών-στόχων (benchmarks)] του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», από την έναρξη εφαρμογής του (2009) έως το έτος 2017;

7. Πώς έχει εξελιχθεί, ιστορικά (2010-2017) το περιεχομενικό και λειτουργικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, καθώς και η λειτουργική της συμβολή στην Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα και στην Πολιτική Απασχόλησης στο πλαίσιο υλοποίησης της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»;

8. Πως αποτιμάται-αξιολογείται, η εξελικτική πορεία της εφαρμογής του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» στην κατεύθυνση επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ, και ΕΕΚ και της σχέσης του με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση, μεταξύ 2010-2017;

9. Ποια είναι η, έως και στις μέρες μας (2010-2017), συμβολή της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στην κατεύθυνση επίτευξης των headline targets της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»;

Τα συμπεράσματα που θα εξάγουμε και οι ερμηνείες που θα δώσουμε για τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα, ακολούθως, θα μας οδηγήσουν στην επαλήθευση ή απόρριψη της αρχικής υπόθεσης εργασίας ως προς τα πυρηνικά ερευνητικά αντικείμενα της Διδακτορικής μας Διατριβής.

Καταληκτικά, και λαμβάνοντας όλα τα προαναφερθέντα υπ' όψιν, η Διδακτορική μας Διατριβή εστιάζει, ως προς την αναλυτική και ερμηνευτική προσέγγιση στα 4 συστατικά στοιχεία του κύκλου πολιτικής (policy cycle): **1.** agenda setting, **2.** διαμόρφωση πολιτικής (policy formulation), **3.** υλοποίηση πολιτικής (policy implementation) και **4.** αξιολόγηση πολιτικής (policy evaluation) (βλ. και Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018: 7; ETF/Milovanovitch, 2018: 4).

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ έως και το 2010

1. Ιστορική Επισκόπηση της Εξέλιξης των Ευρωπαϊκών Πολιτικών για την Εκπαίδευση, τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ έως και το 2000

“Only a crisis actual or perceived produces real change. When that crisis occurs, the actions that are taken depend on the ideas that are lying around”

(Milton Friedman, (1962) [1982]: 7)

1.1. Εισαγωγικές Επισημάνσεις

Εάν επιχειρήσουμε να επισκοπήσουμε, ιστορικά, την ίδρυση και την εξελικτική πορεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης με την «γέννηση» της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και των σύστοιχων Ευρωπαϊκών Πολιτικών για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, θα διαπιστώσουμε ότι ο σχεδιασμός, η διαμόρφωση και η εξελικτική πορεία των προαναφερθεισών τριών πολιτικών συμβαδίζει, ιστορικά, και εξελίσσεται παράλληλα με την ίδρυση και την εξελικτική πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Η λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου (1939-1945) είχε ως απόρροια την διαίρεση της Ευρώπης σε δύο μεγάλες και διαφορετικές ομάδες κρατών. Στην πρώτη ομάδα συμπεριλαμβάνονταν τα κράτη της Ανατολικής Ευρώπης, τα οποία βρίσκονταν υπό την εδαφική και ενωτική ιδεολογική κυριαρχία της Σοβιετικής Ένωσης, έχοντας μία ενιαία αλλά «κλειστή» αγορά εισαγωγών-εξαγωγών υπό την ηγεμονία της Σοβιετικής Ένωσης, ενώ οι λαοί των χωρών αυτών ζούσαν υπό συνθήκες φτώχειας και εξαθλίωσης και υπό την απειλή των δικτατορικών καθεστώτων που βρίσκονταν στην εξουσία (βλ. αναλυτικά Μούσης, 2005: 13).

Από την άλλη, η δεύτερη ομάδα κρατών απαρτιζόταν από τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, οι λαοί των οποίων, αν και στην πλειοψηφία τους ήταν οικονομικά εξαθλιωμένοι, όπως αντιστοίχως και οι λαοί της Ανατολικής Ευρώπης, από τις

τεράστιες απώλειες και καταστροφές που επέφερε ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος, ζούσαν σε δημοκρατικά πολιτεύματα και είχαν πολύ περισσότερα δικαιώματα (μεταξύ άλλων και το δικαίωμα της ελευθερίας του λόγου) σε σύγκριση με τους αποκλεισμένους πολίτες των απολυταρχικών καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης (Μούσης, 2005: 13).

Με βάση τα παραπάνω, η Ευρώπη στα μέσα της δεκαετίας του 1940 – αρχές της δεκαετίας του 1950, ήταν μία διαιρεμένη και διχασμένη ήπειρος, με σοβαρές αποκλίσεις ανάμεσα στα κράτη ως προς την οικονομική τους κατάσταση και το βιοτικό επίπεδο των πολιτών τους, και υπό την απειλή της μεγάλης τότε αυτοκρατορίας της Σοβιετικής Ένωσης να εξελίσσεται βαθμιαία αλλά ταχύτατα σε μία παγκόσμια υπερδύναμη. *«Το 1945, ο Winston Churchill περιέγραφε την Ευρώπη σαν ένα σωρό ερειπίων, ένα νεκροτομείο, ένα έδαφος πρόσφορο για την εξάπλωση λοιμών και την καλλιέργεια μίσους. Ένα χρόνο αργότερα, στην περίφημη ομιλία της Ζυρίχης της 19^{ης} Σεπτεμβρίου 1946, πρότεινε σαν θεραπεία «να αναδημιουργήσουμε την Ευρωπαϊκή Οικογένεια...και να της εξασφαλίσουμε μια δομή μέσα στην οποία να μπορεί να ζήσει με ειρήνη, ασφάλεια και ελευθερία...ένα είδος Ηνωμένων Πολιτειών της Ευρώπης».*» (Μούσης, 2005: 5).

Πράγματι, προς αυτή την κατεύθυνση, λίγα μόλις έτη μετά την λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, ορισμένα κράτη της Δυτικής Ευρώπης ξεκίνησαν να συνάπτουν μεταξύ τους συνεργασίες και εταιρικές σχέσεις σε κάποιους τομείς και πεδία λόγω μίας σειράς πολιτικών και οικονομικών παραγόντων (βλ. αναλυτικά Nugent, 2003: 47-53).

Όσον αφορά στις πολιτικές παραμέτρους, αυτές δύνανται να διακριθούν στις εξής τέσσερις κατηγορίες (βλ. αναλυτικά: Nugent, 2003: 47-51): *«i. στην καταπολέμηση του εθνικισμού, ii. στο νέο πολιτικό χάρτη της Ευρώπης, iii. στη νέα διεθνή ισορροπία δυνάμεων, iv. στο πρόβλημα της Γερμανίας»* (Nugent, 2003: 47 & 49-50).

Σε σχέση με τις οικονομικές παραμέτρους, που συνέβαλαν στην ίδρυση και οικοδόμηση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας/Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθοριστική παράμετρος αποτέλεσε η ανάγκη για ανάπτυξη των οικονομιών των χωρών της

Δυτικής Ευρώπης και η εξάλειψη των υψηλών τελωνειακών φραγμών που υφίσταντο σε κάποιες αποδυναμωμένες οικονομίες της Δυτικής Ευρώπης, λόγω του απομονωτισμού τους από τις άλλες χώρες και της έλλειψης εξωτερικού εμπορίου και ανταγωνισμού (βλ. αναλυτικά Μούσης, 2005: 13-14).

Έτσι, η δημιουργία μίας τελωνειακής ένωσης μεταξύ των χωρών της Δυτικής Ευρώπης (Μούσης, 2005: 561) έμοιαζε περισσότερο ως αναπόφευκτη και αναγκαία επιλογή, παρά ως μία «καλή τη πίστει» συνεργασία ανάμεσα στα κράτη της Δυτικής Ευρώπης.

Κατά συνέπεια, με βάση την Διακήρυξη του Robert Schuman την 9^η Μαΐου του 1950 (Μούσης, 2005: 561) –ημερομηνία ίδρυσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και της Ανακοίνωσης του «Σχεδίου Schuman»⁶² (βλ. αναλυτικά Χριστοδουλίδης, 2001: 37-38)– αυτή η τελωνειακή ένωση θα διαμόρφωνε τις κατάλληλες συνθήκες για την δημιουργία και εγκαθίδρυση μίας ευρείας και κοινής αγοράς μεταξύ των κρατών (Μούσης, 2005: 561). Ακολουθώντας, «...με τη σειρά της θα δημιουργούσε τις προϋποθέσεις και τις πιέσεις για την επίτευξη μιας οικονομικής και νομισματικής ένωσης. Αυτή η στενή οικονομική ολοκλήρωση θα απαιτούσε τελικά μια κοινή εξωτερική πολιτική. Έτσι η πολιτική ολοκλήρωση θα ακολουθούσε την οικονομική ολοκλήρωση.» (Μούσης, 2005: 561)⁶³.

Ωστόσο, η πορεία προς την ευρωπαϊκή ενοποίηση και ολοκλήρωση, ιστορικά δεν υπήρξε μία εύκολη υπόθεση, καθώς κατά τον N. Nugent (2003), παρόλο που τα κράτη της Δυτικής Ευρώπης, αρχικώς, ενώθηκαν μετά την λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου

⁶² Οι χώρες, οι οποίες υπήρξαν ιδρυτικά Κράτη-Μέλη του οικοδομήματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η Γαλλία, το Βέλγιο, η, τότε, Δυτική Γερμανία, η Ιταλία, το Λουξεμβούργο και οι Κάτω Χώρες (βλ. αναλυτικά Χριστοδουλίδης, 2001: 37-38).

⁶³ Για μία αναλυτική ιστορική επισκόπηση των συνθηκών, της ίδρυσης και της εξέλιξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και της πολιτικής και οικονομικής της ολοκλήρωσης, προτείνουμε την ανάγνωση των ακόλουθων βιβλίων και κεφαλαίων σε συλλογικούς τόμους: Nugent, 2003; Μούσης, 2005: 5-168; Χριστοδουλίδης, 2001: 25-124; Στεφάνου, 2001a: 183-211; Στεφάνου, 2001b: 223-278; Χρυσομάλλης, 2001: 279-294; Πλιάκος, 2001: 213-222; Φατούρος, 2001: 17-24; Καζάκος, 2007: 25-56; Μπότσιου, 2007: 59-95; Στεφάνου, 2007: 164-213; Παπαδημητρίου, 2007: 241-250; Ιωακειμίδης, 2007: 251-266; Πελαγίδης, 2007: 316-341; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 1-43; Παπαδάκης, 2006b: 27-42; Τσινισιζέλης & Χρυσοχόου, 2009: 101-111.

Πολέμου λόγω των πολιτικών και οικονομικών συνθηκών εκείνης της περιόδου, ουσιαστικά δεν αποτέλεσαν μία ενιαία συνεκτική δύναμη, αφού (Nugent, 2003: 58):

i. από την μία αν και «θεωρητικώς» ενωμένα, τα κράτη, *in praxi*, δεν επεδίωκαν ένα κοινό όραμα (Nugent, 2003: 58-59),

ii. και από την άλλη, οι σχέσεις που είχαν αναπτύξει μεταξύ τους μόνο εύκολες δεν ήταν, λόγω του ό,τι οι διαφορετικές ανάγκες και αντιλήψεις που προέβαλαν για το τι είναι εφικτό και το τι είναι απολύτως αναγκαίο να υλοποιηθεί, διεύρυναν όλο και περισσότερο τις, μεταξύ τους, αποκλίσεις και την αμηχανία που ενυπήρχε στις σχέσεις τους (Nugent, 2003: 58-59).

Ακόμα και κατά τις δεκαετίες 1970 και 1980, στην διάρκεια των οποίων, η δυναμική του κοινού οράματος των Κρατών-Μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ολοκλήρωση είχε αρχίσει να ενισχύεται περαιτέρω, η εξελικτική πορεία της συγκεκριμένης διαδικασίας δεν ακολουθούσε τις ίδιες ταχύτητες στην διάρκεια όλων των χρονικών περιόδων (Nugent, 2003: 59). Συγκεκριμένα, *«από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 έως τις αρχές της δεκαετίας του 1980 διαγράφεται η περίοδος της αργής προόδου για την ολοκλήρωση, ενώ από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 έως τις αρχές του 1990 διαγράφεται η ταχύτερη πορεία προς την ολοκλήρωση.»* (Nugent, 2003: 59).

Παρομοίως, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία, κατά τον Δ. Τσαούση (1998), δεν αποτελεί μία νεοσύστατη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Τσαούσης, 1998: 10), αλλά *«είναι προϊόν μιας μακράς σειράς μέτρων και πρωτοβουλιών της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας και της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων που ελήφθησαν και εφαρμόστηκαν με τρόπους, διαδικασίες και όργανα που εξασφάλισαν την ενεργό συμμετοχή μεγάλου αριθμού ενδιαφερόμενων φορέων, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο.»* (Τσαούσης, 1998: 10), ακολούθησε την ίδια ιστορική και εξελικτική πορεία με την εξέλιξη του ευρωπαϊκού ενωσιακού εγχειρήματος.

Συγκεκριμένα, η εξελικτική πορεία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής δύναται να κατηγοριοποιηθεί ιστορικά και να προσδιοριστεί ως προς την διαμόρφωση, τη ανάπτυξη και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα, στα ακόλουθα πέντε στάδια (Whitehead, 2000 *όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 246*):

- 1957-1971, «σχεδόν σιωπή» (*near silence*),
- 1971-1983, «θεμελίωση» (*foundation-laying*),
- 1983-1992, «επέκταση» (*expansion*),
- 1992-2000, «συνένωση» (*consolidation*),
- 2000 – σήμερα, «μετατροπή των πολιτικών σε πράξη» (*translating policy into practice*).» (Whitehead, 2000 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 246).

Με βάση τους προσδιορισμούς που αποδίδει ο Whitehead για τα στάδια ανάπτυξης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση, συμπεραίνουμε ότι η διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου στη διαχρονία τόσο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής όσο και των Ευρωπαϊκών Πολιτικών για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ ως δημόσιων πολιτικών στο πλέγμα των έτερων δημοσίων πολιτικών σε υπερεθνικό επίπεδο, συμβαδίζει και εξελίσσεται, χρονικά και τροπικά, με τους όρους και τις συνθήκες συγκρότησης και (ανα)διαμόρφωσης αλλά και αλλαγής προτύπων διακυβέρνησης του ευρωπαϊκού οικοδομήματος.

Συγκεκριμένα, 67 έτη μετά την ληξιαρχική πράξη ίδρυσης της (9 Μαΐου 1950), η Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται να αντιμετωπίζει μία από τις πιο άσχημες και βαθιές κρίσεις, που έχει αντιμετωπίσει στην ιστορία της. Για την ακρίβεια, όπως επισημαίνει ο Παπαδάκης (2016b): «Δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι η Ε.Ε. έχει εδώ και καιρό εισέλθει στην εποχή των κρίσεων. Ακριβέστερα εισήλθε στην εποχή των κρίσεων, πριν εισέλθει η μείζονα, καθοριστική (ως προς τις συνέπειες της) οικονομική κρίση, η μεταξύ άλλων οποία ενέτεινε τη διαίρεση Βορρά-Νότου όσο και τις ανισότητες εντός των Κ-Μ και ανέδειξε υφιστάμενα ελλείμματα πολιτικής και οικονομικής διακυβέρνησης στην ίδια την Ένωση.» (Παπαδάκης, 2016b: 27).

Πράγματι, μία σειρά από παγκόσμια γεγονότα, συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής κρίσης, και της πρόσφατης, ιστορικά, προσφυγικής κρίσης, τα οποία, με τη σειρά τους, μεταξύ άλλων, οδήγησαν σε ένα φαύλο κύκλο ολιγορίας και λανθασμένων ενεργειών σε επίπεδο πολιτικής και οικονομικής διακυβέρνησης εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b: 27-28), –κατά τη γνώμη

μας επιτόλαιων ενεργειών, δίχως να προβλεφθεί το οικονομικό και πολιτικό κόστος που, ενδεχομένως, θα είχαν σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο διακυβέρνησης– (βλ. επιβολή αυστηρής δημοσιονομικής πειθαρχίας ως πρότυπο στρατηγικής για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης, ελλειμματική διαχείριση της προσφυγικής κρίσης, καθώς επίσης και το πολύ πρόσφατο Brexit⁶⁴ είχαν ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση της ήδη εξασθενημένης Ευρωπαϊκής Ένωσης (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b: 27-29).

Τα προαναφερθέντα, σε συνδυασμό με την προηγηθείσα «εν μέρει» αποτυχημένη έκβαση του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος της Στρατηγικής της Λισαβόνας (όπως θα αναλύσουμε σε επόμενο κεφάλαιό μας), το οποίο φιλοδοξούσε η Ευρωπαϊκή Ένωση, στις αρχές της δεκαετίας του 2000 να επιτύχει με χρονικό ορίζοντα το 2010, με κύριο πρόταγμα την ενίσχυση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος και της οικονομίας της Ε.Ε., απεμπολώντας εντελώς το Κοινωνικό Κράτος και τις κοινωνικές διαστάσεις μίας τέτοιας μεταρρυθμιστικής ατζέντας, έχουν οδηγήσει την Ε.Ε. στην κάτωθι κοινωνικοοικονομική και πολιτική κατάσταση εν έτει 2017 (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b: 28 & 33):

Όξυνση της κρίσης νομιμοποίησης των ευρωπαϊκών θεσμών, αδυναμία κάλυψης των πολιτικών και οικονομικών ελλειμμάτων διακυβέρνησης και διαχείρισης κρίσεων, διεύρυνση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, αποδυνάμωση των, ήδη, εξασθενημένων οικονομικά Κρατών-Μελών, όξυνση των, ήδη, τεταμένων σχέσεων και ασυμμετριών τόσο ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη όσο και μεταξύ ευρωπαϊκού και εθνικού επιπέδου διακυβέρνησης, καθώς επίσης και εμφάνιση φαινομένων ξενοφοβίας, ισλαμοφοβίας, ομοφοβίας, ακόμα και ενδυνάμωση των εθνικιστικών πολιτικών κομμάτων (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b: 28-31).

Πλέον, τόσο η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης όσο και η Ε.Ε. εν συνόλω απέχει πάρα πολύ από το αρχικό όραμα των οραματιστών ηγετών της, εκείνο της

⁶⁴ Οι πολιτικές και οικονομικές συνέπειες του Βρετανικού Δημοψηφίσματος για την αποχώρηση της Μεγάλης Βρετανίας, ενός κατά γενική ομολογία μεγάλου και ισχυρού Κράτους-Μέλους, από την «οικογένεια» της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι πολύ δύσκολο, έως τώρα, να υπολογιστούν και να αξιολογηθούν (βλ. Παπαδάκης, 2016b: 29).

μεγάλης ειρηνικής ομοσπονδίας ή συνομοσπονδίας (βάσει των αρχικών προσεγγίσεων «μεγάλης εμβέλειας» για την ανάλυση και ερμηνεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, ήτοι τον νεολειτουργισμό, τον διακυβερνητισμό, την θεωρία της αλληλεξάρτησης) (βλ. αναλυτικά Καζάκος, 2007: 35-37; Καζάκος, 2016: 250).

Ακόμα και αν επιχειρήσουμε να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τις διαδικασίες διαμόρφωσης και ανάπτυξης των Ευρωπαϊκών Πολιτικών για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και την εξελικτική τους πορεία, διαχρονικά, στο πλαίσιο της ανάλυσης της πολιτικής και οικονομικής διακυβέρνησης της Ε.Ε. με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις του ομοσπονδισμού (βλ. Καζάκος, 2016: 255; Τσινισιζέλης & Χρυσόχου, 2007: 100-104), ενδεχομένως να παρουσιασθούν μεθοδολογικά ελλείμματα λόγω της ιδιαίτερης φύσης, που χαρακτηρίζει την ευρωπαϊκή ενοποίηση και ολοκλήρωση (Καζάκος, 2016: 256).

Σύμφωνα με τον Καζάκο (2007) «*Η έρευνα του ευρωπαϊκού φαινομένου, όπως και ολόκληρη η επιστημονική έρευνα, αλλάζει, αφού είναι ένας μηχανισμός συσσώρευσης γνώσης (M. Shermer), που τροποποιεί, απορρίπτει και εμπλουτίζει προηγούμενες γνώσεις.*» (Καζάκος, 2007: 52; βλ. και Καζάκος, 2016: 284).

Αυτή η «συσσώρευση γνώσης», κατά M. Shermer, (Καζάκος, 2007: 52; Καζάκος, 2016: 284) μας οδηγεί στο να επιχειρήσουμε να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε συνοπτικά τις Ευρωπαϊκές Πολιτικές για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, με βάση τον κύκλο πολιτικής (policy cycle) έως και το 2010 (ολοκλήρωση Στρατηγικής Λισαβόνας (2000-2010) & του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010») στο πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής σχέσης τους με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης, καθώς και των ευρύτερων οικονομικών και πολιτικών στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας.

1.2. Η Περίοδος 1957-1971

Οι δεκαετίες 1950 και 1960 μπορούν να χαρακτηριστούν ως μία χρονική περίοδο, κατά την οποία η Ευρωπαϊκή Κοινότητα προσπαθεί να δημιουργήσει ένα εργατικό δυναμικό, το οποίο θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση και ρύθμιση της τότε οικονομίας και στην αύξηση κυρίως των βιομηχανικών προϊόντων. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, η εκπαιδευτική πολιτική αυτών των δεκαετιών αναλαμβάνει το ρόλο του «συνδεδετικού κρίκου» ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και την παραγωγή, ούτως ώστε να επιτύχει τον απώτερο στόχο της οικονομικής πολιτικής εκείνων των δεκαετιών, που δεν ήταν άλλος από την ενίσχυση της πλήρους απασχόλησης, τόσο του εργατικού δυναμικού όσο και του κεφαλαιουχικού εξοπλισμού, και την οικονομική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (βλ. αναλυτικά Γράβαρης, 2005: 28-29).

Αφετηριακό σημείο εκκίνησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε ευρωπαϊκό επίπεδο θεωρείται η Συνθήκη ΕΚΑΧ [Συνθήκη για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (Treaty establishing the European Coal and Steel Community)], η οποία υπεγράφη την 18^η Απριλίου του 1951 στο Παρίσι. Για πρώτη φορά, γίνεται λόγος στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα με το άρθρο 56 της Συνθήκης σε οποιοδήποτε είδος κατάρτισης, συγκεκριμένα επανακατάρτισης (retraining) (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 247), καθώς στην περίπτωση που η εισαγωγή νέων τεχνολογιών ή νέου εξοπλισμού έχει ως συνέπεια την μείωση σε μεγάλο βαθμό των εργασιακών απαιτήσεων στους τομείς παραγωγικής δραστηριότητας του άνθρακα ή του χάλυβα, οδηγώντας στην εμφάνιση δυσκολιών ή εμποδίων σε σχέση με την επανένταξη των εργαζομένων στην αγορά εργασίας, η Κοινότητα, μετά από αίτημα των κυβερνήσεων των Κρατών-Μελών, θα συμβάλει με το να χρηματοδοτήσει την τεχνική επανακατάρτιση (technical retraining) των εργαζομένων που αναγκαστικά οδηγούνται σε αλλαγή της απασχόλησής τους (ECSC Treaty, 1951, άρθρο 56: 21).

Επίσης, με το Άρθρο 69 αναφέρεται στην ελεύθερη κινητικότητα και μετακίνηση των εργατών ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, στην εξάλειψη των περιορισμών για απασχόληση στις βιομηχανίες άνθρακα και χάλυβα λόγω ιθαγένειας,

στη διευκόλυνση της επαναπασχόλησης των εργαζομένων που προέρχονται από βιομηχανίες άνθρακα και χάλυβα από άλλα Κράτη-Μέλη κ.ο.κ. (ECSC Treaty, 1951, άρθρο 69: 32).

Λίγα χρόνια αργότερα, στις 25 Μαρτίου του 1957, με την υπογραφή της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ή αλλιώς Συνθήκη της Ρώμης), οι υπογράφωντες, στο προοίμιο της εν λόγω Συνθήκης στο πλαίσιο δημιουργίας Κοινής Αγοράς μεταξύ των Κρατών-Μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, αποφασίζουν (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957: 14) «...να θέσουν τις βάσεις μιας διαρκώς στενότερης ένωσης των ευρωπαϊκών λαών...» (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957: 14).

Μέσω της δημιουργίας μίας Κοινής Αγοράς και της εναρμόνισης, σταδιακά, των οικονομικών πολιτικών των Κρατών-Μελών, η Κοινότητα στόχευε σε μία σταθερή και διαρκή ανάπτυξη της οικονομικής δραστηριότητας σε όλο το γεωγραφικό φάσμα της Κοινότητας και στην ενδυνάμωση των σχέσεων ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 2: 15). Μία από τις «τέσσερις ελευθερίες», πάνω στις οποίες στηρίζονταν η δημιουργία της Κοινής Αγοράς ήταν και η ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων⁶⁵ (βλ. αναλυτικά Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957).

Έτσι, το άρθρο 48 της Συνθήκης της Ρώμης αναφέρεται στην ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων εντός της Κοινότητας (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 48, §1: 37) και στη συνακόλουθη κατάργηση κάθε μορφής διακρίσεων εξαιτίας της ιθαγένειας των εργαζομένων των Κρατών-Μελών στην απασχόληση, στις αμοιβές και γενικότερα στην εργασία (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 48, §2: 37).

⁶⁵ Οι υπόλοιπες τρεις είναι: α) η ελεύθερη κυκλοφορία των υπηρεσιών, β) η ελεύθερη κυκλοφορία των εμπορευμάτων και γ) η ελεύθερη κυκλοφορία κεφαλαίων (βλ. αναλυτικά Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:11957E/TXT&from=EN>).

Μέσω της ελεύθερης μετακίνησης, οι εργαζόμενοι αποκτούν **α)** το δικαίωμα να υποβάλουν αίτηση για προσφερόμενες θέσεις εργασίας, **β)** το δικαίωμα να μετακινούνται ελεύθερα εντός των γεωγραφικών συνόρων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας γι' αυτό τον σκοπό, **γ)** το δικαίωμα διαμονής σε ένα Κράτος-Μέλος, ούτως ώστε να εργαστούν βάσει του νομοθετικού και ρυθμιστικού πλαισίου που ισχύει για το εργατικό δυναμικό στο συγκεκριμένο Κράτος-Μέλος και **δ)** να παραμείνουν, εφόσον το επιθυμούν, σε ένα Κράτος-Μέλος και μετά το πέρας της εργασίας τους σύμφωνα με το εκτελεστικό πλαίσιο των κανονισμών, που έχουν καθοριστεί από την Επιτροπή (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 48, §3: 37).

Επιπλέον, στο άρθρο 50 γίνεται λόγος και για ανταλλαγή εργαζομένων νεαρής ηλικίας μέσω της, από κοινού, προσπάθειας των Κρατών-Μελών για προώθηση κοινών προγραμμάτων μετακίνησης και ανταλλαγής νέων εργαζομένων (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 50: 38).

Όσον αφορά στην ΕΕΚ, το άρθρο 118 της Συνθήκης της Ρώμης αναφέρεται, μεταξύ άλλων, στην προώθηση της συνεργασίας των Κρατών-Μελών σε σχέση με την παροχή ΕΕΚ (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 118: 64), ενώ με το άρθρο 128 προβλέπεται ο καθορισμός γενικών αρχών για την ανάπτυξη μίας κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 128: 67).

Συν τοις άλλοις, το 1963, υπήρξε το αφετηριακό σημείο εκκίνησης των ολοκληρωμένων δράσεων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς υιοθετείται η 63/266/ΕΟΚ Απόφαση του Συμβουλίου της 2^{ης} Απριλίου 1963 περί θεσπίσεως των γενικών αρχών για την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης (Ε.Ε. 63/20.4.1963), μέσω της οποίας κατοχυρώνονταν δέκα αρχές για την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

Οι προαναφερθείσες δέκα αρχές ήταν οι κάτωθι (βλ. αναλυτικά Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>):

1^η Αρχή: Η υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης από το εκάστοτε Κράτος-Μέλος της Κοινότητας με βάση τις γενικές αρχές που θεσπίστηκαν με την εν λόγω Απόφαση του Συμβουλίου και τις δράσεις και τα μέτρα που θα προκύψουν ως επακόλουθο της θέσπισης αυτών των γενικών αρχών. Τα Κράτη-Μέλη και τα αρμόδια θεσμικά όργανα της Κοινότητας είναι αρμόδια για την εφαρμογή των δέκα γενικών αρχών που αφορούν στην υλοποίηση κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης. Δικαίωμα συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης έχουν όλα τα άτομα ανεξαιρέτως, νεαρά και ενήλικα, τα οποία επιλέγουν τα ίδια τον φορέα και τον τόπο κατάρτισής τους, όπως και το επάγγελμα και τον τόπο εργασίας τους (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

2^η Αρχή: Στρατηγικοί στόχοι της κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης είναι (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>):

i. Ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση των απαραίτητων προϋποθέσεων, οι οποίες δίδουν το δικαίωμα σε όλα τα άτομα να συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

ii. Η διαμόρφωση και ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών μέσων, που είναι απαραίτητα για την απορρόφηση του κατάλληλου εργατικού δυναμικού στην αγορά εργασίας και στους τομείς της οικονομικής δραστηριότητας (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

iii. Την πραγματοποίηση ευρείας επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και την ικανοποίηση των αναγκών που προκύπτουν από τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις και την πρόοδο

της τεχνολογίας και της οργάνωσης της παραγωγής (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

iv. Την προώθηση και την αύξηση των δυνατοτήτων και των ευκαιριών των ατόμων, και ιδίως των νέων ατόμων, να λαμβάνουν τη μέγιστη δυνατή επαγγελματική κατάρτιση ως προς την απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων και τεχνικών δεξιοτήτων-ικανοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή επαγγελματική δραστηριότητα. Συμβάλλοντας, συγχρόνως, στην φυσική και πνευματική τους ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της ικανότητας της ιδιότητας του πολίτη (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

v. Την διασφάλιση της αποφυγής διακοπής, που να επιφέρει ζημιά, και μεταξύ της γενικής εκπαίδευσης και της έναρξης συμμετοχής στην επαγγελματική κατάρτιση, αλλά και κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης επαγγελματικής κατάρτισης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

vi. Τη διευκόλυνση της συμμετοχής των ατόμων σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια των διάφορων φάσεων και χρονικών περιόδων της επαγγελματικής τους ζωής ή της μεταστροφής και επανακαθορισμού της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

vii. Την παροχή δυνατοτήτων και ευκαιριών σε όλα τα άτομα, με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, την επαγγελματική τους εμπειρία και τους επιδιωκόμενους στόχους τους, και με την αξιοποίηση των κατάλληλων μέσων, να ανελιχθούν επαγγελματικά ή να προετοιμαστούν για μία επαγγελματική δραστηριότητα ανώτερου επαγγελματικού επιπέδου (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

viii. Την ενδυνάμωση της σχέσης μεταξύ επαγγελματικής κατάρτισης και αγοράς εργασίας, ούτως ώστε α) η επαγγελματική κατάρτιση να συνδέεται και να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και στις απαιτήσεις του εκάστοτε τομέα οικονομικής δραστηριότητας, και β) να λαμβάνονται με περισσότερη προσοχή, υπ' όψιν από τους οικονομικούς και επαγγελματικούς φορείς τα ζητήματα και τα προβλήματα που τίθενται από την επαγγελματική κατάρτιση (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

3^η Αρχή: Στο πλαίσιο υλοποίησης της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση, βαρύνουσα σημασία χρειάζεται να δοθεί (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>):

i. στην διάγνωση των ποσοτικών και ποιοτικών αναγκών του εργατικού δυναμικού σε εθνικό και κοινοτικό επίπεδο (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>),

ii. σε συνεχείς δράσεις ενημέρωσης και επαγγελματικού προσανατολισμού των νεαρών και ενηλίκων ατόμων, οι οποίες θα βασίζονται α) στις ατομικές δεξιότητες και ικανότητες, στις δυνατότητες εργασίας και στην αξιοποίηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων, και β) στη συνεργασία μεταξύ των σχολών γενικής εκπαίδευσης και όλων των φορέων που εμπλέκονται στην ή ενδιαφέρονται για την επαγγελματική κατάρτιση (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>),

iii. την διαμόρφωση των απαραίτητων προϋποθέσεων, οι οποίες θα επιτρέπουν στα άτομα να απευθύνονται στο προαναφερθέν σύστημα ενημέρωσης και επαγγελματικού προσανατολισμού είτε πριν την επιλογή της επαγγελματικής τους διαδρομής, είτε καθ' όλη τη διάρκεια το επαγγελματικού τους βίου, είτε κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους κατάρτισης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής

Κοινότητα, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

4^η Αρχή: Βάσει των συγκεκριμένων γενικών αρχών και στο πλαίσιο της επικείμενης υλοποίησης των στόχων που περιλαμβάνονται στις προαναφερθείσες αρχές, η Επιτροπή έχει τη δυνατότητα να προτείνει είτε στο Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας είτε στα Κράτη-Μέλη τη λήψη μέτρων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί στις γενικές αρχές. Επιπλέον, η Επιτροπή συνεργάζεται με τα Κράτη-Μέλη για την εκπόνηση μελετών και ερευνών στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης προκειμένου να διασφαλιστεί η υλοποίηση της κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης, και ιδίως να προωθηθεί η γεωγραφική και επαγγελματική κινητικότητα του εργατικού δυναμικού και οι δυνατότητες για απασχόληση εντός της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (βλ. αναλυτικά Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

5^η Αρχή: Προκειμένου να προωθηθεί η διάχυση των δεδομένων και των μελετών που αφορούν στην κατάσταση των πραγμάτων και στην πρόοδο του πεδίου της επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και ο εκσυγχρονισμός των διδακτικών μέσων που χρησιμοποιούνται σ' αυτή εντός της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, η Επιτροπή τίθεται αρμόδια για την συγκέντρωση, την διάχυση και την ανταλλαγή δεδομένων, στοιχείων, καλών πρακτικών και τεκμηρίωσης του διδακτικού υλικού σε σχέση με την επαγγελματική κατάρτιση ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη. Από την πλευρά τους, τα Κράτη-Μέλη συνεργάζονται με την Επιτροπή, παρέχοντάς της βοήθεια, υποστήριξη και όλα τα απαραίτητα στοιχεία και τις πληροφορίες, σχετικές με την κατάσταση των πραγμάτων και την πρόοδο των εθνικών τους συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης (βλ. αναλυτικά Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

6^η Αρχή: Η Επιτροπή σε συνεργασία με τα Κράτη-Μέλη της Κοινότητας προωθεί την ανταλλαγή καλών πρακτικών και εμπειριών στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, σε αρμόδιες υπηρεσίες, φορείς και experts που εμπλέκονται στο εν λόγω

πεδίο μεταξύ των Κρατών-Μελών, υπό την μορφή σεμιναρίων σπουδών και προγραμμάτων που περιλαμβάνουν επισκέψεις και παραμονή σε φορείς επαγγελματικής κατάρτισης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

7^η Αρχή: Η έβδομη αρχή αφορά στην επαγγελματική κατάρτιση του διδακτικού και εκπαιδευτικού προσωπικού, στην αύξηση του αριθμού συμμετοχής του στην κατάρτιση και στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών και τεχνικών ικανοτήτων τους. Συγκεκριμένα, τα Κράτη-Μέλη προωθούν, και σε ορισμένες περιπτώσεις σε συνεργασία με την Επιτροπή, κάθε είδους μέτρο που δύναται να συμβάλει στην βελτίωση και στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής κατάρτισης του διδακτικού και εκπαιδευτικού προσωπικού. Ενώ, συγχρόνως, ιδιαίτερη προώθηση θα δοθεί από τα Κράτη-Μέλη στα μέτρα για την επαγγελματική κατάρτιση που δύναται να διασφαλίσουν την προσαρμογή του διδακτικού και εκπαιδευτικού προσωπικού στις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στην οικονομία και στον τεχνικό τομέα (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

Επιπροσθέτως, ευνοείται η ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών για την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτών/τριών, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στη λήψη μέτρων από τα κράτη της Κοινότητας για την επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση του διδακτικού και εκπαιδευτικού προσωπικού, που θα εργαστούν σε περιοχές της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, οι οποίες είναι λιγότερο ευνοημένες και αναπτυγμένες, καθώς και σε αναπτυσσόμενα Κράτη και εδάφη, και ιδίως σε αναπτυσσόμενα Κράτη και περιοχές που συνδέονται με την Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

8^η Αρχή: Η Επιτροπή σε συνεργασία με τα Κράτη-Μέλη διαμορφώνει, βάσει των αναγκών των εκάστοτε επαγγεμάτων που απαιτούν συγκεκριμένο είδος κατάρτισης, μία ενιαία δέσμη που περιλαμβάνει τις βασικές προϋποθέσεις, που απαιτούνται για την συμμετοχή των ατόμων στα διάφορα επίπεδα κατάρτισης. Προς αυτή την κατεύθυνση,

θα προωθηθεί η διαμόρφωση των αντικειμενικών προϋποθέσεων, που είναι απαραίτητες για την τελική αξιολόγηση στην επαγγελματική κατάρτιση, προκειμένου να υπάρξει μία αμοιβαία αναγνώριση των διάφορων πιστοποιητικών και τίτλων κατάρτισης μεταξύ των Κρατών-Μελών, οι οποίοι θα οδηγούν στην επικύρωση της επιτυχούς ολοκλήρωσης της επαγγελματικής κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού. Σ' αυτό το πλαίσιο, προωθείται από τα Κράτη-Μέλη και την Επιτροπή η διεξαγωγή διαγωνισμών και εξετάσεων στο συγκεκριμένο πεδίο σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

9^η Αρχή: Τα Κράτη-Μέλη και η Επιτροπή, προκειμένου να συμβάλουν στην επίτευξη της ισορροπίας μεταξύ ζήτησης και προσφοράς εργασίας σε κοινοτικό επίπεδο, έχουν την δυνατότητα για την, από κοινού, ανάληψη των απαραίτητων πρωτοβουλιών, και, ιδίως, για την πραγματοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης στην κατεύθυνση επίτευξης του συγκεκριμένου σκοπού. Οι εν λόγω πρωτοβουλίες και τα προγράμματα κατάρτισης χρειάζεται να στοχεύουν στην ταχύρρυθμη κατάρτιση των ενήλικων ατόμων καθώς και στην αλλαγή ή στον επανακαθορισμό της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και διαδρομής, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές και εξελίξεις, τις ανάγκες διάφορων επαγγελμάτων και επαγγελματικών τομέων καθώς και τις ιδιαίτερες ανάγκες συγκεκριμένων περιοχών (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

10^η Αρχή: Στο πλαίσιο της εφαρμογής των γενικών αρχών για την εφαρμογή της κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης, είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν στοχευμένες δράσεις για συγκεκριμένους τομείς οικονομικής δραστηριότητας ή συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων, που αντιμετωπίζουν ειδικά ζητήματα. Επιπροσθέτως, προβλέπεται η δυνατότητα για κοινή χρηματοδότηση για όλες τις πρωτοβουλίες και δράσεις που θα υλοποιηθούν στο πλαίσιο επίτευξης των στόχων της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

Συνοψίζοντας, η πρώτη χρονική περίοδος ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα αδρανές χρονικό διάστημα από την πλευρά των Κρατών-Μελών (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 248), κατά τη διάρκεια του οποίου «...το ζήτημα της εκπαίδευσης και του ρόλου της στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση είναι λιγότερο αποφασιστικό» (Murphy, 2005: 115) ενώ «οι νόμοι της εκπαίδευσης και τα ζητήματα που την αφορούν προς το παρόν δεν εμπίπτουν στις αρμοδιότητες της Ε.Κ., αλλά παραμένουν...ζητήματα εθνικής αρμοδιότητας» (Khan, 1994: 50, όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 115).

Και μπορεί οι πρώτες παρεμβάσεις της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας να ξεκίνησαν δειλά με την Συνθήκη της Ρώμης (βλ. παραπάνω άρθρα 118 και 128) (Αμίτσης, 2000: 122), στο πλαίσιο ανάπτυξης της οικονομίας τόσο του εκάστοτε Κράτους-Μέλους όσο και της Κοινής Αγοράς γενικότερα (βλ. Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 128: 67), ωστόσο η Ε.Ε. άρχισε να ενδιαφέρεται ουσιαστικά για το πεδίο της εκπαίδευσης με παρεμβάσεις και ουσιαστικές δράσεις από το 1974 και έπειτα (Lowe, 1992: 582 όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 115).

1.3. Η Περίοδος 1971-1983

Η δεκαετία του 1970 ξεκινά με την πετρελαϊκή κρίση του 1973-1974, η οποία σημάδεψε την οικονομική πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας επιφέροντας ραγδαίες αλλαγές τόσο εντός της Κοινότητας όσο και στο εσωτερικό των Κρατών-Μελών, τα οποία προκειμένου να διασώσουν τις οικονομίες τους από την οικονομική αστάθεια που προκάλεσε η πετρελαϊκή κρίση, συνεργάστηκαν μεταξύ τους λαμβάνοντας εθνικά μέτρα προστασίας των οικονομικών πολιτικών τους (Murphy, 2005: 121; Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 248).

Το φαινόμενο αυτό δεν μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη και την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, το ενδιαφέρον της οποίας στράφηκε στην δημιουργία νέων δομών εκπαίδευσης και στην επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων λόγω της κατακόρυφης αύξησης των ποσοστών ανεργίας, της μείωσης του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της Κοινότητας σε διεθνές επίπεδο και της αύξησης του πληθωρισμού (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 248; Murphy, 2005: 121; Tsoukalis, 1993: 36 όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 121-122).

Με άλλα λόγια, η διεθνοποίηση της παραγωγής και της κατανάλωσης και η αύξηση του οικονομικού ανταγωνισμού οδήγησαν την Ευρωπαϊκή Κοινότητα από τη μία να εντείνει τις προσπάθειες ενδυνάμωσης της ευρωπαϊκής παραγωγής και οικονομίας με την εφαρμογή νέων τεχνολογιών και νέων εργασιακών μεθόδων και από την άλλη να βρίσκεται σε τροχιά αναζήτησης ανθρώπινου δυναμικού εξειδικευμένου με νέες δεξιότητες και ικανότητες, που να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται πλήρως στις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Βεργίδης, 2007: 353). Έτσι «μέσα σ' αυτή την υπό διαμόρφωση νέα πραγματικότητα αναπτύχθηκε το πρόταγμα της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης» (Βεργίδης, 2007: 353).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί, ότι λίγο πριν το ξέσπασμα της πετρελαϊκής κρίσης, και συγκεκριμένα το 1971, εγκρίνονται, με την Απόφαση του Συμβουλίου της 26^{ης} Ιουλίου 1971, οι «Γενικές Κατευθυντήριες Γραμμές για την Ανάπτυξη ενός Κοινοτικού Προγράμματος για την Επαγγελματική Κατάρτιση» (General Guidelines for drawing up a Community Programme on Vocational

Training), στο πλαίσιο των οποίων εντάχθηκαν αναμορφωμένες οι αρχές της 63/266/ΕΟΚ Απόφασης του Συμβουλίου της 2^{ας} Απριλίου 1963 (βλ. αναλυτικά Official Journal of the European Communities, 1971: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31971Y0812&from=EN>).

Γενικότερα, οι παρεμβάσεις της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, τις δεκαετίες 1970 και 1980, επικεντρώθηκαν στην τεχνική υποστήριξη των εθνικών δράσεων (Jallade, 1989: 124 όπ. αναφ. στο Αμίτσης, 2000: 123), με την εισαγωγή συγχρόνως γενικών αρχών βάσει του ευρύτερου κοινωνικού κεκτημένου ή με την προώθηση εξειδικευμένων πρακτικών προς συγκεκριμένες ομάδες-στόχους (target groups). Ωστόσο, παρά τις συγκεκριμένες δράσεις, συνεχίστηκε από τα Κράτη-Μέλη η χάραξη αυτόνομων πολιτικών στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης (Αμίτσης, 2000: 123).

Αυτή η κατεύθυνση των Κρατών-Μελών οφείλεται σε δύο κύριες παραμέτρους: **α)** στο ό,τι οι πολιτικές κατάρτισης εντάσσονταν στο πεδίο άσκησης εθνικής κυριαρχίας και **β)** στο ό,τι τα εθνικά συστήματα δεν είχαν τυποποιηθεί εξαιτίας του διαφορετικού προσανατολισμού και κατεύθυνσης που ακολουθούσαν (Hantrais, 1995: 51 όπ. αναφ. στο Αμίτσης, 2000: 123).

Πέντε χρόνια αργότερα από την έγκριση των «Γενικών Κατευθυντήριων Γραμμών για την Ανάπτυξη ενός Κοινοτικού Προγράμματος για την Επαγγελματική Κατάρτιση», δημοσιεύεται τον Φεβρουάριο του 1976 το «Ψήφισμα για Συνεργασία στην Εκπαίδευση» (Resolution on Cooperation in Education) του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (βλ. αναλυτικά Council of the European Communities, 1976: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:41976X0219&from=HR>).

Με τον εν λόγω «Ψήφισμα» του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου ανακοινώνεται η δημιουργία και υλοποίηση ενός Προγράμματος Δράσης στο πεδίο της Εκπαίδευσης μεταξύ των Κρατών-Μελών, με ιδιαίτερη έμφαση στην βελτίωση των παροχών εκπαίδευσης και κατάρτισης στους υπηκόους και στα παιδιά τους που προέρχονται από άλλα Κράτη-Μέλη εντός της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και από χώρες που είναι μη Κράτη-Μέλη της Κοινότητας (Council of the European Communities, 1976: 2).

Τα έξι πεδία δράσης, πάνω στα οποία επικεντρώθηκε η Ευρωπαϊκή Κοινότητα αναφορικά με την εκπαίδευση εκείνο το διάστημα αλλά και τα επόμενα τριάντα χρόνια συναντώνται στο εν λόγω Πρόγραμμα Δράσης του 1976 (Παπαδάκης, Μπουζάκης & Πανδής, 2010: 249), και ήταν: *«1) η εκπαίδευση των παιδιών των εργατών μεταναστών, 2) η σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη, 3) η συλλογή/σύνταξη τεκμηρίων και στατιστικών στοιχείων, 4) η ανώτατη εκπαίδευση, 5) η διδασκαλία ξένων γλωσσών και 6) οι ίσες ευκαιρίες»* (European Commission, 2006/ DG EAC: 24).

Με βάση το Πρόγραμμα Δράσης, προβλεπόταν η υλοποίηση μίας σειράς από μέτρα σε επίπεδο Κοινότητας, τα οποία περιελάμβαναν:

«- ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών σχετικά με την οργάνωση κατάλληλων τύπων διδασκαλίας, λαμβάνοντας την μορφή ενός περιορισμένου αριθμού πιλοτικών σχημάτων ώστε να επιτρέψουν σ' αυτούς τους τύπους διδασκαλίας να είναι συγκρίσιμοι και αξιολογήσιμοι, και την συνεργασία στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών που απαιτείται να για την ανάληψη ευθύνης σ' αυτό το πεδίο,

- εκπαιδευτικές μελέτες και έρευνα στα ακόλουθα θέματα:

- *οι προσαρμοσμένες μέθοδοι στην διδασκαλία γλώσσας,*
- *ο τόπος και την σπουδαιότητα της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού στα σχολικά προγράμματα σπουδών,*
- *οι υφιστάμενες συνθήκες και παροχές για την πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, και οι ειδικές ανάγκες σε σχέση με τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό,*
- *τις παρούσες και τις προτεινόμενες παροχές για εκπαιδευτικά προγράμματα και προγράμματα διδασκαλία γλώσσας στο ραδιόφωνο και στην τηλεόραση,*
- *αξιολόγηση της ανάγκης δημιουργίας σχολείων στα οποία η διδασκαλία θα ήταν σε περισσότερες από μία γλώσσες.»* (Council of the European Communities, 1976: 2).

Μέσω του Προγράμματος Δράσης του 1976, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στόχευε στην αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, στη δημιουργία ίσων ευκαιριών και στη ενίσχυση της προσβασιμότητας σ' αυτά μέσω μίας πιο στενής σύνδεσης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών συστημάτων των Κρατών-Μελών με την ανταλλαγή πληροφοριών, εμπειριών και σύγκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο απώτερος στόχος ήταν να προσδώσει μία «ευρωπαϊκή διάσταση» στα εκπαιδευτικά συστήματα της Κοινότητας (βλ. αναλυτικά European Commission/ DG EAC, 2006: 27, 68-70, 72, 74-77), να θέσει τις βάσεις «...αναβάθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τη δημιουργία των προϋποθέσεων για την ομαλή μετάβαση των νέων από την εκπαίδευση στην επαγγελματική ζωή» (Παπαδάκης, 2006: 57; βλ. και European Commission/DG EAC, 2006: 77), διασφαλίζοντας, συγχρόνως, την σημασία και το σεβασμό στη διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και πρακτικών των Κρατών-Μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (βλ. αναλυτικά European Commission/DG EAC, 2006: 81).

Το «Ψήφισμα για Συνεργασία στην Εκπαίδευση» του 1976, μπορούμε να πούμε ότι συνιστά την ιδρυτική πράξη για την Κοινοτική συνεργασία μεταξύ των Κρατών-Μελών στο πεδίο της εκπαίδευσης, τόσο ως προς τη μορφή της συνεργασίας που θεσπίστηκε μεταξύ των Κρατών-Μελών και του Κοινοτικού επιπέδου, όσο και ως προς τα ποικίλα μέτρα που προβλέπονταν να υλοποιηθούν, προοικονομώντας την μικτή και ποικιλόμορφη φύση της συνεργασίας και του συντονισμού ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα και τα Κράτη-Μέλη, που επρόκειτο μετά από κάποια έτη να επικρατήσει (European Commission/DG EAC, 2006: 69).

Ύστερα από τις αλλαγές που συντελέστηκαν στην εκπαίδευση τη δεκαετία του 1970 στο επίπεδο της Κοινότητας, η δεκαετία του 1980 ξεκινά με τη δημιουργία του Δικτύου Ευρυδική (Eurydice Network), το οποίο εστιάζει πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα και στην ανταλλαγή πληροφοριών, σε συνεργασία πλέον με άλλους ευρωπαϊκούς (Eurostat, CRELL, CEDEFOP) και διεθνείς (OECD, UNESCO) οργανισμούς και εταιίρους σε σχέση με τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και τις αντίστοιχες πολιτικές των Κρατών-Μελών (βλ. αναλυτικά Eurydice, 2016: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/About_us; Παπαδάκης, Μπουζάκης & Πανδής, 2010: 249).

Συνοψίζοντας για τη συγκεκριμένη περίοδο (1971-1983), μπορούμε να πούμε ότι τόσο αυτή όσο και οι μετέπειτα εξελίξεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στιγματίστηκαν από την πετρελαϊκή κρίση του 1973, την οποία ακολούθησε μία γενικότερη ύφεση στην οικονομία και στην απασχόληση έως και τις αρχές της δεκαετίας του 1980, στη διάρκεια της οποίας άρχισαν να αμφισβητούνται οι υφιστάμενες πολιτικές και συμφωνίες σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο στην Ευρώπη (Sandholtz, 1993: 6 όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 123).

Συν τοις άλλοις, η εσωστρέφεια στην οποία είχαν περιέλθει τα, τότε, Κράτη-Μέλη λόγω της αδυναμίας της Ευρωπαϊκής Κοινότητας να δώσει ώθηση στην ανάπτυξη της οικονομίας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 11) και η αύξηση της ανεργίας επέφεραν μία αναγκαστική στροφή της ευρωπαϊκής οικονομίας, ήτοι από τις πολιτικές της πλήρους απασχόλησης σε στρατηγικές για την μείωση του πληθωρισμού και τον έλεγχο της σταθερότητας του ισοζυγίου πληρωμών. Αυτή η βίαιη αλλαγή στο παγκόσμιο πολιτικό και οικονομικό στερέωμα, οδήγησε τα Κράτη-Μέλη στο να συνειδητοποιήσουν ότι μόνο στο πλαίσιο μίας μακροπρόθεσμης προοπτικής θα ήταν δυνατό να αντιμετωπίσουν τη δυσχερή κατάσταση στην οποία είχαν περιέλθει, και, ιδίως, στο τομέα της ενέργειας (Aldcroft, 1993: 196 όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 123).

1.4. Η Περίοδος 1983-1992

Όπως αναλύσαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η έναρξη της δεκαετίας του 1980 σημαδεύτηκε από την ύφεση που είχε προκληθεί λόγω της πετρελαϊκής κρίσης του 1973. Στο πλαίσιο αυτό, η μέχρι τότε εσωστρέφεια που χαρακτήριζε τα Κράτη-Μέλη έδωσε τη θέση της σε μία νέα προσέγγιση που άρχισε να υιοθετείται από τα Κράτη-Μέλη: Αυτή της υπερεθνικότητας (supranationality) και της σύγκλισης ως την πιο συμφέρουσα και βιώσιμη επιλογή (Murphy, 2005: 123) για την αντιμετώπιση των εξωτερικών διεθνών οικονομικών και πολιτικών πιέσεων που δέχονταν, συμπεριλαμβανομένου και του ολοένα και αυξανόμενου ανταγωνισμού από τις πολυεθνικές εταιρείες παγκοσμίως (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 250).

Με άλλα λόγια, τα Κράτη-Μέλη συνειδητοποίησαν δεν μπορούν αυτόνομα να αντιμετωπίσουν τις διεθνείς προκλήσεις, παρά μόνο ως μία ενωμένη οντότητα. Κατά συνέπεια, η παραχώρηση αρμοδιοτήτων και, δη, όλων και περισσότερων, σε υπερεθνικό επίπεδο ήταν προφανώς μία αναπόφευκτη επιλογή. Προς αυτή την κατεύθυνση στράφηκαν και τα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, τα οποία, φαίνεται να συμβάδιζαν και να κατευθύνονταν από τις εξελίξεις και τη νέα κατάσταση των πραγμάτων, που είχε αρχίσει να επικρατεί στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 250), αφού: *«Τα Κράτη-Μέλη ενδιαφέρθηκαν πραγματικά για τη Διά Βίου Μάθηση και την κατάρτιση μόνο όταν απειλήθηκε η πολιτική και οικονομική τους εξουσία»* (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 250).

Κατά συνέπεια, οι πολιτικές για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη Διά Βίου Μάθηση, -η τελευταία εκ των τριών προωθήθηκε, ως επί το πλείστον από την δεκαετία του 1990 και έπειτα (βλ. παρακάτω)-, άρχισαν να προωθούνται και να διαμορφώνονται σε υπερεθνικό επίπεδο την δεκαετία του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 250).

Αυτή η προσπάθεια των Κρατών-Μελών να αναπτύξουν κοινές εκπαιδευτικές πολιτικές και μία κοινή εκπαιδευτική πολιτική για την Διά Βίου Μάθηση, αρχικώς, συνάντησε εμπόδια λόγω της αυτονομίας που είχαν τα Κράτη-Μέλη να διαμορφώσουν

τα ίδια την εθνική εκπαιδευτική τους πολιτική. Ωστόσο, όπως αναφέραμε παραπάνω, η ύφεση είχε ως συνέπεια την αλλαγή του τρόπου σκέψης των Κρατών-Μελών, και της συνειδητοποίησης ότι μόνο αν μειώσουν την αυτονομία τους και παραχωρήσουν αρμοδιότητες στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, θα καταφέρουν να αντιμετωπίσουν τις διεθνείς προκλήσεις και να διαφυλάξουν την πολιτική και οικονομική τους εξουσία. Η απόφαση αυτή λήφθηκε παράλληλα με τον σχεδιασμό για την δημιουργία μίας Ενιαίας Αγοράς (Murphy, 2005: 128).

Αξίζει να αναφέρουμε, ότι ταχεία ανάπτυξη των πολιτικών για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη ΔΒΜ, σε μεγάλο βαθμό, επετεύχθη, λόγω της Απόφασης που έλαβε το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για την υπόθεση Gravier,⁶⁶ τον Φεβρουάριο του 1985, προάγοντας, ουσιαστικά, το κοινοτικό συμφέρον, βάσει της Συνθήκης της ΕΟΚ (Συνθήκη της Ρώμης) (βλ. αναλυτικά European Court, 1985: 607-615; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 54-55; Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 250-251).

Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο, τότε, απεφάνθη ότι *«οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης η οποία προετοιμάζει για ένα προσόν για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, τέχνη ή απασχόληση ή που παρέχει την απαραίτητη κατάρτιση και τις δεξιότητες για ένα τέτοιο επάγγελμα, τέχνη, ή απασχόληση είναι επαγγελματική κατάρτιση, ανεξαρτήτως της ηλικίας και του επιπέδου κατάρτισης των μαθητών ή των σπουδαστών, ακόμα και αν το πρόγραμμα κατάρτισης περιλαμβάνει ένα στοιχείο γενικής εκπαίδευσης.»* (European Court, 1985, §30: 614).

Επιπλέον, απεφάνθη ότι, οι προϋποθέσεις και οι συνθήκες για την πρόσβαση στην εκπαίδευση υπάγονται στο πεδίο εφαρμογής της Συνθήκης της ΕΟΚ (Συνθήκη της Ρώμης (European Court, 1985, §25: 613), και κατά συνέπεια η επαγγελματική κατάρτιση υπάγεται στο πεδίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 250-251), μεταθέτοντας, έτσι, τα ζητήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε υπερεθνικό επίπεδο.

⁶⁶ Για την υπόθεση Gravier vs City of Liège (Case 293/83), βλ. αναλυτικά European Court, 1985: 606-615.

Δύο χρόνια αργότερα, η υπερεθνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αρχίζει να δρομολογείται (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 55), καθώς το 1987 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εγκρίνει το πρόγραμμα Erasmus, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης, το οποίο αποτελεί έως και σήμερα το μεγαλύτερο πρόγραμμα κινητικότητας φοιτητών, καθηγητών και ερευνητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος του προγράμματος Erasmus ήταν να δώσει τη δυνατότητα στους φοιτητές των Κρατών-Μελών να σπουδάσουν, για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, σε κάποιο ίδρυμα Ανώτατης Εκπαίδευσης μίας άλλης χώρας εντός της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (O'Mahony, 2003, όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 251; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 55).

Η υιοθέτηση του προγράμματος Erasmus πραγματοποιήθηκε στη βάση της Συνθήκης της Ρώμης. Συγκεκριμένα στη βάση των άρθρων 128 και 235 (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 55), ήτοι στον καθορισμό γενικών αρχών για την ανάπτυξη μίας κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 128: 67).

Καθώς και στην υιοθέτηση κοινοτικής δράσης, εφόσον καθίσταται αναγκαία, για την επίτευξη των στόχων της Κοινής Αγοράς. Στην περίπτωση που η Συνθήκη δεν προβλέπει τις απαραίτητες εξουσίες, κατόπιν πρότασης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το Συμβούλιο λαμβάνει ομόφωνη απόφαση, και ύστερα από διαδικασία διαβούλευσης με την Συνέλευση, προχωρά στην θέσπιση των απαραίτητων διατάξεων (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 235: 96).

Ειδικότερα, το Erasmus στόχευε στην προώθηση: **α)** της στενής συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, **β)** των εκπαιδευτικών επισκέψεων, περιορισμένης διάρκειας, για το διδακτικό-ερευνητικό και διοικητικό προσωπικό, **γ)** της εκπόνησης κοινών προγραμμάτων σπουδών και ερευνών μεταξύ των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ των Κρατών-Μελών της Κοινότητας, **δ)** της εισαγωγής των φοιτητών από άλλα Κράτη-Μέλη στα συνεργαζόμενα τριτοβάθμια ιδρύματα και **ε)** της αναγνώρισης των ακαδημαϊκών τίτλων σπουδών/διπλωμάτων (EC, 1987a: 56-60 & 89-91 όπ. αναφ. στο Μοσχονάς, 2001: 703).

Στις 9 Δεκεμβρίου 1989, στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στο Στρασβούργο, τα Κράτη-Μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, με εξαίρεση το Ηνωμένο Βασίλειο, υιοθέτησαν τον «Κοινοτικό Χάρτη των Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων» (Community Charter of the Fundamental Social Rights of Workers), ο οποίος συνιστά και την πρώτη θεσμική αναφορά στο δικαίωμα των εργαζομένων για πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση, χωρίς διακρίσεις, σε όλη τη διάρκεια της εργασιακής τους ζωής (βλ. αναλυτικά European Council, 1989: 46-50; Bercusson, 1990: 624-642).

Ο «Κοινοτικός Χάρτης των Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων» περιελάμβανε 30 αρχές κοινωνικής πολιτικής, χωρίς δεσμευτική ισχύ για τα Κράτη-Μέλη. Ουσιαστικά επρόκειτο για κατευθυντήριες οδηγίες για την ανάπτυξη ενός Ευρωπαϊκού μοντέλου κοινωνικής προστασίας των εργαζομένων (European Council, 1989: 48-50; Αμίτσης, 2000: 124).

Συγκεκριμένα, οι προαναφερθείσες 30 αρχές αφορούν στα κάτωθι πεδία (βλ. αναλυτικά (European Council, 1989, άρθρα 1-30: 48-50):

- i. *«Ελεύθερη μετακίνηση των εργαζομένων (άρθρα 1-3)*
- ii. *Απασχόληση και αμοιβή (άρθρα 4-6)*
- iii. *Βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και εργασίας (άρθρα 7-9)*
- iv. *Κοινωνική προστασία (άρθρο 10)*
- v. *Ελευθερία του συνεταιρίζεσθαι και συλλογική διαπραγμάτευση (άρθρα 11-14)*
- vi. *Επαγγελματική κατάρτιση (άρθρο 15)*
- vii. *Ίση μεταχείριση ανδρών και γυναικών (άρθρο 16)*
- viii. *Ενημέρωση, διαβούλευση και συμμετοχή των εργαζομένων (άρθρα 17-18)*
- ix. *Προστασία υγείας και ασφάλεια στον εργασιακό χώρο (άρθρο 19)*
- x. *Προστασία των παιδιών και των εφήβων (άρθρα 20-23)*
- xi. *Ηλικιωμένα άτομα (άρθρα 24-25)*
- xii. *Άτομα με αναπηρία (άρθρο 26)*
- xiii. *Υλοποίηση του Χάρτη (άρθρα 27-30)» (European Council, 1989, άρθρα 1-30: 48-50).*

Ειδικότερα, στο άρθρο 15 που αφορά στην Επαγγελματική Κατάρτιση παρουσιάζονται οι σχετικές ρυθμίσεις και κατευθυντήριες οδηγίες για την επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (European Council, 1989, άρθρο 15: 49).

Συγκεκριμένα:

«Κάθε εργαζόμενος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας πρέπει να μπορεί να έχει πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση και να ωφελείται από αυτή καθ' όλη τη διάρκεια της εργασιακής ζωής του. Στους όρους που διέπουν την πρόσβαση σ' αυτή την κατάρτιση δεν μπορεί να υπάρξει διάκριση λόγω εθνικότητας.

Για το σκοπό αυτό, θα πρέπει να εντατικοποιηθεί η δράση για να διασφαλιστεί η εφαρμογή της αρχής της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών, ιδίως όσον αφορά στην πρόσβαση στην απασχόληση, στην αμοιβή, στις συνθήκες εργασίας, στην κοινωνική προστασία, στην εκπαίδευση, στην επαγγελματική κατάρτιση και στην επαγγελματική εξέλιξη.

Θα πρέπει επίσης να αναπτυχθούν μέτρα που θα επιτρέπουν στους άνδρες και στις γυναίκες να εξισορροπούν τις επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις τους.» (European Council, 1989, άρθρο 15: 49).

Επιπροσθέτως, στον «Κοινοτικό Χάρτη των Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων», γίνεται διάκριση μεταξύ της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, η οποία θεσπίζεται με τα άρθρα 23 και 15 αντιστοίχως (Αμίτσης, 2000: 125).

Ειδικότερα, το άρθρο 23 του Κοινοτικού Χάρτη που αφορά στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση αναφέρει ότι *«μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα νεαρά άτομα έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση επαρκούς διάρκειας που θα τους επιτρέψει να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της μελλοντικής επαγγελματικής τους ζωής; για τους νέους εργαζομένους, αυτή η κατάρτιση πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια των εργασιακών ωρών.»* (European Council, 1989, άρθρο 23: 49).

Επιπλέον, συμπληρωματικές ρυθμίσεις και διατάξεις για την πρόσβαση των ατόμων στην επαγγελματική κατάρτιση, αλλά και την παροχή επαγγελματικής κατάρτισης συναντώνται στα άρθρα 20 και 22 για την προστασία των παιδιών και των εφήβων (βλ. αναλυτικά European Council, 1989, άρθρα 20 & 22: 49) και στο άρθρο 26 που αφορά στα άτομα με αναπηρία του συγκεκριμένου Κοινοτικού Χάρτη (βλ. αναλυτικά European Council, 1989, άρθρο 26: 50).

Όλες οι προαναφερθείσες διατάξεις και ρυθμίσεις του Κοινοτικού Χάρτη υποδηλώνουν εμφανώς την μετατόπιση του κέντρου βάρους, ιδίως, για το πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης από το εθνικό στο υπερεθνικό επίπεδο. Καθώς, οι αρχές που θεσπίστηκαν με τον εν λόγω Κοινοτικό Χάρτη συνιστούν μία σημαντική παρέμβαση που διαβλέπει τις μελλοντικές εξελίξεις που επίκεινται να διαδραματιστούν στην αγορά εργασίας, οι οποίες θα είχαν άμεση επίδραση στην διαμόρφωση και στην αναπροσαρμογή των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Αμίτσης, 2000: 125-126).

Παρόλο που οι πολιτικές που θεσπίστηκαν με τον Κοινοτικό Χάρτη προωθήθηκαν μέσω της υλοποίησης ενός Προγράμματος Δράσης, το οποίο διήρκησε από το 1989 έως το 1994, και υλοποιήθηκαν καινοτόμες δράσεις σε σχέση με την επαγγελματική κατάρτιση, ωστόσο οι προαναφερθείσες καινοτόμες δράσεις δεν επέφεραν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ήτοι την κατοχύρωση των δικαιωμάτων επαγγελματικής κατάρτισης για τους πολίτες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Αμίτσης, 2000: 126).

Εν κατακλείδι, όσον αφορά στην δεύτερη (1971-1983) και στην τρίτη περίοδο (1983-1992) εξέλιξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και των πολιτικών ΔΒΜ και ΕΕΚ στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, οι εξωτερικές πιέσεις που δεχόταν η τελευταία λόγω της διεθνοποίησης της οικονομίας και της αύξησης του ανταγωνισμού παγκοσμίως, την οδήγησαν προς την κατεύθυνση υλοποίησης του οράματος για μία Κοινή Αγορά και κατ' επέκταση για την εγκαθίδρυση μίας εμπράγματης Εσωτερικής Αγοράς μεταξύ των Κρατών-Μελών (βλ. αναλυτικά European Commission, 1990: 35-44).

Ως επακόλουθο, τα Κράτη-Μέλη, εξαιτίας των προαναφερθεισών εξωτερικών κοινωνικοπολιτικών πιέσεων αντιλήφθηκαν, ότι έπρεπε να δράσουν συσπειρωμένα

και ομαδικά. Κατά συνέπεια, οι αποφάσεις και οι δράσεις τους κινήθηκαν στην κατεύθυνση παραχώρησης περισσότερων αρμοδιοτήτων σε υπερεθνικό επίπεδο. (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 250).

Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα συνειδητοποίησε ότι για να διαφυλάξει το ευρωπαϊκό της κεκτημένο, δεν μπορεί να βασιστεί μόνο, στην προώθηση των πολιτικών και οικονομικών της ιδεών. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση από δευτερευούσης σημασίας πεδία, είχαν πλέον μετατραπεί σε πεδία άμεσης προτεραιότητας σε υπερεθνικό επίπεδο (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 251).

1.5. Η Περίοδος 1992-2000

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, τα Κράτη-Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είχαν αρχίσει να εξέρχονται από την προηγούμενη δεκαετία της ύφεσης που είχαν περιέλθει σε σχέση με το ενωσιακό τους εγχείρημα (Παπαδάκης, 2016b: 47). Παράλληλα, οι μετασχηματισμοί και οι αλλαγές που διαδραματίζονταν σε διεθνές επίπεδο στην οικονομία και στην πολιτική οικονομία των διεθνών σχέσεων λειτούργησαν ως απειλή και πρόκληση για την διαμόρφωση οικονομιών κλίμακος σε διεθνές επίπεδο (Παπαδάκης, 2016b: 47; Murphy, 2005: 127).

Με βάση τα προαναφερθέντα, βασική πεποίθηση και στόχος των Κρατών-Μελών ήταν ότι *«εντός της Ευρώπης θα υπάρξει μια αγορά αρκετά μεγάλη ώστε να επιτύχει οικονομίες κλίμακας, αρκετά ανταγωνιστική για να σπάσει τα προηγούμενα εμπόδια των καρτέλ και να υποκινήσει την καινοτομία, και με χαμηλά εργατικά κόστη, και πολύ περισσότερους πόρους»* (Adam, 1991: 62).

«Μια κοινή στρατηγική για μια αξιόπιστη κινητοποίηση ανθρώπινων πόρων, «φιλική» στις οικονομίες κλίμακας και συγχρόνως «ανοιχτή» στις ατζέντες της κοινωνικής ενσωμάτωσης, φαινόταν παραπάνω από αναγκαία. Η στροφή στη Διά Βίου Μάθηση έδειχνε πλέον αναγκαία και κυρίως απολύτως αναπόφευκτη. Εξίσου αναγκαία έδειχνε και η υπερεθνικοποίηση της σχετικής πολιτικής, σύστοιχη άλλωστε με τη διεθνοποίηση της πολιτικής οικονομίας.» (Παπαδάκης, 2008/2008: 171).

Αφετηριακό, λοιπόν, σημείο εκκίνησης της δεκαετίας του 1990 όσον αφορά στην εξέλιξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, της ΔΒΜ και της ΕΕΚ ήταν η Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Συνθήκη του Μάαστριχτ), η οποία υπεγράφη την 7^η Φεβρουαρίου του 1992, και ετέθη σε ισχύ την 1^η Ιανουαρίου 1993 (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992: 139 (άρθρο P) & 249).

Με την Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αρχίζει να μετασχηματίζεται αποκτώντας ένα πιο συνεκτικό θεσμικό πλαίσιο με την οριοθέτηση και διάκριση των πεδίων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Murphy,

2005: 117). Έτσι, αν και παραμένουν στην αρμοδιότητα των Κρατών-Μελών, με βάση την αρχή της επικουρικότητας⁶⁷ οι τελικές αποφάσεις σε ό,τι αφορά σε ζητήματα

⁶⁷ **Η Αρχή της Επικουρικότητας (Principle of Subsidiarity):** Η αρχή της επικουρικότητας ορίζεται από το άρθρο Ε της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση, ήτοι: «Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, η Επιτροπή και το Δικαστήριο ασκούν τις αρμοδιότητες τους υπό τους όρους και για τους σκοπούς που προβλέπουν, αφενός μεν, οι διατάξεις των συνθηκών για την ίδρυση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και των μεταγενέστερων συνθηκών και πράξεων που τις συμπληρώνουν ή τροποποιούν, αφετέρου δε, οι άλλες διατάξεις της παρούσας συνθήκης.» (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο Ε: 9).

«Στόχος της είναι να εξασφαλίζει ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται όσο το δυνατό πλησιέστερα στους πολίτες, και ότι διενεργούνται διαρκείς έλεγχοι ώστε να εξακριβώνεται ότι η δράση σε επίπεδο Ένωσης είναι δικαιολογημένη υπό το φως των διαθέσιμων δυνατοτήτων σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, είναι η αρχή δυνάμει της οποίας η ΕΕ δεν αναλαμβάνει δράση (εκτός από τους τομείς που εμπίπτουν στην αποκλειστική της αρμοδιότητα), παρά μόνο εφόσον η δράση αυτή είναι πιο αποτελεσματική από την αντίστοιχη δράση σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αρχή της αναλογικότητας, η οποία απαιτεί να μην υπερβαίνει οποιαδήποτε δράση της ΕΕ όσα είναι αναγκαία για την επίτευξη των στόχων των Συνθηκών.» (EUR-Lex, 2018: <https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/subsidiarity.html>).

«Υπάρχουν δύο σημαντικά πρωτόκολλα, προσαρτημένα στη Συνθήκη της Λισαβόνας:

- το πρωτόκολλο αριθ. 1 για τον ρόλο των εθνικών κοινοβουλίων ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εθνικών κοινοβουλίων σε δραστηριότητες της ΕΕ, και απαιτεί τα έγγραφα και οι προτάσεις της ΕΕ να διαβιβάζονται άμεσα στα εν λόγω κοινοβούλια, ώστε αυτά να μπορούν να τα/τις εξετάσουν πριν λάβει απόφαση το Συμβούλιο·
- το πρωτόκολλο αριθ. 2 απαιτεί να λαμβάνεται υπόψη από την Επιτροπή η περιφερειακή και τοπική διάσταση όλων των σχεδίων νομοθετικών πράξεων καθώς και να προβαίνει η Επιτροπή σε λεπτομερή δήλωση για τον τρόπο με τον οποίον τηρείται η αρχή της επικουρικότητας. Το πρωτόκολλο επιτρέπει στα εθνικά κοινοβούλια να αντιταχθούν σε μια πρόταση επειδή αυτή παραβιάζει την εν λόγω αρχή. Ως αποτέλεσμα αυτού, η πρόταση πρέπει να επανεξεταστεί και μπορεί να διατηρηθεί, να τροποποιηθεί ή να αποσυρθεί από την Επιτροπή ή να μπλοκαρισθεί από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ή το Συμβούλιο.» (EUR-Lex, 2018: <https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/subsidiarity.html>).

«Σε περίπτωση παραβίασης της αρχής της επικουρικότητας, η Επιτροπή των Περιφερειών ή χώρες της ΕΕ μπορούν να παραπέμψουν εγκεκριμένη πράξη απευθείας στο Δικαστήριο της ΕΕ.» (EUR-Lex, 2018: <https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/subsidiarity.html>).

Πιο συνοπτικά, η αρχή της επικουρικότητας προσδιορίζεται ως η αρχή που δεν επιτρέπει την διαχείριση ή την ρύθμιση ενός πεδίου δράσης ή ζητήματος σε υπερεθνικό επίπεδο, δηλαδή σε ευρωπαϊκό επίπεδο, από την στιγμή που τα Κράτη-Μέλη δύνανται να το διαχειριστούν ή να το ρυθμίσουν σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο (Μούσης, 2005: 31). Επιπλέον, η αρχή της επικουρικότητας υποδηλώνει την

εκπαίδευσης και κατάρτισης, η Συνθήκη του Μάαστριχτ έθεσε κοινούς στόχους και δράσεις, που έπρεπε να προωθηθούν από τα αρμόδια όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε όλα τα Κράτη-Μέλη σε υπερεθνικό επίπεδο (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 252).

Συγκεκριμένα, τα άρθρα 126 και 127 [τα οποία με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) τροποποιήθηκαν στα αντίστοιχα 149 και 150 (European Communities, 1997: 89)] αφορούν στην εκπαίδευση (άρθρο 126) και στην υλοποίηση πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης (άρθρο 127) (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρα 126 & 127: 47-48).

Ειδικότερα, το άρθρο 126, που αφορά στην προώθηση και ανάπτυξη της εκπαίδευσης γενικότερα, θεσμοθετεί την υπερεθνική παρέμβαση, δηλαδή εκείνη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, σε σχέση με το πεδίο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών συστημάτων των Κρατών-Μελών (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 126, §1: 47; βλ. και Τσαούσης, 1998: 11-12), καθώς στην παράγραφο 1 του εν λόγω άρθρου αναφέρεται, ρητώς, ότι: «*1. Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία.*» (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 126, §1: 47).

Σ' αυτό το πλαίσιο, οι δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πεδίο της εκπαίδευσης στοχεύουν στο (βλ. Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 126, §2: 47):

αλλαγή υποδείγματος διακυβέρνησης, δηλαδή την διακυβέρνηση σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα διακυβέρνησης, ήτοι την πολυεπίπεδη διακυβέρνηση (multilevel & multi-actor governance), η οποία χρειάζεται να διακατέχεται από πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων και οργάνων διακυβέρνησης (βλ. αναλυτικά Μούσης, 2005: 31-32).

i. να προωθήσει και να αναπτύξει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω μίας δέσμης δράσεων και, κυρίως, μέσω της εκμάθησης και της διάδοσης της επίσημης γλώσσας κάθε Κράτους-Μέλους (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 126, §2: 47),

ii. να ενδυναμώσει την κινητικότητα των φοιτητών/τριών και των εκπαιδευτικών. Η ακαδημαϊκή αναγνώριση των πτυχίων/διπλωμάτων και των περιόδων σπουδών συνιστούν ένα από τα βασικά μέσα για τη συγκεκριμένη στόχευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 126, §2: 47),

iii. να προωθήσει την συνεργασία μεταξύ των Κρατών-Μελών, των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και να βελτιώσει τους διαύλους επικοινωνίας ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα των Κρατών-Μελών, προκειμένου να προωθηθεί η ανταλλαγή πληροφοριών, καλών πρακτικών και εμπειριών (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 126, §2: 47),

iv. να προωθεί την ανταλλαγή νέων και την ανάπτυξη οργανωτικών φορέων αρμόδιων για δραστηριότητες που σχετίζονται με κοινωνικά και μορφωτικά ζητήματα (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 126, §2: 47),

v. να προωθήσει και να ενδυναμώσει τον θεσμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 126, §2: 47).

Επιπροσθέτως, αναφορικά με την ΕΕΚ, και συγκεκριμένα με την επαγγελματική κατάρτιση, το άρθρο 127 της Συνθήκης του Μάαστριχτ, θεσπίζει τις δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε υπερεθνικό επίπεδο ως προς το πεδίο, οι οποίες υπόκεινται και αυτές στην αρχή της επικουρικότητας που ισχύει εντός της Κοινότητας (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 127, §1: 48): *«1. Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της*

επαγγελματικής κατάρτισης.» (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 127, §1: 48).

Στο πλαίσιο υπογραφής και έναρξης της ισχύος της Συνθήκης Μάαστριχτ (Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση), οι βασικοί στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω των παρεμβατικών της δράσεων στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης ήταν (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 127, §2: 48):

i. η διευκόλυνση της προσαρμογής των ατόμων στις εξελίξεις που διαδραματίζονται στον βιομηχανικό κλάδο παραγωγής, μέσω, ως επί το πλείστον, της παροχής επαγγελματικής κατάρτισης και επανακατάρτισης (retraining) (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 127, §2: 48),

ii. η προώθηση και η βελτίωση των συστημάτων αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, προκειμένου να διευκολυνθεί η επαγγελματική ένταξη ή η επαγγελματική επανένταξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 127, §2: 48),

iii. η διευκόλυνση της πρόσβασης των ατόμων για συμμετοχή στην επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και η προώθηση της κινητικότητας των εκπαιδευτών επαγγελματικής κατάρτισης και των καταρτιζομένων ατόμων, ιδίως των καταρτιζομένων νεαρής ηλικίας (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 127, §2: 48),

iv. η προώθηση και η ενδυνάμωση της συνεργασίας/των εταιρικών σχέσεων σε σχέση με το πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης ανάμεσα σε φορείς εκπαίδευσης ή κατάρτισης και επιχειρήσεις (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 127, §2: 48),

v. η προώθηση και η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των Κρατών-Μελών για ανταλλαγή πληροφοριών, εμπειριών και καλών πρακτικών για θέματα που σχετίζονται

με τα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης των Κρατών-Μελών (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 127, §2: 48).

Επιπροσθέτως, μέσω της Συνθήκη του Μάαστριχτ, προωθούνται οι εταιρικές σχέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Κρατών-Μελών με χώρες μη Κράτη-Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και με διεθνείς οργανισμούς που εμπλέκονται με το πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 127, §3: 48).

Με βάση τα προαναφερθέντα και συγκεκριμένα τα δύο άρθρα (126 & 127) προκύπτει το συμπέρασμα ότι η Συνθήκη του Μάαστριχτ δεν επέφερε ριζικές αλλαγές στο πεδίο της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση μίας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 62).

Αντιθέτως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, από τη μία αποτυπώνεται και θεσμοθετείται η έμφαση που έχει δοθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση, από καιρό, στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης και στην ένταξη ή επανένταξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας μέσω της κατάρτισης, και από την άλλη αποτυπώνονται και θεσμοθετούνται οι υφιστάμενες ευρωπαϊκές πολιτικές και δράσεις για το πεδίο της εκπαίδευσης (βλ. αναλυτικά Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 62 & 140).

Η εστίαση που δίδει η Ευρωπαϊκή Ένωση στην επαγγελματική κατάρτιση διαφαίνεται και στην διατύπωση των άρθρων 126 και 127, η οποία, ουσιαστικά, αποτυπώνει αυτήν την προαναφερθείσα έμφαση.

Έτσι, ενώ στο άρθρο 126 που αφορά στην εκπαίδευση γίνεται λόγος για τον δυνητικό ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφού στην παράγραφο 1 αναφέρεται ρητά ότι «*η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους,.....*» (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 126, §1: 47).

Ενώ στην παράγραφο 4 του ίδιου άρθρου αναφέρεται ότι προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση για το πεδίο της εκπαίδευσης, το Συμβούλιο θεσμοθετεί δράσεις προώθησης των προαναφερθέντων στόχων, κατόπιν διαβουλεύσεως με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή Περιφερειών (βλ. Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 126, §4: 47).

Ωστόσο δεν προβλέπεται εναρμόνιση αυτών των δράσεων με το νομοθετικό πλαίσιο και τις κανονιστικές διατάξεις των Κρατών Μελών που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά συστήματα, παρά μόνο την διατύπωση και υιοθέτηση συστάσεων, μετά από σχετική πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (βλ. Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 126, §4: 47; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 140-141).

Από την άλλη, στο άρθρο 127 που αφορά στην επαγγελματική κατάρτιση, αναφέρεται στην πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης που υλοποιεί η Ευρωπαϊκή Ένωση, και όχι, απλώς στην συμβολή της Κοινότητας, ήτοι: *«Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών μελών,....»* (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 127, §1: 48). Από την εν λόγω διατύπωση καθίστανται εμφανείς τόσο το πεδίο στο οποίο εστίαζε η Ευρωπαϊκή Ένωση εκείνη την περίοδο, όσο και την πρότερη ενασχόληση της με το πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 127, §1: 48; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 141).

Συν τοις άλλοις, το ό,τι η επαγγελματική κατάρτιση στη Συνθήκη του Μάαστριχτ συνιστά τομέα μείζονος σημασίας για την Ευρωπαϊκή Ένωση, διαφαίνεται και στο άρθρο 123 της Συνθήκης, το οποίο αφορά στην βελτίωση των δυνατοτήτων απασχόλησης του ανθρώπινου δυναμικού εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην αύξηση του βιοτικού τους επιπέδου, μέσω της ίδρυσης ενός Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (European Social Fund) (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 123: 46).

Κύριες αρμοδιότητες του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου θα ήταν η προώθηση των εργασιακών δυνατοτήτων και ευκαιριών των ατόμων και η γεωγραφική και επαγγελματική τους κινητικότητα εντός των συνόρων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ενώ, παράλληλα, θα συνέβαλε και στην προσαρμογή τους στη νέα κατάσταση των πραγμάτων που είχε διαμορφωθεί στον κλάδο της βιομηχανίας και στα συστήματα παραγωγής (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 123: 46).

Το βασικό «εργαλείο» που θα αξιοποιούσε το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων θα ήταν η παροχή στο ανθρώπινο δυναμικό επαγγελματικής κατάρτισης και επανακατάρτισης (retraining) (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 123: 46).

Με βάση τα προαναφερθέντα, με την Συνθήκη του Μάαστριχτ άρχισε να διαμορφώνεται ένα νέο θεσμικό πλαίσιο για τον τομέα της ΕΕΚ, ιδίως όμως της επαγγελματικής κατάρτισης σε υπερεθνικό επίπεδο, το οποίο συνέβαλε στο να προωθηθούν και να ενισχυθούν περαιτέρω κεντρικές δράσεις συντονισμού για την επαγγελματική κατάρτιση και την κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού μεταξύ των Κρατών-Μελών στο πλαίσιο παροχής επαγγελματικής κατάρτισης (Αμίτσης, 2000: 127).

Συν τοις άλλοις, με το άρθρο 8 και κατ' επέκταση τα άρθρα 8α, 8β, και 8γ της Συνθήκης του Μάαστριχτ, η Ευρωπαϊκή Ένωση θεσπίζει την ιθαγένειά της και την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας του πολίτη της Ένωσης (βλ. αναλυτικά Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρα 8, 8α, 8β, 8γ: 15-16), αποσκοπώντας στην δημιουργία ενός «Ευρωπαϊκού έθνους», το οποίο ουσιαστικά θα λειτουργούσε (Μοσχονάς, 2001: 719) *«...ως μέσο πολιτικής νομιμοποίησης υπερεθνικών θεσμών. Αυτή η ιδέα μιας ευρύτερης «ευρωπαϊκής κοινωνίας», την οποία η Κοινότητα επιθυμεί να δημιουργήσει μέσα από την εκπαίδευση και σε μια πολύ-γλωσσική και πολύ-πολιτισμική βάση, στην πράξη εξαρτάται από κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες: «κοινωνικούς» με την έννοια ότι η προώθηση της οικονομικής ολοκλήρωσης θα μπορούσε να εξαλείψει τις*

περιφερειακές και κοινωνικές ανισότητες και «πολιτικούς» με την έννοια ότι η προώθηση της πολιτικής ολοκλήρωσης θα μπορούσε να στηριχθεί στην κοινή βούληση των κρατών μελών. Στην πραγματικότητα, όμως, ουδεμία από τις προϋποθέσεις αυτές μπορεί να γίνει αποδεκτή στη φαινομενική της αξία, μια και ούτε οι ανισότητες εξαλείφονται, αλλά ούτε και η βούληση για πολιτική ένωση υπάρχει.» (Μοσχονάς, 2001: 719).

Με βάση τα προαναφερθέντα, η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και μετά την Συνθήκη του Μάαστριχτ συνεχίζει να είναι μία πολιτική ανθρώπινου δυναμικού, οι στόχοι της οποίας συστρέφονται γύρω από την ενίσχυση της Ευρωπαϊκής οικονομίας και αγοράς εργασίας (Touraine, 1994; Moren 1987 όπ. αναφ. στο Μοσχονάς, 2001: 719).

Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας διαμόρφωσης μίας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την συγκεκριμένη περίοδο, σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από το πλαίσιο εντός του οποίου εξετάζεται. Δηλαδή στο πλαίσιο της κοινωνικής-οικονομικής ολοκλήρωσης της Ε.Ε. και στο πλαίσιο της πολιτικής ολοκλήρωσης (Μοσχονάς, 2001: 719).

Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά στην πρώτη παράμετρο, ήτοι την κοινωνικοοικονομική διάσταση της εκπαίδευσης, η εν λόγω Συνθήκη κατάφερε να προωθήσει ένα νέο θεσμικό πλαίσιο στην κατεύθυνση της πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των ατόμων για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας της Κοινότητας. Από την άλλη πλευρά, η πολιτισμική-πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με την πολιτική ολοκλήρωση, παραμένει ελλιπής, καθώς τίγονται ζητήματα πολιτισμού, ταυτότητας, ιθαγένειας και πολιτικής οργάνωσης (Μοσχονάς, 2001: 719).

Καταληκτικά, με βάση τα όσα προβλέπονται στη Συνθήκη του Μάαστριχτ, τα νέα στοιχεία που προσδιορίζουν τα παιδεία της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ είναι: α) η, εν εξελίξει, διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα προκύπτει πλέον από τις διατάξεις της Συνθήκης του Μάαστριχτ, οι οποίες θα προσδιορίζουν όλο το πλαίσιο χάραξης πολιτικής, ήτοι τις αρχές, τους στόχους, τις

αρμοδιότητες, τα όργανα και τις διαδικασίες, β) η εκπαιδευτική πολιτική αποκτά πιο μόνιμα και συνεκτικά χαρακτηριστικά, διατηρώντας, ωστόσο, τον πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο χαρακτήρα της και γ) οι λειτουργικοί στόχοι της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, παρόλο που εξακολουθούν να κατευθύνονται προς την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της αρχικής Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, δηλαδή την προώθηση και την ενδυνάμωση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και της ανάπτυξης της οικονομίας, συμπεριλαμβάνουν πλέον και την επίτευξη γενικότερων πολιτικών και κοινωνικών σκοπών, όπως αυτοί προκύπτουν από τις γενικές διατάξεις της Συνθήκης του Μάαστριχτ (Τσαούσης, 1998: 11; Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 252), για παράδειγμα από τα άρθρα 2, 8 και 8α της Συνθήκης (Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρα 2, 8, 8α: 11-12 & 15).

Συν τοις άλλοις, η διαφορετική αντιμετώπιση που λαμβάνουν τα πεδία της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ, για την ακρίβεια της επαγγελματικής κατάρτισης, στο πλαίσιο της Συνθήκης του Μάαστριχτ, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στον κυρίαρχο ρόλο που κατέχει το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα του εκάστοτε Κράτους-Μέλους ως προς την κοινωνικοποίηση του ατόμου, την διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη και της εθνικής του ταυτότητας (Τσαούσης, 2009: 204-205). Θα χρειαστούν να περάσουν 8 έτη έως το 2000 και να προηγηθούν και διεθνείς διαδικασίες στο πλαίσιο του ΟΟΣΑ, για να ενταχθούν αυτά τα δύο πεδία (εκπαίδευση και ΕΕΚ) στο ευρύτερο και ενιαίο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης (Τσαούσης, 2009: 204-205).

Από την έναρξη της ισχύος της Συνθήκης του Μάαστριχτ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκίνησε να έχει πιο ενεργό και επιδραστικό ρόλο στο πεδίο της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 253). Έτσι, το 1993 δημοσιεύει δύο policy documents: την Πράσινη Βίβλο για την «Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης» (Green Paper on the European Dimension of Education), στις 29/09/1993 (βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 1993a: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ca1f0e1a-7e3c-4093-ac92-b5ffd0c38082/language-en>), και την Λευκή Βίβλο «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση: Οι Προκλήσεις και οι Δρόμοι προς τον 21^ο Αιώνα» (Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways Forward into the

21st Century. White Paper) στις 05/12/1993 (βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 1993b: http://aei.pitt.edu/1139/1/growth_wp_COM_93_700_Parts_A_B.pdf).

Αναφορικά με την Πράσινη Βίβλο για την «Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης», αυτή συνιστά μία συνέχεια των θεσπισμένων διατάξεων της Συνθήκης του Μάαστριχτ για την Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, μέσω της Πράσινης Βίβλου, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με βάση το άρθρο 126 της Συνθήκης του Μάαστριχτ για την εκπαίδευση, προτρέπει τα Κράτη-Μέλη και τους φορείς που εμπλέκονται με το πεδίο της εκπαίδευσης να συνεργαστούν προκειμένου τα Κράτη-Μέλη να λάβουν μέτρα και να υλοποιήσουν δράσεις για την προώθηση και την ανάπτυξη της ποιότητας στην εκπαίδευση (Commission of the European Communities, 1993a, §4, §48-49: 3 & 13). Καθώς, επίσης, και πώς αυτές οι δράσεις σε εθνικό επίπεδο θα ενδυναμώσουν και θα αλληλεπιδράσουν με την μελλοντική συνεργασία των Κρατών-Μελών σε υπερεθνικό επίπεδο για το πεδίο της εκπαίδευσης (Commission of the European Communities, 1993a, §50: 13).

Δύο μήνες αργότερα, η δημοσίευση της Λευκής Βίβλου «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση: Οι Προκλήσεις και οι Δρόμοι προς τον 21ο Αιώνα» εγκαινιάζει μία νέα εποχή για το μέλλον της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και ΔΒΜ στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αφού η συγκεκριμένη Λευκή Βίβλος αποτέλεσε το έναυσμα για την μετέπειτα δημοσίευση καθοριστικών και επιδραστικών policy documents από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για τα προαναφερθέντα πεδία (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 253).

Ειδικότερα, μέσω της συγκεκριμένης Λευκής Βίβλου, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κάνει για πρώτη φορά μετά από πολλά χρόνια, σαφή αναφορά στην σύνδεση των συστημάτων της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και της συστηματικής Διά Βίου Μάθησης με την απασχόληση, την αγορά εργασίας, την οικονομική ανάπτυξη και την ενδυνάμωση της ανταγωνιστικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 1993b: 117-122).

Συγχρόνως, επισημαίνει την ανάγκη για επένδυση στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και των δεξιοτήτων όχι μόνο για την προώθηση και την αύξηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά, ιδίως, για την προσαρμογή τους στην Κοινωνία της Πληροφορίας και την διάδοση των νέων τεχνολογιών (Commission of the European Communities, 1993b: 117).

Με άλλα λόγια, η Λευκή Βίβλος «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση: Οι Προκλήσεις και οι Δρόμοι προς τον 21ο Αιώνα» στόχευε στην οικονομική μεγέθυνση και στην ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς επίσης και στην αναδιαμόρφωση των Ευρωπαϊκών Πολιτικών Απασχόλησης, μέσω της δημιουργίας ενός πιο στέρεου και συνεκτικού συστήματος Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2006: 60-61).

Δύο χρόνια αργότερα, το 1995, με τη Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: «Διδασκαλία και Μάθηση: Προς την Κοινωνία της Γνώσης», ένα policy document σταθμό για τα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και γενικότερα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει, ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση και κατ' επέκταση η απόκτηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων θα μπορούσαν να συμβάλουν στην μείωση της ανεργίας και στην προσαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού στα νέα δεδομένα που επιφέρει η νέα κοινωνία του μέλλοντος, ήτοι την «Κοινωνία της Μάθησης» (Learning Society) (European Commission, 1995: 3-4, 27-28, 56).

Προς αυτή την κατεύθυνση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει μία δέσμη από στοχευμένες δράσεις και μετασχηματισμούς σε σχέση με την βελτίωση των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, την απόκτηση και επικαιροποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, την επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό και στα συστήματα της κατάρτισης, κ.λπ., που συνοψίζονται στους ακόλουθους πέντε γενικούς-στρατηγικούς στόχους της συγκεκριμένης Λευκής Βίβλου (βλ. αναλυτικά European Commission, 1995: 34-52):

- i. την προώθηση της ιδέας ως προς την απόκτηση νέων γνώσεων,
- ii. την σύσφιξη των εταιρικών σχέσεων μεταξύ των σχολείων και του κλάδου των επιχειρήσεων,
- iii. την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού,
- iv. να αποκτήσουν τα άτομα επάρκεια σε τρεις γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης,
- v. την ισότιμη αντιμετώπιση και διαχείριση μεταξύ των επενδύσεων κεφαλαίου και των επενδύσεων στην κατάρτιση (European Commission, 1995: 32-33).

Με βάση τα προαναφερθέντα, η εν λόγω Λευκή Βίβλος εστιάζει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και συγκεκριμένα, στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς του (employability) και στην ικανότητά του να καταστεί απασχολήσιμο (employable), μεταφέροντας την ευθύνη απόκτησης του τρίπτυχου γνώσεων-δεξιοτήτων-ικανοτήτων από την πολιτεία και τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στο άτομο (European Commission, 1995: 14), αφού πλέον: « Σ αυτό το πλαίσιο, τα άτομα γίνονται ο κύριος κατασκευαστής των δικών τους ικανοτήτων και μπορούν να συνδυάζουν τις δεξιότητες που αποκτώνται μέσω των παραδοσιακών θεσμικών διαδρομών, με εκείνες που αποκτώνται μέσω της επαγγελματικής τους εμπειρίας και εκείνων που αποκτώνται μέσω της δύναμει προσωπικής τους προσπάθειας κατάρτισης.» (European Commission, 1995: 14).

Ουσιαστικά, μέσω της συγκεκριμένης Λευκής Βίβλου, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προωθεί ένα μεγαλεπήβολο μεταρρυθμιστικό σχέδιο στην κατεύθυνση ανασυγκρότησης της σχέσης εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης, μέσω των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2006: 64).

Αν και παλαιότερα είχαν υλοποιηθεί δράσεις που αφορούσαν στην ενδυνάμωση του ρόλου της κατάρτισης τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο σε επίπεδο εταιρικών σχέσεων και διάχυσης τεχνογνωσίας από την Ε.Ε. σε άλλες χώρες, όπως για παράδειγμα στις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης της πρώην Σοβιετικής Ένωσης [βλ. Πρόγραμμα TEMPUS (Trans-European Mobility Programme for University Studies),

Κοινοτικό Πρόγραμμα PHARE], τα επόμενα έτη πραγματοποιήθηκαν ολοκληρωμένες δράσεις που αφορούσαν στην επαγγελματική κατάρτιση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τα Προγράμματα: SOCRATES, YOUTH, Leonardo da Vinci και το Ευρωπαϊκό Έτος για την Διά Βίου Μάθηση το 1996⁶⁸ (Παπαδάκης, 2006: 64-65).

Η Συνθήκη του Άμστερνταμ, που υπεγράφη στις 2 Οκτωβρίου του 1997 και τροποποίησε τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και κατά συνέπεια τροποποίησε και τα άρθρα 126 και 127 της Συνθήκης στα αντίστοιχα 149 και 150, δεν περιελάμβανε νέες διατάξεις ούτε ως προς την εκπαίδευση αλλά ούτε και ως προς την ΕΕΚ (βλ. (European Communities, 1997: 89; Αμίτσης, 2000: 128).

Ωστόσο, εισάγεται ένα νέο «κεφάλαιο» με τον τίτλο VIα: Απασχόληση, στο οποίο γίνεται λόγος για τον συντονισμό των πολιτικών μεταξύ των Κρατών-Μελών και σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση για την ανάπτυξη μίας κοινής στρατηγικής για την απασχόληση και, ιδίως για την ανάπτυξη και διαμόρφωση εξειδικευμένου, ευέλικτου και ευπροσάρμοστου εργατικού δυναμικού στο πλαίσιο ανάπτυξης συντονισμένης ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση (βλ. αναλυτικά European Communities, 1997, άρθρο 109ν: 33). Όπως υποστηρίζει ο Αμίτσης: *«Μπορεί μάλιστα να υποστηριχθεί ότι η σχετική διαδικασία θα διευκολύνει τις απόπειρες συντονισμού των εθνικών συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης»* (James, 1998: 52 όπ. αναφ. στο Αμίτσης, 2000: 128-129).

Η θέσπιση των διατάξεων της Συνθήκης του Άμστερνταμ για την κοινή ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση, αποτέλεσε το θεματικό αντικείμενο της διεξαγωγής Διάσκεψης Κορυφής για την Απασχόληση (Luxembourg Jobs Summit), η οποία έλαβε χώρα στο Λουξεμβούργο το Νοέμβριο του 1997, και προηγήθηκε της έναρξης της ισχύος της Συνθήκης του Άμστερνταμ (EUR-Lex, 2005: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11318>; Αμίτσης, 2005: 129).

⁶⁸ Για τα εν λόγω τέσσερα Projects, βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2006: 65-73 καθώς επίσης και Μούσης, 2005: 248-252.

Μεταξύ άλλων στην εν λόγω Διάσκεψη συζητήθηκαν και οι ευρωπαϊκές στρατηγικές και δράσεις για την επαγγελματική κατάρτιση, με έμφαση στον ενεργό ρόλο των κοινωνικών εταίρων για την κατοχύρωση του δικαιώματος παροχής συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Αμίτσης, 2000: 129):

«α) Οι κοινωνικοί εταίροι καλούνται, στα διαφορετικά επίπεδα ευθύνης και δράσης τους, να καταλήξουν το συντομότερο δυνατό σε συμφωνίες που θα αυξάνουν τις δυνατότητες για κατάρτιση, επαγγελματική εμπειρία, εκπαιδευτικούς κύκλους σπουδών ή για οποιοδήποτε μέτρο που θα προωθεί την απασχολησιμότητα των εργαζομένων.

β) Τα κράτη-μέλη και οι κοινωνικοί εταίροι πρέπει να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια, προκειμένου να αναπτύξουν συνθήκες για την δια βίου κατάρτιση.

γ) Οι κοινωνικοί εταίροι καλούνται να διαπραγματευτούν στα αντίστοιχα επίπεδα, ιδιαίτερα μάλιστα σε κλαδικό και επιχειρησιακό επίπεδο, συμφωνίες που θα εκσυγχρονίζουν την οργάνωση της εργασίας, περιλαμβάνοντας ευέλικτες εργασιακές διευθετήσεις, με στόχο να δημιουργήσουν παραγωγικές και ανταγωνιστικές επιχειρήσεις και να πετύχουν την απαιτούμενη ισορροπία μεταξύ ευελιξίας και ασφάλειας. Τέτοιες συμφωνίες για παράδειγμα καλύπτουν την δια βίου κατάρτιση και την προσωρινή διακοπή της καριέρας.» (Αμίτσης, 2000: 129).

Πλέον, από την Συνθήκη του Άμστερνταμ και έπειτα, η προώθηση και των πολιτικών επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση γίνεται στη βάση υλοποίησης του Ευρωπαϊκού Σχεδίου Δράσης για την Απασχόληση, στο πλαίσιο του οποίου συντάσσονται κάθε έτος Κατευθυντήριες Γραμμές για την Απασχόληση (Employment Guidelines) με βάση τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την κατάσταση των πραγμάτων στην απασχόληση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ύστερα από την κοινή ετήσια έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής (European Communities, 1997, άρθρο 109q, §1-2: 34; Αμίτσης, 2000: 129). Αυτές τις Κατευθυντήριες Γραμμές τα Κράτη-Μέλη οφείλουν να τις λαμβάνουν υπ' όψιν τους για τον σχεδιασμό των πολιτικών τους απασχόλησης (βλ. European Communities, 1997, άρθρο 109q, §2: 34).

Η έναρξη της προαναφερθείσας διαδικασίας πραγματοποιήθηκε με το «Ψήφισμα του Συμβουλίου της 15^{ης} Δεκεμβρίου 1997 σχετικά με τις Κατευθυντήριες Γραμμές για

την Απασχόληση το 1998». Οι κατευθυντήριες γραμμές για την απασχόληση του 1998 ήταν μία δέσμη 21 κατευθυντήριων γραμμών για την απασχόληση και κατηγοριοποιούνταν σε 4 κεντρικούς άξονες (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 1998: 3-5), ήτοι: «1. Βελτίωση της απασχολησιμότητας, 2. Ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας, 3. Ενθάρρυνση της ικανότητας προσαρμογής των επιχειρήσεων και των εργαζομένων τους, 4. Ενίσχυση των πολιτικών για την ισότητα ευκαιριών» (Council of the European Union, 1998: 2).

Μεταξύ των Κατευθυντήριων Γραμμών του 1998, υπήρχαν και κατευθυντήριες γραμμές (Κατευθυντήριες Γραμμές 1-7 & 16-17) που αναφέρονταν στην σύνδεση των πολιτικών επαγγελματικής κατάρτισης με τις πολιτικές απασχόλησης και την βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 1998: 3-5). Πλέον οι πολιτικές επαγγελματικής κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης θεωρούνται αλληλένδετες, και απολύτως συνυφασμένες με τις Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Απασχόληση, λόγω του ότι η επαγγελματική κατάρτιση συνιστά πλέον ένα από τα μείζονα εργαλεία των ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης (βλ. αναλυτικά Μούσης, 2005: 246).

Παρομοίως, οι 22 Κατευθυντήριες Γραμμές του «Ψηφίσματος του Συμβουλίου της 22^{ας} Φεβρουαρίου 1999 για τις Κατευθυντήριες Γραμμές για την Απασχόληση το 1999» περιελάμβαναν μεταξύ άλλων και κατευθυντήριες γραμμές (βλ. Κατευθυντήριες Γραμμές 1-8, 11, 16, 18) που αναφέρονταν ευθέως σε δράσεις που χρειαζόνταν να υλοποιηθούν στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, της ΔΒΜ και της βελτίωσης της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και συνδέονταν με τις Ευρωπαϊκές Πολιτικές Απασχόλησης (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 1999: 5-7).

Η δεκαετία του 1990 ολοκληρώνεται με την Διαδικασία της Μπολόνια (The Bologna Process) το 1999, στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της εκπαίδευσης, και, ιδίως της ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της σύνδεσης της Ανώτατης Εκπαίδευσης με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και, εν γένει, της κοινωνίας. Έτσι, στις 19 Ιουνίου 1999 υπεγράφη από 29 Υπουργούς Παιδείας Ευρωπαϊκών Χωρών η Διακήρυξη της Μπολόνια (The Bologna Declaration) (βλ. αναλυτικά Νικολοπούλου-

Στεφάνου, 2001: 619-621), με στόχο «να δημιουργηθεί ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και να προωθηθεί το ευρωπαϊκό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης παγκοσμίως» (European Ministers of Education, 1999: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf).

Για την επίτευξη του προαναφερθέντος εγχειρήματος ετέθησαν έξι στρατηγικοί στόχοι:

i. Την συγκρότηση ενός συστήματος συγκρίσιμων και αναγνωρίσιμων μεταξύ τους πτυχίων προκειμένου να προωθηθεί και να ενισχυθεί περαιτέρω η απασχολησιμότητα του ανθρώπινου δυναμικού στην Ευρώπη και το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα του Ευρωπαϊκού Συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης παγκοσμίως. Η υιοθέτηση του εν λόγω συστήματος πτυχίων θα ενισχυόταν και μέσω της εφαρμογής του Συμπληρώματος Διπλώματος (Diploma Supplement) (European Ministers of Education, 1999: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf).

ii. Την διαμόρφωση και εγκαθίδρυση ενός συστήματος σπουδών, το οποίο θα βασίζεται σε δύο κύριους κύκλους σπουδών: α) τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών και β) τον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών. Η επιτυχής ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου σπουδών, ο οποίος θα διαρκεί τουλάχιστον τρία χρόνια, θα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόσβαση των αποφοίτων στο δεύτερο (μεταπτυχιακό) κύκλο σπουδών. Συν τοις άλλοις, το πτυχίο/δίπλωμα που θα απονέμεται μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου σπουδών θα αντιστοιχεί σε ένα επίπεδο προσόντων, κατάλληλου για την αγορά εργασίας στην Ευρώπη. Αναφορικά με τον δεύτερο κύκλο σπουδών, η επιτυχής ολοκλήρωσή του θα πρέπει να οδηγεί είτε σε μεταπτυχιακό δίπλωμα είτε σε διδακτορικό δίπλωμα, όπως ισχύει σε αρκετές χώρες στην Ευρώπη (European Ministers of Education, 1999: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf).

iii. Τη δημιουργία ενός συστήματος πιστωτικών μονάδων, όπως για παράδειγμα το σύστημα ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System - Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Ακαδημαϊκών Μονάδων), το οποίο θα αξιοποιηθεί ως μέσο ενίσχυσης της κινητικότητας των φοιτητών/τριών. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι πιστωτικές μονάδες μπορούν να αποκτηθούν και σε περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία δεν περιλαμβάνονται στην ανώτατη εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα η ΔΒΜ. Με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι αναγνωρίζονται από τα συμμετέχοντα Πανεπιστήμια στο πλαίσιο υιοθέτησης του συστήματος πιστωτικών μονάδων (European Ministers of Education, 1999: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf).

iv. Την προώθηση της κινητικότητας και της ελεύθερης κυκλοφορίας των ατόμων, δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση: α) στην πρόσβαση των φοιτητών/τριών σε ευκαιρίες και δυνατότητες σπουδών και κατάρτισης, καθώς και σε υπηρεσίες που σχετίζονται με τα προαναφερθέντα πεδία, και β) στην αναγνώριση και στην αξιοποίηση των περιόδων έρευνας, κατάρτισης και διδασκαλίας που πραγματοποιούν ερευνητές/τριες, διοικητικό προσωπικό και δάσκαλοι/ες – καθηγητές/τριες στον ευρωπαϊκό χώρο, χωρίς, συγχρόνως, να θίγονται τα οριζόμενα από τον νόμο δικαιώματά τους (European Ministers of Education, 1999: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf).

v. Την προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες σε σχέση με το πεδίο της διασφάλισης ποιότητας, και ειδικότερα σε σχέση με τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών στο πλαίσιο δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (European Ministers of Education, 1999: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf).

vi. Την προώθηση διαμόρφωσης των απαραίτητων παραμέτρων και διαστάσεων που σχετίζονται με την ανώτατη εκπαίδευση και την δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα των παραμέτρων και των διαστάσεων που

αφορούν στην διαμόρφωση και στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των θεσμικών οργάνων, τα προγράμματα κινητικότητας και τα προγράμματα σπουδών, έρευνας και κατάρτισης (European Ministers of Education, 1999: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf).

Εν κατακλείδι, όσον αφορά στην περίοδο 1992-2000, συμπεραίνουμε ότι αυτή προτεραιοποίηση των πεδίων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η προοδευτική διαμόρφωση και ο σχεδιασμός πλέον κοινών στρατηγικών για τα προαναφερθέντα πεδία σε υπερεθνικό επίπεδο, δεν θα προέκυπτε αν δεν υφίσταντο οι εξωτερικές οικονομικές και πολιτικές πιέσεις που δέχονταν η Ευρωπαϊκή Ένωση και η ύφεση στην οποία είχαν περιέλθει.

Αυτή η στροφή προτεραιοποίησης των πεδίων της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, ιδίως της ΔΒΜ, επελέγη για να αναδιαμορφώσει τους όρους συγκρότησης και μετασχηματισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς νέες ορίζουσες κατευθύνσεις, απολύτως συνυφασμένες με την αγορά εργασίας (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b: 47-48).

Συγκεκριμένα, με βάση τη θεωρητική προσέγγιση της έννοιας ΔΒΜ ως αναδιανεμητικό εργαλείο του δημόσιου αγαθού της παιδείας, και έχοντας, ιστορικά εξελιχθεί ώστε να μπορεί (Παπαδάκης, 2016b: 47-48) «να λειτουργήσει ως πολιτική και επιχειρησιακή «ομπρέλα» των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης μπορούσε να ανασυγκροτήσει το μεταρρυθμιστικό *corpus* της Ε.Ε.» (Παπαδάκης, 2016b: 47; βλ. και Παπαδάκης, 2007/2008: 171-172).

Επιπλέον, φαίνεται ότι όσο οι προσπάθειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαμορφώσουν μία ενιαία αγορά υποδαυλίζονταν από τις ασυμμετρίες που υπήρχαν ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη σε θεσμικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, καθώς και από τις υφιστάμενες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και τις ανισότητες περιφερειακού επιπέδου διακυβέρνησης, τόσο ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση ενός ενιαίου και ευέλικτου πλαισίου δράσης για τα πεδία της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ κάτω από την ομπρέλα της ΔΒΜ, το οποίο θα ήταν πιο φιλικό και ευπροσάρμοστο

στην, τότε, υφιστάμενη νέα κατάσταση των πραγμάτων στην οικονομία και στην αγορά εργασίας, φάνταζε ολοένα και περισσότερο ελκυστικό εντός της Ε.Ε. (Παπαδάκης, 2016b: 48).

Σ' αυτή την μετασχηματίζουσα διαδικασία, καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε η σύγκλιση και η συσχέτιση των πεδίων της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ, -για την ακρίβεια της επαγγελματικής κατάρτισης,- ως τα δύο στρατηγικά υπο-πεδία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, με τις πολιτικές για την απασχόληση και την αγορά εργασίας (Neave, 1988: 273-283 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2006: 48; βλ. επίσης και Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992: https://europa.eu/european-union/sites/europa.eu/files/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf; European Communities, 1997: <http://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-en.pdf>).

Αυτή η σύγκλιση των δύο πεδίων έλαβε την μορφή α) της σύνδεσης της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ, κυρίως της επαγγελματικής κατάρτισης, με τις ανάγκες και απαιτήσεις της οικονομίας της αγοράς (market economy) και των τεχνολογικών εξελίξεων και β) της σύνδεσης και της συσχέτισης των πεδίων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο πλαίσιο μίας πολυεπίπεδης διάστασης, η οποία αποτυπώνεται πλήρως στο πλαίσιο υλοποίησης του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (“Education and Training 2010” Work Programme) (Παπαδάκης, 2016b: 48-49), όπως θα αναλύσουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

Η προαναφερθείσα συσχέτιση ουσιαστικά λειτούργησε ως «εργαλείο» αναδιαμόρφωσης και αναπροσαρμογής της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της θεμελίωσης των αρχών της ΔΒΜ, οι οποίες συνδέονταν άμεσα με την απασχολησιμότητα του ανθρωπίνου δυναμικού, και στους δύο άξονες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (εκπαίδευσης και ΕΕΚ) (Παπαδάκης, 2016b: 49).

2. Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο Πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας (2000-2010)

2.1. Η Είσοδος στη Δεκαετία 2000 – Εισαγωγικές Επισημάνσεις

Η δεκαετία του 2000 ξεκινά με την εκκίνηση και εφαρμογή της Στρατηγικής της Λισαβόνας (2000-2010). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ήδη, από τα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας, μέσω της Λευκής Βίβλου το 1995 είχε αναφερθεί στην μετάβαση της Κοινωνίας της Γνώσης από την Κοινωνία της Πληροφορίας, λόγω των μεταβολών που είχαν, ήδη, ξεκινήσει να λαμβάνουν χώρα στην οικονομία, στον τεχνολογικό τομέα και στην απασχόληση (Τσαούσης, 2009: 200; Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 442), με αποτέλεσμα η ίδια η φύση της απασχόλησης και η οργάνωση της εργασίας να έχουν υποστεί ριζικές αλλαγές (European Commission, 1995: 6).

Η ανάγκη για την βελτίωση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της Ε.Ε. στις διεθνείς αγορές, η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων λόγω των αναγκών που είχαν προκύψει από την είσοδο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της δυναμικής που είχε στην αγορά εργασίας, καθώς και η ανάγκη για μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού μεταξύ των έχοντων γνώσεις και των μη έχοντων γνώσεις οδήγησαν την Ε.Ε. στην αναζήτηση νέων διόδων και προσεγγίσεων για την επανεκκίνηση την οικονομικής ανάπτυξης της Ε.Ε. (European Commission, 1995: 7-8 & 30; βλ. και Τσαούσης, 2009: 200; Robins & Webster, 2002: 254-255).

Ειδικότερα, *«η «έξοδος από την κρίση», η αντιμετώπιση της απώλειας του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, αλλά και του προβλήματος της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων μεταξύ αγοράς εργασίας και εκπαίδευσης, και της ανελαστικότητας των παραδοσιακών συστημάτων μάθησης που «βάρυναν» τις ευρωπαϊκές οικονομίες (ζητήματα που τίγονται αναλυτικά στη Λευκή Βίβλο του 1995 και έκτοτε εκ περιτροπής σε όλα τα θεμελιώδη Κοινοτικά policy documents) χρειάζονταν ένα νέο εργαλείο*

πολιτικής και μια καινούργια diferencia significata. Κάτι έπρεπε να αλλάξει.» (Παπαδάκης, 2007/2008: 171).

Με άλλα λόγια, η Ε.Ε. χρειαζόταν μία νέα στρατηγική, συνεκτική και κοινή για όλα τα Κράτη-Μέλη, η οποία θα θεμελιωνόταν και θα βασιζόταν σε τρεις κεντρικούς πυλώνες ανάπτυξης/στρατηγικούς στόχους: α) στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, β) στην ενδυνάμωση των οικονομιών κλίμακος της Ε.Ε. και γ) στην προώθηση και ενίσχυση της κοινωνικής ενσωμάτωσης (Παπαδάκης, 2007/2008: 171). Η επιλογή της ΔΒΜ αποτελούσε πλέον μία αναπόφευκτη αναγκαιότητα για την εκκίνηση του νέου αναπτυξιακού οράματος της Ε.Ε.. Προς την ίδια κατεύθυνση, αναπόφευκτη ανάγκη καθίστατο και η υιοθέτηση της αντίστοιχης πολιτικής σε υπερεθνικό επίπεδο, η υπερεθνικοποίηση της οποίας συσχετιζόταν με την διεθνοποίηση της πολιτικής οικονομίας (Παπαδάκης, 2007/2008: 171).

Η υπερεθνικοποίηση της πολιτικής για τη ΔΒΜ, σύμφωνα με τον M. Murphy (2005) *«συνιστά μια ευθεία αναγνώριση από τα κράτη-μέλη των αλλαγών στην πολιτική οικονομία των διεθνών σχέσεων και της εντεινόμενης ανάγκης για μια μορφή εκπαίδευσης που θα συμβάλλει στην πολιτική και οικονομική επιβίωση της Ευρώπης των δύο αξόνων»:* της Εξουσίας και του Χρήματος.» (Murphy, 2005: 129). Εξάλλου, ας μη μας διαφεύγει η τριαδική φύση, κατά Aspin & Charman, της ΔΒΜ, τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της οποίας σχετίζονται με (2007: 34): *«την οικονομική πρόοδο και ανάπτυξη, την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση και την κοινωνική ένταξη και τη δημοκρατική κατανόηση και την δραστηριότητα»* (Aspin & Charman, 1997 όπ. αναφ. στο Aspin & Charman, 2007: 34), αναλαμβάνοντας, συγχρόνως πολλές και διάφορες λειτουργίες που σχετίζονται με το κράτος, την αγορά εργασίας και την κοινωνία των πολιτών (Aspin & Charman, 2000: 17 όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 131).

2.2. Η Στρατηγική της Λισαβόνας (2000-2010) και το Πρόγραμμα Εργασίας «Education & Training 2010»

Στις 23-24 Μαρτίου 2000, στην Ειδική Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα, τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. έθεσαν τα θεμέλια για το μεγάλο μεταρρυθμιστικό τους εγχείρημα, που φιλοδοξούσαν να επιτύχουν έως το 2010, το οποίο, συγχρόνως αποτελούσε και τη νέα Στρατηγική της Ε.Ε. για την περίοδο 2000-2010: Τη Στρατηγική της Λισαβόνας (βλ. αναλυτικά European Council, 2000: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Το κεντρικό πρόταγμα και, συνάμα, νέος στρατηγικός της Ε.Ε. για την δεκαετία 2000-2010 ορίστηκε να είναι το εξής (European Council, 2000, §5: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm): *«να γίνει η πιο ανταγωνιστική και πιο δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή.»* (European Council, 2000, §5: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Η επίτευξη του προαναφερθέντος στρατηγικού στόχου απαιτούσε και την αντίστοιχη εκπόνηση μίας συνεκτικής στρατηγικής (βλ. Στρατηγική Λισαβόνας), η οποία θα σχεδιάζόταν στην κατεύθυνση επίτευξης των τριών κάτωθι μειζόνων στοχεύσεων (European Council, 2000, §5: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm):

i. στο να προετοιμάσει τη μετάβαση της Ε.Ε., προκείμενου να καταστεί μία οικονομία και μία κοινωνία που θα βασίζονται στις γνώσεις (knowledge-based economy and society), μέσω: **α)** της εκπόνησης βελτιωμένων πολιτικών για την κοινωνία της πληροφορίας και την Ε&Α (R&D), **β)** της προώθησης και ενίσχυσης των διαδικασιών που σχετίζονται με διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις ενδυνάμωσης της ανταγωνιστικότητας και της καινοτομίας, και **γ)** της ολοκλήρωσης της ευρωπαϊκής εσωτερικής αγοράς (internal market) (European Council, 2000, §5: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm);

ii. στο να εκσυγχρονίσει περαιτέρω και να αναβαθμίσει το κοινωνικό μοντέλο της Ε.Ε., να επενδύσει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και, παράλληλα, να ενισχύσει περαιτέρω τα μέτρα και τις δράσεις καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού (European Council, 2000, §5: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm);

iii. στην εκπόνηση ενός πλέγματος κατάλληλων μακροοικονομικών πολιτικών, προκειμένου να διατηρηθούν ή/και να ενισχυθούν περαιτέρω οι βιώσιμες οικονομικές και αναπτυξιακές προοπτικές της Ε.Ε. εν συνόλω (European Council, 2000, §5: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Όσον αφορά στη δεύτερη στόχευση, ήτοι τον εκσυγχρονισμό του κοινωνικού μοντέλου της Ε.Ε. μέσω της επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό και του επανασχεδιασμού ενός νέου, πιο ενεργού και πιο αποτελεσματικού ευρωπαϊκού κράτους πρόνοιας, η Ε.Ε. θέτει δύο μείζονες προτεραιότητες (European Council, 2000, §24: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm): **i.** την ενδυνάμωση των πεδίων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης από τη μία, και **ii.** από την άλλη την ανάπτυξη μίας ευρωπαϊκής ενεργητικής πολιτικής απασχόλησης, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της μετάβασης στην οικονομία της γνώσης και να καταπολεμηθούν τα φαινόμενα της ανεργίας, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού (βλ. αναλυτικά European Council, 2000, §24-30: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Ως προς την πρώτη προτεραιότητα, η Ε.Ε. προτάσσει την βελτίωση των συστημάτων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με στόχο την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις που έχει επιφέρει η κοινωνία της γνώσης αλλά και στην ανάγκη που έχει δημιουργηθεί για καλύτερης ποιότητας και υψηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου απασχόληση (European Council, 2000, §25: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης θα έπρεπε να προσεγγιστεί στη βάση της διάστασης της ΔΒΜ, προσφέροντας ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης και κατάρτισης σε όλα τα άτομα σε διάφορες φάσεις της ζωής τους (European Council, 2000, §25: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στις πληθυσμιακές ομάδες που κινδύνευαν περισσότερο με κοινωνικό αποκλεισμό, ήτοι τους/τις νέους/ες, τα ενήλικα άνεργα άτομα και τους/τις εργαζόμενους/ες, των οποίων οι δεξιότητες δεν επαρκούν και δεν συμβαδίζουν με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας (European Council, 2000, §25: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Η ανάπτυξη νέων βασικών δεξιοτήτων, κυρίως των ΤΠΕ, η ίδρυση κέντρων μάθησης σε τοπικό επίπεδο και η προώθηση των διαδικασιών και δράσεων, που σχετίζονται με τη διαφάνεια των προσόντων καθίστανται απαραίτητοι άξονες, στη βάση των οποίων θα έπρεπε να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν μέτρα και δράσεις και να ληφθούν πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της Ε.Ε. (European Council, 2000, §25: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Στο πλαίσιο αυτό, τα Κράτη-Μέλη, το Συμβούλιο (της Παιδείας) και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα έπρεπε να συνεργαστούν και να λάβουν μέτρα για την επίτευξη των κάτωθι επιδιωκόμενων στόχων (European Council, 2000, §26: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm):

« - ουσιαστική ετήσια αύξηση των κατά κεφαλήν επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό;

- ο αριθμός ατόμων ηλικίας 18 έως 24 ετών, με κατώτερο δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο, που δεν είναι πλέον στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση θα πρέπει να μειωθεί στο ήμισυ έως το 2010;

- τα σχολεία και τα κέντρα κατάρτισης, συνδεδεμένα όλα με το Διαδίκτυο, θα πρέπει να εξελιχθούν σε πολυλειτουργικά τοπικά κέντρα μάθησης, προσιτά σε όλους, χρησιμοποιώντας τις πιο κατάλληλες μεθόδους προκειμένου να απευθύνονται σε ένα ευρύ φάσμα ομάδων-στόχων; θα πρέπει να αναπτυχθούν συνεργασίες μεταξύ σχολείων, κέντρων κατάρτισης, επιχειρήσεων και ερευνητικών ιδρυμάτων προς αμοιβαίο όφελος;

- ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο πρέπει να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που πρέπει να παρέχονται μέσω της διά βίου μάθησης: δεξιότητες τεχνολογίας πληροφοριών (IT), ξένες γλώσσες, τεχνολογική κουλτούρα, επιχειρηματικότητα και κοινωνικές δεξιότητες; χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα ευρωπαϊκό δίπλωμα για τις βασικές δεξιότητες

τεχνολογίας πληροφοριών (IT), με αποκεντρωμένες διαδικασίες πιστοποίησης, προκειμένου να προαχθεί ο ψηφιακός γραμματισμός σε όλη την Ένωση;

- να καθοριστούν, έως τα τέλη του 2000, τα μέσα για την προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών, των εκπαιδευτικών, του προσωπικού κατάρτισης και του ερευνητικού προσωπικού τόσο μέσω της καλύτερης δυνατής αξιοποίησης των υφιστάμενων Κοινοτικών προγραμμάτων (Socrates, Leonardo, Youth), εξαλείφοντας τα εμπόδια, όσο και μέσω της περαιτέρω διαφάνειας στην αναγνώριση των προσόντων και των περιόδων σπουδών και κατάρτισης; να ληφθούν μέτρα για την άρση των εμποδίων στην κινητικότητα των εκπαιδευτικών έως το 2002 και για την προσέλκυση εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας;

- πρέπει να αναπτυχθεί ένα κοινό ευρωπαϊκό πρότυπο για βιογραφικά σημειώματα, το οποίο θα χρησιμοποιείται σε εθελοντική βάση προκειμένου να διευκολυνθεί η κινητικότητα, βοηθώντας στην αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτώνται τόσο από τα ιδρύματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης όσο και από τους εργοδότες.» (European Council, 2000, §26: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Ως προς την δεύτερη προτεραιότητα, δηλαδή την ανάπτυξη μίας αποτελεσματικής ενεργητικής απασχόλησης, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας τονίζει την ανάγκη για περισσότερη ενεργή συνεργασία και συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων σε σχέση με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την παρακολούθηση των διαδικασιών υλοποίησης των ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών για την απασχόληση και την μετατροπή τους σε Εθνικά Σχέδια Δράσης για την Απασχόληση (European Council, 2000, §28: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Σ' αυτό το πλαίσιο, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας καλεί το Συμβούλιο και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να επικεντρώσουν τις δράσεις τους στην κατεύθυνση των τεσσάρων κάτωθι πεδίων (European Council, 2000, §29: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm):

«i. βελτίωση της απασχολησιμότητας και μείωση των κενών σε δεξιότητες, ιδίως μέσω της παροχής υπηρεσιών απασχόλησης με μία πανευρωπαϊκή βάση δεδομένων για θέσεις

εργασίας και δυνατότητες/ευκαιρίες μάθησης; προώθηση ειδικών προγραμμάτων, τα οποία θα επιτρέψουν στα άνεργα άτομα να καλύψουν τα κενά δεξιοτήτων;

ii. περαιτέρω έμφαση στη διά βίου μάθηση ως βασική συνιστώσα του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, συμπεριλαμβανομένων, μεταξύ άλλων, την ενθάρρυνση συμφωνιών/εταιρικών σχέσεων μεταξύ των κοινωνικών εταίρων για την καινοτομία και τη διά βίου μάθηση; αξιοποιώντας τη συμπληρωματικότητα μεταξύ της διά βίου μάθησης και της προσαρμοστικότητας μέσω της ευέλικτης διαχείρισης του χρόνου εργασίας και της εναλλαγής θέσεως εργασίας; Καθώς επίσης μέσω της καθιέρωσης ενός ευρωπαϊκού βραβείου έπαθλο για τις ιδιαίτερα προοδευτικές επιχειρήσεις. Θα πρέπει να καθοριστούν κριτήρια αναφοράς για την πρόοδο προς την επίτευξη αυτών των στόχων;

iii. αύξηση της απασχόλησης στις υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών υπηρεσιών, όπου υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις; ιδιωτικές, δημόσιες ή τριτογενούς τομέα πρωτοβουλίες μπορούν να αναληφθούν, με τις κατάλληλες λύσεις για τις λιγότερο ευνοημένες κατηγορίες;

iv. προώθηση όλων των πτυχών των ίσων ευκαιριών, συμπεριλαμβανομένης της μείωσης του επαγγελματικού διαχωρισμού, καθώς επίσης και της διευκόλυνσης της εξισορρόπησης της επαγγελματικής με την οικογενειακή ζωή, ιδίως με τον καθορισμό ενός νέου κριτηρίου αναφοράς για την βελτίωση της παροχής παιδικής μέριμνας.» (European Council, 2000, §29: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Εκτός από τους προαναφερθέντες στόχους, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επεσήμανε και την ανάγκη για εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής προστασίας των Κρατών-Μελών, τα οποία θα αποτελέσουν και τη βάση για τον μετασχηματισμό της Ε.Ε. σε μία οικονομία της γνώσης. Έτσι, μεταξύ άλλων, τόνισε ότι τα Κράτη-Μέλη θα έπρεπε να συμπεριλάβουν στις πολιτικές τους για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης των ατόμων και η ισότητα των φύλων (βλ. αναλυτικά European Council, 2000, §31-33: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, προκύπτει ότι στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ προτεραιοποιήθηκαν για

την επίτευξη του ευρωπαϊκού στρατηγικού στόχου (βλ. παραπάνω), ο οποίος προσδιόρισε και διαμόρφωσε όλο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των ευρωπαϊκών πολιτικών για την δεκαετία 2000-2010 (βλ. αναλυτικά European Council, 2000: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm; Commission of the European Communities, 2002: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002DC0014&from=EN>).

Όσον αφορά στις πολιτικές για την εκπαίδευση και την ΕΕΚ, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επιχείρησε να τις «αυτονομήσει» από τις υπόλοιπες δημόσιες πολιτικές, θέτοντάς τις στο επίκεντρο των ευρωπαϊκών πρωτοβουλιών ως πρωταρχικής σημασίας δημόσιες πολιτικές στο πλαίσιο χάραξης της συνολικής στρατηγικής για την Ε.Ε. για την συγκεκριμένη περίοδο (Nóvoa & deJong-Lambert, 2002: 2 & 15). «*Τα Συμπεράσματα της Λισαβόνας μπορούν να θεωρηθούν ως κομβικό σημείο δίνοντας νέα διάσταση σε αυτό που οι Nóvoa και deJong-Lambert (2003) ονόμασαν «unionization» (ενοποίηση των πολιτικών της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.*» (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 254).

Τόσο ο στρατηγικός στόχος της Στρατηγικής της Λισαβόνας για την Ε.Ε., «*να γίνει η πιο ανταγωνιστική και πιο δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή.*» (European Council, 2000, §5: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm), όσο και το πρόταγμα περί επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό, μέσω του εκσυγχρονισμού των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτιση καθώς επίσης και της περαιτέρω προώθησης στην ΕΕΚ και στη ΔΒΜ, προκειμένου να μειωθούν τα ποσοστά ποσοστών ανεργίας και αντιστοίχως να αυξηθούν τα ποσοστά απασχόλησης, με στόχο τον μετασχηματισμό της Ε.Ε. σε μία οικονομία και κοινωνία της γνώσης, απηχούν ένα αρκετά φιλόδοξο και μαξιμαλιστικό μεταρρυθμιστικό εγχείρημα και όραμα της Ε.Ε. για την δεκαετία 2000-2010 (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2007: 758; European Council, 2000, §5 & §24-33: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Και μάλιστα σε μία χρονική περίοδο, όπου, οι διαδικασίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης από την μία δεν είχαν «ξεφύγει» πλήρως από τον, ενδεχόμενο, κίνδυνο

και τις επακόλουθες συνέπειες του κόστους της «μη-Ευρώπης» των προηγούμενων δεκαετιών (βλ. αναλυτικά Baun, 1996: 23 όπ. αναφ. στο: Παπαδάκης, 2007: 757, Παπαδάκης, 2007/2008: 172-173 & Παπαδάκης, 2016b: 34), και από την άλλη είχαν επηρεαστεί από τις αλλαγές που πραγματοποιούνταν στην πολιτική οικονομία των δημόσιων πολιτικών (Murphy, 2005: 129).

Κατά συνέπεια, *«η διασφάλιση των οικονομικών όρων βιωσιμότητας του ενωσιακού εγχειρήματος και η ανάκτηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος στη διεθνοποιημένη οικονομική αρένα»* (Παπαδάκης, 2007/2008: 173), σε συνδυασμό με την κατεπείγουσα ανάγκη για επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό και ανάπτυξης μίας αποτελεσματικής ευρωπαϊκής ενεργητικής απασχόλησης (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b: 50; Παπαδάκης, 2007: 757; Παπαδάκης, 2007/2008: 173), τα οποία, ακολούθως, αναδεικνύουν την επιδραστική συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των πολιτικών απασχόλησης, της μακροοικονομικής πολιτικής και των πολιτικών για την εκπαίδευση την ΕΕΚ και τη ΔΒΜ (Παπαδάκης, 2007/2008: 173; βλ. και Παπαδάκης, 2006: 96-97), οδήγησαν τα Κράτη-Μέλη στη λήψη μίας αναπόφευκτης επιλογής, και, πιθανόν, μίας φυσιολογικής εξέλιξης, ως απόρροια της υφιστάμενης ευρωπαϊκής κατάστασης εκείνης της δεκαετίας (Παπαδάκης, 2018a; Παπαδάκης, 2016a: 295; Παπαδάκης, 2016b: 50), ήτοι:

Στην αποδοχή της υπερεθνικοποίησης, in praxi, τόσο όλης της ατζέντας των δημόσιων πολιτικών της Ε.Ε. όσο και της χάραξης και υλοποίησης μίας νέας ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση, την ΕΕΚ και τη ΔΒΜ (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2018a; Παπαδάκης, 2016a: 295; Παπαδάκης, 2016b: 50; Παπαδάκης, 2007/2008: 173; Παπαδάκης, 2007: 757), η εμπράγματη υλοποίηση της οποίας αποτυπώθηκε στην εκκίνηση και εφαρμογή του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» («Education and Training 2010» Work Programme) στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας (European Commission, 2005 & 2006a, Παπαδάκης, 2007 και Papadakis & Tsakanika, 2006: 289-297 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης & Δρακάκη, 2015: 530).

Έτσι, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, στο πλαίσιο του Εαρινού Συμβουλίου της Βαρκελώνης, το 2002, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατέστησε σαφή την ανάγκη για

περαιτέρω επένδυση στη γνώση, ούτως ώστε να συμβάλει στην ενδυνάμωση της ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της Ε.Ε. στις διεθνείς αγορές και στην ενίσχυση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού (Commission of the European Communities, 2002: 20 & 23-24).

Παράλληλα, επιτακτική ανάγκη κρίθηκε και η προώθηση της (περαιτέρω) ανάπτυξης των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού των Κρατών-Μελών, προκειμένου να καταστεί ευέλικτο και ευπροσάρμοστο στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας στην κατεύθυνση αύξησης των ποσοστών της απασχόλησης και προώθησης της γεωγραφικής και επαγγελματικής κινητικότητας (Commission of the European Communities, 2002: 20).

Συν τοις άλλοις, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επεσήμανε την ανάγκη για ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της ΔΒΜ και προώθηση της διαφάνειας και της ανοικτότητας του ευρωπαϊκού χώρου έρευνας και καινοτομίας. Τα προαναφερθέντα σε συνδυασμό με την ενθάρρυνση της ανάπτυξης του τρίπτυχου γνώσεις-δεξιότητες-ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού και, της συνακόλουθης γεωγραφικής και επαγγελματικής τους κινητικότητας θα συνιστούσαν τα βασικά στοιχεία για την οικοδόμηση ενός νέου ευρωπαϊκού χώρου γνώσης, ο οποίος θα συνέβαλε στη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, αύξησης των ποσοστών απασχόλησης και κατά συνέπεια ενδυνάμωσης της ανταγωνιστικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Commission of the European Communities, 2002: 23-24).

Με βάση το σχετικό Ανακοινωθέν της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης (βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 2002: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002DC0014&from=EN>), αλλά και το προηγηθέν Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης τον Μάρτιο του 2001 (βλ. αναλυτικά European Council, 2001: http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-01-900_en.htm), τέθηκε σε πλήρη εφαρμογή τον Φεβρουάριο του 2002, το Πρόγραμμα

Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»⁶⁹ για την περίοδο 2000-2010 (European Commission/DG/EAC, 2002: 4 & 7), στο πλαίσιο του οποίου η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε συνεργασία με τα Κράτη-Μέλη επιχείρησαν μία ριζική μεταρρύθμιση των Ευρωπαϊκών Πολιτικών για την Εκπαίδευση, την ΕΕΚ και τη ΔΒΜ της σχέσης και σύνδεσής τους με την Απασχόληση (Papadakis & Drakaki, 2016: 172).

Αρμόδιοι για την υλοποίηση του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010» ήταν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Παπαδάκης, 2006: 100). Το «ET2010» εδράστηκε στη βάση τριών κύριων αξόνων, οι οποίοι, συγχρόνως, αποτελούσαν και τους τρεις κεντρικούς ποιοτικούς στόχους του Προγράμματος Εργασίας (European Commission/DG/EAC, 2002: 8):

«i. βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.;

ii. διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης;

iii. άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο.» (European Commission/DG/EAC, 2002: 8).

Οι προαναφερθέντες άξονες του «ET2010» παραμετροποιήθηκαν στους κάτωθι 13 μείζονες στόχους (βλ. αναλυτικά: European Commission/DG/EAC, 2002: 12-31):

⁶⁹ Για το Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» και συνολικά για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, βλ. αναλυτικά και Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 51-138.

Πίνακας 9: Στρατηγικοί Ποιοτικοί Στόχοι και Επιμέρους Στόχοι του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010»

A/A	Άξονες/Στρατηγικοί Στόχοι	Επιμέρους Στόχοι ανά Στρατηγικό Στόχο
1	Στρατηγικός Στόχος 1: Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε	Στόχος 1.1: Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις εκπαιδευτές/τριες.
		Στόχος 1.2: Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης.
		Στόχος 1.3: Διασφάλισης πρόσβασης στις ΤΠΕ για όλους.
		Στόχος 1.4: Αύξηση των εισακτέων στις επιστημονικές και τεχνικές σπουδές.
		Στόχος 1.5: Βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων.
2	Στρατηγικός Στόχος 2: Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης	Στόχος 2.1: Δημιουργία ενός ανοικτού μαθησιακού περιβάλλοντος.
		Στόχος 2.2: Ενίσχυση της ελκυστικότητας της μάθησης.
		Στόχος 2.3: Υποστήριξη της ενεργού ιδιότητας του πολίτη, των ίσων ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής.
3	Στρατηγικός Στόχος 3: Άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο	Στόχος 3.1: Ενδυνάμωση της σύνδεσης μεταξύ εργασίας, έρευνας και διευρυσμένης κοινωνίας (society at large).
		Στόχος 3.2: Ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος.
		Στόχος 3.3: Βελτίωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών.
		Στόχος 3.4: Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών.
		Στόχος 3.5: Ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής συνεργασίας.

Πηγή: European Commission/DG/EAC, 2002: 12.

Με δεδομένα το πρόταγμα (στρατηγικός στόχος) της Στρατηγικής της Λισαβόνας και τις μείζονες στοχεύσεις της (βλ. αναλυτικά Council, 2000: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm), αλλά και την ανησυχία των ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων και των Κρατών-Μελών για την αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Cowen, 2001: 107; βλ. και Cowen, 2005: 498-499), οι στόχοι και οι μείζονες προτεραιότητες του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010», όπως θα αναλύσουμε ευθύς αμέσως, στράφηκαν

στη ΔΒΜ στη βάση και των δύο της διαστάσεων. Ήτοι, από τη μία ως όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σε διάφορες φάσεις καθ' όλη τη διάρκεια ζωής των ατόμων, και από την άλλη ως συμμετοχή ενηλίκων στη ΔΒΜ (συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΜ)⁷⁰.

Με βάση λοιπόν, τα προαναφερθέντα, τέθηκαν 5 τιμές-στόχοι (benchmarks) για τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ, και της ΔΒΜ έως το 2010, κοινές για όλα τα Κράτη-Μέλη (βλ. αναλυτικά European Commission/DG/EAC, 2002 12-31; Council of the European Union, 2003: 4):

1. Το ποσοστό των ενηλίκων ατόμων, ηλικίας από 25 έως 64 ετών, που συμμετέχουν σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης θα πρέπει, έως το 2010, να ανέλθει, τουλάχιστον στο 12,5% (Council of the European Union, 2003: 4).
2. Έως το 2010, τουλάχιστον το 85% των νέων ηλικίας 22 ετών θα πρέπει να έχουν ολοκληρώσει την Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Council of the European Union, 2003: 4).
3. Το ποσοστό των ατόμων 18-24 ετών που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση (early school leavers) θα πρέπει να μειωθεί έως το 2010, τουλάχιστον στο 10% (Council of the European Union, 2003: 4).
4. Το ποσοστό των 15χρονων νέων με χαμηλές επιδόσεις (low achievers) στην αναγνωστική ικανότητα (PISA – Level 1) θα πρέπει να μειωθεί, έως το 2010, τουλάχιστον κατά 20% συγκριτικά με το αντίστοιχο ποσοστό το 2000 (Council of the European Union, 2003: 4). Δηλαδή, από 19,4% που ήταν ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των low achievers στην αναγνωστική ικανότητα το 2000, θα έπρεπε έως το 2010 να μειωθεί τουλάχιστον στο 15,5% (Commission of the European Communities, 2005a: 15).
5. Έως το 2010, το ποσοστό των αποφοίτων από τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία θα πρέπει, τουλάχιστον, να έχει αυξηθεί κατά 15%.

⁷⁰ Για την εννοιολογική πρόσληψη της ΔΒΜ, βλ. αναλυτικά στο Μέρος Ι της Διδακτορικής Διατριβής.

Συγχρόνως, θα πρέπει να μειωθεί και το ποσοστό της ανισοκατανομής μεταξύ των δύο φύλων που παρατηρείται στις συγκεκριμένες επιστήμες (Council of the European Union, 2003: 4).

Συγχρόνως με τις προαναφερθείσες τιμές-στόχους, καθορίστηκε και ένα πλαίσιο από 16 βασικούς ποιοτικούς πολυπαραμετρικούς δείκτες (core indicators) για την παρακολούθηση (monitoring) της προόδου των επιδόσεων των Κρατών-Μελών στην κατεύθυνση επίτευξης των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας (βλ. Council of the European Union, 2007: 6-8):

Πίνακας 10: Οι 16 Βασικοί Ποιοτικοί Πολυπαραμετρικοί Δείκτες (Core Indicators) του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010»

1. Συμμετοχή στην Προσχολική Εκπαίδευση	9. Εκπαίδευση ειδικών αναγκών
2. Πρόωρα διαρρέοντες/ουσες από το σχολείο	10. Δεξιότητες ΤΠΕ
3. Γραμματισμός στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις θετικές επιστήμες	11. Επένδυση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση
4. Ποσοστά ολοκλήρωσης της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τα νέα άτομα	12. Ικανότητες άσκησης της ιδιότητας του πολίτη
5. Απόφοιτοι/ες Ανώτατης Εκπαίδευσης	13. Δεξιότητες ενηλίκων
6. Συμμετοχή ενηλίκων στη Διά Βίου Μάθηση	14. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών/τριών
7. Διακρατική κινητικότητα των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση	15. Γλωσσικές δεξιότητες
8. Εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού	16. Δεξιότητες μεθοδολογίας μάθησης

Πηγή: Council of the European Union, 2007: 7-8.

Στόχος της ανάπτυξης των 16 πολυπαραμετρικών core indicators, οι οποίοι κάλυπταν όλα τις βαθμίδες εκπαίδευσης και όλα τα πεδία της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, ήταν: i. η υποστήριξη των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων για τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, ii. η παρακολούθηση και η ανάλυση της προόδου της πορείας και εξέλιξης της συνολικής στρατηγικής του «ΕΤ2010» τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο, iii. η ανάδειξη των Κρατών-Μελών όσον αφορά στις καλύτερες

επιδόσεις στους δείκτες και στις τιμές-στόχους και η ανταλλαγή καλών πρακτικών, καθώς και iv. η συγκριτική αξιολόγηση των επιδόσεων των Κρατών-Μελών με τις επιδόσεις τρίτων χωρών (European Commission, 2009: 14).

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι το μεταρρυθμιστικό εγχείρημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των Κρατών-Μελών να εκσυγχρονίσουν τα συστήματα της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ αλλά και της ΔΒΜ και να αναδιαμορφώσουν τους όρους συγκρότησης της σχέσης τους με την απασχόληση, και συγκεκριμένα με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση, απομακρυνόταν πολύ από τα στενά όρια μίας απλής μεταρρύθμισης της, μέχρι τότε, Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Οι στόχοι για τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Γνώσης, την προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της ΔΒΜ και την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους και της συμμετοχής τους στη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, μετασημάτισαν καθοριστικά το περιεχόμενο της ατζέντας της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για την δεκαετία 2000-2010.

Πλέον, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, αλλάζει τις περιεχομενικές της κατευθύνσεις και στοχεύσεις. Η ΔΒΜ συνιστά τον κεντρικό πυρήνα της ευρωπαϊκής ατζέντας και η υφιστάμενη, για εκείνη την περίοδο, ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική μετασηματίζεται και αναδιαμορφώνεται εννοιολογικά και περιεχομενικά σε Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ, συμβαδίζοντας με την πορεία των αλλαγών σε οικονομία και αγορά εργασίας, που είχαν, ήδη ξεκινήσει να πραγματοποιούνται από την προηγούμενη δεκαετία.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της στροφής στη ΔΒΜ και της έμφαση που δόθηκε σ' αυτή σε υπερεθνικό επίπεδο αποτελούν όχι μόνο η ολιστική της προσέγγιση ως μία συνολική στρατηγική για το ανθρώπινο δυναμικό, δηλαδή ως επιχειρησιακή ομπρέλα όλων των μορφών μάθησης (Παπαδάκης, 2009α: 73), αλλά και η ένθεση του δείκτη για τη «Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ» ως κεντρική ευρωπαϊκή τιμή-στόχος του «Education and Training 2010» Work Programme (βλ. Council of the European Union, 2003: 4) και η ένθεση του δείκτη «Δεξιότητες Ενηλίκων» (Adult Skills) ως core indicator στην ατζέντα του «ET2010» (Council of the European Union, 2007: 8; European Commission, 2009: 14).

Σ' αυτό, λοιπόν, το νέο πλαίσιο ανάπτυξης των πολιτικών για την εκπαίδευση, την ΕΕΚ και τη ΔΒΜ, ή διαφορετικά της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ (Papadakis & Drakaki, 2016: 172) συγκροτείται ένα νέο υπόδειγμα χάραξης και παραγωγής πολιτικής όπου η υπερεθνική ατζέντα της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ καθορίζει και μετασχηματίζει, αναπόφευκτα, το ίδιο το μεταρρυθμιστικό περιεχόμενο των εθνικών πολιτικών για την εκπαίδευση, τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ (Papadakis & Drakaki, 2016: 172; European Commission/DG/EAC, 2002: 4-9), στην κατεύθυνση εγκαθίδρυσης μίας κοινής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ.

Ειδικότερα, θεωρούμε ότι σε ό,τι αφορά στα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ «...με τη νέα πολιτική και επιχειρησιακή ομπρέλα σύγκλισης των σχετικών δημόσιων πολιτικών» (Παπαδάκης, 2009α: 73), η Στρατηγική της Λισαβόνας υιοθέτησε και εφάρμοσε ένα νέο υπόδειγμα policy-making και policy-transfer (παραγωγή και μεταφορά πολιτικής) στο πλαίσιο του κύκλου πολιτικής (policy cycle) εν συνόλω.

Συγκεκριμένα, επιχείρησε να εφαρμόσει ένα μοντέλο της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel and multi-actor governance) εμπλέκοντας πολλούς και διαφορετικούς φορείς και δρώντες από όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης στην υλοποίηση, ως επί το πλείστον, της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, και όχι τόσο στην χάραξη δημόσιας πολιτικής, οι διαδικασίες της οποίας λάμβαναν χώρα σε υπερεθνικό επίπεδο. Για το εάν η έκβαση του εν λόγω εγχειρήματός της ήταν επιτυχημένη ή μη, θα επιχειρήσουμε να προβούμε σε μία συνοπτική αποτίμηση σε επόμενο κεφάλαιο.

Ενδεικτικό παράδειγμα του νέου υποδείγματος κύκλου πολιτικής για τις δημόσιες πολιτικές της ΔΒΜ και της ΕΕΚ συνιστούν οι διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης των εθνικών μεταρρυθμίσεων των Κρατών-Μελών για τα προαναφερθέντα πεδία (Παπαδάκης, 2009α: 71).

Ειδικότερα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα Κράτη-Μέλη, υπαγόμενα σε αυστηρούς κανόνες διεθνούς διαφάνειας και διαδικασιών διάχυσης και δημοσιότητας της προόδου που έχουν πραγματοποιήσει, καλούνται ανά δύο έτη, να δημοσιοποιούν εκθέσεις, όπως National Reports, Cross Country Analysis κ.ά., για τις επιδόσεις τους και την πρόοδο

που έχει συντελεστεί σε σχέση και με τις ευρωπαϊκές τιμές-στόχους και τους ευρωπαϊκούς δείκτες, αλλά και με τους εθνικούς στόχους στο πλαίσιο του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος της Στρατηγικής της Λισαβόνας (Παπαδάκης, 2007/2008: 173; Παπαδάκης, 2009a: 71).

Καταληκτικά, στόχος της Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010», ήταν ο εκσυγχρονισμός των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, που θα συνέβαλαν καθοριστικά όχι μόνο στην ανάπτυξη της οικονομίας και της ανταγωνιστικότητας της Ε.Ε. αλλά και στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού και κατ' επέκταση της κοινωνικής του ενσωμάτωσης (European Commission/DG/EAC, 2002: 9): *«Όσο αποτελεσματικές κι αν είναι οι πολιτικές σε άλλους τομείς, η Ευρωπαϊκή Ένωση θα μπορέσει να καταστεί η κορυφαία οικονομία βασισμένη στη γνώση παγκοσμίως, μόνο με την καθοριστική συμβολή από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ως παράγοντες οικονομικής ανάπτυξης, καινοτομίας, βιώσιμης απασχολησιμότητας και κοινωνικής συνοχής.»* (European Commission/DG/EAC, 2002: 9).

Όπως αναλύσαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο της Διδακτορικής μας Διατριβής, η στροφή στη ΔΒΜ, στην ΕΕΚ και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού συμβαδίζει με τον χρονικό και θεσμικό μετασχηματισμό από την απασχόληση ως δικαίωμα στην απασχολησιμότητα ως δυνατότητα (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2006: 42-43). *«Υπερεθνικότητα (ως προς την παραγωγή πολιτικής), Δια Βίου Μάθηση και απασχολησιμότητα (ως προς το περιεχόμενο της πολιτικής αυτής) έδειξαν ήδη από το 2002 (με την ουσιαστική έναρξη του Work Programme Education & Training 2010) να συγκροτούν τα νέα κεντρικά σημαινόμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έρχονται και επανέρχονται σε θεσμικά κείμενα, υπαγορεύοντας προτεραιότητες και αποτελώντας πεδία σημασιακής άρδευσης συγκεκριμένων πολιτικών»* (Παπαδάκης, 2007/2008: 174).

Κατά συνέπεια, η μεταρρυθμιστική ατζέντα που προωθήθηκε και αναπτύχθηκε για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ στοχεύοντας στην ανάπτυξη της οικονομίας και στην αύξηση των ποσοστών απασχόλησης, και αντιστοίχως μείωσης των ποσοστών ανεργίας, οδήγησε την Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ να μετασχηματιστεί βαθμιαία

αλλά σταθερά σε μία, δύναμη, Ευρωπαϊκή Ενεργητική Πολιτική Απασχόλησης (Papadakis & Drakaki, 2016: 172; Lavdas, Papadakis, Gidarakou, 2006: 132). Το, δε, περιεχόμενο της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ ήταν προσδιορισμένο και ευθέως συνδεδεμένο με τους στόχους της Μακροοικονομικής Πολιτικής της Ε.Ε. (Papadakis & Drakaki, 2016: 172; Γράβαρης 2005: 35 & 46-48).

2.3. Οι Μείζονες Προτεραιότητες του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010»

Εκτός από τη στροφή στη ΔΒΜ, στη βάση της οποίας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το «ΕΤ2010»: «...στο πλαίσιο της γενικής αρχής της διά βίου μάθησης..» (“...within the overarching principle of lifelong learning...”) (European Commission, 2002: 3) και τις κεντρικές ευρωπαϊκές τιμές-στόχους που τέθηκαν για τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, το Πρόγραμμα Εργασίας «ΕΤ2010» έθεσε τις ακόλουθες μείζονες προτεραιότητες, για τις οποίες έπρεπε να υλοποιηθούν δράσεις και να ληφθούν πρωτοβουλίες και μέτρα και σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο:

1. Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Βασικές Ικανότητες (Η Ανάπτυξη 8 Βασικών Ικανοτήτων): Βασική προτεραιότητα του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010» ήταν η δημιουργία και ανάπτυξη ενός κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς σε σχέση με τις 8 Βασικές Ικανότητες (European Reference Framework for Key Competences) που χρειάζεται να κατέχουν ή να αναπτύξουν όλα τα άτομα, ανεξαιρέτως, σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής τους (βλ. αναλυτικά European Parliament & Council of the European Union, 2006a: 11; European Commission, 2007: 3-12).

Το Πλαίσιο για τις Βασικές Ικανότητες αφορά σε ένα set 8 βασικών ικανοτήτων, το οποίο, εκτός από τις «παραδοσιακές» δεξιότητες, όπως την ικανότητα επικοινωνίας στις ξένες γλώσσες και την ικανότητα επικοινωνίας στην μητρική γλώσσα, περιλαμβάνει και οριζόντιες/εγκάρσιες δεξιότητες ή αλλιώς «μαλακές» δεξιότητες (soft skills)⁷¹ (βλ. αναλυτικά European Commission, 2007: 3-12; European Parliament

⁷¹ Οι οριζόντιες/εγκάρσιες δεξιότητες [μαλακές δεξιότητες (soft skills)] σχετίζονται με ένα ευρύ φάσμα επαγγελματιών και οικονομικών τομέων. Αφορούν στις δεξιότητες που χρειάζεται ένα άτομο να αποκτήσει ή να αναπτύξει περαιτέρω προκειμένου να συμβιώνει και να συνεργάζεται αρμονικά και αποτελεσματικά με τα άλλα άτομα (European Commission/ESCO, 2017: [https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Transversal knowledge%252C skills and competences?resetLanguage=true&newLanguage=en](https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Transversal%20knowledge%252C%20skills%20and%20competences?resetLanguage=true&newLanguage=en)).

& Council of the European Union, 2006a: 13-18, Papadakis, 2009a: 216; Papadakis, 2009b: 34-35):

- «1. *Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα,*
2. *Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες,*
3. *Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία,*
4. *Ψηφιακή ικανότητα,*
5. *Μεθοδολογία της μάθησης (μεταγνωστικές ικανότητες),*
6. *Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη*
7. *Αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητα,*
8. *Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση»* (European Commission 2007: 3)

Η συγκεκριμένη προτεραιότητα, ίσως αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές πρωτοβουλίες που ελήφθησαν και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, καθώς το Πλαίσιο των 8 Βασικών Ικανοτήτων συνιστά το πρώτο ολοκληρωμένο πλαίσιο αναφοράς σε σχέση με τις μείζονες στοχεύσεις της Στρατηγικής της Λισαβόνας αλλά και της σύνδεσης των εκροών της ΔΒΜ με τις ανάγκες της Διευρυμένης Κοινωνίας (Society at Large) (Παπαδάκης, 2016a: 297; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 39; Papadakis, 2009b: 34-35; Papadakis & Tsakanika, 2006: 294; βλ. και Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 179-194).

Οι οριζόντιες/εγκάρσιες δεξιότητες αποτελούν τον κύριο πυλώνα για την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Ενώ συγχρόνως, συνιστούν και δομικό στοιχείο για την ανάπτυξη των απαιτούμενων κάθετων δεξιοτήτων (ή αλλιώς hard skills) που είναι απαραίτητες στην αγορά εργασίας. Ο συνδυασμός κάθετων και οριζόντιων δεξιοτήτων συμβάλλει καθοριστικά στην επαγγελματική σταδιοδρομία και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού (European Commission/ESCO, 2017: [https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Transversal knowledge%252C skills and competences?resetLanguage=true&newLanguage=en](https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Transversal%20knowledge%252C%20skills%20and%20competences?resetLanguage=true&newLanguage=en)).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί, ότι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των βασικών ικανοτήτων στην κατεύθυνση της ΔΒΜ αποτελεί βασική συνιστώσα και δομικό στοιχείο του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (curricula) (Κουτσελίνη, 2010:129). Όπως, εύστοχα, επισημαίνει η Κουτσελίνη (2010): «Ως προς το περιεχόμενο τα νέα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να δίνουν έμφαση στον αλφαριθμητισμό και στην ανάπτυξη βασικών γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων για μια δια βίου μάθηση καθώς και στην ανάπτυξη του κάθε παιδιού σε σκεφτόμενο, ικανό να αυτοπραγματοωθεί, πολίτη:.....Το περιεχόμενο έτσι των αναλυτικών προγραμμάτων θεμελιώνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, πυρηνικών γνώσεων και στάσεων με εγγενή ικανότητα να παράγουν νέες γνώσεις, ενσυναίσθηση και συνεχή ανάπτυξη στην κοινωνία» (Κουτσελίνη, 2010: 129).

«Κοινή συνισταμένη του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις 8 Βασικές Ικανότητες αποτελεί το άτομο και η μοναδικότητα του ως προς τις ικανότητες που διαθέτει και η πολύπλευρη ικανοποίηση των αναγκών του στη βάση δύο κεντρικών αξόνων: της ισότητας των ευκαιριών και της ισότιμης πρόσβασης όλων των ομάδων πληθυσμού, ακόμα και εκείνων που υστερούν σε μορφωτικό κεφάλαιο λόγω δυσχερών κοινωνικοοικονομικών, πολιτιστικών και προσωπικών συνθηκών και χρρίζουν υποστήριξης.» (European Parliament & Council of the European Union, 2006a: 13 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 39).

Ακόμα και με την λήξη της Στρατηγικής της Λισαβόνας, και της εκκίνησης της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020», στα περισσότερα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. συνεχίζονται να λαμβάνονται μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες και να υλοποιούνται δράσεις σε σχέση με τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως προς τους όρους συγκρότησης του πλαισίου διδασκαλίας-μάθησης με βάση το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Βασικών Ικανοτήτων (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 39-40; Παπαδάκης, 2016a: 297).

2. Η Αλλαγή Παραδείγματος Μάθησης (Learning Paradigm): Η αλλαγή παραδείγματος μάθησης (learning paradigm) στην κατεύθυνση της competence-based learning, δηλαδή της μάθησης που βασίζεται στις ικανότητες και όχι τόσο στην απόκτηση μόνο γνώσεων, και της έμφασης στα μαθησιακά αποτελέσματα (learning

outcomes) (Παπαδάκης, 2016α: 297), δηλαδή στον συνδυασμό γνώσεων-δεξιοτήτων-ικανοτήτων (learning outcomes: knowledge – skills – competences), αποτέλεσε μία από τις βασικές προτεραιότητες του «Education and Training 2010» Work Programme (JRC/IPSC/CRELL/Hoskins & Deakin Crick, 2008: 3-5).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι η έμφαση στο competence-based learning και στα μαθησιακά αποτελέσματα, εξακολουθεί να συνιστά μείζονα προτεραιότητα και στο πλαίσιο του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2020» της Στρατηγικής της Ε.Ε. «Europe 2020», σε όλες τις εκφάνσεις της ΔΒΜ (EQF, NQFs, βασικές δεξιότητες (key skills), γενική εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υποχρεωτική εκπαίδευση, ανώτατη εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ΕΕΚ, επαγγελματικά περιγράμματα και standards κ.λπ.) (βλ. αναλυτικά CEDEFOP, 2016: 59-101; Papadakis & Drakaki, 2016: 173; Commission of the European Communities, 2000: 3).

Στο πλαίσιο της αλλαγής παραδείγματος μάθησης δόθηκε προτεραιότητα στην ανάπτυξη της ικανότητας της μεθοδολογίας της μάθησης (learning to learn –μαθαίνω πώς να μαθαίνω), δηλαδή των μεταγνωστικών ικανοτήτων των ατόμων ως δομικό συστατικό της ΔΒΜ (βλ. αναλυτικά (JRC/IPSC/CRELL/Hoskins & Fredriksson, 2008: 8-18).

Μάλιστα, η ανάπτυξη της μεθοδολογίας της μάθησης/μεταγνωστικές ικανότητες συμπεριλαμβάνονται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Βασικές Ικανότητες (Key Competences), που χρειάζεται να αποκτήσουν όλα τα άτομα σε όλο το φάσμα της ΔΒΜ (βλ. παραπάνω) (European Commission, 2007: 3 & 8; European Parliament & Council of the European Union, 2006α: 13 & 16; Papadakis, 2009b: 34-36; JRC/IPSC/CRELL/Hoskins & Fredriksson, 2008: 8-18).

3. Ο εκσυγχρονισμός της ΕΕΚ (VET) και η έμφαση στο job-related reskilling:

Εκτός από την έμφαση που δόθηκε στη ΔΒΜ, η οποία αποτέλεσε την «επιχειρησιακή και λειτουργική ομπρέλα» του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010», ήτοι της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ε.Ε., ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και στον συνολικό εκσυγχρονισμό των συστημάτων της ΕΕΚ και στην

ανάδειξη της ατζέντας του job-related reskilling, δηλαδή στο reskilling (επανακατάρτιση) που συνδέεται ευθέως με την απασχόληση (βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 2006b: 8-11; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 77-78; Παπαδάκης, 2006: 116-117).

Στόχος των προαναφερθέντων ήταν να καταστεί η ΕΕΚ βασικό «εργαλείο» ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού με την αξιοποίηση ενός συνεχούς job-related reskilling για την (περαιτέρω) ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ατόμων. Με άλλα λόγια, τόσο η ΕΕΚ όσο και το reskilling αποτέλεσαν, όπως και η ΔΒΜ (Papadakis, 2009a: 215; Papadakis & Drakaki, 2016: 173; Commission of the European Communities, 2006b: 8-11), βασικούς «*prime movers* για την αύξηση της απασχολησιμότητας και την προώθηση της ανάπτυξης» (Papadakis & Drakaki, 2016: 171; βλ. και Commission of the European Communities, 2008: 3-4).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι η έμφαση στην ΕΕΚ, στην ανάπτυξη και επικαιροποίηση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού (ιδίως των ενηλίκων με χαμηλού επιπέδου προσόντα και δεξιότητες-ικανότητες) και στην αντιστοίχισή τους με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας αποτέλεσε βασική προτεραιότητα και στο πλαίσιο του σχεδίου οικονομικής ανάκαμψης της Ε.Ε. στο ξέσπασμα της παγκόσμιας οικονομική κρίσης αλλά και στη νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Europe 2020» (βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 2008: 3-15).

Πλήρως ενδεικτικό της εστίασης που είχε και εξακολουθεί να δίδεται από την Ε.Ε. στην Ευρωπαϊκή Πολιτική για την ΕΕΚ και στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων μέσω του reskilling στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού και οικονομικής ανάκαμψης της Ε.Ε., είναι το κάτωθι απόσπασμα από το Ανακοινωθέν της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «New Skills for New Jobs. Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs» (Νέες Δεξιότητες για Νέες Θέσεις Εργασίας. Πρόβλεψη και Αντιστοίχιση των Αναγκών της Αγοράς Εργασίας και των Αναγκών σε Δεξιότητες), το 2008 (Commission of the European Communities, 2008: 3):

«Η ένταση της χρηματοοικονομικής κρίσης δημιουργεί έναν εξαιρετικό βαθμό αβεβαιότητας για το μέλλον της παγκόσμιας οικονομίας – ωστόσο, προκειμένου να τεθεί η Ευρώπη σε τροχιά ανάκαμψης, είναι απαραίτητο να ενισχυθεί το ανθρώπινο κεφάλαιο και η απασχολησιμότητα με την αναβάθμιση των δεξιοτήτων. Αλλά η αναβάθμιση των δεξιοτήτων δεν είναι αρκετή: εξίσου αναγκαία είναι διασφάλιση μίας καλύτερης αντιστοίχισης μεταξύ της προσφοράς δεξιοτήτων και της ζήτησης της αγοράς εργασίας.

Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Σχεδίου Οικονομικής Ανάκαμψης που πρότεινε η Επιτροπή για να βοηθήσει την Ευρώπη να μετριάσει τις επιπτώσεις της κρίσης και να προετοιμαστεί για την οικονομική ανάκαμψη, η Επιτροπή εγκαινίασε μια σημαντική ευρωπαϊκή πρωτοβουλία για την υποστήριξη της απασχόλησης. Αυτή η πρωτοβουλία αποσκοπεί στην προώθηση της απασχόλησης και της επανένταξης στην αγορά εργασίας των απολυμένων εργαζομένων μέσω μέτρων ενεργοποίησης, επανακατάρτισης και αναβάθμισης δεξιοτήτων.

Η αναβάθμιση των δεξιοτήτων είναι εξαιρετικά σημαντική για την βραχυπρόθεσμη ανάκαμψη και την πιο μακροπρόθεσμη ανάπτυξη και παραγωγικότητα της Ευρώπης, για τις θέσεις εργασίας της και την ικανότητά της να προσαρμόζεται στην αλλαγή, για τη δικαιοσύνη, για την ισότητα των φύλων και για την κοινωνική συνοχή.» (Commission of the European Communities, 2008: 3).

Κομβικός σταθμός για την προώθηση και την αναβάθμιση του ρόλου της ΕΕΚ και του job-related reskilling στη Στρατηγική της Λισαβόνας, υπήρξε η Διακήρυξη της Κοπεγχάγης (Copenhagen Declaration) (29-30 Νοέμβριου 2002) και η συνακόλουθη εκκίνηση της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης (βλ. αναλυτικά European Ministers of Vocational Education and Training & European Commission, 2002: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf).

Με τη Διακήρυξη της Κοπεγχάγης, οι Υπουργοί της ΕΕΚ των Κρατών-Μελών της Ε.Ε., οι, τότε, υποψήφιοι προς ένταξη χώρες, οι χώρες της ΕΖΕΣ/ΕΟΧ (ΕΦΤΑ/ΕΕΑ) και οι Ευρωπαίοι Κοινωνικοί Εταίροι αποφασίζουν να συστηματοποιήσουν τις δράσεις τους για τις πολιτικές της ΕΕΚ σε σχέση με την βελτίωση, και σε ποιοτικό και

σε ποσοτικό επίπεδο, της ποιότητας, της ελκυστικότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων της ΕΕΚ (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 78; Παπαδάκης, 2006: 104).

Στόχος και της Διακήρυξης και της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης ήταν η δημιουργία και η εγκαθίδρυση ενός διευρυμένου Ευρωπαϊκού Χώρου για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, ο ρόλος του οποίου θα ήταν συμπληρωματικός του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) (Παπαδάκης, 2006: 105; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 78).

Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης αποσκοπούσε στην ενδυνάμωση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των χωρών σε σχέση με την ΕΕΚ, αλλά και στην προώθηση της διαφάνειας και της αναγνώρισης των ικανοτήτων και των προσόντων στο πεδίο της ΕΕΚ στην Ε.Ε., ούτως ώστε να δημιουργηθεί ένας Ευρωπαϊκός Χώρος για την ΕΕΚ που θα αυξήσει τα επίπεδα επαγγελματικής και γεωγραφικής κινητικότητας και θα διευκολύνει την πρόσβαση στην ΕΕΚ και στη ΔΒΜ (European Ministers of Vocational Education and Training & European Commission, 2002: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf).

Με βάση τα προαναφερθέντα, τέθηκαν 4 βασικές προτεραιότητες και την ενδυνάμωση της οικειοθελούς συνεργασίας των χωρών για την ΕΕΚ και τη σύνδεσή της με την απασχόληση (European Ministers of Vocational Education and Training & European Commission, 2002: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf):

«1. Ευρωπαϊκή Διάσταση: Ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με στόχο τη βελτίωση της στενότερης συνεργασίας αποσκοπώντας στη διευκόλυνση και στην προώθηση της κινητικότητας και στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων, εταιρικών σχέσεων και άλλων διακρατικών πρωτοβουλιών, προκειμένου να προαχθεί το προφίλ του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ένα διεθνές πλαίσιο, ώστε η Ευρώπη να

αναγνωρίζεται ως παγκόσμιο σημείο αναφοράς για τους/τις μαθητευόμενους/ες.» (European Ministers of Vocational Education and Training & European Commission, 2002:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf).

«2. Διαφάνεια, Πληροφόρηση και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Αύξηση της διαφάνειας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μέσω της εφαρμογής και του εξορθολογισμού των εργαλείων και των δικτύων πληροφόρησης, συμπεριλαμβανομένων της ενσωμάτωσης των υφιστάμενων εργαλείων όπως το ευρωπαϊκό βιογραφικό σημείωμα, τα πιστοποιητικά και τα συμπληρώματα διπλωμάτων, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Γλωσσών και το EUROPASS σε ένα ενιαίο πλαίσιο.

Ενίσχυση των πολιτικών, των συστημάτων και των πρακτικών που υποστηρίζουν την πληροφόρηση, την επαγγελματική καθοδήγηση και την παροχή συμβουλών στα Κράτη-Μέλη, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης, ιδίως σε ζητήματα που αφορούν στην πρόσβαση στη μάθηση, στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και στην δυνατότητα μεταφοράς και αναγνώρισης των ικανοτήτων και των προσόντων, προκειμένου να υποστηριχθεί η επαγγελματική και γεωγραφική κινητικότητα των πολιτών στην Ευρώπη.» (European Ministers of Vocational Education and Training & European Commission, 2002: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf).

«3. Αναγνώριση των ικανοτήτων και των προσόντων: Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο θα μπορούσε να προωθηθεί η διαφάνεια, η συγκρισιμότητα, η δυνατότητα μεταφοράς και η αναγνώριση των ικανοτήτων ή/και των προσόντων, μεταξύ διαφορετικών χωρών και σε διαφορετικά επίπεδα μέσω της ανάπτυξης επιπέδων αναφοράς, κοινών αρχών πιστοποίησης και κοινών μέτρων, συμπεριλαμβανομένου ενός συστήματος μεταφοράς μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Ανάπτυξη ενός συνόλου κοινών αρχών σε σχέση με την επικύρωση της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης με στόχο τη διασφάλιση μεγαλύτερης συμβατότητας μεταξύ

προσεγγίσεων σε διαφορετικές χώρες και σε διαφορετικά επίπεδα.» (European Ministers of Vocational Education and Training & European Commission, 2002: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf).

«4. Διασφάλιση Ποιότητας: Προώθηση της συνεργασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανταλλαγή μοντέλων και μεθόδων, καθώς και κοινών κριτηρίων και αρχών για την ποιότητα στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται να δοθεί στις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών/τριών στο πλαίσιο όλων των μορφών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.» (European Ministers of Vocational Education and Training & European Commission, 2002: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf).

Για την επίτευξη των παραπάνω προτεραιοτήτων, στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης, συγκροτήθηκε μία Τεχνική Ομάδα Εργασίας (TWG), κύρια αρμοδιότητα της οποίας ήταν η μεταφορά διδακτικών μονάδων για το πεδίο της ΕΕΚ (Παπαδάκης, 2006: 105; Παπαδάκης, 2007: 763; Παπαδάκης, 2016b: 66).

Βασική στόχευση της Τεχνικής Ομάδας Εργασίας ήταν η δημιουργία και ανάπτυξη ενός Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση [European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)], μέσω της αξιοποίησης άλλων προτύπων μεταφοράς πιστωτικών μονάδων, όπως το ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) στο πλαίσιο διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (Παπαδάκης, 2007: 763-764; Παπαδάκης, 2006: 105), καθώς επίσης και η ανάπτυξη μίας δέσμης προτάσεων για την δημιουργία κοινών επιπέδων αναφοράς για το πεδίο της ΕΕΚ (European Commission, 2004b: 1 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016b: 66).

Η εκκίνηση και εξέλιξη της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης συνέβαλε καθοριστικά στην ανάδειξη της σπουδαιότητας του ρόλου της ΕΕΚ και σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό

επίπεδο⁷² (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 81), ως προληπτικό και αντισταθμιστικό μέτρο σε σχέση με α) την ανάπτυξη και επικαιροποίηση των δεξιοτήτων-ικανοτήτων των ατόμων, β) την είσοδο ή επανένταξή τους στην αγορά εργασίας ιδίως των low-skilled ατόμων, και γ) την πρόληψη και μείωση της σχολικής διαρροής μέσω της ενεργού φοίτησης ή συμμετοχής των ατόμων σε προγράμματα ΕΕΚ και ΔΒΜ αντιστοίχως (Commission of the European Communities, 2006b: 8-11; European Parliament & Council of the European Union, 2006b: 48-51 & 56-60; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 40).

Επιπροσθέτως, τόσο η Διαδικασία της Κοπεγχάγης όσο και η συγκρότηση της Τεχνικής Ομάδας Εργασίας (TWG) αποτέλεσαν το εφαλτήριο για την εκκίνηση και εξέλιξη των διαδικασιών τριών μείζονων προτεραιοτήτων στο πλαίσιο της συνολικής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και της σύνδεσής της με την απασχόληση, οι οποίες ξεκίνησαν κατά τη διάρκεια της Στρατηγικής της Λισαβόνας και συνεχίζονται να υλοποιούνται και στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b: 66-76; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 84-100).

Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε: **i.** στην δημιουργία Εθνικών Συστημάτων Πιστοποίησης και Αναγνώρισης της Μη Τυπικής και Άτυπης Μάθησης, και ιδίως της πιστοποίησης και αναγνώρισης της επαγγελματικής εμπειρίας, **ii.** στην διαμόρφωση και ανάπτυξη του ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training), η ανάπτυξη του οποίου είχε προτεραιοποιηθεί, ήδη, με την εκκίνηση της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης (βλ. παραπάνω), και **iii.** η ανάπτυξη Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (National Qualifications Frameworks (NQFs)] και η αντιστοίχισή τους με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων [European Qualifications Framework (EQF)] (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b: 66-76; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 84-100).

i. Όσον αφορά στην ανάπτυξη των **Εθνικών Συστημάτων Αναγνώρισης και Πιστοποίησης της Μη Τυπικής και Άτυπης Μάθησης**, ήδη από το 2004 τέθηκαν

⁷² Για μία αναλυτική περιγραφή, ερμηνεία και αξιολόγηση της Διακήρυξης και της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης και των επιμέρους θεσμικών αρχών, κατευθυντήριων γραμμών και εργαλείων της, βλ. Παπαδάκης, 2016b: 64-76; Παπαδάκης, 2007: 763-768; Παπαδάκης, 2006: 97-126; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 77-100.

κοινές αρχές για την αναγνώριση και επικύρωση των μορφών μη τυπικής και άτυπης μάθησης, ουσιαστικά της ΑΕΕΚ και της ΣΕΕΚ, στη βάση 4 αξόνων (Council of the European Union, 2004: 5):

1. Ατομικά Δικαιώματα: Η αναγνώριση και η πιστοποίηση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης δεν είναι υποχρεωτική, αλλά υπόκειται στην εθελοντική βούληση του κάθε ατόμου. Όλα τα άτομα θα πρέπει να έχουν ισότιμη και δίκαιη μεταχείριση, καθώς και ελεύθερη πρόσβαση στην αναγνώριση και πιστοποίηση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Council of the European Union, 2004: 5).

2. Υποχρεώσεις των Ενδιαφερόμενων Μερών/Φορέων (Stakeholders): Με βάση τα δικαιώματα που έχουν, τα ενδιαφερόμενα μέρη/φορείς θα πρέπει να εγκαθιδρύσουν ολοκληρωμένα συστήματα αναγνώρισης και επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, στο πλαίσιο των οποίων θα καθορίζονται αρμοδιότητες/καθήκοντα, ικανότητες και μέτρα για την αναγνώριση και επικύρωση των μορφών της μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Council of the European Union, 2004: 5).

Τα εν λόγω συστήματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας, καθώς και παροχή πληροφόρησης, συμβουλευτικής και καθοδήγησης, προς τα ενδιαφερόμενα άτομα, για τα συστήματα αναγνώρισης και πιστοποίησης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Council of the European Union, 2004: 5).

3. Εμπιστοσύνη και Υπευθυνότητα: Όλες οι διαδικασίες και τα κριτήρια για την αναγνώριση και επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης θα πρέπει να πλαισιώνονται από μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας και να χαρακτηρίζονται από διαφάνεια και αξιοπιστία (Council of the European Union, 2004: 5).

4. Αξιοπιστία και Νομιμότητα: Όλα τα συστήματα και οι διαδικασίες για την αναγνώριση και επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης θα πρέπει να λειτουργούν με βάση τα έννομα συμφέροντα και να διασφαλίζουν την σχετική ισορροπία σε σχέση με την συμμετοχή των αρμόδιων ενδιαφερόμενων φορέων/μερών. Συν τοις άλλοις, οι διαδικασίες αξιολόγησης θα πρέπει να είναι αμερόληπτες. Ενώ, έμφαση χρειάζεται να δοθεί και στην επαγγελματική ικανότητα και επάρκεια των

αξιολογητών αναγνώρισης και επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Council of the European Union, 2004: 5).

Οι κοινές αρχές για την ανάπτυξη Συστημάτων Αναγνώρισης και Πιστοποίησης της Μη τυπικής και Άτυπης Μάθησης, που υιοθετήθηκαν στο Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2004, επέτρεψαν στα Κράτη-Μέλη να λάβουν πρωτοβουλίες και μέτρα για την αναγνώριση και της πιστοποίηση των μορφών της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, σύμφωνα με τις εθνικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 88).

Λίγα έτη αργότερα, και συγκεκριμένα το 2009, το CEDEFOP δημοσιοποιεί μία δέσμη από Ευρωπαϊκές Κατευθυντήριες Γραμμές για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, οι οποίες διαμόρφωσαν και συγκεκριμενοποίησαν ακόμα περισσότερο το πλαίσιο ανάπτυξης και λειτουργίας των Εθνικών Συστημάτων Αναγνώρισης και Πιστοποίησης Μη Τυπικής και Άτυπης Μάθησης (βλ. αναλυτικά CEDEFOP, 2009: 22-69), δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αναγνώριση και στην πιστοποίηση των προσόντων που προέρχονται από την επαγγελματική εμπειρία (βλ. ενδεικτικά CEDEFOP, 2009: 32 & 41).

Σ' αυτό το πλαίσιο, το CEDEFOP (2009) επισημαίνει, ότι *«η επικύρωση της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης θα πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο μέρος του εθνικού συστήματος προσόντων»* (CEDEFOP, 2009: 71), ενώ, συγχρόνως, η αναγνώριση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί μείζον συστατικό στοιχείο της ΔΒΜ (CEDEFOP, 2009: 71).

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, το πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Κατευθυντήριων Γραμμών για την αναγνώριση και την πιστοποίηση των μορφών της μη τυπικής και άτυπης μάθησης *«οδήγησε στην κανονιστική δέσμευση των Κ-Μ να έχουν ολοκληρώσει την ανάπτυξη και την θεσμοθέτηση των σχετικών Εθνικών Συστημάτων, μέχρι το τέλος του 2018.»* (Παπαδάκης, 2013β όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016b: 67).

ii. Ανάπτυξη του ECVET (European Credit European Credit System for Vocational Education and Training): Μείζονα προτεραιότητα αποτέλεσε, επίσης,

στο πλαίσιο του ET2010», η ανάπτυξη του ECVET⁷³, δηλαδή του Συστήματος Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων για την ΕΕΚ και η εφαρμογή του σε όλα τα επίπεδα του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF) σε σχέση με τα προσόντα της ΕΕΚ, προκειμένου να διευκολυνθεί και να ενισχυθεί η αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η κινητικότητα του ανθρωπίνου δυναμικού μεταξύ των Κρατών-Μελών σε σχέση με το πεδίο της ΕΕΚ, αλλά και να προωθηθεί περαιτέρω ο θεσμός της ΔΒΜ (European Parliament & Council of the European Union, 2009: 13).

Το ECVET συνιστά το ευρωπαϊκό εργαλείο-«τεχνικό πλαίσιο για τη μεταφορά, την αναγνώριση, και, κατά περίπτωση τη συσσώρευση μαθησιακών αποτελεσμάτων των ατόμων με σκοπό την απόκτηση επαγγελματικού προσόντος.» (European Parliament & Council of the European Union, 2009: 15).

Η ανάπτυξη του ECVET περιλαμβάνει ένα πλέγμα συνδεδεμένων διαδικασιών και μεθοδολογικών εργαλείων για το πεδίο της ΕΕΚ, που περιλαμβάνουν περιγραφή προσόντων στη μορφή μονάδων μαθησιακών αποτελεσμάτων με συνδεδεμένους βαθμούς (points), διαδικασίες μεταφοράς και συσσώρευσης μαθησιακών αποτελεσμάτων (στην μορφή μονάδων), καθώς και συμπληρωματικά, των προαναφερθεισών διαδικασιών, έγγραφα, όπως για παράδειγμα συμφωνητικά μάθησης, εγχειρίδια με οδηγίες χρήσης του ECVET κ.λπ. (European Parliament & Council of the European Union, 2009: 15).

Το ECVET, ως μεθοδολογικό εργαλείο της ΕΕΚ, συνδέεται άμεσα με την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας των πολιτών και την ενίσχυση της αγοράς εργασίας και της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας, καθώς στους βασικούς του στόχους περιλαμβάνονται η κινητικότητα και η δυνατότητα μεταφοράς τίτλων προσόντων ανάμεσα σε διαφορετικούς τομείς της αγοράς εργασίας και τομέων οικονομίας τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Council of the European Union, 2009: 11).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι οι προσπάθειες για την υιοθέτηση, ανάπτυξη και εφαρμογή του ECVET από τα Κράτη-Μέλη συνεχίζονται και στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» στην κατεύθυνση α) ενδυνάμωσης της συνεργασίας μεταξύ των

⁷³ Για την εξέλιξη του ECVET βλ. και Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 97-100.

Κρατών-Μελών στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, αλλά και β) στην προώθηση και ενίσχυση της αξιοποίησης των προσόντων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των πολιτών στο πλαίσιο της επαγγελματικής ή μαθησιακής τους κινητικότητας εντός της Ε.Ε. (CEDEFOP, 2012: 1).

Η δημιουργία δικτύου υποστήριξης για το ECVET, η ανάπτυξη εργαλειοθήκης ECVET, και ιδίως το ECVET toolkit (βλ. αναλυτικά ECVET, 2018: <http://www.ecvet-toolkit.eu/ecvet-toolkit/ecvet-toolkit>; βλ. και Παπαδάκης, 2016b: 67), καθώς και η ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων στο πλαίσιο της διακρατικής κινητικότητας των μαθητευόμενων της ΕΕΚ (βλ. αναλυτικά European Commission/DG EAC, 2012: 11-13), καθιστά το ECVET μείζον εργαλείο προώθησης της ΕΕΚ και της σύνδεσής της με την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας των ατόμων.

4. Η ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF) και των αντίστοιχων Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (NQFs): Βασική πολιτική προτεραιότητα στο πλαίσιο υλοποίησης του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010» αποτέλεσε και η ανάπτυξη ενός Ενιαίου Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF) και η συνακόλουθη ανάπτυξη ή ο εκσυγχρονισμός των υφιστάμενων Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (NQFs) και η αντιστοίχισή τους με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 2006c: 2-3 & 10-12).

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων αποτελεί ένα εργαλείο προώθησης και ενδυνάμωσης της ΔΒΜ, που λειτουργεί ως σημείο αναφοράς και αντιστοίχισης όλων των επαγγελματικών προσόντων, των πιστοποιημένων μαθησιακών αποτελεσμάτων και των δεξιοτήτων-ικανοτήτων των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (NQFs) των Κρατών-Μελών (Commission of the European Communities, 2006c: 2-3; Παπαδάκης, 2006: 110-112).

Απώτερος σκοπός του EQF είναι «...να λειτουργήσει ως μηχανισμός «μετάφρασης» και ουδέτερο σημείο αναφοράς για τη σύγκριση προσόντων ανάμεσα σε διαφορετικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, και να ενισχύσει τη συνεργασία και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των σχετικών ενδιαφερόμενων φορέων. Αυτό θα αυξήσει τη διαφάνεια, θα διευκολύνει την μεταφορά και την αξιοποίηση προσόντων μεταξύ των

διαφορετικών συστημάτων και επιπέδων εκπαίδευσης και κατάρτισης.» (Commission of the European Communities, 2006c: 2-3).

Ουσιαστικά, το EQF αφορά στη σύγκλιση όλων των επαγγελματικών προσόντων, των μαθησιακών αποτελεσμάτων από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ των NQFs των Κρατών-Μελών σε ένα ενιαίο ευρωπαϊκό πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει τη μεταξύ τους διαφάνεια και συγκρισιμότητα, αποσκοπώντας: α) στην προώθηση της κινητικότητας και της κοινωνικής ένταξης των μαθητευόμενων και των εργαζομένων, β) στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς τους και γ) στην προώθηση της ΔΒΜ (European Parliament & Council of the European Union, 2008a: 2).

Το EQF αναπτύσσεται στη βάση ενός κάθετου και ενός οριζόντιου άξονα. Όσον αφορά στην κάθετη διάσταση, το EQF ταξινομείται ιεραρχικά σε 8 επίπεδα. Κάθε επίπεδο κατηγοριοποιείται σε τρία υπο-επίπεδα, επιτρέποντας την επιμέρους κατηγοριοποίηση και διάκριση, με ποιοτικούς όρους, των ποικίλων και διαφορετικών προγραμμάτων σπουδών και των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων (Παπαδάκης, 2006: 110; Παπαδάκης, 2007: 767).

Ο οριζόντιος άξονας του EQF έχει περισσότερο ποιοτικά χαρακτηριστικά σε σύγκριση με τον αντίστοιχο άξονα του EQF, αποσκοπώντας να συσχετίσει τα κοινά επίπεδα αναφοράς του EQF με τα εθνικά/τομεακά/κλαδικά συστήματα εκπαίδευσης και ΕΕΚ μέσω της αντιστοίχισης με τα επιμέρους NQFs των Κρατών-Μελών (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2006: 111; Παπαδάκης, 2007: 767-768), *«και πιο συγκεκριμένα με τα χαρακτηριστικά εκείνα που αφορούν τις παρεχόμενες γνώσεις και τις αναπτυσσόμενες δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να περιλαμβάνονται και «συγκεκριμένοι ποιοτικοί δείκτες γνώσης, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που συνδέονται με ευρύτερα επαγγελματικά προφίλ»»* (Παπαδάκης, 2007/2008: 176-177).

Τόσο το EQF όσο και τα περισσότερα NQFs έχουν αναπτυχθεί ως συνεκτικά πλαίσια καλύπτοντας όλο το φάσμα των επιπέδων και των τύπων των προσόντων (CEDEFOP, 2013: 12; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 95). Επιπλέον, τα 8 επίπεδα του EQF αλλά και των NQFs συγκροτούνται με βάση τις δεξιότητες και τις ικανότητες (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 265) ενώ τα μαθησιακά αποτελέσματα-

εκροές και στα 8 επίπεδα περιγράφονται στη βάση των κατηγοριών του τρίπτυχου γνώσεις-δεξιότητες-ικανότητες (CEDEFOP, 2013: 12).

Καταληκτικά, τόσο η ανάπτυξη του EQF όσο και η δημιουργία ή ο εκσυγχρονισμός των NQFs ανασυγκρότησαν τους όρους συσχέτισης και σύνδεσης των συστημάτων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ με την απασχόληση, αντιστοιχίζοντας τις δεξιότητες, τις ικανότητες και την πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των μορφών μάθησης (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης) (βλ. και Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 95-96) σε ένα ενιαίο ευρωπαϊκό πλαίσιο κοινών κριτηρίων αναφοράς, επιτρέποντας την γεωγραφική και επαγγελματική κινητικότητα των ατόμων στην κατεύθυνση της ΔΒΜ.

Συνοψίζοντας, όλα τα προαναφερθέντα αποτελούσαν μείζονες πολιτικές προτεραιότητες του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010», οι οποίες μετασχημάτισαν την ατζέντα των Ευρωπαϊκών Πολιτικών για την Εκπαίδευση, την ΕΕΚ και τη ΔΒΜ από επιμέρους στοχεύσεις και μέτρα, σε μία ευρύτερη αλλά πιο συνεκτική πολιτική ατζέντα προσεγγίζοντάς την περιεχομενικά στη διάσταση της ΔΒΜ, δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στις εκροές της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της σχέσης τους με την απασχόληση. Αυτή η μετατόπιση των πολιτικών προτεραιοτήτων στην κατεύθυνση της ΔΒΜ, επέτρεψε τη σταδιακή σύγκλιση των επιμέρους προαναφερθεισών πολιτικών σε μία κοινή Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο διακυβέρνησης, διαμορφώνοντας κοινές ατζέντες και κοινά εργαλεία πολιτικής.

2.4. Τα Εργαλεία Πολιτικής του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010»

Τόσο η Στρατηγική της Λισαβόνας όσο και το ίδιο το Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» βασίστηκαν και υλοποιήθηκαν μέσω της αξιοποίησης μίας δέσμης εργαλείων πολιτικής (policy tools). Τα τρία νεο-εισαχθέντα κύρια και, ίσως, τα πιο πολυσυζητημένα εργαλεία πολιτικής (Παπαδάκης, 2007: 759), τα οποία παρέμειναν και στην νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Ευρώπη 2020» (2010-2020), μετά τη λήξη της Στρατηγικής της Λισαβόνας (βλ. αναλυτικά Δρακάκη, 2016: 358), ήταν: η **Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ) [Open Method of Coordination (OMC)]**, το **benchmarking (καθορισμός κριτηρίων-αναφοράς/τιμών-στόχων)** και το **evidence-based policy making** (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b: 54-55 & 61-62; Παπαδάκης, 2006: 99-101; Παπαδάκης, 2007: 761).

Για την ακρίβεια, το Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» βασίστηκε (Παπαδάκης, 2007: 761):

« - στην «ανοικτή μέθοδο συντονισμού», προκειμένου να επιτύχει τη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών με βάση τους κοινούς στόχους, και

- στη χρήση εμπειρικά εδραιωμένων δεικτών, όπως και στην πρόβλεψη σε συγκεκριμένες τιμές-στόχους – indicators & benchmarks.» (Παπαδάκης, 2007: 761).

Πιο αναλυτικά, σε σχέση με τα εργαλεία πολιτικής (policy tools) του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010» στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, μπορούμε να πούμε ότι το εν λόγω Πρόγραμμα Εργασίας διαμόρφωσε και καθιέρωσε ένα νέο, αλλά, συγχρόνως, ένα αρκετά φιλόδοξο υπόδειγμα σχεδιασμού και παραγωγής πολιτικής, που εδραζόταν στη βάση τριών κεντρικών αξόνων (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 42) – δύο εκ των οποίων έχουμε ήδη αναφέρει – . Κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί, ότι στη βάση αυτών των τριών αξόνων – εργαλείων πολιτικής (policy tools), εδράσθηκε όλη η χάραξη και υλοποίηση όλων των δημόσιων πολιτικών της Στρατηγικής της Λισαβόνας (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 42):

1. Η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (Open Method of Coordination): Η ΑΜΣ θεσπίστηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (European Council, 2000, §7: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm): *«Η υλοποίηση αυτής της στρατηγικής θα επιτευχθεί με την βελτίωση των υφιστάμενων διαδικασιών, την εισαγωγή μίας νέας ανοικτής μεθόδου συντονισμού σε όλα τα επίπεδα, σε συνδυασμό με έναν ισχυρότερο καθοδηγητικό και συντονιστικό ρόλο για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, ώστε να διασφαλίζεται πιο συνεκτική στρατηγική κατεύθυνση και αποτελεσματική παρακολούθηση της προόδου.»* (European Council, 2000, §7: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Η ΑΜΣ, υπό την έμμεση επίβλεψη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στόχευε στην ενδυνάμωση της συνεργασίας ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε., προκειμένου οι εθνικές πολιτικές των Κρατών-Μελών να συγκλίνουν, ακολουθώντας μία κοινή και συντονισμένη κατεύθυνση για την επίτευξη κοινών καθορισμένων στόχων (Bjerkestrand, (n.d.): 7; Ministry of Education and Research/Skodvin & Bjerkestrand, 2005: 5; Παπαδάκης, 2006: 99).

Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα ευέλικτο εργαλείο πολιτικής, το οποίο προωθεί τις ευρωπαϊκές πολιτικές ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη, δίχως να παρεμβαίνουν τα ευρωπαϊκά όργανα. Εποπτεύεται, δε, άμεσα από τα ίδια τα Κράτη-Μέλη (Σταμέλος, 2009: 59).

«Σε αυτές τις περιπτώσεις, η ευρωπαϊκή δράση επιτρέπει ένα ευρύ φάσμα επιλογών στις εθνικές αρχές, αλλά λόγω της διακυβερνητικής φύσης της, αποτρέπει τον δημοκρατικό έλεγχο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και τον δικαστικό έλεγχο του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου επί της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων.» (Μούσης, 2005: 32).

Ο σχεδιασμός της ΑΜΣ επιτρέπει στα Κράτη-Μέλη την σταδιακή διαμόρφωση και ανάπτυξη συντονισμένων πολιτικών (Υφαντόπουλος, 2007: 678; Παπαδάκης, 2016b: 54-55). Ακριβέστερα, η ΑΜΣ ως εργαλείο πολιτικής αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε πρώτη φορά για την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Ωστόσο, συνιστά το μείζον εργαλείο πολιτικής της Στρατηγικής της Λισαβόνας, καθώς η εφαρμογή της δεν περιορίστηκε μόνο στην πολιτική

απασχόλησης, αλλά και σε άλλες πολιτικές, όπως οι πολιτικές για την εκπαίδευση, την ΕΕΚ και τη ΔΒΜ (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b: 54-55; Σταμέλος, 2009: 58), δηλαδή σε τομείς και πεδία, όπου τα Κράτη-Μέλη, λόγω της δικαιοδοσίας που τους δίδει η αρχή της επικουρικότητας, δύνανται να παρέμβουν, π.χ. απασχόληση, εκπαίδευση, κατάρτιση, κοινωνική προστασία και ένταξη, η νεολαία κ.ο.κ. (Bjerkestrand, (n.d.): 7; Σταμέλος, 2009: 59).

Ειδικότερα, τα στάδια εφαρμογής της ΑΜΣ είναι τα ακόλουθα (Υφαντόπουλος, 2007: 678; βλ. αναλυτικά και European Council, 2000, §37: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 95):

«1. Η Ένωση καθορίζει συγκεκριμένους πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς στόχους, και ορίζει τις κατευθυντήριες γραμμές για την επίτευξη των στόχων αυτών, τηρώντας ένα προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο.

2. Τα κράτη-μέλη λαμβάνουν υπόψη του ευρωπαϊκούς στόχους και τους προσαρμόζουν σε εθνικούς, ανταλλάσσοντας απόψεις με άλλες χώρες, και μέσω συγκρίσεων αναδεικνύονται οι καλύτερες περιπτώσεις (Best Practices).

3. Οι στόχοι ποσοτικοποιούνται και καταγράφεται το μέγεθος επιτυχίας ανά χώρα και περιφέρεια.

4. Τα επιτεύγματα αξιολογούνται και εξετάζονται από μια Ειδική Συμβουλευτική Επιτροπή.

Η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση όλων των σταδίων υλοποίησης των οικονομικών και κοινωνικών μέτρων αποτελεί βασικό στοιχείο της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, προάγοντας ταυτόχρονα την αλληλοδιδασκτική διαδικασία.» (Υφαντόπουλος, 2005:678).

Σε γενικές γραμμές, η εφαρμογή της ΑΜΣ βασίζεται σε τρεις γενικούς άξονες (Σταμέλος, 2009: 59):

i. στον, από κοινού, προσδιορισμό και καθορισμό από τα Κράτη-Μέλη (βλ. Συμβούλιο) των ευρωπαϊκών επιδιωκόμενων στόχων για την εκάστοτε πολιτική στο πλαίσιο της οποίας εφαρμόζεται η ΑΜΣ (Σταμέλος, 2009: 59);

ii. στον καθορισμό από όλα τα Κράτη-Μέλη, των μέσων που θα αξιοποιηθούν για την μέτρηση των προαναφερθέντων ευρωπαϊκών στόχων, όπως για παράδειγμα κατευθυντήριες γραμμές (general guidelines) και στατιστικοί δείκτες (Σταμέλος, 2009: 59);

iii. στην αξιολόγηση των επιδόσεων των Κρατών-Μελών, αξιοποιώντας τη συγκριτική μέθοδο και στην ανταλλαγή καλών πρακτικών (best practices), υπό της εποπτεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Σταμέλος, 2009: 59).

Συν τοις άλλοις, αναλόγως του πεδίου και τομέα εφαρμογής της, η ΑΜΣ περιλαμβάνει στην περιεχομενική της διάσταση μέτρα «ελάχιστου χαρακτήρα» (soft law) (Σταμέλος, 2009: 59), τα οποία, δεν λαμβάνουν τη μορφή οδηγιών, κανονισμών και αποφάσεων. Αντιθέτως, δεσμεύουν τα Κράτη-Μέλη για την εκπόνηση εθνικών μεταρρυθμίσεων, τα σχέδια των οποίων προωθούνται στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ενώ, παράλληλα, η αρχή της επικουρικότητας φαίνεται να «υπονομεύεται» από την ανάπτυξη της ΑΜΣ ως εργαλείου προώθησης των ευρωπαϊκών πολιτικών (Σταμέλος, 2009: 59).

Καταληκτικά, αξίζει, να επισημανθεί, ότι η ΑΜΣ σχεδιάστηκε στη βάση επίτευξης των κύριων στρατηγικών στόχων της Ε.Ε. (Παπαδάκης, 2006: 99), ακολουθώντας μία αποκεντρωμένη προσέγγιση, ενώ, συγχρόνως, με τον καθορισμό των κατευθυντήριων γραμμών για κάθε ευρωπαϊκή πολιτική, καθορίζεται και συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα επίτευξης των επιδιωκόμενων ευρωπαϊκών στόχων, που λαμβάνει τη μορφή βραχυπρόθεσμης, μεσοπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης επίτευξης επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων στο πλαίσιο επίτευξης του εκάστοτε ευρωπαϊκού στόχου (European Council, 2000, §37: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 95).

Επιπλέον, ο καθορισμός των ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών (indicators) και τιμών-στόχων (benchmarks) λαμβάνει υπ' όψιν και προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε Κράτους-Μέλους (European Council, 2000, §37: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 95). Ενώ η μεταφορά των ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών [εμείς θεωρούμε ότι, στην ουσία, πρόκειται για μεταφορά, από τα πάνω (top – down) πολιτικής] στην εκπόνηση εθνικών και περιφερειακών πολιτικών λαμβάνει υπ' όψιν τις εθνικές και περιφερειακές ανάγκες και ιδιομορφίες του κάθε Κράτους-Μέλους, και βάσει αυτών καθορίζονται ειδικοί στόχοι και θεσπίζονται τα ανάλογα μέτρα για κάθε Κράτος-Μέλος (European Council, 2000, §37: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Ουσιαστικά, με την ΑΜΣ, η Ε.Ε. επεδίωκε και εξακολουθεί να επιδιώκει να εγκαθιδρύσει ένα ευρωπαϊκό μοντέλο πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance), η οποία (βλ. ΑΜΣ), με βάση την αρχή της επικουρικότητας, προέβλεπε την ανάπτυξη πολλαπλών μορφών εταιρικών σχέσεων ανάμεσα στα θεσμικά όργανα, στους διάφορους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, στους κοινωνικούς εταίρους και στις ΜΚΟς από όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης.

Χαρακτηριστική, των όσων προαναφέραμε είναι η παράγραφος 38 των Συμπερασμάτων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας το 2000 (European Council, 2000, §38: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm): «Θα εφαρμοστεί μία πλήρως αποκεντρωμένη προσέγγιση σύμφωνη με την αρχή της επικουρικότητας στη οποία θα εμπλέκονται ενεργά η Ένωση, τα Κράτη-Μέλη, το περιφερειακό και τοπικό επίπεδο καθώς και οι κοινωνικοί εταίροι και η κοινωνία των πολιτών, μέσω της δημιουργίας/ανάπτυξης ποικίλων μορφών εταιρικών σχέσεων. Μία μέθοδο συγκριτικής αξιολόγησης των βέλτιστων πρακτικών για την διαχείριση της αλλαγής θα αναπτυχθεί από την δικτύωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με διάφορους παρόχους και χρήστες, δηλαδή τους κοινωνικούς εταίρους, τις εταιρείες και της ΜΚΟς.» (European Council, 2000, §38: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται, μάλιστα, στην ενεργό εμπλοκή των επιχειρήσεων, αφού επισημαίνεται η ανάπτυξη από τους ιδιωτικούς φορείς και συγκεκριμένα από τις

επιχειρήσεις, πνεύματος κοινωνικής ευθύνης σε σχέση με την ανάπτυξη και την ανταλλαγή «καλών πρακτικών» (best practices) για τα πεδία της ΔΒΜ, των ίσων ευκαιριών, της κοινωνικής ενσωμάτωσης, της οργάνωσης εργασίας και της βιώσιμης ανάπτυξης (European Council, 2000, §38: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

Αναμφίβολα, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της ΑΜΣ ως εργαλείο πολιτικής συνιστά πονυμ και μία σημαντική παρακαταθήκη σε σχέση με την χάραξη και την παραγωγή πολιτικής στον κύκλο πολιτικής (policy cycle), τόσο στα επιμέρους στάδιά του όσο και συνολικά (Παπαδάκης, 2016b: 55).

2. Το Benchmarking: «*Η δημιουργία και η εκτεταμένη χρήση εμπειρικά εδραιωμένων δεικτών, συγκεκριμένων τιμών-στόχων και κατευθυντήριων γραμμών (indicators, benchmarks & guidelines)*» (Παπαδάκης, 2007/2008: 182; Bjerkestrand, (n.d.): 7; European Commission, 2002: 34 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 42; βλ. και Παπαδάκης, 2006: 99).

Το benchmarking αποτελεί συστατικό στοιχείο της ΑΜΣ και το κύριο εργαλείο πολιτικής μετά την ΑΜΣ στο πλαίσιο εφαρμογής του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010» (Commission of the European Communities, 2005a: 23), ενώ, παράλληλα συμβάλλει στην «*ιεραρχική ταξινόμηση των εθνικών πολιτικών*» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 69).

Ο καθορισμός κοινών ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών, δεικτών (indicators) και τιμών-στόχων (benchmarks) επιτρέπει, εκτός από την παρακολούθηση της προόδου των επιδόσεων των Κρατών-Μελών για τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ, και της ΔΒΜ στην κατεύθυνση επίτευξης των κοινών τιμών-στόχων που έχουν οριστεί και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, στο να αναδειχθούν συγκριτικά οι διαφορές και οι ανισότητες που υπάρχουν μεταξύ των Κρατών-Μελών σε σχέση με τις επιδόσεις τους, αλλά και οι παράγοντες που προκαλούν αυτές τις αποκλίσεις ως προς πρόοδο των Κρατών-Μελών (Commission of the European Communities, 2005a: 19 & 23).

Τόσο η ανάδειξη των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των Κρατών-Μελών σε σχέση με τις επιδόσεις τους σε συγκεκριμένους κοινούς δείκτες που έχουν οριστεί, όσο και

ο προσδιορισμός των παραμέτρων που επιδρούν στην βελτίωση ή στασιμότητα ή μείωση της προόδου που έχει πραγματοποιήσει το κάθε Κράτος-Μέλος, συμβάλλουν στην ανταλλαγή καλών πρακτικών όσον αφορά στο expertise/τεχνογνωσίας και στην υλοποίηση πολιτικής (policy implementation) ανάμεσα στους policy experts των χωρών (Commission of the European Communities, 2005a: 23-24).

Επιπλέον, αναπτύσσονται σύνθετοι πολυπαραμετρικοί δείκτες (composite indicators), που αξιοποιούν μία μεγάλη δέσμη από βασικές μεταβλητές με στόχο την, εις βάθος, συγκριτική αξιολόγηση της προόδου για τα πεδία της εκπαίδευση, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ και γενικότερα της Οικονομίας της Γνώσης (Knowledge-based Economy). Τα ευρήματα και τα δεδομένα που παράγονται από τους composite indicators εκφράζονται με την μορφή ενός συνολικού γενικού δείκτη (βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 2004: 6 & 76-86; βλ. και Παπαδάκης, 2006: 108-109).

Με βάση τα προαναφερθέντα, θεωρούμε ότι το benchmarking, στο πλαίσιο εφαρμογής της ΑΜΣ και του Education and Training 2010, αποτελεί μείζον εργαλείο υλοποίησης και αξιολόγησης πολιτικής για τα πεδία της Ευρωπαϊκής πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, αλλά και οριζόντιας μεταφοράς πολιτικής (horizontal policy transfer) μεταξύ των Κρατών-Μελών, συγκαλυμμένης, στο πλαίσιο ανταλλαγής καλών πρακτικών και τεχνογνωσίας. Εν προκειμένω, δεν θεωρούμε, απαραίτητως, λανθασμένη την συγκεκριμένη διαδικασία. Ωστόσο, κατά τη γνώμη μας η μεταφορά πολιτικής είτε σε οριζόντιο είτε σε κάθετο επίπεδο για να είναι επιτυχής και όχι κακέκτυπο, θα πρέπει, να λαμβάνει υπ' όψιν τις ιδιομορφίες και τις ανάγκες της κάθε χώρας σε εθνικό περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και να προσαρμόζεται σ' αυτές.

3. To Evidence-Based Policy Making: Δηλαδή η παραγωγή πολιτικής, η οποία βασίζεται σε εμπειρικά και ερευνητικά ευρήματα και δεδομένα με βάση το επιχειρησιακό τρίγωνο πολιτική – πρακτική – Ε&Α (policy – practice – R&D) (Παπαδάκης, 2007/2008: 181), μέσω της πολυεπίπεδης αξιοποίησης των στατιστικών δεδομένων του UOE, δηλαδή της από κοινού συλλογής δεδομένων της UNESCO, του ΟΟΣΑ (OECD) και της Eurostat (European Commission/DG EAC, 2002: 34; Παπαδάκης, 2006: 99), προκειμένου να υποστηριχθούν οι προαναφερθέντες δείκτες

και τιμές-στόχοι (βλ. παραπάνω: benchmarking) (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2007/2008: 181; Παπαδάκης, 2007: 761; Παπαδάκης, 2006: 99).

Στόχος του evidence-based policy making ήταν η ανάπτυξη και η εγκαθίδρυση ενός νέου υποδείγματος χάραξης και παραγωγής πολιτικής (Παπαδάκης, 2007/2008: 181), -στόχος που αποτυπώνεται ευκρινώς και με την εισαγωγή και εφαρμογή της ΑΜΣ, όπως αναλύσαμε παραπάνω-, καθώς και η αναδιαμόρφωση των συνιστωσών της εταιρικής σχέσης μεταξύ της αξιοποιούμενης τεχνοκρατίας και της πολιτικής εξουσίας στην κατεύθυνση εγκαθίδρυσης ενός νέου μοντέλου εταιρικής σχέσης μεταξύ εξειδικευμένης γνώσης (βλ. τεχνοκρατία/εμπειρογνώμονες – policy experts), συμφερόντων και πολιτικής, η οποία θα επέτρεπε (Παπαδάκης, 2006: 101; Παπαδάκης, 2007: 774) *«τη νομιμοποιημένη επίτευξη της επιδιωκόμενης αποτελεσματικότητας.»* (Παπαδάκης, 2007: 774).

4. Ομάδα Εμπειρογνώμωνων – Policy Experts: Επιπλέον, για την επίτευξη των επιδιωκόμενων benchmarks (τιμών-στόχων) στο πλαίσιο υλοποίησης της ατζέντας του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», δημιουργήθηκε μία ομάδα (**Standing Group on Indicators and Benchmarks**), η οποία απαρτιζόταν από εμπειρογνώμονες-policy experts (βλ. αναλυτικά European Commission/DG EAC, 2002: 34; Παπαδάκης, 2016b: 64-65; Παπαδάκης, 2006: 98; Παπαδάκης, 2007: 762; Παπαδάκης, 2007/2008: 182-183; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 67-68).

Η συγκεκριμένη ομάδα ήταν υπεύθυνη: α) για την παρακολούθηση των δεικτών που είχαν αναπτυχθεί στο πλαίσιο του «ΕΤ2010», και β) για τις επιδόσεις των Κρατών-Μελών σε σχέση με την εξέλιξη των καθορισμένων τιμών-στόχων για τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ (European Commission/DG EAC, 2002: 34; Παπαδάκης, 2007/2008: 182; Παπαδάκης, 2006: 99).

Τα μέλη του “Standing Group on Indicators and Benchmarks” υποδεικνύονταν και ορίζονταν, ως είθισται, από τις εμπλεκόμενες χώρες της Ε.Ε. (δηλαδή ήταν εθνικοί εκπρόσωποι που ορίζονταν από τους αρμοδίους εθνικούς φορείς των συμμετεχουσών χωρών), και βρίσκονταν σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ενώ ιδιαίτερος σημαντική ήταν και η συμβολή της εμπειρίας και της εξειδίκευσης των στελεχών από

τους εταίρους του UOE (UNESCO, OECD, Eurostat), του CEDEFOP και του Δικτύου Ευρυδίκη (Eurydice network) (βλ. αναλυτικά European Commission/DG EAC, 2002: 34; Παπαδάκης, 2007/2008: 182; Παπαδάκης, 2006: 99-101).

5. Το Education and Training 2010 Coordination Group (ETCG): Προκείμενου να υπάρχει ένας κεντρικός και συνεκτικός συντονισμός για όλες τις στρατηγικές, τις δράσεις και τις πρωτοβουλίες που υλοποιούνταν στο πλαίσιο του “Education and Training 2010” Work Programme, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, περί τα μέσα της δεκαετίας του 2000, και συγκεκριμένα το 2005, ανέλαβε μία καινοτόμα πρωτοβουλία, ήτοι τη σύσταση του “Education and Training 2010 Coordination Group” (ETCG) (Παπαδάκης, 2006: 114-115). Το ETCG ήταν ένα κεντρικό ευρωπαϊκό όργανο υπεύθυνο για τον συντονισμό όλης της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη ΔΒΜ, που υλοποιούνταν μέσω ενός συνόλου στρατηγικών και δράσεων στο πλαίσιο του «ET2010» (Παπαδάκης, 2006: 115).

Πιο συγκεκριμένα, το ETCG συντόνιζε και επόπτευε την επιχειρησιακή διαχείριση και υλοποίηση του Προγράμματος Εργασίας «ET2010», προκειμένου το τελευταίο να είναι προσανατολισμένο στη διάσταση της ΔΒΜ (Commission of the European Communities, 2005, 8.3.2: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005SC1415&from=EN>; Commission of the European Communities, 2009: 11). Ενώ, παράλληλα, λειτουργούσε ως συνδετικός κρίκος μεταξύ του Προγράμματος Εργασίας «ET2010» (ευρωπαϊκό επίπεδο) και των εμπλεκόμενων χωρών (εθνικό επίπεδο) (βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 2005, 8.3.2: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005SC1415&from=EN>).

Το “Education and Training 2010 Coordination Group”, πέραν του ό,τι ήταν ένα ευρωπαϊκό όργανο αρμόδιο για τον συνολικό συντονισμό του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (Παπαδάκη, 2016b: 76), είχε και «εισηγητικό ρόλο στην Education Committee και στο Συμβούλιο των αρμόδιων Υπουργών, με πρωτοφανή ωστόσο (για τα κοινοτικά δεδομένα σε εκπαίδευση και κατάρτιση), ισχύ και πεδίο αρμοδιοτήτων.» (Παπαδάκης, 2016b: 76-77).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα της ισχύς του ETCG αλλά και του συγκεντρωτισμού που είχε σε σχέση με την λήψη αποφάσεων ήταν (Παπαδάκης, 2016b: 77):

α) Από τη μία η ίδια η σύστασή του. Συγκεκριμένα, μέλη του ETCG ήταν εκπρόσωποι από όλα τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. (εκπρόσωποι των υπουργείων του κάθε Κράτους-Μέλους), οι οποίοι/ες ήταν αρμόδιοι/ες και για την γενική εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένης και της ανώτατης εκπαίδευσης, και για την ΑΕΕΚ και την ΣΕΕΚ. Επίσης, στο ETCG εκπροσωπούσαν και οι χώρες του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου [European Economic Area (EEA)] και οι υποψήφιες προς ένταξη χώρες αλλά και το CEDEFOP και οι Ευρωπαϊκοί Κοινωνικοί Εταίροι (UNICE, ETUC, CEEP, UEAPME)⁷⁴ (Commission of the European Communities, 2005b, 8.3.2: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005SC1415&from=EN>; Παπαδάκης, 2016b: 77; European Commission, 2005b: 1-2 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2006: 115).

Ειδικότερα, οι βασικές αρμοδιότητες του ETCG ήταν οι κάτωθι (βλ. αναλυτικά European Commission, 2005b:1-2 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2006: 115):

«Η υποστήριξη του επιχειρησιακού management και των διαδικασιών εφαρμογής των πολιτικών που προωθούνται στα πλαίσια της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, η διασφάλιση της αποτελεσματικής σύνδεσης και μεταφοράς γνώσης και τεχνογνωσίας μεταξύ των Κ-Μ (πάντα ως προς τις μεθόδους επίτευξης των στόχων του «Education and Training

⁷⁴ - **UNICE** (Union des Industries de la Communauté Européenne): Ένωση Βιομηχανιών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (BUSINESSEUROPE, 2018: <https://www.busesseurope.eu/history-organisation>).

- **ETUC** (European Trade Union Confederation): Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Συνδικάτων (ETUC, 2018: <https://www.etuc.org/aims-and-priorities>).

- **CEEP** (European Centre of Employers and Enterprises providing Public Services and Services of General Interest): Ευρωπαϊκό Κέντρο Εργοδοτών και Επιχειρήσεων Παροχής Δημόσιων Υπηρεσιών (CEEP, 2018: http://www.ceep.eu/our_organisation/).

- **UEAPME** (Union Européenne de l'Artisanat et des Petites et Moyennes Entreprises): Ευρωπαϊκή Ένωση Βιοτεχνικών και Μικρομεσαίων Επιχειρήσεων (UEAPME, 2018: <http://www.ueapme.com/spip.php?rubrique1>).

2010»), η σύνδεση των εθνικών προτεραιοτήτων των Κ-Μ με τις σχετικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε επίπεδο Ε.Ε., η διευκόλυνση και προώθηση νέων δραστηριοτήτων και καλών πρακτικών που κινούνται στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης της Δια Βίου Μάθησης, και η διάχυση πληροφοριών σε εθνικό επίπεδο αλλά και μεταξύ των κοινωνικών εταίρων.» (European Commission, 2005b: 1-2 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2006: 115).

β) Και από την άλλη, η κατάργηση πρότερων ευρωπαϊκών οργάνων αρμόδιο για την Ευρωπαϊκή Πολιτική στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και η μεταβίβαση των αρμοδιοτήτων τους στο ETCG. Συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατήγγειλε τα συντονιστικά κοινοτικά όργανα, που προϋπήρχαν του ETCG, ήτοι: το Copenhagen Coordination Group, τους Lifelong Learning Coordinators και τους Coordinators of the National ET2010 Reports, και μεταβίβασε όλες τις αρμοδιότητες και των τριών ευρωπαϊκών οργάνων στο ETCG (Παπαδάκης, 2016b: 77).

«Το τελευταίο κλήθηκε να αποκριθεί στην «ανάγκη για μεγαλύτερη συνοχή, διαφάνεια και αποτελεσματικότητα στην συνολική εφαρμογή (της κοινοτικής πολιτικής) και διαχείριση των διαδικασιών (European Commission 2005d: 2). Ο ρόλος του ήταν συντονιστικός για το σύνολο της πολιτικής, συμβουλευτικός για τις επιμέρους δράσεις στα πεδία εκπαίδευσης και κατάρτισης και διαμεσολαβητικός μεταξύ Commission και Κ-Μ. Στην ουσία μαζί με την Επιτροπή Παιδείας (Education Committee) συγκρότησαν ένα επιδραστικό δίπολο βουλευόμενων σωμάτων για την σχετική κοινοτική πολιτική» (Παπαδάκης, 2016b: 77).

Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το ETCG προέβη στην προώθηση πρωτοβουλιών όπως για παράδειγμα τα “peer learning activities on higher education”, οι οποίες αποσκοπούσαν στην ενδυνάμωση της σύνδεσης μεταξύ της Διαδικασίας της Bologna και του «Education and Training 2010» Work Programme στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, προκειμένου να προωθηθούν τα ζητήματα της κινητικότητας, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας-ελκυστικότητας και της διασφάλισης της ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης (βλ. αναλυτικά

European Commission, 2005c & 2005d όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 20016b: 77; Papadakis & Tsakanika, 2006: 292; Παπαδάκης, 2007: 772).

Παράλληλα με το ETCG, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στα τέλη του 2005-αρχές του 2006, στοχεύοντας στην ορθολογικότερη θεματοποίηση (agenda setting process) των πεδίων της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη ΔΒΜ στο πλαίσιο αξιοποίησης της ΑΜΣ στην κατεύθυνση επίτευξης των καθορισμένων ευρωπαϊκών τιμών-στόχων (benchmarks) για τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ προέβη στην ανάπτυξη και προώθηση δύο ακόμη «πολιτικών εργαλείων»: **i. την δημιουργία και ανάπτυξη των clusters και ii. των Peer Learning Activities (PLAs) (Δραστηριότητες Αμοιβαίας Εκμάθησης)**. Ακριβέστερα την εφαρμογή των PLAs στα προαναφερθέντα πεδία του «ET2010» (Παπαδάκης, 2016b: 77; Παπαδάκης, 2007/2008: 179).

6. Τα Clusters: Κατόπιν διαβούλευσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με το ETCG και τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε., η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εισηγείται την δημιουργία και ανάπτυξη 8 clusters (θεματικές ομάδες). Τον συντονισμό των clusters αναλαμβάνει το ETCG (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2007: 772; Παπαδάκης, 2007/2008: 179-180; Παπαδάκης, 2016a: 279; Παπαδάκης, 2016b: 78).

Συγκεκριμένα, τα clusters ήταν «η ομαδοποίηση ενδιαφερομένων χωρών περί ενός συγκεκριμένου θέματος, για το οποίο έχουν εκφράσει την επιθυμία να μάθουν από άλλες ενδιαφερόμενες χώρες, ή να μοιραστούν με άλλες τις επιτυχημένες ή μη επιτυχημένες εμπειρίες τους. Αυτά τα θεματικά πεδία αντιστοιχούν σε εθνικές πολιτικές προτεραιότητες και θεμελιώδεις τομείς του Προγράμματος Εργασίας “E&T 2010”. Τα clusters μπορούν να περιλαμβάνουν θεματικά δίκτυα ή δίκτυα εμπειρογνομόνων αξιοποιώντας διάφορες μεθόδους εργασίας, οι οποίες συνήθως περιλαμβάνουν τον προσδιορισμό και τον προγραμματισμό των Δραστηριοτήτων Αμοιβαίας Εκμάθησης (PLAs).» (European Commission, 2006: 1).

Κάθε cluster ήταν αρμόδιο για ένα θεματικό πεδίο-περιοχή δράσης από τα ακόλουθα 8 θεματικά πεδία (Παπαδάκης, 2007: 772; Παπαδάκης, 2016b: 78) (βλ. Πίνακα 11):

Πίνακας 11: Τα 8 Clusters του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010»

A/A	CLUSTERS	ΘΕΜΑΤΙΚΣ ΠΕΔΙΑ - ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ
1	<p>Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης</p> <p><i>Συντονισμός: ETCG & Bologna Follow Up Group</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ενίσχυση της αριστείας και βελτίωση των διαύλων με την έρευνα και την καινοτομία. - Ενίσχυση της ελκυστικότητας των ΑΕΙ, μέσω και αλλαγών στο πρόγραμμα σπουδών. - Ενίσχυση της κινητικότητας.
2	<p>Εκπαιδευτικοί και Επιμορφωτές (Teachers & Trainers)</p> <p><i>Συντονισμός: ETCG & CEDEFOP</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Επέκταση της επαγγελματικής ανάπτυξης. - Ενίσχυση της «δημοφιλίας – ελκυστικότητας» του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. - Κοινωνικές αλλαγές τις οποίες οφείλουν να αντιμετωπίσουν (αποτελεσματικά) τα σχολεία (τα οποία πλέον προσδιορίζονται ως Οργανισμοί Μάθησης, οι οποίοι αναπτύσσουν πλειάδα εταιρικών σχέσεων με ομάδες ενδιαφέροντος και κοινωνικούς εταίρους).
3	<p>Βέλτιστη Δυνατή Χρήση Πόρων</p>	<p>Θεσμικές μεταρρυθμίσεις (συμπεριλαμβανομένης και της ενίσχυσης του διπόλου «αυτονομία και απόδοση λόγου – autonomy & accountability») και ανάπτυξη μηχανισμών προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και κατάρτισης και η ισότητα ευκαιριών.</p>
4	<p>Μαθηματικά, Τεχνολογία και Θετικές Επιστήμες</p>	<p>Ανάπτυξη (συγκεκριμένα εδραιωμένων) δεικτών – τομών στόχων στα μαθηματικά, την τεχνολογία και τις θετικές επιστήμες, με έμφαση στην παράμετρο του φύλου (έμφυλη διάσταση).</p>
5	<p>Πρόσβαση στην Διά Βίου Μάθηση και Κοινωνική Ενσωμάτωση (μέσω αυτής)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Αντιμετώπιση σχολική διαρροής. - Ένταξη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων και των ομάδων με «χαμηλές δεξιότητες» (μορφωτικό έλλειμμα) στις διαδικασίες και δομές Διά Βίου Μάθησης.
6	<p>Βασικές Ικανότητες</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Μεταρρυθμίσεις στα αναλυτικά προγράμματα, που προωθούν την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων, μέσω της διαθεματικότητας. - Τιμές-στόχοι για τον λειτουργικό εν-αλφαριθμητισμό.
7	<p>ICT</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Περαιτέρω ενσωμάτωση των ICT στην εκπαίδευση. - Διεύρυνση της πρόσβασης στις ICT. - Ενδυνάμωση των δρώντων, που μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων (με αξιοποίηση και καλών πρακτικών, όπως τα «εικονικά σχολεία – virtual schools» της Φινλανδίας).

8	Αναγνώριση – Πιστοποίηση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων -Learning Outcomes- (σε πλήρη συνέργεια και με την αντίστοιχη διαδικασία που αφορά στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Bologna).	- Αναγνώριση όλων των μορφών και τύπων μάθησης (τυπική, άτυπη, μη-τυπική), με βάση τη Διά Βίου Προσέγγιση.
		- Θεσμική και πρακτική μετάβαση από την κουλτούρα των «μαθησιακών εισροών» (learning input) στα «μαθησιακά αποτελέσματα – εκροές» (learning outcomes), σε όλα τα συστήματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και μάθησης.
		- Ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση & μάθηση στον τόπο εργασίας.

Πηγή: European Commission, 2006α: 2-3 & Παπαδάκης, 2007: 772-773 όπ. παρατ. στο Παπαδάκης, 2016b: 79.

Στόχος του εγχειρήματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του ETCEG να συγκροτηθούν τα 8 clusters ήταν στο να επιτευχθεί ο βέλτιστος συντονισμός σε σχέση με την ανταλλαγή και τη διάχυση της τεχνογνωσίας για τα προαναφερθέντα θεματικά πεδία, τα οποία, συγχρόνως και αποτελούσαν και το περιεχόμενο της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη ΔΒΜ. Επιπροσθέτως, η δημιουργία τους θα συνέβαλε στην αξιοποίηση και στη διάχυση των καλών πρακτικών (best practices) μεταξύ των Κρατών-Μελών στο πλαίσιο του «ET2010» και στην περαιτέρω ενεργή εμπλοκή τους στα εν λόγω θεματικά πεδία (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b: 77-78; Παπαδάκης, 2007/2008: 179-181, European Commission, 2006: 2).

7. Οι Peer Learning Activities (PLAs) (Δραστηριότητες Αμοιβαίας Εκμάθησης):

Οι PLAs και συγκεκριμένα η μέθοδος των Δραστηριοτήτων Αμοιβαίας Εκμάθησης εφαρμόστηκε στο πλαίσιο πραγματοποίησης των 8 clusters, εποπτευόμενες από το ETCEG (Παπαδάκης, 2016α: 299). Οι PLAs ήταν διαδικασίες συνεργασίας και ανταλλαγής καλών πρακτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο μεταξύ των ευρωπαϊκών οργάνων και ομάδων χάραξης πολιτικής και των policy experts του κάθε Κράτους-Μέλους (European Commission 2006: 2).

Στόχος των Δραστηριοτήτων Αμοιβαίας Εκμάθησης ήταν η ενδυνάμωση της σύνδεσης μεταξύ υπερεθνικού επιπέδου και εθνικού και περιφερειακού επιπέδου διακυβέρνησης. Με άλλα λόγια, ο σχεδιασμός και η παραγωγή κοινοτικής πολιτικής και μεταρρυθμίσεων στα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ να λαμβάνει υπ' όψιν τις ανάγκες και τις ιδιομορφίες του κάθε Κράτους-Μέλους τόσο σε εθνικό

όσο και σε περιφερειακό επίπεδο (European Commission, 2006: 2; European Commission, 2006c: 1 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2007/2008: 180), *«και ως εκ τούτου να συστηματοποιήσουν αποτελεσματικά τη σχετική πολιτική της, σε ένα συνδυασμό bottom-up προσέγγισης και top-down παρέμβασης»* (Παπαδάκης, 2016a: 300).

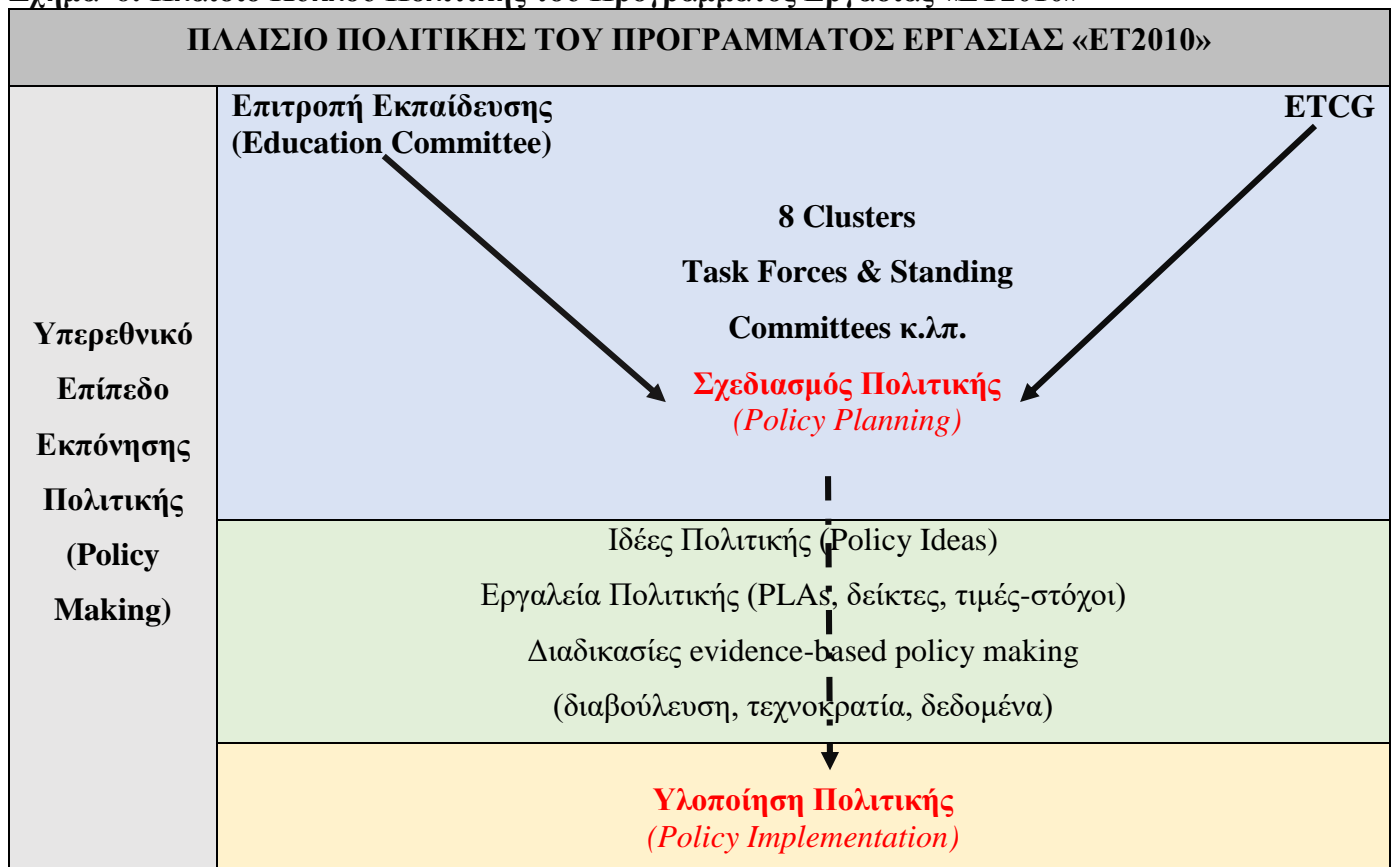
Κύριες στοχεύσεις όλων των προαναφερθέντων εργαλείων πολιτικής και της συγκρότησης ομάδων εμπειρογνομόνων ήταν α) η δημιουργία και ανάπτυξη κοινών ευρωπαϊκών δεικτών (indicators) ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. για όποια πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ είναι εφικτό, και β) η συγκρότηση εθνικών κριτηρίων αναφοράς (reference criteria) για κάθε Κράτος-Μέλος (Παπαδάκης, 2007/2008: 182) σε διάφορα πεδία όπως η συμμετοχή ενηλίκων στη ΔΒΜ, οι μεταγνωστικές ικανότητες, η συμμετοχή στην ΕΕΚ (VET) κ.ο.κ. (Παπαδάκης, 2016a: 300).

Καταληκτικά, όσον αφορά στα εργαλεία πολιτικής του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010», αλλά και τα νέα ευρωπαϊκά συντονιστικά όργανα που συγκροτήθηκαν στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, προκύπτει ότι το μεταρρυθμιστικό εγχείρημα στο οποίο προέβη η Ευρωπαϊκή Ένωση δημιούργησε μία νέα εξειδικευμένη κοινότητα τεχνοκρατών σε επίπεδο λήψης αποφάσεων, η οποία, αναπόφευκτα, περιόρισε τις αρμοδιότητες και τις παρεμβάσεις των ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων, όπως για παράδειγμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, καθιστώντας τον ρόλο τους συμβουλευτικό (Πασιάς & Φλουρής, 2005: 389). Κατά συνέπεια, *«ο ρόλος της επιστημονικής κοινότητας καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός και η «γνώση μετατρέπεται σε ένα βασικό μηχανισμό της πολιτικής απόφασης.»* (Πασιάς & Φλουρής, 2005: 389).

Η νέα μεθοδολογική στρατηγική που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε για την χάραξη και παραγωγή πολιτικής στο πλαίσιο υλοποίησης του «Education and Training 2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας, καθώς και τα αξιοποιούμενα εργαλεία πολιτικής αναδιαμόρφωσαν τους όρους συγκρότησης των σχέσεων μεταξύ υπερεθνικού και εθνικού επιπέδου διακυβέρνησης και λήψης αποφάσεων στον κύκλο πολιτικής, για την Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ για την δεκαετία 2000-2010.

Συγχρόνως, αυτό το νέο μοντέλο σχεδιασμού και παραγωγής πολιτικής, στο πλαίσιο του κύκλου πολιτικής, μέσω top-down και bottom-up διαδικασιών, διαμορφώνει και παγιώνει μία νέα μορφή εταιρικής σχέσης μεταξύ των Διεθνών Οργανισμών, των Ευρωπαϊκών Οργάνων και των Κρατών-Μελών, νομιμοποιώντας τον εξορθολογισμό των διαδικασιών λήψης και υλοποίησης αποφάσεων, απομακρύνοντας από αυτές κάθε είδους ιδεολογικές «αναστολές», και εγκαθιδρύοντας νέα πρότυπα διακυβέρνησης στις διαδικασίες διαβούλευσης τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και μεταξύ ευρωπαϊκού εθνικού επιπέδου διακυβέρνησης ως σε σχέση με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b: 80-81) (βλ. Σχήμα 6).

Σχήμα 6: Πλαίσιο Κύκλου Πολιτικής του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010»



Πηγή: Papadakis, 2008 όπ. παρατ. στο Papadakis, 2009b: 33.

Ωστόσο, τόσο τα εργαλεία πολιτικής, όσο και η ίδια η διαδικασία χάραξης και παραγωγής πολιτικής για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ στο πλαίσιο του “Education and Training 2010”, διαπιστώθηκε, in praxi, ότι υστερούσε σε αρκετά και καίρια σημεία σε σχέση με τις επιδιωκόμενες τιμές-στόχους και τις βασικές της προτεραιότητες (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 43), και εν τέλει να επιβεβαιώνεται ένας σημαντικός αριθμός επιστημόνων της ακαδημαϊκής και ερευνητικής κοινότητας ως προς την «εν μέρει» αποτυχημένη έκβαση της Στρατηγικής της Λισαβόνας και των στρατηγικών της στόχων (βλ. αναλυτικά Vilpišauskas, 2012).

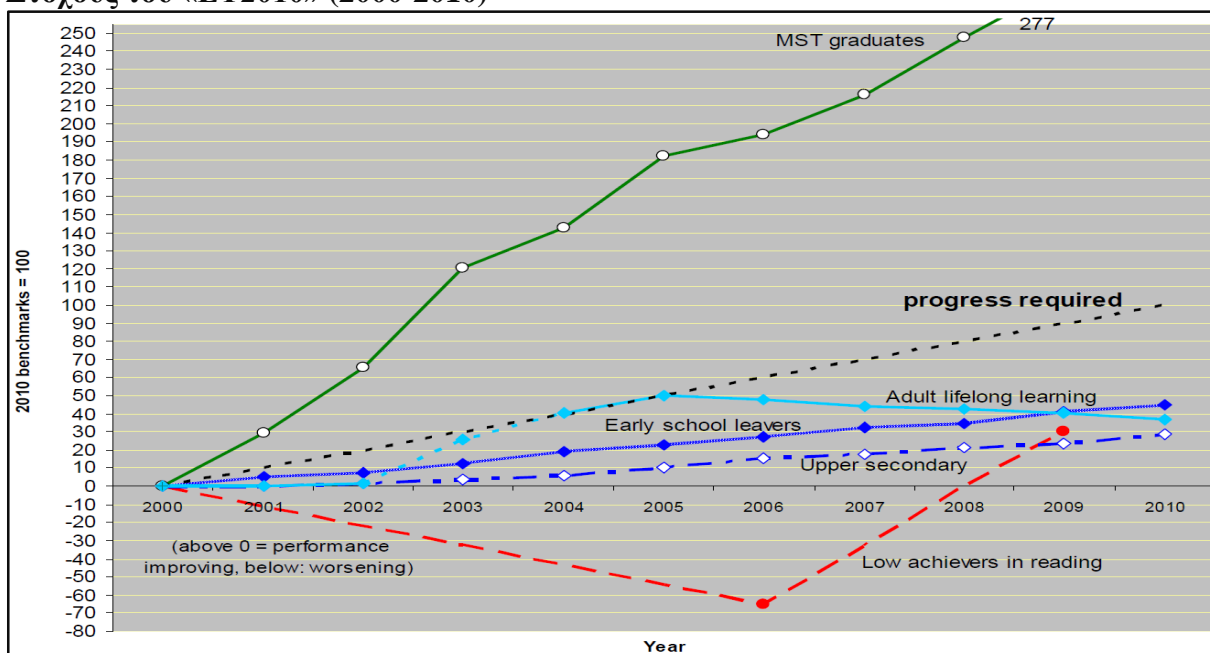
«Το ίδιο το Πρόγραμμα Εργασίας “Education & Training 2010” καθώς και οι επιμέρους προτεραιότητες και οι επιδιωκόμενες στοχεύσεις του που επιχειρήθηκαν να επιτευχθούν μέσω της εφαρμογής της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού και των αξιοποιούμενων μεθοδολογικών της εργαλείων εγείρουν σημαντικά ζητήματα αποτελεσματικότητας, ορθής διακυβέρνησης, μετατόπισης ενός τμήματος της διαδικασίας λήψης πολιτικών αποφάσεων από το εθνικό στο υπερεθνικό επίπεδο (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2007: 758-769 και 774-777) και κατ’ επέκταση αναζήτησης πολιτικών ευθυνών από το υπερεθνικό στο εθνικό και αντίστροφα (Vilpišauskas, 2012).» (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 43-44).

3. Αποτίμηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας για τα Πεδία της ΕΕΚ και της ΔΒΜ – Συμπερασματικές Επισημάνσεις

Επιχειρώντας μία συνοπτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της Στρατηγικής της Λισαβόνας σε σχέση με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, προκύπτει ότι η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, που είχαν τεθεί στην εκκίνηση της Στρατηγικής, ήταν τελικά, σε μεγάλο βαθμό, ατελής και ανεπιτυχής.

Όσον αφορά στις κεντρικές τιμές-στόχους που είχαν οριστεί να επιτύχουν τα Κράτη-Μέλη έως το 2010 για τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, μόνο μία, - εκείνη των αποφοίτων από τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία- επετεύχθη (European Commission, 2011a: 11) (βλ. και Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: Πρόοδος των Κρατών-Μελών σε σχέση με τις 5 Ευρωπαϊκές Τιμές-Στόχους του «ΕΤ2010» (2000-2010)

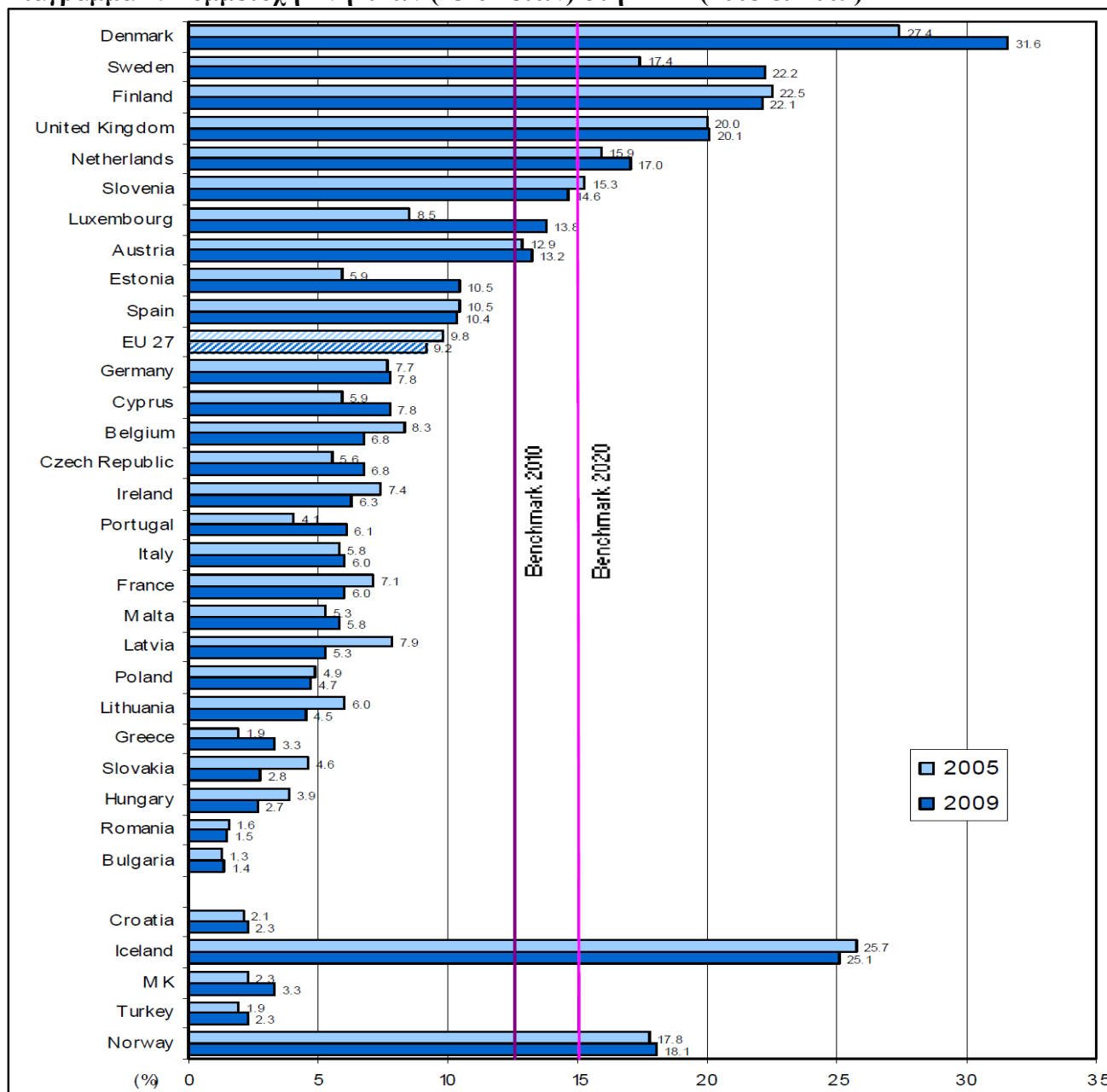


Πηγή: European Commission DG EAC όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 11.

Συγκεκριμένα, ως προς τις επιδόσεις των Κρατών-Μελών σε σχέση με τις κεντρικές τιμές-στόχους στα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ:

1. Ο ευρωπαϊκός μέσος όρος της «Συμμετοχής Ενηλίκων (25-64 ετών) στη Διά Βίου Μάθηση», ανήλθε το 2009 στο 9,3%, απέχοντας κατά 3,2 ποσοστιαίες μονάδες από την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 12,5% που έχει τεθεί έως το 2010 (European Commission, 2011a: 16) (Διάγραμμα 2).

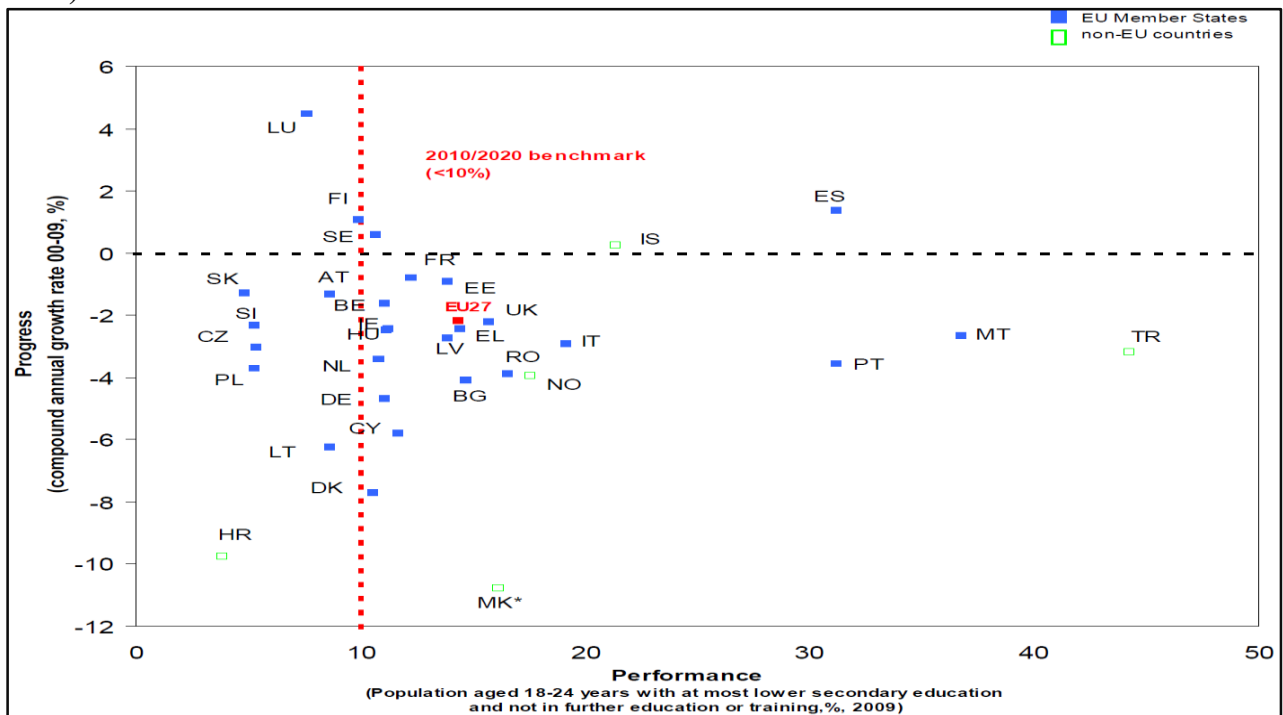
Διάγραμμα 2: Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (2005 & 2009)



Πηγή: Eurostat (LFS database), May 2010 όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 35.

2. Ο ευρωπαϊκός μέσος όρος στην Ε.Ε.-27 για τους/τις πρόωρα διααρρέοντες/ουσες από την εκπαίδευση (**early school leavers**) ανήλθε, το 2009, στο 14,4%, δηλαδή 4,4 ποσοστιαίες μονάδες πάνω από την τιμή-στόχο (κάτω από 10%) που είχε τεθεί για το 2010 (European Commission, 2011a: 13) (Διάγραμμα 3)

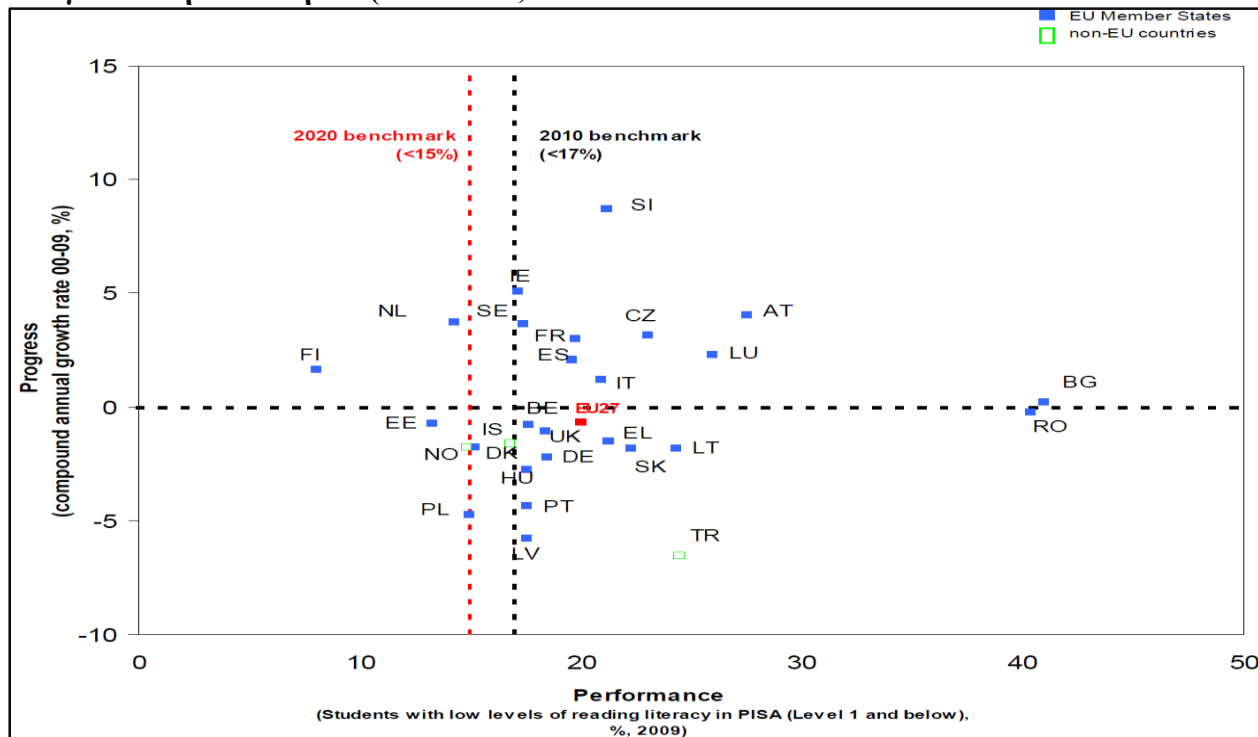
Διάγραμμα 3: Πρόωρα Διααρρέοντες/ουσες από την Εκπαίδευση (Early School Leavers) (2000-2009)



Πηγή: European Commission, DG JRC/CRELL όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 13.

3. Αναφορικά με τον δείκτη των low-achievers, δηλαδή των 15χρονων με χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική ικανότητα, παρόλο που τιμή-στόχος για το 2010 ήταν η μείωση του ποσοστού τουλάχιστον κατά 20% (δηλαδή το ποσοστό των low achievers να μειωθεί στο 17% από 21,3% που βρισκόταν το 2000), ο ευρωπαϊκός μέσος όρος για το 2010 μειώθηκε μόλις στο 20% (βάσει των αποτελεσμάτων του PISA), δηλαδή 1,3 ποσοστιαίες μονάδες από το αντίστοιχο ποσοστό του 2000, ήτοι 21,3% (European Commission, 2011a: 12) (Διάγραμμα 4).

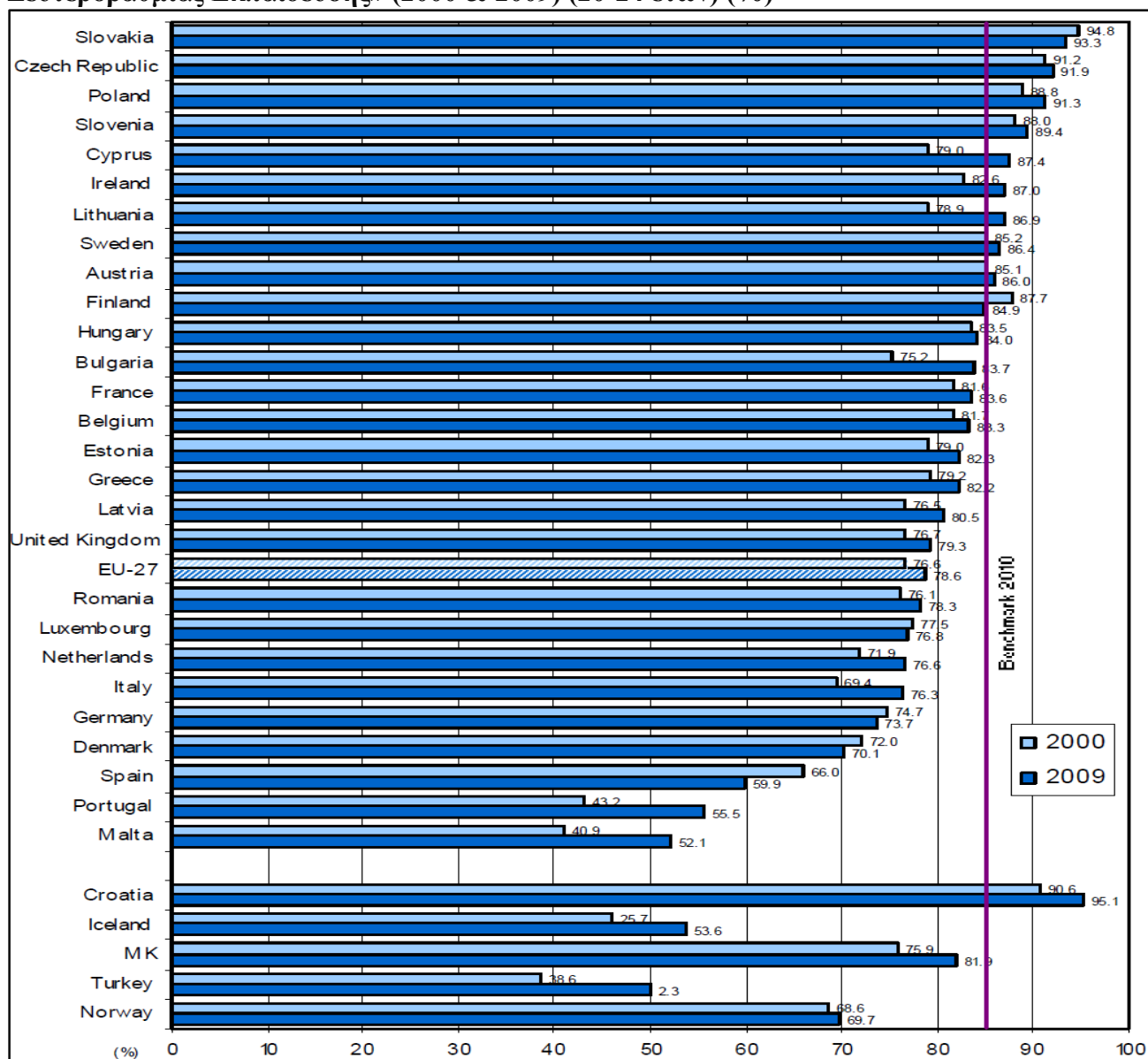
Διάγραμμα 4: Επιδόσεις Κρατών-Μελών στην τιμή-στόχο «Low Achievers στην Αναγνωστική Ικανότητα» (2000-2009)



Πηγή: European Commission, DG JRC/CRELL, based on OECD PISA data όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 12.

4. Σε σχέση με την τιμή-στόχο των αποφοίτων (20-24 ετών) ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος, το 2009, ανήλθε στο 78,6%, 6,4 ποσοστιαίες μονάδες κάτω από την τιμή-στόχο του 85% για το 2010 (European Commission, 2011a: 14) (Διάγραμμα 5).

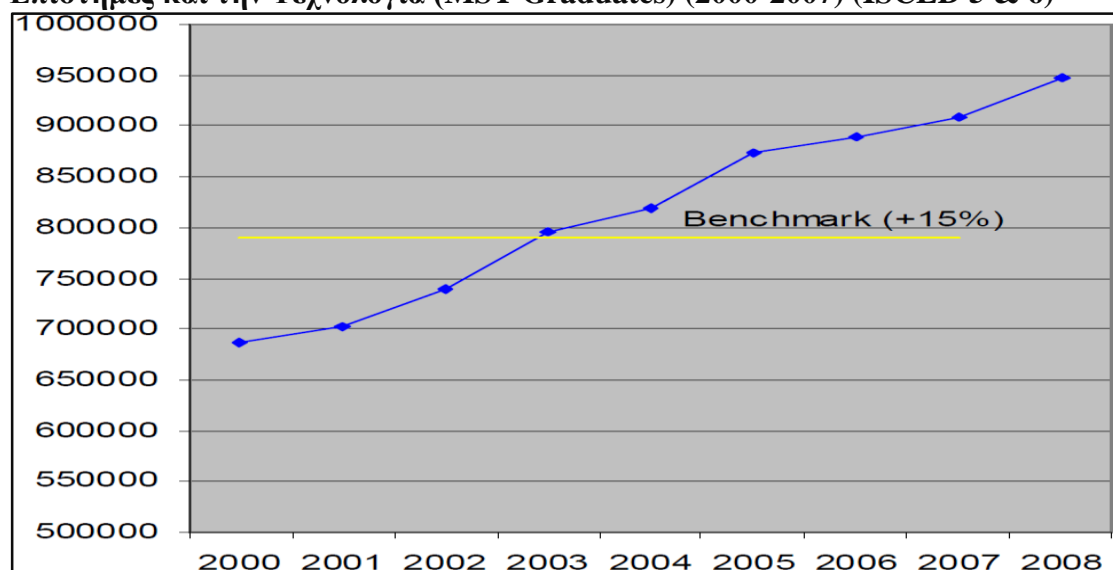
Διάγραμμα 5: Επιδόσεις Κρατών-Μελών σε σχέση με την τιμή-στόχο «Ολοκλήρωση Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (2000 & 2009) (20-24 ετών) (%)



Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 46.

5. Τέλος, σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες τιμές-στόχους, το ποσοστό των αποφοίτων (20-29 ετών) από τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία (MST graduates) όχι μόνο αυξήθηκε και επετεύχθη η αντίστοιχη τιμή-στόχος (αύξηση κατά 15% από τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο του 2000, ήτοι 12,6%) αλλά έως το 2008 ο αριθμός των αποφοίτων από τις συγκεκριμένες επιστήμες είχε ήδη αυξηθεί κατά 37%, ξεπερνώντας κατά πολύ τον αντίστοιχο benchmark για το 2010 (European Commission, 2011a: 15 & 131) (Διάγραμμα 6).

Διάγραμμα 6: Αριθμός Αποφοίτων (20-29 ετών) από τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία (MST Graduates) (2000-2007) (ISCED 5 & 6)



Πηγή: Eurostat (ΥΟΕ) όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 132).

Αυτή ήταν και η μοναδική τιμή-στόχος που επετεύχθη από το set των 5 κεντρικών τιμών-στόχων (benchmarks), που είχαν τεθεί στο πλαίσιο υλοποίησης του «Education and Training 2010» Work Programme της Στρατηγικής της Λισαβόνας (βλ. και Πίνακα 12).

Πίνακας 12: Τιμές-Στόχοι και Επιδόσεις Κρατών-Μελών (Ευρωπαϊκοί Μέσοι Όροι – 2010) στα πεδία της Εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ στο πλαίσιο της ΣτΛ (2000-2010)

Δείκτες-Στρατηγικοί Στόχοι του «ΕΤ2010» (ΣτΛ)	Ευρωπαϊκές Τιμές-Στόχοι για το 2010 (2010 EU Benchmarks)	Ευρωπαϊκοί Μέσοι Όροι το 2010 (2010 EU Averages)
1. Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ	12,5%	9,3%
2. Πρόωρα Διαρρέοντες από την Εκπαίδευση (early school leavers)	(κάτω από)10%	14,4%
3. Μαθητέ/τριες (15 ετών) με χαμηλές επιδόσεις (low achievers) στην αναγνωστική ικανότητα	17% (μείωση τουλάχιστον 20%)	20%
4. Ολοκλήρωση της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	85% (τουλάχιστον)	78,6%
5. Απόφοιτοι/ες από Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες και Τεχνολογία	αύξηση κατά 15%	αύξηση άνω του 37,6%

Πηγή: European Commission, 2011a: 12-16.

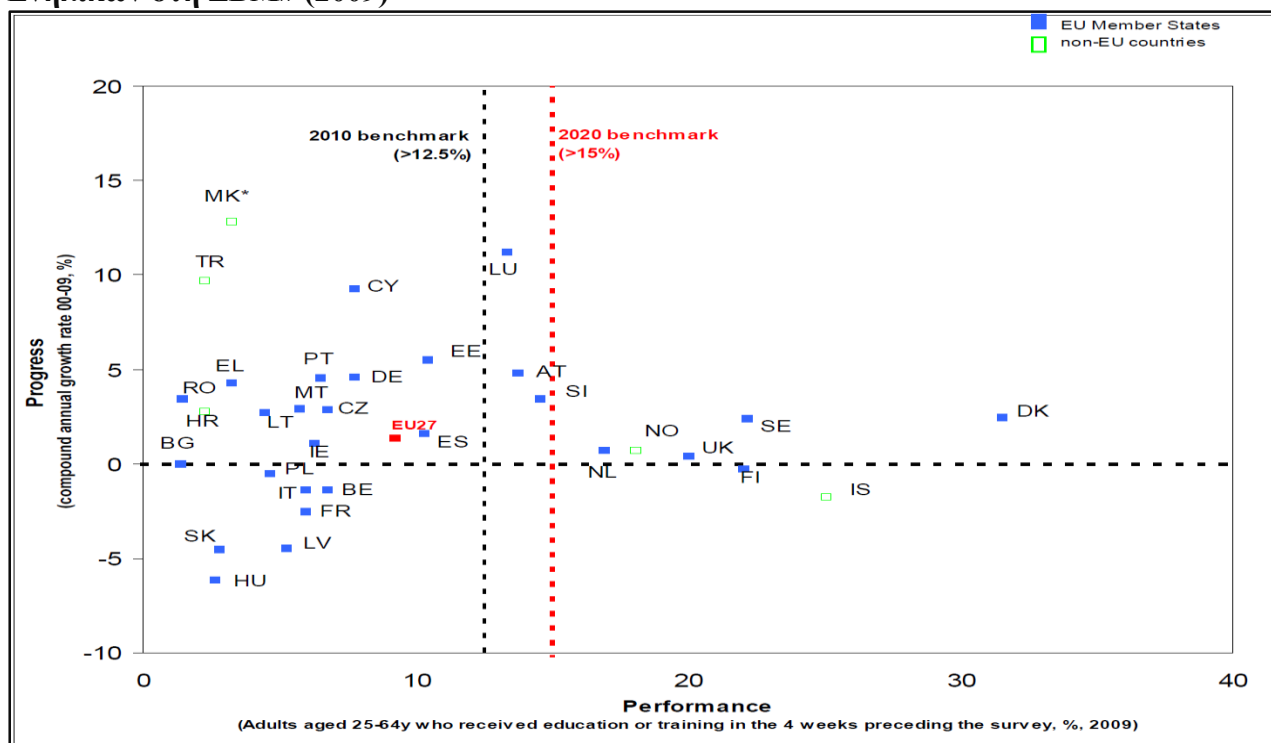
Αξίζει να αναφερθεί ότι αναφορικά με τον δείκτη και την αντίστοιχη τιμή-στόχο της «Συμμετοχής Ενηλίκων (25-64 ετών) στη Διά Βίου Μάθηση», η οποία συνδέεται άμεσα με τις μείζονες προτεραιότητες που είχαν τεθεί στο πλαίσιο του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010», ήτοι τις Βασικές Ικανότητες (βλ. παραπάνω Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Βασικές Ικανότητες), και την προώθηση και ενίσχυση της ΕΕΚ και, ιδίως του job-related reskilling, με στόχο την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας και τη μείωση των ποσοστών ανεργίας (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 48), σημειώνονται σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των Κρατών-Μελών (European Commission, 2011a: 34-35).

Πιο αναλυτικά, με την ολοκλήρωση της Στρατηγικής της Λισαβόνας και κατά συνέπεια του «ΕΤ2010», μόνο σε 8 Κράτη-Μέλη [Δανία (31,6%), Σουηδία (22,2%), Φινλανδία (22,1%), Ηνωμένο Βασίλειο (20,1%), Κάτω Χώρες (17%), Σλοβενία (14,6%), Λουξεμβούργο (13,6%), Αυστρία (13,2%)] επετεύχθη η τιμή-στόχος (12,5%) της «Συμμετοχής Ενηλίκων στη ΔΒΜ», ενώ στην Ελλάδα το αντίστοιχο ποσοστό ήταν μόλις 3,3%, δηλαδή 9,2 ποσοστιαίες μονάδες κάτω από τιμή-στόχο του 2010 (Eurostat (LFS database), May 2010 όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 35).

Επιπλέον σε αρκετά Κράτη-Μέλη παρατηρούνται πτωτικές τάσεις στους εθνικούς μέσους όρους τους σε σχέση με τον συγκεκριμένο δείκτη συγκριτικά με το 2005 (Eurostat (LFS database), May 2010 όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 35).

Το Διάγραμμα 7 αποτυπώνει ευκρινώς την κατάσταση των πραγμάτων σε ό,τι αφορά στην τιμή-στόχο της «Συμμετοχής Ενηλίκων στη ΔΒΜ» για το 2010.

Διάγραμμα 7: Αποκλίσεις Κρατών-Μελών σε σχέση με την Τιμή-Στόχο «Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ» (2009)

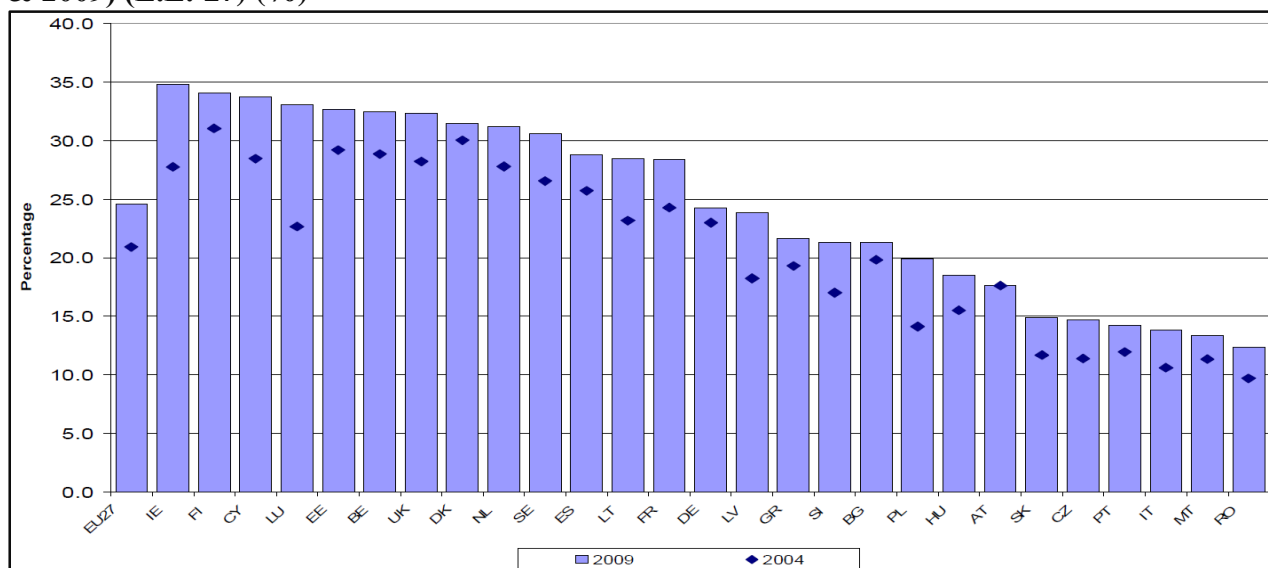


Πηγή: European Commission, JRC/CRELL calculations based on LFS data όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 16.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των ενηλίκων (20-64 ετών), το οποίο, ουσιαστικά αποτυπώνει και την προσφορά σε προσόντα, δεξιότητες και ικανότητες και συνδέεται ευθέως με την απασχολησιμότητα και την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση εν γένει (European Commission, 2011a: 73), μεταξύ 2004-2009 σημείωσε θετική άνοδο, ιδίως το συνολικό ποσοστό των ενηλίκων (20-64) με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο (από 20,9% το 2004 σε 24,6% το 2009), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ενηλίκων με εκπαιδευτικό επίπεδο κατώτερο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκε κατά 3,8 ποσοστιαίες μονάδες (2004: 29,3% και 2009: 25,5%).

Ωστόσο, σχεδόν το ήμισυ του συνολικού ποσοστού των ενηλίκων, ηλικίας από 20 έως 64 ετών, στην Ε.Ε.-27 διέθεταν, και το 2004 και το 2009, εκπαιδευτικό επίπεδο ανώτερης δευτεροβάθμιας και μετα-δευτεροβάθμιας μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Eurostat (LFS όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 74) (βλ. και Διάγραμμα 8).

Διάγραμμα 8: Ποσοστό Ενηλίκων (20-64 ετών) με Τριτοβάθμιο Εκπαιδευτικό Επίπεδο (2004 & 2009) (Ε.Ε.-27) (%)



Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 74.

Ωστόσο, μεταξύ των επιμέρους ηλικιακών ομάδων του συνολικού πληθυσμού σημειώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των ενηλίκων (20-64 ετών) που διαθέτει τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο εξακολουθεί να αποτελεί τη μειοψηφία (2004: 20,9% και 2009: 24,6%), και το 2004 και το 2009, σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά ενηλίκων με ανώτερο δευτεροβάθμιο και μετα-δευτεροβάθμιο μη τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο (2004: 49,8% και 2009: 49,9%) και κατώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο (κάτω από το ανώτερο δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο) (2004: 29,3% και 2009: 25,5%) (Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 74) (βλ. Πίνακα 13).

Πίνακας 13: Μεταβολή του Εκπαιδευτικού Επιπέδου των Ενηλίκων (20-64 ετών) ανά Ηλικιακή Ομάδα (2004 & 2009) (Ε.Ε.-27) (%)

	20-64			20-24			25-54			55-64		
	2004	2009	Change	2004	2009	Change	2004	2009	Change	2004	2009	Change
Below upper secondary education	29.3	25.5	-3.8	22.9	21.4	-1.5	28.0	24.7	-3.4	45.8	39.6	-6.2
Upper secondary and post-secondary non-tertiary education	49.8	49.9	0.1	64.8	65.0	0.2	48.7	48.2	-0.4	38.0	41.8	3.8
Tertiary education	20.9	24.6	3.7	12.3	13.7	1.4	23.3	27.1	3.7	16.2	18.7	2.5

Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 74.

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα διαφαίνεται ότι η ηλικιακή ομάδα, στην οποία σημειώθηκε υψηλότερη μεταβολή (3,7 ποσοστιαίες μονάδες) όσον αφορά στο τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο, μεταξύ 2004 και 2009, ήταν εκείνη των ενηλίκων 25-54 ετών, της οποίας το αντίστοιχο ποσοστό αυξήθηκε από 23,3% το 2004 σε 27,1% το 2009 (Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 74).

Ακολουθούν οι ενήλικες 55-64 ετών, των οποίων το ποσοστό μεταβλήθηκε θετικά κατά 2,5 ποσοστιαίες μονάδες. Από 16,2% το 2004 σε 18,7% το 2009. Τελευταία στην κατάταξη βρισκόταν η ηλικιακή ομάδα 20-24 ετών, της οποίας το ποσοστό αυξήθηκε, αναφορικά πάντα με το τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο, από 12,3% το 2004 σε 13,7% το 2009 (Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 74).

Κατά συνέπεια, τόσο με βάση τον κεντρικό δείκτη και την αντίστοιχη ευρωπαϊκή τιμή-στόχο της «Συμμετοχής Ενηλίκων στη ΔΒΜ» για το 2010 όσο και βάσει των αποτελεσμάτων των επιμέρους υπο-δεικτών του προαναφερθέντος κεντρικού στρατηγικού δείκτη στο πλαίσιο του «ET2010» διαφαίνεται μία αύξηση του ποσοστού των ενηλίκων που διέθεταν τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο, ήταν δηλαδή high-skilled. Ωστόσο από τα στατιστικά δεδομένα, προκύπτει ότι η ηλικιακή ομάδα που διέθετε τα μεγαλύτερα ποσοστά low-skilled ενηλίκων, ήταν εκείνη των 55-64 ετών (Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 74). Με άλλα λόγια, η πιο ευάλωτη ηλικιακά ομάδα σε σχέση με την διατήρηση της θέσεως απασχόλησης ή της επανένταξής της στην αγορά εργασίας.

Επιπροσθέτως, οι προαναφερθείσες μεταβολές στην κατανομή του εκπαιδευτικού επιπέδου κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000-2010 ανά ηλικιακή ομάδα (βλ. Πίνακα 13), καταδεικνύουν ότι με την ολοκλήρωση της Στρατηγικής της Λισαβόνας, το ποσοστό του νεαρού ενήλικου πληθυσμού είχε μειωθεί και το αντίστοιχο ποσοστό του μεγαλύτερης ηλικίας πληθυσμού είχε αυξηθεί, αποτυπώνοντας ευκρινώς τις δημογραφικές αλλαγές που σημειώνοντας με το πέρασμα των ετών την περασμένη δεκαετία (βλ. και Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 74).

Και μπορεί το ποσοστό των high-skilled ενηλίκων να αυξήθηκε στην Ε.Ε.-27, ωστόσο συγκριτικά με άλλες χώρες διεθνώς, η Ευρωπαϊκή Ένωση εξακολουθούσε να

κατατάσσεται ταξινομικά στις τελευταίες θέσεις (European Commission, 2011a: 74) (βλ. Πίνακα 14).

Πίνακας 14: Ποσοστό High-Skilled Ενηλίκων (25-64 ετών) (Τρίτες Χώρες) (2008) (%)

A.A.	Τρίτες Χώρες	2008
1	Ρωσική Ομοσπονδία	54%
2	Καναδάς	49%
3	Ιαπωνία	43%
4	ΗΠΑ	41%
5	Νέα Ζηλανδία	40%
6	Κορέα	37%
7	Αυστραλία	36%
8	E.E.-27	24%
9	Μεξικό	16%
10	Βραζιλία	11%

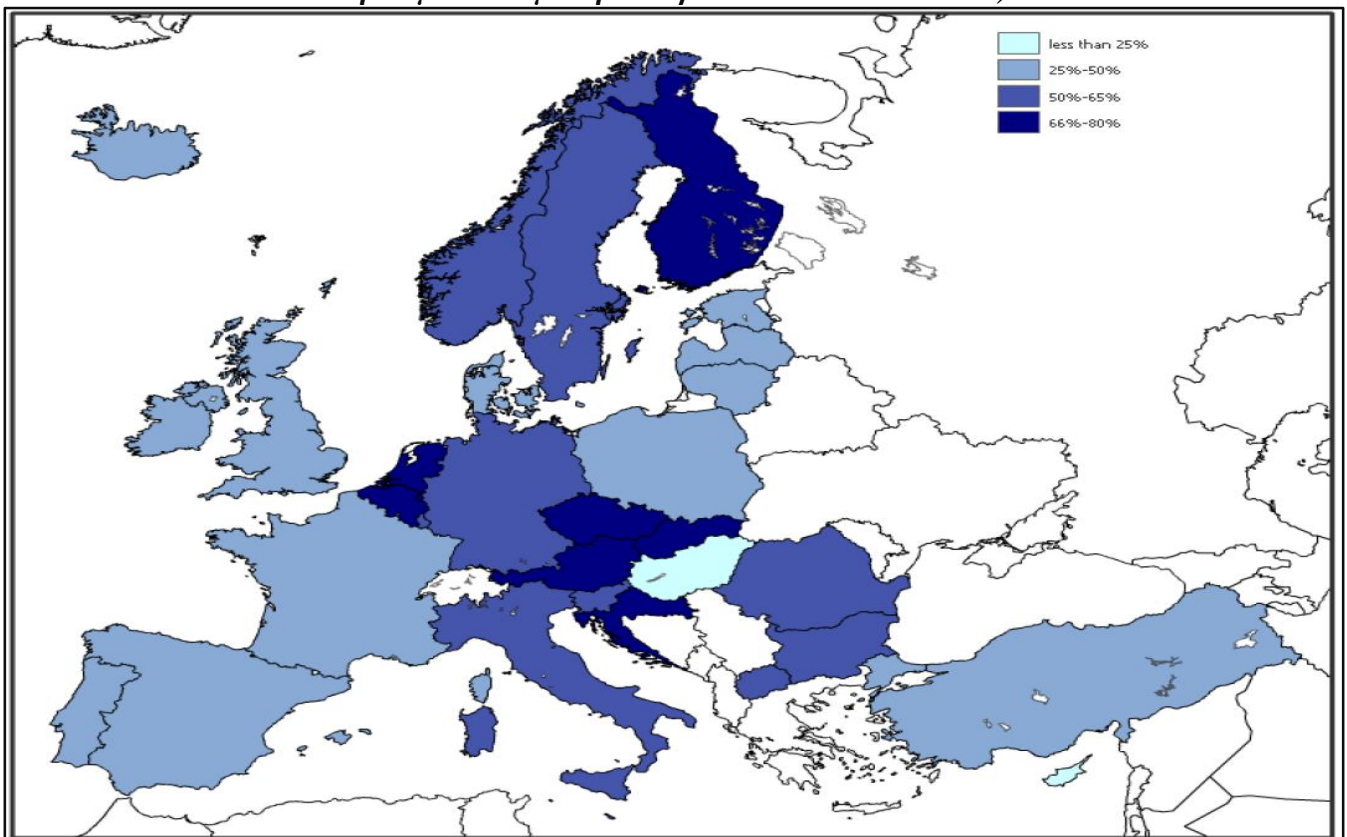
Πηγή: Eurostat (LFS) and OECD (EAG 2010, indicator A1.3a) όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 75.

Όσον αφορά στην προώθηση της ΕΕΚ και του job-related reskilling, τα οποία προτάθηκαν μαζί με τη ΔΒΜ, ως prime movers για την αντιμετώπιση χρόνιων προβλημάτων όπως της μείωσης των ποσοστών ανεργίας, ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού και της αναντιστοιχίας των δεξιοτήτων (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης & Δρακάκη, 2015: 529-531; Παπαδάκης, 2016b: 87-89; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 50-52; European Commission, 2011a: 56), με την λήξη της Στρατηγικής της Λισαβόνας, τα αποτελέσματα δεν ήταν τα αναμενόμενα.

Συγκεκριμένα, ενώ στην ΑΕΕΚ οι εγγραφές των μαθητών είχαν αυξηθεί, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι επιδόσεις των περισσότερων Κρατών-Μελών στο συγκεκριμένο πεδίο είχαν σημειώσει πρόοδο, στο job-related reskilling η πρόοδος των Κρατών-Μελών δεν είχε την ίδια εξέλιξη (βλ. αναλυτικά European Commission, 2011a: 56-59). Ειδικότερα, κατά το σχολικό έτος 2008-2009, το μισό ποσοστό των

μαθητών/τριών από τον συνολικό πληθυσμό των μαθητών/τριών της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ISCED 3) ήταν εγγεγραμμένοι/ες σε προγράμματα ΕΕΚ. Ωστόσο, παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των Κρατών-Μελών σε σχέση με τα ποσοστά συμμετοχής στη ΑΕΕΚ (ISCED 3) (European Commission, 2011a: 56-57) (βλ. Χάρτη 1).

Χάρτης 1: Ποσοστά Συμμετοχής Μαθητών/τριών στην ΑΕΕΚ (ISCED 3) στην Ευρώπη (2008) (ως ποσοστό του συνολικού πληθυσμού των μαθητών/τριών επιπέδου ISCED 3)



Πηγή: DG Education and Culture - Data source: Eurostat (UOE) όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 56.

Ωστόσο, με βάση τα ευρήματα έρευνας του Ευρωβαρόμετρου (2011), μόνο το 32% των νέων 15-24 ετών, θα προέτρεπαν κάποιον/α συνομήλικό/ή τους να συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα ΕΕΚ (European Commission/Eurobarometer, 2011: 106).

Σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή των ενηλίκων στην κατάρτιση που συνδέεται με την εργασία (job-related training) ή στο job-related reskilling, τα ευρήματα του 3^{ης} Έρευνας για την Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (CVTS 3) το 2005, κατέδειξαν ότι ο ευρωπαϊκός μέσος όρος της συμμετοχής των εργαζομένων σε

προγράμματα ΣΕΚ για το 2005 ανήλθε μόλις στο 33% (European Commission, 2011a: 58).

Από το 1999 έως και το 2005, η πλειοψηφία των Κρατών-Μελών της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, καθώς επίσης και η Πορτογαλία και η Ισπανία σημείωσαν σημαντική πρόοδο σε σχέση με την αύξηση των ποσοστών συμμετοχής των εργαζομένων στη ΣΕΚ (European Commission, 2011a: 58).

Ωστόσο, και σ' αυτό το πεδίο της ΕΕΚ υπήρχαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη, με τη συμμετοχή στην ΣΕΚ να κυμαίνεται από 14% στην Ελλάδα έως και 59% στην Τσεχική Δημοκρατία. Ενώ για την ίδια περίοδο παρατηρήθηκε μείωση στο μέσο ποσοστό συμμετοχής των εργαζομένων κατά 5 ποσοστιαίες μονάδες και σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες (Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Νορβηγία και Δανία), η συμμετοχή στη ΣΕΚ μειώθηκε πάνω από 10 ποσοστιαίες μονάδες (European Commission, 2011a: 58). Επιπλέον, τα ευρήματα της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων το 2007 κατέδειξαν ότι το 43% της κατάρτισης συνδέεται πράγματι με την εργασία και των 40% των παρόχων κατάρτισης είναι εργοδότες (European Commission, 2011a: 58-59).

Σύμφωνα με όλα τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι η Στρατηγική της Λισαβόνας σε ό,τι αφορά στα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ και γενικότερα της συνολικής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ, δεν πέτυχε πλήρως ούτε τις περισσότερες ευρωπαϊκές τιμές-στόχους, εκτός από την τιμή-στόχο των αποφοίτων από τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία, που είχαν τεθεί έως το 2010, ούτε τις μείζονες προτεραιότητες που είχε προτάξει ως αντισταθμιστικά μέτρα για την αντιμετώπιση και καταπολέμηση προβλημάτων, που ταλάνιζαν χρόνια το οικοδόμημα της Ε.Ε. και απειλούσαν την επίτευξη του στρατηγικού στόχου της Στρατηγικής της Λισαβόνας.

Πιο αναλυτικά, ο στρατηγικός στόχος που ετέθη στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισαβόνα τον Μάρτιο του 2000 στη Στοκχόλμη (απόρροια του σύστοιχου στρατηγικού στόχου του Μαρτίου του 2000, (European Council, 2000, §5: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm): «να γίνει η πιο ανταγωνιστική

και πιο δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή.» (European Council, 2000, §5: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm) αποδείχτηκε ότι ήταν ιδιαίτερος φιλόδοξος. Το μεταρρυθμιστικό εγχείρημα που επιχείρησε να υλοποιήσει η Ε.Ε. σε συνεργασία με τα Κράτη-Μέλη για την ενδυνάμωση της οικονομίας και του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της Ε.Ε. στις διεθνείς αγορές παρέμεινε απλώς ένα κοινό όραμα της Ε.Ε.-27, παρουσιάζοντας μεθοδολογικά, στοχοθεσιακά και περιεχομενικά, όπως αναλύσαμε παραπάνω, μία σειρά ασυμμετριών, αποκλίσεων και αδυναμιών (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 50).

Η προσπάθεια εξευρωπαϊσμού (europeanisation) και εξορθολογισμού των συστημάτων εκπαίδευσης και ΕΕΚ των Κρατών-Μελών καθώς επίσης το εγχείρημα διαμόρφωσης μίας κοινής Ευρωπαϊκής πολιτικής για τη ΔΒΜ αλλά και την ΕΕΚ, δίδοντας έμφαση στις εκροές των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και στις επιδόσεις των Κρατών-Μελών σε σχέση με τις τιμές-στόχους και τις πολιτικές προτεραιότητες του «ET2010», στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης, ΕΕΚ και ΔΒΜ φαίνεται ότι δεν επέφερε τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 45; Παπαδάκης, 2016α: 292; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2015: 530).

Όπως επισημαίνει ο Radaelli (2003) ο εξευρωπαϊσμός των εκπαιδευτικών συστημάτων νοείται «...ως το αποτέλεσμα ενός συνδυασμού *top-down* και *bottom-up* διαδικασιών, όπου η κατασκευή, η διάδοση και η θεσμοθέτηση των τυπικών και άτυπων κανόνων, των παραδειγμάτων πολιτικής και των 'τρόπων για να κάνουν πράγματα' ορίζονται αρχικώς και παγιώνονται στη διαδικασία πολιτικής της Ε.Ε. και ύστερα ενσωματώνονται και μετασχηματίζονται μέσα στα πλαίσια της λογικής των εγχώριων διαλόγων/λόγων, ταυτοτήτων και πολιτικών δομών.» (Radaelli, 2003 όπ. αναφ. στο Alexiadou, Fink-Hafner, Lange, 2010: 348).

Ωστόσο, αυτό το μοντέλο διακυβέρνησης στην κατεύθυνση των προτύπων πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel and multi-actor governance) της Ευρωπαϊκής πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, μέσω εφαρμογή της ΑΜΣ,

ουσιαστικά περιορίσει την ικανότητα των Κρατών-Μελών να διαμορφώσουν και να μετασχηματίσουν τις εθνικές πολιτικές τους προς την επίτευξη των υπερεθνικών στόχων που είχαν τεθεί λόγω των συνεχών αναδιατάξεων και επαναπροσδιορισμών που υπέστη η πολιτική ατζέντα για τη Δια Βίου Μάθηση και την ΕΕΚ (Kohler-Koch & Rittberger, 2006: 29 όπ. αναφ. στο Alexiadou, Fink-Hafner, Lange, 2010: 348).

«Η στροφή στη βελτίωση και στη διασφάλιση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και η εντεινόμενη ανάγκη για reskilling του ανθρώπινου δυναμικού προς όφελος της οικονομικής μεγέθυνσης της Ε.Ε. συνέβαλε στο να λάβει η γνώση, διαστάσεις, που ξεπερνούν κατά πολύ την παραδοσιακή μορφή της. Πιο συγκεκριμένα, η γνώση/η μάθηση τίθεται πλέον στις υπηρεσίες των κανόνων της αγοράς εργασίας και της (διεθνοποιημένης και ενίοτε αρρυθμιστής) οικονομίας. Η εργαλειοποίησή της μέσα από ένα πολύπλοκο πλέγμα κριτηρίων αναφοράς και δεικτών, αρκετοί απ' αυτούς αφορούσαν άμεσα ή έμμεσα στην απασχολησιμότητα και στην κινητικότητα του εργατικού δυναμικού, ανακινεί ζητήματα ως προς τη θέση που κατέχει αυτή και το ρόλο που διαδραματίζει μέσα στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας (βλ. Papadakis & Drakaki, 2014) Ανύψωση ή απαξίωση της ανυπέρβλητης αξίας της γνώσης στην εποχή του γνωσιακού καπιταλισμού;»⁷⁵ (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 52).

Τόσο σε επίπεδο διακυβέρνησης όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο το εγχείρημα σύγκλισης όλων των πολιτικών προτεραιοτήτων και δράσεων κάτω από την ομπρέλα της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και της ΑΜΣ (ως προς τη μεθοδολογική στρατηγική που ακολουθήθηκε και εφαρμόστηκε), παρουσίασε ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 αρκετές αδυναμίες (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 52).

Όπως επισημαίνει ο Παπαδάκης: *«Στην πραγματικότητα η ίδια η ΣτΛ αυτο-υπονομεύτηκε εξελικτικά...»* (Παπαδάκης, 2016b: 85), ενώ *«... δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που η επικυριαρχία των ποσοτικών δεικτών, σε συνδυασμό με τον ρυθμιστικό ρόλο της οικονομικής ορθολογικότητας, απονευρώνει το πολιτικό*

⁷⁵ Για την έννοια του «γνωσιακού καπιταλισμού», βλ. αναλυτικά Boutang, 2007 και Τσαούσης, 2009: 89-99.

περιεχόμενο της σύγκρισης και δείχνει να την εγκυστεύει σε μία ταυτιστική λογική, όπου πραγματικό πρόταγμα αποτελεί η κανονιστική-φορμαλιστική «υποχρέωση των κρατών-μελών στο να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες τιμές-στόχους (benchmarks).» (Παπαδάκης, 2007/2008: 185).

Σ' αυτό το πλαίσιο, τα Κράτη-Μέλη βρέθηκαν απροετοίμαστα να διαχειριστούν τη συνεχή διαπραγματεύση και τον υπερεθνικό συντονισμό σε σχέση με την χάραξη και υλοποίηση πολιτικής εκτός των εθνικών τους ορίων στον κύκλο της πολιτικής (Alexiadou, Fink-Hafner, Lange, 2010: 348).

Η ΑΜΣ, ως ένα από τα κύρια εργαλεία χάραξης και παραγωγής πολιτικής αξιοποιούσε, μεταξύ άλλων και τα PLAs και τα clusters, ως διαδικασίες ανταλλαγής καλών πρακτικών (όπως αναλύσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο), στις οποίες εκούσια συμμετείχαν τα Κράτη-Μέλη για την ανταλλαγή καλών πρακτικών σε διάφορα πεδία ενδιαφέροντος στην κατεύθυνση βελτίωσης και εκσυγχρονισμού των εθνικών τους συστημάτων εκπαίδευσης και ΕΕΚ (βλ. Παπαδάκης, 2016α: 299; Παπαδάκης, 2007: 771-774).

Εν αντιθέσει με τα προαναφερθέντα, δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις, που τα Κράτη-Μέλη επέδειξαν απροθυμία σε σχέση με την αξιοποίηση των «καλών πρακτικών», στην κατεύθυνση υιοθέτησή τους εντός των υφιστάμενων δομών στο πλαίσιο των εθνικών τους συστημάτων εκπαίδευσης και ΕΕΚ (Fritz-Vannahme, Schmidt, Hierlemann, Vehrkamp, 2010: 3).

Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ως το κύριο θεσμικό όργανο εποπτείας και συντονισμού του εν λόγω μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος, δεν κατάφερε να συμβάλει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση της ελλιπούς εφαρμογής των μεταρρυθμιστικών μέτρων και των κοινών κατευθυντήριων ευρωπαϊκών γραμμών (Fritz-Vannahme, Schmidt, Hierlemann, Vehrkamp, 2010: 3). Αρκετά δε από τα Κράτη-Μέλη αξιοποίησαν την ΑΜΣ σαν εργαλείο αναφοράς παρά ως ένα εργαλείο χάραξης και υλοποίησης αναπτυξιακής πολιτικής για τα πεδία της ΔΒΜ και την ΕΕΚ στον κύκλο της πολιτικής εν γένει (Council of the European Union, 2010a: 21).

Η προαναφερθείσα αδυναμία της Ε.Ε. να διαχειριστεί αποτελεσματικά το νέο μοντέλο παραγωγής πολιτικής αλλά και ο ανεπιτυχής συντονισμός μεταξύ των εταίρων αποτυπώνεται ευκρινώς στην μεταφορά πολιτικών ευθυνών ανάμεσα στα Ευρωπαϊκά Όργανα, στο πλαίσιο Αξιολόγησης της Στρατηγικής της Λισαβόνας από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, καθιστώντας σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνο για την ανεπιτυχή έκβαση της Στρατηγικής, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο λόγω των ασαφών πολιτικών του αρμοδιοτήτων (Council of the European Union, 2010a: 6): *«Ο ρόλος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στην προώθηση της μεταρρύθμισης δεν ήταν σαφώς προσδιορισμένος.[...]..Ο ρόλος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου θα μπορούσε επίσης να έχει προσδιοριστεί σαφέστερα ούτως ώστε να μπορούσε να διαδραματίσει έναν πιο σημαντικό ρόλο στην προώθηση της στρατηγικής»* (Council of the European Union, 2010a: 6).

Ωστόσο, οι προαναφερθείσες «επίσημες» ερμηνείες, ιδίως από την πλευρά των ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων δεν επαρκούν για ερμηνευτεί η ανεπιτυχής έκβαση του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος της Στρατηγικής της Λισαβόνας (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 53).

«Η έμφαση στα μετρήσιμα αποτελέσματα, ο κανόνας της διαρκούς σύγκρισης «επιδόσεων» των Κ-Μ και της μεταρρυθμιστικής προόδου σε πεδία που προκύπτουν από τη διαβούλευση μεταξύ υπερεθνικού κέντρου και Κ-Μ (με ισχυροποιημένο ωστόσο το ρόλο της Commission στο agenda setting), η κουλτούρα των δεικτών και η ενίσχυση του ρόλου της τεχνοκρατίας σε συνδυασμό με την προτεραιοποίηση των θετικών έναντι των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών και την έμφαση στην κατάρτιση είναι εξελίξεις που προσδιόρισαν την δεκαετία της Στρατηγικής της Λισαβόνας.» (Παπαδάκης, 2016a: 301-302).

Η ελλιπής αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (outcomes), η απουσία impact assessment (αξιολόγησης επιπτώσεων) καθώς επίσης και η έμφαση που δόθηκε, κυρίως, στις εισροές (González Márquez et al., 2010: 20) των πολιτικών της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της Απασχολησιμότητας αποσκοπώντας στην διαχείριση και αντιμετώπιση παραδοσιακών αλλά και νεοεμφανιζόμενων μορφών ανεργίας μέσω μίας δέσμης πολιτικών προτεραιοτήτων-πρωτοβουλιών που μετασχηματίστηκαν σε μέτρα, δράσεις

και εργαλεία όπως το reskilling και, δη, το job-related reskilling, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο των 8 Βασικών Ικανοτήτων, το EQF, το EQVET, ο εκσυγχρονισμός των NQFs, η αλλαγή παραδείγματος μάθησης, η στροφή στα μαθησιακά αποτελέσματα κ.ά., οι οποίες, αν και καινοτόμες ήταν μεμονωμένες, και δεν βασίζονταν σε ένα συνεκτικό πλαίσιο (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 54).

Τόσο η έλλειψη ενός κεντρικού άξονα και ενός συνεκτικού πλαισίου των προτεραιοτήτων του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010» όσο και οι υφιστάμενες θεσμικές ασυμμετρίες της Στρατηγικής της Λισαβόνας, επέφεραν την ανεπαρκή αντιμετώπιση των υφιστάμενων διαρθρωτικών προβλημάτων της αγοράς εργασίας (ενδυνάμωση απασχολησιμότητας, μείωση ανεργίας, αντιστοίχιση δεξιοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας) και κατά συνέπεια της ευρωπαϊκής οικονομίας (βλ. αναλυτικά Papadakis & Drakaki, 2016: 174-175 & 182).

«Η οικονομική κρίση του 2008 επέτεινε τα προβλήματα, οδήγησε στην έκρηξη της ανεργίας και δη της νεανικής και τελικά κατέδειξε τις προϋπάρχουσες αδυναμίες της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Και σίγουρα απέδειξε ότι η Δια Βίου Μάθηση και η ΕΕΚ δεν αποτελούν πανάκεια για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ανεργίας, όπως συχνά μέχρι τότε εμφανιζόταν.» (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 54).

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

**Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και η
Σχέση της με την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα και την
Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης, στο Πλαίσιο της
Στρατηγικής «ΕU2020»**

1. Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Europe 2020» (2010-2020)

1.1. Εισαγωγικές Επισημάνσεις

Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική που διαδέχτηκε τη Στρατηγική της Λισαβόνας, ήτοι η Στρατηγική «Europe 2020» (ή «EU2020») για την περίοδο 2010-2020, είχε, ήδη, σχεδιαστεί από το 2009, δηλαδή πριν ολοκληρωθεί η Στρατηγική της Λισαβόνας, και θεωρήθηκε από την αρχή ως δομικό συστατικό στοιχείο του European Economic Recovery Plan⁷⁶ και της εξόδου της Ε.Ε. από την οικονομική κρίση (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2009b: 171; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2015: 531-532) και των τεσσάρων τομέων προτεραιότητάς του (i. ανθρώπινο δυναμικό, ii. επιχειρήσεις, iii. υποδομές και ενέργεια, iv. έρευνα και καινοτομία) (βλ. αναλυτικά European Commission, 2008: 10-17).

Ο σχεδιασμός της Στρατηγικής «Europe 2020» σημαδεύτηκε και καθορίστηκε από δύο μείζονες παραμέτρους:

i. την αποτυχημένη έκβαση της Στρατηγικής της Λισαβόνας, τόσο σε επίπεδο θεσμικής και πολιτικής διακυβέρνησης, όσο και σε επίπεδο επίτευξης στρατηγικών στόχων (strategic goals & benchmarks), προτάσσοντας την ανταγωνιστικότητα και την οικονομική ορθολογικότητα έναντι της κοινωνικής ορθολογικότητας (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2009a: 67-68; Παπαδάκης, 2009b: 171-173), και

ii. την οικονομική κρίση και τις επακόλουθες επιπτώσεις της, ο αντίκτυπος των οποίων κατέστρεψε ολόκληρους τομείς οικονομικής δραστηριότητας, όπως για παράδειγμα τον δευτερογενή τομέα οικονομίας (ειδικότερα τους κλάδους της βιομηχανίας και των κατασκευών) (Eurofound, 2012: 7), απενεύρωσε την εργασιακή σφαίρα και αύξησε εντυπωσιακά τα ποσοστά ανεργίας και, ιδίως της νεανικής ανεργίας (Παπαδάκης, 2013: 15 & 20-21; Δρακάκη, Παπαδάκης, Κυρίδης, Παπαργύρης, 2013: 209-211),

⁷⁶ Για το European Economic Recovery Plan (Ευρωπαϊκό Σχέδιο Οικονομικής Ανάκαμψης), βλ. αναλυτικά European Commission, 2008: 2-19.

πλήττοντας, ως επί το πλείστον, τις χώρες του επονομαζόμενου «Ευρωπαϊκού Νότου», ήτοι την Ελλάδα, την Ισπανία και την Πορτογαλία (Drakaki, Papadakis, Kyridis, Papargyris, 2014: 240).

Πιο αναλυτικά, η παγκόσμια οικονομική κρίση του 2008 και η πολυπαραμετρική οικονομική ύφεση που ακολούθησε *«άλλαξε ριζικά το διεθνές και ευρωπαϊκό πολιτικό και οικονομικό στερέωμα, μεταβάλλοντάς το σε μία εύθραυστη, ρευστή σφαίρα. Οι τεράστιες αλλαγές και συστημικές απορρυθμίσεις που προκάλεσε...έχουν επιφέρει, αναπόφευκτα, εξαιρετικά μεγάλη υποβάθμιση στο βιοτικό επίπεδο της πλειοψηφίας των πολιτών. Πτώχευση πολυεθνικών κολοσσών, δραματική μείωση των ποσοστών απασχόλησης, αύξηση της ανεργίας –κυρίως της νεανικής–, νέας φτώχεια, αύξηση της εγκληματικότητας, ρατσισμός, ξενοφοβία, κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, αποσάθρωση δομών κοινωνικής πρόνοιας, κρίση νομιμοποίησης στο πολιτικό σύστημα αρκετών χωρών είναι μερικές από τις συνέπειες της πολυεπίπεδης οικονομικής κρίσης.»* (Παπαδάκης, 2013: 20-21).

Με δεδομένα, το προαναφερθέν συνονθύλευμα των πολιτικών και οικονομικών ανακατατάξεων που διαδραματίζονται σε διεθνές επίπεδο, την κληρονομιά που άφησε η έκβαση της Στρατηγικής της Λισαβόνας σε επίπεδο διακυβέρνησης και περιεχομένου και την κατακόρυφη αύξηση των ποσοστών ανεργίας, η Ε.Ε., αναπόφευκτα, αναδιατάσσει τις περιεχομενικές παραμέτρους και τους όρους συσχέτισης των δημόσιων πολιτικών στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020» (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en>).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι από το 2008 έως το 2010, δηλαδή από την έλευση της οικονομικής κρίσης στην Ε.Ε.-⁷⁷ έως και το έτος εκκίνησης της Στρατηγικής «Europe 2020», τα ποσοστά ανεργίας, και στο σύνολο αλλά και στις επιμέρους πληθυσμιακές υποκατηγορίες, είχαν, ήδη, παρουσιάσει ανοδικές τάσεις

⁷⁷ Η ένταξη της Κροατίας στην Ε.Ε. ως Κράτος-Μέλος πραγματοποιήθηκε την 1^η Ιουλίου 2013 (European Commission, 2013a: https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/pdf/publication/20130514_close_up_croatia_en.pdf).

(Eurostat, 2018a:
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>).

Ενώ το 2008, το συνολικό ποσοστό ανεργίας της Ε.Ε.-27 βρισκόταν στο 7%, το 2010 αυξήθηκε κατά 2,6 ποσοστιαίες μονάδες, αγγίζοντας το 9,6% (Eurostat, 2018a:
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>).

Για την ίδια περίοδο, το ποσοστό ανεργίας των νέων (15-24 ετών) στην Ε.Ε.-27 ανήλθε από 15,9% το 2008 στο 21,3% το 2010 (αύξηση κατά 5,4 ποσοστιαίες μονάδες) (Eurostat, 2018a:
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>).

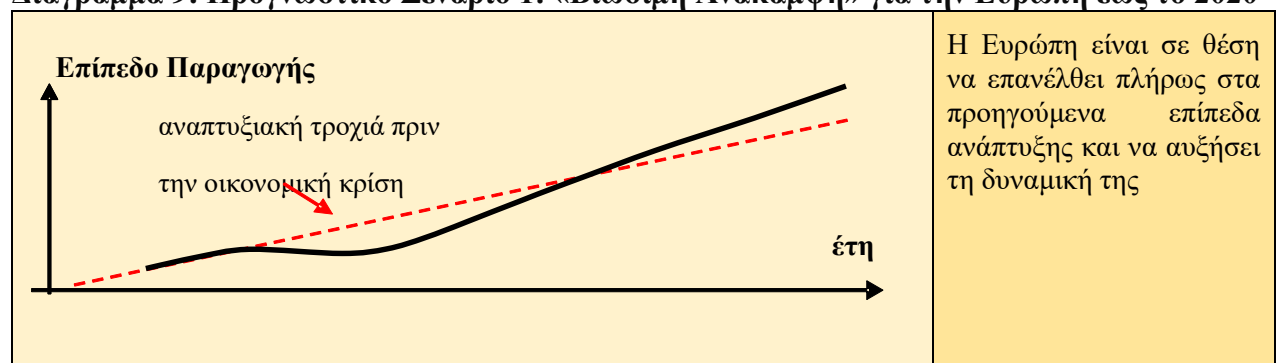
Ενώ το ποσοστό των μακροχρόνια ανέργων αυξήθηκε από 2,5% το 2008 σε 3,8% το 2010 στην Ε.Ε.-27 (Eurostat, 2018b:
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem130&plugin=1>).

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα και με δεδομένα την οικονομική ανασφάλεια, την αβεβαιότητα και τα πλήγματα που είχαν υποστεί τα Κράτη-Μέλη σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο από την έλευση της οικονομικής κρίσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση, υπενθυμίζοντας στους Ευρωπαίους Εταίρους της τη συλλογική ευθύνη και δράση στο πλαίσιο της ενωσιακής ολοκλήρωσης, εκκινεί την Στρατηγική «Europe 2020» για την περίοδο 2010-2020 (European Commission, 2010a: 2 & 5).

Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει την αυξανόμενη πολιτική και οικονομική ισχύ των αναδυόμενων οικονομιών της Ανατολής, θέτοντας, συγχρόνως, προς τα Κράτη-Μέλη το μεγάλο δίλημμα-πρόκληση για την τρέχουσα δεκαετία μέσω τριών προγνωστικών σεναρίων για την Ε.Ε. έως το 2020, τονίζοντας, εμμέσως, τα πολιτικά και θεσμικά ελλείμματα και τις αστοχίες σε επίπεδο διακυβέρνησης της Στρατηγικής της Λισαβόνας (European Commission, 2010a: 8-9). Συγκεκριμένα:

Συντονισμένη και συλλογική δράση απ’ όλα τα Κράτη-Μέλη, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι μακροχρόνιες προκλήσεις, όπως οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης, η δημογραφική γήρανση, η έλλειψη πόρων και οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, στην κατεύθυνση προώθησης και ενδυνάμωσης της παραγωγικότητας της Ε.Ε. και επανεκκίνησης της αναπτυξιακής της πορείας [**Σενάριο 1: Βιώσιμη Ανάκαμψη (Sustainable Recovery)**] (European Commission, 2010a: 8) (Διάγραμμα 9);

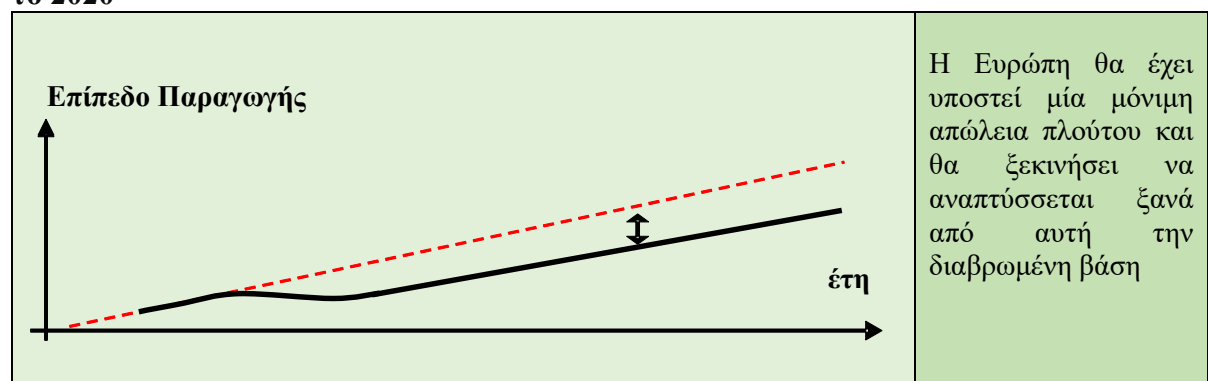
Διάγραμμα 9: Προγνωστικό Σενάριο 1: «Βιώσιμη Ανάκαμψη» για την Ευρώπη έως το 2020



Πηγή: European Commission, 2010a: 9.

Η συνέχιση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών με αργούς και, στην πλειοψηφία τους, ασυντόνιστους ρυθμούς, οι οποίες θα οδηγήσουν την Ευρώπη σε ενδεχόμενο κίνδυνο μόνιμης απώλειας πλούτου και ανάπτυξης με υποτονικούς ρυθμούς [**Σενάριο 2: Υποτονική Ανάκαμψη (Sluggish Recovery)**] (European Commission, 2010a: 9) (Διάγραμμα 10);

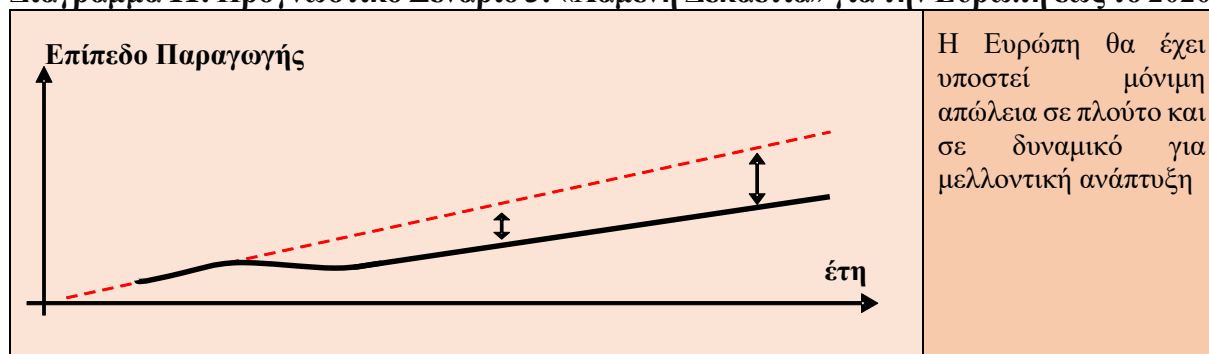
Διάγραμμα 10: Προγνωστικό Σενάριο 2: «Υποτονική Ανάκαμψη» για την Ευρώπη έως το 2020



Πηγή: European Commission, 2010a: 9.

Τα οποία, κατά πάσα πιθανότητα, θα έχουν ως συνέπεια την αύξηση των ποσοστών ανεργίας, την όξυνση των κοινωνικών προβλημάτων, καθώς και μία υποχώρηση της Ε.Ε. από το παγκόσμιο στερέωμα [**Σενάριο 3: Χαμένη Δεκαετία (Lost Decade)**] (European Commission, 2010a: 9) (Διάγραμμα 11);

Διάγραμμα 11: Προγνωστικό Σενάριο 3: «Χαμένη Δεκαετία» για την Ευρώπη έως το 2020



Πηγή: European Commission, 2010a: 9.

Στη βάση, λοιπόν, των παραπάνω σεναρίων για την πορεία της Ευρώπης έως το 2020, η Ε.Ε. στοχεύοντας στην επίτευξη του 1^{ου} προγνωστικού σεναρίου, ήτοι την «Βιώσιμη Ανάκαμψη», θέτει ως βασικό, πλέον, πρόταγμα να μετασχηματιστεί η Ε.Ε. «σε μία έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία με υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής» (European Commission, 2010a: 5).

Το προαναφερθέν πρόταγμα αρδεύεται από τον κεντρικό στρατηγικό στόχο της Ε.Ε., ήτοι την έξοδο της Ευρώπης από την οικονομική κρίση (European Commission, 2010a: 2).

Άλλωστε τόσο στη δήλωση του τότε Προέδρου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής José Manuel Barroso, τον Μάρτιο του 2010 στο Ανακοινωθέν της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, που αφορούσε την Στρατηγική «Ευρώπη 2020», ότι: «Το 2010 πρέπει να σηματοδοτήσει μία νέα αρχή. Θέλω η Ευρώπη να βγει ισχυρότερη από την οικονομική

και χρηματοπιστωτική κρίση»⁷⁸ (European Commission, 2010a: 2), όσο και σε ολόκληρο το κείμενο του εν λόγω Ανακοινωθέντος αποτυπώνεται ευκρινώς και συνεχώς ο απώτερος επιδιωκόμενος στόχος της Ε.Ε. μέσω της εκκίνησης και υλοποίησης της νέας Στρατηγικής «Europe 2020»: η οικονομική ανάκαμψη της Ευρώπης και, κατά συνέπεια, η έξοδός της από την οικονομική κρίση έως το 2020 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a: 5-33).

⁷⁸ “2010 must mark a new beginning. I want Europe to emerge stronger from the economic and financial crisis” (European Commission, 2010a: 2).

1.2. Η Μεταρρυθμιστική Ατζέντα της Στρατηγικής «Europe 2020» – Τάσεις, Στρατηγικοί Στόχοι και Βασικές Προτεραιότητες

Πολύ πιο συγκρατημένη και φειδωλή ως προς τις πολιτικές και οικονομικές της βλέψεις και τους στρατηγικούς της στόχους για την περίοδο 2010-2020, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διατηρώντας την ανησυχία της και θέτοντας, επί τάπητος, τους προβληματισμούς της για το μέλλον της Ευρώπης για την επόμενη δεκαετία, λόγω της έλευσης της οικονομικής κρίσης και του αντικτύπου που αυτή είχε στην οικονομία, στην απασχόληση και στον κοινωνικό ιστό της Ε.Ε., διαμορφώνει το περιεχόμενο της μεταρρυθμιστικής ατζέντας της Στρατηγικής «EU2020» στη βάση δύο αξόνων: **i**: οικονομική ανάκαμψη και αύξηση των ποσοστών απασχόλησης και **ii**: κοινωνική συνοχή (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a: 2-3, 7-8 & 10-11).

Απολύτως ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα που παρατίθενται ακολούθως από το Ανακοινωθέν της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2010 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a: 2-33) σε σχέση με την συγκρατημένη στάση και τους προβληματισμούς που διατηρεί η Ε.Ε. κατά την εκκίνηση της Στρατηγικής «EU2020»:

«Η τελευταία διετία έχει αφήσει άνεργα εκατομμύρια άτομα. Έφερε ένα χρέος που θα διαρκέσει για πολλά χρόνια. Έφερε νέες πιέσεις στην κοινωνική συνοχή μας. Ανέδειξε επίσης ορισμένες θεμελιώδεις αλήθειες σε σχέση με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ευρωπαϊκή οικονομία. Εν τω μεταξύ, η παγκόσμια οικονομία προχωράει μπροστά. Το πως θα ανταποκριθεί, θα καθορίσει το μέλλον μας.» (European Commission, 2010a: 2).

«Η κρίση είναι ένα εγερτήριο κάλεσμα, είναι η στιγμή που αναγνωρίζουμε ότι το να εργαζόμαστε «ως συνήθως» θα μας οδηγήσει σε μία σταδιακή παρακμή, στην δεύτερη σειρά κατάταξης της νέας παγκόσμιας τάξης.» (European Commission, 2010a: 2).

«Είναι φιλόδοξοι⁷⁹, αλλά εφικτοί. Υποστηρίζονται από συγκεκριμένες προτάσεις για να διασφαλίζεται η επίτευξή τους.» (European Commission, 2010a: 3).

Με βάση τα προαναφερθέντα, στο πλαίσιο υλοποίησης της νέας Στρατηγικής «Europe 2020, η Ε.Ε. θέτει τρεις αλληλοσυνδεόμενες μεταξύ τους προτεραιότητες (European Commission, 2010a: 5):

«i. Έξυπνη Ανάπτυξη: ανάπτυξη μίας οικονομίας με βάση την γνώση και την καινοτομία.

ii. Βιώσιμη Ανάπτυξη: προώθηση μίας πιο αποδοτικής ως προς τη χρήση πόρων, πιο πράσινης και πιο ανταγωνιστικής οικονομίας.

iii. Ανάπτυξη χωρίς Αποκλεισμούς: προώθηση μίας οικονομίας με υψηλή απασχόληση που θα επιτυγχάνει κοινωνική και εδαφική συνοχή» (European Commission, 2010a: 5).

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων αλληλοενισχυόμενων προτεραιοτήτων τίθενται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή πέντε αλληλένδετοι στρατηγικοί στόχοι (headline targets), κοινοί για όλα τα Κράτη-Μέλη έως το 2020 (European Commission, 2010a: 5) (βλ. Πίνακα 15):

Πίνακας 15: Οι Πέντε Στρατηγικοί Στόχοι (Headline Targets) της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020»

A.A.	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ (HEADLINE TARGETS) ΤΗΣ «EU2020»
1	Έως το 2020, το 75% του πληθυσμού της Ε.Ε., θα πρέπει να είναι απασχολούμενο.
2	Από το συνολικό ΑΕΠ της Ε.Ε., έως το 2020, το 3% του ΑΕΠ θα πρέπει να επενδύεται στο πεδίο του Research & Development (R&D), δηλαδή στην Έρευνα και στην Ανάπτυξη (E&A).
3	Έως το 2020, χρειάζεται να έχουν επιτευχθεί οι στόχοι 20/20/20 που αφορούν στο κλίμα και την ενέργεια της Ε.Ε. (συμπεριλαμβανομένης της ανόδου στο 30% του ποσοστού

⁷⁹ Το συγκεκριμένο απόσπασμα αφορά στους πέντε στρατηγικούς στόχους της Στρατηγικής «Europe 2020» (βλ. European Commission, 2010a: 3).

	μείωσης των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα, στην περίπτωση που οι συνθήκες το επιτρέπουν). ⁸⁰
4	Το ποσοστό των ατόμων που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (early leavers from education and training) θα πρέπει να μειωθεί κάτω από 10%, και τουλάχιστον 40% των νέων ατόμων θα πρέπει να κατέχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έως το 2020.
5	Ο αριθμός των ατόμων, που διατρέχουν κίνδυνο φτώχειας, θα πρέπει να μειωθεί κατά 20 εκατομμύρια, έως το 2020.

Πηγή: European Commission, 2010a: 5.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι πέντε στρατηγικοί στόχοι της Στρατηγικής «EU2020», οι οποίοι αντανακλούν και τις τρεις προτεραιότητες της «EU2020», ήτοι μία έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, τα Κράτη-Μέλη κλήθηκαν να τους προσαρμόσουν στις ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας και να τους μετασχηματίσουν σε εθνικούς στόχους και εθνικές μεταρρυθμιστικές δράσεις (European Commission, 2010a: 5).

Σ' αυτό, λοιπόν, το πλαίσιο, και στην κατεύθυνση επίτευξης του βασικού προτάγματος της Ε.Ε. για έξοδο της Ευρώπης από την οικονομική κρίση αλλά και των τριών προτεραιοτήτων της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την περίοδο 2010-2020, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει την υλοποίηση των ακόλουθων επτά (7) εμβληματικών πρωτοβουλιών (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a: 12-29) (Πίνακας 16):

⁸⁰ Εν προκειμένω, ο συγκεκριμένος στρατηγικός στόχος 20/20/20, αφορά: i. στην κατά 20% μείωση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου σε σύγκριση με τα επίπεδα των εκπομπών αερίων θερμοκηπίου το 1990, ii. στην 20% παροχή ενέργειας της Ε.Ε. από Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας και iii. στην βελτίωση της απόδοσης της ενέργειας κατά 20% (βλ. αναλυτικά European Commission, 2018a: https://ec.europa.eu/clima/policies/strategies/2020_en; European Commission, 2010d: 2-13).

Πίνακας 16: Οι Επτά Εμβληματικές Πρωτοβουλίες της Στρατηγικής «Europe 2020»

Α.Α.	ΕΜΒΛΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΤΗΣ «EU2020»
1	Ένωση Καινοτομίας (<i>Innovation Union</i>)
2	Νεολαία σε Κίνηση (<i>Youth on the Move</i>)
3	Μια Ψηφιακή Ατζέντα για την Ευρώπη (<i>A Digital Agenda for Europe</i>)
4	Μία Ευρώπη που Χρησιμοποιεί Αποτελεσματικά τους Πόρους (<i>Resource Efficient Europe</i>)
5	Μία Βιομηχανική Πολιτική για την Εποχή της Παγκοσμιοποίησης (<i>An Industrial Policy for the Globalisation Era</i>)
6	Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας (<i>An Agenda for New Skills and Jobs</i>)
7	Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού (<i>European Platform Against Poverty and Social Exclusion</i>)

Πηγή: European Commission, 2010a: 5-6.

Κάθε μία από τις προαναφερθείσες εμβληματικές πρωτοβουλίες, που τέθηκαν σε ισχύ, συμβάλλει στην επίτευξη μίας μείζονος προτεραιότητας στο πλαίσιο της «EU2020» (European Commission, 2010a: 5).

Συγκεκριμένα: οι στόχοι της κάθε εμβληματικής πρωτοβουλίας, καθώς και η κατηγοριοποίησή τους στις επιμέρους στρατηγικές προτεραιότητες αναφέρονται συνοπτικά στο πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 17):

Πίνακας 17: Μείζονες Προτεραιότητες & Εμβληματικές Προτοβουλίες της Στρατηγικής «EU2020»

	ΕΞΥΠΗΝΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΧΩΡΙΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥΣ
ΕΜΒΛΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ	<p align="center">ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ</p> <p>Εμβληματική Προτοβουλία της Ε.Ε. «Ένωση Καινοτομίας» για να βελτιωθούν το πλαίσιο των συνθηκών και η πρόσβαση στην χρηματοδότηση για έρευνα και καινοτομία, ώστε να ενισχυθεί η αλυσίδα καινοτομίας και να αυξηθούν τα επίπεδα επενδύσεων σε όλη την Ένωση.</p>	<p align="center">ΚΛΙΜΑ, ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ</p> <p>Εμβληματική Προτοβουλία της Ε.Ε. «Μία Ευρώπη που Χρησιμοποιεί Αποτελεσματικά τους Πόρους» για να αποσυνδεθεί η οικονομική ανάπτυξη από την χρήση των πόρων, με την μείωση των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα από την οικονομία μας, αυξάνοντας την χρήση των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, εκσυγχρονίζοντας των κλάδο των μεταφορών μας και προωθώντας την ενεργειακή απόδοση.</p>	<p align="center">ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΚΑΙ ΛΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</p> <p>Εμβληματική Προτοβουλία της Ε.Ε. «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» για να εκσυγχρονιστούν οι αγορές εργασίας με τη διευκόλυνση της εργασιακής κινητικότητας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων καθ' όλη την διάρκεια του κύκλου ζωής, με στόχο την αύξηση συμμετοχής στην αγορά εργασίας και την καλύτερη αντιστοίχιση μεταξύ προσφοράς και ζήτησης εργασίας.</p>
	<p align="center">ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</p> <p>Εμβληματική Προτοβουλία της Ε.Ε. «Νεολαία σε Κίνηση» για να ενισχυθούν οι επιδόσεις των συστημάτων εκπαίδευσης και για να ενδυναμωθεί η διεθνής ελκυστικότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ευρώπης.</p>	<p align="center">ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ</p> <p>Εμβληματική Προτοβουλία της Ε.Ε. «Μία Βιομηχανική Πολιτική για την Εποχή της Παγκοσμιοποίησης» για να βελτιωθεί το επιχειρηματικό περιβάλλον, ιδίως για τις ΜΜΕς, και για να υποστηριχθεί η ανάπτυξη μίας ισχυρής και βιώσιμης βιομηχανικής βάσης, ικανής να ανταγωνιστεί παγκοσμίως.</p>	<p align="center">ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ ΦΤΩΧΕΙΑΣ</p> <p>Εμβληματική Προτοβουλία της Ε.Ε. «Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού» για την διασφάλιση κοινωνικής και εδαφικής συνοχής, ούτως ώστε να υπάρξει ευρεία διάχυση των οφελών της ανάπτυξης και της απασχόλησης, και τα άτομα που βιώνουν τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό να έχουν τη δυνατότητα να ζουν με αξιοπρέπεια και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία.</p>
	<p align="center">ΨΗΦΙΑΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ</p> <p>Εμβληματική Προτοβουλία της Ε.Ε. «Μία Ψηφιακή Ατζέντα για την Ευρώπη» για να επισπευσθεί η ανάπτυξη του διαδικτύου υψηλής ταχύτητας και για να αποκομιστούν οφέλη από μία ψηφιακή ενιαία αγορά για τα νοικοκυριά και τις επιχειρήσεις.</p>		

Πηγή: European Commission, 2010a: 32.

Συμπερασματικά, με βάση τους παραπάνω πέντε στρατηγικούς στόχους της «EU2020» και τις εμβληματικές πρωτοβουλίες που τέθηκαν σε ισχύ, καθίσταται εμφανής ο προσανατολισμός της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «EU2020» για την περίοδο 2010-2020. Συγκεκριμένα, πέραν της οικονομικής διάστασης που τη χαρακτηρίζει και κατ' επέκταση αποτυπώνει και τις οικονομικές και πολιτικές επιδιώξεις της Ε.Ε. τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο, από τη μία η ένθεση ως στρατηγικού στόχου (headline target) της «EU2020», της μείωσης των πρόωρα διαρρεόντων από την εκπαίδευση και την κατάρτιση και της αύξησης του ποσοστού των αποφοίτων από την τριτοβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύει τον σημαίνοντα ρόλο που εξακολουθούν να κατέχουν τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ στην νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική, όπως και στην Στρατηγική της Λισαβόνας.

Και από την άλλη, η ένθεση ως headline target της μείωσης του αριθμού των ατόμων που διατρέχουν κίνδυνο φτώχειας αποτυπώνει την στροφή, έστω και μικρή, της Ε.Ε. στην κοινωνική ορθολογικότητα, εν συγκρίσει με τους στρατηγικούς στόχους και το περιεχόμενο της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Συγκροτείται, λοιπόν, μία μεταρρυθμιστική ατζέντα, της οποίας, ενώ, κατά κύριο λόγο, οι στρατηγικοί της στόχοι έχουν οικονομικό προσανατολισμό και βλέψεις (οικονομική διάσταση Στρατηγικής «EU2020»), εμπεριέχει κοινωνικά χαρακτηριστικά δίδοντας έμφαση σε ζητήματα κοινωνικής πολιτικής και κράτους πρόνοιας (κοινωνική διάσταση Στρατηγικής «EU2020»).

Παρόλα αυτά θεωρούμε ότι η μεταρρυθμιστική ατζέντα που συγκροτήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 2010 στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής, σε καμία περίπτωση, δεν ήταν ισόρροπη σε σχέση με την οικονομική και κοινωνική της διάσταση. Μπορεί οι headline targets που καθορίστηκαν και οι εμβληματικές πρωτοβουλίες που τέθηκαν σε ισχύ να έδιναν έμφαση στην κοινωνική συνοχή καθώς και στην ανασυγκρότηση των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και στην βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς τους. Ωστόσο το βασικό πρόταγμα ήταν και εξακολουθεί να είναι η οικονομική ανάκαμψη και η έξοδος της Ευρώπης από την οικονομική ύφεση.

1.3. Οι Εμβληματικές Πρωτοβουλίες για την ΔΒΜ, την ΕΕΚ, την Εκπαίδευση και την Απασχόληση

Σε ό,τι αφορά στα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης και της σύνδεσης αυτών με την απασχόληση και την αγορά εργασίας, τρεις από τις επτά ευρωπαϊκές εμβληματικές πρωτοβουλίες που τέθηκαν σε ισχύ στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020» συνδέονται άμεσα ή/και σχετίζονται με τα εν λόγω πεδία, ήτοι οι εμβληματικές πρωτοβουλίες: **«Νεολαία σε Κίνηση (Youth on the Move)»**, **«Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας (An Agenda for New Skills and Jobs)»**, **«Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού (European Platform Against Poverty and Social Exclusion)»** (βλ. αναλυτικά Papadakis & Drakaki, 2016: 172; Δρακάκη, 2016: 359; Παπαδάκης, 2013: 21-22; European Commission/DG EAC, 2010: 2; European Commission, 2010a: 13 & 18-19).

Κάθε μία από αυτές λειτουργεί ως «μέσο» για την επίτευξη των στόχων των επιμέρους προτεραιοτήτων της Στρατηγικής «EU2020» (European Commission, 2010a: 5).

Ουσιαστικά, θεωρούμε ότι κάθε εμβληματική πρωτοβουλία (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a: 11-19, όχι μόνο αυτές που αφορούν στα πεδία που διερευνούμε αλλά και οι επτά συνολικά, οι οποίες τέθηκαν σε εφαρμογή με την εκκίνηση της Στρατηγικής «EU2020», συνιστούν επτά Mega-Projects με συνεκτικό πλαίσιο και δομή, που περιλαμβάνουν επιμέρους στρατηγικούς στόχους, βασικές προτεραιότητες, δείκτες και τιμές-στόχους, στην κατεύθυνση επίτευξης των μείζονων προτεραιοτήτων και των headline targets της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την περίοδο 2010-2020.

Εν προκειμένω, σε σχέση με τα πεδία της ΔΒΜ της ΕΕΚ, της Εκπαίδευσης και της σχέσης τους με την Απασχόληση, η εμβληματική πρωτοβουλία **«Νεολαία σε Κίνηση»** αφορά στην προώθηση και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και συμβάλλει στην επίτευξη της προόδου και των στόχων της 1^{ης} προτεραιότητας «Εξυπνη Ανάπτυξη» (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a: 13 & 32).

Επιπροσθέτως, η συγκεκριμένη εμβληματική πρωτοβουλία συνδέεται ευθέως με τον headline target (2020 EU headline benchmark) της μείωσης κάτω από 10% του ποσοστού των early leavers από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, και της αύξησης του ποσοστού των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο 40% (τουλάχιστον), έως το 2020 (European Commission, 2010a: 5).

Η εμβληματική πρωτοβουλία **«Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας»** συμπεριλαμβάνεται στο πλαίσιο επίτευξης της 3^{ης} προτεραιότητας «Ανάπτυξη Χωρίς Αποκλεισμούς» και αφορά στην αύξηση των ποσοστών απασχόλησης του ανθρώπινου δυναμικού, στη διευκόλυνση της εργασιακής κινητικότητας και στην διά βίου ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ατόμων, δηλαδή στη ΔΒΜ. Η τελευταία λειτουργεί ως ένα από τα βασικά εργαλεία-«μέσα» για την είσοδο ή επανένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a: 18-19 & 32).

Η εμβληματική πρωτοβουλία «Μία ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» αντιστοιχεί στον 1^ο headline target της Στρατηγικής «Europe 2020», ήτοι την αύξηση του ποσοστού απασχόλησης των ατόμων, ηλικίας από 20 έως 64 ετών, στο 75%, έως το 2020 (European Commission, 2010a: 5).

Τέλος, η τρίτη εμβληματική πρωτοβουλία της Ε.Ε. **«Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού»** τέθηκε σε ισχύ για να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων της 3^{ης} προτεραιότητας «Ανάπτυξη Χωρίς Αποκλεισμούς», όπως και η εμβληματική πρωτοβουλία «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» (European Commission, 2010a: 32).

Παρόλο που η «Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού» αφορά στην διασφάλιση της οικονομικής, κοινωνικής και εδαφικής συνοχής και στην μείωση του ποσοστού των ατόμων που διατρέχουν κίνδυνο φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού (βλ. 2020 EU headline target: Μείωση, κατά 20 εκατομμύρια, του αριθμού των ατόμων που διατρέχουν κίνδυνο φτώχειας, έως το 2020), σχετίζεται ευθέως με τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ, της εκπαίδευσης και της

Απασχόλησης (European Commission, 2010a: 5 & 32). Καθώς, μεταξύ άλλων, στοχεύει στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο, μέτρων και εναλλακτικών και καινοτόμων προγραμμάτων ΔΒΜ, ΕΕΚ, εκπαίδευσης και απασχόλησης για ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (όπως ΑμεΑ, μετανάστες, ομάδες πληθυσμού που ζουν σε συνθήκες φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού, κ.ά.) αποσκοπώντας στην ένταξη ή επανένταξή τους στην αγορά εργασίας, στην άνοδο του βιοτικού τους επιπέδου και, κατά συνέπεια στην κοινωνική τους ενσωμάτωση (European Commission, 2010a: 19).

Ειδικότερα:

i. Εμβληματική Πρωτοβουλία «Νεολαία σε Κίνηση» (Youth on the Move): Η εμβληματική πρωτοβουλία «Νεολαία σε Κίνηση» σχεδιάστηκε και τέθηκε σε ισχύ από την Ευρωπαϊκή Ένωση στοχεύοντας στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, ΕΕΚ και γενικότερα της ΔΒΜ, προκειμένου να μειωθεί το ποσοστό των νέων ατόμων (18-24 ετών) που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, καθώς και να αποκτήσουν οι νέοι/ες υψηλού επιπέδου δεξιότητες και ικανότητες και να διευκολυνθεί η πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας αποσκοπώντας στην μείωση των ποσοστών της νεανικής ανεργίας και στην ενδυνάμωση της μαθησιακής και εργασιακής κινητικότητας του νεαρού πληθυσμού (European Commission, 2010e: 3 & 10-14).

Η εμβληματική πρωτοβουλία «Νεολαία σε Κίνηση» εστιάζει σε τέσσερις βασικούς πυλώνες δράσης:

1. Στην προώθηση και στην ενδυνάμωση της ΔΒΜ στην Ε.Ε. με στόχο την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων (key competences) των ατόμων και την βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην κατεύθυνση σύνδεσης και αντιστοίχισής τους με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (European Commission, 2010e: 4). Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πρωτοβουλίας, η Ε.Ε. στοχεύει στην προώθηση και διεύρυνση των μαθησιακών ευκαιριών και των εναλλακτικών διαδρομών μάθησης των νέων σε όλο το φάσμα της ΔΒΜ, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης και απόκτησης δεξιοτήτων μέσω της

συμμετοχής τους σε δραστηριότητες-προγράμματα μη τυπικής μάθησης (European Commission, 2010e: 4).

Η ενθάρρυνση των Κρατών-Μελών για υλοποίηση δράσεων που αφορούν στη μείωση των υψηλών ποσοστών μαθητικής διαρροής, στην επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, στην προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης και ειδικότερα της μαθητείας καθώς και της πρακτικής άσκησης, ως μαθησιακές δραστηριότητες που διεξάγονται στον εργασιακό χώρο στην κατεύθυνση σύνδεσης με την αγορά εργασίας, συμπεριλαμβάνονται στην ατζέντα της πρωτοβουλίας «Νεολαία σε Κίνηση» (European Commission, 2010e: 4).

2. Επιπροσθέτως, δίδεται έμφαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στην αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης ή ισοδύναμου εκπαιδευτικού επίπεδου, με στόχο την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας και καινοτομίας στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης (knowledge-based economy) (European Commission, 2010e: 4). Προς αυτή την κατεύθυνση, προωθούνται δράσεις για τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ε.Ε., της ενδυνάμωσης της κινητικότητας των φοιτητών/τριών και των ερευνητών/τριών, την προώθηση της ελκυστικότητας και της ανταποκρισιμότητας της ανώτατης εκπαίδευσης και της σύνδεσης αυτής με την απασχολησιμότητα των νέων (European Commission, 2010e: 4) μέσω: α) μίας μεταρρυθμιστικής ατζέντας για τον εκσυγχρονισμό της ανώτατης εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης μίας πρωτοβουλίας σε σχέση με την συγκριτική αξιολόγηση των επιδόσεων των πανεπιστημίων και β) μίας νέας διεθνούς στρατηγικής της Ε.Ε για την προώθηση αύξησης των συνεργασιών και των ανταλλαγών μεταξύ των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων της Ε.Ε. και των διεθνών εταιρών (European Commission, 2010e: 4).

3. Συν τοις άλλοις, η εμβληματική πρωτοβουλία «Νεολαία σε Κίνηση» εστιάζει στην περαιτέρω προώθηση της μαθησιακής κινητικότητας μέσω της αύξησης του αριθμού των πρωτοβουλιών και των προγραμμάτων που σχετίζονται με την μαθησιακή κινητικότητα, και της σύνδεσής τους με πόρους (resources) σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο (European Commission, 2010e: 4). Η προώθηση της κινητικότητας των νέων από την Ε.Ε. δεν περιορίζεται μόνο εντός των συνόρων της

Ε.Ε., αλλά δίδεται έμφαση και στην κινητικότητα σε διεθνές επίπεδο, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση της μαθησιακής και εργασιακής (υπό την μορφή πραγματοποίησης κατάρτισης σε εργασιακό χώρο) κινητικότητας των νέων (European Commission, 2010e: 4).

Στο πλαίσιο της, εν λόγω, εμβληματικής πρωτοβουλίας και της προώθησης της μαθησιακής και εργασιακής κινητικότητας των νέων προτείνεται η υλοποίηση μίας δέσμης μέτρων και δράσεων, που περιλαμβάνουν: α) μέτρα για την εξάλειψη των εμποδίων κινητικότητας συνοδευόμενα από ένα «Πίνακα Αποτελεσμάτων για την Κινητικότητα» (Mobility Scoreboard) για την μέτρηση των προόδου που έχουν πραγματοποιήσει τα Κράτη-Μέλη ως προς το συγκεκριμένο πεδίο, β) την δημιουργία μίας ιστοσελίδας για την «Νεολαία σε Κίνηση», με σκοπό την παροχή πληροφοριών που αφορούν στις ευκαιρίες και δυνατότητες κινητικότητας και μάθησης στην Ε.Ε. (European Commission, 2010e: 4-5).

Σ' αυτό το πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θεσπίζει μία «Κάρτα Νεολαίας σε Κίνηση» ("Youth on the Move" Card), ούτως ώστε να διευκολυνθεί περαιτέρω η κινητικότητα των νέων στην Ευρώπη. Επίσης, συγκροτείται η ενδοενοσιακή πρωτοβουλία «Your First EURES Job»⁸¹ («Η Πρώτη σου Εργασία μέσω του EURES»), η οποία από τη μία συνιστά ένα υποστηρικτικό μέσο για τους νέους στο πλαίσιο αναζήτησης ευκαιριών απασχόλησης και εργασίας στο εξωτερικό, και από την άλλη θα ενθαρρύνει τους εργοδότες να δημιουργούν θέσεις εργασίας στο πλαίσιο της κινητικότητας των νεαρών, σε ηλικία, εργαζομένων (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010e: 5; European Commission/EURES, 2018: <https://ec.europa.eu/eures/public/en/homepage>).

Τέλος, στην κατεύθυνση προώθησης και ενδυνάμωσης της κινητικότητας των νέων επιχειρηματιών σχεδιάζεται, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ο μετασχηματισμός της

⁸¹ Για την ενδοενοσιακή πρωτοβουλία EURES, βλ. αναλυτικά στην «Ευρωπαϊκή Πύλη για την Επαγγελματική Κινητικότητα» («The European Job Mobility Portal») (European Commission/EURES, 2018: <https://ec.europa.eu/eures/public/en/homepage>).

προπαρασκευαστικής δράσης «Erasmus for Young Entrepreneurs»⁸² («Erasmus Νέοι Επιχειρηματίες») σε ολοκληρωμένο πρόγραμμα (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010e: 5; European Commission, 2018b: <https://www.erasmus-entrepreneurs.eu/>).

4. Ο τέταρτος και τελευταίος πυλώνας δράσης της εμβληματικής πρωτοβουλίας «Νεολαία σε Κίνηση» εστιάζει στην βελτίωση της απασχόλησης των νέων και συγκεκριμένα στην αύξηση των ποσοστών απασχόλησης των νέων, μέσω μία δέσμης πολιτικών προτεραιοτήτων για την υλοποίηση δράσεων σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Στόχος των προαναφερθέντων δράσεων, είναι η μείωση των ποσοστών νεανικής ανεργίας μέσω α) της βελτίωσης και της διευκόλυνσης της εισόδου/μετάβασης των νέων από το εκπαιδευτικό σύστημα στην αγορά εργασίας και β) της μείωσης του κατακερματισμού της αγοράς εργασίας (European Commission, 2010e: 5).

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων, η συμβολή των Δημόσιων Υπηρεσιών Απασχόλησης (Public Employment Services) είναι καθοριστική στην κατεύθυνση α) ενθάρρυνσης της πολιτικής προτεραιότητας/προγράμματος «Εγγύηση για τη Νεολαία («Youth Guarantee»)

 για την διασφάλιση της απασχολησιμότητας των νέων, της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση ή την κινητοποίησή τους γενικότερα, β) δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού Συστήματος Παρακολούθησης Κενών Θέσεων Εργασίας (European Vacancy Monitor) και γ) επιχειρηματιών (European Commission, 2010e: 5).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι στο πλαίσιο υλοποίησης της εμβληματικής πρωτοβουλίας «Νεολαία σε Κίνηση» («Youth on the Move»), δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων ΕΕΚ αποσκοπώντας στην προώθηση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ στην Ε.Ε., μέσω της προώθησης μέτρων σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, που στοχεύουν στην βελτίωση της ποιότητας και της παροχής ΕΕΚ. Απώτερος στόχος όλων των προαναφερθέντων είναι η ενδυνάμωση της

⁸² Για το Πρόγραμμα «Erasmus for Young Entrepreneurs», βλ. αναλυτικά European Commission, 2018b: <https://www.erasmus-entrepreneurs.eu/>.

απασχολησιμότητας των νέων και η μείωση του αριθμού των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (European Commission, 2010e: 7).

Επιπροσθέτως, μέσω της συγκεκριμένης εμβληματική πρωτοβουλίας δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας και στην κοινωνική ενσωμάτωση των νέων ατόμων που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, και ιδίως στους NEETs (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010e: 15-17), δηλαδή των νέων ατόμων, 15-24 ετών, που δεν μετέχουν ούτε στην εκπαίδευση, ούτε στην απασχόληση αλλά ούτε και στην κατάρτιση (Young People Not in Education, Employment or Training). Με άλλα λόγια, είναι απόντες και από τους τρεις θεσμούς του Κοινωνικού Κράτους, διατρέχοντας υψηλό κίνδυνο υπαγωγής σε ένδεια και κοινωνικό αποκλεισμό (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2013: 16-20 & 48-68; Drakaki, Papadakis, Kyridis, Papargyris, 2014: 242-244; Papadakis, Kyridis, Papargyris, 2015: 44-45; Δρακάκη, Παπαδάκης, Κυρίδης, Παπαργύρης, 2013: 210-223; Social Exclusion Unit, 199: 6-9; European Commission/DG EMPL, 2011: 1-2; Furlong, 2007 οπ. αναφ. στο Eurofound, 2012: 19; Furlong, 2007 οπ. αναφ. στο Inui, 2009: 176).

ii. Εμβληματική Πρωτοβουλία «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» (An Agenda for New Skills and Jobs): Η συγκεκριμένη εμβληματική πρωτοβουλία έχει ως στρατηγικό στόχο την αύξηση των ποσοστών απασχόλησης του πληθυσμού της Ε.Ε. στην κατεύθυνση επίτευξης του 1^{ου} headline target της Στρατηγικής «Europe 2020», ήτοι την αύξηση του ποσοστού των ενηλίκων, 20-64 ετών, στο 75% έως το 2020 (βλ. European Commission, 2010a: 5; European Commission, 2010b: 2).

Ιδιαίτερη έμφαση, δε, δίδεται στην αύξηση των ποσοστών απασχόλησης συγκεκριμένων ομάδων πληθυσμού, οι οποίες αποτελούν ευάλωτες κοινωνικά ομάδες σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ομάδες του συνολικού πληθυσμού της Ε.Ε. Πρόκειται για τα νεαρά άτομα (15-24 ετών), τον γυναικείο πληθυσμό και τους εργαζόμενους μεγαλύτερης ηλικίας (European Commission, 2010b: 2).

Για την επίτευξη του προαναφερθέντος μείζονος στόχου, στο πλαίσιο υλοποίησης της εμβληματικής πρωτοβουλίας «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» τίθενται, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τέσσερις στρατηγικές (headline) πολιτικές προτεραιότητες και καθορίζονται 13 κεντρικές δράσεις συμπεριλαμβανομένων συνοδευτικών και προπαρασκευαστικών μέτρων (European Commission, 2010b: 2-3). Με βάση την αρχή της επικουρικότητας, τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. έχουν την κύρια ευθύνη για την επίτευξη των κάτωθι τεσσάρων headline προτεραιοτήτων και των αντίστοιχων στόχων τους (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 3-19):

«i. Καλύτερη λειτουργία των αγορών εργασίας.

ii. Ένα πιο εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό.

iii. Καλύτερη ποιότητα εργασίας και καλύτερες συνθήκες εργασίας.

iv. Ισχυρότερες πολιτικές για την προώθηση της δημιουργίας θέσεων εργασίας και της ζήτησης για εργασία.» (European Commission, 2010b: 2-3).

Ειδικότερα:

1^η Προτεραιότητα: Καλύτερη λειτουργία των αγορών εργασίας (Προς μία νέα δυναμική για την ευελιξία με ασφάλεια: Μείωση της κατάτμησης και υποστήριξη των μεταβάσεων): Η συγκεκριμένη προτεραιότητα εστιάζει στην προώθηση των μεταρρυθμιστικών δράσεων που αφορούν στην ευελιξία στην αγορά εργασίας και στην περαιτέρω ενδυνάμωση των τεσσάρων συστατικών στοιχείων που την συγκροτούν και αποδυναμώθηκαν με την έλευση της οικονομικής κρίσης στην Ε.Ε., ήτοι τις ευέλικτες και αξιόπιστες συμβατικές ρυθμίσεις, τις ενεργητικές πολιτικές αγοράς εργασίας-απασχόλησης, τη ΔΒΜ και τα σύγχρονα συστήματα κοινωνικής ασφάλειας (European Commission, 2010b: 4).

Σ' αυτό το πλαίσιο, τίθενται σε ισχύ από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η υλοποίηση 2 βασικών πολιτικών υπο-προτεραιοτήτων, σε συνεργασία με τα Κράτη-Μέλη και τους κοινωνικούς εταίρους: α) η υλοποίηση δράσεων και μέτρων που σχετίζονται με την

ενδυνάμωση των τεσσάρων συστατικών στοιχείων της ευελιξία με ασφάλεια στην αγορά εργασίας και β) η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στην εφαρμογή, στην παρακολούθηση και στην διακυβέρνησης της ευελιξίας με ασφάλεια (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 4-8).

1. Ενίσχυση των τεσσάρων συστατικών στοιχείων της ευελιξίας με ασφάλεια στην αγορά εργασίας: Αναφορικά με την πρώτη βασική πολιτική προτεραιότητα, ήτοι την ενίσχυση των τεσσάρων συστατικών στοιχείων της ευελιξίας με ασφάλεια, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει μία δέσμη από 4 επιμέρους προτεραιότητες, οι οποίες αφορούν (βλ. αναλυτικά (European Commission, 2010b: 4-6):

i. Στην προώθηση και ενδυνάμωση των ευέλικτων και αξιόπιστων συμβατικών ρυθμίσεων, μέσω της μείωσης της κατάτμησης στην αγορά εργασίας μέσω για παράδειγμα αποκεντρωμένων μορφών συλλογικών διαπραγματεύσεων ή αναθεώρηση και μετασχηματισμός των ήδη υφιστάμενων συμβατικών ρυθμίσεων). Ενώ στις αγορές εργασίας που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα κατάτμησης (European Commission, 2010b: 5) *«μία πιθανή διαδρομή για διάλογο θα μπορούσε να είναι η επέκταση της χρήσης συμβατικών ρυθμίσεων ανοριστού χρόνου (open-ended contractual arrangements), με μία επαρκή δοκιμαστική περίοδο και με μία σταδιακή αύξηση των δικαιωμάτων προστασίας, με πρόσβαση στην κατάρτιση, στην διά βίου μάθησης και στον επαγγελματικό προσανατολισμό για όλους/ες τους/τις εργαζόμενους/ες. Αυτό θα στόχευε στη μείωση των υφιστάμενων διαχωρισμών μεταξύ όσων έχουν προσωρινές και μόνιμες συμβάσεις»* (European Commission, 2010b: 5).

Συν τοις άλλοις, δίδεται έμφαση, εν έτει οικονομικής ύφεσης, και στην προώθηση της εσωτερικής ευελιξίας, κυρίως στον κλάδο των επιχειρήσεων στην κατεύθυνση διαφύλαξης των βιώσιμων, μακροπρόθεσμα, θέσεων εργασίας μέσω της υιοθέτησης μορφών εσωτερικής ευελιξίας που περιλαμβάνουν την αναπροσαρμογή της οργάνωσης ή/και του χρόνου εργασίας (π.χ. εργασία με μειωμένο ωράριο) (European Commission, 2010b: 5).

Ωστόσο, παρά τη σημαντικότητα της προώθησης της εσωτερικής ευελιξίας στην αγορά εργασίας, η εξωτερική ευελιξία εξακολουθεί να συνιστά την κυρία παράμετρο

για την ικανοποίηση των αναγκών της διαρθρωτικής προσαρμογής, προκειμένου να πραγματοποιηθεί επιτυχώς και αποτελεσματικά η ανακατανομή πόρων (European Commission, 2010b: 5).

ii. Η δεύτερη πολιτική προτεραιότητα για την επίτευξη της ενίσχυσης των τεσσάρων συστατικών στοιχείων της ευελιξίας με ασφάλεια είναι η υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου δράσεων για τη συμμετοχή των ατόμων στην ΔΒΜ με στόχο την απόκτηση ή την επικαιροποίηση των δεξιοτήτων-ικανοτήτων τους και την (επαν)ένταξή τους στην αγορά εργασίας ή την διατήρηση της υφιστάμενης θέσης εργασίας τους (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 5-6).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της εμβληματικής πρωτοβουλίας «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» η ΔΒΜ, η απόκτηση και επικαιροποίηση δεξιοτήτων-ικανοτήτων μέσω της κατάρτισης και του reskilling τίθενται σε άμεση προτεραιότητα, καθώς τέσσερις βασικές δράσεις που αφορούν στην συμμετοχή των ατόμων (ανέργων και εργαζομένων) στη ΔΒΜ τίθενται προς υλοποίηση για την επίτευξη του headline target της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020», ήτοι της αύξησης του ποσοστού απασχόλησης των ατόμων (20-64 ετών) στο 75% έως το 2020 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a: 5; European Commission, 2010b: 5-6).

Συγκεκριμένα, μέσω της, εν λόγω, εμβληματικής πρωτοβουλίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επικεντρώνεται στην βελτίωση της εισόδου των ατόμων στη ΔΒΜ, ούτως ώστε αν διευκολυνθεί η κινητικότητά τους σε αναπτυσσόμενα επαγγέλματα και σε τομείς δραστηριότητας, που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό προστιθέμενης αξίας (European Commission, 2010b: 5).

Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο συμμετοχής των πολιτών στη ΔΒΜ για την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς τους, δίδεται έμφαση στην προώθηση πιο ευέλικτων και εναλλακτικών διαδρομών μάθησης μέσω, μεταξύ άλλων, του καταμερισμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επιμέρους ενότητες, με στόχο την διευκόλυνση των μεταβάσεων των ατόμων από την απασχόληση στην μάθηση και αντιθέτως, στις διάφορες φάσεις της βιοτικής τους τροχιάς (European Commission, 2010b: 5). Αυτές οι ευέλικτες μαθησιακές διαδικασίες θα πρέπει να βασίζονται στα μαθησιακά

αποτελέσματα, να συνδέονται με τα συστήματα του επαγγελματικού προσανατολισμού και να οδηγούν στην επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης (European Commission, 2010b: 5).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί, ότι όπως και η εμβληματική πρωτοβουλία «Νεολαία σε Κίνηση» (βλ. παραπάνω), έτσι και η εμβληματική πρωτοβουλία «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» επισημαίνουν ως καίριας σημασίας πολιτική προτεραιότητα, την εστίαση των δράσεων των Κρατών-Μελών, ως προς την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς τους μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα ΔΒΜ για την απόκτηση την επικαιροποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους, στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και στις πληθυσμιακές ομάδες που διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να μεταβούν σε κατάσταση ανεργίας και να αποκλειστούν από την κοινωνία (European Commission, 2010b: 5).

Με βάση τα παραπάνω, στην εμβληματική πρωτοβουλία «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας», τονίζεται η αναγκαιότητα για την υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης και reskilling για την επικαιροποίηση και την αναβάθμιση των δεξιοτήτων-ικανοτήτων των εργαζομένων που διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο σε σύγκριση με άλλη ηλικιακή ομάδα εργαζομένων είτε να βρεθούν άνεργοι/ες λόγω της οικονομικής αναδιάρθρωσης ήτοι τα εργαζόμενα άτομα με χαμηλού επιπέδου προσόντα (low-skilled), τους/τις εργαζόμενους/ες μεγαλύτερης ηλικίας και τους γονείς που επιστρέφουν στην αγορά εργασίας έπειτα από μία περίοδο αποχής λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων (π.χ. φροντίδα εξαρτώμενων μελών), είτε να περιθωριοποιηθούν και να κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό, ιδίως τα άνεργα άτομα (European Commission, 2010b: 5).

Προς την ίδια κατεύθυνση, βεβαίως, χρειάζεται να υιοθετηθούν στοχευμένες δράσεις και για τις υπόλοιπες ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, ανεξαιρέτως, όπως τους μετανάστες, τα νεαρά εργαζόμενα άτομα, τις μειονοτικές ομάδες όπως οι Ρομά, τα ΑμεΑ και τα άτομα με ψυχικές διαταραχές (European Commission, 2010b: 5). Για την επίτευξη της ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας των ατόμων, καθοριστικός είναι ο ρόλος των Δημόσιων Υπηρεσιών Απασχόλησης για την παροχή προγραμμάτων

επαγγελματικής κατάρτισης με βάση τις ανάγκες της κάθε ομάδας-στόχου και προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού (European Commission, 2010b: 5).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των προαναφερθέντων δράσεων ΔΒΜ καθίσταται η ενδυνάμωση του κοινωνικού διαλόγου, σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, μεταξύ των φορέων που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της ΔΒΜ, όπως για παράδειγμα μεταξύ των δημόσιων υπηρεσιών, των φορέων παροχής εκπαίδευσης και ΕΕΚ και των εργοδοτών (European Commission, 2010b: 5). Η σύναψη συνεργασιών και εταιρικών σχέσεων μεταξύ των φορέων ΔΒΜ δύναται να συμβάλει στην προώθηση της ΔΒΜ εν συνόλω, και, κυρίως στο να πραγματοποιηθεί μία αποτελεσματική διάγνωση αναγκών για κατάρτιση, να βελτιωθεί η ποιότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και ΕΕΚ και να προωθηθεί περαιτέρω η διευκόλυνση της εισόδου των ατόμων σε δομές ΔΒΜ (εκπαίδευση και ΕΚΚ) (European Commission, 2010a: 5).

Τέλος, για την βέλτιστη αξιοποίηση της ΔΒΜ στο πλαίσιο υλοποίησης της εμβληματικής πρωτοβουλίας «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας», η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει τον καθορισμό μίας δέσμης κινήτρων και ρυθμίσεων κατανομής των δαπανών, προκειμένου να αυξηθούν οι επενδύσεις από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς στην ΔΒΜ του εργατικού δυναμικού της Ε.Ε. καθώς και η συμμετοχή των ατόμων σε προγράμματα ΔΒΜ (European Commission, 2010b: 6).

iii. Όσον αφορά στις ενεργητικές πολιτικές αγοράς εργασίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει την αναπροσαρμογή τόσο αυτών συνολικά όσο και των επιμέρους θεσμικών τους ρυθμίσεων για να μειωθεί ο κίνδυνος αύξησης της μακροχρόνιας ανεργίας (European Commission, 2010b: 6). Η εξατομικευμένη ατομική παροχή συμβουλευτικής εργασίας, η παροχή βοήθειας για εύρεση θέσεως εργασίας και η λήψη μέτρων για την ανάπτυξη και την βελτίωση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ατόμων καθώς και για την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς τους συνιστούν πεδία, των οποίων η προώθησή τους θα μπορούσε να συμβάλει στην υποστήριξη και την ενίσχυση των ενεργητικών πολιτικών αγοράς εργασίας (European Commission, 2010b: 6).

Επιπροσθέτως χρειάζεται να ενισχυθούν τα μέτρα για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, με ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία θέσεων εργασίας για low-skilled άτομα και για άτομα που διαθέτουν μικρή εργασιακή εμπειρία (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 6).

iv. Επιπλέον, δίδεται προτεραιότητα και στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής ασφάλισης, μέσω λήψης μέτρων που σχετίζονται (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 6).

α) Με μεταρρυθμιστικές δράσεις των συστημάτων που δραστηριοποιούνται στη χορήγηση παροχών ανεργίας προκειμένου να προσαρμόζονται με περισσότερη ευελιξία σε όλο το φάσμα του επιχειρηματικού κύκλου, συνοδευόμενα, μεταξύ άλλων από μέτρα προώθησης της συμμετοχής των άνεργων ατόμων σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και μέτρα χορήγησης παροχών ανακούφισης από την ένδεια για όσα άτομα παραμένουν άνεργα (European Commission, 2010b: 6).

β) Με την βελτίωση της ποιότητας κάλυψης των παροχών για όσα άτομα διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να υπαχθούν σε κατάσταση ανεργίας, όπως τα αυτοαπασχολούμενα άτομα, τα νεαρά άτομα που εργάζονται για πρώτη φορά, οι εργαζόμενοι/ες που εργάζονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου κ.ά. (European Commission, 2010b: 6). Μέτρα προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να είναι η διεύρυνση των συστημάτων χορήγησης παροχών ανεργίας και η περαιτέρω ενδυνάμωση των δικαιωμάτων και των παροχών κοινωνικής ασφάλισης, όπως για παράδειγμα η γονική άδεια, οι παροχές λόγω αναπηρίας, δικαιώματα που διευκολύνουν της εξισορρόπηση της επαγγελματικής και προσωπικής/οικογενειακής ζωής κ.λπ. (European Commission, 2010b: 6).

γ) Με την αναθεώρηση των συνταξιοδοτικών συστημάτων, προκειμένου να διασφαλιστούν βιώσιμες συντάξεις, για όσα άτομα δεν καταβάλλουν συνταξιοδοτικές εισφορές, κατά διαστήματα, λόγω βραχυπρόθεσμων συμβάσεων, περιόδων ανεργίας, ασθένειας κ.λπ. (European Commission, 2010b: 6). Η αναθεώρηση του συνταξιοδοτικού συστήματα δύναται να συνοδεύεται από μέτρα μετακίνησης των εργαζομένων μεγαλύτερης ηλικίας εντός της αγοράς εργασίας και, ιδίως από πολιτικές

επανεξέταξής τους στην αγορά εργασίας από περιόδους ανεργίας (European Commission, 2010b: 6).

2. Ενίσχυση της εφαρμογής, της παρακολούθησης και της διακυβέρνησης της ευελιξίας με ασφάλεια στην αγορά εργασίας: Όσον αφορά στην δεύτερη βασική πολιτική υπο-προτεραιότητα της headline πολιτικής προτεραιότητας ήτοι την ενίσχυση της ευελιξίας με ασφάλεια στην αγορά εργασίας, αυτή εστιάζει στην ενδυνάμωση της εφαρμογής, παρακολούθησης και διακυβέρνησης/διαχείρισης της ευελιξίας με ασφάλεια στην αγορά εργασίας (European Commission, 2010b: 7). Συγκεκριμένα, μέσω της εν λόγω εμβληματικής πρωτοβουλίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει την πιο ενεργή εμπλοκή των κοινωνικών εταίρων στις διαδικασίες εφαρμογής, παρακολούθησης και διαχείρισης των δράσεων που σχετίζονται με την ευελιξία με ασφάλεια στην αγορά εργασίας (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 7).

Ενώ, παράλληλα, τονίζει την σημαντική συμβολή των υπηρεσιών απασχόλησης και, ιδίως των δημόσιων υπηρεσιών απασχόλησης στην διευκόλυνση της μετάβασης των ατόμων στην αγορά εργασίας (European Commission, 2010b: 7).

Ωστόσο, η διεύρυνση του ρόλου τους ως φορείς παροχής διά βίου υπηρεσιών, όπως η παροχή υπηρεσιών για την διάγνωση αναγκών σε δεξιότητες (needs-in-skills assessment), η σκιαγράφηση των προφίλ των ατόμων (profiling), η παροχή προγραμμάτων κατάρτισης, η αντιστοίχιση των προσόντων των ατόμων με τις θέσεις εργασίας, η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής σε εργαζομένους και εργοδότες, η παροχή υπηρεσιών για όσα άτομα απέχουν αρκετό καιρό από την αγορά εργασίας, συνιστούν δια βίου δράσεις, τις οποίες οι υπηρεσίες απασχόλησης μπορούν να προσφέρουν στο πλαίσιο της ΔΒΜ των ατόμων –εργαζομένων, ανέργων και εργοδοτών–, ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητάς τους και, κατ' επέκταση ενίσχυσης της παραγωγικότητας της αγοράς εργασίας (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 7-8).

2^η Προτεραιότητα: Ένα πιο εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό (Εφοδιασμός των ατόμων με τις σωστές δεξιότητες για την απασχόληση): Η δεύτερη headline

προτεραιότητα της εμβληματικής πρωτοβουλίας «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» αφορά στην απόκτηση από τα άτομα των κατάλληλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την αγορά εργασίας και στην αντιστοίχιση των προσόντων με τη ζήτηση της αγοράς εργασίας (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 8-14).

Με βάση τα προαναφερθέντα, η Ευρωπαϊκή προτείνει πέντε πολιτικές προτεραιότητες/τομείς δράσεις για την επίτευξη των στόχων της 2^{ης} headline προτεραιότητας (European Commission, 2010b: 9):

1. Ανάπτυξη της πληροφόρησης για την αγορά εργασίας και της διακυβέρνησης/διαχείρισης των δεξιοτήτων: Παρ' όλο που έχουν υλοποιηθεί δράσεις για τη διάγνωση αναγκών σε δεξιότητας από φορείς, όπως για παράδειγμα τα Παρατηρητήρια της Αγοράς Εργασίας, στα οποία εμπλέκονται και εταίροι από την αγορά εργασίας και από φορείς παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθίσταται αναγκαία η βελτίωση των διαδικασιών των εργαλείων διάγνωσης αναγκών της αγοράς εργασίας των Κρατών-Μελών, τόσο ευρωπαϊκό όσο και σε περιφερειακό και τομεακό/κλαδικό επίπεδο. Συγχρόνως, χρειάζεται να προωθηθούν, περαιτέρω οι δράσεις διάχυσης των αποτελεσμάτων με στόχο την καλύτερη αντιμετώπιση των ελλειμμάτων σε δεξιότητες (European Commission, 2010b: 10).

2. Παροχή του κατάλληλου συνδυασμού δεξιοτήτων: Αναφορικά με τις δεξιότητες-ικανότητες και της σύνδεσής τους με την απασχόληση και την αγορά εργασίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει ότι όλα τα άτομα ανεξαιρέτως πρέπει να έχουν πρόσβαση στα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ούτως ώστε να αποκτήσουν το κατάλληλο συνδυασμό –το κατάλληλο τρίπτυχο- γνώσεων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών και οριζόντιων δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την είσοδο ή επανένταξή τους στην αγορά εργασίας και την εξέλιξη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 10).

Για τον σκοπό αυτό, αν και έχει σημειωθεί πρόοδος ως προς τις μεταρρυθμιστικές ενέργειες που έχουν υλοποιηθεί για την αναπροσαρμογή των σχολικών προγραμμάτων

σπουδών στην κατεύθυνση συμπερίληψης των βασικών ικανοτήτων με βάση το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο των 8 Ικανοτήτων ΔΒΜ και με την αξιοποίηση του Europass, χρειάζεται να πραγματοποιηθεί περαιτέρω πρόοδος από τα Κράτη-Μέλη για την εφαρμογή των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων βάσει των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και για τη βελτίωση της ποιότητας και της ελκυστικότητας της ΑΕΕΚ, με βάση τη διαδικασία της Κοπεγχάγης (European Commission, 2010b: 10).

Επιπροσθέτως, σε άμεση σύνδεση και συνεργασία με τις μεταρρυθμιστικές δράσεις τις εμβληματικής πρωτοβουλία «Μία Ψηφιακή Ατζέντα για την Ευρώπη» (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010f: 3-41), ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στο να αναπτύξουν όλα τα άτομα (εργαζόμενοι/ες και άνεργοι/ες) ψηφιακές ικανότητες, υλοποιώντας στοχευμένες δράσεις (European Commission, 2010b: 10): α) προώθηση βασικού ψηφιακού γραμματισμού στα low-skilled άτομα, όπως τα ηλικιωμένα άτομα, τα άτομα με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και τους εργαζομένους των μικρομεσαίων επιχειρήσεων και β) προώθηση εξειδικευμένων ψηφιακών ικανοτήτων για όσους/ες έχουν ένα συγκεκριμένο και εξειδικευμένο επαγγελματικό προφίλ, όπως λ.χ. οι επαγγελματίες που απασχολούνται στο πεδίο των ΤΠΕ (European Commission, 2010b: 10).

3. Αντιστοίχιση των δεξιοτήτων-ικανοτήτων των ατόμων με τις ευκαιρίες εργασίας και αξιοποίησης των δυνητικών θέσεων απασχόλησης της Ευρώπης:

Για την επίτευξη της συγκεκριμένης προτεραιότητας είναι απαραίτητη η βελτίωση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και της αγοράς εργασίας, ενώ, παράλληλα, χρειάζεται να αυξηθεί η διαφάνεια στην αγορά εργασίας μέσω της μέτρησης, εκτός των τυπικών προσόντων, και των δεξιοτήτων και ικανοτήτων (European Commission, 2010b: 10-11).

Η έμφαση που έχει δοθεί, ήδη από τη Στρατηγική της Λισαβόνας (βλ. Β΄ Μέρος), στις δεξιότητες και στις ικανότητες τους ανθρώπινου δυναμικού έχει μεταβάλλει τις προσεγγίσεις και την κατάσταση των πραγμάτων στα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ, της ΔΒΜ και της αγοράς εργασίας, καθώς και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση ΕΕΚ (European Commission, 2010b: 11). Αυτή η στροφή στις δεξιότητες, τις ικανότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα έχει επιδράσει σημαντικά τους φορείς

παροχής υπηρεσιών απασχόλησης σε σχέση με τη διάγνωση αναγκών, τις διαδικασίες σκιαγράφησης του επαγγελματικού προφίλ των ατόμων, τον τομέα παροχής επαγγελματικής κατάρτισης (παροχή προγραμμάτων κατάρτισης, συνεργασία με φορείς παροχής κατάρτισης, κ.ά.), την συμβουλευτική (συμπεριλαμβανομένων των εργοδοτών) και τον επαγγελματικό προσανατολισμό ΕΕΚ (European Commission, 2010b: 11).

Ως εκ τούτου, απαιτείται η περαιτέρω προώθηση και ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ των υπηρεσιών απασχόλησης και των κέντρων συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού για τα πεδία της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ, προκειμένου τα κέντρα συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού να είναι σε θέση να καθοδηγούν επαρκώς το ανθρώπινο δυναμικό σε ό,τι σχετίζεται με την αγορά εργασίας, και την σύνδεση αυτής με τα πεδία της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ (European Commission, 2010b: 11).

Συν τοις άλλοις, καθίσταται αναγκαία η συμβουλευτική και η πρόβλεψη κινήτρων στον ιδιωτικό τομέα, ήτοι στις επιχειρήσεις, συμπεριλαμβανομένων των μικρομεσαίων επιχειρήσεων σε σχέση με την ανάπτυξη και αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στον εργασιακό χώρο (European Commission, 2010b: 11). Προς αυτή την κατεύθυνση, βασική προτεραιότητα συνιστά και η ενθάρρυνση των εργοδοτών προκειμένου να «συν-επενδύσουν» και να εμπλακούν πιο ενεργά στις δράσεις των ιδρυμάτων εκπαίδευσης, ιδίως της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και της ΕΕΚ, στοχεύοντας στην μείωση της αναντιστοιχίας μεταξύ των δεξιοτήτων-ικανοτήτων των ατόμων και της αγοράς εργασίας-απασχόλησης (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 11).

4. Ενίσχυση της γεωγραφικής κινητικότητας των πολιτών σε όλη την Ευρώπη:

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προτεραιότητας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει την ανάγκη για περαιτέρω ενίσχυση των δράσεων εξάλειψης των νομικών και διοικητικών εμποδίων, όπως για παράδειγμα στο πεδίο αναγνώρισης των προσόντων (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 11). Κατά συνέπεια χρειάζεται να προωθηθούν δράσεις διάχυσης και ενημέρωσης των πολιτών για τις αλλαγές που έχουν επέλθει στο πεδίο της διασυνοριακής κινητικότητας καθώς, επίσης και να δοθεί

περισσότερη έμφαση στην αύξηση της διαφάνειας των θέσεων εργασίας στην Ε.Ε. και στην απλούστευση των διαδικασιών γεωγραφικής κινητικότητας με την έκδοση, για παράδειγμα επαγγελματικής κάρτας (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 11).

5. Αξιοποίηση του μεταναστευτικού ανθρώπινου δυναμικού: Τέλος, με στόχο την ενσωμάτωση των νόμιμων μεταναστών στην Ε.Ε. και την πλήρη απασχόλησής τους, προτείνεται η βελτίωση των διαδικασιών παρακολούθησης, διάγνωσης και πρόβλεψης των αναγκών σε δεξιότητες, καθώς και της βελτίωσης των διαδικασιών αναγνώρισης των προσόντων και των δεξιοτήτων των μεταναστών, συμπεριλαμβανομένων όσων προσόντων και δεξιοτήτων-ικανοτήτων έχουν αποκτηθεί εκτός Ε.Ε. (European Commission, 2010b: 12), ούτως ώστε να μειωθεί η αναντιστοιχία μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου του μεταναστευτικού ανθρώπινου δυναμικού με τις θέσεις εργασίας. Δηλαδή, να καταλαμβάνουν θέσεις χαμηλό προσόντων μετανάστες/τριες με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο [brain-waste (σπατάλη εγκεφάλων)] (European Commission, 2010b: 12).

Η χαρτογράφηση του προφίλ δεξιοτήτων των υπηκόων από τρίτες χώρες, που ζουν στην Ε.Ε., θα συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό στον καθορισμό των διαδικασιών μέσω των οποίων το διευρυμένο ευρωπαϊκό νομικό πλαίσιο καθώς και τα εθνικά συστήματα υποδοχής των διακινούμενων εργαζομένων θα μπορούσαν να συμβάλουν στην μείωση των ελλειμμάτων σε δεξιότητες και ικανότητες (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 12).

Στο πλαίσιο αξιοποίησης του μεταναστευτικού ανθρώπινου δυναμικού, κρίνεται απαραίτητη η εκπόνηση μίας πολιτικής αποδοχής με βάση την ζήτηση έτσι ώστε να συμβάλει στην κάλυψη των μελλοντικών αναγκών σε εργατικό δυναμικό. Επίσης, η ενίσχυση των εταιρικών σχέσεων, ήτοι της διακρατικής συνεργασίας της Ε.Ε. με τρίτες χώρες ως προς την αναγνώριση των δεξιοτήτων, η ανταλλαγή και διάχυση πληροφοριών σε σχέση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και η ανάπτυξη συνεργασιών με φορείς προσλήψεως προσωπικού και υπηρεσίες/οργανισμούς απασχόλησης θα μπορούσαν να συμβάλουν περαιτέρω στην ορθή αντιστοίχιση των

δεξιοτήτων του μεταναστευτικού δυναμικού της Ε.Ε. (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 12).

3^η Προτεραιότητα: Καλύτερη ποιότητα εργασίας και καλύτερες συνθήκες εργασίας (Βελτίωση της ποιότητας και των συνθηκών εργασίας): Λόγω της έλευσης της οικονομικής κρίσης, σε πολλές περιπτώσεις η ποιότητα των συνθηκών εργασίας επιδεινώθηκε, ενώ σε ένα μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, οι νέες μορφές εργασίας και οι οριζόντιες μετακινήσεις των εργαζομένων από μία θέση απασχόλησης σε μία άλλη, δεν διασφάλιζαν τις απαραίτητες εργασιακές συνθήκες (European Commission, 2010b: 14).

Ως εκ τούτου, προκειμένου να βελτιωθούν η ποιότητα και οι συνθήκες εργασίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει την επίτευξη δύο πολιτικών υπο-προτεραιοτήτων: α) τη διαμόρφωση ενός πιο ευέλικτου νομικού πλαισίου σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας (απασχόληση, υγεία και ασφάλεια) και β) την εκπόνηση μίας στρατηγικής με βάση μη δεσμευτικά μέσα (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 14-16).

1. Διαμόρφωση ενός πιο έξυπνου νομικού πλαισίου για τις συνθήκες απασχόλησης στον εργασιακό χώρο (απασχόληση, υγεία και ασφάλεια): Όσον αφορά στην πρώτη πολιτική υπο-προτεραιότητα, προβλέπεται να διεξαχθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή μία ολιστική σταδιακή αξιολόγηση μεγάλης κλίμακος στο υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης των πεδίων της απασχόλησης, της ασφάλειας και της υγείας στον εργασιακό χώρο (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 15).

2. Εκπόνηση στρατηγικής για την ποιότητα και τις συνθήκες εργασίας στη βάση μη δεσμευτικών μέσων: Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα εξακολουθήσει να υποστηρίζει και να προωθεί τον κοινωνικό διάλογο μεταξύ των κοινωνικών εταίρων και των οργανισμών της Ε.Ε. (European Commission, 2010b: 15). Συγχρόνως, επισημαίνει την ανάγκη για την ενδυνάμωση της συνεργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο ανάμεσα στις επιθεωρήσεις εργασίας και σε άλλους φορείς, που ελέγχουν την ορθή εφαρμογή του εργατικού δικαίου, καθώς και για την αναθεώρηση τόσο του ορισμού όσο και των κοινών δεικτών της Ε.Ε. για την ποιότητα της εργασίας

προκειμένου να γίνουν πιο λειτουργικοί για την συγκριτική αξιολόγηση των πολιτικών των Κρατών-Μελών για το εν λόγω πεδίο (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 15).

4^η Προτεραιότητα: Ισχυρότερες πολιτικές για την προώθηση της δημιουργίας θέσεων εργασίας και της ζήτησης για εργασία (Προώθηση και ενίσχυση της δημιουργίας θέσεων εργασίας): Η οικονομική κρίση σε συνδυασμό με τις υποτονικές εθνικές πολιτικές της αγοράς εργασίας (διαρθρωτικά προβλήματα) είχαν ως αποτέλεσμα την επιβράδυνση της οικονομικής ανάπτυξης και την απώλεια ενός τεράστιου αριθμού θέσεων εργασίας (European Commission, 2010b: 16).

Η εμβληματική πρωτοβουλία «Μία Ατζέντα για νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες εμβληματικές πρωτοβουλίες, και συγκεκριμένα την «Ένωση Καινοτομίας» (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010g: 2-43), την «Μία Βιομηχανική Πολιτική για την Εποχή της Παγκοσμιοποίησης» (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010h: 3-33) και την «Νεολαία σε Κίνηση» προβλέπουν μία δέσμη μέτρων για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης της Ε.Ε. και τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας και την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας των νέων (European Commission, 2010b: 17).

Σ' αυτό το πλαίσιο, στοχεύοντας στη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας και αύξησης των ποσοστών απασχόλησης στην Ε.Ε. η εμβληματική πρωτοβουλία «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» προτάσσει την επίτευξη δύο μείζονων προτεραιοτήτων: α) την ενδυνάμωση του πλαισίου διαμόρφωσης των συνθηκών για τη δημιουργία θέσεων εργασίας και β) την προώθηση των πεδίων της επιχειρηματικότητας, της αυτο-απασχόλησης και της καινοτομίας (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 18-19).

1. Ενδυνάμωση του πλαισίου συνθηκών για τη δημιουργία θέσεων εργασίας: Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, οι οποίες κατά συνέπεια θα οδηγήσουν στην αύξηση της παραγωγικότητας και της ενίσχυσης της οικονομικής ανάπτυξης της Ε.Ε. είναι η άρση των διοικητικών εμποδίων σε σχέση με

την σύσταση επιχειρήσεων και προλήψεων στην αγορά εργασίας (European Commission, 2010b: 18).

Επιπροσθέτως, αναφορικά με τον τομέα της καινοτομίας, χρειάζεται να υπάρξουν περισσότερες επενδύσεις ως προς την αύξηση του αριθμού των αποφοίτων από τις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία, τα μαθηματικά και την μηχανική, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την ανάπτυξη των βασικών τεχνολογιών γενικής εφαρμογής [Key Enabling Technologies (KETs)]⁸³, οι οποίες συνιστούν συστατικά στοιχεία των στρατηγικών για την Έρευνα και Ανάπτυξη (R&D) και για την καινοτομία στα πεδία των υπηρεσιών και της βιομηχανίας (European Commission, 2010b: 18).

Για την ενδυνάμωση των βασικών όρων για τη δημιουργία θέσεων εργασίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει, επίσης, την μείωση του μη μισθολογικού κόστους εργασίας και την παροχή κινήτρων για την μετακίνηση των θέσεων εργασίας από την άτυπη στην επίσημη οικονομία (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010b: 18).

2. Προώθηση των κλάδων της επιχειρηματικότητας, της αυτο-απασχόλησης και της καινοτομίας: Αναφορικά με την δεύτερη πολιτική υπο-προτεραιότητα, επισημαίνεται η συμβολή του ρόλου των επιχειρήσεων, συμπεριλαμβανομένων των μικρομεσαίων επιχειρήσεων, της αυτο-απασχόλησης και της κοινωνικής οικονομίας

⁸³ Βασικές Τεχνολογίες Γενικής Εφαρμογής (Key Enabling Technologies): Οι Βασικές Τεχνολογίες Γενικής Εφαρμογής είναι μία δέσμη από 6 τεχνολογίες, ήτοι την μικρο- και νανο-ηλεκτρονική (micro- & nano-electronics), την νανοτεχνολογία (nanotechnology), τη φωτονική (photonics), τα προηγμένα υλικά (advanced materials), τη βιομηχανική βιοτεχνολογία (industrial biotechnology) και τις προηγμένες τεχνολογίες κατασκευής (advanced manufacturing technologies) (βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 2009b: 2-8).

Οι ΒΤΓΕ ορίζονται ως οι «τεχνολογίες που απαιτούν υψηλό επίπεδο γνώσεων και συνδέονται με την E&A υψηλής έντασης, ταχείς κύκλους καινοτομίας, υψηλές κεφαλαιουχικές δαπάνες και θέσεις απασχόλησης υψηλής εξειδίκευσης. Επιτρέπουν την καινοτομία της διαδικασίας, των αγαθών και των υπηρεσιών σε όλη την οικονομία και έχουν συστημική συνάφεια. Είναι διεπιστημονικές, τέμνοντας σε πολλούς τεχνολογικούς τομείς, τείνοντας προς την σύγκλιση και την ένταξη. Οι ΒΤΓΕ μπορούν να βοηθήσουν τους ηγέτες τεχνολογίας άλλων πεδίων να αξιοποιήσουν τις ερευνητικές τους προσπάθειες.» (Commission of the European Communities, 2009b: 2).

στην παροχή ευκαιριών απασχόλησης και δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας (European Commission, 2010b: 18).

Παράλληλα, μέσω της εν λόγω εμβληματικής πρωτοβουλίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενθαρρύνει την προώθηση της επιχειρηματικότητας ως ένα πεδίο που δύναται να συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στη δημιουργία θέσεων εργασίας και στην μείωση του κινδύνου για κοινωνικό αποκλεισμό (European Commission, 2010b: 18).

Προς αυτή την κατεύθυνση, απαραίτητη κρίνεται η προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο για την ενθάρρυνση εμπλοκής των ατόμων στο πεδίο της επιχειρηματικότητας αλλά και για να αποκτήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την δραστηριοποίησή τους στον επιχειρηματικό κλάδο (European Commission, 2010b: 18).

Με βάση τα προαναφερθέντα, καθίσταται εμφανές ότι η εμβληματική πρωτοβουλία «Μία Ατζέντα για Νέες δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» συγκροτείται από ένα συνεκτικό πλαίσιο πολιτικών προτεραιοτήτων (headline πολιτικές προτεραιότητες και επιμέρους πολιτικές υπο-προτεραιότητες), προτάσεων και δράσεων για τα πεδία της απόκτησης δεξιοτήτων και ικανοτήτων και τη δημιουργία θέσεων εργασίας. Αξίζει να επισημάνουμε, ότι από την ανάλυση του περιεχομένου της ατζέντας της εμβληματικής πρωτοβουλίας διαφαίνεται, ευκρινώς, η έμφαση που δίδεται στα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ για την επίτευξη των στόχων της εμβληματικής πρωτοβουλίας, και η σύνδεσή τους με τις πολιτικές της αγοράς εργασίας και της απασχόλησης.

Η σύνδεση και η αλληλεπίδραση της συγκεκριμένης εμβληματικής πρωτοβουλίας, ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους, με τις περισσότερες από τις υπόλοιπες εμβληματικές πρωτοβουλίες μαρτυρούν μία συντονισμένη και, καλά σχεδιασμένη προσπάθεια από την πλευρά της Ε.Ε., να ανασυντάξει την οικονομία της, έπειτα από τον αντίκτυπο που είχε η έλευση της οικονομικής κρίσης το 2008, μέσω, κυρίως, ενός εξειδικευμένου high-skilled ανθρώπινου δυναμικού και να εξέλθουν όσο το δυνατόν συντομότερα τα Κράτη-Μέλη της από την οικονομική ύφεση.

iii. Εμβληματική Πρωτοβουλία «Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού» (European Platform Against

Poverty and Social Exclusion): Η τρίτη εμβληματική πρωτοβουλία της Ε.Ε στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020», που σχετίζεται ευθέως με τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της απασχόλησης είναι η «Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010i: 2-20).

Ούσα άμεσα συσχετισμένη με τις άλλες δύο εμβληματικές πρωτοβουλίες «Νεολαία σε κίνηση» και «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας», η «Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού» προτάσσει την ανάπτυξη την απασχόληση και τα αποτελεσματικά συστήματα κοινωνική προστασίας ως τους βασικούς πυλώνες για την αντιμετώπιση της ένδειας και του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων (European Commission, 2010i: 5).

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέτει πέντε στρατηγικές προτεραιότητες-πεδία στο πλαίσιο των οποίων χρειάζεται να υλοποιηθούν δράσεις και μεταρρυθμιστικές ενέργειες τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο (European Commission, 2010i: 5):

- «1. Ανάληψη δράσεων σε όλο το φάσμα των πολιτικών.*
- 2. Περισσότερη και πιο αποτελεσματική χρήση των Ταμείων της Ε.Ε. για την υποστήριξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης.*
- 3. Προώθηση της κοινωνικής καινοτομίας βάσει δεδομένων.*
- 4. Συνεργασίες-συμπράξεις και έλεγχος/αξιοποίηση του δυναμικού της κοινωνικής οικονομίας.*
- 5. Ενδυνάμωση του συντονισμού των πολιτικών μεταξύ των Κρατών-Μελών.»*
(European Commission, 2010i: 5-6).

Συγκεκριμένα, το 1^ο πεδίο δράσης, ήτοι η «Ανάληψη δράσεων σε όλο το φάσμα των πολιτικών» αναφέρεται μεταξύ άλλων, στην υλοποίηση δράσεων στις πολιτικές ΔΒΜ, ΕΕΚ, εκπαίδευσης και απασχόλησης, προκειμένου τα άτομα που κινδυνεύουν ή είναι σε κατάσταση ένδειας να ενταχθούν ή να επανενταχθούν στην αγορά εργασίας, να

έχουν πρόσβαση στα συστήματα εκπαίδευσης, ΕΕΚ και ΔΒΜ και, κατά συνέπεια να επανεπενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010i: 6-11).

Ειδικότερα, επισημαίνεται η κοινωνική διάσταση της ατζέντας και των στρατηγικών στόχων της εμβληματικής πρωτοβουλίας «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» σε σχέση με την ενδυνάμωση του πεδίου της απασχόλησης στην Ε.Ε., ως προς την αύξηση των ποσοστών απασχόλησης των ατόμων και των ποιοτικών χαρακτηριστικών της (ευελιξία με ασφάλεια, βελτίωση της ποιότητας και των συνθηκών εργασίας, κ.ά.) (European Commission, 2010i: 6), εστιάζοντας στο ανθρώπινο δυναμικό και στην απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα οι ψηφιακές ικανότητες, για την είσοδο ή επανένταξή τους στην αγορά εργασίας ή για την διατήρηση της υφιστάμενης θέσης εργασίας τους (European Commission, 2010i: 6).

Η πρόσβαση ή επανένταξη στην αγορά εργασίας των ατόμων συμβάλλει τα μέγιστα στο να εξέλθουν αυτά από την ένδεια και σε μακρο-επίπεδο να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της φτώχειας (European Commission, 2010i: 6). Επιπροσθέτως, η διατήρηση της υφιστάμενης θέσεως εργασίας συνιστά μία δικλείδα ασφαλείας για τα άτομα προκειμένου να μην υποπέσει το βιοτικό επίπεδο σε τέτοιο βαθμό που να κινδυνεύουν με ένδεια και κοινωνικό αποκλεισμό (European Commission, 2010i: 6).

Ιδιαίτερη, δε, έμφαση δίδεται στην υλοποίηση ολοκληρωμένων στρατηγικών και δράσεων για τα low-skilled άτομα όλων των ηλικιακών ομάδων, τους ανέργους, τα μεγαλύτερης ηλικίας άτομα (άνεργα και εργαζόμενα), τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (π.χ. μετανάστες) και ορισμένες μειονοτικές ομάδες (π.χ. Ρομά) που κινδυνεύουν να βρεθούν εκτός αγοράς εργασίας ή υπάγονται σε κατάσταση ανεργίας, ή/και περιθωριοποίησης (European Commission, 2010i: 6-7 & 9). Ως φυσικό επακόλουθο, κινδυνεύουν με φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό ή είναι ήδη περιθωριοποιημένα και αποκλεισμένα από τον κοινωνικό ιστό των Κρατών-Μελών (European Commission, 2010i: 6-7 & 9).

Συν τοις άλλοις, στο πλαίσιο της εμβληματικής πρωτοβουλίας «Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού», η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει τον λειτουργικό ρόλο της ΔΒΜ σε σχέση τόσο με την κοινωνική ένταξη των ατόμων όσο και με την καταπολέμηση των φαινομένων της διαγενεαλογικής μεταβίβασης της φτώχειας, των κοινωνικών ανισοτήτων και της μειονεξίας (European Commission, 2010i: 8)

Προς αυτή την κατεύθυνση, τονίζει τη συμβολή των συστημάτων της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ ως τους κύριους φορείς καταπολέμησης των προαναφερθέντων φαινομένων και την επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση (European Commission, 2010i: 8).

Συγχρόνως, υπογραμμίζει την ανάγκη για ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ των Κρατών-Μελών και της ίδιας προκειμένου να καταστούν τα συστήματα της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ εν γένει πιο προσβάσιμα και χωρίς αποκλεισμούς σε όλα τα επίπεδα και για όλες, ανεξαιρέτως τις ηλικίες (European Commission, 2010i: 8).

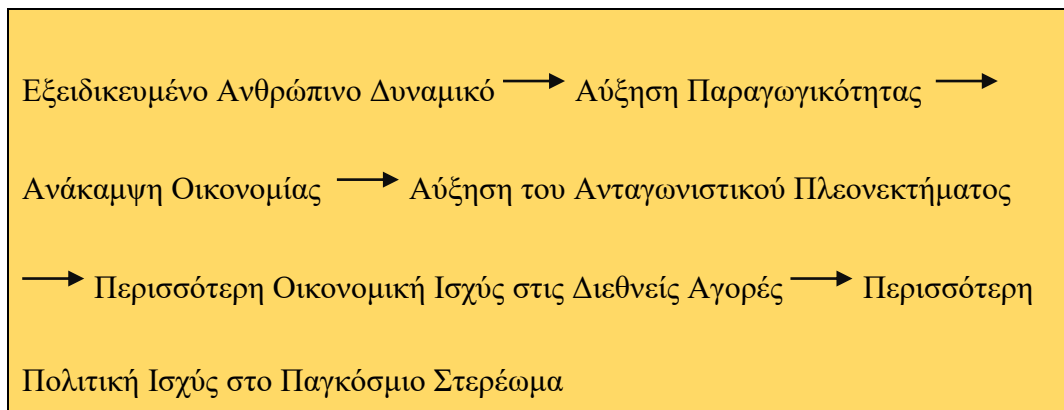
Επιπλέον, προτρέπει τα Κράτη-Μέλη να εντείνουν τις προσπάθειες για την εκπόνηση εθνικών πολιτικών με βάση την εμβληματική πρωτοβουλία «Νεολαία σε Κίνηση», ούτως ώστε τα συστήματα της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ να συνδέονται πιο αποτελεσματικά με την αγορά εργασίας, εξοπλίζοντας τα νεαρά άτομα με δεξιότητες και ικανότητες, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών ικανοτήτων, είναι αναγκαίες για την είσοδο ή επανένταξή τους στην αγορά εργασίας, ενδυναμώνοντας, μ' αυτό τον τρόπο την απασχολησιμότητά τους και καθιστώντας τους ενεργούς πολίτες (European Commission, 2010i: 8-9).

Συμπερασματικά, με βάση όλα τα προαναφερθέντα, καθίσταται εμφανές ότι οι εμβληματικές πρωτοβουλίες της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», ήτοι η «Νεολαία σε Κίνηση», η «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» και η «Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού», παρόλο που αποτυπώνουν σε μεγάλο βαθμό την οικονομική διάσταση του περιεχομένου της Στρατηγικής «Europe 2020», αν λάβουμε υπ' όψιν μας και τις υπόλοιπες εμβληματικές πρωτοβουλίες της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την

περίοδο 2010-2020, αναμφίβολα προβάλλουν και προωθούν και τα κοινωνικά περιεχομενικά της χαρακτηριστικά. Χαρακτηριστικά που απουσίαζαν από το περιεχόμενο της ατζέντας της Στρατηγικής της Λισαβόνας.

Το γεγονός ότι αρκετές πολιτικές προτεραιότητες των τριών προαναφερθέντων εμβληματικών πρωτοβουλιών έχουν περισσότερο ποιοτικό χαρακτήρα παρά ποσοτικό, και τονίζουν την ανάγκη μίας ολοκληρωμένης στρατηγικής προσέγγισης για τις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες όλων των ηλικιακών ομάδων, δίδοντας έμφαση στο λειτουργικό πλέγμα των συστημάτων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ και της ενδυνάμωσης της σύνδεσής τους με τις πολιτικές για την απασχόληση και την αγορά εργασίας, αντανακλά την στροφή της Ε.Ε. στον κοινωνικό της ιστό εν συνόλω, στην προσπάθεια της να αντιμετωπίσει τον αντίκτυπο της οικονομικής κρίσης, προσεγγίζοντας με διαφορετικό τρόπο την εξεύρεση λύσεων για την έξοδο της από την κρίση και την οικονομική της ανάκαμψη.

Η έμφαση που δίδεται για άλλη μία φορά στον λειτουργικό ρόλο των συστημάτων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ ως προληπτικά και αντισταθμιστικά μέσα για την είσοδο των ατόμων στην αγορά εργασίας ή την επανένταξή τους σ' αυτή, μέσω της συμμετοχής του σε προγράμματα ΔΒΜ και ΕΕΚ για την απόκτηση των κατάλληλων βασικών και οριζόντιων ικανοτήτων στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητάς τους, μαρτυρούν όχι μόνο τον σημαίνοντα ρόλο που έχει η ΔΒΜ συνολικά στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά και την στρατηγική που χρησιμοποιεί η Ε.Ε. για την επίτευξη των πολιτικών και μακροοικονομικών της επιδιώξεων:



2. Το Πρόγραμμα Εργασίας «Education and Training 2020» της Στρατηγικής «Europe 2020»

2.1. Εισαγωγικές Επισημάνσεις

Παράλληλα, με την εκκίνηση της Στρατηγικής «Europe 2020», και την εφαρμογή των επιμέρους εμβληματικών της πρωτοβουλιών, τίθεται προς υλοποίηση το νέο Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» [«Education and Training 2020» Work Programme (ET2020)], το οποίο, ουσιαστικά, διαδέχτηκε το πρότερο Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (“Education and Training 2010” Work Programme) της Στρατηγικής της Λισαβόνας.

«Το νέο “ET2020” Work Programme και οι βασικές του προτεραιότητες, για άλλη μία φορά, συνιστούν τα μείζονα «εργαλεία» ανάκαμψης της οικονομίας, ενίσχυσης της απασχολησιμότητας και του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της Ε.Ε. στις διεθνείς αγορές και κατ’ επέκταση της εξόδου της από την κρίση» (European Commission, 2010b: 10 όπ. αναφ. στο Δρακάκη, 2016: 356), όπως αποτυπώνονται εξάλλου και στο περιεχόμενο των ατζεντών των ευρωπαϊκών εμβληματικών πρωτοβουλιών (EU flagship initiatives), που αναπτύξαμε παραπάνω: «Νεολαία σε Κίνηση», «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας», «Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού».

2.2. Το Πρόγραμμα Εργασίας «ΕΤ2020» - Βασικές Προτεραιότητες & Μετασχηματισμοί

Το νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στα πεδία της εκπαίδευσης, της ΔΒΜ και της ΕΕΚ της Στρατηγικής «Europe 2020» έθεσε 4 ποιοτικούς στρατηγικούς στόχους (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 56):

«1. Υλοποίηση της Διά Βίου Μάθησης και της κινητικότητας.

2. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

3. Προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη.

4. Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένης της επιχειρηματικότητας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.» (Council of the European Union, 2009: 3).

Συγκεκριμένα, οι εν λόγω ποιοτικοί στρατηγικοί στόχοι περιλαμβάνουν τις κάτωθι πολιτικές προτεραιότητες για τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης:

1^{ος} Στρατηγικός Στόχος: Υλοποίηση της ΔΒΜ και της κινητικότητας: Αναφορικά με την επίτευξη του 1^{ου} στρατηγικού στόχου, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπογραμμίζει την ανάγκη για την εκπόνηση μία ολιστικής πολιτικής Διά Βίου Μάθησης, δίδοντας ωστόσο προτεραιότητα στην εξέλιξη της προόδου των δράσεων και των πρωτοβουλιών που έχουν ήδη αναληφθεί προς αυτή την κατεύθυνση (Council of the European Union, 2009: 3).

Ειδικότερα, το Συμβούλιο επισημαίνει την προώθηση των δράσεων από τα Κράτη-Μέλη ως προς τις διαδικασίες διαμόρφωσης και οριστικής συγκρότησης των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (National Qualifications Frameworks – NQFs) με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα και την αντιστοίχισή τους με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο

Προσόντων (European Qualifications Framework – EQF) (Council of the European Union, 2009: 3).

Συν τοις άλλοις, τονίζει ότι χρειάζεται να καταβληθούν περαιτέρω προσπάθειες για την δημιουργία εναλλακτικών, πέραν της τυπικής μάθησης, και πιο ευέλικτων μαθησιακών διαδρομών, προωθώντας την βελτίωση και την ανοικτότητα της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, π.χ. η επαγγελματική κατάρτιση (Council of the European Union, 2009: 3). Απαραίτητη προϋπόθεση για όλες τις μαθησιακές διαδρομές και διαδικασίες είναι η βελτίωση των μεταβάσεων μεταξύ των ποικίλων πεδίων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, η αύξηση της διαφάνειας και αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Council of the European Union, 2009: 3).

Με στόχο την υλοποίηση μίας συνεκτικής Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για τη ΔΒΜ, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης επισημαίνει ότι χρειάζεται να καταβληθεί περισσότερη προσπάθεια από τα Κράτη-Μέλη για την προώθηση και την ενδυνάμωση του πεδίου της ΔΒΜ, συγκεκριμένα της εκπαίδευσης ενηλίκων, για τη βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού (Council of the European Union, 2009: 3). Κύριο μέλημα θα πρέπει να είναι η βελτίωση της ελκυστικότητας της μάθησης εν γένει, στο πλαίσιο της οποίας θα πρέπει να προτεραιοποιείται και η ανάπτυξη νέων μορφών μάθησης και η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και ΤΠΕ μάθησης (Council of the European Union, 2009: 3).

Επιπλέον, συστατικό στοιχείο της ΔΒΜ συνιστά και η κινητικότητα, όλων των μορφών. Είτε πρόκειται για μαθησιακή κινητικότητα, είτε για εκπαιδευτική κινητικότητα είτε για κινητικότητα ερευνητών. Ενώ, παράλληλα συνιστά και μέσο ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας των ατόμων. Για αυτούς τους λόγους, κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση των προσπαθειών από όλα τα Κράτη-Μέλη ως προς την αύξηση της διάρκειας των περιόδων μάθησης του ανθρώπινου δυναμικού είτε εντός είτε εκτός Ευρώπης (Council of the European Union, 2009: 3).

2^{ος} Στρατηγικός Στόχος: Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: Η βελτίωση της ισότητας, της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και ΕΕΚ αποτελούσε, ήδη από την Στρατηγική της Λισαβόνας και εξακολουθεί να αποτελεί και στη νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική μείζονα πολιτική προτεραιότητα, και κατ' επέκταση ένα από τα κύρια εργαλεία της ευρωπαϊκής οικονομικής ανάπτυξης και βελτίωσης της απασχολησιμότητας των πολιτών (Council of the European Union, 2009: 3).

Η ενίσχυση των προσπαθειών στην κατεύθυνση διασφάλισης της απόκτησης των βασικών ικανοτήτων (key competences) από όλα τα άτομα, καθώς και βελτίωσης της ελκυστικότητας και της αριστείας σε όλα τα επίπεδα των συστημάτων εκπαίδευσης και ΕΕΚ, καθίσταται καθοριστικός παράγοντας επίτευξης του συγκεκριμένου στρατηγικού στόχου (Council of the European Union, 2009: 3).

Ως εκ τούτου, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτάσσει την βελτίωση του επιπέδου των 8 βασικών ικανοτήτων και της ποιότητας της διδασκαλίας. Η παροχή αρχικής εκπαίδευσης στους/στις εκπαιδευτικούς (initial teacher training), συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης (continuous professional development) στους/στις εκπαιδευτικούς (teachers) και στους/στις εκπαιδευτές/τριες (trainers), καθώς και η βελτίωση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού αποτελούν κρίσιμους τομείς, στο πλαίσιο των οποίων χρειάζεται να συντελεστεί περαιτέρω πρόοδος από τα Κράτη-Μέλη (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2009: 3-4). Τέλος, στο πλαίσιο επίτευξης του εν λόγω στρατηγικού ποιοτικού στόχου του «ΕΤ2020», ιδιαίτερη σημαντική είναι η βελτίωση της διακυβέρνησης και της ηγεσίας των ιδρυμάτων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και η ανάπτυξη αποτελεσματικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Council of the European Union, 2009: 4).

3^{ος} Στρατηγικός Στόχος: Προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη: Βασικές πολιτικές προτεραιότητες του συγκεκριμένου στρατηγικού στόχου είναι η διασφάλιση της ισότητας και της ανοικτής πρόσβασης σε όλα άτομα ανεξαιρέτως των συστημάτων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, προκειμένου αυτά να έχουν τη δυνατότητα να αποκτούν, να

αναπτύσσουν ή/και να επικαιροποιούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους τόσο τις 8 βασικές ικανότητες όσο και τις δεξιότητες-ικανότητες που σχετίζονται και συνδέονται με την αγορά εργασίας και την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς τους (Council of the European Union, 2009: 4). Συγχρόνως, τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης θα πρέπει να προάγουν και να ενδυναμώνουν τη συμμετοχή των πολιτών σε προγράμματα ΔΒΜ, τον διαπολιτισμικό διάλογο, τις δημοκρατικές αξίες και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη (Council of the European Union, 2009: 4).

Η παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης από την προσχολική ηλικία και η στοχευμένη υποστήριξής τους, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προαγωγή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμού και συμβάλλει στην αντιμετώπιση και εξάλειψη των εκπαιδευτικών και κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων και διακρίσεων (Council of the European Union, 2009: 4). Με στόχο την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών μειονεκτημάτων ανισοτήτων, τα συστήματα της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ θα πρέπει να διασφαλίζουν σε όλα τα άτομα, την παροχή ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, κατάρτισης και ΔΒΜ, συμπεριλαμβανομένων των ευπαθών κοινωνικά ομάδων, των ΑμεΑ, των μεταναστών κ.λπ., στις οποίες αναλόγως της περίπτωσης ή της ομάδας-στόχου, θα παρέχεται ολοκληρωμένη εκπαίδευση μέσω για παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) ή εξατομικευμένης μάθησης (Council of the European Union, 2009: 4).

Επιπροσθέτως, στα συστήματα της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ, και της ΔΒΜ σε κάθε Κράτος-Μέλος της Ε.Ε. θα πρέπει να συμβάλουν στην εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων, προωθώντας και προάγοντας τις δημοκρατικές αξίες, τον σεβασμό στα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, τις διαπολιτισμικές ικανότητες, και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη (Council of the European Union, 2009: 4).

4^{ος} Στρατηγικός Στόχος: Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένης της επιχειρηματικότητας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: Τέλος, ο 4^{ος} στρατηγικός ποιοτικός στόχος της του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» αφορά στην προώθηση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας του ανθρώπινου δυναμικού συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης του επιχειρηματικού πνεύματος. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, το Συμβούλιο

της Ευρωπαϊκής Ένωσης επισημαίνει στα Κράτη-Μέλη ότι χρειάζεται να υλοποιηθούν δράσεις σε σχέση με την απόκτηση ή/και περαιτέρω ανάπτυξη από όλα τα άτομα, εγκάρσιων/οριζόντιων βασικών δεξιοτήτων (transversal key competences), όπως ψηφιακές ικανότητες, μεταγνωστικές ικανότητες και συγκεκριμένα την ικανότητα μεθοδολογίας της μάθησης (learning to learn), την πολιτισμική συνείδηση και το πνεύμα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας (Council of the European Union, 2009: 4).

Ιδιαίτερη έμφαση, δε, χρειάζεται να δοθεί στην προώθηση της πλήρους εφαρμογής του λειτουργικού τριγώνου της γνώσης, ήτοι εκπαίδευση-έρευνα-καινοτομία. Προς αυτή την κατεύθυνση, απαραίτητη κρίνεται η προώθηση των εταιρικών σχέσεων μεταξύ των διάφορων επιπέδων και τομέων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ, της ΔΒΜ και του πεδίου έρευνας, καθώς και με τους ιδιωτικούς φορείς της αγοράς εργασίας, και ιδίως με τον επιχειρηματικό κλάδο (Council of the European Union, 2009: 4). Αυτές οι ποικίλες συνεργασίες μεταξύ των φορέων, δημόσιων και ιδιωτικών, δύναται να συμβάλουν στην καλύτερη προώθηση των διαδικασιών και δράσεων που αφορούν στην απόκτηση και ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που ζητώνται από την αγορά εργασίας, όπως και στην συμπερίληψη της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας σε όλες τις μορφές μάθησης (τυπική, μη τυπική, άτυπη) (Council of the European Union, 2009: 4).

Με βάση τα προαναφερθέντα διαφαίνεται ευκρινώς, ότι το Πρόγραμμα Εργασίας «Education and Training 2020» της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», διατηρεί την ολιστική προσέγγιση της ΔΒΜ στο περιεχόμενο του, όπως και το πρότερο πρόγραμμα Εργασίας «ET2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας, επεκτείνοντας, ωστόσο τις προσλαμβανόμενες διάστάσεις της και στην προσχολική εκπαίδευση, -πεδίο μάθησης στο οποίο η Στρατηγική της Λισαβόνας δεν είχε εστιάσει ιδιαίτερα-.

Τόσο η έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση όσο και η εστίαση στην προαγωγή της ισότητας και στην χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις παροχή εκπαίδευσης, ΕΕΚ και ΔΒΜ, για όλο ανεξαιρέτως το ανθρώπινο δυναμικό αναδεικνύουν το κοινωνικό χαρακτήρα και διάσταση που προσλαμβάνει, πλέον ένα μεγάλο μέρος του περιεχομένου του «ET2020» (βλ. και Council of the European Union, 2010b: 4-6).

Παράλληλα, για την επίτευξη των προαναφερθέντων τεσσάρων ποιοτικών στρατηγικών στόχων του «ΕΤ2020» τίθενται οι κάτωθι έξι κεντρικοί δείκτες και αντίστοιχες τιμές-στόχοι (benchmarks) για τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης για την περίοδο 2010-2020, που, ουσιαστικά, αποτυπώνουν και τις πολιτικές προτεραιότητες της Ε.Ε. για τα συγκεκριμένα πεδία (βλ. και Παπαδάκης, 2011: 932-933; Παπαδάκης, 2016b: 92; Παπαδάκης, 2015: 62 & 70; Παπαδάκης, 2018a; Papadakis & Drakaki, 2016: 176; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2015: 532; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 57):

Πίνακας 18: Κεντρικοί Δείκτες και Τιμές-Στόχοι του Προγράμματος Εργασίας «Education & Training 2020»

1. Το ποσοστό συμμετοχής ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ θα πρέπει έως το 2020 να αυξηθεί τουλάχιστον στο 15% (European Commission 2009: 14; European Commission, 2011a: 10).
2. Το ποσοστό των αποφοίτων (30-34 ετών) τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να αυξηθεί τουλάχιστον στο 40% έως το 2020 ⁸⁴ (European Commission 2009: 14; European Commission, 2011a: 10).
3. Το ποσοστό των πρόωρα διαρρεόντων (18-24 ετών) από την εκπαίδευση και την κατάρτιση θα πρέπει να μειωθεί τουλάχιστον στο 10% έως το 2020 (European Commission 2009: 14; European Commission, 2011a: 10).
4. Η συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών, ηλικίας από 4 ετών έως το έτος έναρξης της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα πρέπει να αυξηθεί, τουλάχιστον, στο 95% έως το 2020 (European Commission 2009: 14; European Commission, 2011a: 10).
5. Το ποσοστό των νέων (15 ετών) με χαμηλές επιδόσεις (low achievers) στις βασικές ικανότητες (key competences), ήτοι στην ανάγνωση, στις θετικές επιστήμες και στα μαθηματικά, θα πρέπει να μειωθεί κάτω από 15% έως το 2020 ⁸⁵ (European Commission, 2009: 14; European Commission, 2011a: 10).
6. Το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (employment rate of recent graduates) θα πρέπει να αυξηθεί τουλάχιστον στο 82% έως το 2020 ⁸⁶ (European Commission, 2012a: 8-9).

⁸⁴ Αφορά στο ποσοστό των ατόμων (30-34 ετών) που είναι απόφοιτοι/ες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ισοδύναμου τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού επιπέδου (ISCED 5 ή 6) (European Commission, 2013b: 8).

⁸⁵ Αφορά στο ποσοστό των νέων (15 ετών) που οι ικανότητές τους στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες είναι κάτω από το επίπεδο 2 βάσει των συγκριτικών μετρήσεων του PISA του ΟΟΣΑ (European Commission, 2013b: 8).

⁸⁶ Ο συγκεκριμένος δείκτης αναφέρεται στο ποσοστό των εργαζόμενων αποφοίτων (20-34) (ISCED 3-6) που έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευση και την κατάρτιση έως και τρία χρόνια πριν από το έτος

Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες κεντρικούς δείκτες και τις αντίστοιχες τιμές-στόχους τους καθίσταται εμφανής η διατήρηση των κεντρικών δεικτών, σε μεγάλο βαθμό, της Στρατηγικής της Λισαβόνας και του «ET2010», αλλά και οι αλλαγές στις οποίες προέβη η Ε.Ε.

Συγκεκριμένα, ο δείκτης που αφορούσε στην ολοκλήρωση της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του «ET2010» αντικαταστάθηκε από το δείκτη των αποφοίτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (βλ. European Commission, 2011a: 10). Παράλληλα, ο δείκτης για τους αποφοίτους από τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία της Στρατηγικής της Λισαβόνας αντικαταστάθηκε από τον δείκτη για την συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση στο νέο «ET2020» (βλ. European Commission, 2011a: 10).

Εκτός, όμως από τις συγκεκριμένες αντικαταστάσεις που συντελέστηκαν στους κεντρικούς δείκτες του «ET2020», παρατηρούνται τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές αλλαγές ως προς τις τιμές-στόχους των κεντρικών δεικτών που διατηρήθηκαν από τη Στρατηγική της Λισαβόνας (βλ. και Δρακάκη, 2016: 356; Παπαδάκης, 2011: 933; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2015: 532; Παπαδάκης, 2015: 69; Papadakis & Drakaki, 2016: 176).

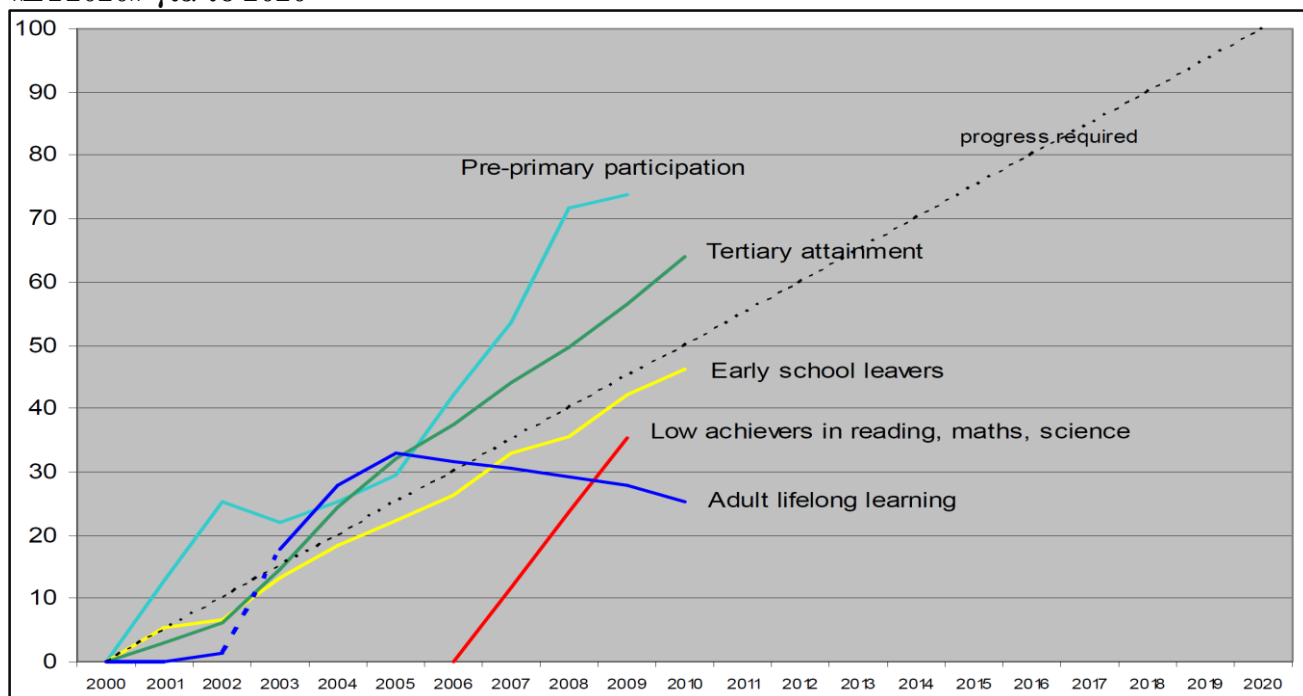
Πιο αναλυτικά:

- Η τιμή-στόχος (benchmark) που αφορά στη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ διευρύνεται στο 15% από το 12,5% που είχε οριστεί στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας (βλ. αναλυτικά European Commission, 2009: 34-37).
- Ο δείκτης της πρόωρης εγκατάλειψης, αν και διατηρεί την τιμή-στόχο, ήτοι τη μείωση του ποσοστού των ατόμων (18-24 ετών) τουλάχιστον στο 10%, συμπεριλαμβάνει πλέον και την μαθητική διαρροή από την κατάρτιση (βλ. αναλυτικά European Commission 2009: 76-78).

αναφοράς και δεν συμμετέχουν πλέον σε κάποια δομή εκπαίδευσης ή κατάρτισης (European Commission, 2012a: 8-9; European Commission, 2013b: 8; European Commission, 2014: 11 & 19).

- Ο δείκτης των low achievers περιλαμβάνει εκτός από την αναγνωστική ικανότητα και τις άλλες δύο μείζονες «βασικές ικανότητες» (key competences) δηλαδή την μαθηματική ικανότητα και την ικανότητα στις θετικές επιστήμες και ως τιμή-στόχος τίθεται το ποσοστό των low achievers να μειωθεί κάτω από το 15% του πληθυσμού των εφήβων (15 ετών) (με βάση τις συγκριτικές μετρήσεις του PISA⁸⁷ του ΟΟΣΑ) έως το 2020 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2009: 84-88; European Commission 2011: 17 & 92-97) (βλ. Διάγραμμα 12).

Διάγραμμα 12: Τάσεις προς την Επίτευξη των Τιμών-Στόχων του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» για το 2020



Πηγή: European Commission – DG EAC όπ. παρατ. στο European Commission, 2011a: 17.

Συν τοις άλλους, το 2011 και το 2012, συμπεριλήφθηκαν στους κεντρικούς δείκτες και στους αντίστοιχους headline benchmarks του Προγράμματος Εργασίας «ET2020», δύο νέοι benchmarks (βλ. αναλυτικά Deiss, 2011; Council of the European Union,

⁸⁷ Για το Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών (PISA) (Programme for International Student Assessment), βλ. αναλυτικά PISA/OECD, 2018: <http://www.oecd.org/pisa/>.

2011b: 31-35; European Commission, 2011b: 2-19; European Commission, 2012a: 8-9:

i. Ο Δείκτης της Μαθησιακής Κινητικότητας (Learning Mobility) στα πεδία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΑΕΕΚ). Ειδικότερα, ο κεντρικός δείκτης της μαθησιακής κινητικότητας διακρίνεται σε δύο βασικούς υπο-δείκτες (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2011b: 32-35):

α) τον υπο-δείκτη της μαθησιακής κινητικότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου προσδιορίζεται ως τιμή-στόχος ότι, έως το 2020, τουλάχιστον το 20%, κατά μέσο όρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση, των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θα πρέπει να έχουν περάσει μία περίοδο σπουδών ή κατάρτισης (συμπεριλαμβανομένης της τοποθέτησης σε θέση εργασίας), που σχετίζονται με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο εξωτερικό, με την χρονική περίοδο να αντιστοιχεί τουλάχιστον σε 15 μονάδες ECTS ή να έχει διάρκεια τουλάχιστον 3 μήνες (Council of the European Union, 2011b: 34).

β) τον υπο-δείκτη της μαθησιακής κινητικότητας στην Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, και ως τιμή-στόχος προσδιορίζεται ότι, έως το 2020, τουλάχιστον το 6% (κατά μέσο όρο στην Ε.Ε.) των ατόμων 18-34 ετών που έχουν αποκτήσει προσόντα ΑΕΕΚ, θα πρέπει να έχουν περάσει μία περίοδο σπουδών ή κατάρτισης (συμπεριλαμβανομένης της τοποθέτησης σε θέση εργασίας), που σχετίζονται με την ΑΕΕΚ, στο εξωτερικό, διάρκειας τουλάχιστον 2 εβδομάδων (10 εργάσιμες ημέρες) ή λιγότερο εφόσον τεκμηριώνεται από το Europass (Council of the European Union, 2011b: 34).

Επίσης, αναπτύσσεται ένας δείκτης που αφορά στην μαθησιακή κινητικότητα των νέων (**Youth Learning Mobility**) εν συνόλω τόσο στο πλαίσιο της τυπικής όσο και της μη τυπικής μάθησης (Council of the European Union, 2011b: 34-35). Αυτός ο παγκόσμιος δείκτης μαθησιακής κινητικότητας αναπτύχθηκε με σκοπό να καλύπτει και να καταγράφει τη μαθησιακή κινητικότητα των νέων στο εξωτερικό, οποιασδήποτε χρονικής διάρκειας, σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό επίπεδο και περιβάλλον εντός των πλαισίων της τυπικής εκπαίδευσης και ΕΕΚ και της μη τυπικής

μάθησης, συμπεριλαμβανομένων και των ανταλλαγών των νέων (youth exchanges) και των δραστηριοτήτων εθελοντικού χαρακτήρα (voluntary activities) (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2011b: 34-35).

ii. Ο Δείκτης για την Απασχόληση των Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (Employment Rate of Recent Graduates) με την τιμή-στόχο (EU benchmark) να καθορίζεται στο 82% έως το 2020 (Deiss, 2011; Papadakis & Drakaki, 2016: 177; European Commission, 2012a: 8-9).

iii. Τέλος, το 2012, βρίσκεται, υπό εξέλιξη, η ανάπτυξη μίας προτεινόμενης, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, **Τιμής-Στόχου για τις Ικανότητες στις Ξένες Γλώσσες**, με στόχο να αποτελέσει την 8^η ευρωπαϊκή τιμή-στόχο (**European Benchmark on Language Competences**) του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012b: 1-37). Η ανάπτυξη του δείκτη για τις ικανότητες στις ξένες γλώσσες βασίστηκε στα ευρήματα της 1^{ης} Ευρωπαϊκής Έρευνας για τις Γλωσσικές Ικανότητες [European Survey on Language Competences (ESLC)] που διεξήχθη το 2011 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012c: 5-97; European Commission, 2012d: 2-12).

Έτσι, το 2012: *«η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει μία τιμή-στόχο που βασίζεται σε διττή προσέγγιση, λόγω της τρέχουσας διαθεσιμότητας δεδομένων και της κατάστασης των πραγμάτων σε σχέση με τη διδασκαλία γλωσσών στην Ευρώπη. Αυτή η διττή προσέγγιση συνδυάζει δύο στοιχεία: τα αποτελέσματα της μάθησης στην πρώτη ξένη γλώσσα και τον αριθμό των μαθητών που μαθαίνουν μία δεύτερη ξένη γλώσσα:*

- *έως το 2020, τουλάχιστον το 50% των ατόμων ηλικίας 15 ετών θα πρέπει να έχει αποκτήσει το επίπεδο ανεξάρτητου χρήστη μιας πρώτης ξένης γλώσσας (σε σύγκριση με το τωρινό 42%);*
- *έως το 2020, τουλάχιστον το 75% των μαθητών/τριών στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να μαθαίνει τουλάχιστον δύο ξένες γλώσσες (σε σύγκριση με το τωρινό 61%).»* (European Commission, 2012b: 3).

Το 2014, «το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης καλεί την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να αξιολογήσει τη σκοπιμότητα χρησιμοποίησης των αποτελεσμάτων των εθνικών εξετάσεων ξένων γλωσσών προκειμένου να παρακολουθεί την πρόοδο στην κατεύθυνση επίτευξης του στόχου της μητρικής γλώσσας +2 (ξένες γλώσσες), να συλλέγει δεδομένα σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν μία τρίτη ξένη γλώσσα, και να ενδυναμώσει περαιτέρω τη συνεργασία της με το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης.» (Gutierrez Eugenio & Saville, 2017: 4; βλ. και Council of the European Union, 2014: 28).

Ωστόσο, αν και οι τιμές-στόχοι της μαθησιακής κινητικότητας και της ικανότητας εκμάθησης ξένων γλωσσών συμπεριλαμβάνονται στις κεντρικές ευρωπαϊκές τιμές-στόχους (benchmarks) για το 2020 στο πλαίσιο του Προγράμματος Εργασίας «ET2020», ως headline 2020 EU benchmarks θεωρούνται οι 6 κεντρικές τιμές-στόχοι που αναλύσαμε παραπάνω, ήτοι:

i. η αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ, **ii.** η μείωση των ατόμων (18-24 ετών) που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση, **iii.** η αύξηση του ποσοστού των ατόμων (30-34 ετών), που έχουν αποφοιτήσει από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, **iv.** η μείωση του ποσοστού των 15χρονων μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις στις βασικές ικανότητες της Ανάγνωσης, των Μαθηματικών και των Θετικών Επιστημών, **v.** η αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των παιδιών (από 4 ετών έως και το έτος πριν από την έναρξη της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) στην προσχολική εκπαίδευση, και **vi.** η αύξηση του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (βλ. και European Commission, 2009: 14; European Commission, 2011a: 10; European Commission, 2012a: 8-9).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι τόσο ο δείκτης για την μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης των ατόμων από την εκπαίδευση και την κατάρτιση όσο και ο δείκτης για την αύξηση των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιλαμβάνονται στους headline targets (τιμές-στόχους) συνολικά της Στρατηγικής «Europe 2020» (European Commission, 2010a: 5; European Commission, 2011a: 7;

Δρακάκη, 2016: 357; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2015: 533; Παπαδάκης, 2016α: 307; Papadakis & Drakaki, 2016: 176).

Οι προαναφερθείσες τιμές-στόχοι, οι οποίες, όπως προαναφέραμε αποτελούν τις βασικές πολιτικές προτεραιότητες του «ΕΤ2020» και κατά συνέπεια της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020», περιλαμβάνουν και μία δέσμη από 16 βασικούς δείκτες (core indicators), που υποστηρίζουν και συμπληρώνουν την ανάλυση των πεδίων της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης ανά Κράτος-Μέλος της Ε.Ε. (European Commission, 2011a: 10; European Commission, 2009: 14). Ειδικότερα, η δέσμη των 16 core indicators περιλαμβάνει τους ακόλουθους δείκτες (European Commission, 2011a: 10; βλ. και Παπαδάκης, 2016b: 93; Παπαδάκης, 2015: 70) (βλ. Πίνακα 19):

Πίνακας 19: Οι 16 Βασικοί Δείκτες (Core Indicators) του «ΕΤ2020»

1. Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση	9. Ποσοστά ολοκλήρωσης Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
2. Ειδική αγωγή	10. Επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών/τριών
3. Πρόωρα διαρρέοντες/ουσες από το σχολείο	11. Απόφοιτοι/ες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
4. Γραμματισμός στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις θετικές επιστήμες	12. Διακρατική κινητικότητα των φοιτητών/τριών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
5. Γλωσσικές δεξιότητες	13. Συμμετοχή ενηλίκων στη ΔΒΜ
6. Δεξιότητες ΤΠΕ	14. Δεξιότητες ενηλίκων
7. Δεξιότητες άσκησης της ιδιότητας του πολίτη	15. Εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού
8. Δεξιότητες μεθοδολογίας της μάθησης	16. Επενδύσεις στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση

Πηγή: European Commission, 2011a: 10.

Συμπερασματικά, με βάση όλα τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση, στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής, επιχειρεί να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο της ατζέντας του Προγράμματος Εργασίας «Education & Training 2020», -όπως άλλωστε έπραξε και με το περιεχόμενο της ατζέντας της «Europe

2020»,- διαμορφώνοντάς το στη βάση μίας πιο κοινωνικής ατζέντας, η οποία λαμβάνει χαρακτηριστικά κοινωνικής πολιτικής.

Τόσο η ένθεση του δείκτη για την υποχρεωτική συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση (ηλικίας από 4 ετών έως το έτος έναρξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), ως έναν από τους κεντρικούς δείκτες του «ET2020» όσο και η συμπερίληψη του δείκτη για την μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης των ατόμων από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στους headline targets της Στρατηγικής «Europe 2020», αλλά και η ένθεση στους βασικούς δείκτες (core indicators) δεικτών για την ειδική αγωγή και τα ΑμεΑ αποτυπώνουν το νέο εγχείρημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης να μετασχηματίσει το περιεχόμενο της νέας Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ για την δεκαετία 2010-2020.

Συγχρόνως, η αντικατάσταση του δείκτη των αποφοίτων της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τον δείκτη των αποφοίτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και η συμπερίληψη του τελευταίου στους στρατηγικούς στόχους της «Europe 2020» σε συνδυασμό με τους στρατηγικούς στόχους των ατζεντών των εμβληματικών πρωτοβουλιών «Νεολαία σε Κίνηση» και «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας», φανερώνουν από τη μία τον έτερο μετασχηματισμό σημειώθηκε στο περιεχόμενο της ατζέντας του «ET2020». Από την άλλη αντανακλούν την συνεχή προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ήδη από την Στρατηγική της Λισαβόνας, να αυξήσει και να ενδυναμώσει τον μορφωτικό κεφάλαιο του ανθρώπινου δυναμικού της, είτε μέσω της αύξησης των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είτε μέσω της συμμετοχής ενηλίκων στη ΔΒΜ στοχεύοντας στην ανάπτυξη ενός εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο θα είναι σε θέση να εξυπηρετήσει τους μακροοικονομικούς στόχους της και να αυξήσει το ανταγωνιστικό της πλεονέκτημα στις διεθνείς αγορές (βλ. και Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 63-64).

Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο των μετασχηματισμών, στους οποίους προέβη η Ε.Ε. περιλαμβάνεται και η συμπερίληψη του δείκτη για την Απασχολησιμότητα, και συγκεκριμένα, για την απασχόληση των πρόσφατων αποφοίτων (ISCED 3-6 και κατόπιν ISCED 3-8) στους headline δείκτες του «ET2020». Από αυτή την συμπερίληψη στους κεντρικούς δείκτες, καθίσταται εμφανής η έμφαση που δίδει η

Ε.Ε. στην αύξηση της απασχόλησης των ατόμων και στη σύνδεση των συστημάτων της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2015: 533).

Εν τέλει, παρά τις οποίες ισορροπίες επιχειρεί να διατηρήσει η Ε.Ε. μεταξύ οικονομικής και κοινωνικής διάστασης στο περιεχόμενο του «ΕΤ2020», φαίνεται ότι η οικονομική διάσταση υπερτερεί της κοινωνικής. Γεγονός που καταδεικνύεται έντονα και στα εργαλεία πολιτικής που αξιοποιούνται στο πλαίσιο υλοποίησης του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2020» και της σχέσης του με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης, όπως θα αναλύσουμε ευθύς αμέσως.

2.3. Τα Εργαλεία Πολιτικής του Work Programme «ET2020»

Όπως είχαμε επισημάνει σε προηγούμενο κεφάλαιο της Διδακτορικής μας Διατριβής, μπορεί η Στρατηγική της Λισαβόνας να μην κατάφερε να επιτύχει τους περισσότερους από τους επιδιωκόμενους στόχους που είχε θέσει ως το 2010, ωστόσο τόσο η μεθοδολογική στρατηγική όσο και τα εργαλεία πολιτικής που εφαρμόστηκαν για την υλοποίηση του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτέλεσαν ένα καινοτόμο μεθοδολογικό υπόδειγμα διακυβέρνησης σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, στα πρότυπα του μοντέλου της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multi-level and multi-actor governance).

Έτσι, η Ευρωπαϊκή Ένωση παρέμεινε πιστή στο συγκεκριμένο μοντέλο διακυβέρνησης και εξακολούθησε να εφαρμόζει τόσο την μεθοδολογική στρατηγική όσο και τα εργαλεία πολιτικής της Στρατηγικής της Λισαβόνας και στη νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Europe 2020» για τη τρέχουσα δεκαετία 2010-2020 (Παπαδάκης, 2009b: 172; Παπαδάκης, 2016b: 91-92).

Παράλληλα, προσετέθησαν και νέα εργαλεία πολιτικής, τα οποία μαζί με την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού και τα εργαλεία πολιτικής της Στρατηγικής της Λισαβόνας, που παρέμειναν και στο «ET2020» στο πλαίσιο της «EU2020», συνιστούν το «**ET 2020 tool box**». Το σύνολο (εργαλειοθήκη) δηλαδή της μεθοδολογικής στρατηγικής και των εργαλείων πολιτικής του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» (European Commission, 2016a: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf).

«Το νέο πλαίσιο “υπολογίσιμων κανονικοτήτων” για τη δια βίου μάθηση, την εκπαίδευση και κατάρτιση της Στρατηγικής EU2020...» (Παπαδάκης, 2018a; Παπαδάκης, 2015: 68) βασίζεται για ακόμα μία φορά στην εφαρμογή της **Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (Open Method of Coordination)** ως το κεντρικό μεθοδολογικό εργαλείο σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής (Δρακάκη, 2016: 358), για την βέλτιστη συνεργασία και συντονισμό ανάμεσα στους Ευρωπαίους Εταίρους (Ευρωπαϊκά Θεσμικά Όργανα και Κράτη-Μέλη) (Bjerkestrand, n.d.: 7).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (OMC), για την επίτευξη της βέλτιστης συνεργασίας ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα Κράτη-Μέλη συγκροτούνται **Ομάδες Εργασίας (Working Groups)** [ή **διαφορετικά Θεματικές Ομάδες Εργασίας (Thematic Working Groups - TWG)**] (European Commission, 2016a: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf).

Η συμβολή των Working Groups έγκειται στο να παρέχουν στα Κράτη-Μέλη βοήθεια και υποστήριξη προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις μείζονες προκλήσεις και τα προβλήματα, που υπάρχουν στα εθνικά τους συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και να επιτύχουν τις κοινές προτεραιότητες που έχουν καθοριστεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο στα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, μέσω αμοιβαίων μαθησιακών δραστηριοτήτων (βλ. PLAs) και του προσδιορισμού και της ανάδειξης καλών πρακτικών (European Commission, 2016a: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf).

Πιο αναλυτικά, τα Working Groups συνιστούν ένα από τα κύρια εργαλεία του «ET 2020 tool box» και απαρτίζονται από εμπειρογνώμονες (experts), που έχουν οριστεί από τους αρμόδιους διοικητικούς θεσμούς των Κρατών-Μελών, καθώς και από άλλους ενδιαφερόμενους φορείς (European Commission, 2016a: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf).

«Το έργο τους βασίζεται σε σαφείς εντολές και σε τυποποιημένες διαδικασίες λειτουργίας καθορίζοντας τις εκροές που χρειάζεται να επιτευχθούν. Η διάρκεια τους είναι 2 - 2,5 έτη. Συνολικά, στις ομάδες εργασίας εμπλέκονται περισσότεροι/ες από 400 εμπειρογνώμονες, συμπεριλαμβανομένων των policy-makers, των ενδιαφερομένων φορέων και των εκπροσώπων των διεθνών οργανισμών, που συμμετέχουν σε δραστηριότητες αμοιβαίας μάθησης, διαδικτυακά σεμινάρια (webinars), meetings και δράσεις διάχυσης.» (European Commission, 2016a: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf).

Οι εργασίες των Working Groups εστιάζουν στα ακόλουθα 6 πεδία πολιτικής (βλ. αναλυτικά European Commission, 2018c: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups>):

«1. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

2. Ανώτατη Εκπαίδευση

3. Εκπαίδευση Ενηλίκων

4. Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα

5. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

6. *Εγκάρσιες Βασικές Ικανότητες*» (European Commission, 2018c: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups>).

Συγχρόνως, στο πλαίσιο των Working Groups, διατηρούνται τα βασικά εργαλεία πολιτικής, που είχαν αξιοποιηθεί και στην Στρατηγική της Λισαβόνας, ήτοι: το **benchmarking** (κοινές τιμές-στόχοι), το **evidence-based policy making** (σχεδιασμός και υλοποίηση πολιτικής με βάση στατιστικά στοιχεία, δεδομένα, και ευρήματα από τους ευρωπαϊκούς οργανισμούς, ιδίως το CEDEFOP και το ETF, ευρωπαϊκά δίκτυα και διεθνείς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ) (Council of the European Union, 2009: 4; Παπαδάκης, 2009b: 172; Παπαδάκης, 2016b: 92), οι **Peer Learning Activities (PLAs)**, η ανταλλαγή «καλών πρακτικών» (**exchange of good practices**), συμπεριλαμβανομένης της διάχυσης των αποτελεσμάτων και η περιοδική παρακολούθηση και η υποβολή **εκθέσεων (periodic monitoring and reporting)**. Επίσης, αξιοποιούνται οι δυνατότητες που παρέχονται από τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα, ιδίως αυτά που αφορούν στο πεδίο της ΔΒΜ (Council of the European Union, 2009: 4).

Ειδικότερα ως προς την περιοδική παρακολούθηση της προόδου των δεικτών και των τιμών-στόχων του «ET2020» εισήχθη ως εργαλείο πολιτικής το «**Education and Training Monitor**», δηλαδή η Έκθεση (Report) Παρακολούθησης των δεικτών και των τιμών-στόχων που έχουν καθοριστεί για τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και

της ΔΒΜ στο πλαίσιο του της Στρατηγικής «EU2020» (European Commission, 2012a: 3).

Ουσιαστικά, η εισαγωγή του «Education and Training Monitor» αντικαθιστά, σε μία πιο συνοπτική εκδοχή, το «Commission Staff Working Document: Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks» του Προγράμματος Εργασίας «ET2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας.

Συγκεκριμένα, το «Education and Training Monitor» συνιστά ένα εργαλείο ανάλυσης, υπό τη μορφή ενός ετήσιου συνεκτικού report, το οποίο αποτυπώνει την εξέλιξη και την πρόοδο των βασικών δεικτών και τιμών-στόχων των συστημάτων της ΔΒΜ, της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ των Κρατών-Μελών της Ε.Ε. στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Europe 2020», παρέχοντας ετήσια αλλά και συγκριτικά με προηγούμενα έτη εμπειρικά δεδομένα για τα εν λόγω πεδία (European Commission, 2012a: 3).

Κατά συνέπεια, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο πολιτικής για τους policy makers, προκειμένου να συγκρίνουν την πρόοδο των Κρατών-Μελών της Ε.Ε., αλλά και να εντοπίσουν τις μείζονες προκλήσεις και τα προβλήματα, που επιφέρουν άμεση αντιμετώπιση και επίλυση (European Commission, 2012a: 3).

Επιπροσθέτως, ως εργαλείο πολιτικής δύναται να αξιοποιηθεί από τα αρμόδια όργανα και τους αρμόδιους φορείς λήψης αποφάσεων για να επικαιροποιήσουν ή να μεταρρυθμίσουν τις πολιτικές τους για τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης, ούτως ώστε να ευθυγραμμίζονται με τις συστάσεις της Ε.Ε. (European Commission, 2010a: 3).

Ωστόσο, οι νέες πολιτικές προτεραιότητες του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Europe 2020», που είχαν διαμορφωθεί και καθοριστεί από τον αντίκτυπο της έλευσης της οικονομικής κρίσης στην σφαίρα της οικονομίας και της αγοράς εργασίας της Ε.Ε. και των Κρατών-Μελών, όπως και στον κοινωνικό ιστό τους, δημιούργησαν την ανάγκη για την ενσωμάτωση νέων εργαλείων πολιτικής, ούτως ώστε η εφαρμογή τους να συμβάλει αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων του «ET2020» τόσο για τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης, δηλαδή της

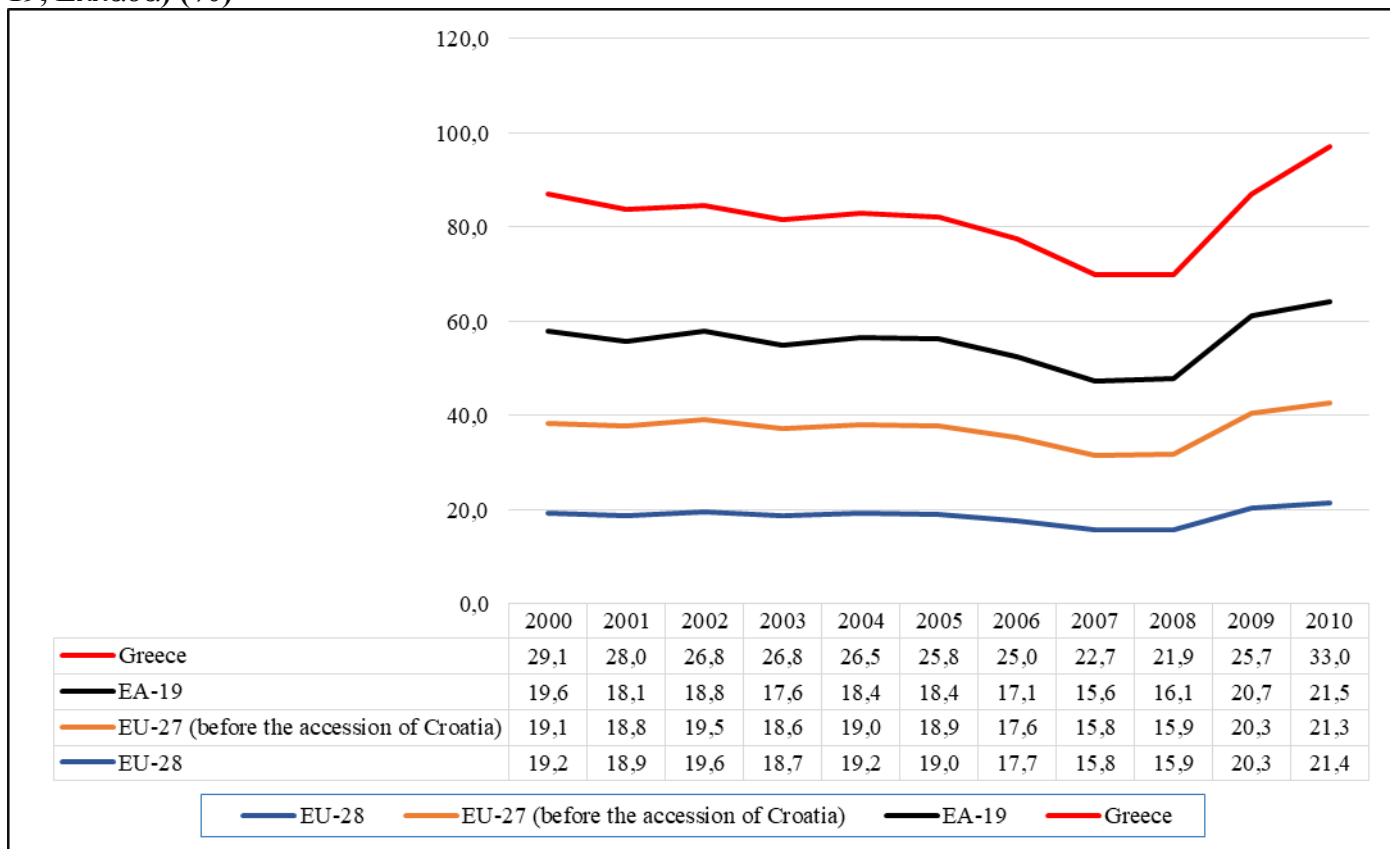
συνολικής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ όσο και για την ενίσχυση της σύνδεσής της με την απασχολησιμότητα του ανθρώπινου δυναμικού της Ε.Ε.. Και πιο συγκεκριμένα με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση (Παπαδάκης, 2016b: 9; Δρακάκη, 2016: 358).

Δεν είναι τυχαίο, όπως αναλύσαμε παραπάνω, ότι και οι 3 εμβληματικές πρωτοβουλίες που αφορούν στα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ, και της εκπαίδευσης (1. Νεολαία σε Κίνηση, 2. Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας, 3. Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού) συνδέονται ευθέως με την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας των ατόμων, με την αύξηση των ποσοστών απασχόλησης του ανθρώπινου δυναμικού, και ιδίως των νέων (15-24 ετών) και των ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας (55-64 ετών), και κατ' επέκταση με την κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Ας μην ξεχνάμε εξάλλου, ότι η έλευση της οικονομικής κρίσης έπληξε σε σημαντικό βαθμό την ευρωπαϊκή οικονομία και την αγορά εργασίας, φέρνοντας σημαντικές ανακατατάξεις στο πολιτικό και οικονομικό στερέωμα, αυξάνοντας δραματικά τα ποσοστά ανεργίας, και, δη, της νεανικής (Παπαδάκης, 2013:20; 209-210; Δρακάκη, Παπαδάκης, Κυρίδης, Παπαργύρης, 2013: 209-210).

Το Διάγραμμα που ακολουθεί είναι ενδεικτικό της διαχρονικής αύξησης των ποσοστών της νεανικής ανεργίας (15-24 ετών) από το 2000 έως και το 2010 (εκκίνηση της Στρατηγικής «Europe 2020») (βλ. Διάγραμμα 13).

Διάγραμμα 13: Διαχρονική Εξέλιξη της Νεανικής Ανεργίας στην Ε.Ε. (2000-2010) (EU-28, EU-27, EA-19, Ελλάδα) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>.

Το παραπάνω διάγραμμα αποτυπώνει πλήρως την εξέλιξη των ποσοστών της ανεργίας των νέων (15-24 ετών) από το 2000-2010 τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, ενώ έως το 2007 τα ποσοστά της νεανικής ανεργίας στην Ε.Ε.-28 και στην Ε.Ε.-27 είχαν μειωθεί αρκετά (2007: Ε.Ε.-28 & Ε.Ε.-27: 15,8%) σε σύγκριση με τα αντίστοιχα ποσοστά του 2000 (εκκίνηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας) (2000: Ε.Ε.-28: 19,2%, Ε.Ε.-27: 19,1%), το 2008 ξεκίνησαν την ανοδική τους πορεία με μία πολύ μικρή αύξηση, κατά 1 ποσοστιαία μονάδα (2008: Ε.Ε.-28 & Ε.Ε.-27: 15,9%) (Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>).

Ωστόσο, το 2009 τα ποσοστά της νεανικής ανεργίας στην Ε.Ε.-28 και Ε.Ε.-27 ανήλθαν στο 20,3%, -αύξηση κατά 4,4 ποσοστιαίες μονάδες. Το επόμενο έτος, δηλαδή το 2010

που τέθηκε σε εφαρμογή η νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Europe 2020», η νεανική ανεργία είχε ήδη αγγίξει το 21,4% στην Ε.Ε.-28 και το 21,3% στην Ε.Ε.-27 (Eurostat, 2018c:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>).

Συγκριτικά, λοιπόν, με το 2008, στη διάρκεια του οποίου η οικονομική κρίση «χτύπησε» την Ευρωπαϊκή Ένωση, το ποσοστό της νεανικής ανεργίας το 2010 είχε ήδη αυξηθεί κατά 5,5 ποσοστιαίες μονάδες στην Ε.Ε.-28 και κατά 5,4 ποσοστιαίες μονάδες στην Ε.Ε.-27 (Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>).

Όσον αφορά στην Ελλάδα, παρόλο που το ποσοστό της νεανικής ανεργίας από το 2000 είναι πολύ υψηλότερο από τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο (2000: Ε.Ε.-28: 19,2%, Ελλάδα: 29,1%), έως και το 2008 η εξελικτική πορεία του ποσοστού της ανεργίας των νέων στην Ελλάδα παρουσιάζει μείωση. Ενώ το 2000 η νεανική ανεργία άγγιξε το 29,1%, το 2008 είχε μειωθεί στο 21,9% (μείωση κατά 7,2 ποσοστιαίες μονάδες) (Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>).

Ωστόσο, το 2009 ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα αρχίζει και γίνεται πλέον ορατός. Για το συγκεκριμένο έτος (2009), η νεανική ανεργία αυξήθηκε στο 25,7% (αύξηση κατά 3,8 ποσοστιαίες μονάδες) και το 2010 το ποσοστό των άνεργων νέων είχε ήδη ανέλθει στο 33% (αύξηση από το 2009 κατά 7,3 ποσοστιαίες μονάδες). Με άλλα λόγια, κατά τη χρονική περίοδο 2008-2010, η νεανική ανεργία στην Ελλάδα αυξήθηκε κατά 11,1 ποσοστιαίες μονάδες. Στο διπλάσιο (και ελάχιστα πιο πάνω) δηλαδή από τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο της Ε.Ε.-28 και Ε.Ε.-27 (Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η Ελλάδα, συμπεριλαμβάνεται στις χώρες που έχουν τα υψηλότερα ποσοστά νεανικής ανεργίας και τις περισσότερες δυσκολίες και εμπόδια σε σχέση με τη μετάβαση των νέων από το σχολείο (εκπαίδευση) στην αγορά εργασίας (Eurofound, 2016: 44; Eurofound, 2014: 4, 11, 25; Drakaki, Papadakis, Kyridis, Papargyris, 2014: 245).

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, δεν είναι τυχαίο που η Ευρωπαϊκή Ένωση έδωσε από την αρχή τόσο μεγάλη έμφαση στη συσχέτιση των πολιτικών για την ΔΒΜ, την ΕΕΚ με την ευρωπαϊκή πολιτική για την απασχόληση. Παράλληλα, η εισαγωγή δύο νέων εργαλείων πολιτικής στο πλαίσιο υλοποίησης του «ΕΤ2020» αναδεικνύει ευκρινώς την εστίαση της Ε.Ε. στη σύνδεση των πεδίων της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης με την απασχόληση και, κατ' επέκταση την αγορά εργασίας.

Τα νέα εργαλεία πολιτικής που τέθηκαν σε εφαρμογή είναι ο Δείκτης για την Απασχολησιμότητα (των πρόσφατων αποφοίτων) και το Joint Assessment Framework (JAF) (Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης) (βλ. αναλυτικά Papadakis & Drakaki, 2016: 563; Παπαδάκης, 2017: 668-671; Δρακάκη, 2016: 358-359; Παπαδάκης, 2016b: 98-101; Παπαδάκης, 2015: 68-70; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2015: 533-534).

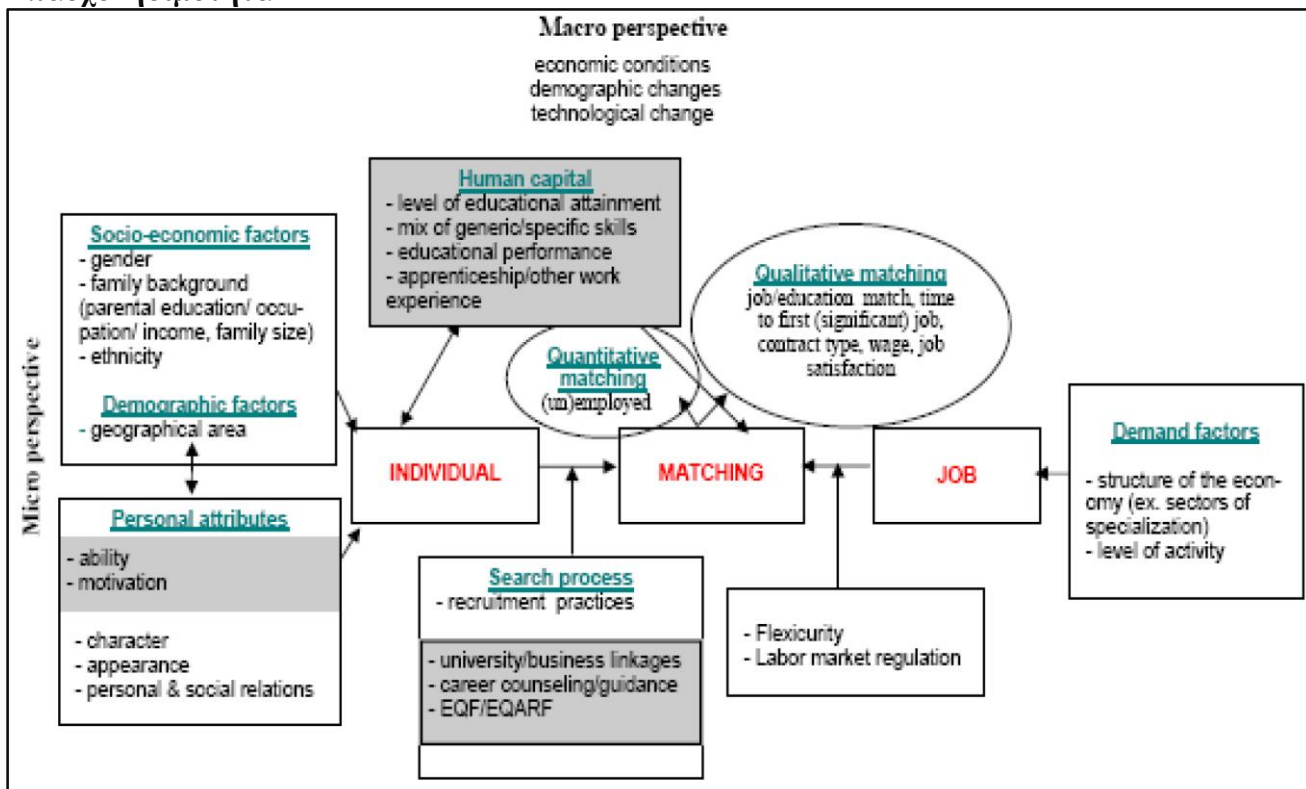
1. Ο Δείκτης για την Απασχολησιμότητα (Education for Employability) των Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών)

Ο Δείκτης για την Απασχολησιμότητα (Education for Employability) υιοθετήθηκε το 2012 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή με σκοπό την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας των ατόμων μέσω των πεδίων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις υφιστάμενες και μελλοντικές προκλήσεις της αγοράς εργασίας (Council of the European Union, 2009: 6 & 8; European Commission, 2011a: 70; European Commission, 2011b: 2-3 & 5; European Commission, 2012a: 52).

Παρόλο που η έννοια της απασχολησιμότητας είναι σύνθετη και εξαρτάται από διάφορες παραμέτρους, όπως κοινωνικοοικονομικούς και δημογραφικούς παράγοντες,

τη ζήτηση και το ρυθμιστικό πλαίσιο της αγοράς εργασίας, την ευελιξία, την τεχνολογική εξέλιξη κ.λπ., τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητάς του. Τα σκιασμένα με γκρι χρώμα πεδία του σχήματος, που ακολουθεί, υποδεικνύουν σε ποιες παραμέτρους της απασχολησιμότητας, οι πολιτικές για την ΔΒΜ, την ΕΕΚ και την εκπαίδευση διαδραματίζουν ενεργό ρόλο (European Commission, 2011c: 4) (βλ. Σχήμα 7).

Σχήμα 7: Παράμετροι Διαμόρφωσης του Εννοιολογικού Πλαισίου του Δείκτη για την Απασχολησιμότητα



Πηγή: CRELL, 2010a όπ. παρατ. στο European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 10.

Η ανάπτυξη του Δείκτη για την Απασχολησιμότητα βασίστηκε στην ανάλυση των κάτωθι 3 φάσεων, στη διάρκεια των οποίων τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ δύνανται να υποστηρίξουν την απασχολησιμότητα του ανθρώπινου

δυναμικού (European Commission, 2011b: 5; European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 10):

i. «*"Προετοιμασία για την Απασχόληση"* στο πλαίσιο της συνέχειας της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ανεξάρτητα από την επιλεγείσα εκπαιδευτική διαδρομή και το επιτευχθέν επίπεδο προσόντων, όλα τα νεαρά άτομα θα πρέπει να έχουν εξοπλιστεί στην αρχική τους εκπαίδευση με τις βασικές ικανότητες και την απαραίτητη παροχή κινήτρων και κατανόησης της αγοράς εργασίας, προκειμένου να τους επιτραπεί να προχωρήσουν στη μελλοντική σταδιοδρομία τους, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η προετοιμασία για την απασχόληση δεν είναι ο μόνος σκοπός της τυπικής εκπαίδευσης.» (European Commission, 2011b: 5).

ii. «*"Μετάβαση από την Εκπαίδευση στην Απασχόληση"*: αυτή αφορά στο τέλος της φάσης "προετοιμασία για την απασχόληση". Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, η συμβολή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης θα μπορούσε, για παράδειγμα, να πραγματοποιηθεί μέσω της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού; καθώς και μέσω της ανάπτυξης πλαισίων επαγγελματικών προσόντων τα οποία είναι διαφανή, συγκρίσιμα και κατανοητά για τους δυνάμει εργοδότες.» (European Commission, 2011b: 5).

iii. «*"Παραμονή στην Απασχόληση και Πρόοδος/Εξέλιξη Καριέρας"*: αυτή η φάση αφορά στην ικανότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης να επικαιροποιούν και να αναβαθμίζουν συνεχώς τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εργαζομένων. Αυτό συνεπάγεται ανοικτότητα και προσβασιμότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλους/ες τους/τις ενήλικες μαθητευόμενους/ες.» (European Commission, 2011b: 5).

Λόγω του ό,τι είχαν ήδη αναπτυχθεί δείκτες για τις φάσεις 1 και 3⁸⁸ στο πλαίσιο του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» και απέμεινε μόνο η 2^η Φάση «Μετάβαση από την

⁸⁸ Συγκεκριμένα, η 1^η Φάση «Προετοιμασία για την Απασχόληση» καλύπτεται από τους 4 από τους 5 κεντρικούς δείκτες και τις αντίστοιχες τιμές-στόχους του ET2020», ήτοι: **1.** Τη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών, από 4 ετών έως και την ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, **2.** Τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης από την εκπαίδευση και την

Εκπαίδευση στην Απασχόληση», για την οποία δεν είχε αναπτυχθεί και καθοριστεί σχετικός δείκτης για την μέτρηση και την παρακολούθηση της, το JRC-IPSC και το CRELL, κατόπιν αιτήματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ανέπτυξαν τον εν λόγω δείκτη για την Απασχολησιμότητα και συγκεκριμένα τον δείκτη «Εκπαίδευση για Απασχολησιμότητα» (Education for Employability) (European Commission, 2011b: 5; European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 11).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί, ότι η 2^η Φάση «Μετάβαση από την Εκπαίδευση στην Απασχόληση» αφορά στην απασχολησιμότητα του νεαρού πληθυσμού, όπου αυτή σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, που τους παρείχε η τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση και συνδέεται με την αγορά εργασίας (European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 11; European Commission, 2011b: 5).

Ο Δείκτης για την Απασχολησιμότητα των πρόσφατων αποφοίτων εστιάζει σε δύο κομβικά σημεία της μετάβασης από την τυπική εκπαίδευση και την κατάρτιση στην απασχόληση (European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 11):

- i. Κατά πόσο ένας νέος ή μία νέα επιτυγχάνουν να βρουν για πρώτη φορά εργασία και πόσο γρήγορα (European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 11);
- ii. Στο αν η ποιότητα της πρώτης εργασίας του νεαρού ατόμου αντιστοιχεί στο εκπαιδευτικό επίπεδο και τα προσόντα που έχει αποκτήσει (European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 11).

κατάρτιση, **3.** Τη μείωση του ποσοστού των 15χρονων μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στις ικανότητες της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των θετικών επιστημών, **4.** Την αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 11; European Commission, 2011b: 5& 16).

Ενώ, η **3^η Φάση «Παραμονή στην Απασχόληση και Πρόοδος/Εξέλιξη Καριέρας»** καλύπτεται από τον κεντρικό δείκτη και την αντίστοιχη τιμή-στόχο της «Συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στην ΔΒΜ» (European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 11; European Commission, 2011b: 5& 16).

Ειδικότερα, ο συγκεκριμένος δείκτης για την Απασχολησιμότητα μετράει την επιτυχή πρώτη μετάβαση στην απασχόληση των ατόμων, ηλικίας από 20-34 ετών μετά από 1, 2 και 3 έτη από την αποφοίτησή τους (ISCED 3-6) πριν από το έτος μέτρησης και δεν συμμετέχουν πλέον σε κάποια δομή εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Ως τιμή-στόχος (benchmark) ορίστηκε η αύξηση του ποσοστού απασχόλησης των αποφοίτων στο 82% έως το 2020 (European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 13 & 15-16; European Commission, 2012a: 8-9; European Commission, 2013b: 8; European Commission, 2014: 11 & 19).

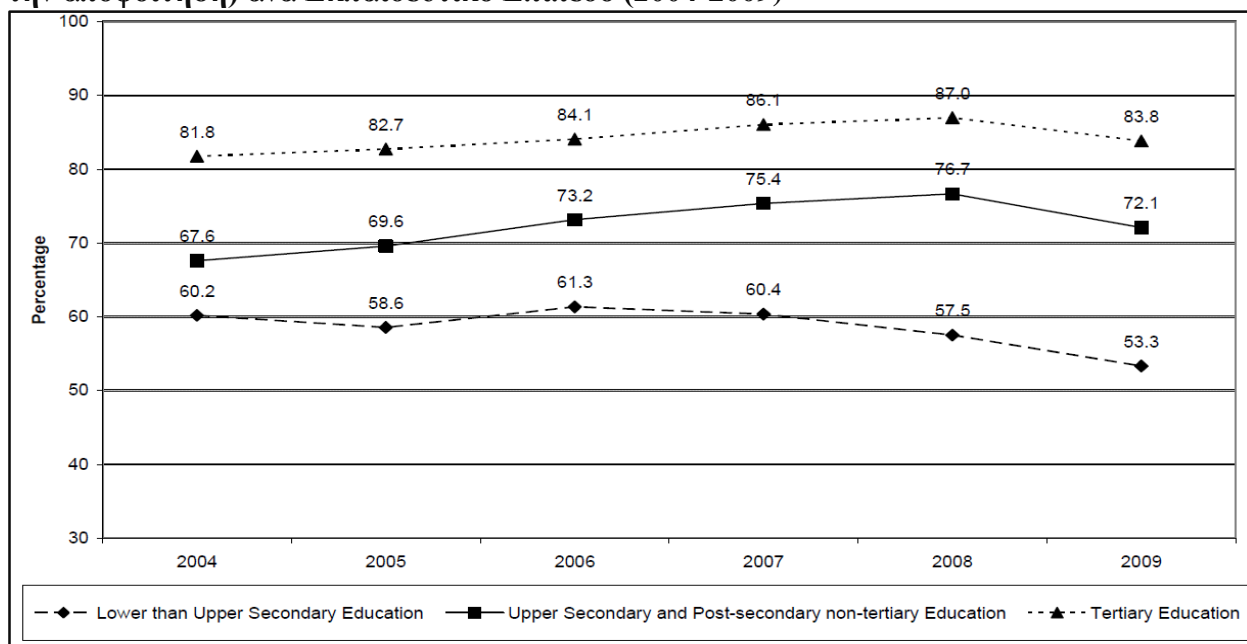
Επιπροσθέτως, η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (20-34 ετών) συνδέεται άρρηκτα με τους headline targets της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020» και του Προγράμματος Εργασίας «ET2020». Συγκεκριμένα, το κατώτατο όριο των 20 ετών επελέγη με βάση την ηλικιακή ομάδα 20-64 ετών που προσδιορίστηκε στο headline target του ποσοστού απασχόλησης των ατόμων της Στρατηγικής «EU2020» (European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 15) .

Ενώ, το ανώτατο ηλικιακό όριο των 34 ετών καθορίστηκε βάσει του headline target του «ET2020» που αφορά στους αποφοίτους (30-34 ετών) τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ούτως ώστε να συμπεριληφθεί η κοορτή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 15).

Ιδιαίτερη έμφαση, δε, δίδεται και στην απασχολησιμότητα των ατόμων με πολύ χαμηλού ή χαμηλού επιπέδου προσόντα (ISCED 0-2) (low-educated), αφού διαχρονικά έχει αποδειχτεί ότι τα ποσοστά απασχόλησής τους είναι πολύ πιο χαμηλά από τα αντίστοιχα ποσοστά των ατόμων με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 20-23).

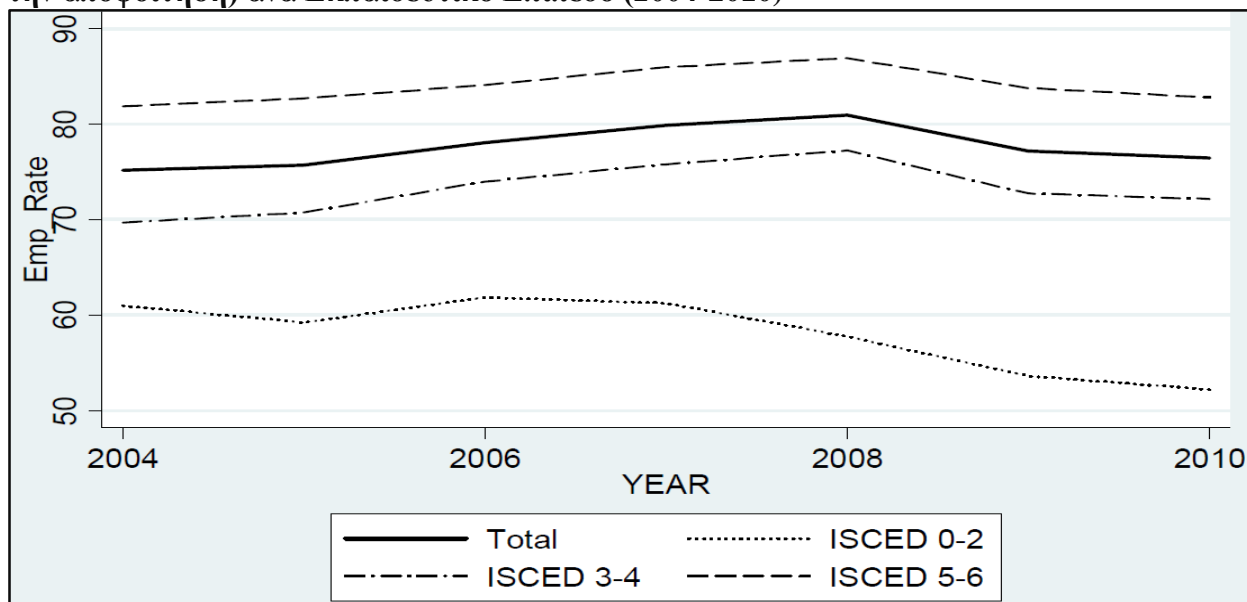
Μάλιστα, από την έλευση της οικονομικής κρίσης (2008) έως το 2010, η διαφορά μεταξύ του ποσοστού απασχόλησης των low-educated πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) και του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 5-6) αυξήθηκε κατά 30 ποσοστιαίες μονάδες (European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 20) (βλ. Διάγραμμα 14 & Διάγραμμα 15).

Διάγραμμα 14: Ποσοστό Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (1-3 έτη μετά την αποφοίτηση) ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο (2004-2009)



Πηγή: CRELL computations based on Eurostat, EU-LFS όπ. παρατ. στο European Commission, 2011b: 7.

Διάγραμμα 15: Ποσοστό Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (1-3 έτη μετά την αποφοίτηση) ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο (2004-2010)



Πηγή: CRELL computations based on Eurostat, EU LFS όπ. παρατ. στο European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011: 20.

Στο σημείο αυτό, κρίνουμε απαραίτητο να επισημάνουμε ότι ο Δείκτης για την Απασχολησιμότητα των Πρόσφατων Αποφοίτων αναπτύχθηκε, αρχικώς, για την μέτρηση των ποσοστών απασχόλησης των νέων ατόμων (20-34 ετών) με μεσαίο και υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 3-6) με βάση την ταξινόμηση των εκπαιδευτικών επιπέδων της ISCED 1997, τα οποία έχουν αποφοιτήσει από 1 έως και 3 χρόνια πριν από το έτος αναφοράς από τις δομές της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ και δεν συμμετέχουν, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής τη LFS σε κάποια άλλη δραστηριότητα τυπικής ή μη-τυπικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2012: 12 & 14-15).

Ειδικότερα, ο Δείκτης για την Απασχολησιμότητα των πρόσφατων αποφοίτων περιελάμβανε δύο υπο-δείκτες βάσει του εκπαιδευτικού επιπέδου των ατόμων (20-34 ετών) σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών επιπέδων της Διεθνούς Τυποποιημένης Ταξινόμησης της Εκπαίδευσης (ISCED 1997) της UNESCO (Council of the European Union, 2012: 12 & 14):

i. τον υπο-δείκτη για το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) με μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 3-4), που καλύπτει την Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ISCED 3) και την Μετα-Δευτεροβάθμια Μη-Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ISCED 4) (βλ. αναλυτικά UNESCO/UIS, 2006: 28-33; Council of the European Union, 2012: 12 & 14) και

ii. τον υπο-δείκτη για το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 5-6), που καλύπτει τα Προγράμματα Σπουδών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεγάλου Κύκλου (long streams) και Μικρού (Σύντομου) Κύκλου (short streams) (ISCED 5A & 5B), τα οποία περιλαμβάνουν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Σύντομου Κύκλου (short-cycle tertiary education), την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που οδηγεί στην απόκτηση Πτυχίου (Bachelor) ή ισοδύναμου επιπέδου εκπαίδευσης και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που οδηγεί στην απόκτηση Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών (Master) ή ισοδύναμου εκπαιδευτικού επιπέδου (βλ. αναλυτικά UNESCO/UIS, 2006: 34-38; Council of the European Union, 2012: 12 & 14).

Επίσης, ο συγκεκριμένος υπο-δείκτης μετρά και το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων με εκπαιδευτικό επίπεδο ISCED 6, ήτοι τους/τις αποφοίτους/ες που κατέχουν Διδακτορικό Δίπλωμα Σπουδών (βλ. αναλυτικά UNESCO/UIS, 2006: 39; Council of the European Union, 2012: 12 & 14).

Ωστόσο, το 2014, η UNSECO αντικατέστησε την ISCED 1997 με την ISCED 2011, ούτως ώστε να διασφαλίσει τον συντονισμό με τις αλλαγές και την πρόοδο που συντελούνται στην εκπόνηση πολιτικών και στις δομές των πεδίων της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ (European Commission, 2013c 1-2; Council of the European Union, 2012: 15). Ειδικότερα, η ISCED 2011 συνιστά την επικαιροποιημένη και αναθεωρημένη εκδοχή της ISCED 1997 και εφαρμόστηκε σε όλες τις πηγές και τα στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση και την ΕΕΚ της Ευρωπαϊκής Ένωσης από την 1^η Ιανουαρίου 2014 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2013c: 1-2; Council of the European Union, 2012: 15; UNESCO/UIS, 2012: 6, 23, 25, 62-67).

Συγκεκριμένα, η διαφορά μεταξύ της ISCED 1997 και της ISCED 2011 έγκειται στη διεύρυνση των επιπέδων ταξινόμησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (βλ. αναλυτικά UNESCO/UIS, 2006: 19-39; UNESCO/UIS, 2012: 25-61). Ενώ στην ISCED 1997, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες ταξινομούσαν σε 6 επίπεδα (για την ακρίβεια σε 7 συμπεριλαμβανομένου του επιπέδου 0), στην ISCED 2011 οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες διευρύνονται σε 8 επίπεδα (σε 9 επίπεδα συμπεριλαμβανομένου του επιπέδου 0), διαφοροποιώντας τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε 4 επιμέρους επίπεδα και προσδιορίζοντας ακόμα περισσότερο τα όρια μεταξύ της Υποχρεωτικής και της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης⁸⁹ (βλ. αναλυτικά UNESCO/UIS, 2006: 19-39; UNESCO/UIS, 2012: 25-61; Council of the European Union, 2012: 15).

Πλέον, στην ISCED 2011 η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ταξινομείται σε 4 επίπεδα, ήτοι: **i. στο επίπεδο 5** που ταξινομούνται τα μικρού κύκλου προγράμματα τριτοβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (**Short-Cycle Tertiary Education**) (βλ.

⁸⁹ Για μία λεπτομερή μελέτη των εκπαιδευτικών επιπέδων της ISCED 2011, βλ. αναλυτικά UNESCO/UIS, 2012: 6-66.

αναλυτικά UNESCO/UIS, 2012: 48-50), **ii.** στο **επίπεδο 6** που αφορά στις προπτυχιακές σπουδές που οδηγούν στην απόκτηση Πτυχίου (Bachelor’s Degree) ή ισοδύναμου επιπέδου σπουδών (**Bachelor’s or equivalent level**) (βλ. αναλυτικά UNESCO/UIS, 2012: 51-54), **iii.** στο **επίπεδο 7** που αφορά στις μεταπτυχιακές σπουδές που οδηγούν στην απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος (Master’s Degree) ή ισοδύναμου τίτλου σπουδών (**Master’s or equivalent level**) (βλ. αναλυτικά UNESCO/UIS, 2012: 55-58) και **iv.** στο **επίπεδο 8**, που συνιστά το ανώτερο επίπεδο της Διεθνούς Τυποποιημένης Ταξινόμησης της Εκπαίδευσης (ISCED) και στο οποίο ταξινομούνται τα προγράμματα Διδακτορικών Σπουδών ή ισοδύναμου εκπαιδευτικού επιπέδου (Doctoral Degree) (**Doctoral or equivalent level**) (βλ. αναλυτικά UNESCO/UIS, 2012: 59-61) (βλ. και Πίνακα 20).

Πίνακας 20: Αντιστοιχία μεταξύ των Εκπαιδευτικών Επιπέδων της ISCED 2011 και της ISCED 1997

ISCED 2011	ISCED 1997
ISCED 01	-
ISCED 02	ISCED 0
ISCED level 1	ISCED level 1
ISCED level 2	ISCED level 2
ISCED level 3*	ISCED level 3
ISCED level 4*	ISCED level 4
ISCED level 5	ISCED level 5
ISCED level 6	
ISCED level 7	
ISCED level 8	ISCED level 6
* Content of category has been modified slightly.	

Πηγή: UNESCO/UIS, 2012: 63.

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα προκύπτει, ότι η αντικατάσταση της ISCED 1997 από την ISCED 2011 δεν επέφερε αλλαγές σε σχέση με την μέτρηση του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων με βάση το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, καθώς η διεύρυνση της ταξινόμησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από 6 σε 8

επίπεδα στο πλαίσιο της ISCED δεν διαφοροποίησε το φάσμα μέτρησης του ποσοστού απασχόλησης ανά εκπαιδευτικό επίπεδο στους επιμέρους υπο-δείκτες του κεντρικού Δείκτη για την Απασχολησιμότητα.

Πιο αναλυτικά, ενώ ο Δείκτης για την Απασχολησιμότητα αφορούσε έως το έτος αναφοράς 2013 το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) με εκπαιδευτικό επίπεδο ISCED 3-6, από το έτος αναφοράς 2014, ο Δείκτης για την Απασχολησιμότητα μετρά το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) με εκπαιδευτικό επίπεδο ISCED 3-8 (βλ. παραπάνω).

Η μόνη, ίσως, ποιοτική διαφορά που μπορούμε να επισημάνουμε στο πλαίσιο αντικατάστασης της ISCED 1997 από την ISCED 2011, είναι η έμφαση που εμφανώς δίδεται από τους Διεθνείς Οργανισμούς στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω της διεύρυνσης της ταξινόμησης των εκπαιδευτικών της δραστηριοτήτων σε 4 εκπαιδευτικά επίπεδα (ISCED 5-8) σε σύγκριση με την πρότερη ταξινόμησή της σε 2 εκπαιδευτικά επίπεδα (ISCED 5-6) στο πλαίσιο της ISCED 1997. Επιπροσθέτως, η ταξινόμηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων σπουδών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο εφαρμογής της ISCED 2011, σε 4 επίπεδα, συμπεριλαμβανομένου και του επιπέδου 5, που αφορά τα μικρού κύκλου προγράμματα τριτοβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (short-cycle tertiary education), αναμφίβολα, αποτυπώνει, εκτός από την προτεραιοποίηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τις ενέργειες των Διεθνών Οργανισμών να προσδιορίσουν με περισσότερη σαφήνεια την οριοθέτηση των επιμέρους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα και την αναγνώριση και πιστοποίηση συγκεκριμένων προσόντων ανά εκπαιδευτική δραστηριότητα και εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών.

Ωστόσο, σε σχέση με τον Δείκτη για την Απασχολησιμότητα των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-6 και από 1^η Ιανουαρίου 2014 ISCED 3-8) θεωρούμε, ότι θα έπρεπε να δίδεται έμφαση από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη μέτρηση του ποσοστού απασχόλησης των ατόμων που έχουν αποφοιτήσει από 1 έως και 3 έτη έως και το έτος αναφοράς, από όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα και τις βαθμίδες εκπαίδευσης, προκειμένου να πραγματοποιείται μία συγκριτική

παρακολούθηση και αξιολόγηση της εξέλιξης του εργασιακού status των νέων ατόμων (20-34 ετών) μεταξύ των Κρατών-Μελών της Ε.Ε.

Η προαναφερθείσα εστίαση στα ποσοστά απασχόλησης των νέων (20-34 ετών) πρόσφατων αποφοίτων από όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, και όχι από το εκπαιδευτικό επίπεδο 3 έως το εκπαιδευτικό επίπεδο 6 (ISCED 1997) ή το υφιστάμενο επίπεδο 8 (ISCED 2011), θα επέτρεπε, κατά την γνώμη μας, στο να δοθεί περισσότερη έμφαση, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο, στην ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών και στην υλοποίηση στοχευμένων δράσεων για την διευκόλυνση της μετάβασης των ατόμων από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας ή επανένταξής τους σ' αυτήν στο πλαίσιο εκπόνησης μίας ολοκληρωμένης και συνεκτικής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, οι οποίες θα συνδέονται με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση και με την αναδιαμορφωμένη Κοινωνική Ατζέντα της Στρατηγικής «Europe 2020».

2. To Joint Assessment Framework (JAF)

Σε άμεση συσχέτιση και σύνδεση με τον Δείκτη της Απασχολησιμότητας των πρόσφατων αποφοίτων είναι και το δεύτερο νεοεισερχόμενο εργαλείο πολιτικής, το JAF. Το Joint Assessment Framework (JAF) (Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης) αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς μετασχηματισμούς, που συντελέστηκαν στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» (Παπαδάκης, 2017: 669-671; Παπαδάκης, 2016a: 305; Παπαδάκης, 2016b: 92; Παπαδάκης, 2015: 68-69; Δρακάκη, 2016: 358; Papadakis & Drakaki, 2016: 559; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2015: 532; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 56), το οποίο ουσιαστικά συνιστά και την ατζέντα της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ στο πλαίσιο της ευρείας διάστασης της έννοιας της ΔΒΜ.

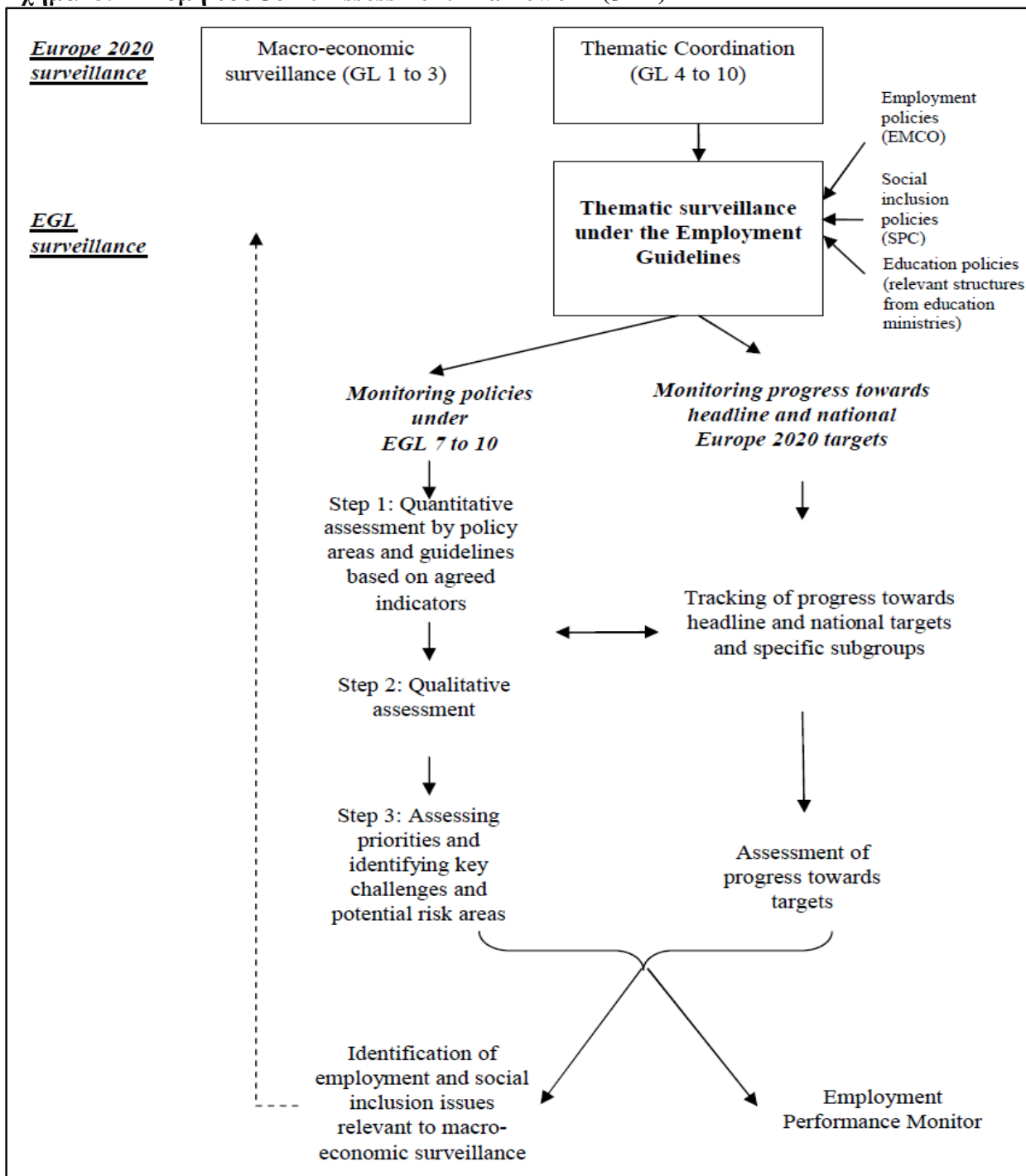
Το JAF ως εργαλείο πολιτικής του «ΕΤ2020» ετέθη σε εφαρμογή για την «ενδυνάμωση της αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ της πολιτικής για τη ΔΒΜ με την πολιτική για την Απασχόληση μέσω ενός δικτύου κατευθυντήριων γραμμών,.....δεικτών, υπο-δεικτών και υπο-ομάδων (π.χ. φύλο, ηλικία κ.λπ.) για την αποτελεσματική ποιοτική και ποσοτική

αξιολόγηση της προόδου των κρατών-μελών» (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012a: 8, European Commission, 2012b: 1-13, European Commission 2013: 10-11 & Council of the European Union, 2010b: 3-23 όπ. αναφ. στο Δρακάκη, 2016: 358).

Αρχικώς, το JAF, ως εργαλείο πολιτικής σχεδιάστηκε για το πεδίο της απασχόλησης. Συγκεκριμένα, εισήχθη το 2010 από την Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης, Κοινωνικών Υποθέσεων και Κοινωνικής Ένταξης (Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (DG EMPL) και την Επιτροπή Απασχόλησης [Employment Committee (EMCO)] στοχεύοντας στην παρακολούθηση των δεικτών και των τιμών-στόχων στο πλαίσιο των Κατευθυντήριων Γραμμών για την Απασχόληση (Employment Guidelines) (βλ. αναλυτικά European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 6).

Παράλληλα, το JAF εστιάζει σε προβληματικά πεδία, τα οποία συνιστούν για την Ευρωπαϊκή Ένωση προτεραιότητες για διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις, ενώ συγχρόνως δίδει έμφαση και σε περαιτέρω εξελίξεις που συμβαίνουν στο πλαίσιο του πεδίου απασχόλησης, όπως η ποιότητα της εργασίας (European Commission/DG EMPL/Vanderseypen, 2013: 2) (βλ. Σχήμα 8).

Σχήμα 8: Η Δομή του Joint Assessment Framework (JAF)



Πηγή: Council of the European Union, 2010c: 5.

Ειδικότερα, οι δύο κύριες λειτουργίες του JAF με βάση τις Κατευθυντήριες Γραμμές για την Απασχόληση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020» είναι (Council of the European Union, 2010c: 2):

i. «Παρακολούθηση και αξιολόγηση των διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων στο πλαίσιο των Κατευθυντήριων Γραμμών για την απασχόληση μέσω ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας αξιολόγησης. Το πλαίσιο θα πρέπει να οδηγεί στον εντοπισμό των βασικών προκλήσεων απασχόλησης (ΒΠΑ) και των πιθανών πεδίων κινδύνου (ΠΠΚ). Αυτό θα λαμβάνει υπ' όψιν τις οικονομικές, κοινωνικές και δημογραφικές και διαφορετικές θέσεις εκκίνησης σε κάθε Κράτος Μέλος.» (Council of the European Union, 2010c: 2).

ii. «Ποσοτική παρακολούθηση της προόδου στην κατεύθυνση των στρατηγικών στόχων της Ε.Ε. και των συναφών εθνικών στόχων στο πλαίσιο της εφαρμογής των Ολοκληρωμένων Κατευθυντήριων Γραμμών. Αυτό το στοιχείο του πλαισίου εποπτείας πρέπει να παρέχει έναν μηχανισμό ποσοτικής παρακολούθησης για την πρόοδο, στην κατεύθυνση επίτευξης των στρατηγικών και εθνικών στόχων, καθώς και για τη συμμετοχή στην αγορά εργασίας και την κοινωνική ενσωμάτωση συγκεκριμένων ομάδων.» (Council of the European Union, 2010c: 3).

Τα ευρήματα που θα παράγονται από την ποιοτική και ποσοτική μεθοδολογική στρατηγική του JAF θα οδηγούν στην συγκρότηση της «παρακολούθησης της επίδοσης της απασχόλησης», δηλαδή μία περιοδική και συνοπτική περίληψη της παρακολούθησης των επιδόσεων του πεδίου της απασχόλησης στην Ε.Ε., η οποία θα χαρακτηρίζεται από διαφάνεια και ευκολία στην επικοινωνία, και θα προσδιορίζει συνοπτικά τις κυριότερες προκλήσεις στην απασχόληση. Αυτή η συνοπτική έκθεση θα συνοδεύεται από πλήρη ποσοτική και ποιοτική ανάλυση (Council of the European Union, 2010c: 3).

Το JAF ως εργαλείο πολιτικής για την ποιοτική και ποσοτική μέτρηση των δεικτών και των τιμών-στόχων με βάση τις κατευθυντήριες Γραμμές για την Απασχόληση της Στρατηγικής «Europe 2020», επιμερίζεται στα κάτωθι 12 πεδία πολιτικής (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2010c: 6-8) (βλ. Πίνακα 21):

Πίνακας 21: Πεδία Πολιτικής του JAF

Policy areas		Corresponds to integrated guideline nr.					
		1	2	7	8	9	10
1	Increase labour market participation			X			
2	Enhancing labour market functioning, combating segmentation <i>Including Flexicurity component "Flexible and reliable contractual arrangements"</i>			X			X
3	Active labour market policies <i>Corresponding to Flexicurity component "Effective active labour market policies"</i>			X			X
4	Adequate and employment oriented social security systems <i>Including Flexicurity component "Modern social security systems"</i>	X		X			X
5	Work-life balance <i>Including Flexicurity (sub)component "Reconciliation of work and private life"</i>			X			X
6	Exploiting job creation possibilities			X			
7	Gender equality			X	X		X
8	Improving skills supply and productivity, lifelong learning <i>Including Flexicurity component "Comprehensive lifelong learning systems"</i>			X	X	X	X
9	Improving education and training systems			X	X	X	X
10	Wage setting mechanisms and labour cost developments	X	X	X			
11	Preventing poverty through inclusive labour markets, adequate and sustainable social protection and access to high quality, affordable and sustainable services	X		X			X
11a	Breaking the intergenerational transmission of poverty – tackling child poverty			X		X	X
11b	Active inclusion – tackling poverty in working age			X	X		X
11c	Tackling poverty in old age						X
12	Social inclusion of groups at special risk and anti-discrimination			X			X

Πηγή: Council of the European Union, 2010c: 8.

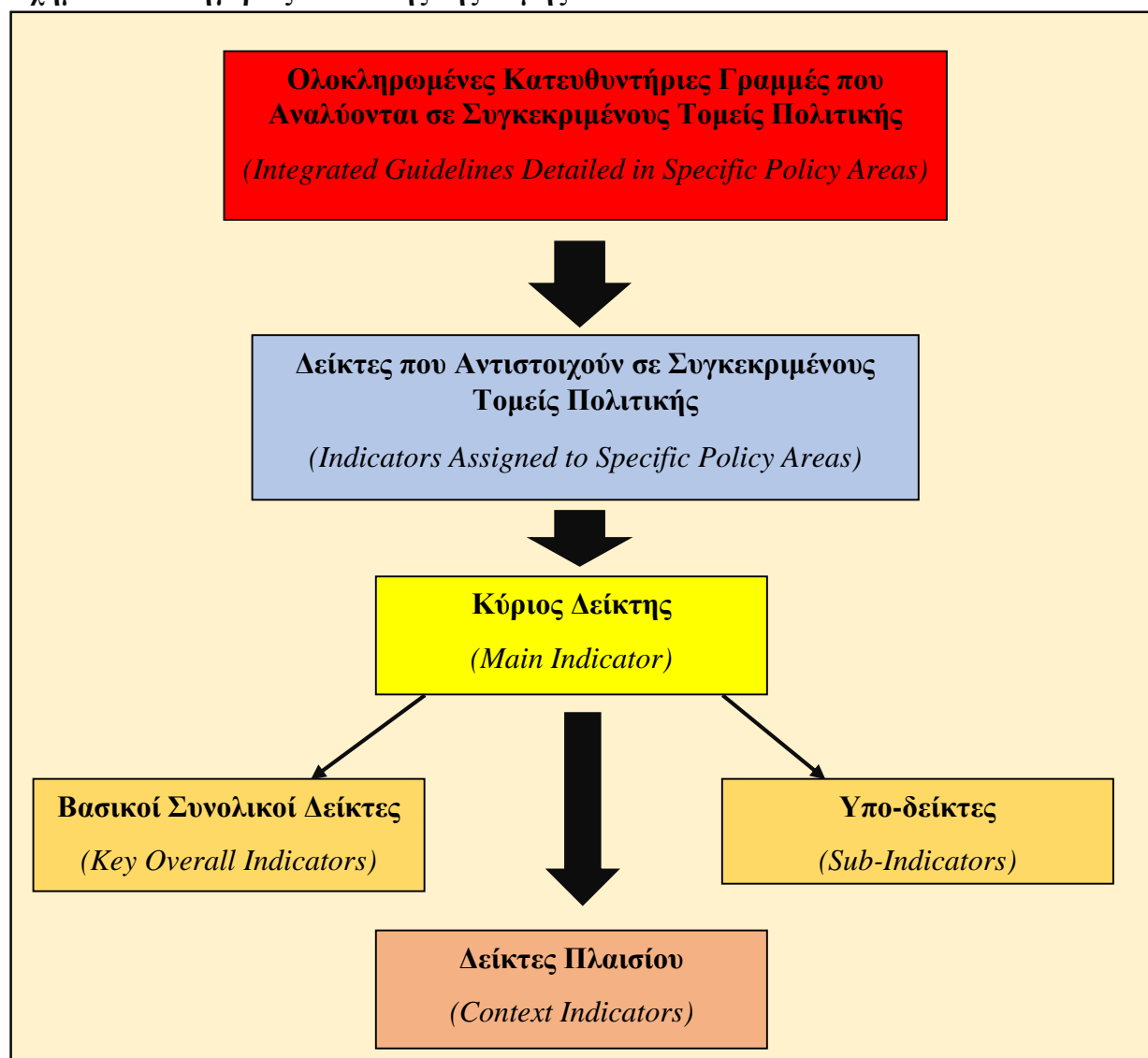
Όπως διαφαίνεται από τον παραπάνω Πίνακα, δύο από τα 12 πεδία αφορούν στη ΔΒΜ, στη βελτίωση των δεξιοτήτων και στα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Συγκεκριμένα πρόκειται για το πεδίο 8 “Improving skills supply and productivity, lifelong learning” «Βελτίωση της προσφοράς δεξιοτήτων και της

παραγωγικότητας, ΔΒΜ». Μάλιστα, δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στη μέτρηση της ευελιξίας με ασφάλεια (flexicurity) και συγκεκριμένα στην πολιτική προτεραιότητα «Ολοκληρωμένα Συστήματα ΔΒΜ» (Council of the European Union, 2010c: 8).

Επίσης, το πεδίο πολιτικής 9 αφορά στη μέτρηση της «Βελτίωσης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» “Improving education and training systems” (Council of the European Union, 2010c: 8).

Η δομή του JAF περιλαμβάνει ιεραρχικά τις κάτωθι κατηγορίες ανάλυσης (European Commission/DG EAC/DG EMPL, 2011: 7; Παπαδάκης, 2016b:100):

Σχήμα 9: Κατηγορίες Ανάλυσης της Δομής του JAF



Πηγή: European Commission/DG EAC/DG EMPL, 2011: 7.

Όσον αφορά στην εφαρμογή του JAF στο πλαίσιο του «ET2020», η λειτουργία του έγκειται στην παρακολούθηση των συστημάτων της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ των Κρατών-Μελών, καθώς και στη διασφάλιση της διαφάνειας και της συνοχής της παρακολούθησης (European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 6; Παπαδάκης, 2016b: 100, Παπαδάκης, 2017: 670).

Η μεθοδολογία του JAF για την παρακολούθηση των δεικτών του «ET2020» βασίζεται σε ποσοτική ανάλυση, σε πρώτη φάση, και κατόπιν σε ποιοτική ανάλυση. Η ποσοτική ανάλυση αποσκοπεί στο να εστιάσει σε σημαντικά πεδία πολιτικής, να προβεί στην αξιολόγηση του ευρύτερου πεδίου και να αναδείξει τομείς ενδιαφέροντος που σχετίζονται στενά μεταξύ τους ή έχουν συνάφεια (European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 6).

Η διαδικασία της μεθοδολογικής ποσοτικής ανάλυσης πραγματοποιείται μέσω τυπικών κατανομών (standard breakdowns) και επιπρόσθετων υπο-ομάδων. Ωστόσο, ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στη διεξαγωγή της μέσω μίας τυποποιημένης δέσμης 5 ποσοτικών υπο-δεικτών (standard set of five quantitative sub-indicators), η οποία έχει αναπτυχθεί και παρακολουθείται στενά από την DG EAC και από το CRELL/JRC (European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 6).

Αναφορικά με τη δεύτερη φάση της μεθοδολογικής προσέγγισης του JAF για την παρακολούθηση των δεικτών του «ET2020», ήτοι την ποιοτική ανάλυση, αυτή διεξάγεται από τους DG EAC, Eurydice και CEDEFOP. Αξιοποιώντας το μεθοδολογικό εργαλείο “checklist”, το οποίο περιλαμβάνει ποιοτικά στοιχεία για την ετήσια παρακολούθηση των ενημερώσεων (annually monitor updates) (European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 6).

Η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης αποσκοπεί στον εντοπισμό και στον προσδιορισμό των προκλήσεων που αφορούν στην παρακολούθηση των κεντρικών δεικτών του «ET2020» και γενικότερα των συστημάτων εκπαίδευσης και ΕΕΚ των Κρατών-Μελών της Ε.Ε., στον εντοπισμό και στην ανάδειξη των καλών αποτελεσμάτων και των σημαντικών μεταρρυθμίσεων που υλοποιούνται σε συγκεκριμένα πεδία πολιτικής

της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ στην Ε.Ε. (European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 6).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι, στην αρχή η ποσοτική μεθοδολογική ανάλυση του JAF εφαρμόστηκε το 2012 για την παρακολούθηση των επιδόσεων και της προόδου των δύο headline targets του «ΕΤ2020», που περιλαμβάνονται στους headline targets της Στρατηγικής «Europe 2020», ήτοι του headline target της αύξησης του ποσοστού των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και του headline target της μείωσης του ποσοστού των ατόμων που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (early leavers from education and training) (European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 6 & 8; Παπαδάκης, 2018a; Παπαδάκης, 2017: 670; Παπαδάκης, 2016b: 100).

Το 2013, το JAF, και συγκεκριμένα η ποσοτική του μεθοδολογική προσέγγιση, εφαρμόστηκε και στους υπόλοιπους κεντρικούς δείκτες (key indicators) και τις αντίστοιχες τιμές-στόχους (benchmarks) του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» (European Commission/JRC/ Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 6).

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθεί το JAF για την παρακολούθηση των επιδόσεων και της προόδου των headline benchmarks του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» είναι η εξής:

Κάθε δείκτης αναλύεται ανά συγκεκριμένες υπο-ομάδες (sub-groups) που έχουν προσδιοριστεί και καθοριστεί από το JAF (standard JAF sub-groups). Αυτές είναι το φύλο και η χώρα προέλευσης [μη γηγενής πληθυσμός (foreign-born)/γγηγενής πληθυσμός (native-born)] (βλ. αναλυτικά European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 8; Παπαδάκης, 2017: 670; Παπαδάκης, 2016b: 100). Η ανάλυση κάθε τιμής-στόχου σε υπο-ομάδες πραγματοποιείται για να διερευνηθούν τυχόν ασυμμετρίες και διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των επιδόσεων των υπο-ομάδων και από τη μία επηρεάζουν την συνολική επίδοση του δείκτη και της αντίστοιχης τιμής-στόχου και από την άλλη, αν ο κεντρικός δείκτης αντανακλά ανισότητες στο εσωτερικό ενός Κράτους-Μέλους της Ε.Ε. (βλ. αναλυτικά European

Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 8; Παπαδάκης, 2017: 670-671; Παπαδάκης, 2016b: 100).

Ακολούθως, αξιολογείται ένα set από πέντε περίπου ποσοτικούς υπο-δείκτες προκειμένου, να αξιολογηθεί η συνολική επίδοση κάθε Κράτους-Μέλους ούτως ώστε να προσδιοριστεί καλύτερα η συνολική εικόνα που προκύπτει από τον κύριο δείκτη (European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 8; Παπαδάκης, 2017: 671; Παπαδάκης, 2016b: 101). Το προαναφερθέν set υπο-δεικτών δεν καθορίζει απαραίτητως τον κύριο δείκτη. Κατά συνέπεια δεν μπορούν να ασκήσουν πίεση σε πολιτικό επίπεδο για τη βελτίωση των επιδόσεων ενός Κράτους-Μέλους σε σχέση με μία τιμή-στόχο (benchmark), αφού το JAF, ως εργαλείο πολιτικής, συνιστά το αρχικό στάδιο αξιολόγησης των επιδόσεων μίας χώρας, και για να προσδιοριστούν οι πραγματικοί «μοχλοί» πολιτικής χρειάζεται να παρασχεθούν επιπρόσθετες συγκεκριμένες πληροφορίες για κάθε χώρα (European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 8).

Παρ' όλα αυτά, η επιλογή της συγκεκριμένης δέσμης των ποσοτικών υπο-δεικτών αποσκοπεί (European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 8):

i. Στο να υποδείξουν ποιοι είναι οι ενδεχόμενοι «μοχλοί» πολιτικής, που χρειάζεται να προσδιοριστούν με επιπρόσθετες πιο συγκεκριμένες πληροφορίες για το Κράτος-Μέλος (European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 8).

ii. Να προβούν στην αξιολόγηση του ευρύτερου πλαισίου κάθε χώρας, συμπεριλαμβανομένων των δημογραφικών και κοινωνικών της χαρακτηριστικών, των συνθηκών που επικρατούν στην αγορά εργασίας και της οικονομίας κ.λπ., προκειμένου να προσδιοριστεί και να αξιολογηθεί σε ποιο βαθμό το πλαίσιο και οι συνθήκες που επικρατούν στην χώρα επηρεάζουν τις επιδόσεις της σε σχέση με τις τιμές-στόχους του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» (European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 8).

iii. Να αναδείξουν τομείς ενδιαφέροντος που σχετίζονται ή συνδέονται στενά μεταξύ τους (European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 8).

iv. Να εξηγήσουν την εξέλιξη ή/και την πρόοδο της επίδοσης της τιμής-στόχου τόσο σε μεσοπρόθεσμο όσο και σε μακροπρόθεσμο επίπεδο (European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 8).

Εν συνεχεία, παρατίθενται οι υπο-ομάδες (sub-groups) και οι υπο-δείκτες (sub-indicators) του JAF για την παρακολούθηση και αξιολόγηση των επιδόσεων των τιμών-στόχων του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» (βλ. Πίνακα 22).

Πίνακας 22: Υπο-Ομάδες (Sub-Groups) και Υπο-Δείκτες (Sub-Indicators) του JAF για τις Τιμές-Στόχους του «ET2020» (2014)

		Label in JAF chart
1. Early leavers from education and training (Eurostat LFS)		
Standard breakdown	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Male/Female ▪ Foreign-born/Native-born 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Males/Females ▪ Foreign-born/Native-born
Additional sub-groups	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Employment status ▪ Age/year of birth ▪ ISCED level ▪ ESL by region 	
Quantitative sub-indicators	<ol style="list-style-type: none"> 1. Employment disadvantage: difference in employment rate in percentage points between individuals 20-64 with ISCED 0-2 compared to individuals with ISCED 3-4; 2. Parental E&T (low): proportion of females aged between 45 and 54 with low education attainment (ISCED 0-2); 3. Investment: annual expenditure on public and private educational institutions in EUR PPS at primary and secondary levels (ISCED 1 to 2) divided by the size of the cohort aged 6 to 18 compared to the GDP per capita in EUR PPS; 4. VET: proportion of students at ISCED 3 level in vocational education; 5. ECEC: proportion of students between 4 and starting age of compulsory education participating in early education. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Employment disadvantage ▪ Parental E&T (low) ▪ Investment ▪ VET ▪ ECEC
2. Tertiary education attainment (Eurostat LFS)		
Standard breakdown	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Male/Female ▪ Foreign-born/Native-born 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Males/Females ▪ Foreign-born/Native-born
Additional sub-groups	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ISCED level ▪ Field of study ▪ Region (NUTS2) ▪ Age ▪ Employment status 	
Quantitative sub-indicators	<ol style="list-style-type: none"> 1. Completion rate: proportion of those entering a tertiary-type A programme and go on to graduate from at least a first tertiary-type A programme; 2. Upper secondary: percentage of population aged 20-24 having completed at least upper secondary education; 3. Investment: Annual expenditure on tertiary level in EUR PPS (Purchasing Power Standards) divided by the size of the cohort aged 20 to 24 compared to the GDP per capita in EUR PPS; 4. Parental E&T (high): proportion of females aged between 55 and 64 with ISCED 5-6 level; 5. Employment advantage: difference in employment rate in percentage points between individuals 20-64 with ISCED 3-4 compared to individuals with ISCED 5-6. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Completion rate ▪ Upper secondary ▪ Investment ▪ Parental E&T (high) ▪ Employment advantage

		Label in JAF chart
3. Early childhood education and care (Eurostat UOE)		
Standard breakdown	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Male/Female ▪ [note that Foreign-born/Native-born is not available from UOE] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Males/Females
Additional sub-groups	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Age ▪ ECEC by region 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Age group 4/Age group 5+
Quantitative sub-indicators	<ol style="list-style-type: none"> 1. Barcelona target: Number of children aged 0-2 cared for (under formal arrangements other than by the family) as a proportion of all children in the same age group; 2. Investment: Total public expenditure on education at ISCED level 0 in EUR PPS, divided by the size of the cohort aged four to the country-specific starting age of primary schooling, compared to the GDP per capita in EUR PPS; 3. Inadequacy: Women aged 15-64 who would like to work but are not searching for a job/who work part-time due to their care responsibilities and lack of suitable care services, as a percentage of women with care responsibilities; 4. Informal care: Country average of the sum of alternative care, i.e. 'babysitters' and 'grandparents' (=RL050+RL060) for children aged three to country-specific starting age of primary schooling; 5. Inequality: Difference in ECEC rate between the region with lowest ECEC and the national average (in p.p.). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Barcelona target ▪ Investment ▪ Inadequacy ▪ Informal care ▪ Inequality
4. Adult participation in lifelong learning (Eurostat LFS)		
Standard breakdown	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Male/Female ▪ Foreign-born/Native-born 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Males/Females ▪ Foreign-born/Native-born
Additional sub-groups	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Age groups ▪ ISCED level ▪ Employment status ▪ ALL by region (NUTS2) ▪ Type of learning: formal/non-formal 	
Quantitative sub-indicators	<ol style="list-style-type: none"> 1. ALMP participants to training: ALMP participants per 100 persons wanting to work, category training 2. CVT: Percentage of employees participating in CVT courses 3. Affordability obstacle: share of respondents who wanted but could not participate/participate more who answered main reason for non-participation is affordability 4. Work obstacle: share of respondents who wanted but could not participate/participate more who answered main reason for non-participation is work-related 5. Demand: Share of respondents looking for information on learning possibilities in the last 12 months looking 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ALMP participants ▪ CVT ▪ Unaffordability ▪ Work obstacle ▪ Demand
5. Employment rate of recent graduates (Eurostat LFS)		
Standard breakdown	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Male/Female ▪ Foreign-born/Native-born 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Males/Females ▪ Foreign-born/Native-born
Additional sub-groups	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ISCED level ▪ Field of study (plus orientation of study from mid-2014 onwards) 	

		Label in JAF chart
Quantitative sub-indicators	<ol style="list-style-type: none"> 1. GDP growth: GDP growth in percentage terms; 2. Newly employed: Percentage of individuals (older than 15 years) that were employed in the last 3 months divided by total number of persons employed; 3. Mismatch: Percentage of individuals aged 25-34 with tertiary education, i.e. ISCED 5-6, that work in ISCO 4-9, i.e. not as legislators, senior officials, managers and professionals (ISCO 1-2) and not as technicians and associated professionals (ISCO 3); 4. VET: Sum of students in ISCED 3 and 4 in the vocational track divided by the total number of students in ISCED 3 and 4; 5. ALMP (active labor market policies): Active labour market policies (ALMP) expenditure, categories 2-7 divided by number of persons wanting to work in Purchasing Power Standards (PPS). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ GDP growth ▪ Newly employed ▪ Mismatch ▪ VET ▪ ALMP
6. Low achievement in reading, mathematics and science (OECD PISA)		
Standard breakdown	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Male/Female ▪ Foreign-born/Native-born 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Males/Females ▪ Foreign-born/Native-born
Additional sub-groups	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ECEC participation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪
Quantitative sub-indicators	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investment: annual expenditure on public and private educational institutions at primary and secondary levels (ISCED 1 to 2) divided by the size of the cohort aged 6 to 18 compared to the GDP per capita in EUR PPS; 2. Learning time: Learning time in reading, mathematics and science per week; 3. School accountability: Percentage of students in schools that post achievement data publicly; 4. Autonomy: Country average of degree of school responsibility for curriculum and assessment: teachers' and principals' responsibility for establishing student assessment policies, choice of textbooks and determining course content and deciding which courses are offered; 5. Inequality: the relationship between student performance and socioeconomic background, in particular using the 'Slope of gradient' index, which is the score point difference in reading associated with one unit increase in the PISA index of economic, social and cultural status (How much a student's performance changes if he/she has a one unit higher socioeconomic status). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investment ▪ Learning time ▪ Accountability ▪ Autonomy ▪ Inequality
7. Learning mobility		
Standard breakdown	(t.b.d.)	
Additional sub-groups	(t.b.d.)	
Quantitative sub-indicators	(t.b.d.)	

Πηγή: European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014: 102-104.

2.4. Συμπεράσματα

Καταληκτικά, με βάση όλα τα προαναφερθέντα, καθίσταται όλο και πιο εμφανής και έντονη η σχέση και η αλληλεπίδραση μεταξύ της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση. Ακόμα και αν συγκρίνουμε τα εργαλεία πολιτικής του «ΕΤ2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας με τα εργαλεία πολιτικής του «ΕΤ2020» της Στρατηγικής «Europe 2020» διαπιστώνουμε ότι τα δύο νεο-εισαχθέντα εργαλεία του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020», ήτοι ο Δείκτης της Απασχολησιμότητας των πρόσφατων αποφοίτων και το JAF, έστω και αν περιλαμβάνουν στην περιεχομενική τους μεθοδολογική ανάλυση, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και την κοινωνική διάσταση της απασχόλησης και της μετάβασης των ατόμων στην εργασία, δεν παύει να είναι πλήρως στοχευμένα στην αύξηση των ποσοστών της απασχόλησης των διάφορων ηλικιακών ομάδων του πληθυσμού της Ε.Ε. και στην προσφορά και ζήτηση σε δεξιότητες και ικανότητες.

Αναμφίβολα, αυτή η κατεύθυνση των στοχεύσεων των προαναφερθέντων 2 νέων ευρωπαϊκών εργαλείων πολιτικής του «ΕΤ2020» στην προτεραιοποίηση των πεδίων της απασχόλησης, της αγοράς εργασίας και κατά συνέπεια της οικονομίας, θεωρούμε ότι είναι σαφώς επηρεασμένη από την έλευση της οικονομικής κρίσης και του τεράστιου αντικτύπου που είχε η τελευταία στα πεδία της απασχόλησης της αγοράς εργασίας.

Συγχρόνως, μείζονα προβλήματα όπως η κατακόρυφη αύξηση των ποσοστών της ανεργίας και, ιδίως της νεανικής ανεργίας καθώς και η επικίνδυνη αύξηση του αριθμού των ατόμων που βρίσκονται στο κατώφλι της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού ζητούσαν άμεση επίλυση.

Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Παπαδάκης (2011): *«Με δεδομένη την μεθοδολογική κληρονομιά της Στρατηγικής της Λισαβόνας αλλά και την αδυναμία επίτευξης των περισσότερων στόχων (σε επίπεδο Ε.Ε.) είναι μια άλλη ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση και κατάρτιση εφικτή; Και δη εν μέσω κρίσης;»* (Παπαδάκης, 2011: 934).

Τελικά, είναι δυνατόν να υλοποιηθεί, βάσει των headline benchmarks, των πολιτικών προτεραιοτήτων, των εργαλείων πολιτικής του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» και τη σύνδεση όλων των προαναφερθέντων με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης, μία νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, με ένα πιο κοινωνικό χαρακτήρα, όπως έχει, ήδη, εξαγγείλει η Ε.Ε. στη Στρατηγική «Europe 2020» και στο «ΕΤ2020»;

3. Οι Κύκλοι Εργασίας της Υλοποίησης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και η Σχέση της με την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα και την Απασχόληση, στο Πλαίσιο της Στρατηγικής «EU2020» - Εισαγωγικές Επισημάνσεις και Αποσαφηνίσεις

Σύμφωνα με όλα όσα προηγήθηκαν, η διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για της ΔΒΜ και την ΕΕΚ, στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020», είναι πλέον γεγονός. Τόσο η έλευση της οικονομικής κρίσης όσο και ο αντίκτυπος που είχε στην οικονομία, στην απασχόληση, στην αγορά εργασίας και κατά συνέπεια στον κοινωνικό ιστό της Ε.Ε., προσδιόρισαν και καθόρισαν, σε μεγάλο βαθμό, τη νέα μεταρρυθμιστική ατζέντα για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ για την δεκαετία 2010-2020. Όπως έχουμε, ήδη, προαναφέρει, οι ποιοτικοί και ποσοτικοί μετασχηματισμοί που επήλθαν στο περιεχόμενο, στις τιμές-στόχους, στις βασικές προτεραιότητες και στα εργαλεία πολιτικής του νέου «ET2020» αποτυπώνουν, πλήρως, τις νέες πολιτικές προτεραιότητες της νέας Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ: α) ενδυνάμωση της σχέσης και της σύνδεσής τους με την αγορά εργασίας και την απασχόληση και β) προώθηση και ενίσχυση του κοινωνικού τους ρόλου.

Για άλλη μία φορά, λοιπόν, στο πλαίσιο της «EU2020» όπως αντιστοίχως και στην προηγούμενη δεκαετία στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, η ΔΒΜ και η ΕΕΚ καλούνται να λειτουργήσουν ως ενδιάμεσο/διαμεσολαβητικό «μέσο» για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την Απασχόληση και ακολούθως για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της Ευρωπαϊκής Μακροοικονομικής Πολιτικής. Παράλληλα, καλούνται να συμβάλουν καθοριστικά στην επίτευξη των πολιτικών προτεραιοτήτων της νέας Κοινωνικής Ατζέντας της Ε.Ε., το περιεχόμενο της οποίας, όπως αναλύσαμε παραπάνω και όπως θα αναλύσουμε εκτενώς στη συνέχεια αναδιαμορφώθηκε λόγω της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης και των νέων δεδομένων που προέκυψαν λόγω της μεταναστευτικής και προσφυγικής κρίσης το 2015.

Για τη ανάλυση και ερμηνεία της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και της σχέσης της με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα για την περίοδο που ερευνάμε, ήτοι 2010-2017, θα προβούμε στην διερεύνηση και ανάλυση των ερευνητικών μας αντικειμένων με βάση τους Κύκλους Εργασίας (Work Cycles) του «ΕΤ2020» έως και το έτος 2017, προκειμένου να ερευνήσουμε συγκριτικά μεταξύ τους, τους προαναφερθέντες Κύκλους Εργασιών.

Συγκεκριμένα, ο 1^{ος} Κύκλος Εργασίας της Ευρωπαϊκής Συνεργασίας για τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ καλύπτει την τριετή περίοδο 2009-2011 (Council of the European Union, 2009: 5). Ο 2^{ος} Κύκλος Εργασίας καλύπτει την περίοδο 2012-2014 (Council of the European Union & European Commission, 2012: 9). Ενώ ο 3^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020» είναι πιο διευρυμένος και καλύπτει την περίοδο 2015-2020 (European Commission, 2015: 3). Όσον αφορά στον 3^ο Κύκλο Εργασίας (2015-2020), λόγω του ό,τι αναλύουμε τα ερευνητικά μας αντικείμενα για την περίοδο 2010-2017, όπως έχουμε ήδη αναφέρει στο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της Διδακτορικής μας Διατριβής, η έρευνα μας θα καλύπτει έως και το έτος 2017 του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας.

Συν τοις άλλοις, κρίνουμε απαραίτητο να επισημάνουμε, όπως έχουμε ήδη τεκμηριώσει στο θεωρητικό μας πλαίσιο, ότι θα αναλύσουμε και θα ερμηνεύσουμε την Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την σχέση της με την Απασχόληση στο κύκλο πολιτικής (policy cycle) για την περίοδο που ερευνούμε (2010-2017) στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Europe 2020», και στις δύο διαστάσεις της. Δηλαδή, και ως ομπρέλα όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων σε όλες τις ηλικιακές περιόδους και χρονικές εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπινου δυναμικού, και ως συμμετοχή ενηλίκων στη ΔΒΜ (με βάση τον κεντρικό δείκτη και τον headline benchmark του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020»).

Ωστόσο, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον εστιάζει περισσότερο στην δεύτερη διάσταση της ΔΒΜ, δηλαδή ως «Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ», και ποια είναι η σχέση της με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης στον κύκλο πολιτικής στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020».

4. Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και η Σχέση της με την Απασχόληση – Αποτύπωση των Πρώτων Αποτελεσμάτων της (1^{ος} Κύκλος Εργασίας: 2009-2011)

4.1. Εισαγωγικές Επισημάνσεις

Ο 1^{ος} Κύκλος Εργασίας (2009-2011) του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020», ήτοι της νέας Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ, και στις δύο διαστάσεις της, συμπεριλαμβανομένης και της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την ΕΕΚ, ξεκινάει τις προπαρασκευαστικές του διαδικασίες ήδη, από το 2009 (Council of the European Union, 2009: 5) στο πλαίσιο της post-Lisbon agenda (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 261; Council of the European Union & European Commission, 2010: 7).

Στο μεταίχμιο, δηλαδή, μεταξύ της τυπικής ολοκλήρωσης της Στρατηγικής της Λισαβόνας και της επίσημης έναρξης της νέας Στρατηγικής «Europe 2020», το 2010 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2009: 14; Council of the European Union, 2009: 5; Council of the European Union & European Commission, 2010: 6-7; European Commission, 2010a: 2-34).

«Η πρώτη φάση σχεδιασμού και η εκκίνηση υλοποίησης της ΕΥ2020 στα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης, παρά τους σοβαρούς μετασχηματισμούς, διατηρεί την έμφαση στο reskilling, εντείνει την επίκληση της ανάγκης για ακόμα μεγαλύτερη ευελιξία, και τελικά δεν μπορεί να κρύψει το γεγονός ότι η όλη στρατηγική, εμβαπτισμένη στα «απόνερα» της κρίσης, δείχνει ακόμα εμβλωματική, υφίσταται τα απότοκα του ελλείμματος πολιτικής και οικονομικής διακυβέρνησης της Ε.Ε. και δεν απεκδύεται των επιπτώσεων του επίμονου προβλήματος νομιμοποίησης.» (Παπαδάκης, 2016a: 304).

Με άλλα λόγια, ο 1^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020» ξεκινά με 2 δυσοίωνους οiwονούς: Από τη μία η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι απροετοίμαστη να διαχειριστεί την αποτυχία της Στρατηγικής της Λισαβόνας (Δρακάκη, 2016: 356) και από την άλλη η

έλευση της οικονομικής κρίσης και η επακόλουθη οικονομική ύφεση έχει ήδη πλήξει την οικονομία και την αγορά εργασίας της Ε.Ε. ταρακουνώντας, συγχρόνως το κοινωνικό της οικοδόμημα και εντείνοντας την κοινωνική ευπάθεια (βλ. και Papadakis et al., 2017: 8-9 & 11-13).

4.2. Οι Βασικές Προτεραιότητες του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» για τα Πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και η Σχέση τους με την Απασχόληση

4.2.1. Βασικές Προτεραιότητες και η Διαμόρφωση της Νέας Στρατηγικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στον 1^ο Κύκλο Εργασίας

Σ' αυτό το πλαίσιο, η Ε.Ε., όπως έχουμε αναλύσει στα προηγούμενα κεφάλαια:

- έχοντας μετασχηματίσει το (ποσοτικό ή ποιοτικό) περιεχόμενο της ατζέντας του «ΕΤ2020», ήτοι βασικές πολιτικές προτεραιότητες, στρατηγικοί δείκτες και headline targets, εργαλεία πολιτικής, συμπεριλαμβανομένων του JAF (Joint Assessment Framework) και του Δείκτη για τη Απασχολησιμότητα των πρόσφατων αποφοίτων, και:

- με βάση τις πολιτικές προτεραιότητες των εμβληματικών πρωτοβουλιών: «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας», «Νεολαία σε Κίνηση» και «Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού»⁹⁰,

- αλλά και των headline targets της «Europe 2020»,

θέτει τους κάτωθι **Τομείς Προτεραιότητας** για τον 1^ο Κύκλο Εργασιών (2009-2011), για κάθε στρατηγικό ποιοτικό στόχο της Ευρωπαϊκής Συνεργασίας «ΕΤ2020» εν συνόλω (Council of the European Union, 2009: 5 & 9-10) (βλ. Πίνακα 23):

⁹⁰ Για την ακρίβεια, οι στρατηγικοί στόχοι και οι πολιτικές προτεραιότητες των εμβληματικών πρωτοβουλιών προσδιορίστηκαν και καθορίστηκαν, στη βάση των πεδίων προτεραιότητας του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020».

Πίνακας 23: Τομείς Προτεραιότητας ανά Στρατηγικό Στόχο (1^{ος} Κύκλος Εργασιών: 2009-2011)

1 ^{ος} Στρατηγικός Στόχος: Υλοποίηση ΔΒΜ και Κινητικότητα	
1. Περαιτέρω εργασίες στα πεδία:	<p>i. Στρατηγικές ΔΒΜ: Ολοκλήρωση της υλοποίησης των εθνικών στρατηγικών ΔΒΜ, δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην πιστοποίηση και επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης και στον προσανατολισμό (guidance).</p> <p>ii. Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων [European Qualifications Framework (EQF)]: Έως το 2010, σύνδεση όλων των Εθνικών Πλαισίων Επαγγελματικών Προσόντων με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων. Επίσης, υποστήριξη της ανάπτυξης μίας προσέγγισης που θα βασίζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα για τα πρότυπα (standards) και τα επαγγελματικά προσόντα, καθώς και στις διαδικασίες αξιολόγησης και πιστοποίησης/επικύρωσης, στα προγράμματα σπουδών, στην διασφάλιση ποιότητας και στην μεταφορά πιστωτικών μονάδων.</p>
2. Ανάπτυξη συνεργασιών σε σχέση με τα πεδία:	<p>i. Διεύρυνση της μαθησιακής κινητικότητας: Ανάπτυξη συνεργασίας με στόχο την σταδιακή αντιμετώπιση και εξάλειψη των εμποδίων σε σχέση με την μαθησιακή κινητικότητα. Διεύρυνση των ευκαιριών και των δυνατοτήτων για μαθησιακή κινητικότητα τόσο στην Ευρώπη όσο και διεθνώς (τριτοβάθμια και άλλα επίπεδα εκπαίδευσης). Επίσης, σ' αυτό το πλαίσιο συμπεριλαμβάνονται νέες στόχοι και πόροι χρηματοδότησης. Ενώ, παράλληλα, χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις ανάγκες των μειονεκτουσών ομάδων.</p>
2 ^{ος} Στρατηγικός Στόχος: Βελτίωση της Ποιότητας και της Αποτελεσματικότητας της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης	
1. Περαιτέρω εργασίες στα πεδία:	<p>i. Εκμάθηση Γλωσσών: Επικοινωνία των πολιτών σε δύο γλώσσες, πέραν της μητρικής γλώσσας, προώθηση της διδασκαλίας γλωσσών, ανάλογα με την περίπτωση, στην ΕΕΚ και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων στα άτομα με μεταναστευτικό background, να διδαχθούν την γλώσσα της χώρας υποδοχής.</p>

	<p>ii. Επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών/τριών: Έμφαση στην ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης και στην υποστήριξη της αρχικής επαγγελματικής σταδιοδρομίας των νέων εκπαιδευτικών. Βελτίωση της ποιότητας ως προς την παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων για συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη στους/στις εκπαιδευτικούς, στους/στις εκπαιδευτές/τριες καθώς και σε άλλο εκπαιδευτικό προσωπικό (λ.χ. εκπαιδευτικό προσωπικό που εμπλέκεται σε δραστηριότητες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού).</p> <p>iii. Διακυβέρνηση και Χρηματοδότηση: Συνέχιση των προσπαθειών για εκσυγχρονισμό της ατζέντας για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων σπουδών. Προώθηση του πλαισίου διασφάλισης ποιότητας για την ΕΕΚ. Ανάπτυξη ή ενίσχυση της ποιότητας παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς επίσης και βελτίωσης της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού που στελεχώνει τον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Προώθηση των, βασισμένων σε στοιχεία, διαδικασιών πολιτικής και πρακτικής (evidence-based policy), εστιάζοντας στην προώθηση της εδραίωσης της ιδέας για βιωσιμότητα των δημόσιων επενδύσεων, και σε οποία περίπτωση ενδείκνυται, για βιωσιμότητα των ιδιωτικών επενδύσεων.</p>
<p>2. Ανάπτυξη συνεργασιών σε σχέση με τα πεδία:</p>	<p>i. Βασικές Δεξιότητες στην Ανάγνωση, στα Μαθηματικά και στις Θετικές Επιστήμες: Διερεύνηση και διάχυση των καλών πρακτικών και των ερευνητικών ευρημάτων, που υπάρχουν για τις επιδόσεις των μαθητών στην αναγνωστική ικανότητα και, εν συνεχεία εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με την υλοποίηση δράσεων για την βελτίωση των επιπέδων γραμματισμού στην Ε.Ε. Ενδυνάμωση της υφιστάμενης συνεργασίας για την βελτίωση του βαθμού ενασχόλησης με τα Μαθηματικά και τις Θετικές Επιστήμες σε υψηλότερα επίπεδα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επιπλέον, εντατικοποίηση της υφιστάμενης συνεργασίας για την διδασκαλία των θετικών επιστημών. Ανάγκη για υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων με στόχο την βελτίωση των επιπέδων των βασικών δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει ή πρέπει να αποκτήσουν τα άτομα, συμπεριλαμβανομένων και των βασικών δεξιοτήτων των ενήλικων ατόμων.</p>

	<p>ii. Νέες Δεξιότητες για Νέες Θέσεις Εργασίας: Διασφάλιση ότι η πρόβλεψη και η αξιολόγηση των μελλοντικών απαιτήσεων σε δεξιότητες καθώς και η αντιστοίχιση των αναγκών της αγοράς εργασίας λαμβάνονται υπ' όψιν στη διαμόρφωση και χάραξη πολιτικής για την εκπαίδευση, την ΕΕΚ και την ΔΒΜ.</p>
<p>3^{ος} Στρατηγικός Στόχος: Προώθηση της Ισότητας, της Κοινωνικής Συνοχής και της Ενεργού Ιδιότητας του Πολίτη</p>	
<p>1. Περαιτέρω εργασίες στα πεδία:</p>	<p>i. Πρόωρα Διαρρέοντες/ουσες από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Ενίσχυση των προσεγγίσεων και των μέτρων πρόληψης, προώθηση και περαιτέρω ενδυνάμωση των συνεργασιών μεταξύ γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Εξάλειψη των εμποδίων για τους/τις πρόωρα διαρρέοντες/ουσες, προκειμένου να επιστρέψουν στα συστήματα της εκπαίδευσης και κατάρτισης.</p>
<p>2. Ανάπτυξη συνεργασιών σε σχέση με τα πεδία:</p>	<p>i. Προσχολική Εκπαίδευση: Προώθηση της ισότιμης πρόσβασης στην προσχολική εκπαίδευση και βελτίωση της ποιότητας παροχής προσχολικής εκπαίδευσης. Συν τοις άλλοις, βελτίωση της υποστήριξης των δασκάλων.</p> <p>ii. Μετανάστες/στρίες: Ανάπτυξη των αμοιβαίων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε σχέση με τις βέλτιστες πρακτικές για την εκπαίδευση των ατόμων με μεταναστευτικών υπόβαθρο.</p> <p>iii. Μαθητευόμενοι/ες με Ειδικές Ανάγκες: Προώθηση και ενίσχυση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της εξατομικευμένης μάθησης μέσω έγκαιρων υποστηρικτικών δράσεων συμπεριλαμβανομένων του προσδιορισμού των ειδικών αναγκών και των συντονισμένων υπηρεσιών σε έγκαιρο χρονικό στάδιο. Ένταξη των προαναφερθεισών υπηρεσιών στο πλαίσιο της κανονικής εκπαίδευσης (mainstream schooling), καθώς και διασφάλιση διαδρομών για περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση.</p>
<p>4^{ος} Στρατηγικός Στόχος: Ενίσχυση της Δημιουργικότητας και της Καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένης της Επιχειρηματικότητας σε όλα τα Επίπεδα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης</p>	
<p>1. Περαιτέρω εργασίες στα πεδία:</p>	<p>i. Εγκάρσιες Βασικές Ικανότητες (Transversal Key Competences): Να δοθεί περισσότερη έμφαση στη συμπερίληψη των εγκάρσιων βασικών δεξιοτήτων στα προγράμματα σπουδών, στα επαγγελματική προσόντα και στην αξιολόγηση.</p>

<p style="text-align: center;">2. Ανάπτυξη συνεργασιών σε σχέση με τα πεδία:</p>	<p>i. Θεσμοί που προωθούν και ενισχύουν την Καινοτομία: Προώθηση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας μέσω της προώθησης και ανάπτυξης συγκεκριμένων διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων, συμπεριλαμβανομένων της αξιοποίησης νέων εργαλείων ΤΠΕ και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών.</p> <p>ii. Εταιρικές Σχέσεις: Προώθηση της δημιουργίας και ενδυνάμωση των εταιρικών σχέσεων μεταξύ φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης και ανάμεσα σε επιχειρήσεις, ερευνητικά κέντρα/ιδρύματα, πολιτισμικούς φορείς και δημιουργικές βιομηχανίες (creative industries). Επιπλέον, προώθηση ενός λειτουργικού τριγώνου γνώσης.</p>
---	---

Πηγή: Council of the European Union, 2009: 9-10.

Με βάση τους προαναφερθέντες τομείς προτεραιότητας του 1^{ου} Κύκλου Εργασιών του «ΕΤ2020» για την περίοδο 2009-2011, φαίνεται ότι η Ε.Ε. να μην εστιάζει σε συγκεκριμένα πεδία αλλά σε γενικές γραμμές οι πολιτικές προτεραιότητες του 1^{ου} Κύκλου Εργασιών αποτελούν μία επέκταση των ποιοτικών στρατηγικών στόχων της συνολικής ατζέντας του «ΕΤ2020» και των συστάσεων του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο πλαίσιο της «Κοινής Έκθεσης Προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2010 σε σχέση με την εφαρμογή του Προγράμματος Εργασίας "Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010"» (βλ. αναλυτικά Council of the European Union & European Commission, 2010: 1-7).

Παρ' όλα αυτά αξίζει να επισημάνουμε, ότι οι εργασίες και οι δράσεις σε σημαντικούς τομείς των πεδίων της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης (π.χ. NQFs, Key Competences κ.λπ.), που είχαν ξεκινήσει να υλοποιούνται στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας (βλ. Μέρος II) και εξακολούθησαν να συνιστούν προτεραιότητα και στο πλαίσιο του 1^{ου} Κύκλου Εργασιών του νέου «ΕΤ2020», αποτελούν ένα θετικό στοιχείο σε σχέση με την εξέλιξη της προόδου των διαδικασιών για την πλήρη υλοποίησή τους.

Παράλληλα, η έμφαση που δίδεται στην κοινωνική διάσταση των συστημάτων της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης, ήτοι της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ εν

συνόλω, στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Europe 2020» υποδηλώνει την προσπάθεια της Ε.Ε. να μειώσει τις ασυμμετρίες που υπάρχουν μεταξύ των Κρατών-Μελών σε σχέση με τις ανισότητες και τον κίνδυνο για κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων, και να αναδείξει τον κοινωνικό χαρακτήρα της Ευρώπης προωθώντας την ισοτιμία, την κοινωνική ένταξη και την αριστεία τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο (Council of the European Union, 2010b: 4).

Ειδικότερα, βάσει των προαναφερθέντων, για την περίοδο 2009-2011, **η ατζέντα για το πεδίο της Συμμετοχής Ενηλίκων στη ΔΒΜ** εστιάζει στις κάτωθι προτεραιότητες (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2010b: 5-7):

i. Ενίσχυση των εθνικών πολιτικών ΔΒΜ για την παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, ήτοι low-skilled άτομα, άνεργα ενήλικα άτομα, άτομα με μεταναστευτικό background, ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας (ηλικιωμένους) και ενήλικες με ειδικές ανάγκες, να συμμετέχουν σε προγράμματα ΔΒΜ για να αποκτήσουν δεξιότητες-ικανότητες και προσόντα ή να συμμετέχουν σε προγράμματα reskilling για να αναβαθμίσουν/επικαιροποιήσουν τις υφιστάμενες δεξιότητες και ικανότητές τους. Παράλληλα, να προωθηθεί η συμμετοχή στη ΔΒΜ των νεαρών ενηλίκων στην κατεύθυνση παροχής μίας δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας (Council of the European Union, 2010b: 5 & 7).

Συγκεκριμένα, αναφορικά με τους μετανάστες επισημαίνεται η συμβολή της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής στην κοινωνική τους ενσωμάτωση, στην ανάπτυξη των βασικών τους ικανοτήτων και στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς τους (Council of the European Union, 2010b: 5).

ii. Προώθηση μέτρων και δράσεων για την διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των ατόμων στις βασικές δεξιότητες (basic skills), κυρίως στον γραμματισμό, και στις βασικές ικανότητες (key competences), εστιάζοντας στις ικανότητες ΤΠΕ (Council of the European Union, 2010b: 7).

iii. Προώθηση και περαιτέρω ενδυνάμωση της ΔΒΜ που παρέχεται σε διάφορα περιβάλλοντα και σε συνεργασία με πολλούς και από διαφορετικούς κλάδους εταιρείες, όπως για παράδειγμα δημόσιους και ιδιωτικούς τομείς, ιδρύματα

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιχειρήσεις κ.λπ., εστιάζοντας στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες και σε αυτές που βρίσκονται σε κίνδυνο υπαγωγής σε κατάσταση κοινωνικής ευπάθειας (Council of the European Union, 2010b: 5).

Επιπροσθέτως, ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στο job-related training/reskilling, στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και στην μετεκπαίδευση των ενηλίκων (Council of the European Union, 2010b: 5).

iv. Προς αυτή την κατεύθυνση, και στο πλαίσιο της ΔΒΜ χρειάζεται να υλοποιηθούν μέτρα για την διά βίου καθοδήγηση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των ενηλίκων, την αναγνώριση και την πιστοποίηση της πρότερης μαθησιακής και επαγγελματικής εμπειρίας, -το οποίο συνδέεται ευθέως με την διαμόρφωση και ολοκλήρωση των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (NQFs) των Κρατών-Μελών και την αντιστοίχισή τους με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF)-, προκειμένου να διευκολυνθούν οι διάφορες μεταβάσεις των ενηλίκων μεταξύ απασχόλησης και των διάφορων επιπέδων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Council of the European Union, 2010b: 6).

Όσον αφορά στις **πολιτικές προτεραιότητες που τέθηκαν για το πεδίο της ΕΕΚ**, διαπιστώνουμε ότι η Ε.Ε. επικεντρώνεται περισσότερο στην προώθηση και στον εκσυγχρονισμό της ΕΕΚ σε σύγκριση με την Συμμετοχή των Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ. Η προαναφερθείσα έμφαση θεωρούμε, ότι οφείλεται σε μεγάλο βαθμό από την Ευρωπαϊκή Συνεργασία που είχε αναπτυχθεί για την ΕΕΚ από την προηγούμενη δεκαετία με τη Διακήρυξη της Κοπεγχάγης και ακολούθως με την έναρξη των εργασιών της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης το 2002 (βλ. και European Commission, 2010c: 3; European Ministers of Vocational Education and Training & European Commission, 2002: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf).

Συν τοις άλλοις, η επιτυχής εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Συνεργασίας για την ΕΕΚ, ιδίως σε σχέση με την ανάπτυξη κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων (EQF, ECVET, EQAVET, Europass για τη διασφάλιση της διαφάνειας και της ποιότητας στο πεδίο και την

μεταφορά επαγγελματικών προσόντων (European Commission, 2010c: 11), αναμφίβολα, συνέβαλε στο να συνεχίσει η Ε.Ε. να εστιάζει στην περαιτέρω βελτίωση και στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων ΕΕΚ στα Κράτη-Μέλη της.

Σε αντίθεση, λοιπόν, με την ατζέντα της Συμμετοχής Ενηλίκων στη ΔΒΜ, και συγκεκριμένα στην ατζέντα για την εκπαίδευση ενηλίκων, που, ουσιαστικά, αποτελεί ένα μικρό μέρος του συνολικού περιεχομένου της ατζέντας του «ΕΤ2020», τουλάχιστον για τον 1^ο Κύκλο Εργασιών του, το πεδίο της ΕΕΚ καταλαμβάνει μία διακριτή θέση στον 1^ο Κύκλο Εργασιών του «ΕΤ2020», αφού η Ε.Ε. εκκινεί ξανά τις εργασίες της Ευρωπαϊκής Συνεργασίας στο πεδίο της ΕΕΚ, ήτοι επανεκκινεί τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης, στο πλαίσιο της Στρατηγικής «ΕΥ2020» (European Commission, 2010c: 11).

Σ' αυτό το πλαίσιο, οι στόχοι που τίθενται για την ΕΕΚ ευθυγραμμίζονται με τους τέσσερις ποιοτικούς στρατηγικούς στόχους του «ΕΤ2020», λαμβάνουν υπ' όψιν τους στόχους της Κοινωνικής Ατζέντας της Ε.Ε. (European Commission, 2010c: 4-10; Commission of the European Communities, 2008b: 6-15), προτάσσοντας την απασχόληση, την διευκόλυνση των μεταβάσεων μεταξύ ΕΕΚ και απασχόλησης και μεταξύ των θέσεων εργασίας, την αριστεία και την ισότιμη πρόσβαση των ατόμων στα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο πλαίσιο των συστημάτων ΔΒΜ των Κρατών-Μελών της Ε.Ε. (European Commission, 2010c: 3-4).

Ακολούθως, για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέτει 5 πολιτικές προτεραιότητες τόσο για την Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΑΕΕΚ) όσο και για την Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΣΕΕΚ) και την σύνδεσή τους με την απόκτηση δεξιοτήτων και την απασχόληση (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010c: 3-4):

- 1.** Ενίσχυση της ελκυστικότητας της ΑΕΕΚ και βελτίωση της σύνδεσής της με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Επίσης, ανάπτυξη της παροχής διαδρομών προς την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (European Commission, 2010c: 3).
- 2.** Διευκόλυνση της πρόσβασης των ατόμων στην ΣΕΕΚ σε διάφορα στάδια της ζωής τους στοχεύοντας στην διευκόλυνση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και των

ικανοτήτων τους και των μεταβάσεων από μία θέση εργασίας σε μία άλλη ή των αλλαγών επαγγελματικής σταδιοδρομίας (European Commission, 2010c: 4).

3. Προώθηση και ενίσχυση της ευελιξίας των συστημάτων ΕΕΚ, τα οποία θα υποστηρίζουν και θα προωθούν τις ατομικές μαθησιακές διαδρομές και θα βασίζονται στην αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένων και των διπλωμάτων (European Commission, 2010c: 4).

4. Υποστήριξη των ατόμων που βρίσκονται μειονεκτική θέση καθώς και αυτών που συμπεριλαμβάνονται στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (European Commission, 2010c: 4).

5. Προώθηση και περαιτέρω ανάπτυξη, ως υποχρεωτικό τμήμα των πρακτικών της ΕΕΚ, της διασυνοριακής κινητικότητας των πολιτών (European Commission, 2010c: 4).

Προκειμένου, να συμβάλει η ΕΕΚ και συγκεκριμένα η Ευρωπαϊκή Πολιτική για την ΕΕΚ, στην επίτευξη των στρατηγικών ποιοτικών στόχων του «ΕΤ2020» και κατ' επέκταση των headline targets της Στρατηγικής «Europe 2020», η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο πλαίσιο της επανεκκίνησης της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης, προτείνει την υλοποίηση μίας δέσμης από κεντρικές δράσεις στα πεδία της ΑΕΕΚ και της ΣΕΕΚ, με βάση τις στρατηγικές πολιτικές προτεραιότητες του «ΕΤ2020» (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010c: 4-11) (βλ. Πίνακα 24):

Πίνακας 24: Κεντρικές Δράσεις της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την ΕΕΚ (ΑΕΕΚ & ΣΕΕΚ) στο Πλαίσιο του «ΕΤ2020» και της «Europe 2020»

1. Δράσεις στο πεδίο της ΕΕΚ για την υποστήριξη της υλοποίησης της ΔΒΜ και της κινητικότητας	- παροχή εννοιών “à la carte” που θα χαρακτηρίζονται από ευελιξία, ούτως ώστε να διευρυνθεί η πρόσβαση σε προγράμματα ΣΕΕΚ, τα οποία παρέχονται από διάφορους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, όπως τους παραδοσιακούς φορείς παροχής επαγγελματικής κατάρτισης, τους εργοδότες, και τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και παροχή κατάλληλων οικονομικών κινήτρων για την συμμετοχή των πολιτών στην ΣΕΕΚ.
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Διεύρυνση των διαδρομών μετάβασης από την ΕΕΚ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ανάπτυξη προγραμμάτων ΕΕΚ τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού επιπέδου. - Υλοποίηση δράσεων για την περαιτέρω ανάπτυξη των διαδικασιών επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης. - Προώθηση της δημιουργίας ολοκληρωμένων υπηρεσιών συμβουλευτικής και (επαγγελματικού) προσανατολισμού, με στόχο τη διευκόλυνση των μεταβάσεων των ατόμων και την διευκόλυνση του ανθρώπινου δυναμικού σε σχέση με τις δυνατότητες και επιλογές για μαθησιακές και επαγγελματικές διαδρομές. - Συστηματική αξιολόγηση, έως το 2020, των ευρωπαϊκών κοινών εργαλείων, ήτοι του EQF, του ECVET και του Europass, προκειμένου να επιτευχθεί η διαφάνεια στα επαγγελματικά προσόντα και η μεταφορά των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. - Αναφορικά με τους φορείς παροχής ΕΕΚ, προτείνεται η ανάπτυξη διακρατικών στρατηγικών κινητικότητας, οι οποίες θα διευκολύνονται από την παράλληλη ανάπτυξη σχετικών δομών υποστήριξης στο πεδίο της κινητικότητας.
<p>2. Δράσεις για την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της ΑΕΕΚ και της ΣΕΕΚ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Εφαρμογή από τα Κράτη-Μέλη σε εθνικό επίπεδο συστημάτων διασφάλισης ποιότητας, σύμφωνα με τις συστάσεις του πλαισίου EQAVET. - Διαμόρφωση και ανάπτυξη πλαισίου για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις εκπαιδευτές/τριες της ΑΕΕΚ και της ΣΕΕΚ. - Παροχή στο εργατικό δυναμικό υψηλού επιπέδου επαγγελματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, άμεσα συνδεδεμένες με την αγορά εργασίας, μέσω της αξιοποίησης μορφών μάθησης, που βασίζονται στην εργασία (work-based learning). - Περαιτέρω προώθηση και ενίσχυση της απόκτησης και ανάπτυξης των βασικών ικανοτήτων (key competences), προκειμένου να διασφαλιστεί η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία τόσο των εργαζομένων όσο και των εκπαιδευομένων. - Ενδυνάμωση της σύνδεσης μεταξύ της ΕΕΚ και της αγοράς εργασίας, ούτως ώστε η παροχή ΕΕΚ να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες και στις

	<p>απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, χρειάζεται να αναπτυχθούν προβλεπτικά εργαλεία σχεδιασμού (forward planning tools) από τις δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης σε συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους.</p>
<p>3.a. Δράσεις στο πεδίο της ΑΕΕΚ για την μείωση των πρόωρα διαρρεόντων, την βελτίωση της ισότητας στην εκπαίδευση και την προώθηση της κοινωνικής κινητικότητας των πληθυσμιακών ομάδων που βρίσκονται σε κίνδυνο</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Παροχή ΑΕΕΚ υψηλής ποιότητας, η οποία θα εστιάζει σε σχήματα μάθησης με βάση την εργασία (work-based learning) και θα προσαρμόζεται στις ανάγκες του ατόμου. - Παροχή δυνατοτήτων και διαδρομών μετάβασης από την ΕΕΚ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίες θα είναι προσβάσιμες στα άτομα που διατρέχουν κίνδυνο. - Ανάπτυξη «συστημάτων ανίχνευσης» (tracer systems) με στόχο την παρακολούθηση των ποσοστών απασχόλησης των εκπαιδευομένων της ΕΕΚ, εστιάζοντας στα ποσοστά απασχόλησης των εκπαιδευομένων ΕΕΚ, που περιλαμβάνονται στις ομάδες που διατρέχουν κίνδυνο.
<p>3.b. Δράσεις στο πεδίο της ΣΕΕΚ για την αύξηση του αριθμού συμμετοχής στην αγορά εργασίας των ατόμων που διατρέχουν κίνδυνο</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Προώθηση και ανάπτυξη ευέλικτων, εξατομικευμένων και θεματοποιημένων μαθησιακών διαδρομών. - Ενίσχυση των σχημάτων μάθησης βασισμένης στην εργασία με στόχο την απόκτηση βασικών ικανοτήτων (key competences). - Προώθηση και ενίσχυση των υπηρεσιών προσανατολισμού (guidance services) και της επικύρωσης της πρότερης μάθησης, δίδοντας έμφαση στα άτομα με μεταναστευτικό background, για την διευκόλυνση της κοινωνικής τους ένταξης.
<p>3.c. Δράσεις ΕΕΚ για την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων που σχετίζονται με την ενεργό ιδιότητα του πολίτη</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Προώθηση και περαιτέρω ενδυνάμωση των εταιρικών σχέσεων μεταξύ διάφορων φορέων, σε τοπικό κυρίως επίπεδο, και συγκεκριμένα μεταξύ των φορέων παροχής ΕΕΚ, των οργανώσεων της Κοινωνίας των Πολιτών, των εκπαιδευομένων της ΕΕΚ, των γονέων και των φορέων των τοπικών κοινοτήτων.

<p>4. Δράσεις στο πεδίο της ΕΕΚ για την υποστήριξη της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της ανάπτυξης του επιχειρηματικού πνεύματος των εκπαιδευομένων της ΕΕΚ</p>	<p>- Παροχή ενεργού μάθησης με βάση την εμπειρία με στόχο α) την προώθηση της απόκτησης ηλεκτρονικών δεξιοτήτων (e-skills), β) την καλλιέργεια κουλτούρας σε σχέση με την ανάληψη ρίσκου και πρωτοβουλιών, την καλλιέργεια «πνεύματος διερεύνησης», εσωτερικών κινήτρων και της κριτικής σκέψης των ατόμων.</p> <p>- Συμπερίληψη της ικανότητας ανάπτυξης επιχειρηματικού πνεύματος στο πλαίσιο ικανοτήτων τόσο των εκπαιδευτών/τριών όσο και των εκπαιδευομένων της ΕΕΚ.</p>
--	---

Πηγή: European Commission, 2010c: 6 & 8-10.

Επιπροσθέτως, πέραν από την προαναφερθείσα δέσμη δράσεων προς υλοποίηση στο πλαίσιο της νέας ατζέντας της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την ΕΕΚ για την περίοδο 2010-2020, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει την ενδυνάμωση του πολιτικού διαλόγου για την ΕΕΚ σε διεθνές επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων τρίτων χωρών και διεθνών οργανισμών (European Commission, 2010c: 10).

Πιο συγκεκριμένα, προτείνει μία πιο δομημένη συνεργασία/εταιρική σχέση με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Γειτονίας και τις χώρες Διεύρυνσης, με την υποστήριξη του ETF, προκειμένου να εκσυγχρονιστούν τα συστήματα της ΕΕΚ σ' αυτές τις χώρες, να ενισχυθεί περαιτέρω η διακρατική συνεργασία και η περιφερειακή ανάπτυξη, να αντιμετωπιστεί η παράνομη μετανάστευση και να βελτιωθούν οι διαδικασίες διαχείρισης της νόμιμης μετανάστευσης (European Commission, 2010c: 10).

Παράλληλα, στο πλαίσιο χάραξης πολιτικής βασισμένης σε στοιχεία και των ερευνητικών δραστηριοτήτων (συνεργασία για PIAAC) για την ΕΕΚ, προτείνεται η ενδυνάμωση της συνεργασίας με Διεθνείς Οργανισμούς, όπως τον ΟΟΣΑ, το UNEVOC (International Centre for Technical and Vocational Education and Training) της UNESCO και την ILO (European Commission, 2010c: 11).

4.2.2. Συμπερασματικές Επισημάνσεις για τις Βασικές Πολιτικές Προτεραιότητες των Πεδίων της ΔΒΜ και της ΕΕΚ στο Πλαίσιο του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» (2009-2011)

Συμπερασματικά, όσον αφορά στις βασικές πολιτικές προτεραιότητες που έθεσε η Ευρωπαϊκή Ένωση τόσο για τα πεδία της ΔΒΜ (Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ) και της ΕΕΚ όσο και του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020», θεωρούμε, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει, ότι οι πολιτικές προτεραιότητες του «ΕΤ2020» στο πλαίσιο του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας ήταν, σε μεγάλο βαθμό γενικές και, κατά τη γνώμη μας ήταν μία επέκταση των προτεραιοτήτων του «ΕΤ2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας στην κατεύθυνση αύξησης των ποσοστών απασχόλησης και μείωσης της ανεργίας. Ωστόσο, η ιδιαίτερη έμφαση που δίδεται σε τομείς που συνδέονται με την Κοινωνική Ατζέντα της Ε.Ε., όπως τα ΑμεΑ, οι μετανάστες, πληθυσμιακές ομάδες που διατρέχουν κίνδυνο για κοινωνικό αποκλεισμό κ.λπ. διαφοροποιεί το περιεχόμενο του «ΕΤ2020» συγκριτικά με την ατζέντα του «ΕΤ2010».

Σε ό,τι αφορά στις προτεραιότητες που τέθηκαν για το πεδίο της ΔΒΜ, και συγκεκριμένα για την Συμμετοχή των Ενηλίκων (25-64 ετών) στην ΔΒΜ, φαίνεται ότι, στο πλαίσιο του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας, η Ε.Ε. δεν είχε διαμορφώσει μία πλήρη ατζέντα γι' αυτό το καίριο πεδίο του «ΕΤ2020», και οι πολιτικές προτεραιότητες συνιστούσαν, στην πραγματικότητα, υπο-προτεραιότητες των στρατηγικών πολιτικών προτεραιοτήτων της συνολικής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ (στην προοπτική της ευρείας πρόσληψης της έννοιας της ΔΒΜ).

Ως εκ τούτου, όπως αποτυπώθηκε παραπάνω, η Ε.Ε. επικεντρώθηκε περισσότερο στο πεδίο της ΕΕΚ και της σχέσης του με την απασχόληση και την αγορά εργασίας, καθώς και με την κοινωνική ένταξη των ατόμων μέσω της συμμετοχής τους στην ΕΕΚ. Η επανεκκίνηση της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης σε συνδυασμό με την σύσφιξη των εταιρικών σχέσεων με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Γειτονίας και με τις, προς προσχώρηση στην Ε.Ε., χώρες, φαίνεται πως έστρεψαν το ενδιαφέρον της Ε.Ε. περισσότερο στο πεδίο της ΕΕΚ παρά στη ΔΒΜ (συμμετοχή ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ) κατά τη διάρκεια της περιόδου 2009-2011 (1^{ος} Κύκλος Εργασίας).

Συγχρόνως, η οικονομική κρίση έπληττε όλο και περισσότερο το ευρωπαϊκό οικοδόμημα. Οι εμβληματικές πρωτοβουλίες που τέθηκαν σε ισχύ με την εκκίνηση της Στρατηγικής «Europe 2020» αν και περιελάμβαναν στις ατζέντες τους μείζονες πολιτικές προτεραιότητες και στρατηγικούς στόχους για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και της σύνδεσής τους με την απασχόληση του ανθρώπινου δυναμικού, ωστόσο η ολοκλήρωση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, όπως θα αναλύσουμε ευθύς αμέσως.

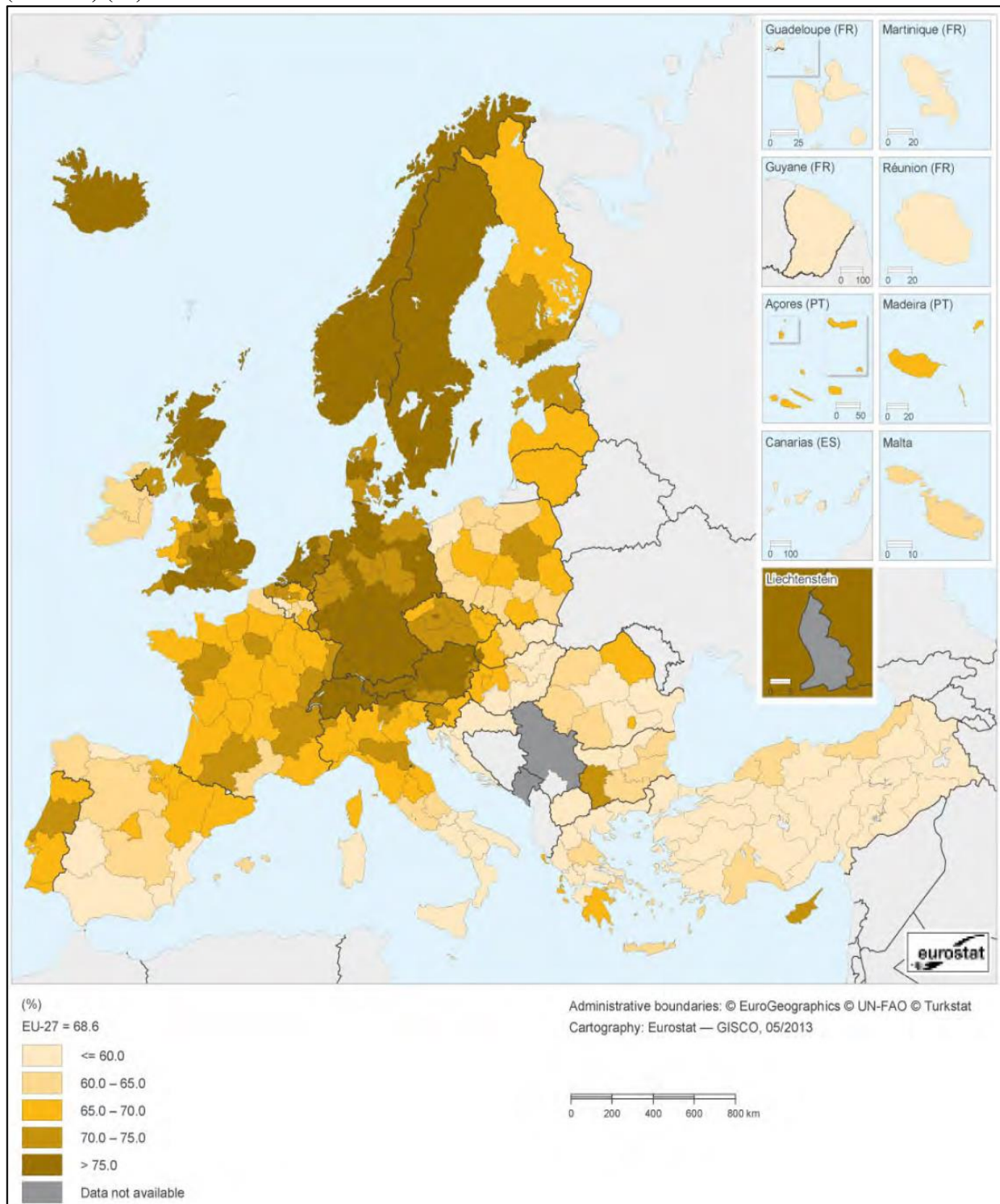
4.3. Αποτύπωση της Κατάστασης των Πραγμάτων για τα Πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ στο Πλαίσιο Ολοκλήρωσης του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020»

Η ολοκλήρωση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020», εξακολουθεί να βρίσκει την Ε.Ε. απροετοίμαστη να διαχειριστεί τον καταγισμό των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα σε κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό επίπεδο λόγω της οικονομικής κρίσης.

Αξίζει, δε, να αναφερθεί ότι το 2011 το ποσοστό απασχόλησης του πληθυσμού, ηλικίας 20-64 ετών, στην Ε.Ε.-27 ανήλθε στο 68,6% από 68,5% το 2010, ενώ το 2009 μειώθηκε στο 69,1% από 70,4% που βρισκόταν το 2008 (έλευση οικονομικής κρίσης στην Ε.Ε.) (Eurostat, 2013: 84). Παρ' όλο που ο ευρωπαϊκός μέσος όρος του ποσοστού απασχόλησης του πληθυσμού (20-64 ετών) έως και το 2011 δεν είχε παρουσιάσει σημαντική μείωση συγκριτικά με το 2009 και το 2008, απείχε 6,4 ποσοστιαίες μονάδες από την headline τιμή-στόχο της Στρατηγικής «ΕU2020», που αφορά στην αύξηση του ποσοστού απασχόλησης των ατόμων (20-64 ετών) τουλάχιστον στο 75% έως το 2020. (Eurostat, 2013: 84).

Επιπλέον, οι αποκλίσεις και οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη σε σχέση με τα ποσοστά απασχόλησης των ατόμων 20-64 ετών, και ιδίως μεταξύ των Κρατών-Μελών του Βορρά και του Νότου αποτυπώνουν την έναρξη μίας δυσανάλογης κατάστασης των πραγμάτων στην Ε.Ε. σε σχέση με την απασχόληση και τον αντίκτυπο που είχε η οικονομική κρίση στην οικονομία και στην αγορά εργασίας των Κρατών-Μελών της Ε.Ε. (Eurostat (online data code: lfst_r_lfe2emprr) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2013: 85) (βλ. Χάρτη 2).

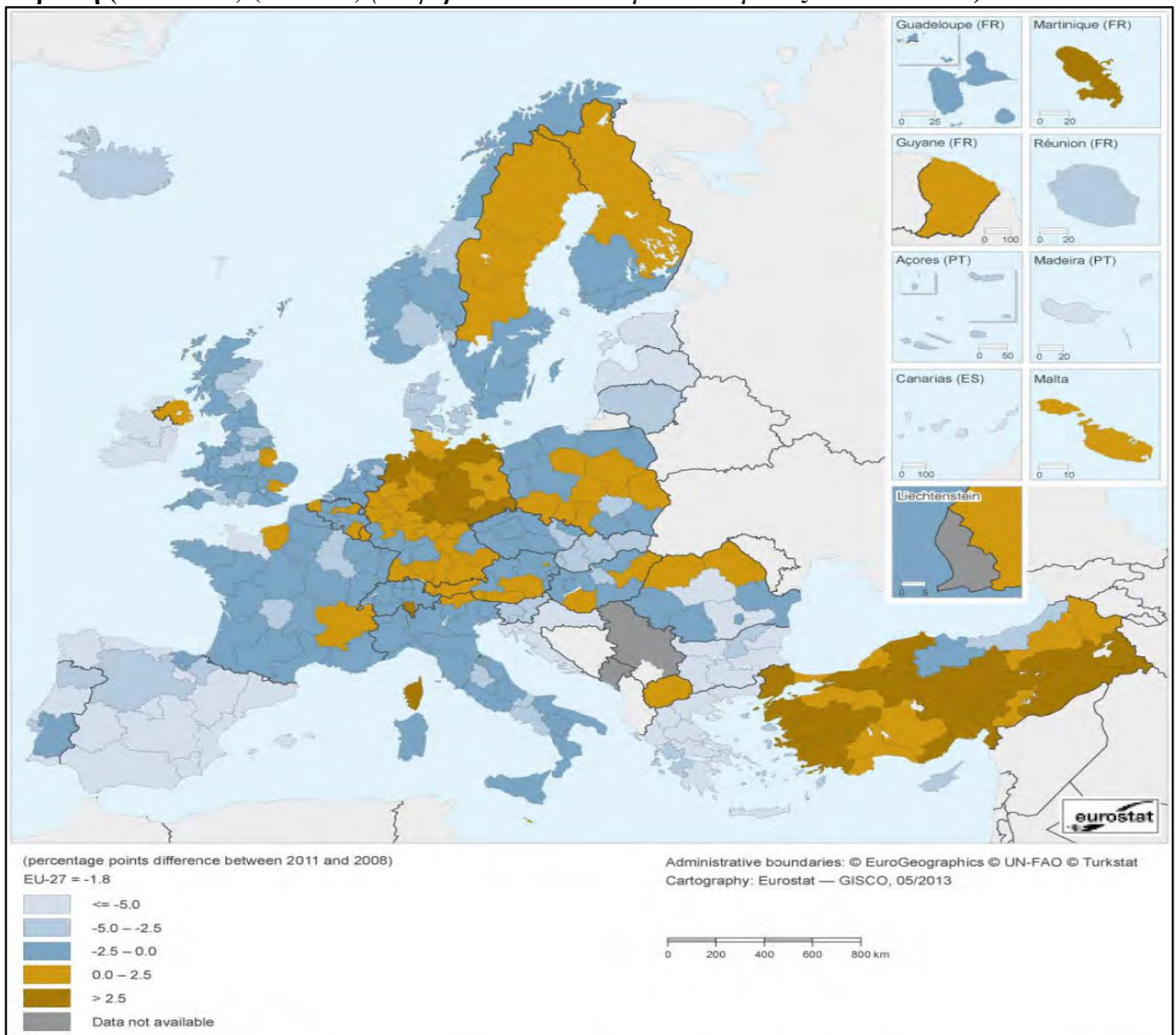
Χάρτης 2: Ποσοστά Απασχόλησης Πληθυσμού (20-64 ετών) ανά Περιφέρειες στην Ευρώπη (2011) (NUTS 2) (%)



Πηγή: Eurostat (online data code: lfst_r_lfe2emprr) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2013: 85.

Ωστόσο, παρά τις όποιες αποκλίσεις ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη σε σχέση με το ποσοστό απασχόλησης των ατόμων (20-64 ετών), η πλειοψηφία των Κρατών-Μελών είχε σημαντική μείωση στα ποσοστά της απασχόλησης μεταξύ από το 2008 έως το 2011. Και σε αυτή την περίπτωση, όμως, η μεταβολή των ποσοστών απασχόλησης, από το 2008 έως το 2011, είναι πιο μεγάλη στις χώρες του Νότου (βλ. Ελλάδα, Πορτογαλία, Ισπανία Κύπρος) απ' ότι στις χώρες της Κεντρικής Ευρώπης και του Βορρά (Eurostat, 2013: 84 & 86) (βλ. Χάρτη 3).

Χάρτης 3: Μεταβολή των Ποσοστών Απασχόλησης Πληθυσμού (20-64 ετών) ανά Περιφέρειες στην Ευρώπη (2008-2011) (NUTS 2) (διαφορά ποσοσטיαίων μονάδων μεταξύ 2011 & 2008)



Πηγή: Eurostat (online data code: lfst_r_lfe2emprr) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2013: 87.

Αυτή η απόσταση μεταξύ του ποσοστού απασχόλησης του πληθυσμού (20-64 ετών) το 2011 και της κεντρικής τιμής-στόχου της «EU2020» σε σχέση με την αύξηση του ποσοστού των απασχολούμενων (20-64 ετών) στο 75% τουλάχιστον έως το 2020, μπορεί να φαίνεται για ένα τμήμα του πληθυσμού μικρή, ωστόσο η πραγματικότητα διαφέρει, αν αναλογιστεί κανείς την παράλληλη αύξηση των ποσοστών της συνολικής ανεργίας και των επιμέρους πληθυσμιακών της ομάδων.

Ας μην μας διαφεύγει, ότι η ολοκλήρωση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» συνέπεσε σε μία περίοδο, στη διάρκεια της οποίας ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. δεν είχε ακόμα γίνει τόσο αισθητός όσο στα επόμενα έτη που ακολούθησαν αμέσως μετά.

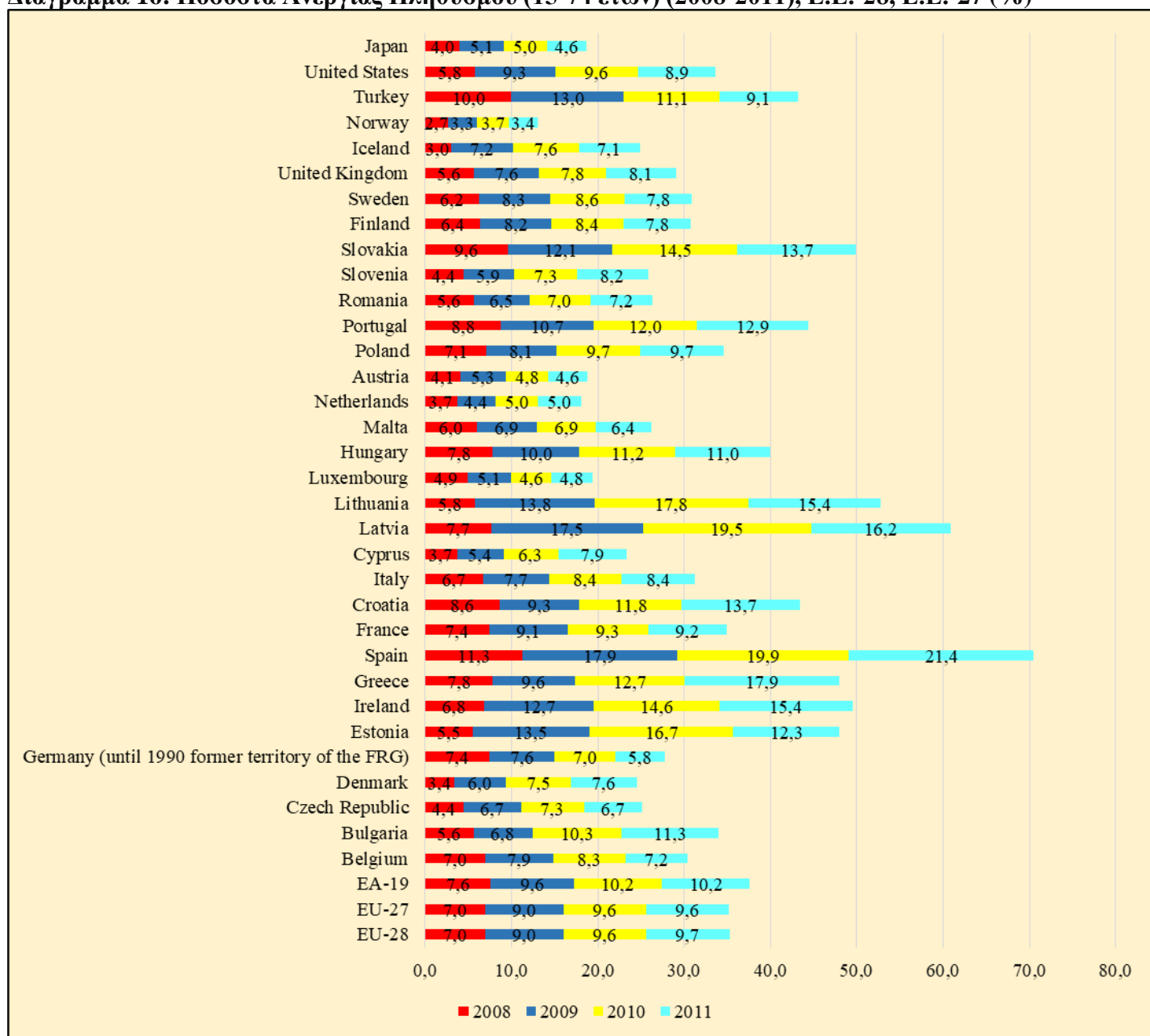
Συγκεκριμένα, αναφορικά με τα ποσοστά ανεργίας στην Ε.Ε.-27, το 2011, το ποσοστό της ανεργίας του συνολικού πληθυσμού (15-74 ετών) αυξήθηκε στο 9,6% από 7% που βρισκόταν το 2008. Για το 2011, τα Κράτη-Μέλη με τα υψηλότερα ποσοστά συνολικής ανεργίας στην Ε.Ε.-27 ήταν η Ισπανία με 21,4% συνολική ανεργία από 11,3% το 2008 (αύξηση κατά 10,1 ποσοστιαίες μονάδες), η Ελλάδα με 17,9% από 7,8% το 2008 (αύξηση κατά 10,1 ποσοστιαίες μονάδες) και η Λιθουανία με 15,4% από 5,8% που βρισκόταν το 2008 (αύξηση κατά 9,6 ποσοστιαίες μονάδες) (Eurostat, 2018a:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>) (βλ. Διάγραμμα 16).

Τα Κράτη-Μέλη με τα χαμηλότερα ποσοστά συνολικής ανεργίας ήταν η Αυστρία, της οποίας το ποσοστό ανήλθε στο 4,6% το 2011 από 4,1% το 2008, το Λουξεμβούργο με 4,8% συνολική ανεργία το 2011 από 4,9% που βρισκόταν το 2008 και οι Κάτω Χώρες, το ποσοστό των οποίων αυξήθηκε στο 5% από 3,7% που ήταν το 2008 (Eurostat, 2018a:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>) (βλ. Διάγραμμα 16).

Διάγραμμα 16: Ποσοστά Ανεργίας Πληθυσμού (15-74 ετών) (2008-2011), Ε.Ε.-28, Ε.Ε.-27 (%)

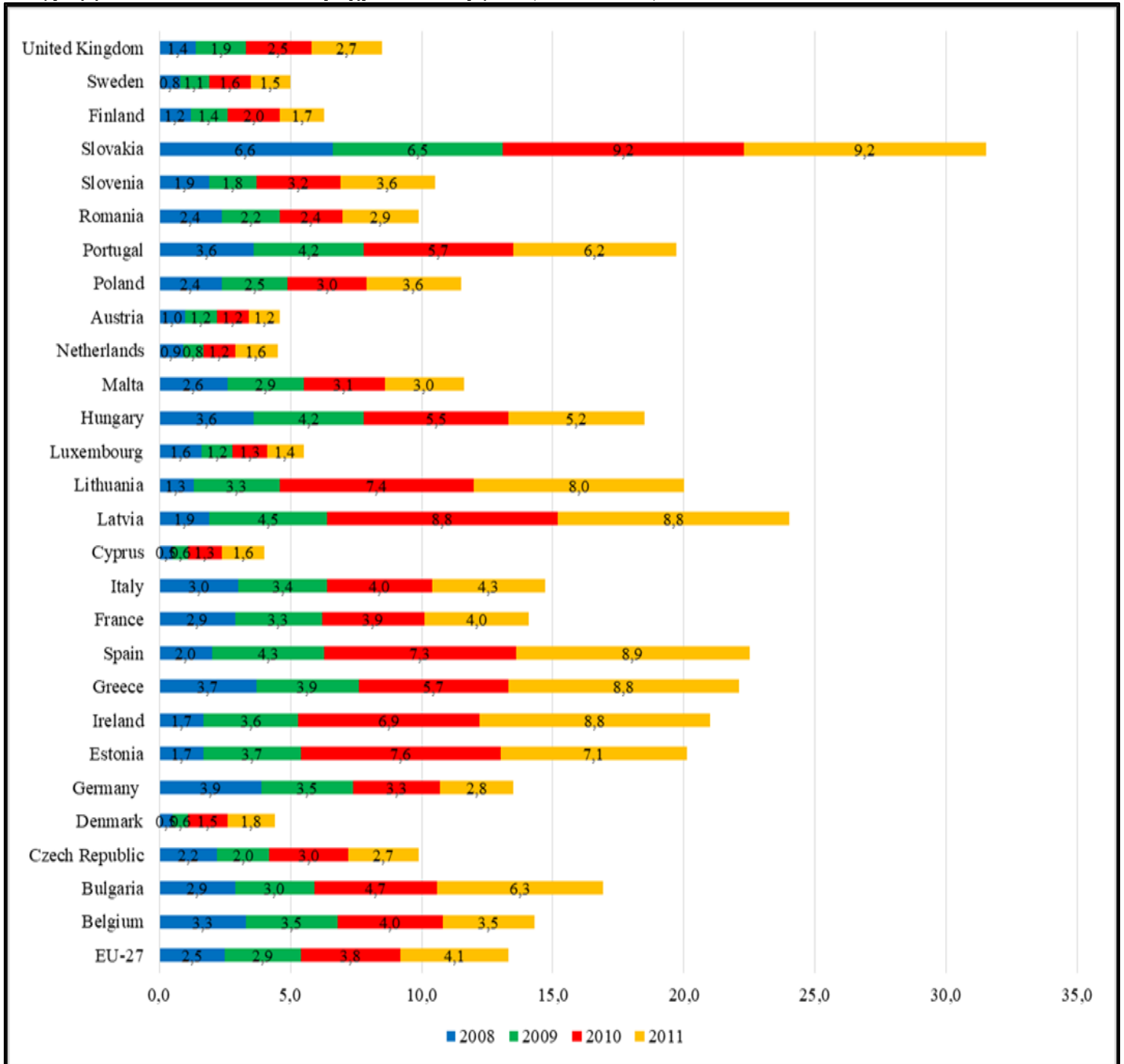


Πηγή: Eurostat, 2018a: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>.

Αντιστοίχως, για το ίδιο χρονικό διάστημα (2008-2011), το ποσοστό το μακροχρόνια ανέργων (15-74 ετών) στην Ε.Ε.-27 άρχισε να παρουσιάζει ανοδικές τάσεις, και το 2011 ανήλθε στο 4,1% από 2,5% που βρισκόταν το 2008 (Eurostat, 2018b: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem130&plugin=1>). Σε αρκετά Κράτη-Μέλη παρατηρείται μία κατακόρυφη αύξηση του ποσοστού των μακροχρόνια ανέργων (15-74). Οι χώρες, οι οποίες σημειώνουν τα

υψηλότερα ποσοστά μεταξύ 2008-2011 ήταν η Σλοβακία (2011: 9,2%, 2008: 6,6%), η Ισπανία (2011: 8,9%, 2008: 2%), η Ελλάδα (2011: 8,8%, 2008: 3,7%), η Λετονία (2011: 8,8%, 2008: 1,9%) και η Ιρλανδία (2011: 8,8%, 2008: 1,7%) (Eurostat, 2018b: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem130&plugin=1>) (βλ. Διάγραμμα 17).

Διάγραμμα 17: Ποσοστό Μακροχρόνια Ανέργων (15-74 ετών), Ε.Ε.-27 (2008-2011) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018b: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem130&plugin=1>.

Μέσα σε όλο αυτό τον καταιγισμό των εξελίξεων Αναμφίβολα, δεν θα μπορούσαν να μην επηρεαστούν και τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης.

«Δύο σημαντικές εξελίξεις αλλάζουν το πλαίσιο εντός του οποίου τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης λειτουργούν. Η πρώτη εξέλιξη είναι ο αντίκτυπος της οικονομικής, χρηματοπιστωτικής και δημόσιου χρέους κρίσης στις αγορές εργασίας, τις οικονομίες και τις κοινωνίες.... Η δεύτερη εξέλιξη είναι η διαδικασία δημογραφικής γήρανσης και συγκεκριμένα ο αντίκτυπος της στην αγορά εργασίας.» (European Commission, 2012a: 10).

Πράγματι, τα πρώτα αποτελέσματα των επιδόσεων των Κρατών-Μελών σε ό,τι αφορά στις headline τιμές-στόχους και στις πολιτικές προτεραιότητες που είχαν τεθεί στα τέλη του 2009 – αρχές 2010 στο πλαίσιο του Προγράμματος Εργασίας «ET2020», καταδεικνύουν μία εμφανή στασιμότητα ή ελάχιστη πρόοδο προς την κατεύθυνση επίτευξης των στρατηγικών στόχων για τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης, ήτοι της συνολικής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και συνεπώς για την επίτευξη των headline targets της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020».

1. Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ:

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στη **Συμμετοχή των Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ** (συμμετοχή σε δραστηριότητες τυπικής και μη τυπικής μάθησης), οι επιδόσεις των περισσότερων Κρατών-Μελών της Ε.Ε.-27 είναι απογοητευτικές. Συγκεκριμένα, για το 2011 ο ευρωπαϊκός μέσος όρος παρουσίασε περαιτέρω μείωση, ήτοι στο 8,9% από το 9,3% που βρισκόταν το 2009 (έναρξη 1^{ου} Κύκλου Εργασίας «ET2020») και από το ήδη μειωμένο 9,1% που βρισκόταν το 2010 (εκκίνηση της Στρατηγικής «EU2020») (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 48; European Commission, 2011a: 16).

Ήδη από την ολοκλήρωση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας έχει διαφανεί, ότι είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί η τιμή-στόχος του 15% ως προς τη συμμετοχή των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (European Commission, 2012a: 49). Το 2011, μόνο 6 Κράτη-

Μέλη κατάφεραν να επιτύχουν την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 15% και να την υπερβούν. Πρόκειται για την Δανία (32,3%), τις Κάτω Χώρες (16,7%), την Σλοβενία (15,9%), τη Φινλανδία (23,8%), τη Σουηδία (25%) και το Ηνωμένο Βασίλειο (15,8%) (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 48).

Αναφορικά με τον συγκεκριμένο στρατηγικό δείκτη του «ΕΤ2020» παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των Κρατών-Μελών. Οι καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τον συγκεκριμένο δείκτη παρατηρούνται, παραδοσιακά, στις Σκανδιναβικές Χώρες (βλ. προηγούμενη παράγραφο), ενώ η Βουλγαρία (1,2%), η Ελλάδα (2,4%), η Ουγγαρία (2,7%) και η Ρουμανία (1,6%) σημειώνουν για το 2011 τις χειρότερες επιδόσεις, με ποσοστά που δεν ξεπερνούν το 3%. Μάλιστα, συγκριτικά με το 2010, σε 10 Κράτη-Μέλη το ποσοστό συμμετοχή ενηλίκων στη ΔΒΜ μειώθηκε, σε 3 Κράτη-Μέλη παρέμεινε σταθερό (Βουλγαρία, Ισπανία Λετονία) και σε 14 Κράτη-Μέλη αυξήθηκε. Ενώ για το 2011, σε 15 από τα 27 Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. τα ποσοστά συμμετοχής ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ ήταν κάτω από 10% (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 48) (βλ. Πίνακα 25).

Πίνακας 25: Ποσοστό Συμμετοχής Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (τυπική & μη τυπική μάθηση) (2006, 2010, 2011) (%)

	2006	2010	2011						
	Total	Total	Total	Male	Female	Foreign-born ⁹¹	Low educated	Unemployed	Job-related of non-formal (a)
EU 27	9.5	9.1	8.9	8.2	9.6	9.9	3.9	9.1	83.4
EU 27 <i>adjusted (c)</i>	8.7	8.9	8.9						
Belgium	7.5	7.2	7.1	6.7	7.4	8.6	3.1	8.9	85.3
Bulgaria	1.3	1.2	1.2	1.2	1.2	:	:	:	96.3
Czech Republic	5.6	7.5	11.4b	11.2b	11.6b	10.2b	2.8b	7.5b	93.3
Denmark	29.2	32.5	32.3	25.6	39.0	33.3	23.4	35.1	93.1
Germany	7.5	7.7	7.8	7.9	7.7	6.4	3.1	5.1	88.0
Estonia	6.5	10.9	12.0	9.2	14.5	(6.1)	:	(8.5)	90.5
Ireland	7.3	6.7	6.8	6.3	7.2	7.9	2.8	6.4	:
Greece	1.9	3.0	2.4	2.6	2.3	1.2	0.4	2.7	84.1
Spain	10.4	10.8	10.8	10.0	11.6	8.6	4.6	13.2	72.9
France	6.4	5.0	5.5	5.2	5.9	5.1	2.5	5.2	89.0
Italy	6.1	6.2	5.7	5.3	6.0	3.4	1.2	5.5	71.0
Cyprus	7.1	7.7	7.5	7.2	7.8	5.3	(1.3)	6.9	80.9
Latvia	6.9	5.0	5.0	3.8	6.1	(3.0)	:	(4.0)	84.4
Lithuania	4.9	4.0	5.9	4.6	7.1	:	:	(3.5)	89.3
Luxembourg	8.2	13.4	13.6	14.2	13.0	12.1	(4.5)	(15.3)	:
Hungary	3.8	2.8	2.7	2.6	2.9	(3.2)	0.5	2.0	81.9
Malta	5.4	6.2	6.6	6.3	6.9		3.3	:	70.9
Netherlands	15.6	(16.6)	16.7	16.5	16.9	19.5	10.5	17.3	84.7
Austria	13.1	13.7	13.4	12.2	14.5	11.2	4.1	18.6	80.5
Poland	4.7	5.3	4.5	4.0	5.0	:	(0.8)	4.8	87.5
Portugal	4.2	5.8	11.6b	11.1b	12.1b	13.9b	8.0b	17.1b	84.0
Romania	1.3	1.3	1.6	1.6	1.5	:	(0.3)	(1.5)	82.6
Slovenia	15	16.2	15.9	13.7	18.2	(7.2)	(3.3)	16.4	70.8
Slovakia	4.1	2.8	3.9	3.4	4.4	:	:	1.7	92.0
Finland	23.1	23.0	23.8	19.9	27.7	25.9	10.7	19.7	85.6
Sweden	18.4p	24.5	25.0	18.4	31.9	25.5	16.9	40.4	88.0
United Kingdom	26.7	19.4(b)	15.8p	14.0p	17.5p	19.6p	7.2p	14.8p	76.0
Croatia	2.9	(2.2)	(2.3)	(2.3)	(2.3)	:	:	:	78.1
Iceland	27.9	25.2	25.9	22.8	29.0	19.1	16.1	30.9	:
MK*	2.3	3.2	3.4	3.4	3.3	:	(0.3)	(2.3)	:
Turkey	1.8	2.5	2.9	3.0	2.7	3.1	1.4	5.5	70.0
Norway	18.7	17.8	18.2	17.1	19.2	19.1	10.4	18.9	:
Switzerland	22.5	30.6	29.9	31.0	28.7	23.6	9.9	23.0	:

Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission 2012a: 48.

Αναφορικά με την συμμετοχή στη ΔΒΜ στις επιμέρους πληθυσμιακές υπο-ομάδες παρατηρούνται και πάλι σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των Κρατών-Μελών. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή στη ΔΒΜ μεταξύ των δύο φύλων, για το 2011, το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών (25-64 ετών) είναι υψηλότερο (9,6%) από το αντίστοιχο των ανδρών (8,2%) (European Commission, 2012a: 49). Στη συντριπτική πλειοψηφία των Κρατών-Μελών, οι γυναίκες συμμετέχουν περισσότερο

στη ΔΒΜ απ' ότι οι άνδρες (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 48).

Συν τοις άλλοις, με βάση τα αποτελέσματα της πιλοτικής AES (Adult Education Survey), δηλαδή της Έρευνας για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, που διεξήχθη το 2007 (βλ. Eurostat, 2010: 6-50) μπορεί οι άνδρες να συμμετέχουν λιγότερο από τις γυναίκες στην ΔΒΜ, ωστόσο σε όλες τις χώρες, ο ανδρικός πληθυσμός σε ποσοστό 88% προτιμά τη μάθηση που σχετίζεται με την εργασία (job-related learning) συγκριτικά με το αντίστοιχο ποσοστό του γυναικών (78,7%) (European Commission, 2012a: 49).

Το γεγονός ότι οι άνδρες προτιμούν, ως επί το πλείστον, να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες που συνδέονται με την εργασία, καταδεικνύει ότι το ανδρικό φύλο έχει υψηλότερη δραστηριότητα στην αγορά εργασίας απ' ότι το γυναικείο φύλο (European Commission, 2012a: 49).

Επιπλέον, στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι, για το 2011, στο πλαίσιο συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ, στην πλειοψηφία τους οι μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν ήταν προγράμματα μη τυπικής μάθησης και, συγκεκριμένα, προγράμματα μη τυπικής επαγγελματικής κατάρτισης. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στον τύπο της κατάρτισης που συμμετείχαν, στο σύνολο των δραστηριοτήτων μη τυπικής κατάρτισης, το 83,4% (ευρωπαϊκός μέσος όρος) ήταν κατάρτιση που συνδέεται/σχετίζεται με την εργασία (job-related training) (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 48; European Commission, 2012a: 49).

Με βάση τα προαναφερθέντα, διαπιστώνεται η έμφαση που είχε δώσει, εξ' αρχής, η Ε.Ε. στην κατάρτιση και συγκεκριμένα στην συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και το reskilling, προκειμένου να αποκτήσουν ή να επικαιροποιήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού (25-64 ετών) καθώς και να συμβάλουν, για κάποιες κατηγορίες πληθυσμού, π.χ. άνεργα άτομα, στην ένταξη ή επανένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Όσον αφορά στη συμμετοχή στη ΔΒΜ μεταξύ του γηγενούς και του μη γηγενούς⁹¹ πληθυσμού, προκύπτει ότι το 2011, παρ' όλο που δεν ισχύει για όλα τα Κράτη-Μέλη, οι μη γηγενείς ενήλικες (25-64 ετών) εμπλέκονταν περισσότερο (ευρωπαϊκός μέσος όρος: 9,9%) σε προγράμματα ΔΒΜ απ' ό,τι οι γηγενείς ενήλικες (ευρωπαϊκός μέσος όρος: 8,9%) (European Commission, 2012a: 49).

Το ό,τι ο μη γηγενής πληθυσμός συμμετείχε περισσότερο στη ΔΒΜ εν συγκρίσει με τον γηγενή πληθυσμό φαίνεται να οφείλεται από τη μία σε στοχευμένα προγράμματα ΔΒΜ όπως η εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής και από την άλλη στην αύξηση των ποσοστών ανεργίας των μεταναστών που σημειώθηκε σε ορισμένες χώρες, και ως εκ τούτου αυξήθηκε η συμμετοχή της συγκεκριμένης υπο-ομάδας στη ΔΒΜ στο πλαίσιο υλοποίησης μέτρων ένταξης στην αγορά εργασίας (European Commission, 2012a: 49).

Παρ' όλη, όμως, την αυξημένη συμμετοχή των μεταναστών (25-64 ετών) στη ΔΒΜ, η συμμετοχή των low-skilled ενηλίκων, δηλαδή των ενηλίκων που διαθέτουν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (έως υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση), στη συντριπτική πλειοψηφία των χωρών εξακολουθεί να παραμένει πολύ χαμηλή. Συγκεκριμένα, για το 2011, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος της συμμετοχής στη ΔΒΜ των low-educated ενηλίκων ανήλθε μόλις στο 3,9% (European Commission, 2012a: 49).

Αν και η προαναφερθείσα χαμηλή συμμετοχή των low-skilled ατόμων σε μαθησιακές δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία (job-related learning) δύναται να δικαιολογηθεί εξαιτίας του ό,τι είναι λιγότερο ενεργά στην αγορά εργασίας, δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα συμπεριλαμβάνεται στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες διατρέχοντας κίνδυνο για φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό, λόγω της μείωσης των θέσεων εργασίας για low skilled άτομα (European Commission, 2012a: 49).

⁹¹ «Η υπο-ομάδα των μη-γγενών αναφέρεται στους μετανάστες πρώτης γενιάς, και ως εκ τούτου δεν καλύπτει τους μετανάστες δεύτερης ή τρίτης γενιάς ή πληθυσμούς που δεν έχουν πολιτογραφηθεί.» (European Commission, 2012a: 48).

Σε σχέση με τα άνεργα ενήλικα άτομα (25-64 ετών) και τη συμμετοχή τους σε μαθησιακές δραστηριότητες ΔΒΜ, το 2011, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ανήλθε στο 9,1%, ελάχιστα, δηλαδή πιο υψηλός από τον γενικό ευρωπαϊκό μέσο όρο (2011: 8,9%). Παρ' όλο που σε κάποιες χώρες όπως στην Ισπανία, στην Αυστρία, στην Πορτογαλία και στη Σουηδία, τα ποσοστά συμμετοχής των άνεργων ατόμων στη ΔΒΜ είναι πολύ υψηλότερα από τον αντίστοιχο εθνικό μέσο όρο των Κρατών Μελών (π.χ. Σουηδία: εθνικός μέσος όρος: 25%, εθνικός μέσος όρος συμμετοχής ανέργων στη ΔΒΜ: 40,4%) (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 48; European Commission, 2012a: 49), γεγονός που υποδηλώνει την προσπάθεια των συγκεκριμένων χωρών να αναβαθμίσουν και να επικαιροποιήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες των ανέργων προκειμένου να επανενταχθούν στην αγορά εργασίας, σε γενικές γραμμές στην Ε.Ε.-27 παρατηρείται μικρή συμμετοχή της συγκεκριμένης πληθυσμιακής κατηγορίας στη ΔΒΜ (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 48; European Commission, 2012a: 49).

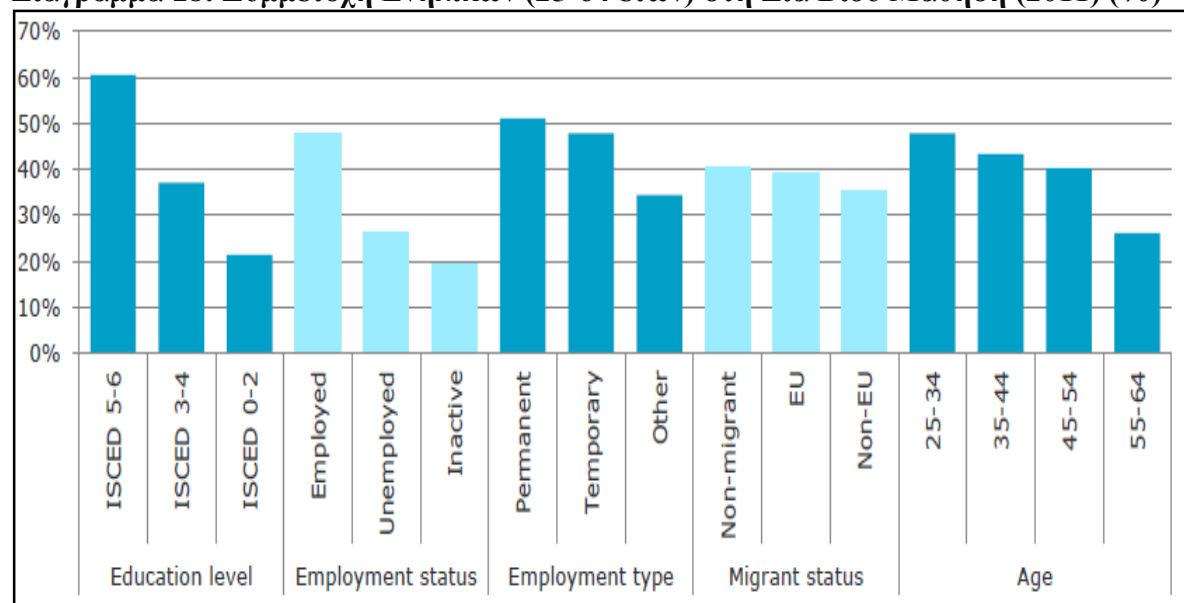
Βάσει των ευρημάτων της AES (Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων) (Adult Education Survey), που διεξήχθη το 2011, προέκυψε ότι, κατά τη διάρκεια του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020», η ΔΒΜ αξιοποιούταν σε μικρότερο βαθμό από τις πληθυσμιακές ομάδες, που κατ' εξοχήν την έχουν ανάγκη, όπως τα άνεργα ή ανενεργά άτομα, η πληθυσμιακή υπο-ομάδα των 55-64 ετών και τα άτομα με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 0-2) (βλ. αναλυτικά Eurostat (AES, 2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 80; European Commission, 2013b: 69).

Τα ευρήματα της AES είναι ενδεικτικά της κατάστασης των πραγμάτων που επικρατεί στο πεδίο της ΔΒΜ. Έτσι, σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή των ενηλίκων σε μαθησιακές δραστηριότητες, η μη τυπική κατάρτιση (non-formal training) είναι πιο δημοφιλής από την τυπική κατάρτιση (formal training), καθώς κατά μέσο όρο η συμμετοχή των ενηλίκων στην επαγγελματική κατάρτιση, που συμπεριλαμβάνεται στις μαθησιακές δραστηριότητες μη τυπικής μάθησης, είναι κατά 15 φορές μεγαλύτερη (38,4%) εν συγκρίσει με την πρόσβασή τους στην τυπική κατάρτιση (2,4%), με σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. (European Commission, 2013b: 69).

Επιπροσθέτως, το 52,7% των δραστηριοτήτων μη τυπικής μάθησης χρηματοδοτούνταν από τις επιχειρήσεις, ενώ ένα 28,4% από τις δραστηριότητες μη τυπικής μάθησης που συμμετείχαν οι ενήλικες δεν συνδέονταν με την εργασία. Κατά συνέπεια, 4 στις 5 μαθησιακές δραστηριότητες, εν συνόλω, ήτοι το 81,4%, συνδέονταν ή σχετίζονταν με την εργασία (job-related activities) (European Commission, 2013b: 69).

Ωστόσο, παρ' όλο που σχεδόν όλα τα προγράμματα ΔΒΜ για τους ενήλικες σχετίζονται ή συνδέονται με την εργασία (job-related), αντί να συμμετέχουν σ' αυτήν πιο ενεργά, όπως προαναφέραμε πληθυσμιακές υπο-ομάδες, οι οποίες συγκριτικά με άλλες υπο-ομάδες, έχουν περισσότερο ανάγκη την απόκτηση βασικών ικανοτήτων ή την επικαιροποίηση των υφιστάμενων δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, όπως για παράδειγμα τα άνεργα ή ανενεργά άτομα, οι low-skilled ή οι μεγαλύτερης ηλικίας ενήλικες (55-64 ετών), η υπο-ομάδα του πληθυσμού που συμμετέχει περισσότερο είναι εκείνη των high-skilled γηγενών εργαζομένων, που η ηλικία του κυμαίνεται από 25 έως 34 ετών (βλ. αναλυτικά European Commission, 2014: 78-79; Eurostat (AES, 2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 80) (βλ. Διάγραμμα 18).

Διάγραμμα 18: Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη Διά Βίου Μάθηση (2011) (%)



Πηγή: Eurostat (AES, 2011) όπ. παρατ. στο European Commission, 2014: 80.

Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθεί ότι, βάσει των ευρημάτων της AES, προέκυψε ότι από το σύνολο των προγραμμάτων ΔΒΜ που σχετίζονται/συνδέονται με την εργασία (job-related learning), τα 2/3 εξ αυτών χρηματοδοτούνται από τους εργοδότες (European Commission, 2014: 78).

Τα προαναφερθέντα ευρήματα επιβεβαιώνονται, πλήρως, και από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την Έρευνα για τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (CVTS) που διεξήχθη το 2010. Με βάση, λοιπόν, με τα ευρήματα της CVTS 2010, προέκυψε ότι οι επιχειρήσεις εμπλέκονται ενεργά στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στα περισσότερα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. (European Commission, 2013b: 70).

Η συμμετοχή των εργαζομένων σε προγράμματα job-related training εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που παρέχονται στον εργασιακό χώρο από τις επιχειρήσεις, είτε κατά τη διάρκεια του ωραρίου εργασίας είτε με την καταβολή ενός ποσού, τουλάχιστον εν μέρει, από τις επιχειρήσεις για την παροχή ΣΕΚ στους/στις εργαζομένους/ες (European Commission, 2013b: 70).

Το 2010, κατά μέσο όρο 2 στις 3 επιχειρήσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο παρείχαν ΣΕΚ στους/στις εργαζομένους/ες τους. Ωστόσο, μεταξύ των Κρατών-Μελών υπήρχαν σημαντικές αποκλίσεις σε σχέση με την παροχή ΣΕΚ από τις επιχειρήσεις, που κυμαίνονταν από 31% έως 87% (European Commission, 2013b: 70).

Συγκεκριμένα, στις χώρες, στις οποίες τα ποσοστά της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ ήταν πολύ χαμηλά, όπως στη Βουλγαρία, στην Ελλάδα, στην Πολωνία και στην Ρουμανία, λιγότερο από το 1/3 των επιχειρήσεων παρείχαν ΣΕΚ στους/στις εργαζομένους/ες. Αντιθέτως, στο Βέλγιο, στην Τσεχική Δημοκρατία, στη Γερμανία, στην Ισπανία, στη Γαλλία, στην Κύπρο, στο Λουξεμβούργο, στις Κάτω Χώρες, στην Αυστρία, στη Φινλανδία, στη Σουηδία και στο Ηνωμένο Βασίλειο, το ποσοστό παροχής ΣΕΚ από τις επιχειρήσεις ανέρχεται στο 70% ή και περισσότερο (βλ. αναλυτικά European Commission, 2013b: 70).

Ειδικότερα, βάσει των ευρημάτων της AES 2011, προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο, το εργασιακό status και η ηλικία συνιστούν παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ.

Όσον αφορά στον παράγοντα εκπαιδευτικό επίπεδο, οι ενήλικες με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 5-6) εμπλέκονται στη ΔΒΜ πολύ πιο ενεργά (ποσοστό συμμετοχής περίπου 60%) απ' ότι οι ενήλικες με μεσαίο (ISCED 3-4) και χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 0-2). Μάλιστα, η συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο κυμαίνεται περίπου στο 20%-21%, και των ενηλίκων με μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο, περίπου στο 37-38% (Eurostat (AES, 2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 80).

Συν τοις άλλοις, η εργασιακή κατάσταση (employment status) φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) σε προγράμματα ΔΒΜ. Συγκεκριμένα, με βάση τα ευρήματα της AES, το 2011, δεικνύεται ότι το ποσοστό συμμετοχής των εργαζομένων στη ΔΒΜ (συγκεκριμένα δραστηριότητες μη τυπικής μάθησης) ήταν πολύ υψηλότερο (45,2%) από τα αντίστοιχα ποσοστά συμμετοχής των ανέργων (22,9%) και των ανενεργών ατόμων (European Commission, 2013b: 69; Eurostat (AES, 2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 80).

Με άλλα λόγια, το 2011, 1 στα 5 άνεργα άτομα (25-64 ετών) συμμετείχαν σε μία δραστηριότητα μη τυπικής μάθησης στην Ε.Ε.. Ενώ, ειδικότερα, 1 στα 7 ενήλικα άνεργα άτομα συμμετείχε σε μία δραστηριότητα μη τυπικής μάθησης στην Ελλάδα, στην Βουλγαρία, στην Λιθουανία, στην Ουγγαρία, στη Σλοβακία και στην Πολωνία (European Commission, 2013b: 69).

Επιπλέον, αναφορικά με το είδος απασχόλησης (employment type), οι περισσότεροι/ες εργαζόμενοι/ες (περίπου 50%) κατείχαν μόνιμη θέση απασχόλησης και με μικρή ποσοστιαία διαφορά ακολουθούσαν οι εργαζόμενοι/ες με προσωρινή θέση εργασίας (Eurostat (AES, 2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 80).

Σε σχέση με τη συμμετοχή στη ΔΒΜ ανάμεσα στις διάφορες ηλικιακές υπο-ομάδες του ενήλικου πληθυσμού (25-64 ετών), οι ενήλικες που περιλαμβάνονται στις ηλικιακές υπο-ομάδες των 25-34 ετών και 35-44 ετών συμμετείχαν περισσότερο σε

προγράμματα ΔΒΜ απ' ότι οι ηλικιακές ομάδες 45-54 ετών και 55-64 ετών (Eurostat (AES, 2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 80).

Κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι η συμμετοχή των ενηλίκων, ηλικίας από 55 έως 64 ετών, ήταν η πιο χαμηλή, σε ποσοστό περίπου 27% συγκριτικά με τις υπόλοιπες ηλικιακές υπο-ομάδες (Eurostat (AES, 2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 80). Συμπερασματικά, όσο αυξάνεται η ηλικία των ατόμων, ο βαθμός συμμετοχής στη ΔΒΜ (συμμετοχή στην τυπική ή μη τυπική μάθηση) ακολουθεί καθοδικές τάσεις.

Τέλος, η εθνοπολιτισμική προέλευση και, συγκεκριμένα, το μεταναστευτικό υπόβαθρο (migrant status) φαίνεται να μην συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ. Σύμφωνα με τα ευρήματα της AES το 2011, η συμμετοχή στη ΔΒΜ μεταξύ του γηγενούς και του μη γηγενούς (από χώρα προέλευσης εντός της Ε.Ε.) ενήλικου πληθυσμού (25-64 ετών) κυμαίνεται σχεδόν στο ίδιο ποσοστό (40%), με το ποσοστό του μη γηγενούς πληθυσμού να είναι απειροελάχιστα πιο χαμηλό από το αντίστοιχο ποσοστό των γηγενών ενηλίκων (Eurostat (AES, 2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 80).

Ωστόσο, η διαφορά στη συμμετοχή έγκειται μεταξύ των υπο-ομάδων του μη γηγενούς ενήλικου πληθυσμού. Ειδικότερα, παρατηρείται μία μειωμένη συμμετοχή στη ΔΒΜ (περίπου στο 36%) του μη γηγενούς πληθυσμού που προέρχεται από χώρα εκτός Ε.Ε. σε σύγκριση με το ποσοστό συμμετοχής (περίπου 39,6%) των μη γηγενών ενηλίκων που προέρχονται από Κράτος-Μέλος της Ε.Ε. (Eurostat (AES, 2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 80).

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα προκύπτει, ότι ο 1^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020», ολοκληρώνεται με τη ΔΒΜ να αξιοποιείται περισσότερο από ενήλικα άτομα, τα οποία δεν συμπεριλαμβάνονται στις ευπαθείς και επισφαλείς κοινωνικά πληθυσμιακές ομάδες, και που δεν διατρέχουν κίνδυνο υπαγωγής σε κατάσταση φτώχειας ή σε κοινωνικό αποκλεισμό.

Αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος για συμμετοχή στη ΔΒΜ από τους ενήλικες που διαθέτουν χαμηλού επιπέδου προσόντα και δεξιότητες, αναπόφευκτα οδηγεί στην

διεύρυνση της παγίδας των δεξιοτήτων χαμηλού επιπέδου (low skills trap) για μία κατηγορία ενηλίκων (European Commission, 2014: 78).

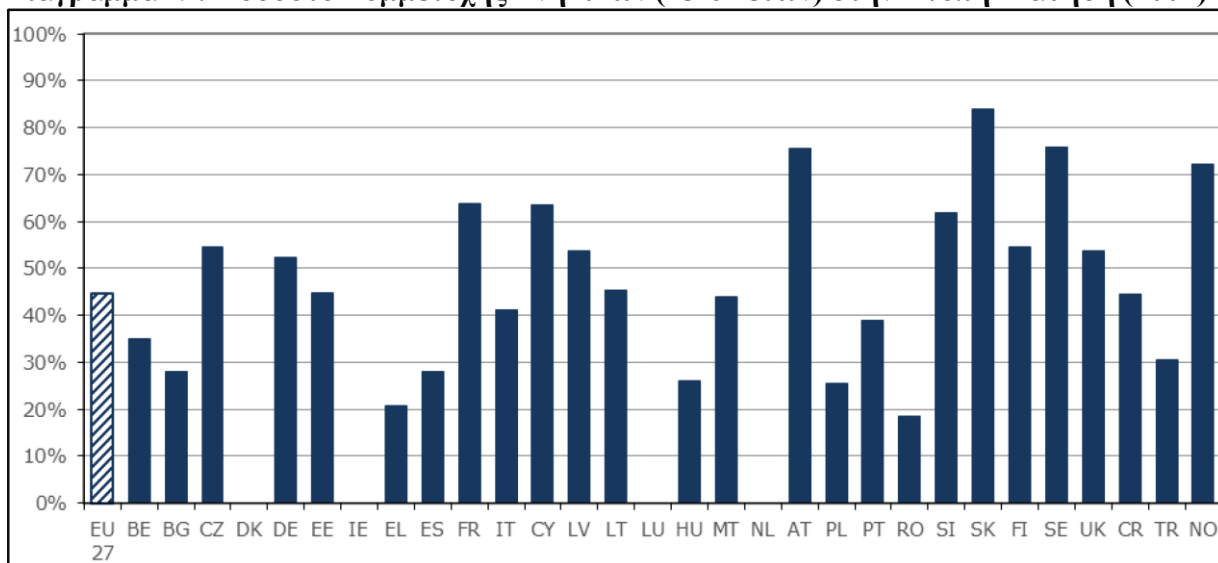
Με άλλα λόγια, τα άτομα που έχουν περισσότερο ανάγκη να αναβαθμίσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, π.χ. άνεργοι/ες, low-skilled ενήλικες, ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας κ.λπ., συμμετέχουν σε πολύ μικρό ποσοστό στη ΔΒΜ, και το γεγονός αυτό συνεπάγεται με το να παγιδεύονται αρκετά συχνά σε επισφαλείς θέσεις στην αγορά εργασίας (βλ. αναλυτικά European Commission, 2014: 78-79), και κατά συνέπεια να κινδυνεύουν περισσότερο με κοινωνικό αποκλεισμό λόγω των συχνών μεταβολών που συντελούνται στην σφαίρα της οικονομίας και της αγοράς εργασίας.

Πέραν όμως, της συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ, ήτοι σε διαδικασίες τυπικής και μη τυπικής μάθησης, οι οποίες συμβάλλουν στην αναβάθμιση των προσόντων τους, μέγιστης σημασίας για την επαγγελματική τους εξέλιξη ή επανένταξή τους στην απασχόληση συνιστούν και οι δεξιότητες και οι ικανότητες που αποκτούν μέσω των δραστηριοτήτων άτυπης μάθησης.

Αξίζει να αναφερθεί ότι στην AES που διεξήχθη το 2007, στο πλαίσιο της αυτο-αξιολόγησης των ερωτώμενων σε σχέση με την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες άτυπης μάθησης, το ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων στην άτυπη μάθηση ήταν μεγαλύτερο από τα αντίστοιχα ποσοστά συμμετοχής στην μη τυπική και τυπική μάθηση. Συγκεκριμένα, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος συμμετοχής των ενηλίκων στην άτυπη μάθηση ανήλθε στο 44,7%, ενώ οι ευρωπαϊκοί μέσοι όροι συμμετοχής στην μη τυπική και τυπική μάθηση ήταν 32,7% και 6,3% αντιστοίχως (European Commission, 2012a: 50).

Επιπροσθέτως, παρ' όλο που υπάρχουν σημαντικές ασυμμετρίες ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. ως προς την συμμετοχή των ενηλίκων σε δραστηριότητες άτυπης μάθησης, για παράδειγμα, Ρουμανία: 18,8% και Σλοβακία: 84,1% (Eurostat (AES) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 50), η απόκτηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων μέσω δραστηριοτήτων άτυπης μάθησης, π.χ. επαγγελματική εμπειρία, καθίσταται ολοένα και πιο σημαντική για την απασχόληση των ενηλίκων και την αγορά εργασίας (European Commission, 2012: 50) (βλ. Διάγραμμα 19).

Διάγραμμα 19: Ποσοστό Συμμετοχής Ενηλίκων (25-64 ετών) στην Άτυπη Μάθηση (2007)



Πηγή: Eurostat (AES) όπ. παρατ. στο European Commission, 2012a: 50.

Ωστόσο, λόγω της πολυπλοκότητας και του μη δομημένου πλαισίου της άτυπης μάθησης, η πρόοδος που έχει συντελεστεί σε σχέση με την ανάπτυξη των διαδικασιών πιστοποίησης και αναγνώρισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων αυτής της κατηγορίας μάθησης εξακολουθεί, τουλάχιστον για την 1^η Φάση του Προγράμματος Εργασίας «ET2020», να παραμένει αδύναμη και αρκετά προβληματική (European Commission, 2012a: 50).

Όσον αφορά στους υπόλοιπους κεντρικούς δείκτες για τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, οι οποίοι συνιστούν και τις πολιτικές προτεραιότητες του «ET2020» στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Europe 2020», ο 1^{ος} Κύκλος Εργασίας ολοκληρώνεται χωρίς να έχει υπάρξει ιδιαίτερη πρόοδος στις επιδόσεις των Κρατών-Μελών σε σχέση με την επίτευξη των headline benchmarks, με εξαίρεση την τιμή-στόχο για τους αποφοίτους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και την συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση.

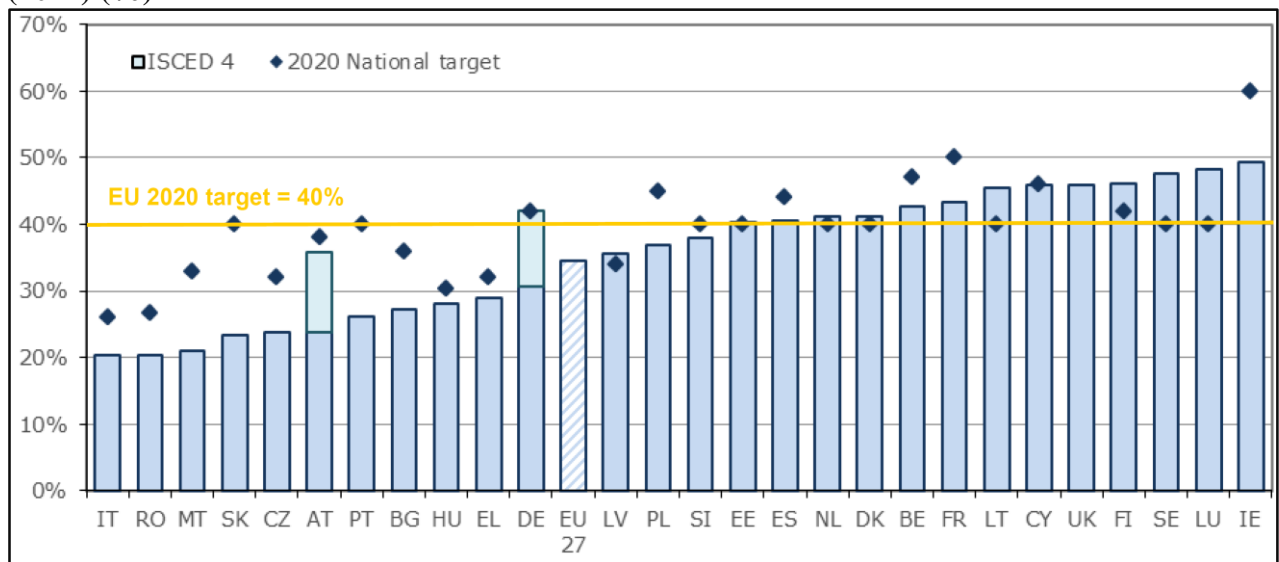
2. Αποφοίτοι/ες (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:

Ειδικότερα, το 2011 ο ευρωπαϊκός μέσος όρος για τον κεντρικό δείκτη **των αποφοίτων (30-34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης** ανήλθε στο 34,6%, απέχοντας 5,6 ποσοστιαίες μονάδες από τιμή-στόχο του 40% έως το 2020. Σχεδόν τα μισά από

τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-27 είχαν επιτύχει την ευρωπαϊκή τιμή στόχο του 40% τουλάχιστον. Αρκετά δε από τα Κράτη-Μέλη είχαν επιτύχει τις εθνικές τιμές-στόχους που είχαν θέσει για τον συγκεκριμένο δείκτη (European Commission, 2012a: 23; Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 24) (βλ. Διάγραμμα 20).

Οι υψηλές επιδόσεις που παρατηρούνται στα Κράτη-Μέλη, εκείνη την περίοδο, σε μεγάλο βαθμό οφείλονται στην έμφαση και στους οικονομικούς πόρους που έχουν δοθεί από τις κυβερνήσεις των Κρατών-Μελών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λόγω της ζήτησης που υπάρχει για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό με υψηλού επιπέδου προσόντα στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής (European Commission, 2012a: 23). Αξίζει να επισημάνουμε ξανά, ότι ο δείκτης των αποφοίτων (30-34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνεται στους headline targets της «EU2020», και ως εκ τούτου, η Ε.Ε. δίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στην επίτευξη της τιμής-στόχου έως το 2020.

Διάγραμμα 20: Ποσοστά Αποφοίτων (30-34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ε.Ε.-27 (2011) (%)



Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2012a: 23.

Παράλληλα, με τις υψηλές επιδόσεις των Κρατών-Μελών σε σχέση με τους/τις αποφοίτους/ες (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, βάσει των στατιστικών στοιχείων διαπιστώνεται και μία σημαντική πρόοδος αναφορικά με τις γυναίκες

αποφοίτους από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (European Commission, 2012a: 23-24). Συγκεκριμένα, το 2011 οι γυναίκες (30-34 ετών) που είχαν αποφοιτήσει από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υπερτερούσαν (38,5%: ευρωπαϊκός μέσος όρος) έναντι των ανδρών αποφοίτων (30,8%: ευρωπαϊκός μέσος όρος). Με εξαίρεση το Λουξεμβούργο (άνδρες: 49,1%, γυναίκες: 47,4%), στα υπόλοιπα 26 Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-27, το ποσοστό των γυναικών αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών αποφοίτων (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 24) (Πίνακας 26).

Πίνακας 26: Ποσοστά Ολοκλήρωσης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (30-34 ετών) ανά Φύλο και Μεταναστευτικό Background (2011)

	2006	2011				Target
	Total	Total	Males	Females	Foreign-born	
EU 27 countries	28.9	34.6	30.8	38.5	30.9	40
Belgium	41.4	42.6	37.1	48.1	34.8	47
Bulgaria	25.3	27.3	21.3	34	:	36
Czech Republic	13.1	23.8	21.6	26.1	33.8	32
Denmark	43	41.2	34.7	48	31.5	40
Germany	25.8	30.7	29.9	31.6	25.4	42
Estonia	32.5	40.3	30.5	50.2	:	40
Ireland	41.3	49.4	42.8	55.8	53.2	60
Greece	26.7	28.9	26.2	31.7	9.5	32
Spain	38.1	40.6	36.3	45	24.4	44
France	39.7	43.4	39.1	47.6	33.7	50
Italy	17.7	20.3	15.9	24.7	12.3	26
Cyprus	46.1	45.8	39.7	52	35.3	46
Latvia	19.2	35.7	24.8	46.9	:	34
Lithuania	39.4	45.4	37.6	53.3	:	40
Luxembourg	35.5	48.2	49.1	47.4	52.9	40
Hungary	19	28.1	23.2	33.4	32.5	30.3
Malta	21.6	21.1	20.1	22.1	:	33
Netherlands	35.8	41.1	37.3	44.8	30.1	40
Austria	21.2	23.8	23.1	24.5	24.2	38
Poland	24.7	36.9	30.3	43.5	:	45
Portugal	18.4	26.1	21.7	30.5	24.2	40
Romania	12.4	20.4	19.7	21	:	26.7
Slovenia	28.1	37.9	29.4	47.3	16.9u	40
Slovakia	14.4	23.4	19.6	27.4	:	40
Finland	46.2	46.0	37.1	55	28.2	42
Sweden	39.5	47.5	40.6	54.6	45.0	40
United Kingdom	36.5	45.8	43	48.6	55.1	:
Switzerland	35	44.0	19.4	41.2	41.5	:
Croatia	16.7	24.5	36.1p	30	:	:
Iceland	36.4	44.6	46.8	53.1(p)	34.0	:
Montenegro	:	20.4	:	:	:	:
Norway	41.9b	48.8	41.5	56.4	39.0	:
Turkey	11.9	16.3	18.3u	14.3u	36.0	:

Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2012a: 24.

Μελετώντας την προαναφερθείσα υψηλή επίδοση των γυναικών αποφοίτων από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ιστορικά, διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά ολοκλήρωσης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης των γυναικών (30-34 ετών) ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα των ανδρών τόσο κατά την έναρξη της Στρατηγικής «Europe 2020» (2010: γυναίκες: 37,2%, άνδρες: 30%), όσο και στην εκκίνηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας (2000: γυναίκες: 22,7%, άνδρες: 22,2%) (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 24).

Η πρόοδος, δε, που έχει καταγραφεί ως προς τα γυναικεία ποσοστά ολοκλήρωσης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 2000 έως το 2011 είναι της τάξεως των 15,8 ποσοστιαίων μονάδων έναντι 8,6 ποσοστιαίων μονάδων των αντίστοιχων ποσοστών των ανδρών για την ίδια περίοδο (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 24) (βλ. Πίνακα 27).

Πίνακας 27: Απόφοιτοι/ες (30-34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανά Φύλο (2000, 2010, 2011)

	2000	2010	2011
Benchmark indicator, (%)	22.4	33.5	34.6 ³⁰
Benchmark indicator - men, (%)	22.2	30.0	30.8
Benchmark indicator - women, (%)	22.7	37.2	38.5
Total population of 30-34 year-olds (millions)	37.2	34.7	34.7 ³¹
Number of 30-34 years-olds with completed tertiary education (millions)	8.3	11.6	12.0

Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2012a: 24.

Ωστόσο, παρ' όλο που το ποσοστό των γυναικών αποφοίτων από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει αυξηθεί κατά πολύ ιστορικά και είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο των ανδρών, οι επιλογές των δύο φύλων σε σχέση με το πεδίο σπουδών διαφέρει σημαντικά. Έτσι, οι γυναίκες προσανατολίζονται περισσότερο στις Παιδαγωγικές, Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες, ενώ οι άνδρες κατευθύνονται σε πιο θετικούς και τεχνολογικούς κλάδους όπως τα Μαθηματικά, η Μηχανολογία η Επιστήμη Υπολογιστών, η Φυσική κ.λπ. (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012a: 24; Eurostat (UOE) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 61).

Ενδεχομένως, αυτή η διαφοροποίηση ως προς την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών μεταξύ των δύο φύλων, να οφείλεται σε άτυπες κοινωνικές νόρμες και

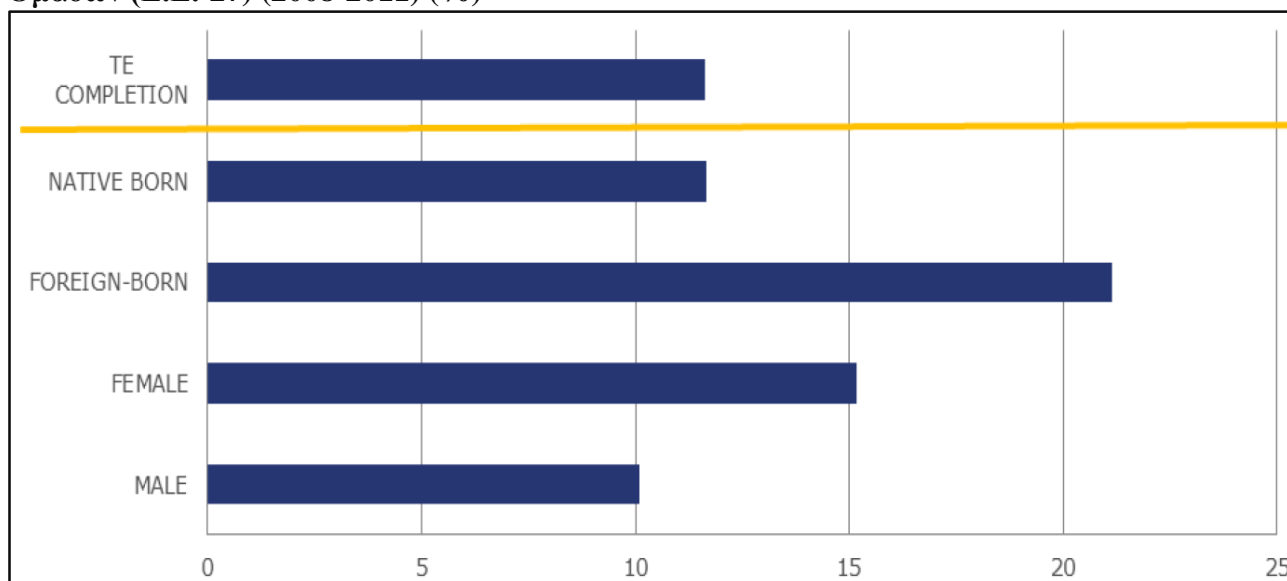
κοινωνικά στερεότυπα, που παραδοσιακά σε κάποιες χώρες ισχύουν σε σχέση με τον βιολογικό και κοινωνικό ρόλο του γυναικείου φύλου.

Τέλος, όσον αφορά στο ποσοστό των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με μεταναστευτικό status, για το 2011, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος για την συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα ανήλθε στο 30,9%, 3,7 ποσοστιαίες μονάδες κάτω από τον συνολικό ευρωπαϊκό μέσο όρο (European Commission, 2012a: 25).

Τα Κράτη-Μέλη με τις χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους/τις αποφοίτους/ες (30-34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με μεταναστευτικό status είναι οι χώρες του Νότου, ήτοι η Ελλάδα (9,5%), η Ιταλία (12,3%), καθώς και η Σλοβενία (16,9%). Ενώ, υψηλότερες επιδόσεις του μη γηγενούς πληθυσμού συγκριτικά με τους εθνικούς μέσους όρους του γηγενούς πληθυσμού σημειώνονται στην Τσεχική Δημοκρατία, στην Ιρλανδία, στο Ηνωμένο Βασίλειο, στο Λουξεμβούργο, στην Αυστρία και στην Ουγγαρία (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012a: 25; Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 24).

Καταληκτικά, αναφορικά με την εν λόγω τιμή-στόχο, μεταξύ 2008 και 2011 διαπιστώνεται μία αύξηση της διαφοράς των ποσοστών ολοκλήρωσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μεταξύ των δύο φύλων. Ωστόσο, τόσο στο ποσοστό των ανδρών όσο και στο ποσοστό των γυναικών υπάρχει θετική μεταβολή κατά το συγκεκριμένο διάστημα. Το ίδιο ισχύει και για τους/τις μη γηγενείς αποφοίτους/ες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το ποσοστό των οποίων αυξήθηκε περισσότερο από το αντίστοιχο του γηγενούς πληθυσμού (European Commission, 2012a: 25) (βλ. και Διάγραμμα 21).

Διάγραμμα 21: Μεταβολή των Ποσοστών Ολοκλήρωσης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Υπο-Ομάδων (Ε.Ε.-27) (2008-2011) (%)



Πηγή: JRC-CRELL calculations based on Eurostat data όπ. παρατ. στο European Commission, 2012a: 25.

3. Πρόωρα Διαρρέοντες/ουσες από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση:

Αναφορικά με τον δείκτη των **πρόωρα διαρρέοντων/ουσών από την εκπαίδευση και την κατάρτιση**, ο οποίος συνιστά και τον δεύτερο benchmark του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» που συμπεριλαμβάνεται στους headline targets της Στρατηγικής «Europe 2020», για το 2011, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ανήλθε στο 13,5%, 3,5 ποσοστιαίες μονάδες πάνω από την τιμή-στόχο του <10% (τουλάχιστον) έως το 2020. Σε απολύτους αριθμούς, δηλαδή, το 2011, 5.600.000 εκ. άτομα (18-24 ετών), με maximum εκπαιδευτικό επίπεδο κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είχαν διαρρεύσει πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (βλ. European Commission 2012a: 18).

Ωστόσο, αν και ο ευρωπαϊκός μέσος όρος για τους/τις πρόωρα διαρρέοντες/ουσες από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, το 2011, δεν απέχει πολύ από την επίτευξη της τιμής-στόχου, σημειώνονται σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των επιδόσεων των Κρατών-Μελών της Ε.Ε. Συγκεκριμένα, η Ισπανία (26,5%), η Ιταλία (18,5%), η Μάλτα (33,5%), η Πορτογαλία (23,2%) και η Ρουμανία (17,5%) συγκαταλέγονται στο cluster των Κρατών-Μελών της Ε.Ε.-27 με τα υψηλότερα

ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης των ατόμων από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 18).

Επιπροσθέτως, όχι μόνο δεν έχουν προσεγγίσει τον ευρωπαϊκό benchmark για το 2020 αλλά ούτε και την εθνική τιμή-στόχο που έχουν θέσει (Ισπανία: 15%, Ιταλία: 15%-16%, Μάλτα: 29%, Πορτογαλία: 10%, Ρουμανία: 11,3%) (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 18).

Αντιθέτως, οι χώρες που συνιστούν το cluster των best performers για τον συγκεκριμένο δείκτη, το 2011 είναι η Σλοβενία (4,2%), Τσεχική Δημοκρατία (4,9%), η Σλοβακία (5%) και η Πολωνία (5,6%), καθώς και οι Σκανδιναβικές χώρες, η Λιθουανία, και το Λουξεμβούργο (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 18).

Με άλλα λόγια, τα Κράτη-Μέλη του Βορρά και κάποια Κράτη-Μέλη της Κεντρικής Ευρώπης. Συνολικά, 11 Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-27 είχαν επιτύχει την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του <10% μείωσης της πρόωρης εγκατάλειψης των ατόμων (18-24 ετών) από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 18) (βλ. Πίνακα 28).

Πίνακας 28: Πρόωρα Διαρρέοντες/ουσες (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση ανά Φύλο και Χώρα Προέλευσης (2011) (%)

	2006	2011			Target	
	Total	Total	Males	Females		Foreign-born (i)
EU 27 countries	15.5	13.5	15.3	11.6	24.9	< 10.0
Belgium	12.6	12.3	14.9	9.7	23.3	9.5
Bulgaria	17.3	12.8	12.0	13.7	:	11.0
Czech Republic	5.1	4.9	5.4	4.4	(10.3)	5.5
Denmark	9.1	9.6	12.1	7.0	(13.0)	< 10.0
Germany	13.7	11.5	12.4	10.6	21.9	< 10.0
Estonia	13.5	10.9	(13.1)	(8.6)	:	9.5
Ireland	12.1	10.6	12.5	8.7	15.4	8.0
Greece	15.5	13.1	16.1	10.1	44.9	9.7
Spain	30.5	26.5	31.0	21.9	41.2	15.0
France	12.4	12.0	13.9	10.2	21.9	9.5
Italy	20.6	18.2	21.0	15.2	40.2	15.0-16.0
Cyprus	14.9	11.2	15.1	8.1	21.7	10.0
Latvia	14.8	11.8	15.9	7.7	:	13.4
Lithuania	8.2	7.9	10.6	(5.0)	:	< 9.0
Luxembourg	14.0	(6.2)	(7.6)	:	:	< 10.0
Hungary	12.6	11.2	12.1	10.3	:	10.0
Malta ²²	39.9 <i>p</i>	33.5 <i>p</i>	38.9 <i>p</i>	27.6 <i>p</i>	:	29.0
Netherlands	12.6	9.1	10.8	7.2	8.7	< 8.0
Austria	9.8	8.3	8.8	7.8	19.8	9.5
Poland	5.4	5.6	7.4	3.8	:	4.5
Portugal	39.1	23.2	28.2	18.1	21.0	10.0
Romania	17.9	17.5	18.5	16.6	:	11.3
Slovenia	5.6	(4.2)	(5.7)	(2.5)	(17.3)	5.0
Slovakia	6.6	5.0	5.4	4.6	:	6.0
Finland	9.7	9.8	11.2	8.4	21.1	8.0
Sweden	8.6 <i>p</i>	6.7 <i>p</i>	7.8 <i>p</i>	5.3 <i>p</i>	11.1 <i>p</i>	< 10.0
United Kingdom	11.3	15.0	16.2	13.8	11.4	:
Croatia	(4.7)	(4.1)	(4.8)	(3.4)	:	:
Montenegro	:	:	:	:	:	:
Iceland	25.6	19.7	22.2	17.1	:	:
MK*	22.8	13.5	11.9	15.2	(27.1)	:
Serbia	:	:	:	:	:	:
Turkey	48.8	41.9	37.7	45.7	25.0	:
Liechtenstein	:	:	:	:	:	:
Norway	17.8 <i>b</i>	16.6	19.9	13.1	16.7	:

Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2012a: 18.

Όπως αποτυπώνεται στο παραπάνω Πίνακα, τόσο το φύλο όσο και η εθνοπολιτισμική προέλευση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες πρόωρης διαρροής των ατόμων από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Αναφορικά με τον παράγοντα φύλο, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος, το 2011, του ποσοστού των ανδρών που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι υψηλότερος (15,3%)

από τον αντίστοιχο των γυναικών (11,6%) (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 18).

Με εξαίρεση την Βουλγαρία, όπου το ποσοστό των γυναικών early leavers από την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι υψηλότερο (13,7%) από το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών (12%), στα υπόλοιπα 26 Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-27, οι άνδρες τείνουν να εγκαταλείπουν πρόωρα τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι γυναίκες (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 18).

Συν τοις άλλοις, όπως προαναφέραμε, ο παράγοντας της εθνοπολιτισμικής προέλευσης καθορίζει πολύ περισσότερο συγκριτικά με τον παράγοντα φύλο την πρόωρη διαρροή από την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Συγκεκριμένα, ο μη-γηγενής πληθυσμός διατρέχει περισσότερο κίνδυνο να εγκαταλείψει πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση, σε σύγκριση με τον γηγενή πληθυσμό. Ενώ το χαμηλότερο κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο των μη γηγενών ατόμων, συγκριτικά με το κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο των γηγενών ατόμων, συνδέεται άμεσα με τον κίνδυνο να διαρρεύσει πρόωρα η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (European Commission, 2012a: 18; European Commission, 2011a: 118).

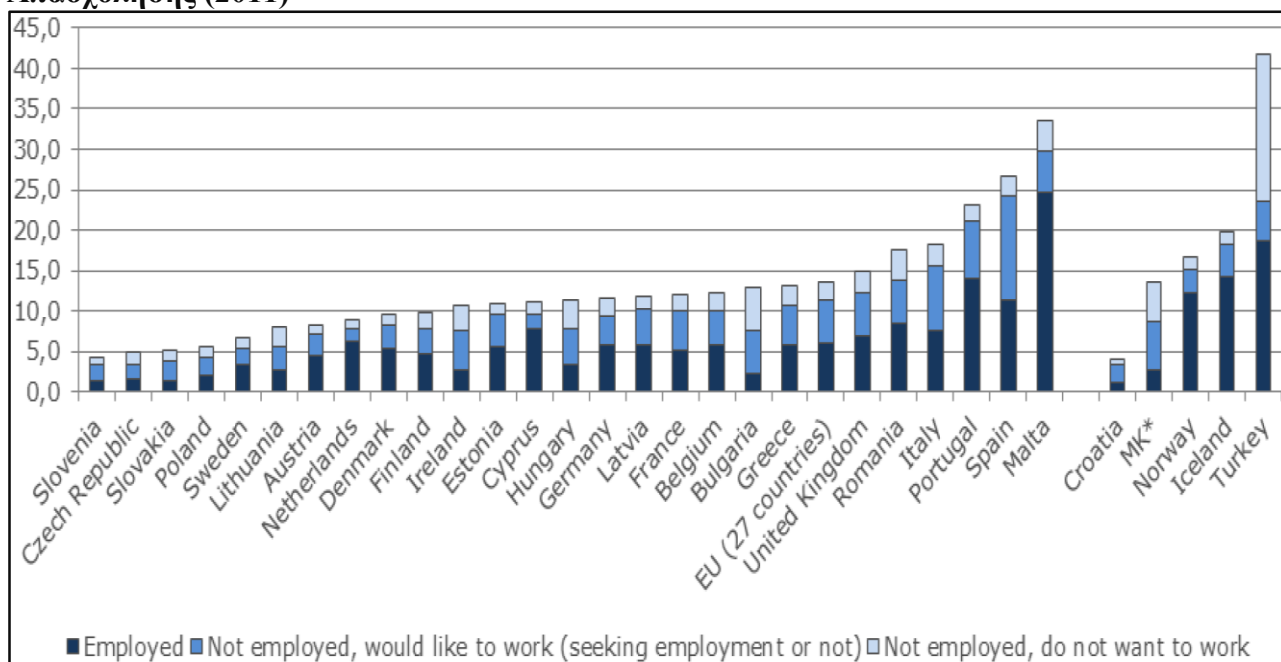
Το 2011, το ποσοστό των μη-γηγενών ατόμων (18-24 ετών) που είχαν διαρρεύσει πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση ήταν σχεδόν διπλάσιο (24,9%) από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (13,5%) (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 18).

Ενώ σε αρκετές χώρες, όπως στη Γερμανία, στην Ελλάδα, στην Ισπανία, στην Ιταλία, στην Πολωνία και στην Φινλανδία, τα ποσοστά διαρροής από την εκπαίδευση και την κατάρτιση του μη γηγενούς πληθυσμού ήταν διπλάσια ή σχεδόν τριπλάσια από τους εθνικούς μέσους όρους αυτών των χωρών. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα, ενώ, το 2011, το ποσοστό των early leavers από την εκπαίδευση και την κατάρτιση ήταν στο 13,1%, το αντίστοιχο ποσοστό της υπο-ομάδας των μη γηγενών ανερχόταν στο 44,9% (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 18).

Αξίζει, δε, να επισημανθεί ότι η πρόωγη διαρροή των ατόμων από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σχετίζεται ευθέως με την υπαγωγή ενός ατόμου σε κατάσταση ανεργίας, και τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση διατρέχουν υψηλό κίνδυνο είτε να είναι άνεργα, είτε ανενεργά λόγω της μειωμένης ζήτησης θέσεων εργασίας χαμηλών προσόντων (European Commission, 2012a: 17).

Ήδη από το 2011, το 54,8% των ατόμων που είχαν εγκαταλείψει πρόωρα τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ήταν είτε άνεργα, είτε ανενεργά στην Ε.Ε.-27 (European Commission, 2012a: 17) (Διάγραμμα 22).

Διάγραμμα 22: Early Leavers από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση ανά Κατάσταση Απασχόλησης (2011)



Πηγή: Eurostat (LFS), DG EAC estimation based on Eurostat data όπ. παρατ. στο European Commission, 2012a: 17.

Συν τοις άλλοις, στην αγορά εργασίας έχουν περισσότερες πιθανότητες συγκριτικά με τα άτομα που διαθέτουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο τόσο να απασχοληθούν σε επισφαλείς και χαμηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας, όσο και να υποπέσουν σε ένδεια και κοινωνικό αποκλεισμό (European Commission, 2011a: 85; European Commission, 2012a: 17).

Εκτός, όμως από τις κοινωνικές προεκτάσεις που έχει το ζήτημα των νέων (18-24 ετών) που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ήτοι συμμετοχή σε διάφορα κοινωνικά προγράμματα, όπως προγράμματα του Κράτους Πρόνοιας, ελλιπής συμμετοχή στη ΔΒΜ και χαμηλή εμπλοκή στην κοινωνία ως «ενεργοί πολίτες» (active citizens), σε οικονομικό επίπεδο τα υψηλά ποσοστά των early leavers από την εκπαίδευση και την κατάρτιση λειτουργούν κατασταλτικά στην πρόοδο για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της «Europe 2020» που αφορούν στην αύξηση της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας της Ε.Ε. (European Commission, 2012a: 17).

4. Low Achievers (15 ετών) στις Βασικές Ικανότητες (Ανάγνωση, Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες):

Όσον αφορά στις επιδόσεις των **low achievers, δηλαδή των μαθητών (15 ετών) με χαμηλές επιδόσεις στις τρεις βασικές ικανότητες της ανάγνωσης των μαθηματικών και των θετικών επιστημών**, βάσει των αποτελεσμάτων του PISA 2009, στην Ε.Ε., ο ευρωπαϊκός μέσος όρος στην ικανότητα της ανάγνωσης ανήλθε στο 19,6%, στην μαθηματική ικανότητα στο 22,2% και στις θετικές επιστήμες στο 17,7% (OECD (PISA 2006 & PISA 2009) & ACER (2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 32).

Συγκριτικά με τα προηγούμενα αποτελέσματα του PISA 2006, τα ποσοστά των μαθητών (15 ετών) με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις θετικές επιστήμες παρουσίασαν μείωση, προσεγγίζοντας περισσότερο την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 15%. Συγκεκριμένα, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος στην αναγνωστική ικανότητα μειώθηκε κατά 3,5 ποσοστιαίες μονάδες (PISA 2006: 23,1%), στα μαθηματικά κατά 1,8 ποσοστιαία μονάδα (PISA 2006: 24%) και στην ικανότητα των θετικών επιστημών σημειώθηκε μείωση της τάξεως των 2,6 ποσοστιαίων μονάδων (PISA 2006: 20,3%) (OECD (PISA 2006 & PISA 2009) & ACER (2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 32).

Ωστόσο, αν και οι ευρωπαϊκοί μέσοι όροι, το 2009 (PISA 2009) εμφανίζουν σαφώς μία βελτίωση σε σχέση με τις επιδόσεις των 15χρονων νέων το 2006 (PISA 2006) και στις τρεις βασικές ικανότητες, απέχουν αρκετά από την τιμή-στόχο για το 2020, ήτοι της μείωσης του ποσοστού των low achievers (15 ετών) τουλάχιστον στο 15% στις βασικές ικανότητες της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των θετικών επιστημών (OECD (PISA 2006 & PISA 2009) & ACER (2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 32). Εξάιρεση αποτελεί ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των low achievers στην ικανότητα των θετικών επιστημών, ο οποίος απέχει 2,7 ποσοστιαίες μονάδες από τον EU benchmark (OECD (PISA 2006 & PISA 2009) & ACER (2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 32) (βλ. Πίνακα 29).

Πίνακας 29: Ποσοστά Low Achievers (15 ετών) στις Βασικές Ικανότητες (Ανάγνωση, Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες) (2006 & 2009) (%)

	Reading				Maths				Science			
	2006	2009			2006	2009			2006	2009		
	Total	Total	Boys	Girls	Total	Total	Boys	Girls	Total	Total	Boys	Girls
EU 25 countries	23.1	19.6	25.9	13.3	24.0	22.2	21.0	23.5	20.3	17.7	18.6	16.8
Belgium	19.4	17.7	21.5	13.8	17.3	19.1	16.8	21.4	17.0	18.0	17.9	18.2
Bulgaria	51.1	41.0	52.0	29.1	53.3	47.1	48.2	45.9	42.6	38.8	43.3	34.0
Czech Republic	24.8	23.1	30.8	14.3	19.2	22.3	21.7	23.1	15.5	17.3	17.9	16.5
Denmark	16.0	15.2	19.0	11.5	13.6	17.1	14.7	19.4	18.4	16.6	15.2	17.9
Germany	20.0	18.5	24.0	12.6	19.9	18.6	17.2	20.2	15.4	14.8	15.0	14.5
Estonia	13.6	13.3	18.9	7.3	12.1	12.7	11.9	13.5	7.7	8.3	8.6	8.1
Ireland	12.1	17.2	23.1	11.3	16.4	20.8	20.6	21.0	15.5	15.2	16.0	14.3
Greece	27.7	21.3	29.7	13.2	32.3	30.3	28.4	32.1	24.0	25.3	28.2	22.4
Spain	25.7	19.6	24.4	14.6	24.7	23.7	21.4	26.1	19.6	18.2	18.3	18.2
France	21.7	19.8	25.7	14.2	22.3	22.5	21.6	23.4	21.2	19.3	20.5	18.0
Italy	26.4	21.0	28.9	12.7	32.8	24.9	23.5	26.4	25.3	20.6	22.3	18.9
Cyprus	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Latvia	21.2	17.6	26.6	8.7	20.7	22.6	23.2	22.0	17.4	14.7	16.8	12.6
Lithuania	25.7	24.3	35.5	13.0	23.0	26.2	28.1	24.4	20.3	17.0	20.0	14.0
Luxembourg	22.9	26.0	32.9	19.1	22.8	23.9	22.2	25.7	22.1	23.7	24.0	23.4
Hungary	19.4	17.7	23.6	11.4	21.2	22.3	21.7	22.9	15.0	14.1	15.3	12.9
Malta	:	36.3	48.4	24.4	:	33.7	37.4	30.1	:	32.5	38.7	26.3
Netherlands	15.1	14.3	17.9	10.7	11.5	13.4	11.2	15.6	13.0	13.2	12.3	14.0
Austria	21.5	27.5	35.2	20.3	20.0	23.2	21.3	25.1	16.3	21.0	21.6	20.3
Poland	16.2	15.0	22.6	7.5	19.8	20.5	21.2	19.9	17.0	13.1	15.5	10.8
Portugal	24.9	17.6	24.7	10.8	30.7	23.7	22.6	24.7	24.5	16.5	18.4	14.7
Romania	53.5	40.4	50.7	30.4	52.7	47.0	46.9	47.2	46.9	41.4	44.7	38.2
Slovenia	16.5	21.2	31.3	10.7	17.7	20.3	20.9	19.7	13.9	14.8	17.8	11.6
Slovakia	27.8	22.3	32.0	12.5	20.9	21.0	21.4	20.7	20.2	19.3	20.4	18.2
Finland	4.8	8.1	13.0	3.2	6.0	7.8	8.1	7.5	4.1	6.0	7.5	4.5
Sweden	15.3	17.4	24.2	10.5	18.3	21.1	21.4	20.8	16.4	19.1	20.3	17.9
United Kingdom	19.0	18.4	23.1	14.0	19.8	20.2	17.5	22.8	16.7	15.0	14.6	15.5
Croatia	21.5	22.5	31.2	12.6	28.6	33.2	31.8	34.6	17.0	18.5	20.5	16.3
Montenegro	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Iceland	20.5	16.8	23.8	9.9	16.8	17.0	17.9	16.1	20.6	17.9	19.3	16.6
MK*	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Serbia	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Turkey	32.2	24.5	33.4	15.0	52.1	42.1	40.4	44.1	46.6	30.0	33.3	26.5
Liechtenstein	14.3	15.6	21.2	9.4	13.2	9.5	7.7	11.5	12.9	11.3	9.2	13.7
Norway	22.4	14.9	21.4	8.4	22.2	18.2	18.0	18.3	21.1	15.8	16.9	14.5

Πηγή: OECD (PISA 2006 & PISA 2009) & ACER (2011) όπ. παρατ. στο European Commission, 2012a: 32.

Όπως διαφαίνεται στον παραπάνω Πίνακα, στα περισσότερα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. με εξαίρεση ορισμένες χώρες, όπως η Εσθονία, οι Κάτω Χώρες, η Φινλανδία κ.ά., τα ποσοστά των 15χρονων μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις θετικές επιστήμες, είναι αρκετά υψηλά (OECD (PISA 2006 & PISA 2009) & ACER (2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 32), και ως εκ τούτου, έως το 2020, είναι πολύ πιθανόν να μην επιτευχθεί η τιμή-στόχος του 15%.

Αναφορικά με τις χαμηλές επιδόσεις στις βασικές ικανότητες ανάμεσα στα δύο φύλα, οι επιδόσεις των 15χρονων κοριτσιών τόσο στην ικανότητα της ανάγνωσης όσο και στην ικανότητα των θετικών επιστημών είναι καλύτερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις των 15χρονων αγοριών. Συγκεκριμένα, για το 2009 (PISA 2009), ο ευρωπαϊκός μέσος όρος στην αναγνωστική ικανότητα των κοριτσιών-low achievers ανήλθε στο 13,3%, ενώ ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος των αγοριών ήταν 25,9% (OECD (PISA 2006 & PISA 2009) & ACER (2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 32). Αξίζει να αναφερθεί, ότι σε όλες τις χώρες που συμμετείχαν στο PISA (2009), οι επιδόσεις των κοριτσιών στην αναγνωστική ικανότητα ήταν υψηλότερες από τις αντίστοιχες επιδόσεις των αγοριών (OECD, 2010b: 7).

Στην βασική ικανότητα των Θετικών Επιστημών, το ποσοστό των 15χρονων κοριτσιών με χαμηλές επιδόσεις ήταν 16,8% και το αντίστοιχο των αγοριών 18,6%. Τέλος, σε αντίθεση με τις προηγούμενες βασικές ικανότητες (ανάγνωση, θετικές επιστήμες), στην ικανότητα των Μαθηματικών τα αγόρια υπερτερούν έναντι των κοριτσιών, έχοντας καλύτερες επιδόσεις (αγόρια: 21%) απ' ότι τα 15χρονα κορίτσια (κορίτσια: 23,5%) (OECD (PISA 2006 & PISA 2009) & ACER (2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 32).

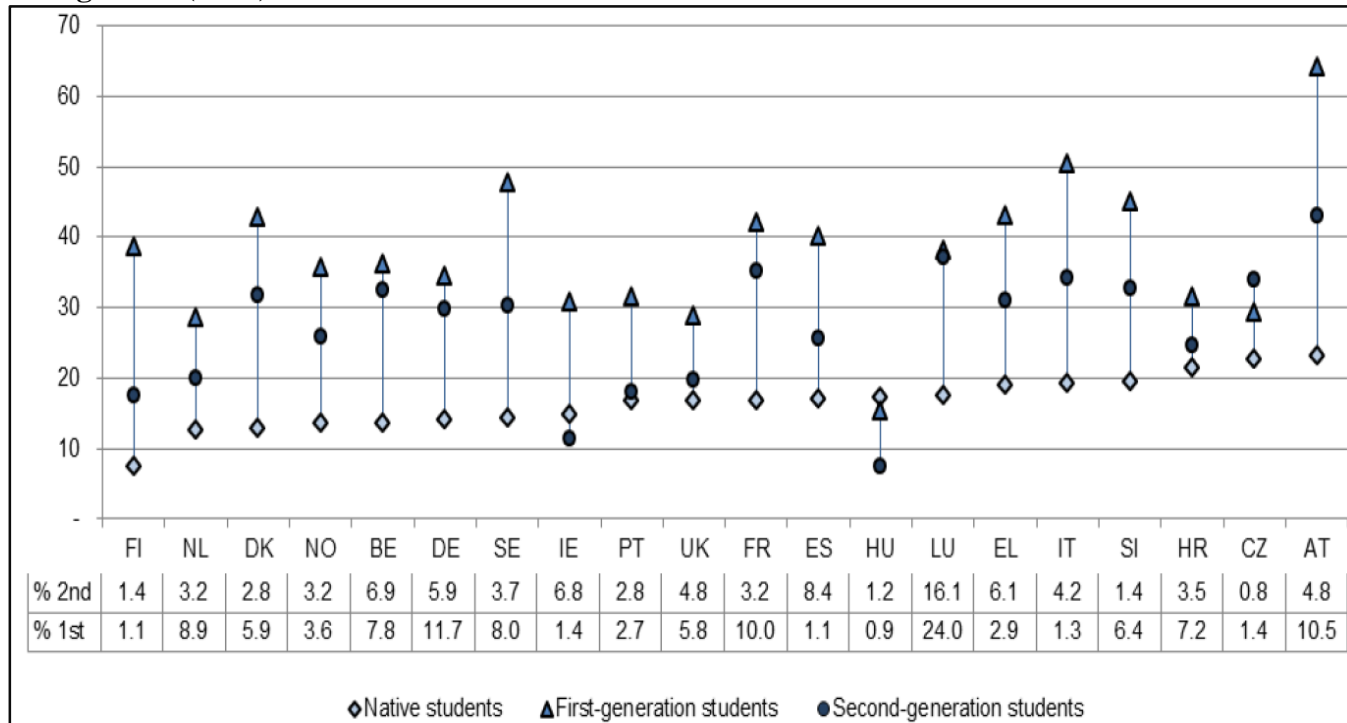
Με βάση τα αποτελέσματα και τις αναλύσεις του PISA 2009, ο δείκτης των μαθητών (15 ετών) με χαμηλές επιδόσεις στις βασικές ικανότητες της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των θετικών επιστημών, και συγκεκριμένα οι επιδόσεις τους, επηρεάζονται/σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το κοινωνικοοικονομικό και οικογενειακό background των ατόμων αλλά και με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των περιοχών που βρίσκονται τα σχολεία (βλ. αναλυτικά OECD, 2010b: 9).

Επιπλέον, το μεταναστευτικό status των ατόμων σχετίζεται ευθέως με τις επιδόσεις των μαθητών. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA 2009, οι μαθητές/τριες που είναι μετανάστες/στρίες πρώτης γενιάς και έχουν και μη γηγενείς γονείς έχουν πιο χαμηλές επιδόσεις στις βασικές ικανότητες από τους/τις γηγενείς μαθητές/τριες (OECD, 2010b: 10).

Από την άλλη, οι μαθητές/τριες (15 ετών) που είναι μετανάστες/στρίες δεύτερης γενιάς, έχουν δηλαδή γεννηθεί στην χώρα υποδοχής τείνουν, γενικώς, να έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες, 15 ετών, που είναι πρώτης γενιάς μετανάστες/στρίες. (European Commission, 2012a: 34) (βλ. και Διάγραμμα 23).

Τόσο η ηλικία άφιξης στην χώρα υποδοχής (αφορά στους/στις μαθητές/τριες μετανάστες/στρίες πρώτης γενιάς) όσο και η γλώσσα ομιλίας στο οικογενειακό περιβάλλον επιδρούν καθοριστικά στις επιδόσεις των συγκεκριμένων πληθυσμιακών υπο-ομάδων στις βασικές ικανότητες (European Commission, 2012a: 34).

Διάγραμμα 23: Ποσοστά Low Achievers στην Ικανότητα της Ανάγνωσης, βάσει Μεταναστευτικού Background (2009)



Πηγή: OECD (PISA 2009) όπ. παρατ. στο European Commission, 2012a: 33.

Με βάση τα προαναφερθέντα σε σχέση με τις χαμηλές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών/τριών (πρώτης και δεύτερης γενιάς), ζητήματα όπως η αναδιαμόρφωση του περιεχομένου της ευρωπαϊκής μεταναστευτικής πολιτικής καθώς και λήψης μέτρων που σχετίζονται με την κοινωνική ενσωμάτωση τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε επίπεδο Κρατών-Μελών χρειάζεται να ληφθούν σοβαρά υπ' όψιν από τα αρμόδια θεσμικά όργανα για την αποφυγή περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού της συγκεκριμένης κοινωνικά ευπαθούς ομάδας (European Commission, 2012a: 34).

5. Συμμετοχή Παιδιών (4+ έτη) στην Προσχολική Εκπαίδευση:⁹²

Αναφορικά με τον δείκτη της **συμμετοχής των παιδιών (από τεσσάρων ετών έως το έτος της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης) στην προσχολική εκπαίδευση**, οι επιδόσεις των περισσότερων Κρατών-Μελών καταδεικνύουν ότι έχει συντελεστεί πρόοδος στην κατεύθυνση επίτευξης της τιμής-στόχου του 95% έως το 2020. Συγκεκριμένα, το 2010 ο ευρωπαϊκός μέσος όρος της συμμετοχής των παιδιών (4+ έτη) στην προσχολική εκπαίδευση ανήλθε στο 92,3%, απέχοντας μόλις 2,7 ποσοστιαίες μονάδες από την τιμή-στόχο του 95% (European Commission, 2012a: 30).

Ωστόσο, και σε αυτόν τον στρατηγικό δείκτη του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις επιδόσεις των Κρατών-Μελών της Ε.Ε..

Ειδικότερα, το 2010 σε 8 Κράτη-Μέλη η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος του 95% είχε επιτευχθεί, και συγκεκριμένα στην Γαλλία (100%), στο Βέλγιο (99,1%), στη Γερμανία (96,2%), στην Ισπανία (99,4%), στην Ιταλία (97,1%), στις Κάτω Χώρες (99,6%), στην Σουηδία (95,1%) και στο Ηνωμένο Βασίλειο (96,7%) (Eurostat (UOE) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 29).

⁹² ECEC (Early Childhood and Care): Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα (European Commission, 2011a: 82).

Σε 6 Κράτη-Μέλη, οι αντίστοιχοι εθνικοί μέσοι όροι της συμμετοχής των παιδιών (4+) στην προσχολική εκπαίδευση κυμαίνονταν κάτω από το 80% [Βουλγαρία (79,2%), Ελλάδα (73,5%), Λιθουανία (78,3%), Πολωνία (76,3%), Σλοβακία (77,5%), Φινλανδία (73,1%)] (Eurostat (UOE) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 29). Η Γαλλία σημείωσε την καλύτερη επίδοση (best performer) σε σχέση με την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου του 95%, καθώς ο εθνικός της μέσος όρος ανήλθε στο 100%. Ενώ, τελευταίες στην κατάταξη μεταξύ των Κρατών-Μελών της Ε.Ε.-27 βρίσκονται η Φινλανδία (73,1%) και η Ελλάδα (73,5%) (Eurostat (UOE) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 29) (βλ. και Πίνακα 30).

Πίνακας 30: Συμμετοχή Παιδιών (4+ έτη) στην Προσχολική Εκπαίδευση (2006, 2010) (%)

	Age range ⁴⁰	Participation in ECEC (%)		Child/staff ratio ⁴¹		Expenditure per pupil ⁴²	
		2006	2010	2006	2010	2006	2009
EU 27 countries	-	89.3	92.3	14.1	13.4	-	-
Belgium	4-5	99.9	99.1	16.0	15.9	15.5	16.0
Bulgaria	4-6	80.5	79.2	11.5	12.0	30.1	34.7
Czech Republic	4-5	92.6	88.7	12.5	13.9	16.1	18.4
Denmark	4-6	92.0	91.1	:	:	17.6	24.4
Germany	4-5	93.0	96.2	14.3	12.6	17.5	21.8
Estonia	4-6	94.9	89.8 <i>b</i>	8.3	6.0	10.5	13.2
Ireland	4-5	:	85.4	14.1	19.8	:	:
Greece	4-5	70.9	73.5	12.4	:	:	:
Spain	4-5	98.5	99.4	14.0	13.0	18.5	24.0
France	4-5	100.0	100.0	19.3	21.5	16.4	18.6
Italy	4-5	100.0	97.1	11.6	11.8	19.4	19.4
Cyprus	4-5	84.7	87.7	18.1	17.0	17.2	20.4
Latvia	4-6	87.2	87.4	13.5	12.1	25.7	42.3
Lithuania	4-6	75.8	78.3	8.9	7.8	22.9	31.4
Luxembourg	4-5	95.0	94.6	:	12.0	:	19.9
Hungary	4-5	94.5	94.3	10.7	11.0	:	:
Malta*	4	95.5	89.0	12.7	15.2	22.6	24.5
Netherlands	4	74.2	99.6	:	:	16.6	18.0
Austria	4-5	88.1	92.1	16.8	14.7	22.6	26.2
Poland	4-6	64.0	76.3	18.0	18.7	28.0	26.8
Portugal	4-5	86.8	89.3	15.0	15.7	15.1	15.3
Romania	4-5	81.2	82.1	18.2	17.5	12.9	13.5
Slovenia	4-6	88.6	92.0	9.4	9.4	30.7	30.6
Slovak Republic	4-5	79.4	77.5	13.5	12.5	18.3	20.1
Finland	4-6	68.1	73.1	12.0	11.0	14.0	15.6
Sweden	4-6	91.3	95.1	11.4	6.3	15.6	17.6
United Kingdom	4	91.1	96.7	19.8	15.9	25.5	22.8
Croatia	4-5	61.9	70.1	12.8	12.1	27.7	30.3
Montenegro	:	:	:	:	:	:	:
Iceland	4-6	95.7	95.8	7.2	6.9	23.2	26.3
MK**	4-6	24.6	29.6	10.8	7.4	:	:
Serbia	:	:	:	:	:	:	:
Turkey	4-5	23.2	38.7	26.3	23.0	:	:
Liechtenstein	4-5	84.2	85.2	13.1	10.5	:	:
Norway	4-5	92.4	97.1	:	:	10.7	12.3

Πηγή: Eurostat (UOE) όπ. παρατ. στο European Commission, 2012a: 29.

Τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση, που παρατηρούνται σε ορισμένα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε., όπως διαφαίνεται και στον παραπάνω Πίνακα (Πίνακας 30), σε μεγάλο βαθμό οφείλονται στις αποφάσεις που λαμβάνονται σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο σε σχέση με την χρηματοδότηση της προσχολικής εκπαίδευσης ή με λειτουργικούς περιορισμούς (operational constraints) που υφίστανται σε σχέση με την προσφορά προσχολικής εκπαίδευσης σε συγκεκριμένες περιοχές ενός Κράτους-Μέλους ή για ορισμένες ομάδες παιδιών (European Commission, 2012a: 30).

Επιπλέον, σε κάποιες χώρες όπως στην περίπτωση της Φινλανδίας, το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής των παιδιών (4+) στην προσχολική εκπαίδευση οφειλόταν στην παροχή εναλλακτικών τύπων παροχής φροντίδας, όπως η οικογενειακή καθημερινή φροντίδα (family day care), την οποία λάμβαναν αρκετά παιδιά στη Φινλανδία (European Commission, 2012a: 30).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι σημαντικές δυσκολίες στην πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση αντιμετωπίζουν τα παιδιά που ανήκουν σε μειονεκτικές ομάδες και συγκεκριμένα τα παιδιά Ρομά. Με βάση τα ευρήματα δύο δειγματοληπτικών ερευνών που διεξήχθησαν, το 2011, από κοινού από τον Οργανισμό Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης [European Union Agency for Fundamental Rights (FRA)] και το UNDP, σε άτομα Ρομά και μη-Ρομά σε 11 Κράτη-Μέλη⁹³ της Ε.Ε. (βλ. αναλυτικά FRA & UNDP, 2012: 10-12 & 29-31), η κοινωνική ευπάθεια σωρεύεται, ως επί το πλείστον, στα παιδιά Ρομά εν συγκρίσει με τα παιδιά μη-Ρομά σε σχέση με τη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση και στο νηπιαγωγείο. Και σ' αυτή την περίπτωση, παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στα 11 Κράτη-Μέλη, στα οποία διεξήχθησαν οι δύο δειγματοληπτικές έρευνες (FRA & UNDP, 2012: 13).

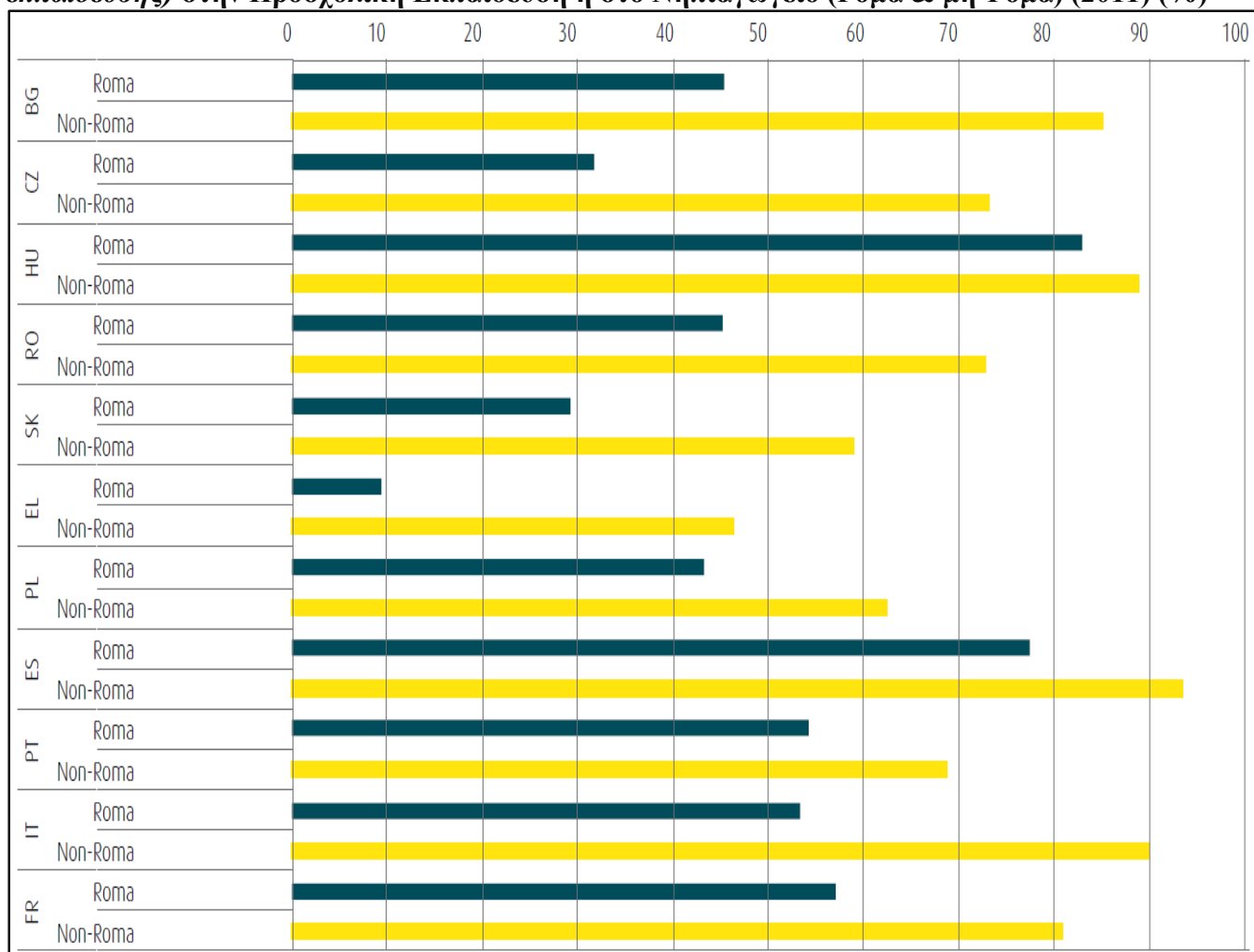
Συγκεκριμένα, στα 9 από τα 11 Κράτη-Μέλη καταδεικνύεται ένα σημαντικό χάσμα μεταξύ των παιδιών Ρομά και μη Ρομά ως προς τη συμμετοχή τους στην προσχολική εκπαίδευση. Στην Ουγγαρία και στην Ισπανία τουλάχιστον 7 στα 10 Ρομά και μη-Ρομά

⁹³ Βουλγαρία, Τσεχική Δημοκρατία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ουγγαρία, Ιταλία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβακία (FRA & UNDP, 2012: 11).

παιδιά (από 4 ετών έως και το έτος της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης) συμμετέχουν στην προσχολική εκπαίδευση (FRA & UNDP, 2012: 13).

Εν αντιθέσει, στην Ελλάδα, το 2011, το ποσοστό συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών Ρομά ανήλθε κάτω από 10% σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών μη-Ρομά, που ανερχόταν περίπου στο 46% (FRA & UNDP, 2012: 13; FRA, 2011 & UNDP/World Bank/EC, 2011 όπ. αναφ. στο FRA & UNDP, 2012: 13) (βλ. και Διάγραμμα 24).

Διάγραμμα 24: Συμμετοχή Παιδιών (από 4 ετών έως το έτος έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) στην Προσχολική Εκπαίδευση ή στο Νηπιαγωγείο (Ρομά & μη-Ρομά) (2011) (%)



Πηγή: FRA Roma pilot survey 2011, UNDP/World Bank/EC regional Roma survey 2011 όπ. παρατ. στο FRA & UNDP, 2012: 13.

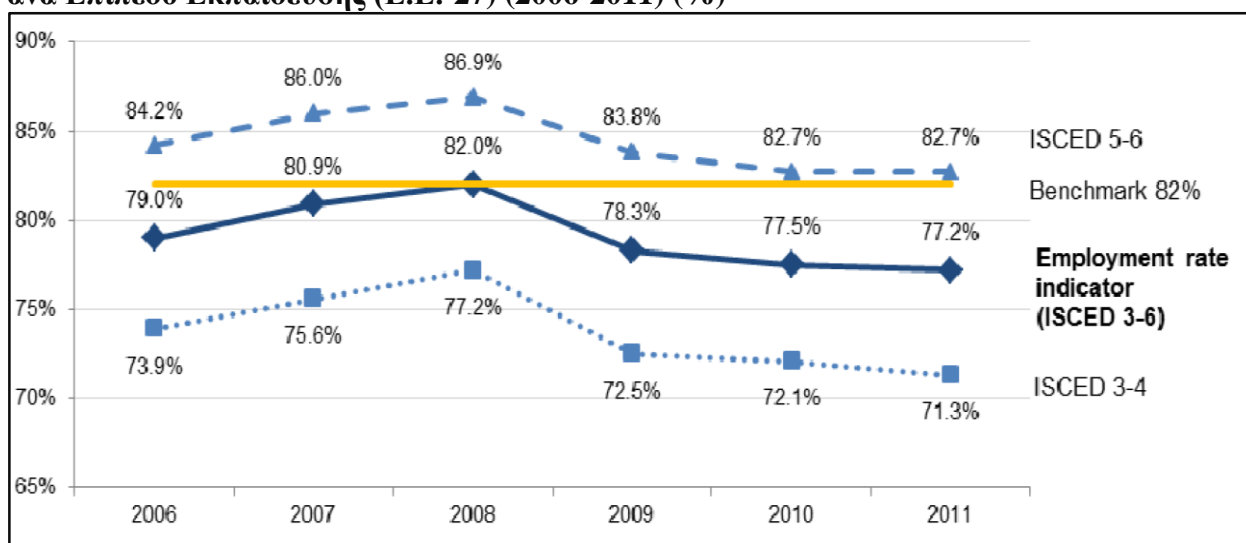
6. Ποσοστό Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών):

Τέλος, σε ό,τι αφορά στο **ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (ISCED 3-6)**, δηλαδή των ατόμων (20-34 ετών) που έχουν αποφοιτήσει έως και 3 έτη πριν από το έτος αναφοράς, η κατάσταση των πραγμάτων σε σχέση με τις επιδόσεις των Κρατών-Μελών και την πρόοδο του αντίστοιχου ευρωπαϊκού μέσου όρου για τον συγκεκριμένο δείκτη, κατά την ολοκλήρωση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020», δεν είναι τόσο ενθαρρυντική.

Αναμφίβολα, η οικονομική κρίση επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τις επιδόσεις των Κρατών-Μελών σε σχέση με την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου του 82% έως το 2020 (βλ. European Commission, 2012a: 52), δίχως να αφήνει ιδιαίτερα περιθώρια για ενθαρρυντικές προβλέψεις είτε για το βραχυπρόθεσμο είτε για το μακροπρόθεσμο μέλλον.

Το Διάγραμμα που ακολουθεί είναι ενδεικτικό τόσο της διαχρονικής εξέλιξης του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-6) όσο και του αντικτύπου που είχε η έλευση της οικονομικής κρίσης στην οικονομία και στην αγορά εργασίας στην Ε.Ε.-27 έως και την ολοκλήρωση της 1^{ης} φάσης του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» (2009-2011) (Διάγραμμα 25).

Διάγραμμα 25: Ποσοστά Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-6) ανά Επίπεδο Εκπαίδευσης (Ε.Ε.-27) (2006-2011) (%)



Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2012a: 52.

Με βάση τα ευρήματα της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού της Ε.Ε. (βλ. Διάγραμμα 25), το 2011 ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των Κρατών-Μελών για τον δείκτη του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-6) ανήλθε στο 77,2%, σημειώνοντας μείωση κατά 1,1 ποσοστιαία μονάδα από την έναρξη του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020», το 2009 (78,3%). Με άλλα λόγια, 11.300.000 εκ. άτομα (20-34 ετών) που είχαν προσφάτως αποφοιτήσει με εκπαιδευτικό επίπεδο ISCED 3-6 ήταν απασχολούμενοι/ες (European Commission, 2012a: 52; Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 52).

Επιπροσθέτως, αξιοσημείωτη είναι η μείωση που έχει υποστεί το ποσοστό απασχόλησης, συνολικά (ISCED 3-6), από το 2008 έως το 2011. Συγκεκριμένα, όπως αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 25, ενώ από το 2006 έως το 2008, το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων παρουσιάζει μία σταδιακή αύξηση της τάξεως των 3 ποσοστιαίων μονάδων έως το 2008 (2006: 79%, 2007: 80,9%, 2008: 82%), από το 2008, έτος έλευσης οικονομικής κρίσης, και έπειτα, η εξέλιξη του ευρωπαϊκού μέσου όρου είναι αντιστρόφως ανάλογη των ετών 2006-2008 (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 52-53).

Ειδικότερα, μεταξύ 2008-2009, το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων σημειώνει μία κατακόρυφη μείωση 3,7 ποσοστιαίων μονάδων, από 82% το 2008 σε 78,3% το 2009. Έως το 2011, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος εξακολουθεί να παρουσιάζει πτωτικές τάσεις, φθάνοντας το 2010 στο 77,5% και το 2011 στο 77,2% (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 52-53).

Βάσει των προαναφερθέντων, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος του headline δείκτη του «ΕΤ2020», ήτοι του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-6) από την έλευση της οικονομικής κρίσης (2008) έως την ολοκλήρωση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020», μειώθηκε κατά 4,8 ποσοστιαίες μονάδες, και απομακρύνθηκε ακόμα περισσότερο από την επίτευξη του ευρωπαϊκού benchmark του 82% έως το 2020 (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 52-53).

Συγχρόνως, η προαναφερθείσα συνεχής μείωση του ευρωπαϊκού μέσου όρου για τον συγκεκριμένο δείκτη, αποτυπώνει την νέα κατάσταση των πραγμάτων που είχε, ήδη, ξεκινήσει να διαμορφώνει ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης στα πεδία της απασχόλησης και της οικονομίας, πλήττοντας, σε πολύ μεγάλο βαθμό την απασχόληση των νέων και, ιδίως, την απασχόληση των νεαρών ατόμων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (European Commission, 2012a: 52).

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να εστιάσουμε στις αποκλίσεις που παρατηρούνται στα ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων ανάμεσα στους δύο βασικούς υπο-δείκτες του κύριου δείκτη «Education for Employability», ήτοι στον υπο-δείκτη του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 3-4) και στον υπο-δείκτη του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων με μεσαίο και υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 5-6).

Η υψηλότερη μείωση του ποσοστού απασχόλησης για την περίοδο 2008-2011 παρατηρείται στους/στις πρόσφατους/ες αποφοίτους/ες με εκπαιδευτικό επίπεδο ISCED 3-4. Ειδικότερα, το 2008, το ποσοστό απασχόλησης της συγκεκριμένης υπο-ομάδας ήταν 77,2%. Το 2009 μειώθηκε κατακόρυφα στο 72,5% φθάνοντας στο 71,3% το 2011 (αρνητική μεταβολή 5,9 ποσοστιαίων μονάδων) (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012a: 52; Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 53) (βλ. Διάγραμμα 25 & Πίνακα 31).

Πίνακας 31: Ποσοστά Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) στην Ε.Ε.-27 ανά Κράτος-Μέλος και Εκπαιδευτικό Επίπεδο (ISCED 3-6) (2006-2011) (%)

	Employment rate benchmark in % (ISCED 3-6)						ISCED 3-4 (%)						ISCED 5-6 (%)					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2006	2007	2008	2009	2010	2011
EU27 countries	79.0	80.9	82.0	78.3	77.5	77.2	73.9	75.6	77.2	72.5	72.1	71.3	84.2	86.0	86.9	83.8	82.7	82.7
Belgium	81.1	82.1	83.9	81.0	81.3	80.8	72.0	73.2	73.6	71.9	71.5	73.5	87.5	88.5	90.8	87.8	88.2	86.0
Bulgaria	69.6	72.3	79.6	73.6	68.7	57.5	58.8	62.5	74.1	63.7	58.4	48.4	82.3	85.0	87.2	85.2	82.7	74.0
Czech Republic	82.8	87.6	87.9	84.5	81.3	80.3	80.9	86.1	87.6	81.7	77.4	76.1	87.5	91.2	88.5	89.0	87.1	85.6
Denmark	89.0	90.9	90.6	87.9	83.5	83.0	89.3	89.0	90.2	84.2	82.0	82.9	88.7	92.8	90.9	91.0	84.8	83.1
Germany	82.1	84.2	86.5	85.3	86.1	88.2	77.9	79.6	83.2	81.0	83.7	84.5	90.9	91.8	92.5	92.9	90.2	94.2
Estonia	84.9	86.5	82.3	67.6	64.3	75.1	78.6u	81.7u	81.9	64.5u	48.4u	68.4u	90.5	90.8	82.7	71.2u	76.7	81.5
Ireland	88.5	87.4	85.7	75.5	71.5	71.4	82.0	81.2	79.2	61.8	56.9	52.6	91.4	90.4	88.7	83.3	80.2	81.7
Greece	66.6	67.8	67.9	64.7	58.5	50.2	62.6	64.2	62.9	60.1	55.8	46.2	69.2	69.9	70.8	67.7	60.3	52.5
Spain	82.3	85.8	81.9	72.6	70.4	66.4	77.7	81.7	74.5	63.8	60.5	51.4	84.0	87.4	85.1	76.1	74.5	71.8
France	79.0	80.0	83.3	77.2	77.4	77.6	72.0	73.0	75.1	68.7	69.2	68.5	83.3	84.8	88.9	83.4	83.0	83.5
Italy	66.2	66.1	65.2	60.6	57.7	57.6	63.6	62.6	60.5	56.0	52.3	50.6	69.0	70.0	70.5	66.0	64.7	66.1
Cyprus	80.5	82.3	85.8	81.2	78.6	73.1	74.0	71.5	80.9	73.8	70.0	57.6	82.6	85.3	87.0	83.0	80.1	76.7
Latvia	78.5	82.0	83.1	71.4	64.6	72.7	73.1	77.9	77.6	59.2	54.0	56.9	85.0	86.5	87.6	82.1	75.5	85.1
Lithuania	83.3	83.7	79.3	72.9	73.6	69.4	74.7	72.8	67.8	56.9	54.3	48.2u	90.4	92.5	87.6	84.6	84.4	82.2
Luxembourg	91.1	88.0	86.9	85.5	89.5	86.1	86.5	87.7	80.0	79.3	86.6	78.5	95.8	88.3	92.9	90.4	91.3	90.7
Hungary	79.8	80.1	80.1	75.6	74.4	73.5	71.8	72.9	71.7	66.4	65.9	63.5	87.6	86.9	87.4	84.7	82.8	83.3
Malta	91.2	93.7	95.7	94.1	93.8	91.2	87.0u	89.9	96.3	89.7	87.3u	85.6	94.2	96.5	95.3	97.5	98.0	94.7
Netherlands	92.7	94.4	93.6	92.9	92.6	92.2	90.7	91.9	91.4	91.3	89.7	89.1	94.4	96.6	95.4	94.2	94.8	94.4
Austria	90.1	90.5	90.6	88.6	88.7	91.0	89.9	89.9	89.0	87.7	88.2	91.0	90.3	91.9	94.7	91.0	90.0	91.2
Poland	71.3	74.8	79.3	78.4	76.5	75.4	60.7	64.9	70.1	68.7	67.4	65.7	81.6	84.4	87.0	85.7	83.7	82.6
Portugal	82.9	81.2	82.7	82.6	80.7	76.0	80.7	79.7	81.9	79.9	77.4	73.5	84.3	82.0	83.2	84.2	83.2	78.3
Romania	74.7	79.3	84.8	77.6	71.2	70.4	64.8	70.7	77.1	69.1	61.3	58.8	86.4	89.0	92.9	85.7	81.9	80.7
Slovenia	80.8	81.6	83.4	82.3	80.7	76.0	77.4	78.0	79.8	73.3	75.1	68.7u	84.5	84.9	86.7	88.7	84.3	80.3
Slovakia	77.5	81.0	81.4	74.4	69.4	70.3	71.7	77.8	79.5	67.9	60.5	61.7	87.9	86.4	84.3	83.5	80.6	79.5
Finland	79.7	82.8	82.3	77.8	79.7	78.4	75.3	81.4	78.9	72.9	76.3	73.6	87.4	85.1	87.8	84.1	84.9	85.1
Sweden	83.3	85.4	85.9	81.7	82.7	84.4	78.4	81.0	81.6	74.6	77.3	79.5	88.2	89.9	90.7	89.9	89.3	90.5
United Kingdom	86.3	85.7	83.6	80.0	81.6	81.2	84.7	82.0	79.5	75.0	76.5	75.6	87.7	89.2	87.3	84.0	85.9	85.7
	Reference population of the employment rate benchmark in millions (ISCED 3-6)						Reference population in millions (ISCED 3-4)						Reference population in millions (ISCED 5-6)					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2006	2007	2008	2009	2010	2011
EU27 countries	10.4	10.5	10.7	10.7	10.9	11.3	5.3	5.2	5.3	5.2	5.4	5.4	5.2	5.3	5.4	5.5	5.5	5.8

Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2012a: 53.

Το 2011, τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-27 με τα πιο χαμηλά ποσοστά απασχόλησης πρόσφατων αποφοίτων (ISCED 3-4) ήταν η Ελλάδα (46,2%), η Λιθουανία (48,2%) και η Βουλγαρία (48,4%). Ενώ, μεταξύ 2008-2011, η Ιρλανδία (26,6 ποσοστιαίες μονάδες), η Βουλγαρία (25,7 ποσοστιαίες μονάδες), η Κύπρος (23,3 ποσοστιαίες μονάδες), η Ισπανία (23,1 ποσοστιαίες μονάδες), η Λετονία (20,7 ποσοστιαίες μονάδες), η Λιθουανία (19,6 ποσοστιαίες μονάδες), η Ρουμανία (18,8 ποσοστιαίες μονάδες), η Σλοβακία (17,8 ποσοστιαίες μονάδες) και η Ελλάδα (16,7 ποσοστιαίες μονάδες) συνιστούν το cluster των Κρατών-Μελών με την υψηλότερη μείωση του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων εκπαιδευτικού επιπέδου ISCED 3-4) (βλ. αναλυτικά Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 53) (βλ. Πίνακα 31).

Όσον αφορά στην υπο-ομάδα των πρόσφατων αποφοίτων με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 5-6), ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος απασχόλησής τους για το 2011 ανήλθε στο 82,7%, σημειώνοντας 4,2 ποσοστιαίες μονάδες μείωση από το 2008 (86,9%). Και σ' αυτή την υπο-ομάδα των πρόσφατων αποφοίτων, το ποσοστό απασχόλησής τους μειώθηκε κατακόρυφα μεταξύ 2008 (86,9%) και 2009 (83,6%), σημειώνοντας μικρή μείωση 1,1 ποσοστιαίας μονάδας έως το 2010 (82,7%), διατηρώντας στα ίδια επίπεδα τον ευρωπαϊκό μέσο όρο και το 2011 (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 53) (Διάγραμμα 25 & Πίνακα 31).

Το 2011, η Ελλάδα (52,5%), η Ιταλία (66,1%), η Ισπανία (71,8%), η Βουλγαρία (74%), η Κύπρος (76,7%) και η Πορτογαλία (78,3%), δηλαδή, ως επί το πλείστον, οι χώρες του Νότου αποτελούν τα Κράτη-Μέλη με τις χειρότερες επιδόσεις σε σχέση με το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων εκπαιδευτικού επιπέδου ISCED 5-6 (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 53).

Αντιθέτως, η Μάλτα (94,7%), οι Κάτω Χώρες (94,4%), η Γερμανία (94,2%) και η Αυστρία (91,2%) συνιστούν το cluster των best performers μεταξύ Κρατών-Μελών της Ε.Ε.-27 για το 2011 (ολοκλήρωση 1^{ου} Κύκλου Εργασίας «ET2020») ως προς τα ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων που διαθέτουν εκπαιδευτικό

επίπεδο ISCED 5-6 (βλ. αναλυτικά Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 53) (βλ. και Πίνακα 31).

Ωστόσο, αν και διαχρονικά (2006-2011), ο ευρωπαϊκός μέσος όρος του συνολικού δείκτη για το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-6) έχει μειωθεί (2006: 79% & 2011: 77,2%) απέχοντας αρκετά από την τιμή-στόχο του 82% για το 2020, αν λάβουμε υπ' όψιν μας τις αποκλίσεις που υπάρχουν στους εθνικούς μέσους όρους των Κρατών-Μελών (βλ. αναλυτικά Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 53), ο ευρωπαϊκός μέσος όρος του υπο-δείκτη για το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 5-6), ακόμα και μετά την έλευση της οικονομικής κρίσης, διατηρήθηκε σε πιο υψηλά επίπεδα, συγκριτικά με τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο των πρόσφατων αποφοίτων με χαμηλό-μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 3-4), επιτυγχάνοντας μάλιστα και τον ευρωπαϊκό benchmark του 82% έως το 2020 (European Commission, 2012a: 52; Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 52-53) (βλ. Διάγραμμα 25 & Πίνακα 31).

Βάσει των προαναφερθέντων, προκύπτει ότι τα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης συμβάλλει σε υψηλότερα επίπεδα απασχόλησης, ακόμα και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, επιβεβαιώνοντας την άμεση συσχέτιση της εκπαίδευσης και της απόκτησης δεξιοτήτων και ικανοτήτων με την αγορά εργασίας και κατ' επέκταση με το ευρύτερο πεδίο της οικονομίας.

Εξάλλου, τόσο η απόκτηση και η (περαιτέρω) ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης και, ιδίως του reskilling, όσο και η αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνιστούν μείζονες προτεραιότητες της Στρατηγικής «Europe 2020», με τον δείκτη της αύξησης των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να αποτελεί έναν από τους headline benchmarks και targets τόσο του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» όσο και της ίδιας της Στρατηγικής «EU2020».

Επιπροσθέτως, τόσο το φύλο όσο και η ηλικία φαίνεται να αποτελούν καθοριστικές παραμέτρους ως προς την εύρεση θέσεως εργασίας, ιδίως στα νεαρά άτομα. Πιο

συγκεκριμένα, αν και το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων μειώθηκε, οι άνδρες έχουν περισσότερες πιθανότητες να βρουν εργασία συγκριτικά με τις γυναίκες (European Commission, 2012a: 54). Συν τοις άλλοις, η πιθανότητα εύρεσης απασχόλησης είναι υψηλότερη στους/στις πρόσφατους/ες αποφοίτους/ες ηλικίας 25-34 ετών, εν συγκρίσει με την πιθανότητα των πρόσφατων αποφοίτων της ηλικιακής υπο-ομάδας 20-24 ετών, στους/στις οποίους/ες η μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας καθίσταται αρκετά δύσκολη αμέσως μετά την αποφοίτησή τους (European Commission, 2012a: 54; Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 54-55).

Το γεγονός ό,τι οι πρόσφατοι/ες απόφοιτοι/ες, που ανήκουν στο ηλικιακό cluster το 20-24 ετών, αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην μετάβασή τους από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, σε μεγάλο βαθμό φαίνεται να οφείλεται στον παράγοντα της εργασιακής εμπειρίας, την οποία σε μεγάλο βαθμό, οι απόφοιτοι/ες δεν διαθέτουν αμέσως μετά την αποφοίτησή τους, με επακόλουθο να οδηγούνται στις περισσότερες των περιπτώσεων στην ανεργία (βλ. αναλυτικά Papadakis et al., 2017: 12-13, 15, 19, 24-25; Παπαδάκης κ.ά., 2016: 65; Eurofound, 2014: 25 & 67-69; MacDonald, 2011; ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ/Παπαργύρης & Παπαδάκης, 2016: 13-14, 23, 48).

7. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (VET):

Σε ό,τι αφορά στο πεδίο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, με βάση τις προτεραιότητες που ετέθησαν στο πλαίσιο του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020», η Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση εστιάζει στην προώθηση της μαθησιακής κινητικότητας στην Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Μάλιστα, όπως έχουμε ήδη αναλύσει σε προηγούμενο κεφάλαιο του Μέρους ΙΙΙ της Διδακτορικής μας Διατριβής, καθορίστηκε και ευρωπαϊκός κεντρικός δείκτης και αντίστοιχη ευρωπαϊκή τιμή-στόχος για την μαθησιακή κινητικότητα τόσο στην ΑΕΕΚ όσο και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2011b: 31-35).

Για την μαθησιακή κινητικότητα στο πεδίο της ΑΕΕΚ προσδιορίστηκε ως ευρωπαϊκή τιμή-στόχος για το 2020, ένας ευρωπαϊκός μέσος όρος της τάξεως του 6% των νέων ηλικίας 18-34 ετών που έχουν αποφοιτήσει από την ΑΕΕΚ (εκπαιδευτικό επίπεδο Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένης της μαθητείας), να έχουν περάσει μία χρονική περίοδο σπουδών ή κατάρτισης (συμπεριλαμβανομένων των τοποθετήσεων σε θέσεις εργασίας), που σχετίζονται με την ΕΕΚ, στο εξωτερικό διάρκειας τουλάχιστον 2 εβδομάδων. Επίσης, δεν προσδιορίστηκαν εθνικοί στόχοι (national targets) και ο ευρωπαϊκός μέσος όρος υπολογίστηκε μέσω της συλλογής ενός ευρωπαϊκού αντιπροσωπευτικού δείγματος (Council of the European Union, 2011b: 34-35; European Commission, 2012a: 43). Ωστόσο, η έλλειψη δεδομένων και στατιστικών στοιχείων δεν επιτρέπει, τουλάχιστον στην 1^η Φάση του «ET2020» να αποτυπωθεί η πραγματική κατάσταση των πραγμάτων σε σχέση με την μαθησιακή κινητικότητα στην ΑΕΕΚ σε ευρωπαϊκό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο Κρατών-Μελών (European Commission, 2012a: 43).

Με βάση τα διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία του Προγράμματος Leonardo da Vinci⁹⁴ για την μαθησιακή κινητικότητα στην ΑΕΕΚ, οι επιδόσεις των Κρατών-Μελών ως

⁹⁴ Το Πρόγραμμα **Leonardo da Vinci** προωθεί την κοινή Ευρωπαϊκή Πολιτική για την ΕΕΚ (Παπαδάκης, 2006: 66). Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα, το οποίο έως το 2013 αποτελούσε επιμέρους Πρόγραμμα του ευρύτερου Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης της Ε.Ε. (2007-2013) (βλ. αναλυτικά European Parliament & Council of the European Union, 2006b, άρθρο 1, §1-6: 48-49; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 122-126), στοχεύει να καλύψει τις ανάγκες σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης όλων των ατόμων που εμπλέκονται στην αρχική και στην συνεχιζόμενη ΕΕΚ (εκτός από το τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο), καθώς και τους φορείς, ιδρύματα και οργανισμούς, που παρέχουν ή υποστηρίζουν το πεδίο της ΕΕΚ (βλ. αναλυτικά European Parliament & Council of the European Union, 2006b, άρθρο 3, §1γ & άρθρο 24: 50 & 58).

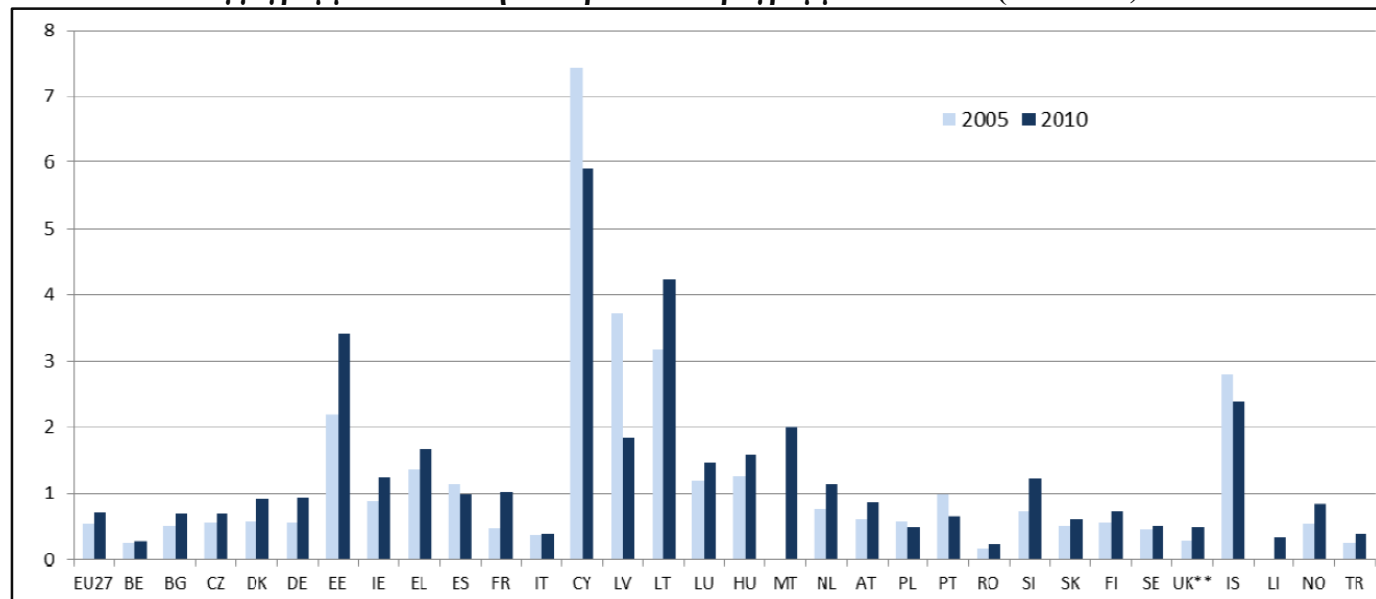
Συγκεκριμένα, «οι ειδικότεροι στόχοι του Προγράμματος Leonardo da Vinci, πέραν από τους ευρύτερους στόχους του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης είναι: α) να υποστηρίζει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε δραστηριότητες κατάρτισης και περαιτέρω κατάρτισης για την απόκτηση και τη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσόντων που διευκολύνουν την προσωπική εξέλιξη, την απασχολησιμότητα και τη συμμετοχή στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας; β) να υποστηρίζει βελτιώσεις στην ποιότητα και στην καινοτομία στα συστήματα, στα ιδρύματα και στις πρακτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης; γ) να ενισχύσει την ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και την κινητικότητα για τους εργοδότες και τα άτομα και να διευκολύνει την κινητικότητα των

προς την συμμετοχή των ατόμων στο Πρόγραμμα Leonardo da Vinci κυμαίνονταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα για το 2010, της τάξεως του 2% από το σύνολο των εγγραφών στην Ανώτερη Δευτεροβάθμια ΑΕΕΚ. Με άλλα λόγια ο ευρωπαϊκός μέσος όρος συμμετοχής των ατόμων στο Πρόγραμμα Leonardo da Vinci, το 2010, στην Ε.Ε.-27 ανήλθε μόλις στο 0,7% από 0,5% που βρισκόταν ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος το 2005 (European Commission, 2012a: 43)

Αν και στα περισσότερα Κράτη-Μέλη, συγκριτικά με το 2005, έχει αυξηθεί το ποσοστό συμμετοχής των ατόμων στο Πρόγραμμα Μαθησιακής Κινητικότητας Leonardo da Vinci, σε γενικές γραμμές, η συμμετοχή είναι πάρα πολύ χαμηλή, όπως άλλωστε καταδεικνύει και ο ευρωπαϊκός μέσος όρος το 2010. Με εξαίρεση την Κύπρο, την Λιθουανία και την Εσθονία, στις οποίες τα ποσοστά συμμετοχής στο Πρόγραμμα Leonardo da Vinci είναι υψηλά, στα υπόλοιπα Κράτη-Μέλη η μαθησιακή κινητικότητα στην ΑΕΕΚ κυμαίνεται περίπου στο 2% (DG EAC estimates based on Eurostat and DG EAC data sources; Leonardo da Vinci Programme; European Commission: http://ec.europa.eu/education/leonardo-da-vinci/statistics_en.htm; Eurostat (UOE collection) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 44) (βλ. Διάγραμμα 26).

εργαζόμενων εκπαιδευομένων.» (European Parliament & Council of the European Union, 2006b, άρθρο 25, §1α-1γ). Περισσότερα, για το Πρόγραμμα Leonardo da Vinci στο πλαίσιο του Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης (2007-2013), βλ. αναλυτικά European Parliament & Council of the European Union, 2006b, άρθρα 24-27: 58-59; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 122-126.

Διάγραμμα 26: Αριθμός Μαθητών/τριών που Συμμετέχουν σε Προγράμματα Leonardo da Vinci ως Ποσοστό των Εγγεγραμμένων Μαθητών/τριών σε Προγράμματα ΑΕΕΚ (ISCED 3)



Πηγή: DG EAC estimates based on Eurostat and DG EAC data sources; Leonardo da Vinci Programme, European Commission: http://ec.europa.eu/education/leonardo-da-vinci/statistics_en.htm; Eurostat (UOE collection) όπ. παρατ. στο European Commission, 2012a: 44.

Εξίσου χαμηλά είναι και τα ποσοστά της μαθησιακής κινητικότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση⁹⁵. Αν και δεν υπήρχαν διαθέσιμα δεδομένα για αρκετά Κράτη-Μέλη σε σχέση με το ποσοστό των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που είχαν περάσει μία περίοδο σπουδών ή κατάρτισης, σχετικών με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο εξωτερικό, το ποσοστό των εγγεγραμμένων φοιτητών/τριών σε προγράμματα σπουδών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (προπτυχιακές, μεταπτυχιακές, διδακτορικές σπουδές) του εξωτερικού ήταν εξαιρετικά χαμηλό, παρ' όλη την έμφαση που είχε δοθεί στην προώθηση της ελκυστικότητας και στον εκσυγχρονισμό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012a: 44-45).

⁹⁵ Ευρωπαϊκή τιμή-στόχος (EU Benchmark) για την μαθησιακή κινητικότητα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έως το 2020: Έως το 2020, τουλάχιστον το 20%, κατά μέσο όρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση, των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θα πρέπει να έχουν περάσει μία περίοδο σπουδών ή κατάρτισης (συμπεριλαμβανομένης της τοποθέτησης σε θέση εργασίας), που σχετίζονται με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο εξωτερικό, με την χρονική περίοδο να αντιστοιχεί τουλάχιστον σε 15 μονάδες ECTS ή να έχει διάρκεια τουλάχιστον 3 μήνες (Council of the European Union, 2011b: 34).

Συγκεκριμένα, για το 2010, στο πλαίσιο μέτρησης του ποσοστού της μαθησιακής κινητικότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των εγγεγραμμένων φοιτητών/τριών σε προγράμματα σπουδών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο εξωτερικό ανήλθε συνολικά (ISCED level 5 & 6/ISCED 1997) στο 2,4% και στο 2,3% σε προγράμματα σπουδών προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου (bachelor & master level) (ISCED level 5A/ISCED 1997). Ενώ οι εγγεγραμμένοι/ες φοιτητές/τριες διδακτορικού επιπέδου (doctorate level) (ISCED level 6/ISCED 1997) ανέρχονταν για το 2010 στα 31.325 άτομα (Eurostat (UOE data collection) for degree mobility data (provisional data); European Commission; Erasmus statistics: http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics_en.htm: for credit mobility statistics όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 45) (Πίνακας 32).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι τα αυξημένα ποσοστά μαθησιακής κινητικότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο (54,4%), στο Λουξεμβούργο (67,1%) και στο Λιχτενστάιν (51,2%) (παρ' όλο που δεν συνιστά Κράτος-Μέλος της Ε.Ε.) οφείλονται στα περιορισμένα προγράμματα σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπήρχαν στις συγκεκριμένες χώρες, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες να μεταναστεύουν στο εξωτερικό για σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (European Commission, 2012a: 45-45; Eurostat (UOE data collection) for degree mobility data (provisional data); European Commission; Erasmus statistics: http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics_en.htm: for credit mobility statistics όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 45) (βλ. Πίνακα 32).

Πίνακας 32: Ποσοστό Εγγεγραμμένων Φοιτητών/τριών σε άλλο Κράτος-Μέλος, Χώρες του ΕΟΧ⁹⁶ ή Υποψήφιας προς Προσχώρηση στην Ε.Ε. Χώρες

	Degree mobility						Credit mobility	
	Absolute			%			Absolute	%
	Total tertiary education	Bachelor and master level	Doctorate level	Total tertiary education	Bachelor and master level	Doctorate level	Bachelor and master level	
EU27	434,919	371,664	31,325	2.4	2.3	:	202,667	1.2
BE	9,425	8,304	515	2.6	4.2	5.6	6,347	3.0
BG	20,423	19,026	463	6.9	7.2	11.0	1,687	0.7
CZ*	10,125	9,258	551	2.5	2.6	2.3	5,975	1.6
DK	3,637	3,210	255	1.6	1.7	3.9	2,416	1.2
DE	77,948	67,289	6,921	3.9	3.4	:	28,854	1.4
EE	3,080	2,681	210	4.3	5.9	7.7	939	2.1
IE	17,963	14,479	1,157	9.1	9.9	15.7	2,128	1.5
GR*	25,796	22,841	2,424	4.2	5.6	:	3,179	0.8
ES	17,500	14,763	1,203	1.0	1.0	1.9	31,158	2.0
FR*	31,750	24,184	1,491	1.6	1.7	3.5	30,213	1.9
IT*	30,128	24,016	4,430	1.6	1.3	11.3	21,039	1.1
CY	26,124	20,858	662	54.4	54.8	58.7	216	1.1
LV*	3,740	3,247	112	3.3	3.5	5.0	1,736	1.9
LT	7,230	6,468	212	3.5	4.5	6.8	3,002	2.1
LU	6,412	5,832	147	67.1	68.5	67.4	468	11.6
HU	6,827	6,005	500	1.8	1.8	7.2	4,140	1.2
MT*	1,152	858	218	9.7	8.2	76.0	189	2.0
NL	9,418	7,524	746	1.5	1.2	8.5	7,678	1.2
AT	9,679	9,109	438	3.3	3.8	2.1	5,112	1.8
PL	26,767	23,507	1,816	1.2	1.1	5.0	14,021	0.7
PT	10,081	7,008	2,074	2.6	1.9	11.8	5,388	1.5
RO	21,758	18,588	1,469	2.2	1.9	4.9	3,994	0.4
SI	2,100	1,852	162	1.8	2.2	4.9	1,368	1.6
SK	29,851	27,725	1,678	11.6	11.5	14.2	2,151	1.0
FI	5,953	5,430	259	2.0	2.0	1.4	4,549	1.6
SE	10,662	9,681	596	2.5	2.5	3.8	2,997	0.7
UK	9,391	7,924	620	0.4	0.5	1.2	11,723	0.6
IS	2,257	2,004	144	11.6	10.8	35.7	225	1.3
LI*	205	178	14	51.2	49.4	51.9	25	3.5
NO	10,094	9,627	255	4.4	4.3	3.5	1,356	0.6
CH	8,827	7,811	521	5.3	5.0	4.8	:	:
HR	5,052	4,383	317	3.3	4.2	9.5	235	0.2
MK*	4,284	3,939	188	6.6	6.3	42.8	:	:
TR*	22,137	19,994	1,164	0.6	0.8	2.6	8,758	0.4

Πηγή: Eurostat (UOE data collection) for degree mobility data (provisional data); European Commission; Erasmus statistics: http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics_en.htm; for credit mobility statistics όπ. παρατ. στο European Commission, 2012a: 45.

Τόσο η έλλειψη μίας ολοκληρωμένης μεθοδολογικής στρατηγικής όσο και η έλλειψη δεδομένων σε επίπεδο Κρατών-Μελών (European Commission, 2012a: 43), σε σχέση με την μαθησιακή κινητικότητα όχι μόνο στην ΑΕΕΚ αλλά και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θεωρούμε, ότι αντανακλά έναν ελλιπή συντονισμό ανάμεσα στα δύο

⁹⁶ Χώρες του ΕΟΧ (EEA countries): Ισλανδία, Λιχτενστάιν, Νορβηγία (EEA-Lex, 2016: 5).

επίπεδα διακυβέρνησης (ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο) αλλά και την έλλειψη οργανωτικού σχεδιασμού σε επίπεδο υλοποίησης της συνολικής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ.

Παρά την εστίαση που έχει δοθεί, ήδη από την προηγούμενη δεκαετία στο πλαίσιο του «ΕΤ2010» με την Στρατηγική της Λισαβόνας, στον εκσυγχρονισμό και στην βελτίωση της μαθησιακής κινητικότητας τόσο της ΕΕΚ όσο και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι επιδόσεις των Κρατών-Μελών εξακολουθούν να είναι αποθαρρυντικές.

Και, δη, όταν η μαθησιακή κινητικότητα περιλαμβάνεται στις μείζονες προτεραιότητες της εμβληματικής πρωτοβουλίας «Νεολαία σε Κίνηση» (European Commission, 2010e: 4) και των προτεραιοτήτων-αξόνων του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» συνιστώντας, μεταξύ άλλων, ιδίως στην ΕΕΚ, ένα πολύτιμο εργαλείο απόκτησης δεξιοτήτων και ικανοτήτων στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας των ατόμων (βλ. και European Commission, 2010c; Council of the European Union, 2009: 3).

Επιπροσθέτως, τα, ιδιαιτέρως, ελλιπή στατιστικά στοιχεία αναφορικά με την μαθησιακή κινητικότητα στην ΑΕΕΚ και η απουσία δεδομένων, είτε ως ευρωπαϊκός μέσος όρος είτε ως εθνικά ποσοστά, για την κινητικότητα/μεταφορά πιστωτικών μονάδων μέσω του ECVET, σε αντίθεση με τα στατιστικά στοιχεία που υπάρχουν, για την μαθησιακή κινητικότητα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών και σε επίπεδο διδακτικών μονάδων (ECTS), καταδεικνύουν την προτεραιοποίηση από την πλευρά της Ε.Ε. και των Κρατών-Μελών στην προώθηση και στην βελτίωση της ελκυστικότητας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε μικρότερο βαθμό της ΕΕΚ (βλ. και European Commission, 2012a: 44-47).

Εξάλλου, τόσο η ένθεση του δείκτη της αύξησης του ποσοστού των αποφοίτων (25-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως headline benchmark της συνολικής Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020» (European Commission, 2010a: 5) όσο και η απόκτηση των βασικών ικανοτήτων ή αναβάθμιση των υφιστάμενων δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων στο πλαίσιο τόσο της συνολικής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ, όσο και των επιμέρους Ευρωπαϊκών Πολιτικών, ήτοι της πολιτικής για τη

ΔΒΜ ως συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ και της πολιτικής για την ΕΕΚ αποτυπώνουν τις νέες προτεραιότητες και προσδοκίες της Ε.Ε. στο πλαίσιο της «ΕΥ2020», για θέσεις εργασίας που να απαιτούν υψηλό επίπεδο προσόντων.

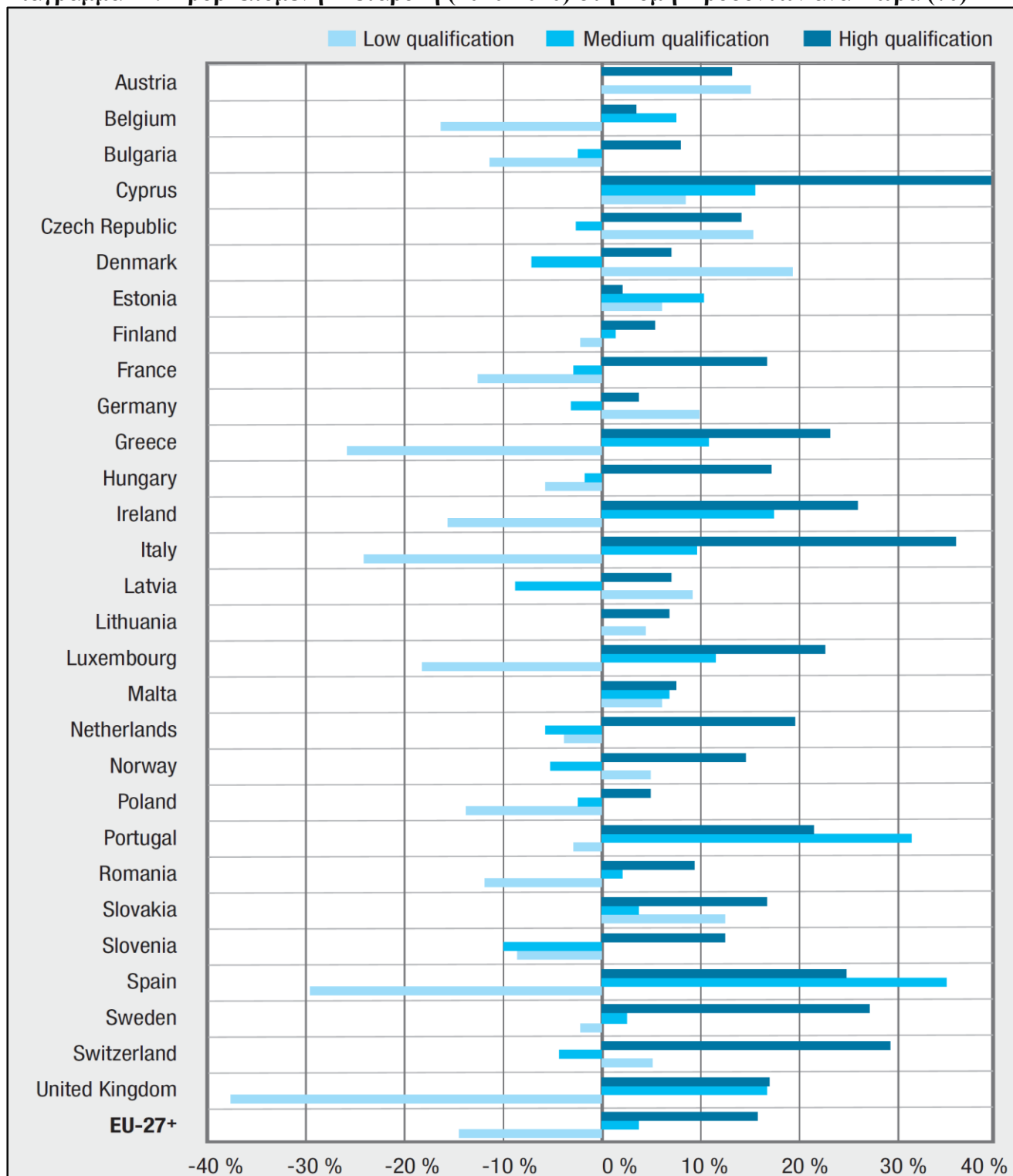
Καθώς επίσης και για την ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού ανθρώπινου δυναμικού με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και υψηλού επιπέδου δεξιότητες και ικανότητες, συμπεριλαμβανομένων της απόκτησης των βασικών ικανοτήτων, το οποίο θα είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις υφιστάμενες και μελλοντικές ανάγκες και απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (βλ. αναλυτικά και European Commission, 2012a: 34-42 & 54-57), στην κατεύθυνση επίτευξη του στρατηγικού προτάγματος της Ε.Ε., ήτοι την έξοδό της από την οικονομική κρίση και την αύξηση της ανταγωνιστικότητάς της στις διεθνείς αγορές.

Εξάλλου, τα προβολικά σενάρια του CEDEFOP, το 2010, για την ζήτηση ανθρώπινου δυναμικού ανά εκπαιδευτικό επίπεδο στην αγορά εργασίας, αντανακλούν τους στρατηγικούς στόχους τόσο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «ΕΥ2020» όσο και του «ΕΤ2020» αλλά και των 3 εμβληματικών πρωτοβουλιών «Νεολαία σε Κίνηση», «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» και «Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού» σε σχέση με την ζήτηση ανθρώπινου δυναμικού με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και προσόντα.

Συγκεκριμένα, το CEDEFOP, ήδη από τον 1^ο Κύκλο Εργασίας του «ΕΤ2020» προέβλεψε, για τη δεκαετία 2010-2020, μία σημαντική μεταβολή στα περισσότερα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.27+ ως προς την αύξηση της ζήτησης ανθρώπινου δυναμικού με υψηλού επιπέδου δεξιότητες και ικανότητες και την μείωση της ζήτησης για εργατικό δυναμικό με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και προσόντων (βλ. αναλυτικά CEDEFOP, 2010: 61-67).

Αυτή η μεταβολή στη ζήτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων καθορίζεται από τις αλλαγές και τις εξελίξεις που συντελούνται σε μακροοικονομικό και τομεακό/κλαδικό επίπεδο, επηρεάζοντας αρχικώς τη δομή των επαγγελματιών και, ακολούθως, τη δομή ζήτησης προσόντων ανά χώρα (CEDEFOP, 2010: 64) (βλ. Διάγραμμα 27).

Διάγραμμα 27: Προβλεπόμενη Μεταβολή (2010-2020) στη Δομή Προσόντων ανά Χώρα (%)



Πηγή: CEDEFOP (IER estimates based on E3ME, EDMOD & BALMOD) όπ. παρατ. στο CEDEFOP, 2010: 67.

4.4. Αποτίμηση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» - Συμπερασματικές Παρατηρήσεις

Επιχειρώντας μία αποτίμηση-αξιολόγηση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας (2009-2011) του «ΕΤ2020» και κατά συνέπεια της 1^{ης} φάσης υλοποίησης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και τη σχέση τους με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης με βάση τον κύκλο πολιτικής (1. Agenda Setting, 2. Προγραμματισμός, 3. Υλοποίηση, 4. Αξιολόγηση), συμπεραίνουμε ότι η περίοδος 2009-2011 (1^{ος} Κύκλος Εργασίας «ΕΤ2020»), αναμφίβολα αποτέλεσε το μεταβατικό στάδιο μεταξύ της λήξης της Στρατηγικής της Λισαβόνας και της εκκίνησης της Στρατηγικής «ΕΥ2020» και συνακόλουθα της ολοκλήρωσης του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010» και της έναρξης υλοποίησης του «ΕΤ2020».

Όπως έχουμε, ήδη, προαναφέρει ο 1^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020», ουσιαστικά αποτελεί μία προέκταση των προτεραιοτήτων του πρότερου Προγράμματος της Ευρωπαϊκής Συνεργασίας για την Εκπαίδευση και της Κατάρτιση («ΕΤ2010»), καθώς η ανεπιτυχής έκβαση της Στρατηγικής της Λισαβόνας στις περισσότερες τιμές-στόχους και στρατηγικές προτεραιότητες και η έλευση της οικονομικής κρίσης βρήκαν απροετοίμαστη την Ευρωπαϊκή Ένωση να διαχειριστεί όλο αυτό τον κυκεώνα των εξελίξεων, με δραματικές επιπτώσεις στην οικονομία και στον κοινωνικό ιστό των Κρατών-Μελών, που είχε επιφέρει η νέα κατάσταση των πραγμάτων στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα (βλ. και Papadakis et al., 2017: 8-9 & 11-13; Δρακάκη, 2016: 356).

Σ' αυτό το νέο διαμορφωμένο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο στην Ε.Ε., δεν θα ήταν υπερβολή, κατά τη γνώμη μας, να αναφέρουμε ότι ο 1^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020» συνιστά το πιλοτικό στάδιο τόσο της συνολικής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ όσο και των έτερων Ευρωπαϊκών Πολιτικών για τη ΔΒΜ ως «Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ» και της ΕΕΚ και σε επίπεδο σχεδιασμού και διαμόρφωσης πολιτικής (policy design, policy planning) και σε επίπεδο υλοποίησης πολιτικής (policy implementation).

Η, δε, σχέση και σύνδεση τους με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης, αναπόφευκτα διαμορφώνεται και επικαθορίζεται από τους γενικότερους στρατηγικούς στόχους της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020» για την τρέχουσα δεκαετία 2010-2020, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους συνδέονται με, και καθορίζονται από τους στρατηγικούς στόχους (strategic targets) της Μακροοικονομικής Πολιτικής της Ε.Ε..

Στην Κοινή Έκθεση του 2012 (2012 Joint Report) του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την, μέχρι τότε, αξιολόγηση της εφαρμογής του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» για την περίοδο 2009-2011 (1^{ος} Κύκλος Εργασίας) επισημαίνεται ότι η πρόοδος που συντελέστηκε, κατά τη διάρκεια του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας, ήταν εξαιρετικά αργή και σε σχέση με την επίτευξη των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων του «ET2020» και, κατά συνέπεια, με την επίτευξη των headline targets της «EU2020», που αφορούν στην αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της μείωσης του ποσοστού των early leavers από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Council of the European Union & European Commission, 2012: 15).

Η έλευση της οικονομικής κρίσης έπληξε σε σημαντικό βαθμό την υλοποίηση των ολοκληρωμένων κατευθυντήριων γραμμών της Ε.Ε. και των εθνικών προγραμμάτων μεταρρύθμισης των Κρατών-Μελών σε όλους τους τομείς (Council of the European Union & European Commission, 2012: 9).

Αναπόφευκτα, δεν θα μπορούσαν να μην επηρεαστούν και οι Ευρωπαϊκές Πολιτικές για τη ΔΒΜ τόσο εν συνόλω (με την ευρύτερή της διάσταση) όσο για τη ΔΒΜ ως «Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ», αλλά και για την ΕΕΚ. Τα δημοσιονομικά μέτρα που ελήφθησαν σε όλα τα Κράτη-Μέλη για την αντιμετώπιση της οικονομικής και χρηματοπιστωτικής κρίσης, είχαν ως αποτέλεσμα την περικοπή των δημοσιονομικών δαπανών και για τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ, και της εκπαίδευσης (βλ. αναλυτικά Council of the European Union & European Commission, 2012: 9-10).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως αναφέρεται στο 2012 Joint Report του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η μείωση του προϋπολογισμού των δαπανών για την παιδεία υπονόμωσε σε σημαντικό βαθμό την βελτίωση των

επιδόσεων των Κρατών-Μελών ως προς τις ευρωπαϊκές τιμές-στόχους και τους τομείς προτεραιότητας που είχαν τεθεί για την περίοδο 2009-2011 και συνεπώς λειτούργησε ανασταλτικά στην ενδυνάμωση της οικονομικής ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Council of the European Union & European Commission, 2012: 10).

Μάλιστα, όπως επισημαίνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με βάση την Ετήσια Επισκόπηση της Ανάπτυξης [Annual Growth Survey (AGS)] του 2012 (Council of the European Union & European Commission, 2012: 10): «...κατά την ενοποίηση των δημόσιων οικονομικών τους, τα Κράτη-Μέλη πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στις δαπάνες για πολιτικές που ενισχύουν την ανάπτυξη, όπως η εκπαίδευση και η κατάρτιση.» (Council of the European Union & European Commission, 2012: 10).

Επιπροσθέτως, εκτός από τις περικοπές στις δαπάνες για την παιδεία, σε διάφορους τομείς ανά Κράτος-Μέλος (π.χ. περικοπές στις δαπάνες προσωπικού, περικοπές στις δαπάνες για προμήθειες στην προσχολική εκπαίδευση (για παιδιά 2 ετών), μείωση προμηθειών για τις υποδομές, τον εξοπλισμό και την συντήρηση κ.λπ.) (Council of the European Union & European Commission, 2012: 10), διαπιστώνεται ένα σοβαρό έλλειμμα στα Κράτη-Μέλη σε επίπεδο διακυβέρνησης, σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικών και μεταρρυθμίσεων σε όλους τους μείζονες τομείς προτεραιότητας του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» (βλ. αναλυτικά Council of the European Union & European Commission, 2012: 10-15).

Μία συγκεντρωτική συνοπτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων και προβλημάτων της εφαρμογής της 1^{ης} Φάσης (2009-2011) του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020», δεν επιτρέπει ιδιαίτερη αισιοδοξία στην κατεύθυνση επίτευξης των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων του «ΕΤ2020» στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής. Και αυτό, λόγω των κάτωθι ζητημάτων που ανέκυψαν και αναντίλεκτα επηρέασαν τα αποτελέσματα του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας:

- οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι,
- η έλλειψη συνεκτικών και ολοκληρωμένων στρατηγικών και πολιτικών,

- τα μη-στοχευμένα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των προκλήσεων στα συστήματα της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης,
- η μειωμένη παροχή υψηλής ποιότητας ΑΕΕΚ,
- η χαμηλή ελκυστικότητα συμμετοχής της ΔΒΜ,
- η μειωμένη συμμετοχή ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και προσόντα στη ΔΒΜ,
- οι περιορισμένες και μη-στοχευμένες στις ανάγκες των ομάδων-στόχων εναλλακτικών και ευέλικτων ευκαιριών και διαδρομών μάθησης (λ.χ. μεταξύ ΕΕΚ και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης),
- η έλλειψη συστημάτων συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού,
- τα εμπόδια στην αύξηση της μαθησιακής κινητικότητας λόγω ανεπαρκούς γνώσης ξένων γλωσσών, έλλειψης πληροφόρησης, μη εδραιωμένης αναγνώρισης και επικύρωσης της κινητικότητας, ανεπάρκειας σε σχέση με την μαθησιακή κινητικότητα των ΑμεΑ, εξαιρετικά χαμηλής κινητικότητας στην ΕΕΚ,
- η απουσία, στα περισσότερα Κράτη-Μέλη, μηχανισμών διάγνωσης και πρόβλεψης αναγκών σε δεξιότητες στην αγορά εργασίας,
- η ανεπαρκής σύνδεση/αντιστοίχιση των συστημάτων ΔΒΜ, ΕΕΚ και εκπαίδευσης με τις ανάγκες και τη ζήτηση της αγοράς εργασίας (βλ. αναλυτικά Council of the European Union & European Commission, 2012: 10-15; European Commission, 2011c: 6-119).

Και όλα αυτά σε μία περίοδο, όπου ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης στην απασχόληση και στην αγορά εργασίας σε όλα τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-27 (η Κροατία δεν είχε ενταχθεί ακόμα στην Ε.Ε.) είχε ξεκινήσει να γίνεται παραπάνω από εμφανής. Ιδίως, δε, στα Κράτη-Μέλη του Νότου (Ελλάδα, Ισπανία, Ιταλία, Πορτογαλία, Ιταλία, Κύπρος), της Ανατολικής Ευρώπης (Λετονία, Λιθουανία, Σλοβακία, Εσθονία), στην Βουλγαρία και στην Ιρλανδία (Eurostat, 2018a: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>; Eurostat, 2018b: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>).

[em130&plugin=1](#);

Eurostat,

2018c:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>).

Συγκεκριμένα, το 2011, στην Ε.Ε.-27:

- ✓ το ποσοστό της νεανικής ανεργίας (15-24 ετών) είχε ανέλθει στο 21,7% (Eurostat, 2018c:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>) (βλ. Διάγραμμα 28),

- ✓ της συνολικής ανεργίας στο 9,6% (Eurostat, 2018a:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>) (Διάγραμμα 29),

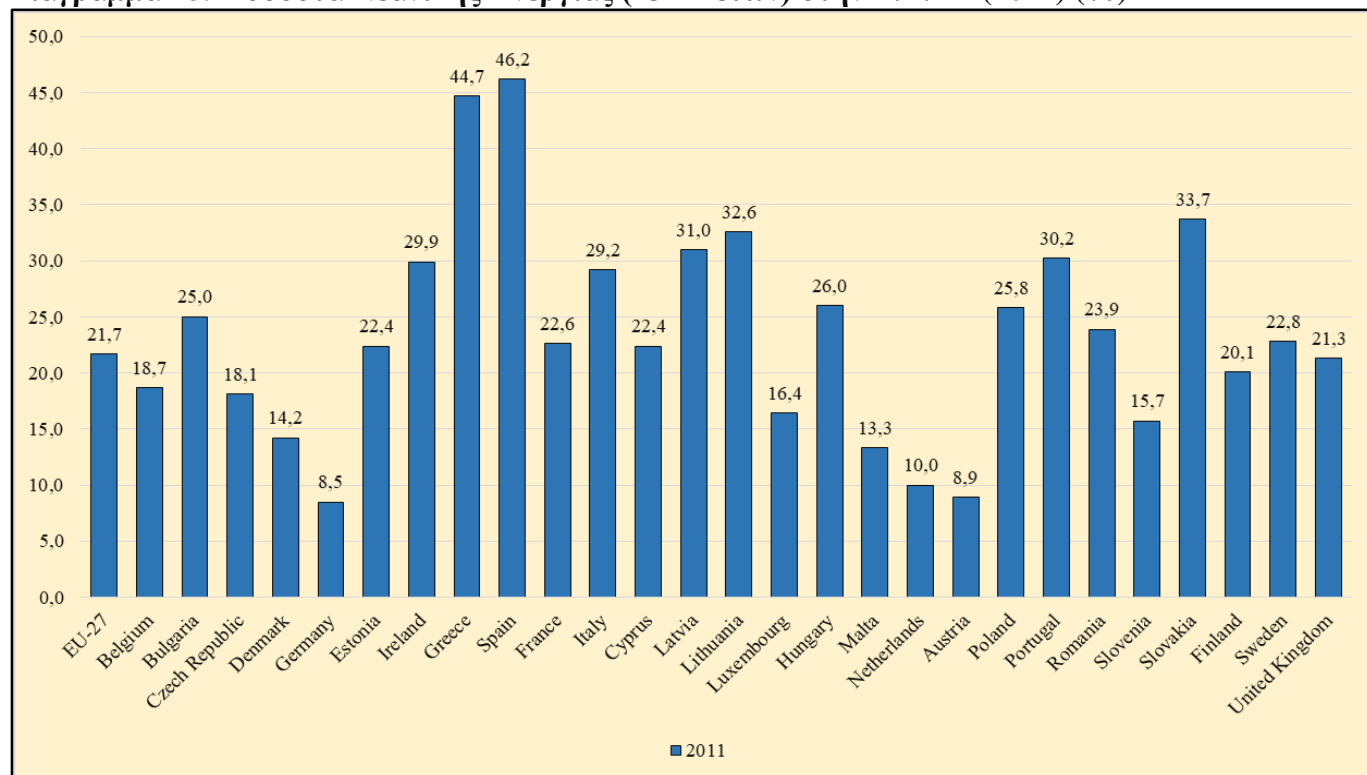
- ✓ των μακροχρόνια ανέργων (15-74 ετών) στο 4,1% (Eurostat, 2018b:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem130&plugin=1>) (βλ. Διάγραμμα 30), και

- ✓ των μακροχρόνια ανέργων του πληθυσμού (20-64 ετών) στο 4,1% στο σύνολο του ενεργού πληθυσμού και 44,2% στο σύνολο της συνολικής ανεργίας (Eurostat, 2018b:

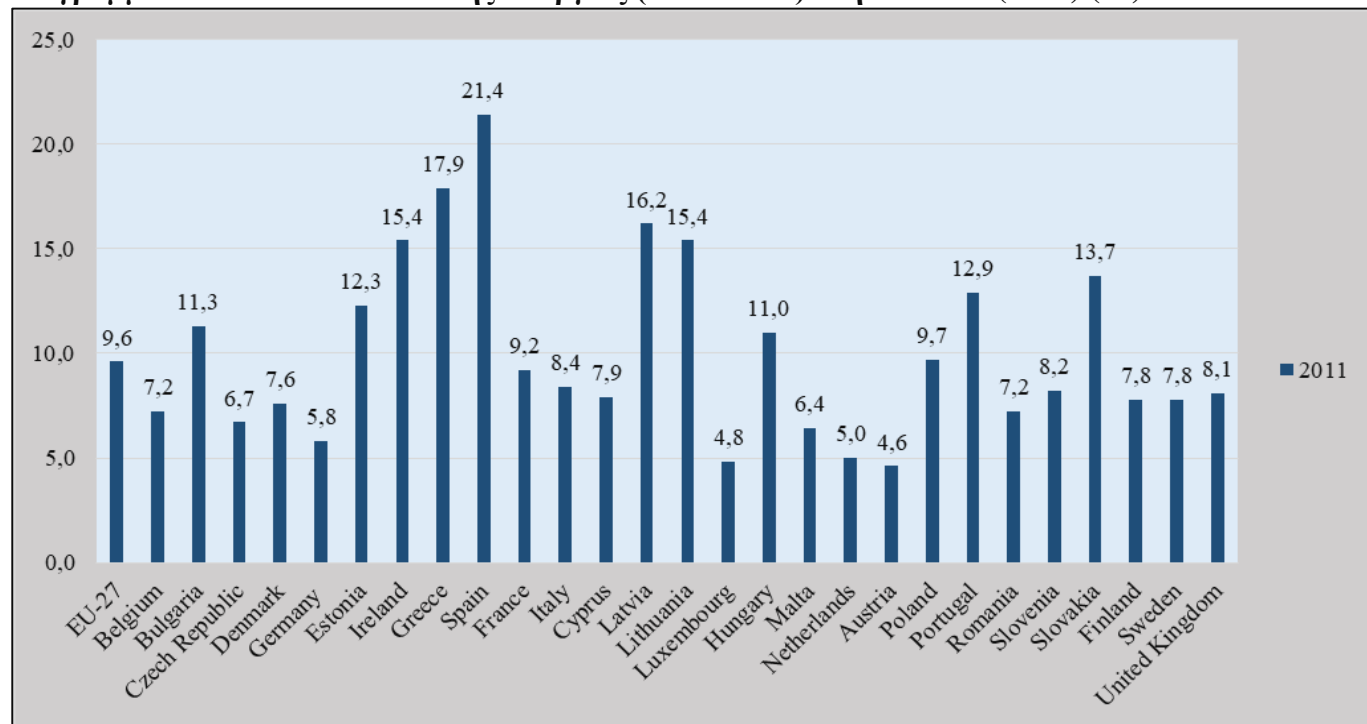
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem130&plugin=1>) (βλ. Διάγραμμα 31).

Διάγραμμα 28: Ποσοστά Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) στην Ε.Ε.-27 (2011) (%)



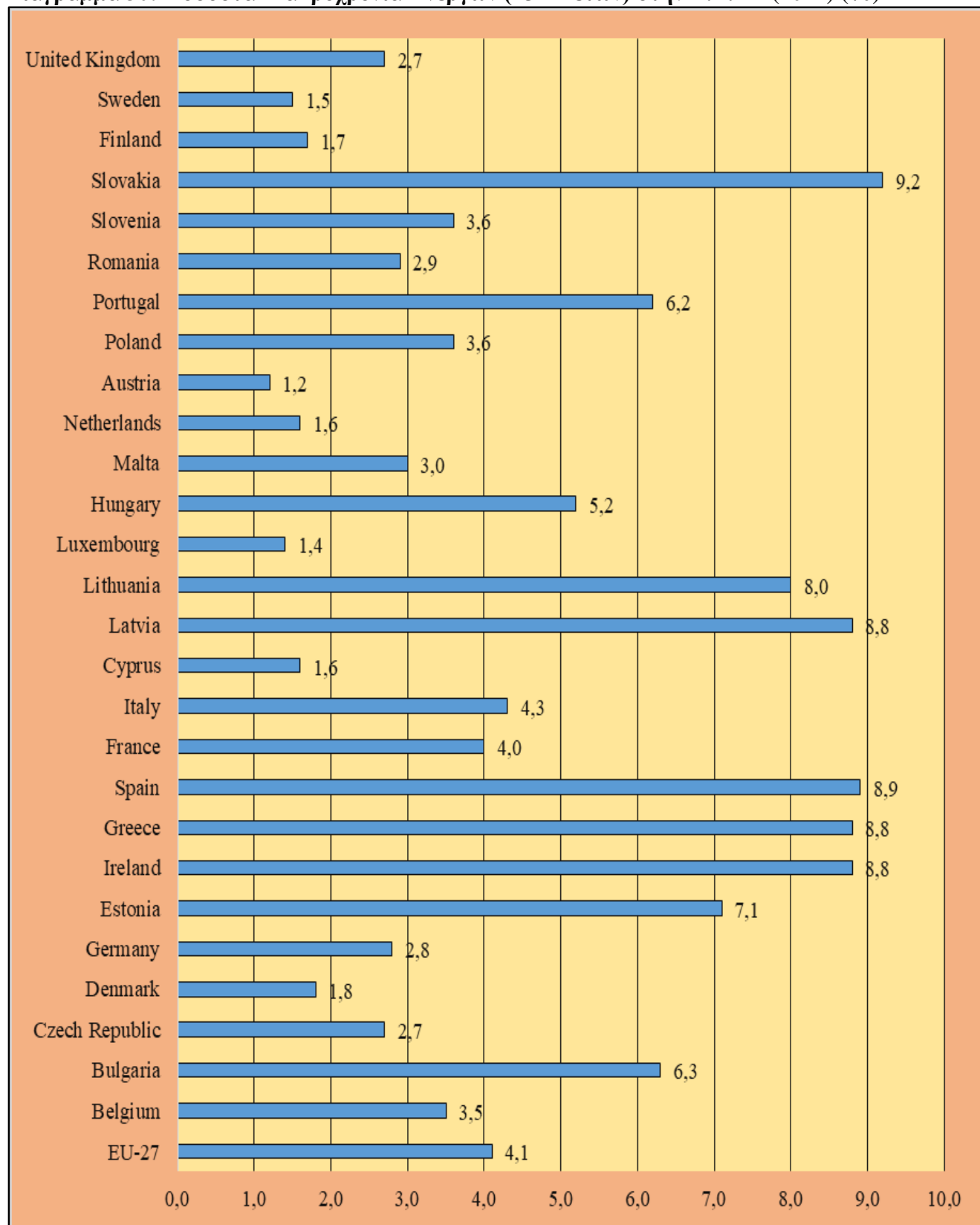
Πηγή: Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>.

Διάγραμμα 29: Ποσοστά Συνολικής Ανεργίας (15-74 ετών) στην Ε.Ε.-27 (2011) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018a: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>.

Διάγραμμα 30: Ποσοστά Μακροχρόνια Ανέργων (15-74 ετών) στην Ε.Ε.-27 (2011) (%)



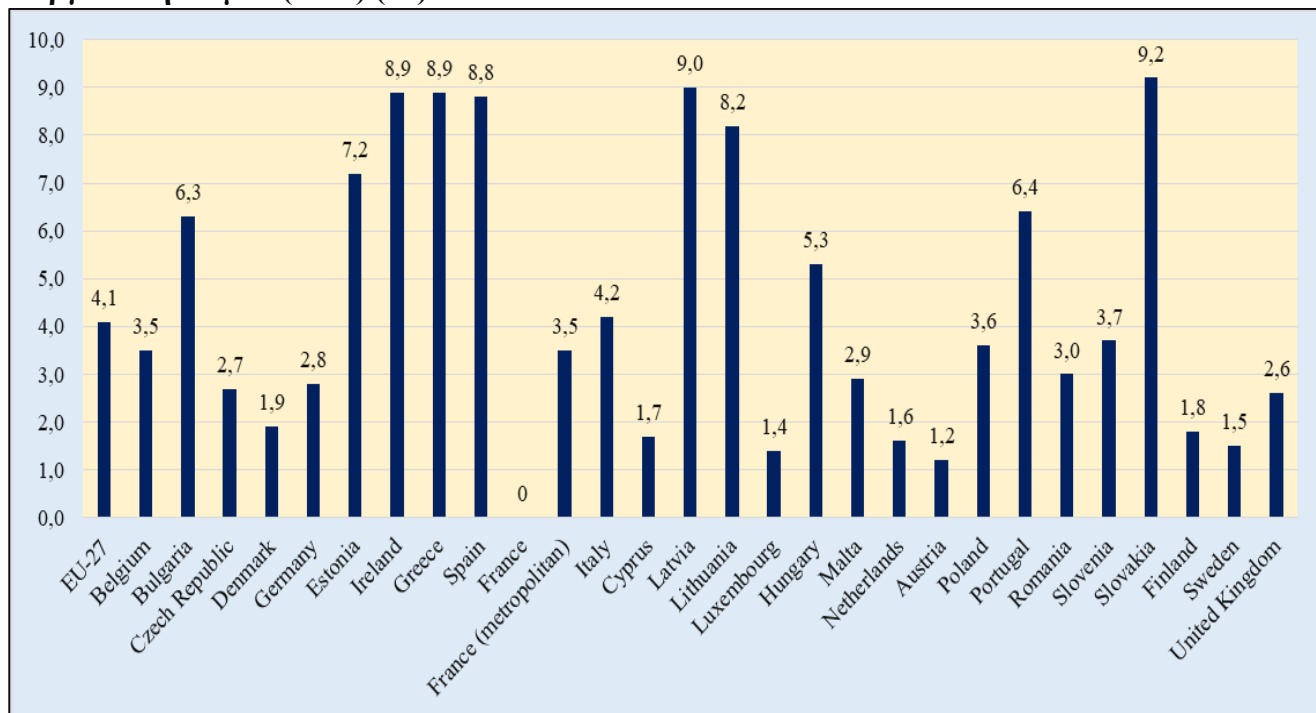
Πηγή:

Eurostat,

2018b:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem130&plugin=1>.

Διάγραμμα 31: Ποσοστά Μακροχρόνια Ανέργων (20-64 ετών) στην Ε.Ε.-27 στο σύνολο του ενεργού πληθυσμού (2011) (%)



Πηγή:

Eurostat,

2018b:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem130&plugin=1>.

Τα αυξημένα ποσοστά ανεργίας και ιδίως της νεανικής ανεργίας σε συνδυασμό με την σόρευση της κοινωνικής ευπάθειας, όπως έχουμε ήδη αναλύσει στο προηγούμενο κεφάλαιο, σε ευάλωτες και μειονεκτούσες ομάδες όπως οι νέοι/ες, ο μη γηγενής πληθυσμός, οι μετανάστες/στρίες, οι πρόωρα διαρρέοντες/ουσες από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, τα low-skilled άτομα, και, ιδίως, τα low-skilled άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, αποτυπώνουν μία δυσοίωνη πραγματικότητα κατά την λήξη του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του Προγράμματος Εργασίας «ET2020», η οποία δεν φαίνεται ούτε να συνδέεται αλλά ούτε και να ευθυγραμμίζεται με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Ατζέντας. Ενώ, παράλληλα, προοιωνίζαν ένα ακόμα πιο δυσοίωνο μέλλον για το Ευρωπαϊκό Οικοδόμημα στο πλαίσιο της «EU2020» για την δεκαετία 2010-2020.

Οι διαφοροποιήσεις και οι αποκλίσεις που υπήρχαν μεταξύ των Κρατών-Μελών, σε σχέση με τις επιδόσεις τους, στις περισσότερες ευρωπαϊκές τιμές-στόχους του «ET2020» και τα ελλείμματα που υφίσταντο σε επίπεδο διακυβέρνησης, σχεδιασμού

και εκπόνησης συνεκτικών και ολοκληρωμένων στρατηγικών, πολιτικών και μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων σε επίπεδο Κρατών-Μελών θεωρούμε ότι αντικατοπτρίζουν, τουλάχιστον για τον 1^ο Κύκλο Εργασίας, μία αδύναμη Ευρωπαϊκή Πολιτική ΔΒΜ και ΕΕΚ. Πιο συγκεκριμένα, μία πολιτική, η οποία αφενός φαίνεται να υστερεί σε επίπεδο διακυβέρνησης και συντονισμού και σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο αλλά και στον συντονισμό μεταξύ υπερεθνικού και εθνικού επιπέδου διακυβέρνησης παρά την συνεκτική μεθοδολογική στρατηγική της «ΕU2020» μέσω της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού και των επιμέρους μεθοδολογικών της εργαλείων, και αφετέρου έχει επηρεαστεί (ως προς τα αποτελέσματά της) εμφανώς από την έλευση της οικονομικής κρίσης και τις συνέπειες αυτής (βλ. και Alexiadou, 2014: 123-133).

Η, δε, σχέση της με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα παρέμενε ατροφική για την περίοδο 2009-2011. Φαίνεται ότι, οι τιμές-στόχοι και οι στρατηγικές προτεραιότητες που τέθηκαν στο πλαίσιο σχεδιασμού των Ευρωπαϊκών Πολιτικών για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ (policy design), κατά τη διάρκεια της post-Lisbon agenda, ήταν αρκετά φιλόδοξοι/ες για να λειτουργήσουν ως μέσο επίτευξης των στόχων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την Απασχόληση και της μείωσης των ποσοστών της ανεργίας (όλων των ομάδων του ευρωπαϊκού πληθυσμού) μέσω της προώθησης της Συμμετοχής Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ, της ενίσχυσης της ελκυστικότητας της ΑΕΕΚ και της ΣΕΚ στην κατεύθυνση απόκτησης κατάλληλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων από τα άτομα για την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς τους.

Οι εμβληματικές πρωτοβουλίες «Νεολαία σε Κίνηση», «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» και «Εμβληματική Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας», να μεν απευθύνονται σε όλο τον ευρωπαϊκό πληθυσμό και αποτελούν πολύτιμο εργαλείο για τη μείωση των ποσοστών ανεργίας, απόκτησης/περαιτέρω ανάπτυξης/επικαιροποίησης δεξιοτήτων μέσω της κατάρτισης και του reskilling και μείωσης των ποσοστών φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού, ωστόσο, κατά την άποψή μας, η επιτυχής υλοποίησή τους υπονομεύεται από τις ίδιες τις επιδιώξεις της Ε.Ε.. Ήτοι την έμφαση, που εξ' αρχής έχει δώσει στο εξειδικευμένο (high-skilled) ανθρώπινο δυναμικό με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και προσόντα.

Συγκεκριμένα στην αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος αποτελεί και headline target της Στρατηγικής «EU2020».

Ειδικότερα, η αυξημένη ζήτηση για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό εξελικτικά κατά τη διάρκεια της τρέχουσας δεκαετίας, βάσει και των προβλεπτικών σεναρίων του CEDEFOP (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο), αναπόφευκτα περιθωριοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (low-skilled), και ακολουθεί σε μικρότερο βαθμό η περιθωριοποίηση των ατόμων με μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο (medium-skilled), λόγω μείωσης της ζήτησης θέσεων εργασίας χαμηλού και μεσαίου επιπέδου προσόντων (low and medium qualifications). Ακολούθως, ένα μεγάλο ποσοστό του low-skilled και medium-skilled πληθυσμού οδηγείται στην ανεργία και κατ' επέκταση σε κοινωνικό αποκλεισμό και φτώχεια.

Η απροθυμία του συγκεκριμένου πληθυσμού στα περισσότερα Κράτη-Μέλη και γενικότερα των πληθυσμιακών ομάδων-στόχων, που πραγματικά έχουν ανάγκη τη ΔΒΜ για να αποκτήσουν είτε τις βασικές ικανότητες (key competences) είτε να τις αναπτύξουν περαιτέρω, να συμμετάσχουν σε προγράμματα ΔΒΜ (τυπική και μη τυπική μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης) για να ενισχύσουν τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας και να ενδυναμώσουν την απασχολησιμότητά τους, πρέπει να προβληματίζει την Ε.Ε., τόσο σε επίπεδο υλοποίησης της ίδιας της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ ως «Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ» στον κύκλο πολιτικής όσο και ως προς το είδος και την ποιότητα των εθνικών πολιτικών που υλοποιούνται για το συγκεκριμένο πεδίο και πως φυσικά συνδέονται με τις πολιτικές για την Απασχόληση και την Αγορά Εργασίας.

Αναμφίβολα, η οικονομική κρίση επιτείνει την ανεργία και την κοινωνική ευπάθεια. Ωστόσο, η σαφής διαφοροποίηση των επιδόσεων των Κρατών-Μελών μεταξύ Βορρά και Νότου σε σχέση με την πρόοδο στις τιμές-στόχους, στις βασικές προτεραιότητες του «ET2020» και των ποσοστών ανεργίας, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι κατά την λήξη του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας, εξακολουθούν να υφίστανται οι ελλείψεις και οι αδυναμίες που υπήρχαν σε επίπεδο διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή πολιτική για τη ΔΒΜ και τη ΕΕΚ στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, ενώ τα διαρθρωτικά

προβλήματα που αντιμετώπιζαν Κράτη-Μέλη του Νότου, εξακολουθούν να υφίστανται και στο πλαίσιο υλοποίησης της Στρατηγικής «EU2020» (βλ. και Νόνοα, 2013: 111), όπως, εξάλλου αποτυπώνονται στα ιδιαίτερος υψηλά ποσοστά της ανεργίας (συνολικής, νεανικής και μακροχρόνιας).

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, δεν θεωρούμε ότι ο 1^{ος} Κύκλος Εργασίας ολοκληρώθηκε χωρίς να έχει υπάρξει κάποια πρόοδος σε σχέση με την επίτευξη των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» και της σύνδεσης των συστημάτων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ με την απασχόληση και την αγορά εργασίας. Άλλωστε, ήδη, οι μετασχηματισμοί στην ατζέντα της Στρατηγικής «EU2020» για την εκπαίδευση και την κατάρτιση καταδεικνύουν μία στροφή στην ανάκτηση της κοινωνικής διάστασης, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, η οποία δεν πρέπει να περάσει απαρατήρητη.

Ωστόσο, θα ανέμενε κανείς η αποτυχία επίτευξης αρκετών από τους βασικούς στόχους της Στρατηγικής της Λισαβόνας, όσο και η έλευση της οικονομικής κρίσης να εξέβαλαν σε ένα πιο ρεαλιστικό σχεδιασμό αλλά και υλοποίηση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας. Επί παραδείγματι, θα αναμενόταν να περιελάμβανε περισσότερες μέριμνες για τον καλύτερο συντονισμό μεταξύ ευρωπαϊκού και εθνικού επιπέδου σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής αναφορικά με την ΔΒΜ και την ΕΕΚ, αλλά και της σύνδεσης αυτών με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης και την Κοινωνική Ατζέντα της Ε.Ε..

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, και στο πλαίσιο της νέας κατάστασης των πραγμάτων που είχε διαμορφωθεί σε πολιτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο στην Ε.Ε. λόγω της οικονομικής κρίσης, όλα έδειχναν, ότι οι στόχοι και στρατηγικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ θα έπρεπε να αναδιαμορφωθούν στο πλαίσιο εκκίνησης του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του Work Programme «ET2020».

5. Το Εγχείρημα Αναδιαμόρφωσης την Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και της Σχέσης αυτών με την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα (2^{ος} Κύκλος Εργασίας: 2012-2014)

5. 1. Εισαγωγικές Επισημάνσεις

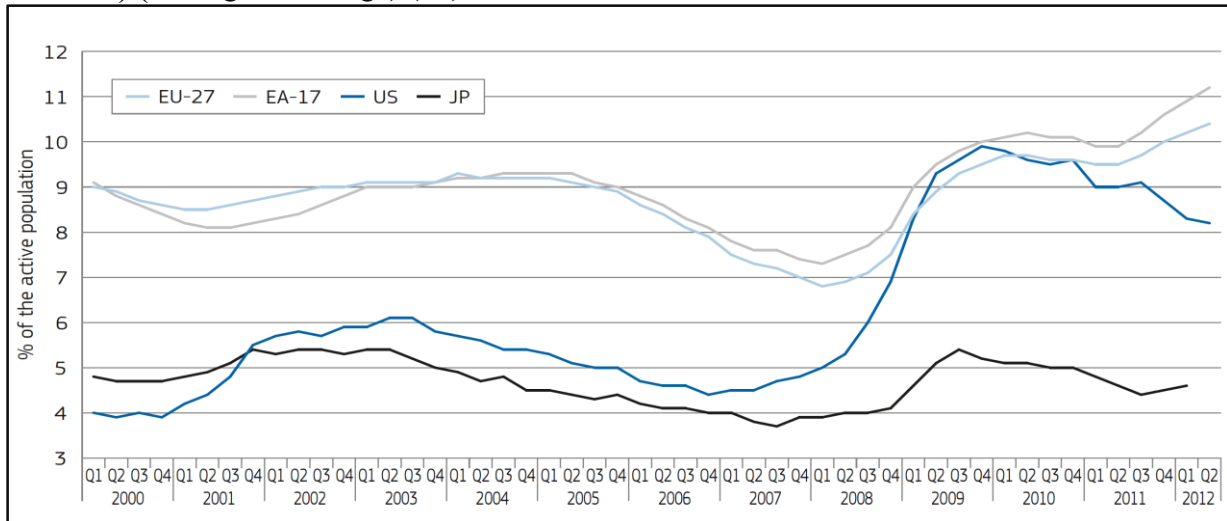
Ο 2^{ος} Κύκλος Εργασίας (2012-2014) του «ΕΤ2020» Work Programme, ουσιαστικά δηλαδή ολόκληρης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ ως ομπρέλα όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της Στρατηγικής «ΕΥ2020» και των επιμέρους Ευρωπαϊκών Πολιτικών για τη ΔΒΜ ως «Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ, και για την ΕΕΚ, ξεκινά, παράλληλα, με τον μετασχηματισμό της οικονομικής κρίσης σε οικονομική ύφεση στην Ε.Ε. (European Commission, 2012e: 13), *«καθώς η κλιμάκωση της κρίσης χρέους σε πολλά Κράτη-Μέλη οδήγησε σε σημαντικές πολιτικές αλλαγές στην κατεύθυνση μίας έντονης δημοσιονομικής εξυγίανσης σε όλη την Ε.Ε, με δυσμενείς επιπτώσεις στη συνολική ζήτηση.»* (European Commission, 2012e: 13).

Ως εκ τούτου, η συνεχής μείωση των ποσοστών απασχόλησης και συνακόλουθα η ολοένα και συνεχιζόμενη αύξηση των ποσοστών ανεργίας, ιδίως της νεανικής (15-24 ετών) και των ατόμων, ανεξαρτήτου ηλικίας με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και προσόντα (low-skilled) συνιστούν, ίσως τον μεγαλύτερο αντίκτυπο των επιπτώσεων της οικονομικής ύφεσης στην Ε.Ε (βλ. και Παπαδάκης, 2013: 28-30; European Commission, 2012e: 17).

Πιο αναλυτικά, στα μέσα περίπου του 2012, πάνω από 25 εκ. άτομα ήταν άνεργα, εκ των οποίων τα 10 εκ. ήταν μακροχρόνια άνεργα (πάνω από 12 μήνες). Επιπροσθέτως, από την έλευση της οικονομικής κρίσης έως και το 2011, το ποσοστό του απασχολούμενου πληθυσμού υπέστη μείωση της τάξεως του 2%. Ως φυσικό επακόλουθο, το ποσοστό της συνολικής ανεργίας αυξήθηκε (European Commission, 2012e: 21). Συγκεκριμένα, έως τον Ιούνιο του 2011, το ποσοστό του άνεργου

πληθυσμού στην Ε.Ε. αυξήθηκε κατά 37,3%, - κατά 6.2 εκ. άτομα σε απόλυτους αριθμούς-. Ενώ, για το δεύτερο τρίμηνο του 2012, η συνολική ανεργία (15-74 ετών) στην Ε.Ε. είχε ανέλθει στο 10,4% (European Commission, 2012e: 21) (βλ. Διάγραμμα 32).

Διάγραμμα 32: Εξέλιξη των Ποσοστών Ανεργίας (15-74 ετών) (Ε.Ε.-27, ΕΑ-17, ΗΠΑ, Ιαπωνία) (2000Q1 – 2012Q2) (%)



Πηγή: Eurostat, EU-LFS, OECD όπ. παρατ. European Commission, 2012e: 21.

Συν τοις άλλοις, ιδιαίτερη ανησυχία προκαλεί η εξέλιξη του εργασιακού status των ενήλικων ατόμων (20-64 ετών) με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (low-skilled) (ISCED levels 0-2) (Eurostat, 2018d: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem080&plugin=1>).

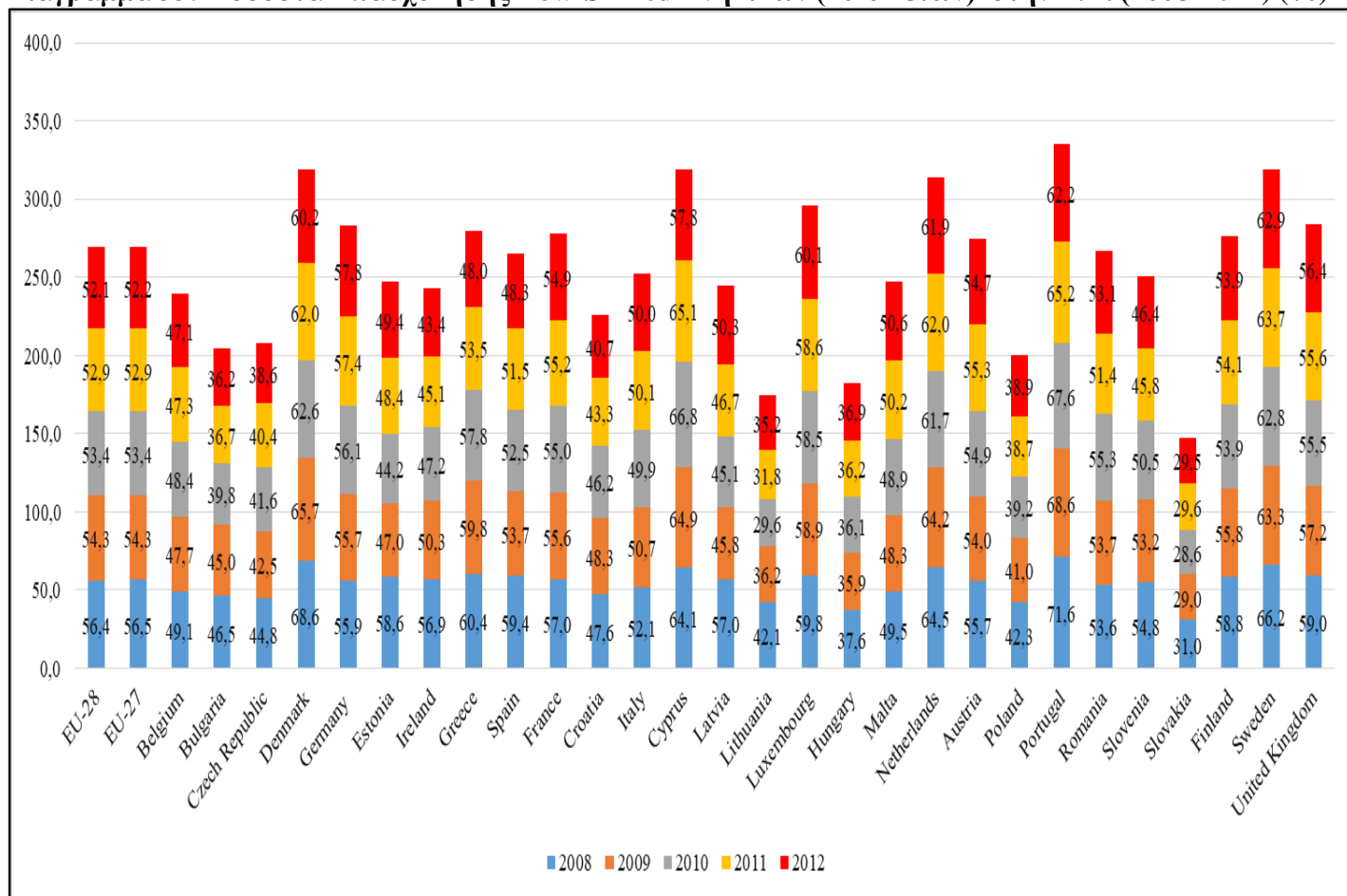
Κρίνεται απαραίτητο να επισημάνουμε για άλλη μία φορά ότι οι low-skilled εργαζόμενοι/ες (20-64 ετών), όπως και οι νέοι/νέες (15-24 ετών) διατρέχουν διπλάσιο κίνδυνο να μεταβούν σε καθεστώς ανεργίας (είτε λόγω απολύσεων είτε λόγω λήξης σύμβασης προσωρινής απασχόλησης) απ' ότι εργαζόμενοι/ες με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (high-skilled) (βλ. και European Commission, 2012e: 108). Ακολούθως, έχουν περισσότερες πιθανότητες, εξαιτίας των συνθηκών που επικρατούν στην αγορά εργασίας, να παγιδευτούν μόνιμα σε status ανεργίας, να καταλήξουν μακροχρόνια άνεργοι/ες και, κατά συνέπεια, να αυξηθεί ο κίνδυνος να βρεθούν στο όριο ή κάτω από

το όριο της φτώχειας και να αποκλειστούν από τον κοινωνικό ιστό (European Commission, 2012e: 108 & 124-126).

Συγκεκριμένα, για το 2012 το ποσοστό απασχόλησης των low-skilled ενηλίκων (20-64 ετών) στην Ε.Ε.-27 μειώθηκε στο 52,2% από 52,9% που βρισκόταν το 2011. Επίσης, από το 2008 έως το 2012, το ποσοστό του low-skilled εργατικού δυναμικού (20-64 ετών) μειώθηκε κατά 4,3 ποσοστιαίες μονάδες (2008: 56,5%) (Eurostat, 2018d: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem080&plugin=1>).

Με εξαίρεση την Γερμανία, το Λουξεμβούργο και την Μάλτα, όπου, παρά τη μείωση που παρατηρείται τα προηγούμενα έτη, από το 2008 έως το 2010, στα εθνικά τους ποσοστά απασχόλησης των low-skilled ενήλικων εργαζομένων (20-64 ετών), κατάφεραν να ανακάμψουν και να υπερβούν ακόμα και τα αντίστοιχα ποσοστά του 2008, σχεδόν σε όλα τα υπόλοιπα Κράτη-Μέλη τα ποσοστά απασχόλησης των ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ακολουθούν συνεχείς καθοδικές τάσεις (Eurostat, 2018d: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem080&plugin=1>) (Διάγραμμα 33).

Διάγραμμα 33: Ποσοστά Απασχόλησης Low-Skilled Ενηλίκων (20-64 ετών) στην Ε.Ε. (2008-2012) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018d: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem080&plugin=1>.

Το 2012, στη Σλοβακία (29,5%), στην Πολωνία (38,9%), στην Ουγγαρία (36,9%), στη Λιθουανία (35,2%), στην Τσεχική Δημοκρατία (38,6%) και στη Βουλγαρία (36,2%) σημειώνονται τα χαμηλότερα ποσοστά απασχόλησης των low-skilled ενηλίκων. Ενώ, η Σουηδία (62,9%), η Πορτογαλία (62,2%), οι Κάτω Χώρες (61,9%), η Δανία (60,2%) και το Λουξεμβούργο (60,1%) συνιστούν τα Κράτη-Μέλη με τα υψηλότερα ποσοστά απασχόλησης ενηλίκων ατόμων (20-64 ετών) για το 2012 στην Ε.Ε.-27 (Eurostat, 2018d:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem080&plugin=1>).

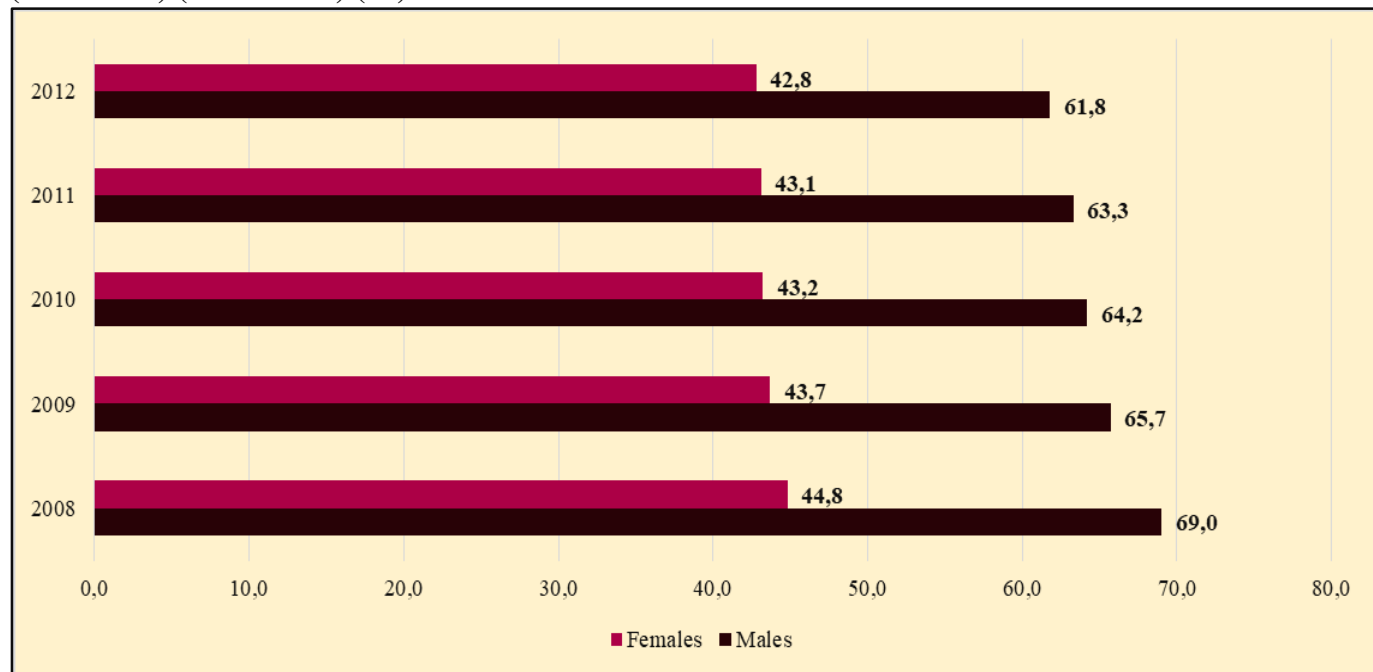
Ωστόσο, οι μεγαλύτερες μεταβολές στα ποσοστά απασχόλησης του ενήλικου low-skilled εργατικού δυναμικού από το 2008 έως το 2012, υπήρξαν στα Κράτη-Μέλη της

Νότιας Ευρώπης και συγκεκριμένα στην Ελλάδα (μείωση 12,4 ποσοστιαίες μονάδες), στην Ισπανία (μείωση 11,1 ποσοστιαίες μονάδες) και στην Πορτογαλία (μείωση 9,4 ποσοστιαίες μονάδες), καθώς επίσης και στην Ιρλανδία (αρνητική μεταβολή 13,5 ποσοστιαίων μονάδων), στην Βουλγαρία (αρνητική μεταβολή 10,2 ποσοστιαίων μονάδων) και στην Εσθονία (αρνητική μεταβολή 9,2 ποσοστιαίων μονάδων) (βλ. αναλυτικά Eurostat, 2018d: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem080&plugin=1>).

Συν τοις άλλοις εντυπωσιακό είναι το χάσμα που υπάρχει διαχρονικά στα ποσοστά απασχόλησης των low-skilled ατόμων μεταξύ των δύο φύλων. Ειδικότερα, οι άνδρες υπερ-εκπροσωπούνται, ιστορικά σε ανειδίκευτες θέσεις εργασίας (2012: 61,8%) έναντι του γυναικείου φύλου (2012: 42,8%). Μεταξύ 2008-2012, το ποσοστό απασχόλησης των low-skilled ενηλίκων (20-64 ετών) μειώθηκε κατά 7,2 ποσοστιαίες μονάδες (2008: 69%) και το αντίστοιχο των γυναικών κατά 2 ποσοστιαίες μονάδες (2008: 44,8%) (Eurostat, 2018d: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem080&plugin=1>) (Διάγραμμα 34).

Η προαναφερθείσα θηριώδης διαφορά που σημειώνεται στα ποσοστά απασχόλησης μεταξύ των low-skilled ανδρών και γυναικών, δύναται να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι low-skilled εργαζόμενοι/ες, ως επί το πλείστον απασχολούνται στον δευτερογενή τομέα οικονομίας, ήτοι στους κλάδους των κατασκευών και της βιομηχανίας, οι οποίοι παραδοσιακά υπερ-εκπροσωπούνται από τον ανδρικό φύλο (βλ. και Eurofound, 2012: 7)

Διάγραμμα 34: Ποσοστά Απασχόλησης Low-Skilled Ενηλίκων (20-64 ετών) ανά Φύλο στην Ε.Ε.-27 (2008-2012) (ISCED 0-2) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018d: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem080&plugin=1>.

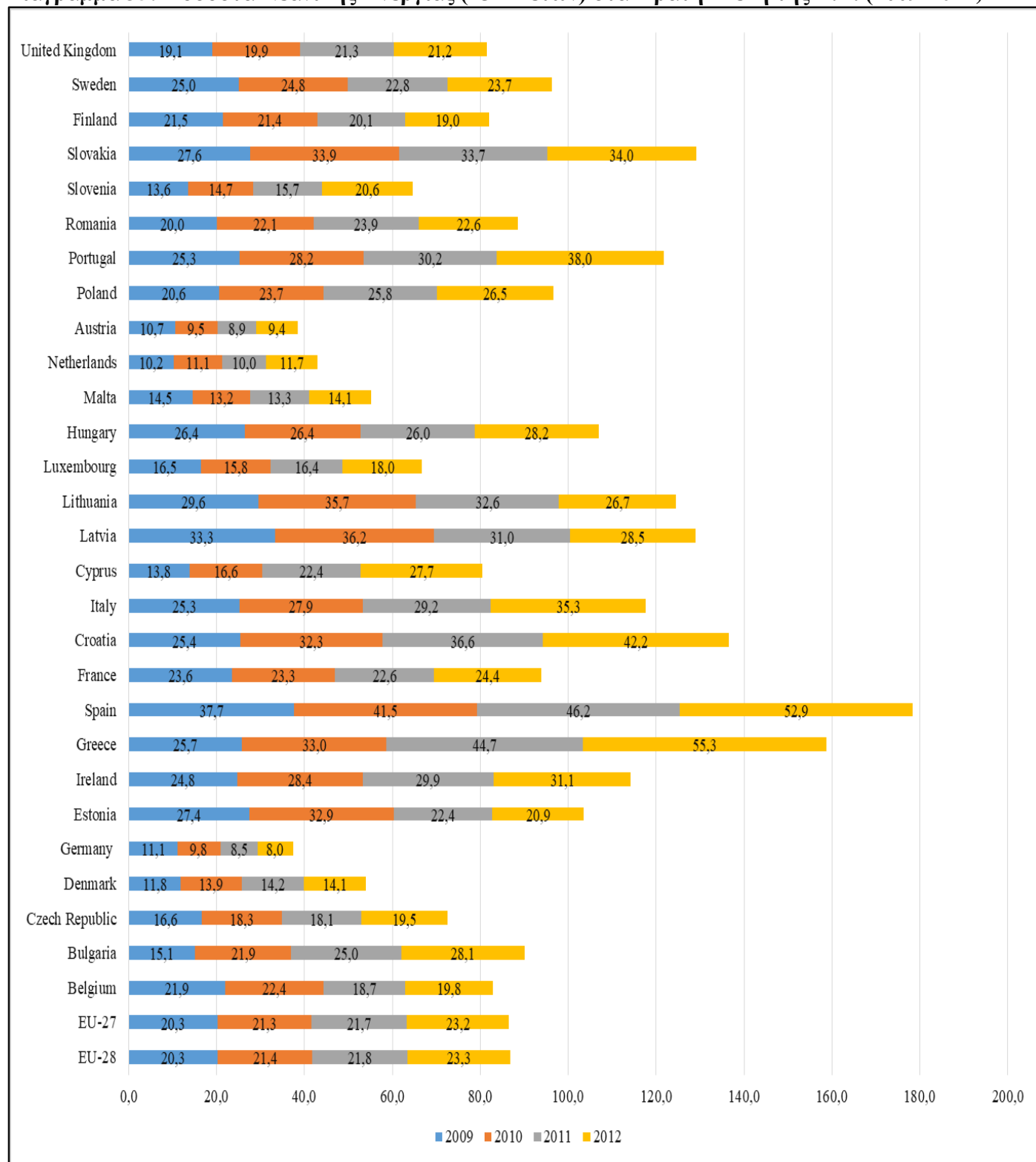
Ακόμα πιο μεγάλη ήταν η αύξηση της νεανικής ανεργίας (15-24 ετών) στην Ε.Ε. κατά την έναρξη του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020». Για το 2012, το ποσοστό της νεανικής ανεργίας (15-24 ετών) στην Ε.Ε.-27 είχε αυξηθεί κατά 1,5 ποσοστιαία μονάδα (23,2%) από το 2011 (21,7%), και κατά 2,9 ποσοστιαίες μονάδες από την έναρξη (2009: 20,3%) του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «Ε&Τ2020» (Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>).

Όπως και στον 1^ο Κύκλο Εργασίας, έτσι και στον 2^ο Κύκλο Εργασίας του «ΕΤ2020», οι Χώρες της Νότιας Ευρώπης, ήτοι η Πορτογαλία (38%), η Ιταλία (35,3%), η Ισπανία (52,9%), η Ελλάδα (55,3%), καθώς επίσης και η Κροατία (42,2%) συνιστούν το cluster των χωρών με τα υψηλότερα ποσοστά νεανικής ανεργίας στην Ευρώπη για το 2012 (Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>) (βλ. Διάγραμμα 35).

Επιπροσθέτως, στις προαναφερθείσες χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Κύπρου, μεταξύ 2009-2012, τα ποσοστά της νεανικής ανεργίας σημείωσαν τις υψηλότερες αυξητικές τάσεις σε σχέση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Συγκεκριμένα, μεταξύ 2009-2012, το ποσοστό της νεανικής ανεργίας στην Ελλάδα αυξήθηκε από 25,7% το 2009 σε 55,3% (αύξηση κατά 29,6 ποσοστιαίες μονάδες), στην Κροατία από 25,4% σε 42,2% (αύξηση κατά 16,8 ποσοστιαίες μονάδες), στην Ισπανία από 37,7% σε 52,9% (αύξηση κατά 15,2 ποσοστιαίες μονάδες), στην Κύπρο από 13,8% σε 27,7% (αύξηση κατά 13,9 ποσοστιαίες μονάδες), στην Πορτογαλία από 25,3% σε 38% (αύξηση κατά 12,7 ποσοστιαίες μονάδες) και στην Ιταλία από 25,3% σε 35,3% (αύξηση κατά 10 ποσοστιαίες μονάδες) (Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>) (βλ. Διάγραμμα 35).

Από την άλλη πλευρά, η Γερμανία (8%), η Αυστρία (9,4%), οι Κάτω Χώρες (11,7%), η Μάλτα (14,1%) και η Δανία (14,1%) αποτελούν το cluster των χωρών με τα πιο χαμηλά ποσοστά νεανικής ανεργίας στην Ε.Ε. για το 2012 (Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>) (βλ. Διάγραμμα 35).

Διάγραμμα 35: Ποσοστά Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. (2009-2012)

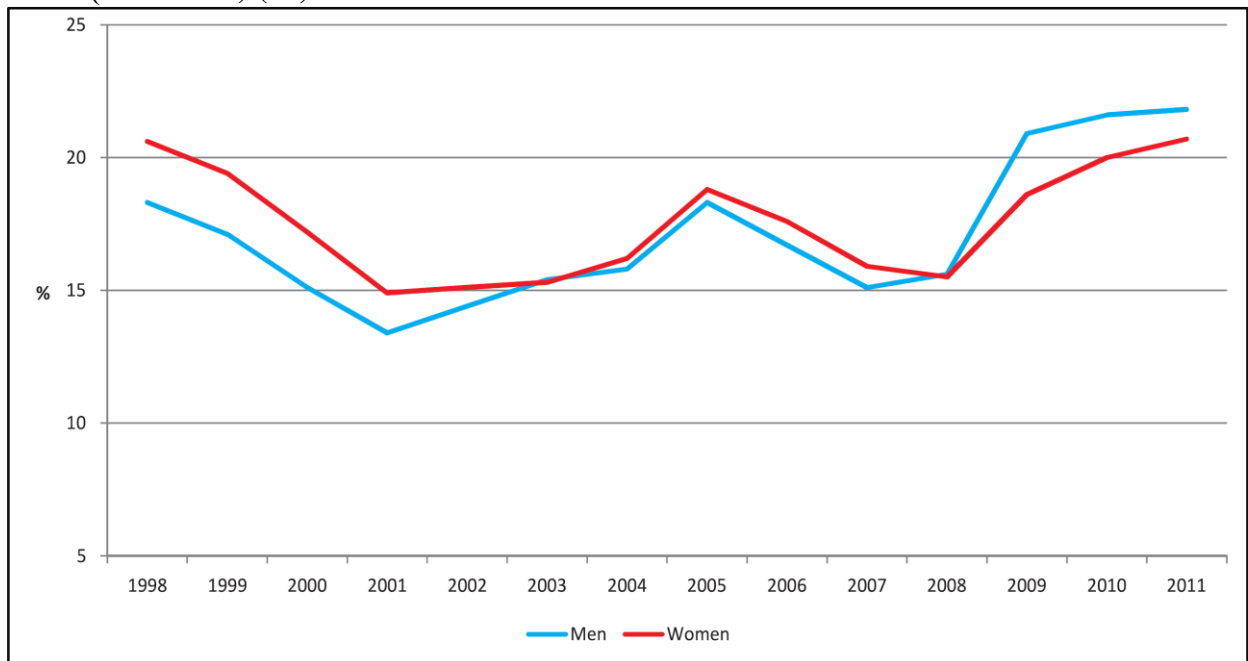


Πηγή: Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>.

Ως προς τα ποσοστά νεανικής ανεργίας μεταξύ των δύο φύλων, ο ανδρικός πληθυσμός πλήττεται περισσότερο από την ανεργία (Ε.Ε.-27, 2012: 23,9%) σε σύγκριση με τον αντίστοιχο γυναικείο πληθυσμό (Ε.Ε.-27, 2012: 22,3%) (Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι ενώ τα ποσοστά της νεανικής ανεργίας των γυναικών, διαχρονικά, ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα των ανδρών, η έλευση της οικονομικής κρίσης φαίνεται να αντέστρεψε τους όρους. Το σοβαρό πλήγμα που υπέστησαν, στις αρχές της οικονομικής κρίσης, ο κατασκευαστικός και βιομηχανικός κλάδος, αναπόφευκτα επηρέασε και τα ποσοστά απασχόλησης των ανδρών, καθώς στους συγκεκριμένους κλάδους, παραδοσιακά, απασχολούνται περισσότερο άνδρες παρά γυναίκες (European Commission, 2012e: 23; Eurofound, 2012: 7 & 12-13; Παπαδάκης, 2013: 37-41) (βλ. Διάγραμμα 36).

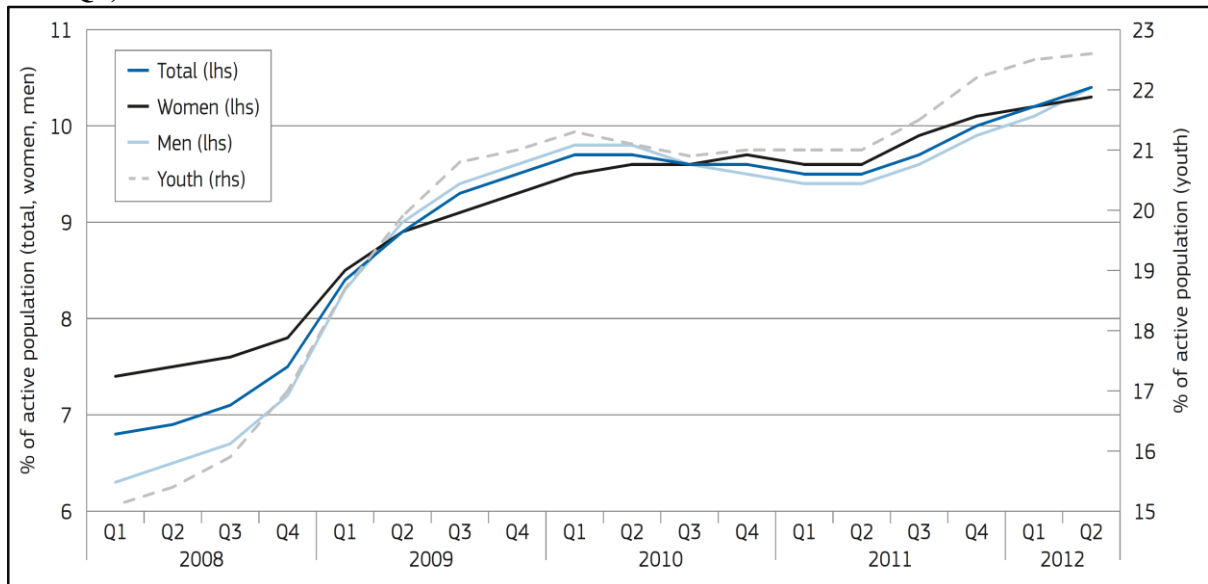
Διάγραμμα 36: Διαχρονική Εξέλιξη των Ποσοστών Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) κατά Φύλο (1998-2011) (%)



Πηγή: Eurostat, July 2012 όπ. παρατ. στο Eurofound, 2012: 7.

Γενικότερα, από το δεύτερο μισό του 2009, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος της ανεργίας των ανδρών υπερέβη τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο ανεργίας των γυναικών (European Commission, 2012e: 23). Ωστόσο, από τα τέλη του 2010, ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης έπληξε το ίδιο έντονα και τον τριτογενή τομέα οικονομίας, στον οποίο, παραδοσιακά, ο αριθμός των γυναικών που απασχολούνται είναι μεγαλύτερος εν συγκρίσει με τον αντίστοιχο των ανδρών. Έτσι, το ποσοστό της ανεργίας του γυναικείου φύλου υπερέβη ξανά το ποσοστό ανεργίας των ανδρών. Από τα τέλη, όμως, του 2010 έως και το 2^ο τρίμηνο του 2012, τα ποσοστά της ανεργίας και των δύο φύλων κυμαίνονταν περίπου στα ίδια επίπεδα (Παπαδάκης, 2013: 41-42; European Commission, 2012e: 23) (βλ. και Διάγραμμα 37).

Διάγραμμα 37: Ποσοστά Ανεργίας Νέων (15-24 ετών) & κατά Φύλο στην Ε.Ε. (2008Q1 - 2012Q2)



Πηγή: Eurostat, EU-LFS & DG EMPL calculations όπ. παρατ. στο European Commission, 2012e: 22.

Παράλληλα με τις παραπάνω μεταβολές που συμβαίνουν στο πεδίο της απασχόλησης, οι ανοδικές τάσεις που σημειώνονται στον αριθμό του πληθυσμού των NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ε.Ε, δηλαδή των νέων ατόμων (15-24 ετών) που δεν μετέχουν ούτε στην εκπαίδευση, ούτε στην απασχόληση αλλά ούτε και στην κατάρτιση, οι οποίες, σε αρκετά Κράτη-Μέλη, συνιστούν άμεση επίπτωση του αντίκτυπου της οικονομικής κρίσης και μετέπειτα της οικονομικής ύφεσης στην οικονομία και στην αγορά εργασίας, αλλά και της δυσκολίας μετάβασης

των νέων από την εκπαίδευση στην απασχόληση (βλ. αναλυτικά OECD, 2013c: 1 & 3; Eurofound, 2012: 19, Drakaki, Papadakis, Kyridis, Papargyris, 2014: 242; MacDonald, 2011; Παπαδάκης, 2013: 54-55) εντείνουν τις ανησυχίες της Ευρώπης για διεύρυνση των, ήδη υφιστάμενων ανισοτήτων και ασυμμετριών μεταξύ των Κρατών-Μελών της Ε.Ε. ως προς τα πεδία της απασχόλησης, της αγοράς εργασίας και της οικονομίας γενικότερα (European Commission, 2012e: 17).

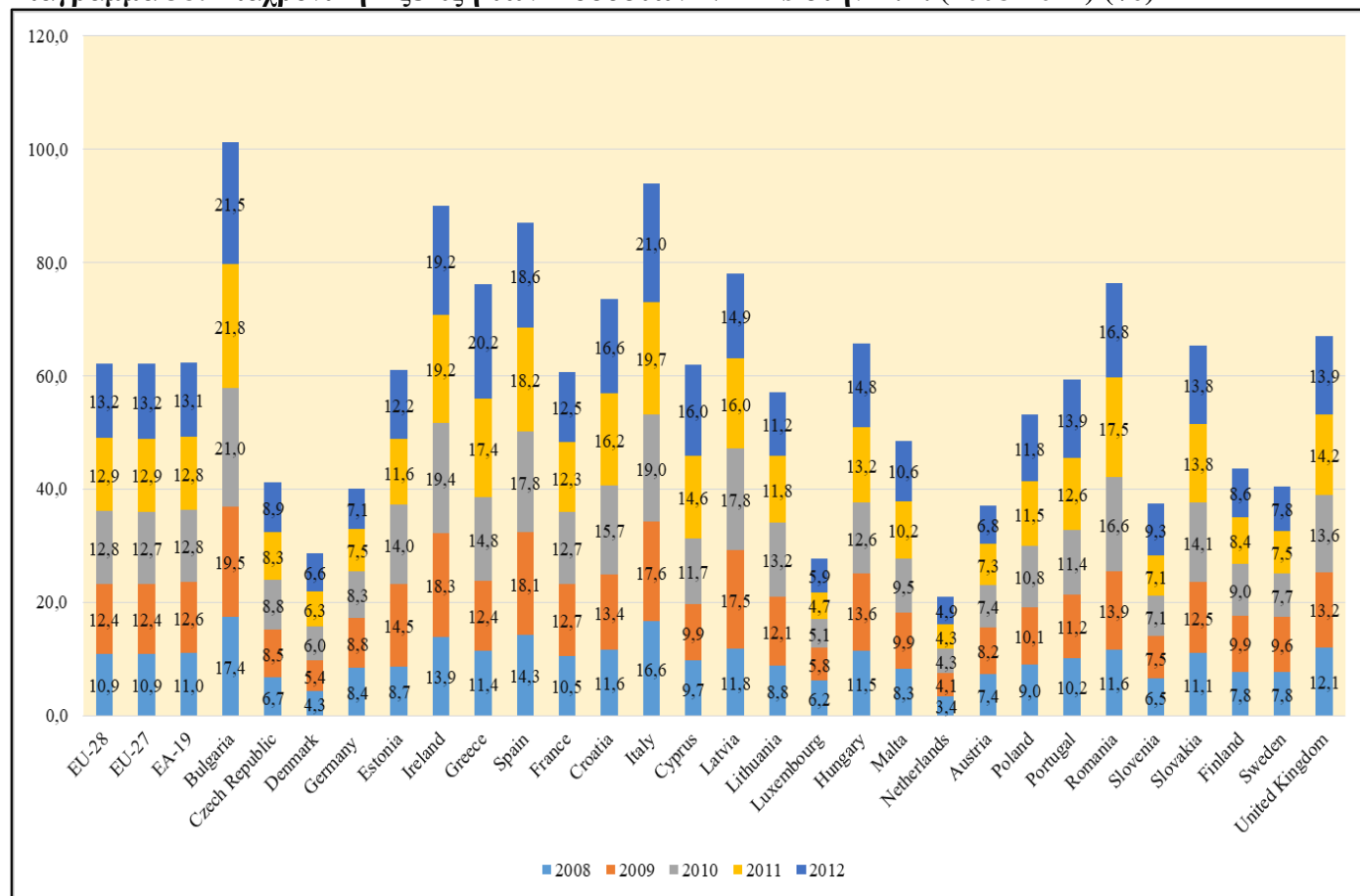
Και, ιδίως, μεταξύ των Κρατών-Μελών του Βορρά και του Νότου που ανήκουν στην Ευρωζώνη (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012e: 17-18).

Ειδικότερα, το 2012, το ποσοστό των NEETs (15-24 ετών) στην Ε.Ε.-27 είχε αυξηθεί στο 13,2 % από 12,9% που ήταν το 2011 και 10,9% το 2008 (2,3 ποσοστιαίες μονάδες αύξηση από το 2008 έως το 2012). Για το 2012, η Βουλγαρία (21,5%), η Ιρλανδία (19,2%), η Ελλάδα (20,2%), η Ιταλία (21%) και η Ισπανία (18,6%) συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά NEETs στην Ε.Ε. Και ακολουθούν η Κροατία (16,6%), η Ρουμανία (16,8%) και η Κύπρος (16%) (Eurostat, 2018e: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en).

Με άλλα λόγια, δηλαδή, τα Κράτη-Μέλη, στα οποία τα ποσοστά της νεανικής ανεργίας από την έλευση της οικονομικής κρίσης έως και το 2012 έχουν σημειώσει, μαζί με άλλα Κράτη-Μέλη, κατακόρυφη αύξηση (Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>).

Από την άλλη, οι Κάτω Χώρες (4,9%), το Λουξεμβούργο (5,9%), η Δανία (6,6%), η Αυστρία (6,8%), η Γερμανία (7,1%), η Σουηδία (7,8%), η Φινλανδία (8,6%) και η Τσεχική Δημοκρατία (8,9%) και η Σλοβενία (9,3%) συνιστούν το cluster των Κρατών-Μελών, στα οποία το ποσοστό των NEETs κυμαινόταν κάτω από 10% το 2012. Οι Κάτω Χώρες, δε, αναδεικνύονται best performer ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. με το χαμηλότερο ποσοστό NEETs το 2012 (4,9%) (Eurostat, 2018e: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en) (βλ. Διάγραμμα 38).

Διάγραμμα 38: Διαχρονική Εξέλιξη των Ποσοστών NEETs στην Ε.Ε. (2008-2012) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018e: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en.

Σε σχέση με τις πιθανότητες υπαγωγής στην ευάλωτη κοινωνικά κατηγορία των NEETs (15-24 ετών) βάσει του φύλου, οι γυναίκες έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμπεριληφθούν στην ευάλωτη κοινωνική κατηγορία των NEET σε σύγκριση με τους άνδρες ομήλικούς τους.

Το 2012, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των γυναικών NEETs στην Ε.Ε.-27 ανήλθε στο 13,4% από 13,3% που βρισκόταν το 2011. Αναφορικά με το ποσοστό των ανδρών NEETs, ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος ανήλθε στο 12,9% το 2012, σημειώνοντας μία μικρή αύξηση (0,4 ποσοστιαία μονάδα) από το 2011 (12,5%) (Eurostat, 2018e: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en) (Διάγραμμα 39).

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί, ότι παρ' όλο που το ποσοστό των γυναικών NEETs (15-24 ετών) στην Ε.Ε., εξελικτικά, από την έλευση της οικονομικής κρίσης έως και το έτος 2012 (έναρξη 2^ο Κύκλου Εργασίας «ET2020»), ήταν υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών NEETs (15-24 ετών) σε κάθε έτος, η συνολική αύξηση του ποσοστού των ανδρών NEETs, για την χρονική περίοδο 2008-2012, ήταν υψηλότερη (3,2 ποσοστιαίες μονάδες) εν συγκρίσει με την αντίστοιχη συνολική αύξηση του ποσοστού των γυναικών NEETs (1,4 ποσοστιαίες μονάδες) στην Ε.Ε. (Eurostat, 2018e: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_20&lang=en).

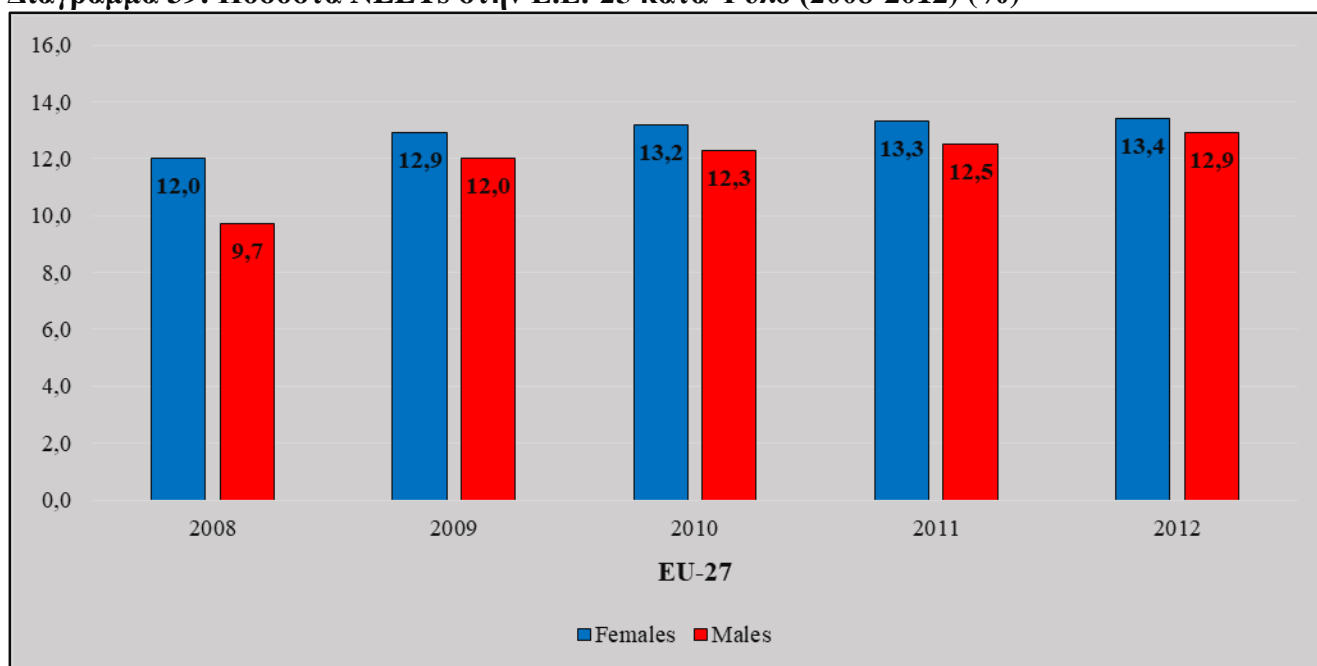
Η προαναφερθείσα μεγαλύτερη συνολική αύξηση του πληθυσμού των ανδρών NEETs (15-24 ετών) στην Ε.Ε. από την αντίστοιχη του γυναικείου φύλου, θεωρούμε ότι ερμηνεύεται από την ευθεία συσχέτιση που υπάρχει αφενός με τις συνεχείς ανοδικές τάσεις που σημειώνουν τα ποσοστά της ανεργίας των νέων στην Ε.Ε. από την έλευση της οικονομικής κρίσης και έπειτα, καθώς και με την αυξημένη τάση των ανδρών, συγκριτικά την τάση του γυναικείου φύλου, να εγκαταλείπουν πρόωρα τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης⁹⁷ (βλ. και Drakaki, Papadakis, Kyridis, Papargyris, 2014: 242 & 244; Παπαδάκης, 2013: 19-64; Δρακάκη, Παπαδάκης, Κυρίδης, Παπαργύρης, 2013: 216-223; Kotroyannos et al., 2015: 272 & 274; European Commission, 2012a: 17-18; Commission of the European Communities, 2005a: 14).

Αφετέρου, δε, συσχετίζεται γραμμικά με το ισχυρό πλήγμα που δέχτηκε ο κατασκευαστικός και βιομηχανικός κλάδος, στα πρώτα χρόνια της κρίσης, στους οποίους, όπως επισημάναμε παραπάνω, παραδοσιακά απασχολείται μεγαλύτερος αριθμός ανδρών παρά γυναικών.

Εξάλλου, όπως καταδεικνύεται και στο παρακάτω Διάγραμμα (Διάγραμμα 39), από το 2008 έως το 2009, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των ανδρών NEETs σημείωσε κατακόρυφη άνοδο, από 9,7% το 2008 σε 12% το 2009 (Eurostat, 2018e: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_20&lang=en) (βλ. Διάγραμμα 39).

⁹⁷ Όπως έχουμε, ήδη, αναλύσει στο 3^ο Μέρος/κεφ. 4.4.

Διάγραμμα 39: Ποσοστά NEETs στην Ε.Ε.-25 κατά Φύλο (2008-2012) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018e: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en.

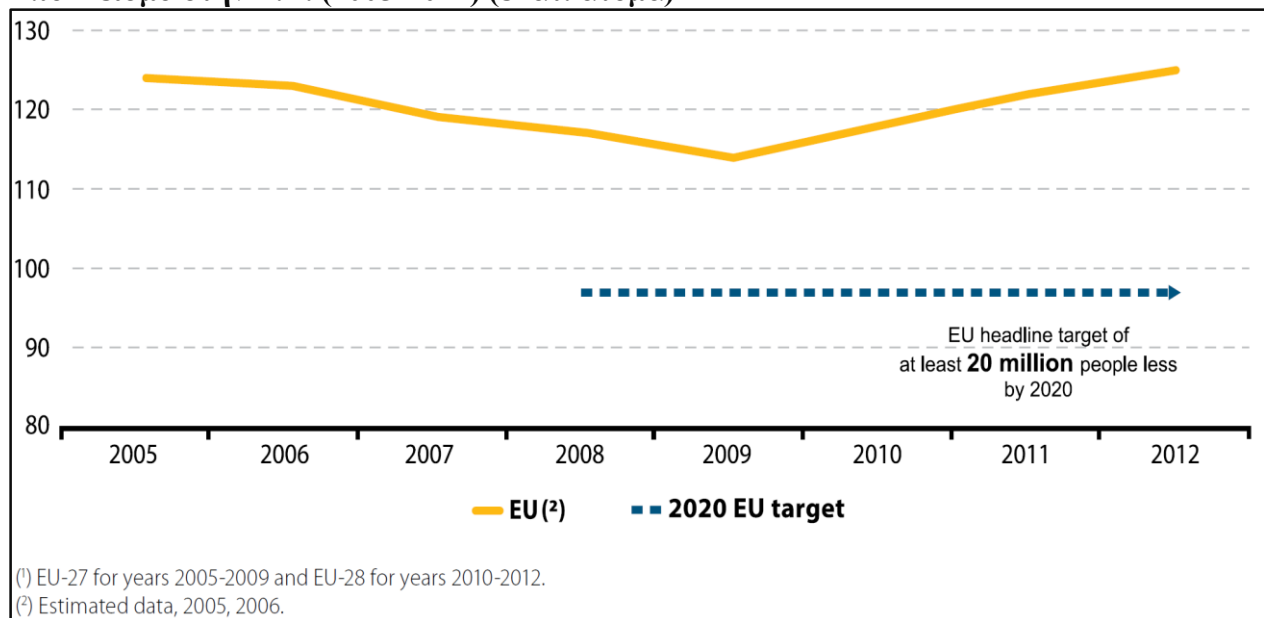
Παράλληλα, με την κατακόρυφη αύξηση των ποσοστών ανεργίας σε όλες τις υπό-ομάδες πληθυσμού της Ε.Ε. και, ιδίως, της ανεργίας των νέων (15-24 ετών) αλλά και των συνεχών ανοδικών τάσεων που παρατηρούνται στα ποσοστά των NEETs στα περισσότερα Κράτη-Μέλη, η οικονομική κρίση δεν άφησε ανεπηρέαστη την κοινωνική ατζέντα της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «EU2020».

Η αποδυνάμωση του Κράτους Πρόνοιας στα περισσότερα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. και, ιδίως στις χώρες της Νότιας και Ανατολικής Ευρώπης ως αποτέλεσμα των δυσμενών συνθηκών που επικρατούν σε επίπεδο οικονομίας και αγοράς εργασίας και των μέτρων που ελήφθησαν για την δημοσιονομική εξυγίανση των Κρατών-Μελών, επί παραδείγματι αύξηση της φορολογίας και περικοπές στις κοινωνικές παροχές, επιδείνωσαν τις συνθήκες διαβίωσης, το βιοτικό επίπεδο και το εισόδημα των πολιτών και των νοικοκυριών και, κυρίως των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων στην Ε.Ε. (βλ. Matsaganis, 2011; Matsaganis & Leventi, 2011: 1; European Commission, 2012e: 36-38).

Η άνοδος του αριθμού των ατόμων, από το 2008 και έπειτα, που διατρέχουν κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού (people at risk of poverty or social exclusion) είναι ενδεικτική της επιδείνωσης του βιοτικού επιπέδου των ατόμων, το οποίο συσχετίζεται άμεσα με τον αντίκτυπο της οικονομικής κρίσης στην απασχόληση αλλά και στην αποδυνάμωση των δομών του Κράτους Πρόνοιας, στα περισσότερα Κράτη-Μέλη, να παράσχουν παροχές και άλλα μέτρα κοινωνικής πολιτικής για την προστασία των ατόμων και, ιδίως των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων (βλ. και Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2016: 162-164; Κοτρόγιαννος & Τζαγκαράκης, 2016: 83-85; European Commission, 2012e: 36-38).

Το 2012, περίπου 125 εκ. άτομα, ήτοι το 24,8% του πληθυσμού της Ε.Ε. διέτρεχαν κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού. Ενώ από το 2010 έως το 2012, ο αριθμός των ατόμων που κινδυνεύουν με φτώχεια ή κοινωνικό αποκλεισμό αυξήθηκε κατά 6.2 εκ. άτομα (Eurostat, 2014: 27) (βλ. Διάγραμμα 40).

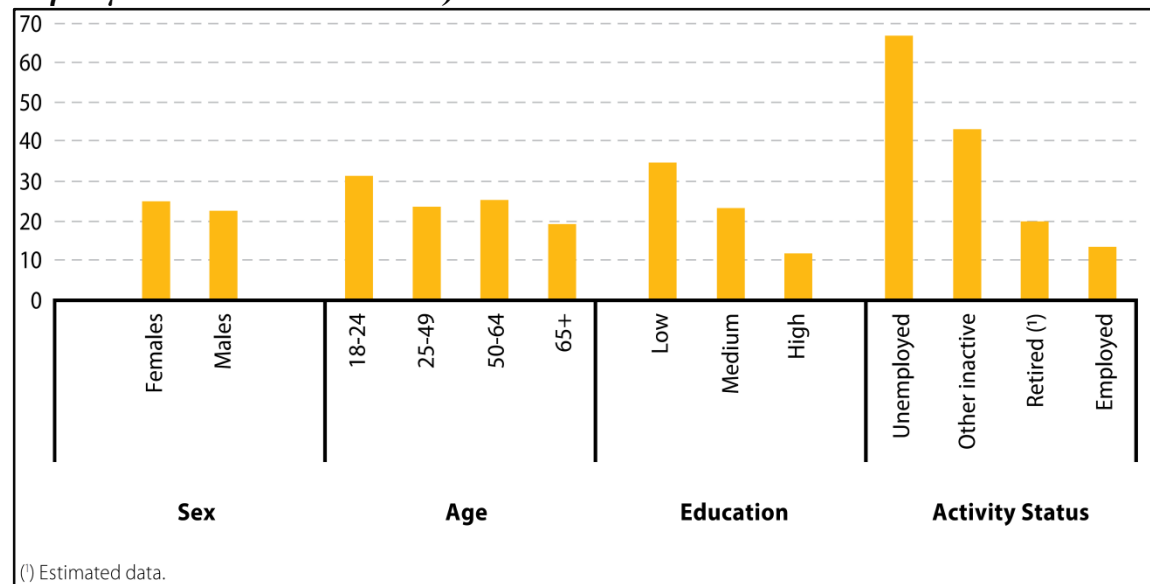
Διάγραμμα 40: Αριθμός Ατόμων που Διατρέχουν Κίνδυνο για Φτώχεια ή Κοινωνικό Αποκλεισμό στην Ε.Ε. (2005-2012) (εκατ. άτομα)



Πηγή: Eurostat (online data code: ilc_peps01) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2014: 27.

Για το ίδιο έτος (2012/έναρξη 2^{ου} Κύκλου Εργασίας «ΕΤ2020»), οι νεαροί/ές, ηλικιακά ενήλικες (18-24 ετών) (31,6%), οι ενήλικες, ηλικίας 50-64 ετών (25,6%) οι γυναίκες (25,2%), τα άνεργα άτομα (18+) (66,9%) και τα low-skilled άτομα (18+) (35%) διέτρεχαν περισσότερες πιθανότητες κίνδυνου να υπαχθούν σε καθεστώς φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού σε σύγκριση με τις υπόλοιπες πληθυσμιακά υπο-ομάδες της Ε.Ε.-28 (Eurostat, 2014: 28) (Διάγραμμα 41).

Διάγραμμα 41: Προφίλ Ατόμων που Κινδυνεύουν με Φτώχεια ή Κοινωνικό Αποκλεισμό στην Ε.Ε.-28 κατά Δημογραφικό και Οικονομικό Status (2012) (% του πληθυσμού από 18 ετών και άνω)



Πηγή: Eurostat (online data codes: ilc_peps01, ilc_peps02, ilc_peps04) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2014: 28.

Εν κατακλείδι, όλα τα προαναφερθέντα αποτυπώνουν μία δυσοίωνα κατάσταση στην Ε.Ε., όπως αυτή είχε αποτυπωθεί στο πεδίο της απασχόλησης και στον κοινωνικό ιστό της, στις αρχές του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» (2012-2014). Η Ε.Ε. όφειλε σ' αυτή την φάση να επανεξετάσει την περιεχομενική ατζέντα της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και να αναδιαμορφώσει τις προτεραιότητές της στο πλαίσιο εφαρμογής του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020».

Με βάση τον διττό ρόλο που επιτελούν τόσο η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ όσο και η Ευρωπαϊκή Πολιτική για την ΕΕΚ, ήτοι και ως μέσο ενδυνάμωσης της

απασχολησιμότητας των ατόμων και εισόδου ή επανένταξής τους στην αγορά εργασίας, και ως μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής ενσωμάτωσης και συνοχής, καλούνταν να αντιμετωπίσουν μείζονα ζητήματα και προκλήσεις (ανεργία, φτώχεια, νεανική ανεργία, NEETs, κοινωνικός αποκλεισμός κ.λπ.), που, θεωρούμε ότι είχαν τις ρίζες τους, σε διαρθρωτικά προβλήματα στο εσωτερικό των Κρατών-Μελών και η ένταση αυτών των φαινομένων/προβλημάτων είχε αυξηθεί κατακόρυφα λόγω των επιπτώσεων της πολυπαραμετρικής οικονομικής ύφεσης στα κρίσιμα πεδία της απασχόλησης και της οικονομίας.

5.2. Οι Βασικές Προτεραιότητες του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» για τα Πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και του Εγχειρήματος Αναδιαμόρφωσης της Σχέσης τους με την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα

5.2.1. Βασικές Προτεραιότητες και η Αναδιαμόρφωση της Ατζέντας για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στον 2^ο Κύκλο Εργασίας

Ο 2^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020» (2012-2014) ξεκινά πολύ πιο συγκροτημένα και μεθοδικά εν συγκρίσει με την εκκίνηση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας (2009-2011) (Δρακάκη, 2016: 360), «...στοχεύοντας, κυρίως, στη μείωση των ποσοστών της νεανικής ανεργίας και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των πολιτών, στη βάση μεταξύ άλλων, τεσσάρων πεδίων/κατευθύνσεων με μακροοικονομικά οφέλη, ...» (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2015: 535).

Ωστόσο, όπως εύστοχα επισημαίνει ο Παπαδάκης: «Χωρίς να υποτιμά κανείς τα πλεονεκτήματα μιας πιο ορθολογικής και συστηματοποιημένης προσέγγισης στις προϋποθέσεις ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας και της σύνδεσης εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης, οφείλει να επισημάνει ότι τα επιγενόμενα της κρίσης έχουν επισωρεύσει ακόμα περισσότερα προβλήματα, τα οποία αποτυπώνονται ευκρινώς στους δείκτες της νεανικής ανεργίας» (Παπαδάκης, 2016b: 94-95), στη μείωση των ποσοστών απασχόλησης των ενηλίκων (20-64 ετών), στην αύξηση του πληθυσμού των NEETs στην Ε.Ε., στα ποσοστά ανεργίας των low-skilled ατόμων και εν τέλει στη διεύρυνση της έντασης και της έκτασης της κοινωνικής ευπάθειας σε όλο σχεδόν το φάσμα του πληθυσμού της Ε.Ε. και στην κατακόρυφη αύξηση του αριθμού των ατόμων που κινδυνεύουν με φτώχεια ή κοινωνικό αποκλεισμό.

Βάση των προαναφερθέντων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει ότι καθίσταται ανάγκη για αναθεώρηση των ρυθμίσεων εργασίας στο πλαίσιο του «ΕΤ2020», οι οποίες είχαν θεσπιστεί πριν από την έναρξη υλοποίησης της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής

«EU2020», καθώς επίσης και για την βελτίωση της σύνδεσης και ευθυγράμμισης του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» με την Στρατηγική «EU2020» (Council of the European Union & European Commission, 2012: 16).

1. Τροποποίηση Διαδικασιών Διακυβέρνησης και Εργαλείων Πολιτικής του «ET2020»

Στο 2012 Joint Report, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, προκειμένου το «ET2020» να μπορέσει να συμβάλει αποτελεσματικά στους headline targets της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», προτείνουν την τροποποίηση της διακυβέρνησης και των εργαλείων του ET2020 στην κατεύθυνση επίτευξης των προαναφερθέντων στόχων (Council of the European Union & European Commission, 2012: 16).

Κοντολογίς, δηλαδή, προτείνουν την τροποποίηση του τρόπου διακυβέρνησης και των επιμέρους εργαλείων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την ΔΒΜ εν συνόλω, με την λήψη των κάτωθι οριζόντιων και κάθετων μέτρων και δράσεων:

1. Εξέταση της διάστασης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης της Στρατηγικής «EU2020», από το Συμβούλιο Παιδείας, Νεολαίας, Πολιτισμού και Αθλητισμού [Education, Youth, Culture and Sport Council (EYCS)] τόσο στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού εξαμήνου όσο και των εθνικών εξαμήνων, καθώς και παρακολούθηση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν για την εκπαίδευση και την κατάρτιση ανά ευρωπαϊκό εξάμηνο (Council of the European Union & European Commission, 2012: 16).

Επίσης, το EYCS δύναται να εξετάζει τα κοινά θέματα που αφορούν στα Κράτη-Μέλη, τα οποία προκύπτουν από τις οδηγίες που δίδει το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και την συνακόλουθη υλοποίησή τους μέσω των Εθνικών Μεταρρυθμιστικών Προγραμμάτων των Κρατών-Μελών (Council of the European Union & European Commission, 2012: 16).

2. Ενδυνάμωση της συνεργασίας ανάμεσα στην Επιτροπή Παιδείας και στην Επιτροπή Οικονομικής Πολιτικής, στην Επιτροπή Απασχόλησης και στην Επιτροπή Κοινωνικής Προστασίας, ούτως ώστε το «ET2020» να μπορεί να αντλήσει στοιχεία και δεδομένα

από όλη τη διαδικασία υλοποίησης της «EU2020», συμπεριλαμβανομένων της αξιοποίησης δεικτών παρακολούθησης (monitoring indicators) (Council of the European Union & European Commission, 2012: 16).

3. Βελτίωση της χρήσης εργαλείου πολιτικής της αμοιβαίας μάθησης και ενδυνάμωση της σύνδεσής του με την Ευρωπαϊκή Στρατηγική «EU2020» (Council of the European Union & European Commission, 2012: 16).

«Πρώτον, για την προετοιμασία και την τροφοδότηση της συζήτησης σε επίπεδο Συμβουλίου, θα μπορούσε να διεξάγεται ετήσια επισκόπηση από ομολόγους κάθε Σεπτέμβριο/Οκτώβριο και να διοργανώνεται σε στενή συνεργασία με την Προεδρία του Συμβουλίου. Αυτή η πολυμερής προσέγγιση θα μπορούσε να εστιάζει σε βασικά ζητήματα πολιτικής, που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του προηγούμενου Ευρωπαϊκού Εξαμήνου, τα οποία οδηγούν σε Ειδικές Συστάσεις ανά Χώρα. Δεύτερον, τα Κράτη-Μέλη που το επιθυμούν θα μπορούσαν να καλέσουν εμπειρογνώμονες σε έναν εις βάθος διάλογο συγκεκριμένων ζητημάτων στη χώρα τους. Η Επιτροπή θα χρησιμοποιήσει σχετικά χρηματοδοτικά μέσα προκειμένου να υποστηρίξει αυτή την δραστηριότητα, συμπεριλαμβανομένης, μεταξύ άλλων, της υποστήριξης της συμμετοχής διεθνώς αναγνωρισμένων εμπειρογνομώνων.» (Council of the European Union & European Commission, 2012: 16).

4. Ενδυνάμωση της σχέσης και της σύνδεσης μεταξύ της Στρατηγικής «EU2020» και του Προγράμματος Εργασίας «ET2020», μέσω της ετήσιας διοργάνωσης, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ενός νέου forum ανταλλαγής απόψεων και συγκεκριμένα του «Education and Training Forum», στοχεύοντας στον διάλογο σε σχέση με την πρόοδο του εκσυγχρονισμού των συστημάτων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, με βάση τον διάλογο που διενεργήθηκε για τα ζητήματα της εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Εξαμήνου (Council of the European Union & European Commission, 2012: 16).

5. Επικαιροποίηση από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης της δέσμης των δεικτών (indicators) που αφορούν στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση και στη ΔΒΜ στοχεύοντας στη διασφάλιση της συνέπειας των δεικτών που αξιοποιεί το «ET2020»

με τους στόχους του. Συν τοις άλλοις, αντικαθίσταται το Joint Report, από μία νέα Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης, που θα εκδίδεται κάθε φθινόπωρο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Council of the European Union & European Commission, 2012: 16).

Ουσιαστικά, πρόκειται για το νέο εργαλείο πολιτικής του Προγράμματος Εργασίας «ET2020», ήτοι το «Education and Training Monitor», το οποίο έχουμε ήδη αναλύσει.

6. Ενίσχυση της κινητοποίησης όλων των μέσων που έχουν τεθεί αλλά και πρωτοβουλιών που έχουν ληφθεί και πρόκειται να ληφθούν για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων τόσο της Στρατηγικής «EU2020» όσο και του «ET2020», συμπεριλαμβανομένων των διαρθρωτικών ταμείων, των υφιστάμενων και μελλοντικών Προγραμμάτων/Projects που αφορούν στα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ καθώς και του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Έρευνας και Καινοτομίας «Horizon 2020»⁹⁸ (Council of the European Union & European Commission, 2012: 16).

Παράλληλα με την τροποποίηση της διαδικασίας διακυβέρνησης και ορισμένων εργαλείων πολιτικής του «ET2020», διατηρούνται τα Thematic Working Groups (Θεματικές Ομάδες Εργασίας) ως μέρος της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού στο πλαίσιο υλοποίησης του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» (European Commission, 2016a: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf).

Για την περίοδο 2011-2013 ο αριθμός των Thematic Working Groups αυξάνεται στα ακόλουθα 11 TWG (βλ. αναλυτικά European Commission, 2018e: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups-2011-2013_en; European Commission, 2016a:

⁹⁸ Περισσότερα για το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Horizon 2020», βλ. αναλυτικά European Commission, 2011d: 2-14; European Commission, 2011e: 2-51; European Commission, 2018d: <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en>.

http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf (βλ. Πίνακα 33):

Πίνακας 33: Θεματικές Ομάδες Εργασίας (TWG) (2011-2013) του «ET2020»

i. Σχολική Εκπαίδευση <i>(School Education)</i>	1. Πρόωρη Εγκατάλειψη Σχολείου (2011-2013) <i>(Early School Leaving - ESL)</i>
	2. Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα (2012-2014) <i>(Early Childhood Education and Care)</i>
	3. Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες και Τεχνολογία (2011-2013) <i>(Mathematics, Science and Technology)</i>
	4. Επαγγελματική Εξέλιξη Εκπαιδευτικών (2010-2013) <i>(Teacher Professional Development)</i>
ii. Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης <i>(Modernisation of Higher Education)</i>	5. Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης <i>(Modernisation of Higher Education)</i>
iii. Εκπαίδευση Ενηλίκων <i>(Adult Learning)</i>	6. Ποιότητα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων <i>(Quality in Adult Learning)</i>
	7. Χρηματοδότηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων <i>(Financing Adult Learning)</i>
iv. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση <i>(Vocational Education and Training)</i>	8. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση <i>(Vocational Education and Training)</i>
v. Εγκάρσιες Βασικές Ικανότητες <i>(Transversal Key Competences)</i>	9. Επιχειρηματική Εκπαίδευση <i>(Entrepreneurship Education)</i>
	10. Γλώσσες στην Εκπαίδευση και στην Κατάρτιση <i>(Languages in Education and Training)</i>
	11. ΤΠΕ και Εκπαίδευση <i>(ICT and Education)</i>

Πηγή: European Commission, 2018e: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups-2011-2013_en.

Επιπροσθέτως από το έτος 2014, τα Thematic Working Groups, αντικαθίστανται από 6 νέα ET2020 Working Groups (Ομάδες Εργασίας), με διάρκεια από το 2014 έως το 2015. Στη βάση των εργασιών των προηγούμενων 11 Thematic Working Groups, τα νέα ET2020 Working Groups, όπως διαμορφώθηκαν για την συγκεκριμένη περίοδο ήταν τα κάτωθι (βλ. αναλυτικά European Commission, 2018f: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups-2014-2015_en; European Commission, 2016a: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf) (βλ. Πίνακα 34):

Πίνακας 34: ET2020 Working Groups (2014-2015)

1. Σχολική Πολιτική <i>(School Policy)</i>	4. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση <i>(Vocational Education and Training)</i>
2. Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης <i>(Modernisation of Higher Education)</i>	5. Εγκάρσιες Δεξιότητες <i>(Transversal Skills)</i>
3. Εκπαίδευση Ενηλίκων <i>(Adult Learning)</i>	6. Ψηφιακή και Ηλεκτρονική Μάθηση <i>(Digital and OnLine Learning)</i>

Πηγή: European Commission, 2018f: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups-2014-2015_en.

2. Τομείς Προτεραιότητας του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» (2012-2014)

Στο πλαίσιο του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας, η Ε.Ε. διατηρεί τους αρχικούς τέσσερις στρατηγικούς ποιοτικούς στόχους του «ET2020» (Council of the European Union & European Commission, 2012: 17), ήτοι:

«1. Υλοποίηση της Διά Βίου Μάθησης και της κινητικότητας.

2. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

3. Προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη.

4. Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένης της επιχειρηματικότητας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.» (Council of the European Union, 2009: 3),

και παράλληλα θέτει νέους τομείς προτεραιότητας, πιο συγκεκριμένους σε σύγκριση με τους τομείς προτεραιότητας του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας, οι οποίοι απηχούν, - τουλάχιστον σε επίπεδο policy documents-, τις ανάγκες των Κρατών-Μελών βάσει των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν, και αποσκοπούν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας υλοποίησης του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» (Council of the European Union & European Commission, 2012: 17).

Οι νέοι τομείς προτεραιότητας, για την περίοδο 2012-2014, στην κατεύθυνση επίτευξης των στρατηγικών στόχων του «ET2020» είναι οι κάτωθι (βλ. Πίνακα 35):

Πίνακας 35: Τομείς Προτεραιότητας του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» (2012-2014)

1. Υλοποίηση της ΔΒΜ και της Κινητικότητας	
i. Στρατηγικές ΔΒΜ:	Ανάπτυξη συνεργασιών για την υλοποίηση συνεκτικών και ολοκληρωμένων στρατηγικών ΔΒΜ, με την ευρεία διάσταση της έννοιας, καλύπτοντας όλες της μαθησιακές δραστηριότητες (από την προσχολική εκπαίδευση έως και την εκπαίδευση ενηλίκων). Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στις εταιρικές σχέσεις με τους ενδιαφερόμενους φορείς (stakeholders), στην απόκτηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων από low-skilled ενήλικες, στη λήψη μέτρων για την διευκόλυνση και τη διεύρυνση της πρόσβασης στη ΔΒΜ, στη λήψη μέτρων για την ένταξη υπηρεσιών ΔΒΜ (όπως για παράδειγμα η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η πιστοποίηση και η επικύρωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κ.λπ.), καθώς και στην προτεραιοποίηση της υλοποίησης του «Ανανεωμένου Ευρωπαϊκού Θεματολογίου για την

	Εκπαίδευση Ενηλίκων» (Council of the European Union & European Commission, 2012: 17).
ii. Ευρωπαϊκά Εργαλεία Αναφοράς	«Συνεργασία για τη σύνδεση των εθνικών πλαισίων προσόντων με το ΕΠΠ, θέσπιση ολοκληρωμένων εθνικών ρυθμίσεων για την επικύρωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων; δημιουργία διασυνδέσεων μεταξύ πλαισίων επαγγελματικών προσόντων, ρυθμίσεων για την επικύρωση, διασφάλισης της ποιότητας και των συστημάτων συσσώρευσης και μεταφοράς διδακτικών μονάδων (EQAVET, ECTS, ECVET); συνεργασία για την πρόβλεψη της ζήτησης για δεξιότητες και για την καλύτερη αντιστοίχιση της ζήτησης για δεξιότητες και θέσεων εργασίας και για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών (Πανόραμα Δεξιοτήτων, Ευρωπαϊκή Ταξινόμηση των Δεξιοτήτων, Ικανοτήτων, Προσόντων και Επαγγελμάτων - ESCO); βελτίωση της προβολής, της διάδοσης και της χρήσης των ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς, προκειμένου να επισπευστεί η εφαρμογή τους» (Council of the European Union & European Commission, 2012: 17).
iii. Μαθησιακή Κινητικότητα	Προώθηση και ενίσχυση της μαθησιακής κινητικότητας, σε όλα τα επίπεδα των συστημάτων της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ, για όλους/ες τους/τις μαθητευόμενους/ες, τόσο εντός της Ευρώπης όσο και διεθνώς. Έμφαση χρειάζεται να δοθεί στην ποιότητα της μαθησιακής κινητικότητας και της διασφάλισής της, στην παροχή ενημέρωσης και καθοδήγησης για το εν λόγω πεδίο, στην άρση των εμποδίων ως προς την πραγματοποίηση κινητικότητας, καθώς και στην προώθηση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών (Council of the European Union & European Commission, 2012: 17). Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στην υλοποίηση της Σύστασης του Συμβουλίου (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2011c: 1-5), που αφορά στην προώθηση της μαθησιακής κινητικότητας των νέων στο πλαίσιο της εμβληματικής πρωτοβουλίας «Νεολαία σε Κίνηση» (Council of the European Union & European Commission, 2012: 17).
2. Βελτίωση της Ποιότητας και της Αποτελεσματικότητας της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης	

<p>i. Βασικές Δεξιότητες [γραμματισμός (ικανότητα γραφή και ανάγνωσης), μαθηματικά, θετικές επιστήμες και τεχνολογία], γλώσσες</p>	<p>Αξιοποίηση των στοιχείων και των δεδομένων που αφορούν στην ικανότητα της ανάγνωσης (συμπεριλαμβανομένου και του Report από την Ομάδα Εμπειρογνομόνων Υψηλού Επιπέδου για τον Γραμματισμό (High Level Expert Group on Literacy) προκειμένου α) να αυξηθούν τα ποσοστά αλφαριθμητισμού μεταξύ των μαθητών και των ενηλίκων και β) να μειωθούν τα ποσοστά των 15χρονων low achievers στην ικανότητα της ανάγνωσης. Επιπλέον, αξιοποίηση των ΜΜΕ, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών μέσων για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που σχετίζονται με τον γραμματισμό (Council of the European Union & European Commission, 2012: 17). Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αντιμετώπιση των χαμηλών επιδόσεων στις ικανότητες των μαθηματικών και των θετικών επιστημών στα σχολεία. Συνέχιση και ενίσχυση των εργασιών για την βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των ατόμων, δίδοντας έμφαση στις γλωσσικές ικανότητες που σχετίζονται με την υποστήριξη της απασχολησιμότητας των ατόμων και της μαθησιακής τους κινητικότητας (Council of the European Union & European Commission, 2012: 17).</p>
<p>ii. Επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών, των Εκπαιδευτών/τριών και των Διευθυντών/τριών</p>	<p>Βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού προσωπικού, με εστίαση στην ποιότητα των εκπαιδευτικών, στις διαδικασίες προσέλκυσης και επιλογής των καλύτερων υποψήφιων εκπαιδευτικών, στην βελτίωση της ποιότητας της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης (συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση), στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των δασκάλων/εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της σχολικής ηγεσίας (Council of the European Union & European Commission, 2012: 17).</p>
<p>iii. Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης και Αύξηση του Αριθμού των Αποφοίτων</p>	<p>Προώθηση της συνεργασίας για την αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και για την διεύρυνση και περαιτέρω ανάπτυξη εναλλακτικών διαδρομών σπουδών και για την ανάπτυξη της ΕΕΚ σε τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο.</p>

<p>Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης</p>	<p>Συνέχιση των εργασιών για τη βελτίωση α) της ποιότητας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσω της κινητικότητας και της διασυνοριακής συνεργασίας και β) της συνάφειάς της. Ενδυνάμωση της σύνδεσης μεταξύ της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της Έρευνας και της Καινοτομίας, με στόχο την προώθηση της αριστείας και της ανάπτυξης σε περιφερειακό επίπεδο. Βελτίωση τόσο της διακυβέρνησης όσο και της χρηματοδότησης του πεδίου της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Council of the European Union & European Commission, 2012: 17).</p>
<p>iv. Ελκυστικότητα και Συνάφεια της ΕΕΚ</p>	<p>Ενίσχυση της συνεργασίας για το πεδίο της ΕΕΚ σύμφωνα με το Ανακοινωθέν της Μπριζ (Bruges Communiqué) για την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στο πεδίο της ΕΕΚ για την χρονική περίοδο 2011-2020. Στο πλαίσιο της συνεργασίας, ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στην i. ενίσχυση της ελκυστικότητας της ΑΕΕΚ, ii. στην αριστεία, iii. στην συνάφεια της ΕΕΚ με την αγορά εργασίας, iv. στην εφαρμογή μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας στην ΕΕΚ και v. στην ενδυνάμωση της ποιότητα των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών/τριών και όλων των υπόλοιπων επαγγελματιών που εμπλέκονται με την ΕΕΚ (Council of the European Union & European Commission, 2012: 18).</p>
<p>v. Αποτελεσματική Χρηματοδότηση και Αξιολόγηση</p>	<p><i>«Εξέταση των μηχανισμών χρηματοδότησης και των συστημάτων αξιολόγησης στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας, συμπεριλαμβανομένης της στοχευμένης υποστήριξης των μειονεκτούντων πολιτών και της ανάπτυξης αποτελεσματικών και δίκαιων εργαλείων με στόχο την κινητοποίηση των ιδιωτικών επενδύσεων στην μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση.»</i> (Council of the European Union & European Commission, 2012: 18).</p>
<p>3. Προώθηση της Ισότητας, της Κοινωνικής Συνοχής και της Ενεργού Ιδιότητας του Πολίτη</p>	
<p>i. Πρόωρη Εγκατάλειψη από την</p>	<p>Παροχή βοήθειας στα Κράτη-Μέλη να εφαρμόσουν: i. τις Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (βλ. αναλυτικά Council of</p>

<p>Εκπαίδευση και την Κατάρτιση</p>	<p>the European Union, 2011d: 1-6) στις πολιτικές τους για την μείωση της πρόωρης διαρροής από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και ii. τις εθνικές τους στρατηγικές που αφορούν στην αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης τόσο στην Γενική Εκπαίδευση όσο και στην ΕΕΚ (Council of the European Union & European Commission, 2012: 18).</p>
<p>ii. Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα</p>	<p>Με βάση τα Συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε σχέση με την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2011e: 8-10), ανάπτυξη συνεργασίας αποσκοπώντας στην παροχή ευρείας και ισότιμης πρόσβασης στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα και στην αύξηση της ποιότητας των αντίστοιχων υπηρεσιών παροχής της. Ανάπτυξη και προώθηση ολοκληρωμένων προσεγγίσεων για την παροχή προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας (ECEC), προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης του προσωπικού της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας και υποστήριξη των γονέων, ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών, προγραμμάτων και μοντέλων χρηματοδότησης για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (Council of the European Union & European Commission, 2012: 18).</p>
<p>iii. Δικαιοσύνη και Ποικιλομορφία</p>	<p>Ενδυνάμωση των διαδικασιών αμοιβαίας μάθησης σε σχέση με την εύρεση τρόπων για την αύξηση της εκπαιδευτικής επιτυχίας, δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση ολοκληρωμένων και συνεκτικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, οι οποίες επιτρέπουν στους/στις μαθητευόμενους/ες που προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα οικογενειακών περιβαλλόντων και εκπαιδευτικών αναγκών, συμπεριλαμβανομένων των ευπαθών κοινωνικά ομάδων των μεταναστών, των Ρομά και των μαθητών με ειδικές ανάγκες, να αναπτύξουν πλήρως και, συγχρόνως να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους. Επιπλέον, χρειάζεται να βελτιωθούν και να αυξηθούν οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες μάθησης για τους ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας καθώς και να ενισχυθεί η μάθηση ανεξαρτήτου ηλικίας (μάθηση μεταξύ</p>

	γενεών – intergenerational learning) (Council of the European Union & European Commission, 2012: 18).
4. Ενίσχυση της Δημιουργικότητας και της Καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένης και της Επιχειρηματικότητας σε όλα τα Επίπεδα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης	
i. Εταιρικές Σχέσεις με τις Επιχειρήσεις, την Έρευνα και την Κοινωνία Πολιτών	Ανάπτυξη καινοτόμων και αποτελεσματικών συνεργασιών, εταιρικών σχέσεων και μορφών δικτύωσης ανάμεσα στους φορείς και στους παρόχους εκπαίδευσης και ΕΕΚ και σε ποικίλους ενδιαφερόμενους φορείς (κοινωνικούς εταίρους, ερευνητικά κέντρα, επιχειρήσεις, οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών). Συν τοις άλλοις, ανάπτυξη δικτύων υποστήριξης (support networks), για φορείς παροχής εκπαίδευσης και ΕΕΚ, όπως τα σχολεία και τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, με στόχο την ανάπτυξή τους ως οργανισμούς μάθησης (learning organisations). Την ανάπτυξη και την προώθηση νέων μεθόδων οργάνωσης της μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (Open Educational Resources) καθώς και την ανάπτυξη των ικανοτήτων (building capacity) (Council of the European Union & European Commission, 2012: 18).
ii. Εγκάρσιες Βασικές Ικανότητες, Εκπαίδευση για την Επιχειρηματικότητα, Ηλεκτρονικός Γραμματισμός (E-Literacy), Γραμματισμός στα ΜΜΕ, Καινοτόμα Περιβάλλοντα Μάθησης	Συνεργασία για την προώθηση της ανάπτυξης της δέσμης των βασικών ικανοτήτων (key competences) συμπεριλαμβανομένων και των ψηφιακών ικανοτήτων (digital competences) (Council of the European Union & European Commission, 2012: 18), «και του τρόπου με το οποίο οι ΤΠΕ και η επιχειρηματικότητα μπορούν να ενισχύσουν την καινοτομία στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, να προωθήσουν δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και να ενισχύσουν την πολιτισμική συνείδηση, την έκφραση και τον γραμματισμό στα ΜΜΕ.» (Council of the European Union & European Commission, 2012: 18).

Πηγή: Council of the European Union & European Commission, 2012: 17-18.

3. Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ

Ειδικότερα, όσον αφορά στους τομείς προτεραιότητας που τέθηκαν σε σχέση με το πεδίο της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ για την περίοδο 2012-2014, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέσω του «**Ανανεωμένου Ευρωπαϊκού Θεματολογίου για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων**», αναδιαμορφώνει την ατζέντα των προτεραιοτήτων για το πεδίο της ΔΒΜ, -ουσιαστικά τη συγκεκριμενοποιεί σε σύγκριση με την περιεχομενική ατζέντα για τη ΔΒΜ ως «Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ (τυπική και μη τυπική μάθηση)» του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας-, και θέτει συνολικά 21 προτεραιότητες στο πλαίσιο των 4 στρατηγικών στόχων του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020», με στόχο την ανάπτυξη και την αναβάθμιση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων όλων των ενηλίκων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2011a: 1-6).

Συν τοις άλλοις, το «Ανανεωμένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων» εστιάζει σε μία μακροπρόθεσμη προοπτική για τη ΔΒΜ των ενηλίκων ατόμων, στο πλαίσιο της οποίας τα Κράτη-Μέλη, με βάση το εθνικό νομοθετικό τους πλαίσιο και τις κοινωνικοοικονομικές τους συνθήκες, καλούνται, για την περίοδο 2012-2014, να εστιάσουν και να προσαρμόσουν τις δράσεις και τις εθνικές τους πολιτικές σε όσους από τους 21 τομείς προτεραιότητας για τη ΔΒΜ των ενηλίκων είναι εγγύτεροι και έχουν συνάφεια με τις επιμέρους ανάγκες τους για το εν λόγω πεδίο (Council of the European Union, 2011a: 4 & 5). Οι νέοι τομείς προτεραιότητας του Ανανεωμένου Ευρωπαϊκού Θεματολογίου για την Συμμετοχή των Ενηλίκων στη ΔΒΜ στο πλαίσιο του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας (2012-2014) είναι οι κάτωθι (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2011a: 5-6) (βλ. Πίνακα 36):

Πίνακας 36: Τομείς Προτεραιότητας του Ανανεωμένου Ευρωπαϊκού Θεματολογίου για τη Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ (2012-2014)

ι. Υλοποίηση της ΔΒΜ και της Κινητικότητας:

Προκειμένου να επιτευχθεί η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος του 15% της συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ αλλά και για την υποστήριξη του headline target της Στρατηγικής «ΕΥ2020» και συγχρόνως EU benchmark του «ΕΤ2020», ήτοι της αύξησης στο 40% των

αποφοίτων (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τα Κράτη-Μέλη χρειάζεται να δώσουν έμφαση στους ακόλουθους τομείς προτεραιότητας (Council of the European Union, 2011a: 5):

1. «*Ενθάρρυνση της ζήτησης και ανάπτυξη συνεκτικών και εύκολα προσβάσιμων συστημάτων πληροφόρησης και προσανατολισμού, τα οποία συμπληρώνονται με αποτελεσματικές στρατηγικές προβολής που αποσκοπούν στην αύξηση της ευαισθητοποίησης και της παροχής κινήτρων μεταξύ των δυνάμει μαθητευομένων, με ιδιαίτερη έμφαση στις ομάδες που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, στα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και της κατάρτιση, στους/στις νέους/ες που δεν μετέχουν στην εκπαίδευση, στην απασχόληση ή στην κατάρτιση (NEETs), στα ενήλικα άτομα με χαμηλό επίπεδο προσόντων, ιδίως όσων αντιμετωπίζουν δυσκολίες γραμματισμού, και ακολουθούνται από δυνατότητες δεύτερης ευκαιρίας που θα οδηγούν στην απόκτηση αναγνωρισμένων προσόντων, βάσει των επιπέδων του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων.*» (Council of the European Union, 2011a: 5).

2. «*Προώθηση της δέσμευσης των εργοδοτών για μάθηση με βάση τον εργασιακό χώρο, με σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων που να είναι αναγκαίες και για τη συγκεκριμένη εργασία, αλλά και ευρύτερων δεξιοτήτων, μεταξύ άλλων μέσω πιο ευέλικτων ωραρίων εργασίας.*» (Council of the European Union, 2011a: 5).

3. «*Προώθηση ευέλικτων διαδρομών μάθησης για ενήλικους, συμπεριλαμβανομένων της ευρύτερης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για όσους/ες δεν διαθέτουν τυπικά προσόντα απευθείας πρόσβασης σε αυτήν και μέσω της διαφοροποίησης του φάσματος των δυνατοτήτων/ευκαιριών για την εκπαίδευση ενηλίκων που προσφέρουν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.*» (Council of the European Union, 2011a: 5).

4. «*Θέσπιση πλήρως λειτουργικών συστημάτων για την επικύρωση της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης και προώθηση της αξιοποίησής τους από τα ενήλικα άτομα κάθε ηλικίας και όλων των επιπέδων προσόντων, καθώς επίσης και από επιχειρήσεις και άλλες οργανώσεις/οργανισμούς.*» (Council of the European Union, 2011a: 5).

ii. Βελτίωση της Ποιότητας και της Αποτελεσματικότητας της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης:

5. «*Ανάπτυξη της διασφάλισης της ποιότητας για τους παρόχους εκπαίδευσης ενηλίκων, για παράδειγμα μέσω συστημάτων πιστοποίησής τους, λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ήδη υφιστάμενα πλαίσια/πρότυπα ποιότητας σε άλλους τομείς.*» (Council of the European Union, 2011a: 5).

6. «Βελτίωση της ποιότητας του προσωπικού εκπαίδευσης ενηλίκων, για παράδειγμα μέσω του προσδιορισμού προφίλ ικανοτήτων, της εγκαθίδρυσης αποτελεσματικών συστημάτων αρχικής κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και της διευκόλυνσης της κινητικότητας των διδασκόντων/ουσών, των εκπαιδευτών/τριών και του υπόλοιπου προσωπικού που εμπλέκεται στην εκπαίδευση ενηλίκων άλλων ατόμων που ασχολούνται με την εκπαίδευση των ενηλίκων.» (Council of the European Union, 2011a: 5).

7. «Εξασφάλιση ενός βιώσιμου και διαφανούς συστήματος χρηματοδότησης της εκπαίδευσης ενηλίκων, που θα βασίζεται στην κοινή ευθύνη με υψηλό επίπεδο δημόσιας δέσμευσης για τον τομέα και θα παρέχει υποστήριξη σε όσους δεν μπορούν να πληρώσουν, στην ισορροπημένη κατανομή των κονδυλίων καθ' όλη τη διάρκεια της ΔΒΜ, στην κατάλληλη συμβολή στη χρηματοδότηση όλων των ενδιαφερομένων φορέων καθώς και στην αναζήτηση καινοτόμων μέσων για αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη χρηματοδότηση.» (Council of the European Union, 2011a: 5).

8. «Ανάπτυξη μηχανισμών για την εξασφάλιση ότι η παροχή εκπαίδευσης απηχεί σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και ότι παρέχει δυνατότητες/ευκαιρίες για την απόκτηση προσόντων και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, που αυξάνουν την ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις ενός μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος.» (Council of the European Union, 2011a: 5).

9. «Ενίσχυση της συνεργασίας και της εταιρικής σχέσης μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων, ιδίως μεταξύ των δημόσιων αρχών, των διαφόρων φορέων παροχής ευκαιριών εκπαίδευσης ενηλίκων, των κοινωνικών εταίρων και των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών, ιδίως σε περιφερειακό και σε τοπικό επίπεδο στο πλαίσιο της ανάπτυξης «περιφερειών μάθησης» και τοπικών κέντρων μάθησης.» (Council of the European Union, 2011a: 5).

iii. Προώθηση της Ισότητας, της Κοινωνικής Συνοχής και της Ενεργού Ιδιότητας του Πολίτη μέσω της Συμμετοχής Ενηλίκων στη ΔΒΜ:

Στοχεύοντας στην ανάπτυξη της ικανότητας του πεδίου της ΔΒΜ (υπό τη διάσταση της συμμετοχής ενηλίκων στη ΔΒΜ), να προάγει την κοινωνική συνοχή και να παρέχει στα ενήλικα άτομα που το έχουν ανάγκη ευέλικτες διαδρομές δεύτερης ευκαιρίας για μάθηση και ευκαιρίες ζωής, καθώς και για συμβάλει στην επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμή-στόχου του «ΕΤ2020», ήτοι της μείωσης κάτω από 10% του ποσοστού των πρόωρα διαρρεόντων από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, η οποία συμπεριλαμβάνεται και στους headline targets

της Στρατηγικής «ΕΥ2020», τα Κράτη-Μέλη χρειάζεται να επικεντρωθούν στους κάτωθι τομείς προτεραιότητας (Council of the European Union, 2011a: 5):

10. «Βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής και αριθμητικής, ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού και παροχή ευκαιριών στα ενήλικα άτομα να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες και μορφές γραμματισμού που απαιτούνται για την ενεργό συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία (λ.χ. ικανότητα στοιχειώδους κατανόησης οικονομικών και χρηματοοικονομικών θεμάτων, συμμετοχής στα κοινά, πολιτισμικής, πολιτικής και περιβαλλοντικής συνείδησης, γνώσεις υγιεινής διαβίωσης, καταναλωτικής συνείδησης και ευαισθητοποίησης για ζητήματα ΜΜΕ.» (Council of the European Union, 2011a: 5).

11. «Αύξηση της παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων και ενθάρρυνση της εμπλοκής των ατόμων στην εκπαίδευση ενηλίκων ως μέσου ενίσχυσης της κοινωνικής ένταξης και της ενεργού συμμετοχής στην κοινότητα και την κοινωνία, και βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση ενηλίκων για τους μετανάστες, τους Ρομά και τις μειονεκτούσες ομάδες, καθώς επίσης, και παροχή μάθησης στους/στις πρόσφυγες και στους/στις αιτούντες/ουσες άσυλο, συμπεριλαμβανομένης και της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, κατά περίπτωση.» (Council of the European Union, 2011a: 6).

12. «Διεύρυνση των ευκαιριών μάθησης για ενήλικους μεγαλύτερης ηλικίας στο πλαίσιο της ενεργού γήρανσης, συμπεριλαμβανομένου και του εθελοντισμού, και μέσω της προώθησης καινοτόμων μορφών μετάδοσης γνώσεων από γενιά σε γενιά και πρωτοβουλιών για την αξιοποίηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας προς όφελος της κοινωνίας στο σύνολό της.» (Council of the European Union, 2011a: 6).

13. «Αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών των ατόμων με αναπηρίες και των ατόμων σε ειδικές συνθήκες αποκλεισμού από τη μάθηση, όπως σε νοσοκομεία, σε εγκαταστάσεις παροχής πρόνοιας, σε φυλακές, και παρέχοντάς τους επαρκή υποστήριξη καθοδήγησης.» (Council of the European Union, 2011a: 6).

iv. Ενίσχυση της Δημιουργικότητας και της Καινοτομίας των Ενηλίκων και του Μαθησιακού τους Περιβάλλοντος

14. «Προώθηση της απόκτησης εγκαρσίων βασικών ικανοτήτων, όπως για παράδειγμα η εκμάθηση μεθοδολογίας της μάθησης, η ανάπτυξη πνεύματος πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας, και η πολιτισμική συνείδηση και έκφραση, ιδίως με την εφαρμογή του

Ευρωπαϊκού Πλαισίου Βασικών Ικανοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων.» (Council of the European Union, 2011a: 6).

15. «Ενδυνάμωση του ρόλου των πολιτιστικών οργανώσεων (όπως μουσεία, βιβλιοθήκες κ.λπ.), της κοινωνίας των πολιτών, των αθλητικών οργανώσεων και άλλων φορέων, ως δημιουργικών και καινοτόμων χώρων μη τυπικής και άτυπης μάθησης.» (Council of the European Union, 2011a: 6).

16. «Βελτίωση της χρήσης των ΤΠΕ, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των ενηλίκων, ως μέσου διεύρυνσης της πρόσβασης και βελτίωσης της ποιότητας παροχής, π.χ. μέσω της αξιοποίησης νέων ευκαιριών/δυνατοτήτων εξ αποστάσεως μάθησης και της δημιουργίας εργαλείων και πλατφορμών ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) με σκοπό να προσεγγιστούν νέες ομάδες-στόχοι, και ιδίως εκείνες που έχουν ειδικές ανάγκες ή που διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές.» (Council of the European Union, 2011a: 6).

v. Βελτίωση της Βάσης Δεδομένων για τη Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ και Παρακολούθηση του Πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων:

Για την υποστήριξη των προαναφερθέντων τομέων προτεραιοτήτων στο πλαίσιο των τεσσάρων στρατηγικών στόχων του «ΕΤ2020», τα Κράτη-Μέλη χρειάζεται να συμβάλουν στη βελτίωση της βάσης δεδομένων για το πεδίο της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ, μέσω της συλλογής, της συγκρισιμότητας και της ανάλυσης πληροφοριών και δεδομένων, που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο (Council of the European Union, 2011a: 6).

17. «Ενεργός συμμετοχή σε και εφαρμογή των κυριότερων μηνυμάτων που προκύπτουν από μείζονες διεθνείς έρευνες και μελέτες όπως η Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (AES), η Έρευνα για τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (CVTS) και το Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Ικανοτήτων των Ενηλίκων (PIAAC).» (Council of the European Union, 2011a: 6).

18. «Ενίσχυση των προσπαθειών για τη συλλογή επαρκών βασικών δεδομένων σε σχέση, για παράδειγμα, με τη συμμετοχή, τους φορείς παροχής, τη χρηματοδότηση, τα αποτελέσματα και τα ευρύτερα οφέλη της μάθησης για τα ενήλικα άτομα και για την κοινωνία, και επέκταση της κάλυψης των δεδομένων σε εύρος ηλικίας πέραν των 64 ετών, λαμβάνοντας υπ' όψιν την επιμήκυνση του επαγγελματικού βίου.» (Council of the European Union, 2011a: 6).

19. «Ενίσχυση της παρακολούθησης και της αξιολόγησης των επιπτώσεων της ανάπτυξης και των επιδόσεων του τομέα της μάθησης ενηλίκων σε ευρωπαϊκό, εθνικό, περιφερειακό και

τοπικό επίπεδο, αξιοποιώντας καλύτερα τα υφιστάμενα εργαλεία, όπου είναι εφικτό.» (Council of the European Union, 2011a: 6).

20. «Έντατικοποίηση της έρευνας και της, εις βάθος, ανάλυσης ζητημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση των ενηλίκων, επεκτείνοντας το φάσμα της έρευνας σε νέα πεδία και προώθηση της διεπιστημονικής ανάλυσης και της ανάλυσης προοπτικών.» (Council of the European Union, 2011a: 6)».

21. «Υποβολή εκθέσεων σε σχέση με τις πολιτικές για τη μάθηση ενηλίκων ως μέρος της κοινής έκθεσης προόδου για το «ET2020.» (Council of the European Union, 2011a: 6).

Πηγή: Council of the European Union, 2011a: 5-6.

4. To Policy Document «Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes»

Λίγους μήνες αργότερα, μετά την δημοσίευση του «2012 Joint Report» από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει, τον Νοέμβριο του 2012, το **policy document: «Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes»** (Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης: Επενδύοντας στις Δεξιότητες για Καλύτερα Κοινωνικοοικονομικά Αποτελέσματα) (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012f: 2-17) μαζί με 7 συνοδευτικά έγγραφα εργασίας (Commission Staff Working Documents), τα οποία αφορούν στα κάτωθι πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ:

i. Βασικές Ικανότητες στην Αρχική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (αξιολόγηση και policy guidance) (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012g).

ii. Ικανότητες στις ξένες γλώσσες στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας, της κινητικότητας και της ανάπτυξης (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012b).

iii. Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης για το 2012 (Education & Training Monitor 2012) (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012h).

iv. Υποστήριξη του επαγγέλματος των δασκάλων και των εκπαιδευτικών με στόχο την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012i).

v. Ενίσχυση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης για ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, ενδυνάμωση της ανάπτυξης και των θέσεων εργασίας (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012j).

vi. Ανάπτυξη συνεργασιών, εταιρικών σχέσεων και ευέλικτων διαδρομών για την διά βίου ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012k).

vii. Ανάλυση των επιδόσεων και της προόδου των Κρατών-Μελών στο πλαίσιο του «ET 2020» (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012l; European Commission, 2012m).

Ουσιαστικά, με το εν λόγω policy document «Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes», η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εγκαινιάζει μία νέα πρωτοβουλία για την περίοδο 2012-2014, βάσει των αποτελεσμάτων «2012 Joint Report» και των νέων προτεραιοτήτων για τα συστήματα της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ στο πλαίσιο του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» (βλ. και Council of the European Union & European Commission, 2012: 9-18).

Η νέα πρωτοβουλία «Rethinking Education» τέθηκε σε ισχύ στοχεύοντας στην εκπόνηση μεταρρυθμίσεων από τα Κράτη-Μέλη σε σχέση με την ενίσχυση της ποιότητας, της προσβασιμότητας και της χρηματοδότησης των συστημάτων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η αυξανόμενη ζήτηση από την αγορά εργασίας για υψηλού επιπέδου και εξειδικευμένες δεξιότητες και ικανότητες καθώς και για να μειωθούν τα ποσοστά ανεργίας, ιδίως της νεανικής ανεργίας, σε όλη την Ε.Ε., και να διευκολυνθεί η μετάβαση των νέων από την εκπαίδευση/ΕΕΚ στην εργασία (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012f: 2-17).

Ως εκ τούτου: «*Σύμφωνα με το σχετικό Ανακοινωθέν της Ευρωπαϊκής Επιτροπής “Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes”, τα Κ-*

Μ της Ε.Ε. θα έπρεπε να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια και να προβούν στους απαραίτητους μετασχηματισμούς και μεταρρυθμίσεις ούτως ώστε να αντιμετωπιστεί το μείζον πρόβλημα της ανεργίας, να ενισχυθεί η νεανική απασχολησιμότητα και να επιτευχθούν οι τιμές-στόχοι στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση έως το 2020 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012a: 2-3)» (Παπαδάκης & Δρακάκη 2015: 535).

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων στο πλαίσιο εφαρμογής του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καλεί τα Κράτη-Μέλη να εστιάσουν περισσότερο τις μεταρρυθμιστικές τους δράσεις στα κάτωθι πεδία/τομείς προτεραιότητας (European Commission, 2012f: 3):

- *«Ανάπτυξη επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης παγκοσμίου επιπέδου προκειμένου να αυξηθεί η ποιότητα των επαγγελματικών δεξιοτήτων.*
- *Προώθηση της μάθησης με βάση την εργασία, συμπεριλαμβανομένων της ποιοτικής πρακτικής άσκησης και της μαθητείας και των διττών μοντέλων μάθησης για την διευκόλυνση της μετάβασης από την μάθηση στην εργασία.*
- *Προώθηση εταιρικών σχέσεων μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων (για την εξασφάλιση κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών και παροχής κατάλληλων δεξιοτήτων).*
- *Προώθηση της κινητικότητας μέσω του προτεινόμενου Προγράμματος “Erasmus for All”.*» (European Commission, 2012f: 3).

Ειδικότερα, οι μεταρρυθμίσεις που θα υλοποιηθούν από τα Κράτη-Μέλη, σύμφωνα με την πρωτοβουλία «Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes», χρειάζεται να σχεδιαστούν με στόχο την επίτευξη των ακόλουθων προτεραιοτήτων-αξόνων στο πλαίσιο του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012f: 3-14):

1. Ανάπτυξη των εγκάρσιων και βασικών δεξιοτήτων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και της ΔΒΜ. Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στην ανάπτυξη των **επιχειρηματικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων ΤΠΕ και των δεξιοτήτων STEM**, ήτοι των δεξιοτήτων που είναι συναφείς με τις επιστήμες

STEM⁹⁹ (Θετικές Επιστήμες, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά) (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012f: 3-5; European Commission, 2012g: 6-52).

2. Ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας σε ξένες γλώσσες, και συγκεκριμένα στην κατεύθυνση εκμάθησης δύο ξένων γλωσσών, ούτως ώστε να επιτευχθεί ο ευρωπαϊκός στόχος της «ικανότητας επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα συν δύο ξένες γλώσσες» (European Commission, 2012f: 5; βλ. αναλυτικά European Commission, 2012b: 1-37).

3. Ταχύρρυθμες μεταρρυθμίσεις για την ανάπτυξη συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, παγκοσμίου κύρους, στοχεύοντας στη βελτίωση α) της ποιότητας των επαγγελματικών δεξιοτήτων και β) της αντιστοίχισης των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ατόμων με τη ζήτηση και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (European Commission, 2012f: 5).

Η ανάπτυξη και η θέσπιση, απ' όλα τα Κράτη-Μέλη, διττών συστημάτων/μοντέλων ΕΕΚ, τα οποία βασίζονται στην μάθηση με βάση την εργασία, η προώθηση της μαθητείας και της πρακτικής άσκησης, η ανάπτυξη μηχανισμών διάγνωσης των υφιστάμενων και των μελλοντικών αναγκών για δεξιότητες και ικανότητες προκειμένου η ΕΕΚ να βασίζεται περισσότερο στη ζήτηση και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της οικονομίας δύνανται να συμβάλουν καθοριστικά (European Commission, 2012f: 5-6):

i. στην βελτίωση της ποιότητας των επαγγελματικών δεξιοτήτων και κατά συνέπεια στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού, **ii.** στη διευκόλυνση της μετάβασης των νέων από την μάθηση στην εργασία, **iii.** στη διευκόλυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, για όσους/ες το επιθυμούν, **iv.** στη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ (βλ. Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση) για την επικαιροποίηση ή αναβάθμιση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους, καθώς και **v.** στην αντιμετώπιση της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων

⁹⁹ Δεξιότητες STEM (STEM skills): Δεξιότητες που σχετίζονται με τα πεδία των Θετικών Επιστημών, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών (ICF/CEDEFOP/European Commission, 2015: 1).

και ικανοτήτων μεταξύ της προσφοράς και της ζήτησης, και ιδίως σε κλάδους με αναπτυξιακό δυναμικό όπως οι ΤΠΕ, οι επιχειρηματικές υπηρεσίες, η θαλάσσια οικονομία, η υγεία κ.λπ. (European Commission, 2012f: 5-6; βλ. αναλυτικά και European Commission, 2012j: 1-57).

Επιπλέον, η περαιτέρω αξιοποίηση των υφιστάμενων ευρωπαϊκών εργαλείων, και συγκεκριμένα του ECVET, του EQAVET και του EQF θα συμβάλουν σημαντικά στη αύξηση και στη διευκόλυνση της κινητικότητας του εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού της Ε.Ε. (European Commission, 2012f: 6).

4. Προώθηση και ενίσχυση της ανοικτής και ευέλικτης μάθησης μέσω της βελτίωσης της διαδικασίας απόκτησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (European Commission, 2012f: 7).

«Ενώ η προσέγγιση βάσει μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελεί, ήδη, τη βάση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων και των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων, αυτή η θεμελιώδης μετατόπιση δεν έχει ακόμη ενσωματωθεί πλήρως στην διδασκαλία και στην αξιολόγηση. Τα ιδρύματα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εξακολουθούν να χρειάζονται προσαρμογή προκειμένου να αυξηθεί η συνάφεια και η ποιότητα των εκπαιδευτικών τους εισροών στους μαθητές/τριες-φοιτητές/τριες και στην αγορά εργασίας, να διευρυνθεί η πρόσβαση και να διευκολυνθούν οι μεταβάσεις μεταξύ διαφορετικών διαδρομών εκπαίδευσης και κατάρτισης.» (European Commission, 2012f: 7).

Επιπλέον, χρειάζεται να δοθεί περισσότερη έμφαση από τα Κράτη-Μέλη στη **βελτίωση των μηχανισμών και των εργαλείων αξιολόγησης και αναγνώρισης/πιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των ατόμων, ακόμα και των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αποκτώνται εκτός του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης (βλ. μη τυπική και άτυπη μάθηση)** (European Commission, 2012f: 7-8).

Σ' αυτό το πλαίσιο, απαραίτητη κρίνεται, επίσης, και η βελτίωση του συντονισμού μεταξύ των εργαλείων επαγγελματικών προσόντων (EQF, Europass, ECTS, ECVET, ESCO, συστήματα/πλαίσια διασφάλισης της ποιότητας) που υποστηρίζουν και

προωθούν την κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευομένων και εργαζομένων) και διασφαλίζουν τη διαφάνεια και τη συγκρισιμότητα των επαγγελματικών προσόντων μεταξύ των Κρατών-Μελών (European Commission, 2012f: 8).

Αναφορικά με την **βελτίωση της ελκυστικότητας των Τριτοβάθμιων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και της ενίσχυσης της κινητικότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ε.Ε.**, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει, ότι χρειάζεται να καταβληθούν προσπάθειες στην κατεύθυνση: **i.** βελτίωσης των προσεγγίσεων αναγνώρισης των τίτλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, **ii.** εφαρμογής, πολύ πιο συντονισμένα και συστηματικά, από τα Κράτη-Μέλη, του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων (ECTS), και **iii.** βελτίωσης των διαδικασιών εφαρμογής και αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, συμβάλλοντας, έτσι και στην ενίσχυση του Ευρωπαϊκού Χώρου Δεξιοτήτων και Προσόντων (European Area of Skills and Qualifications) (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012f: 8).

5. Πλήρης αξιοποίηση των ΤΠΕ και των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ) [Open Education Resources (OERs)]¹⁰⁰ στη μάθηση. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καλεί τα Κράτη-Μέλη να εντάξουν την ψηφιακή μάθηση (digital learning) σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ και να αξιοποιήσουν πλήρως τους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους (OERs) για να διευκολυνθεί και αυξηθεί η πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην ΕΕΚ και στη ΔΒΜ (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012f: 8-10).

¹⁰⁰ «Οι Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (ΑΕΠ) είναι κάθε είδους εκπαιδευτικά υλικά, τα οποία είναι ελεύθερης χρήσης (διατίθενται ελεύθερα) ή διατίθενται με ανοικτή άδεια. Η φύση αυτών των ανοιχτών υλικών σημαίνει ότι οποιοσδήποτε μπορεί, νομίμως και ελεύθερα, να τα αντιγράψει, να τα χρησιμοποιήσει, να τα προσαρμόσει και να τα επανα-διανείμει. Οι ΑΕΠ περιλαμβάνουν εγχειρίδια, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, syllabi, σημειώσεις διαλέξεων, εργασίες, tests, projects, ήχο, βίντεο και animation.» (UNESCO, 2017: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/>).

6. Ενώ, παράλληλα, χρειάζεται να ενισχυθεί η ελκυστικότητα του επαγγέλματος των δασκάλων, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών/τριών (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012i: 5-65), με το να δοθούν και οικονομικά και μη κίνητρα ούτως ώστε να διαμορφωθεί ένα εργατικό δυναμικό με υψηλού επιπέδου προσόντα και εξειδίκευση σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ, καθώς και της ΔΒΜ (υπό το πρίσμα της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ (εκπαίδευση και κατάρτιση) (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012f: 10-11).

Επιπλέον, η **βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**, μέσω για παράδειγμα της συμμετοχής του διδακτικού προσωπικού σε προγράμματα κατάρτισης ή reskilling για παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητες, συνιστά μείζον ζήτημα για τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Κρατών-Μελών (European Commission, 2012f: 11).

7. Περαιτέρω προώθηση και ενδυνάμωση της συλλογικής προσπάθειας τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο για την βελτίωση της αποδοτικότητας χρηματοδοτικών επενδύσεων σε όλες τις βαθμίδες και σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην **ΕΕΚ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στην ΔΒΜ** (στο πλαίσιο της εννοιολογικής προσέγγισης της ΔΒΜ ως συμμετοχή ενηλίκων στη ΔΒΜ (εκπαίδευση και κατάρτιση) και στον επιμερισμό του κόστους στα συγκεκριμένα πεδία (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012f: 11-13).

8. Ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων μεταξύ διαφορετικών επιπέδων διακυβέρνησης, με στόχο την ανάπτυξη στοχευμένων προγραμμάτων, όπως το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus, και στρατηγικών για τις δεξιότητες και τις ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού, και ιδίως των νέων ατόμων (European Commission, 2012f: 13; βλ. αναλυτικά και European Commission, 2012k: 2-30).

Προς αυτή την κατεύθυνση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει την ανάγκη για δημόσια και ιδιωτική χρηματοδότηση, ούτως ώστε να αναπτυχθούν Συμμαχίες Γνώσης (Knowledge Alliances) στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίες θα προωθούν την

αριστεία, την καινοτομία μεταξύ των Τριτοβάθμιων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και των επιχειρήσεων (European Commission, 2012f: 13-14).

Ειδικότερα, για το πεδίο της ΕΕΚ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει ότι: *«θα δοθεί χρηματοδότηση στις Τομεακές/Κλαδικές Συμμαχίες Δεξιοτήτων, οι οποίες θα ενώνουν τα ιδρύματα της κατάρτισης, τις επιχειρήσεις και τις επαγγελματικές οργανώσεις, ούτως ώστε να σχεδιαστούν αναλυτικά προγράμματα σπουδών, και προγράμματα κατάρτισης. Τόσο οι Συμμαχίες Γνώσης όσο και οι Τομεακές/Κλαδικές Συμμαχίες Δεξιοτήτων θα επωφεληθούν από το εν εξελίξει έργο των κοινωνικών εταίρων για τον προσδιορισμό των ειδικών ανά τομέα/κλάδο αναγκών σε δεξιότητες, μεταξύ άλλων και σε επίπεδο Ε.Ε. μέσω των Ευρωπαϊκών Τομεακών Συμβουλίων Δεξιοτήτων.»* (European Commission, 2012f: 14).

5.2.2. Συμπερασματικές Παρατηρήσεις για τις Βασικές Πολιτικές Προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο Πλαίσιο του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» (2012-2014)

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα καθίσταται εμφανές ότι η υλοποίηση του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας (2012-2014) του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» ξεκινά πολύ πιο συντονισμένα εν συγκρίσει με την εκκίνηση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας (2009-2011). Τόσο η τροποποίηση των διαδικασιών διακυβέρνησης και εργαλείων πολιτικής του ΕΤ2020 στο πλαίσιο της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, όσο και οι νέοι τομείς προτεραιότητας που ετέθησαν για τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, ήτοι της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ (ως ομπρέλα όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων), δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση της σχέσης της με την Απασχόληση, αποτυπώνουν τις μεθοδικές ενέργειες της Ε.Ε., και συγκεκριμένα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, να αντισταθμίσει τον αρνητικό αντίκτυπο των επιπτώσεων της οικονομικής ύφεσης.

Σε μεγάλο βαθμό, θεωρούμε ότι οι προαναφερθείσες εντεινόμενες ενέργειες της Ε.Ε. για ενίσχυση του συντονισμού και της συνεργασίας σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο στο πλαίσιο εκκίνησης του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020», καθορίστηκαν από την απαισιόδοξη εικόνα που παρουσίασαν οι επιδόσεις των Κρατών-Μελών στην λήξη του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του ΕΤ2020, αλλά και από τον απολογισμό της κατάστασης των πραγμάτων στα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης στην Ε.Ε., όπως αποτυπώθηκε ευκρινώς στο «2012 Joint Report» του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (βλ. Council of the European Union & European Commission, 2012: 9-15).

Τόσο το «Ανανεωμένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων» όσο και η νέα Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία «Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes» προτάσσουν τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων της ΔΒΜ (συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ) και της ΕΕΚ, αντιστοίχως, και την πιστοποίηση των μαθησιακών

αποτελεσμάτων, απ' όλες τις μορφές μάθησης, ως τα μέσα για την μείωση των ποσοστών ανεργίας του πληθυσμού και του κοινωνικού αποκλεισμού. Προφανώς όλα αυτά δεν έδειχναν και ούτε ήταν αρκετά για να αντιμετωπίσουν στην ολότητα του το συνδυασμό δομικών και διαθρωτικών προβλημάτων στην αγορά εργασίας με τις κατατρεγμένες επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης σε αυτήν και τους μετασχηματισμούς που επέφερε. Ωστόσο συνιστούν ένα εγχείρημα ουσιώδους απόκρισης στα νέα δεδομένα που διαμορφώθηκαν και δεν μπορούν να διαλάθουν της προσοχής μας.

Η προτεραιοποίηση που δίδεται μέσω της πρωτοβουλίας «Rethinking Education» στους/στις νέους/ες, στη μείωση της νεανικής ανεργίας και στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς τους, από τη μία καταδεικνύει τη δυσμενή θέση στην οποία έχει υποπέσει η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα λόγω της οικονομικής ύφεσης, και από την άλλη αντικατοπτρίζει τις, αναπόφευκτες ίσως, επιλογές της Ε.Ε. σε σχέση με τις ομάδες-στόχους στις οποίες έχει εστιάσει για την περίοδο 2012-2014, προκειμένου να εξισορροπήσει, σε ένα βαθμό, τις αποκλίσεις μεταξύ των Κρατών-Μελών ως προς τους δείκτες της οικονομίας και της απασχόλησης και συνακόλουθα να επιχειρήσει να συμβάλει στην αντιμετώπιση του μείζονος αυτού προβλήματος (σ.σ. της αυξανόμενης νεανικής ανεργίας) συνολικά.

Ας μην ξεχνάμε, όπως έχουμε ήδη αναλύσει εκτενώς στο θεωρητικό πλαίσιο της Διδακτορικής μας Διατριβής, ότι η Εκπαιδευτική Πολιτική, και εν προκειμένω η Ευρωπαϊκή Πολιτική για την ΔΒΜ και την ΕΕΚ, συνδέεται και αλληλεπιδρά με τις άλλες δυο μείζονες Ευρωπαϊκές Πολιτικές, ήτοι την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Μακροοικονομική Πολιτική, καθώς οι στόχοι της φαίνονται να μετασχηματίζονται, σε μεγάλο βαθμό, σε μέσα για την επίτευξη των στόχων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την Απασχόληση. Και ακολούθως, οι στόχοι αυτής μετασχηματίζονται σε μέσα για την εξυπηρέτηση των σκοπών και των επιδιωκόμενων στόχων της Ευρωπαϊκής Μακροοικονομικής Πολιτικής.

Χαρακτηριστική εξάλλου ήταν και η δήλωση το 2012 της Επιτρόπου Ανδρούλλας Βασιλείου, αρμόδιας για την Εκπαίδευση, τον Πολιτισμό, την Πολυγλωσσία και τη Νεολαία στο πλαίσιο παρουσίασης της πρωτοβουλίας «Rethinking Education:

Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes»: «Ο ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης δεν είναι απλώς θέμα οικονομικών πόρων: ενώ είναι αλήθεια ότι πρέπει να επενδύσουμε περισσότερο στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, είναι σαφές ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει επίσης να εκσυγχρονιστούν και να είναι πιο ευέλικτα όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν για να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της σημερινής κοινωνίας. Η ανάκαμψη της βιώσιμης ανάπτυξης στην Ευρώπη θα επιτευχθεί μόνο με την ανάπτυξη ενός υψηλά εξειδικευμένου και ευέλικτου ανθρώπινου δυναμικού, που να μπορεί να συμβάλει στην καινοτομία και στην επιχειρηματικότητα. Οι αποτελεσματικές και καλά-στοχευμένες επενδύσεις είναι θεμελιώδεις γι' αυτό, αλλά δεν θα επιτύχουμε τους στόχους μας, μειώνοντας τους προϋπολογισμούς για την εκπαίδευση.» (European Commission, 2012n: 1).

5.3. Αποτύπωση της Κατάστασης των Πραγμάτων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ (2^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020»)

Ο 2^{ος} Κύκλος Εργασίας (2012-2014) του Work Programme «Education & Training 2020», ήτοι της συνολικής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την ΔΒΜ, ολοκληρώνεται υπό το βάρος της περιρρέουσας οικονομικής ύφεσης που υφίστανται όλα τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε., και ιδίως οι χώρες της Νότιας Ευρώπης, όπως έχουμε ήδη επισημάνει στα προηγούμενα κεφάλαια της Διδακτορικής μας Διατριβής.

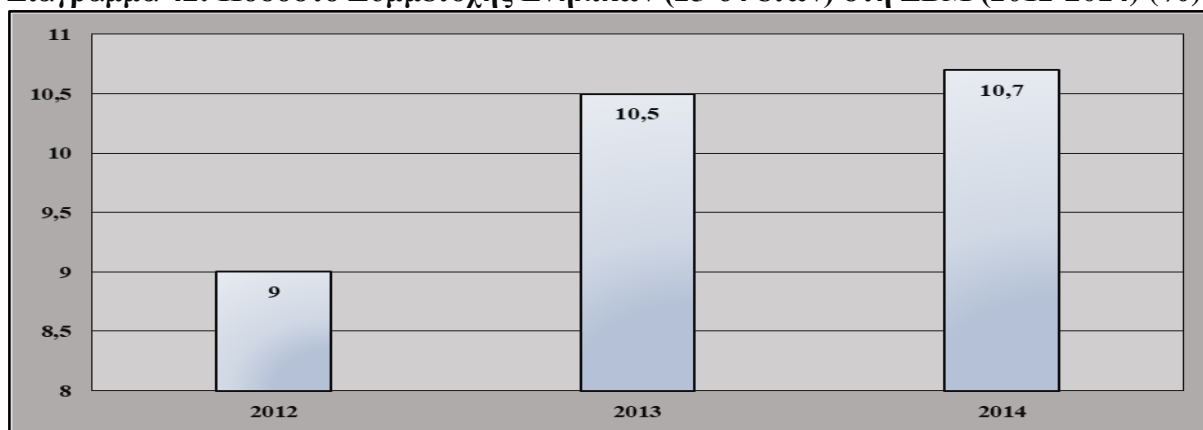
Παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί σε σχέση με τις επιδόσεις των Κρατών-Μελών στις ευρωπαϊκές τιμές-στόχους του «ΕΤ2020» στα πεδία των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της συμμετοχής των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση, -πρόοδος που διαφαινόταν, ήδη, από την ολοκλήρωση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» και την εκκίνηση του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας, κυρίως για τις δύο πρώτες προαναφερθείσες ευρωπαϊκές τιμές-στόχους- (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 64; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2015: 536-538), η κατάσταση των πραγμάτων σε ό,τι αφορά στις υπόλοιπες μείζονες ευρωπαϊκές τιμές-στόχους [συμμετοχή ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ, μείωση των πρόωρα διαρρεόντων από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, low achievers (15 ετών) στις βασικές ικανότητες της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των θετικών επιστημών, ποσοστό συμμετοχής πρόσφατων αποφοίτων], όσο και τις έτερες πολιτικές προτεραιότητες του «ΕΤ2020» αλλά και τη σχέση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την ΔΒΜ και την ΕΕΚ με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης και την Κοινωνική Ατζέντα της Στρατηγικής «ΕΥ2020» εξακολουθεί να παραμένει δυσοίωνη (European Commission, 2015b: 8; Papadakis & Drakaki, 2016: 177-179; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2015: 536; Δρακάκη, 2016: 362-363). Μάλιστα, κατά τη γνώμη μας, δείχνει να «υποτροπιάζει» σταδιακά αλλά επικίνδυνα.

Ειδικότερα, βάσει των ευρημάτων του «Education & Training Monitor», για τα έτη 2012-2014, οι επιδόσεις των Κρατών-Μελών αναφορικά με τους headline benchmarks του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» στο πλαίσιο ολοκλήρωσης του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας (2012-2014) διαμορφώθηκαν ως ακολούθως:

1. Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ:¹⁰¹

Όσον αφορά στη Συμμετοχή των Ενηλίκων (25-64 ετών) στη Διά Βίου Μάθηση, για το 2014 ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ανήλθε στο **10,7%**, σημειώνοντας μία μικρή αύξηση (1,7 ποσοστιαίας μονάδας), από την έναρξη του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας το 2012 (2012: 9%) και απέχοντας 4,3 ποσοστιαίες μονάδες από την τιμή-στόχο του 15% έως το 2020 (European Commission, 2015b: 78; Eurostat (LFS online data code *trng_lfse_01*) όπ. αναφ. στο European Commission, 2013b: 68). Αξίζει να αναφερθεί, ότι η πρόοδος που συντελέστηκε από τα Κράτη-Μέλη μεταξύ 2013-2014, για την συγκεκριμένη πολιτική προτεραιότητα ήταν σχεδόν μηδαμινή (αύξηση κατά 0,2 ποσοστιαία μονάδα), αφού το αντίστοιχο ποσοστό το 2013 βρισκόταν στο 10,5% (βλ. European Commission, 2014: 77) (βλ. Διάγραμμα 42).

Διάγραμμα 42: Ποσοστό Συμμετοχής Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (2012-2014) (%)



Πηγή: Eurostat (LFS online data code *trng_lfse_01*) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013b: 68; European Commission, 2015b: 78; European Commission, 2014: 77.

¹⁰¹ Ο δείκτης της «Συμμετοχής Ενηλίκων (25-64 ετών) στην ΔΒΜ» περιλαμβάνει οποιαδήποτε μορφή τυπικής και μη τυπικής μάθησης, όπως για παράδειγμα κατάρτιση στον χώρο εργασίας (on-the-job training), ΣΕΕΚ, η επιστροφή στην τυπική μάθηση για την απόκτηση μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος. Η άτυπη μάθηση, ως μαθησιακή δραστηριότητα, δεν περιλαμβάνεται στον συγκεκριμένο δείκτη (European Commission, 2015b: 77). Γενικότερα, όμως, όπως έχουμε ήδη αναφέρει στο θεωρητικό πλαίσιο της Διδακτορικής μας Διατριβής, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ο όρος εκπαίδευση ή μάθηση ενηλίκων (adult learning) αφορά στο σύνολο των μαθησιακών δραστηριοτήτων τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης, στις οποίες συμμετέχουν τα ενήλικα άτομα, αφού έχει παρέλθει ένα διάστημα, μετά από την αποχώρησή τους από την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση, στοχεύοντας στην απόκτηση νέων γνώσεων δεξιοτήτων και ικανοτήτων ή στην επικαιροποίηση των υφιστάμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που διαθέτουν (European Commission, 2015b: 77).

Και σ' αυτό τον Κύκλο Εργασίας, η συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28. Γενικότερα, όμως, με εξαίρεση τα Κράτη-Μέλη, ιδίως του Βορρά, των οποίων οι επιδόσεις τους ήταν ήδη πολύ υψηλές και είχαν υπερβεί τον EU benchmark του 15%, το ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. είναι πολύ χαμηλό (βλ. αναλυτικά Eurostat (LFS, 2014), online data codes: *trng_lfs_10* & *trng_lfse_01* όπ. αναφ. στο European Commission 2015b: 79) (Πίνακας 37).

Πίνακας 37: Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο & Ηλικιακή Ομάδα (2014) (%)

	Total	Education attainment			Age groups			
		At most lower secondary education	Upper secondary education	Tertiary education	From 25 to 34 years	From 35 to 44 years	From 45 to 54 years	From 55 to 64 years
EU	10.7	4.4	8.8	18.8	17.0	10.9	9.0	5.9
Belgium	7.1	3.0	5.4	11.8	11.1	7.8	5.9	3.8
Bulgaria	1.8	:	1.7	3.1	5.8	1.0	0.4	:
Czech Republic	9.3	2.1	7.6	17.5	14.1	10.1	8.5	4.4
Denmark	31.7	22.8	28.3	40.7	43.3	32.1	28.8	23.8
Germany	7.9	3.3	7.0	12.0	17.9	6.9	5.1	3.0
Estonia	11.5	3.3	7.8	18.3	20.3	12.3	7.7	4.8
Ireland	6.7	2.3	5.8	9.8	11.5	6.2	4.8	2.9
Greece	3.0	0.4	3.2	5.4	7.6	2.6	1.2	0.5
Spain	9.8	3.8	9.6	17.5	17.5	10.4	7.1	4.0
France	18.6	8.1	15.5	29.7	24.2	20.7	16.9	12.8
Croatia	2.5	:	2.3	5.2	7.7	1.7	0.9	:
Italy	8.0	2.2	9.4	18.7	14.9	7.5	6.4	4.5
Cyprus	6.9	1.3	4.4	12.2	10.9	7.1	4.9	2.8
Latvia	5.5	2.2	4.1	9.4	10.0	5.9	3.7	2.2
Lithuania	5.0	:	2.8	9.0	9.8	5.1	3.1	2.3
Luxembourg	14.0	7.3	12.0	18.2	19.1	17.4	11.6	5.7
Hungary	3.2	2.0	2.6	5.5	6.6	3.0	2.3	1.1
Malta	7.1	2.8	8.2	18.8	11.0	8.8	5.3	3.2
Netherlands	17.8	8.8	17.6	24.9	27.3	17.6	16.2	11.1
Austria	14.2	5.0	11.3	24.6	24.1	14.3	11.5	7.1
Poland	4.0	0.7	2.0	9.7	8.4	4.2	2.0	1.0
Portugal	9.3	4.2	11.9	20.1	16.9	11.0	7.3	3.9
Romania	1.5	0.3	1.6	3.0	3.7	1.0	0.8	0.3
Slovenia	11.9	3.1	9.6	21.0	21.8	12.8	8.6	5.1
Slovakia	3.0	:	2.2	6.8	5.6	2.7	2.1	1.0
Finland	25.1	13.0	21.6	32.9	34.3	28.1	23.9	15.3
Sweden	28.9	19.6	24.2	38.4	38.0	30.5	26.3	20.4
United Kingdom	15.8	7.4	13.1	23.1	19.8	17.2	15.2	10.4

Πηγή: Eurostat (LFS, 2014), online data codes: *trng_lfs_10* and *trng_lfse_01* όπ. παρατ. στο European Commission 2015b: 79.

Ειδικότερα, με βάση τον παραπάνω Πίνακα (βλ. Πίνακας 37), διαφαίνεται ευκρινώς ότι οι χώρες με τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ είναι τα Κράτη-Μέλη, από τα οποία, ουσιαστικά ξεκίνησε ή/και αναπτύχθηκε ο θεσμός της ΔΒΜ. Έτσι, στο συγκεκριμένο cluster συμπεριλαμβάνονται, φυσικά, η Δανία (31,7%), η Σουηδία (28,9%), η Φινλανδία (25,1%), οι Κάτω Χώρες (17,8%), η Γαλλία (18,6%) και το Ηνωμένο Βασίλειο (15,8%) (Eurostat (LFS, 2014), online data codes: *trng_lfs_10* and *trng_lfse_01* όπ. αναφ. στο European Commission 2015b: 79) (Πίνακας 37).

Αναφορικά με την συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ στην Γαλλία, αξίζει να επισημανθεί η σημαντική προσπάθεια που έχει καταβάλει το συγκεκριμένο Κράτος-Μέλος σε σχέση με την βελτίωση των επιδόσεων του για τον συγκεκριμένο headline benchmark του «ET2020». Προσπάθεια, η οποία αποτυπώνεται στην κατακόρυφη αύξηση του εθνικού μέσου όρου της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ στη Γαλλία στο πλαίσιο του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας (Eurostat (LFS online data code *trng_lfse_01*) όπ. αναφ. στο European Commission, 2013b: 68; Eurostat (LFS online data code *trng_lfs_13*) όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 79; Eurostat (LFS, 2014), online data codes: *trng_lfs_10* and *trng_lfse_01* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 79).

Συγκεκριμένα, το 2012 το ποσοστό συμμετοχής ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ στη Γαλλία βρισκόταν στο 5,7%. Το 2013, σημειώνει μία κατακόρυφη αύξηση της τάξεως των 12 ποσοστιαίων μονάδων, και το ποσοστό ανήλθε στο 17,7%. Ενώ το 2014 η συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ αυξήθηκε στο 18,6% (Eurostat (LFS online data code *trng_lfse_01*) όπ. αναφ. στο European Commission, 2013b: 68; Eurostat (LFS online data code *trng_lfs_13*) όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 79; Eurostat (LFS, 2014), online data codes: *trng_lfs_10* and *trng_lfse_01* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 79).

Όσον αφορά στα Κράτη-Μέλη με τις χαμηλότερες επιδόσεις, το τέλος του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας βρίσκει την Βουλγαρία (1,8%), την Ελλάδα, (3%), την Κροατία (2,5%), την Ουγγαρία (3,2%), την Ρουμανία (1,5%), τη Λιθουανία (5%), την Πολωνία (4%) και τη Σλοβακία (3%), να συνθέτουν το cluster των Κρατών-Μελών με το ποσοστό

συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ να μην ξεπερνά το 5% (Eurostat (LFS, 2014), online data codes: *trng_lfs_10* and *trng_lfse_01* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 79) (βλ. και Πίνακα 37).

Επιπλέον, σε 22 από τα 28 Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. η τιμή-στόχος του 15% δεν έχει επιτευχθεί. Ενώ 4 Κράτη-Μέλη βρίσκονται σχετικά ή πολύ κοντά προς την επίτευξη του EU benchmark [Εσθονία (11,5%), Λουξεμβούργο (14%), Αυστρία (14,2%), Σλοβενία (11,9%)] (Eurostat (LFS, 2014), online data codes: *trng_lfs_10* and *trng_lfse_01* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 79) (Πίνακας 37).

Ειδικότερα, όπως είχαμε επισημάνει και στον 1^ο Κύκλο Εργασίας του «Education and Training 2020» Work Programme, τόσο το εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και η ηλικία συνιστούν καθοριστικούς παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (τυπική και μη τυπική μάθηση). Όσο πιο υψηλό είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των ενηλίκων τόσο υψηλότερο είναι και το ποσοστό συμμετοχής στη ΔΒΜ. Ενώ, όσο πιο νεαρά είναι ηλικιακά τα ενήλικα άτομα, τόσο περισσότερη είναι η εμπλοκή τους σε προγράμματα τυπικής και μη τυπικής μάθησης (Eurostat (LFS, 2014), online data codes: *trng_lfs_10* and *trng_lfse_01* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 79) (βλ. αναλυτικά παραπάνω Πίνακα 37).

Για το 2014, μόνο το 4,4% από τα 66.000.000 των ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (έως κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) στην Ε.Ε. συμμετείχε στην ΔΒΜ (συνεχιζόμενη μάθηση). Αντιθέτως, το αντίστοιχο ποσοστό αυξάνεται για τον ενήλικο πληθυσμό (25-64 ετών) με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ με ανώτερο δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο ανήλθε στο 8,8% και στο 18,8% για τα ενήλικα άτομα που διαθέτουν τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο (βλ. αναλυτικά Eurostat (LFS, 2014), online data codes: *trng_lfs_10* and *trng_lfse_01* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 79) (βλ. και Πίνακα 37).

Αναφορικά με την συμμετοχή στη ΔΒΜ ανά ηλικιακή ομάδα, και σε αυτή την περίπτωση, η κατάσταση των πραγμάτων δεν φαίνεται να έχει μεταβληθεί συγκριτικά με την συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ στο πλαίσιο του προηγούμενου Κύκλου

Εργασίας (βλ. και European Commission, 2012a: 48-49; Eurostat (AES, 2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 80; European Commission, 2014: 78-79).

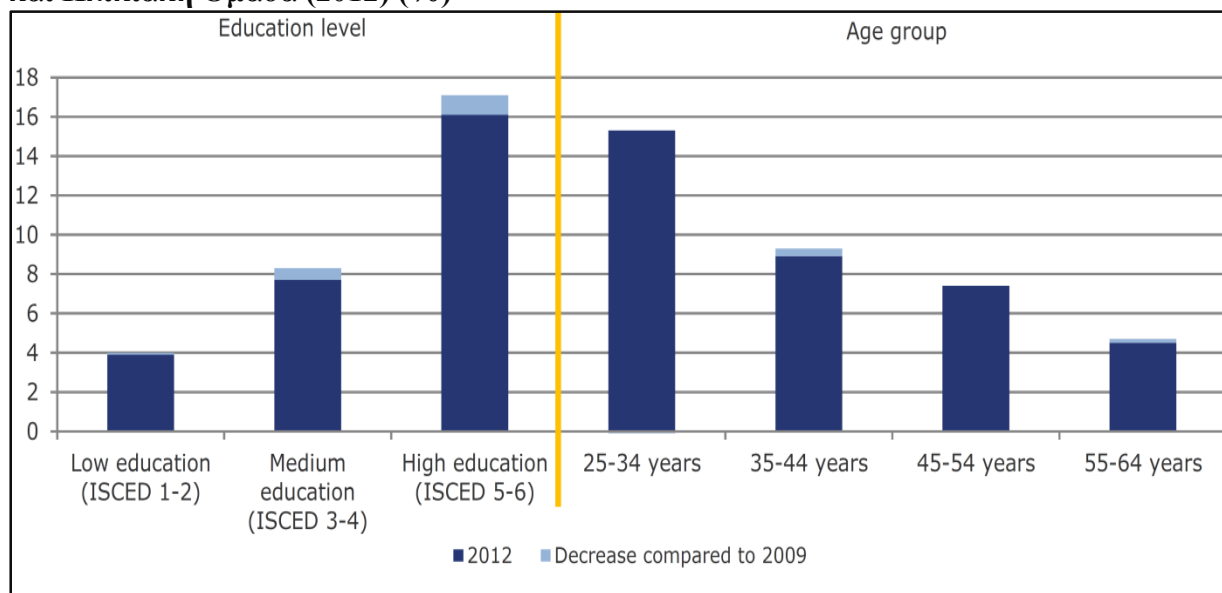
Το 2014, οι ενήλικες που συμπεριλαμβάνονταν στην ηλικιακή ομάδα 25-34 ετών συμμετείχαν σε ποσοστό 17% στη ΔΒΜ, και ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος συμμετοχής των ενήλικων ατόμων από 35 έως 44 ετών ήταν 10,9%. Εν αντιθέσει με τις πιο νεαρές ηλικίες, τα μεγαλύτερα ηλικιακά άτομα φαίνεται να υποεκπροσωπούνται στη ΔΒΜ, καθώς η συμμετοχή τους ήταν εξαιρετικά χαμηλή (Eurostat (LFS, 2014), online data codes: *trng_lfs_10* and *trng_lfse_01* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 79).

Το 2014 η συμμετοχή στη ΔΒΜ των ενηλίκων, ηλικίας από 45 έως 54 ετών ανήλθε στο 9% ενώ των ενηλίκων, ηλικίας από 55 έως 64 ετών, ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος ανήλθε μόλις στο 5,9% (βλ. αναλυτικά Eurostat (LFS, 2014), online data codes: *trng_lfs_10* and *trng_lfse_01* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 79) (βλ. Πίνακα 37).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι, σε όλα τα Κράτη-Μέλη, οι παράγοντες εκπαιδευτικό επίπεδο και ηλικιακή ομάδα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο σε σχέση με τα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ, καθώς σε όλα ανεξαιρέτως τα Κράτη-Μέλη οι ενήλικες που διαθέτουν τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο και ηλικιακά βρίσκονται μεταξύ 25-34 ετών συμμετέχουν πιο ενεργά στη ΔΒΜ απ' ό,τι οι ενήλικες που διαθέτουν χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (low-skilled και medium-skilled) και είναι ηλικιακά μεγαλύτεροι/ες (35-44, 45-54, 55-64) (βλ. αναλυτικά Eurostat (LFS, 2014), online data codes: *trng_lfs_10* and *trng_lfse_01* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 79).

Εξάλλου, η κατάσταση των πραγμάτων δεν έχει μεταβληθεί καθόλου από την έναρξη του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020», σε σχέση με την εκπροσώπηση των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ ανά ηλικιακή ομάδα και εκπαιδευτικό επίπεδο (European Commission, 2013b: 67-68) (βλ. και Διάγραμμα 43).

Διάγραμμα 43: Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο και Ηλικιακή Ομάδα (2012) (%)



Πηγή: Eurostat (LFS online data code *trng_lfse_01* and *trng_lfse_03*) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013b: 69.

Συν τοις άλλοις, η συμμετοχή στη ΔΒΜ με βάση το φύλο και την εθνοπολιτισμική προέλευση δεν έχει μεταβληθεί συγκριτικά με τη συμμετοχή στη ΔΒΜ στο πλαίσιο του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020».

Το 2013, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος συμμετοχής στη ΔΒΜ του μη γηγενούς πληθυσμού ήταν ελαφρώς υψηλότερος (9,8%) από τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο του γηγενούς πληθυσμού (8,9%) (European Commission, 2013b: 67; Eurostat (LFS online data code *trng_lfse_01*) όπ. αναφ. στο European Commission, 2013b: 68).

Η συμμετοχή σε προγράμματα εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής συσχετίζεται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, με τα αυξημένα ποσοστά συμμετοχής του μη γηγενούς πληθυσμού στη ΔΒΜ, καθώς συμβάλλουν καθοριστικά στο να αναπτύξουν και να προσαρμόσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους στην τοπική αγορά εργασίας και, κατά συνέπεια, να διευκολύνουν και να ενισχύσουν την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο (European Commission, 2013b: 67).

Αναφορικά με τη συμμετοχή στη ΔΒΜ ανάμεσα στις δύο κύριες υπο-ομάδες του μη γηγενούς πληθυσμού, για το 2013, οι μη γηγενείς ενήλικες (25-64 ετών), που

προέρχονταν από χώρα εκτός Ε.Ε. συμμετείχαν πιο ενεργά (11%) σε προγράμματα ΔΒΜ εν συγκρίσει με την συμμετοχή στη ΔΒΜ των μη γηγενών ενήλικων ατόμων, τα οποία είχαν γεννηθεί σε χώρα της Ε.Ε. (βλ. αναλυτικά European Commission, 2013b: 67; Eurostat (LFS online data code *trng_lfse_01*) όπ. αναφ. στο European Commission, 2013b: 68).

Ως προς την συμμετοχή στη ΔΒΜ με βάση το φύλο (sex), φαίνεται ότι αυτό αποτελεί για ορισμένα Κράτη-Μέλη καθοριστικό παράγοντα ως προς τη συμμετοχή των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (βλ. αναλυτικά Eurostat, 2018f: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en).

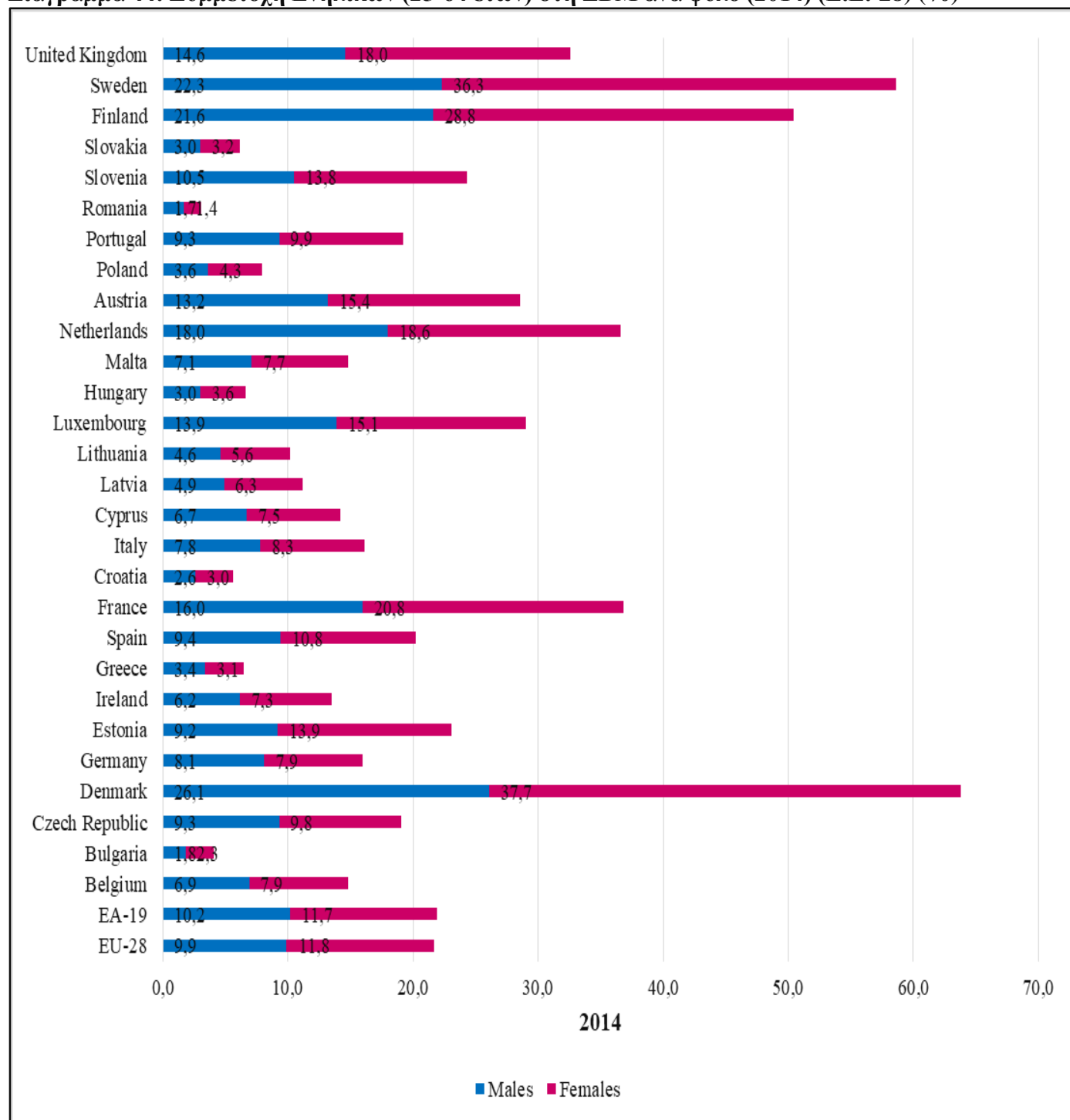
Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στα Κράτη-Μέλη του Βορρά, -στις χώρες δηλαδή που ο θεσμός της ΔΒΜ έχει εδραιωθεί και αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο της κουλτούρας των συγκεκριμένων χωρών-, ήτοι στην Δανία (γυναίκες: 37,7%, άνδρες: 26,1%), στη Φινλανδία (γυναίκες: 28,8%, άνδρες: 21,6%, στη Σουηδία (γυναίκες: 36,3%, άνδρες: 22,3%), καθώς επίσης και στην Γαλλία (γυναίκες: 20,8%, άνδρες: 16%), την πρόοδο της οποίας, αναλύσαμε παραπάνω (Eurostat, 2018f: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en) (βλ. Διάγραμμα 44).

Παρ' όλα αυτά, στα περισσότερα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28, το φύλο δεν αποτελεί μείζονα καθοριστικό παράγοντα, καθώς οι διαφορές στους εθνικούς μέσους όρους μεταξύ των δύο υπο-ομάδων (άνδρες & γυναίκες) είναι μικρές (βλ. αναλυτικά Eurostat, 2018f: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en).

Με εξαίρεση την Γερμανία, την Ελλάδα και την Ρουμανία, όπου, για το 2014, οι άνδρες συμμετείχαν περισσότερο από τις γυναίκες (Γερμανία: άνδρες: 8,1% & γυναίκες: 7,9%; Ελλάδα: άνδρες: 3,4% & γυναίκες: 3,1%; Ρουμανία: άνδρες: 1,7% & γυναίκες: 1,4%), στα υπόλοιπα Κράτη-Μέλη οι εθνικοί μέσοι όροι της συμμετοχής των γυναικών στη ΔΒΜ είναι υψηλότεροι από τους αντίστοιχους εθνικούς μέσους

όρους των ανδρών (βλ. αναλυτικά Eurostat, 2018f: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en) (βλ. και Διάγραμμα 44).

Διάγραμμα 44: Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ ανά φύλο (2014) (Ε.Ε.-28) (%)



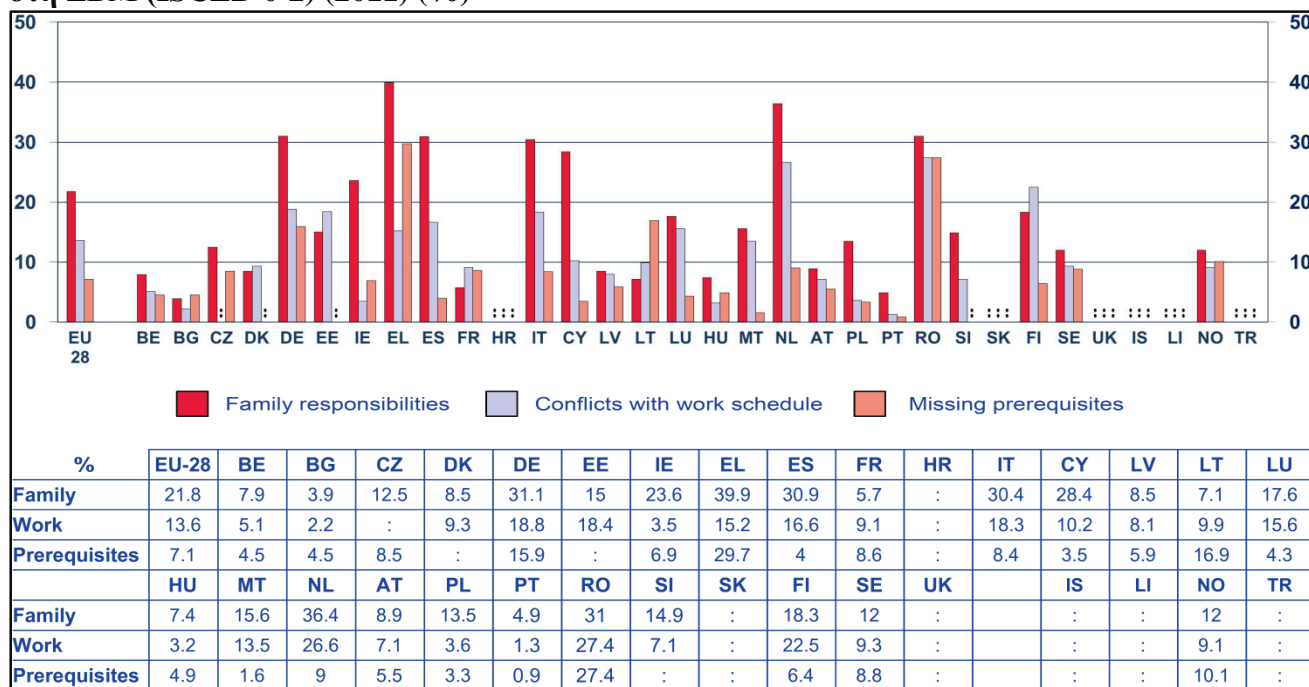
Πηγή: Eurostat, 2018f: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en.

Τα προαναφερθέντα σε συνδυασμό με τα πολύ χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στη ΔΒΜ των low-skilled ενηλίκων και των ενηλίκων από 45 ετών και άνω, αποτυπώνουν ένα σοβαρό έλλειμμα πολιτικής δέσμευσης από την πλευρά των περισσότερων Κρατών-Μελών να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν αποτελεσματικές εθνικές πολιτικές ΔΒΜ (στο πλαίσιο της συμμετοχής ενηλίκων στη ΔΒΜ) (European Commission, 2015b: 78-79).

Η έλλειψη ευέλικτων και στοχευμένων μέτρων για την αντιμετώπιση των εμποδίων που αποθαρρύνουν τους/τις ενήλικες να συμμετέχουν στη ΔΒΜ, όπως για παράδειγμα οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η ασυμβατότητα με το ωράριο εργασίας (conflicts with work schedule), η έλλειψη προαπαιτούμενων κριτηρίων και προσόντων για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ΔΒΜ (αφορά ως επί το πλείστον τα low-skilled ενήλικα άτομα), η έλλειψη ή η μειωμένη χρηματοδότηση για παροχή ΣΕΚ, καθώς και η αποθάρρυνση των μακροχρόνια ανέργων και των ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας (βλ. και OECD, 2016b: 3-4) να συμμετέχουν στη ΔΒΜ κ.ά., συνιστούν ανασταλτικούς παράγοντες για την αύξηση των ποσοστών συμμετοχής των ενηλίκων ατόμων στη ΔΒΜ και, κατά συνέπεια, ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητάς τους και της επαγγελματικής τους εξέλιξης, ιδίως για τον άνεργο ενήλικο πληθυσμό και, δη, τα ανειδίκευτα άτομα (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 74-75).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της έλλειψης ευέλικτων μέτρων για την άρση των παραγόντων που συμβάλλουν στη μειωμένη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ και, ιδίως των low-skilled είναι το ακόλουθο Διάγραμμα, στο οποίο, με βάση τα ευρήματα της AES 2011, αποτυπώνονται οι παράγοντες που αποθαρρύνουν τους low-skilled ενήλικες να λάβουν μέρος σε προγράμματα ΔΒΜ (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 74) (βλ. Διάγραμμα 45).

Διάγραμμα 45: Ανασταλτικοί Παράγοντες Συμμετοχής των Low-Skilled Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (ISCED 0-2) (2011) (%)



Πηγή: Eurostat (AES). Online data code: *trng_aes_178* (data extracted September 2014) όπ. παρατ. στο European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 74.

Με βάση το προαναφερθέν Διάγραμμα, καθοριστικοί παράγοντες για την μειωμένη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ αναδεικνύονται τα οικογενειακά βάρη (21,8%), και ακολουθούν η ασυμβατότητα των ωραρίων μεταξύ εργασιακού ωραρίου και κατάρτισης (13,6%), καθώς και η έλλειψη προαπαιτούμενων/προσόντων για συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΜ (7,1%) (βλ. αναλυτικά Eurostat (AES). Online data code: *trng_aes_178* (data extracted September 2014) όπ. αναφ. στο European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 74).

Η κατάσταση των πραγμάτων ως προς τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ και τις εθνικές πολιτικές ΔΒΜ που υλοποιούνται σε σχέση με το συγκεκριμένο πεδίο, ιδίως για τους low-skilled ενήλικες, επιδεινώνεται αν εστιάσουμε στην προσφορά δεξιοτήτων των ατόμων και συγκεκριμένα στα επίπεδα επάρκειας των ενηλίκων στις 3 βασικές ικανότητες (key competences): του γραμματισμού (literacy), της αριθμητικής (numeracy) και της επίλυσης προβλημάτων σε πολύπλοκα τεχνολογικά περιβάλλοντα [Problem Solving in Technology-Rich Environments (PSTRE)] (European Commission, 2013b: 62).

Σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν από την διεξαγωγή του 1^{ου} Κύκλου του PIAAC (2011-2012), κατά μέσο όρο στα 17 Κράτη-Μέλη της Ε.Ε., που συμμετείχαν στον 1^ο Κύκλο του PIAAC¹⁰², 1 στους/στις 5 ευρωπαίους/ες ενήλικες, για την

¹⁰² **PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies):** «*Το Πρόγραμμα για την Διεθνή Αξιολόγηση των Ικανοτήτων των Ενηλίκων (PIAAC) εστιάζει στις δεξιότητες - γραμματισμός, αριθμητική και επίλυση προβλημάτων- παρόμοιες με εκείνες που αξιολογούνται στο PISA*» (OECD, 2013b: 25). Στο πλαίσιο του PIAAC, η Έρευνα για τις Δεξιότητες των Ενηλίκων (Survey of Adult Skills) αξιολογεί το επίπεδο επάρκειας των ενηλίκων από 16 ετών έως 65 ετών στις βασικές ικανότητες (key competences), ήτοι στον γραμματισμό, στην αριθμητική και στην επίλυση προβλημάτων σε πολύπλοκα τεχνολογικά περιβάλλοντα (technology-rich environments) (ICT), οι οποίες σχετίζονται με τους/τις ενήλικες στο πλαίσιο διάφορων κοινωνικών και εργασιακών περιβαλλόντων και καταστάσεων. Επιπροσθέτως, οι προαναφερθείσες ικανότητες θεωρούνται αναγκαίες για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, καθώς και για την κοινωνική τους ενσωμάτωση (OECD, 2013b: 25).

Πιο αναλυτικά η Έρευνα για τις Δεξιότητες των Ενηλίκων (Survey of Adult Skills) εστιάζει: i. στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες αναπτύσσουν τις προαναφερθείσες ικανότητες, ii. στο πώς τις αξιοποιούν και iii. στο ποια οφέλη αποκομίζουν οι ενήλικες από την αξιοποίηση των ικανοτήτων τους. Επιπροσθέτως, η Έρευνα για τις Δεξιότητες των Ενηλίκων στο πλαίσιο του PIAAC συλλέγει δεδομένα σε σχέση με i. το πώς οι ενήλικες αξιοποιούν τις βασικές ικανότητες στην οικία τους, στον εργασιακό τους χώρο και στην κοινότητα, ii. πώς αναπτύσσονται οι προαναφερθείσες ικανότητες, πώς διατηρούνται αλλά και πώς χάνονται με την πάροδο του χρόνου, και iii. πώς αυτές οι ικανότητες σχετίζονται ή και συνδέονται με σημαντικές παραμέτρους της βιοτικής και επαγγελματικής τροχιάς των ενηλίκων, όπως η συμμετοχή στην αγορά εργασίας, το εισόδημα, η κοινωνική και πολιτική εμπλοκή και η υγεία (OECD, 2013b: 25).

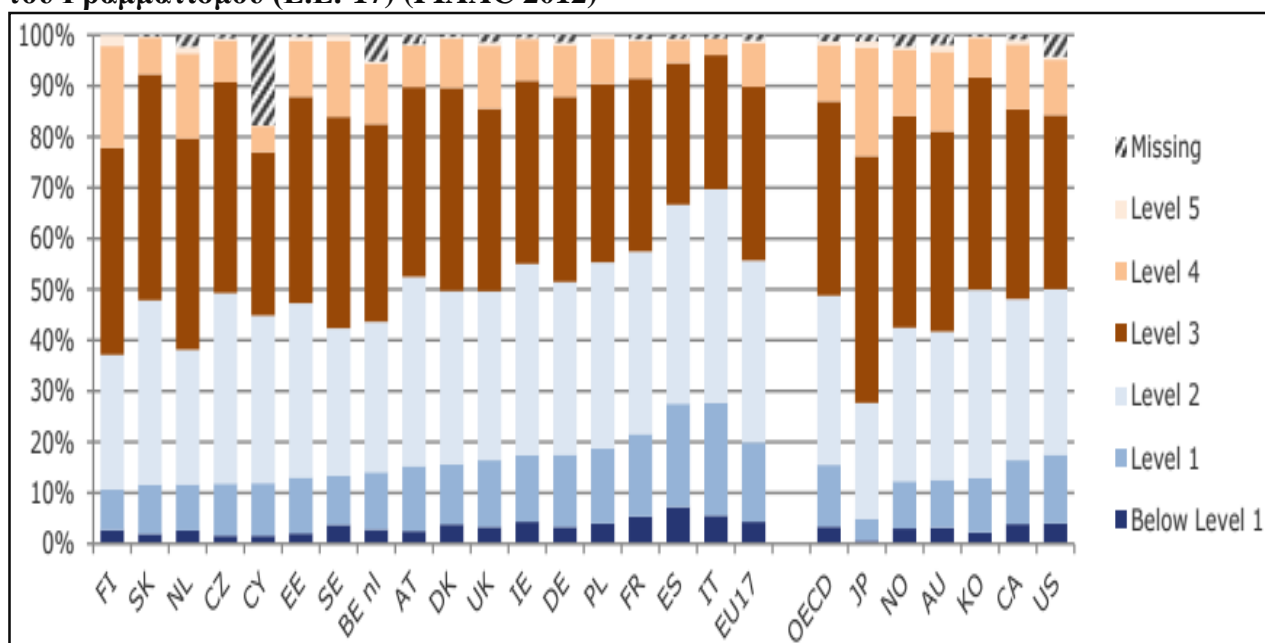
Απότερος στόχος της συλλογής των προαναφερθέντων δεδομένων είναι η αξιοποίησή τους από τους policy makers ούτως ώστε (OECD, 2013b: 25):

- i. να μελετήσουν και να συσχετίσουν τον αντίκτυπο που έχουν τα επίπεδα επάρκειας των δεξιοτήτων της ανάγνωσης, της αριθμητικής και της επίλυσης προβλημάτων σε τεχνολογικά περιβάλλοντα, σε μία ευρεία ποικιλία κοινωνικών και οικονομικών αποτελεσμάτων (OECD, 2013b: 25),
- ii. να προβούν στην αξιολόγηση των επιδόσεων και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ, των πρακτικών στον χώρο εργασίας και της κοινωνικής πολιτικής της εκάστοτε χώρας σε σχέση με την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που απαιτούνται και σε εργασιακό και σε κοινωνικό επίπεδο (OECD, 2013b: 25),
- iii. να εντοπίσουν και να προσδιορίσουν ποια είναι τα κατάλληλα πολιτικά εργαλεία προκειμένου να μειωθούν τα ελλείμματα που υπάρχουν στις βασικές ικανότητες (key competences) των ενηλίκων (OECD, 2013b: 25).

εξεταζόμενη περίοδο, διέθεταν τα βασικά επίπεδα (basic levels) επάρκειας¹⁰³ στις ικανότητες του γραμματισμού και της αριθμητικής (European Commission, 2013b: 63).

Αναφορικά με τον **ικανότητα του γραμματισμού**, κατά μέσο όρο στην Ε.Ε.-17 το 1/5 των ενηλίκων διαθέτει πολύ χαμηλό επίπεδο επάρκειας (επίπεδο 1 στην κλίμακα των 5 επιπέδων μέτρησης της επάρκειας των ικανοτήτων στο PIAAC), και συγκεκριμένα 16% στο επίπεδο 1 και 4% κάτω από το επίπεδο 1 (European Commission, 2013b: 62) (Διάγραμμα 46).

Διάγραμμα 46: Αναλογία Πληθυσμού (16-65 ετών) ανά Επίπεδο Επάρκειας στην Ικανότητα του Γραμματισμού (Ε.Ε.-17) (PIAAC 2012)



Πηγή: Survey of Adult Skills (PIAAC) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013b: 62.

Στον 1^ο Κύκλο της 1^{ης} Έρευνας για τις Δεξιότητες των Ενηλίκων στο πλαίσιο του PIAAC (2011-2012), που διεξήχθη, συμμετείχαν 24 χώρες και υπο-εθνικές περιφέρειες, ήτοι: 22 χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ (Αυστραλία, Αυστρία, Καναδάς, Φινλανδία, Εσθονία, Δανία, Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Ιταλία, Ιρλανδία, Νορβηγία, Κάτω Χώρες, Τσεχική Δημοκρατία, Πολωνία, Σλοβακία, Γαλλία, Γερμανία, Ιαπωνία, Ισπανία, Κορέα, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία & Βόρεια Ιρλανδία), ΗΠΑ) και 2 χώρες-εταίροι: Ρωσία και Κύπρος. Ενώ το δείγμα ήταν περίπου 166.000 ενήλικα άτομα, ηλικίας από 16 έως 65 ετών (OECD, 2013b: 25).

¹⁰³ Για μία συνοπτική περιγραφή των πεδίων αξιολόγησης του PIAAC αλλά και για την αξιολόγηση των επιπέδων επάρκειας, βλ. αναλυτικά OECD, 2013b: 59-60, 64, 76, 86, 88.

Ειδικότερα, τα Κράτη-Μέλη, που έχουν το υψηλότερο ποσοστό ενηλίκων, που διαθέτουν επάρκεια στην ικανότητα του γραμματισμού επιπέδου 5, ήτοι του υψηλότερου επιπέδου, είναι η Φινλανδία (2,2%), οι Κάτω Χώρες (1,3%) και η Σουηδία (1,2%) (OECD, 2013b: 66).

Επιπλέον, στο επίπεδο 4, το οποίο μαζί με το επίπεδο 5 συνιστούν τα δύο υψηλότερα επίπεδα επάρκειας μέτρησης των ικανοτήτων στο πλαίσιο του PIAAC, τόσο η Ιαπωνία (21,4%) όσο και η Φινλανδία (20%) συνιστούν τις χώρες με την υψηλότερη αναλογία ενηλίκων που έχουν επάρκεια στον γραμματισμό επιπέδου 4 (OECD, 2013b: 66) (βλ. παρακάτω Διάγραμμα 47).

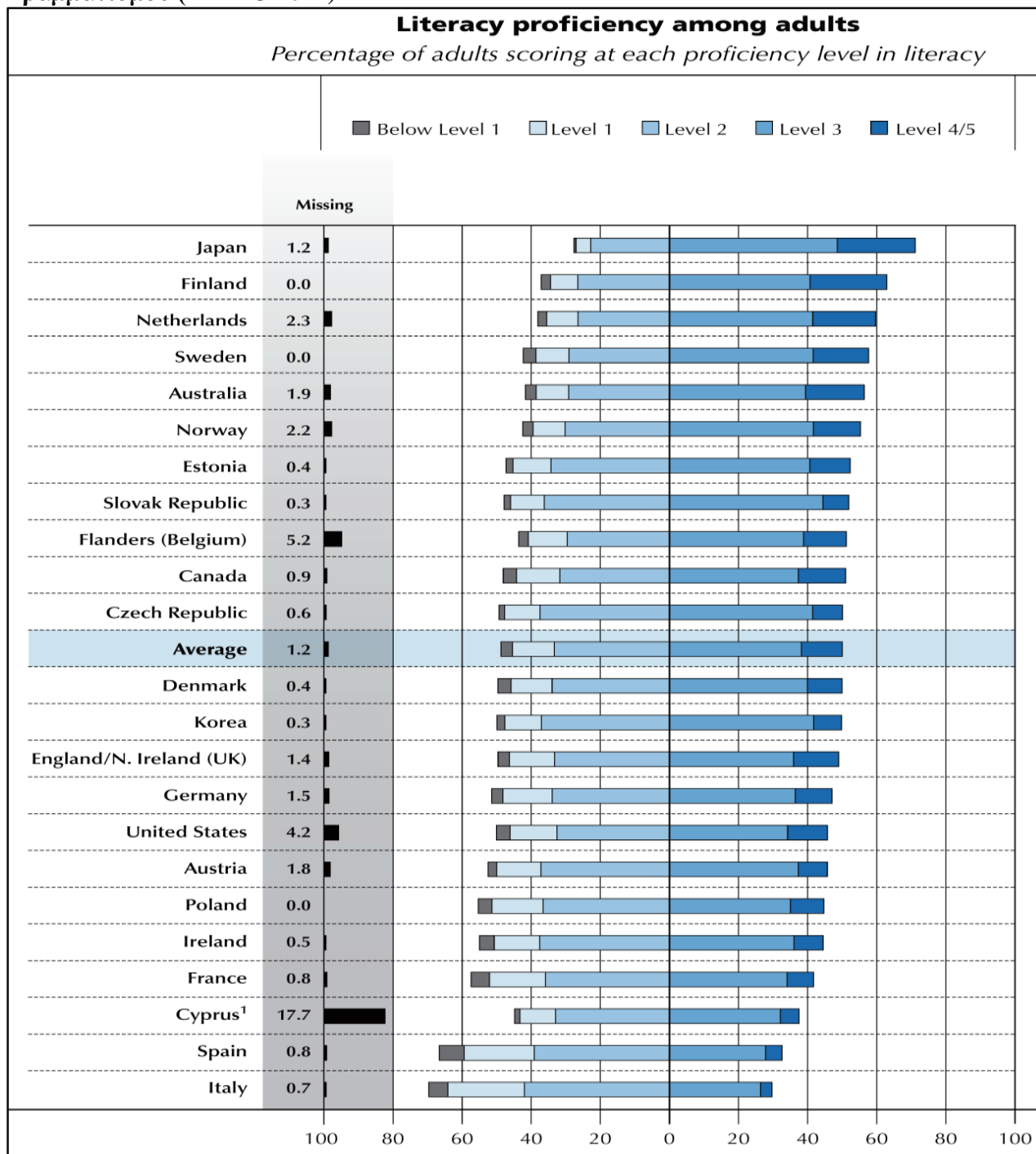
Γενικότερα, στην πλειοψηφία τους, στις περισσότερες χώρες, οι ενήλικες διαθέτουν μεσαίου επιπέδου επάρκεια (επίπεδο 3) στον γραμματισμό. Κατά μέσο όρο στις περισσότερες χώρες που συμμετείχαν στο PIAAC, το 38,2% των ενηλίκων διαθέτει μεσαίου επιπέδου επάρκεια στη συγκεκριμένη ικανότητα (literacy) (OECD, 2013b: 66). Εξαιρέση αποτελούν 5 Κράτη-Μέλη, και συγκεκριμένα, η Ιρλανδία, η Γαλλία, η Πολωνία, η Ιταλία και η Ισπανία, στα οποία το μεγαλύτερο ποσοστό ενηλίκων κατατάσσεται στο επίπεδο επάρκειας 2. Με άλλα λόγια, στις συγκεκριμένες χώρες, οι επιδόσεις των ενηλίκων στην ικανότητα του γραμματισμού είναι χαμηλές (OECD, 2013b: 66).

Σε σχέση με τους ενήλικες που διαθέτουν χαμηλά επίπεδα επάρκειας (επίπεδο 2) στην ικανότητα του γραμματισμού, η Ιταλία (42%), η Ισπανία (39,1%), η Ιρλανδία (37,6%), η Τσεχική Δημοκρατία (37,5%) και τέλος η Αυστρία (37,2%) συνθέτουν το cluster με τα υψηλότερα ποσοστά ενηλίκων, που οι επιδόσεις τους στην ικανότητα του γραμματισμού είναι χαμηλές (επίπεδο 2) (OECD, 2013b: 67).

Συν τοις άλλοις, η Ιταλία (27,7%), η Ισπανία (27,5%) και η Γαλλία (21,6%) συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά ενηλίκων, των οποίων οι επιδόσεις τους στην ικανότητα του γραμματισμού είναι πολύ χαμηλές (επίπεδο 1 και κάτω από το επίπεδο 1) (OECD, 2013b: 67). Αντιθέτως, οι Κάτω Χώρες (11,7%), η Σλοβακία (11,6%) και η Φινλανδία (10,6%) διαθέτουν πολύ χαμηλά ποσοστά ενηλίκων, με επάρκεια στην

ικανότητα του γραμματισμού επιπέδου 1 και κάτω του επιπέδου 1 (OECD, 2013b: 67)
(Διάγραμμα 47).

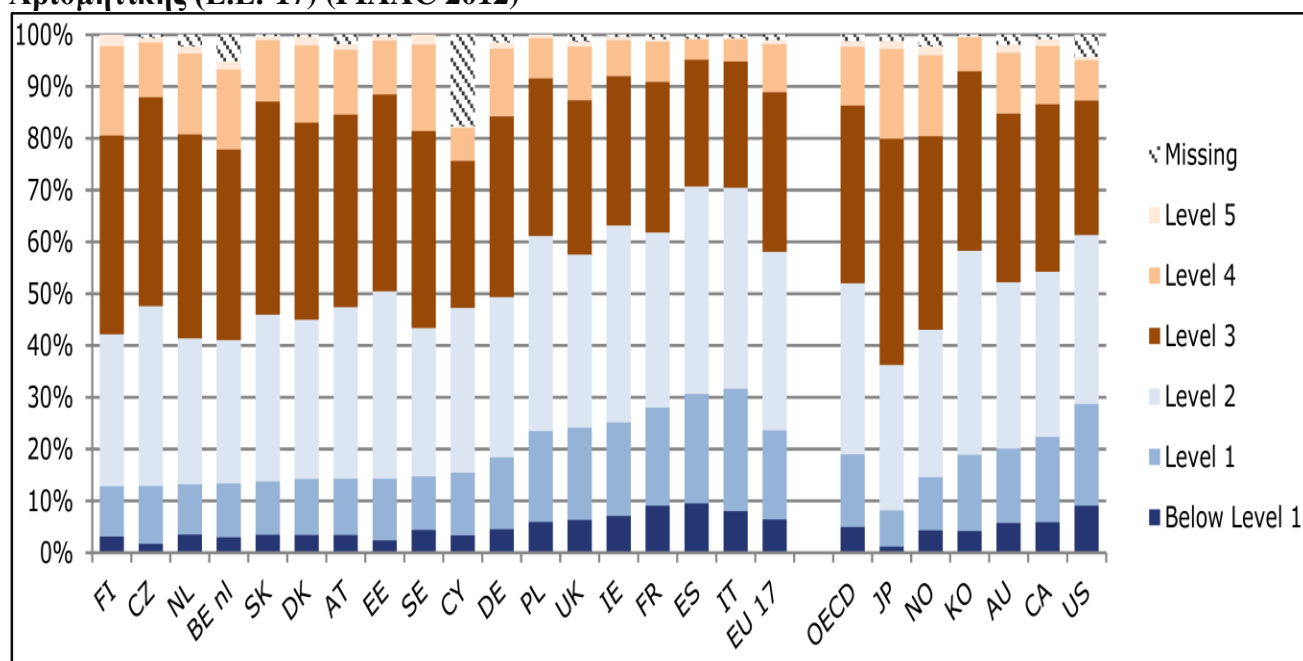
Διάγραμμα 47: Επίπεδα Επάρκειας Ενηλίκων (16-65 ετών) στην Ικανότητα του Γραμματισμού (PIAAC 2012)



Πηγή: Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012), Table A2.1 όπ. παρατ. στο OECD, 2013b: 63.

Όσον αφορά στα επίπεδα επάρκειας των ενηλίκων στην **ικανότητα της αριθμητικής**, βάσει των ευρημάτων του PIAAC (2012), αυτά είναι ελαφρώς πιο χαμηλά από τα αντίστοιχα επίπεδα επάρκειας των ενηλίκων στην ικανότητα του γραμματισμού στην Ε.Ε.. Συγκεκριμένα, το 17% του πληθυσμού, στην Ε.Ε.-17, είχε επίπεδο επάρκειας 1 και 6% του πληθυσμού κάτω από το επίπεδο 1 (European Commission, 2013b: 62-63) (βλ. Διάγραμμα 48).

Διάγραμμα 48: Αναλογία Πληθυσμού (16-65 ετών) ανά Επίπεδο Επάρκειας στην Ικανότητα της Αριθμητικής (Ε.Ε.-17) (PIAAC 2012)

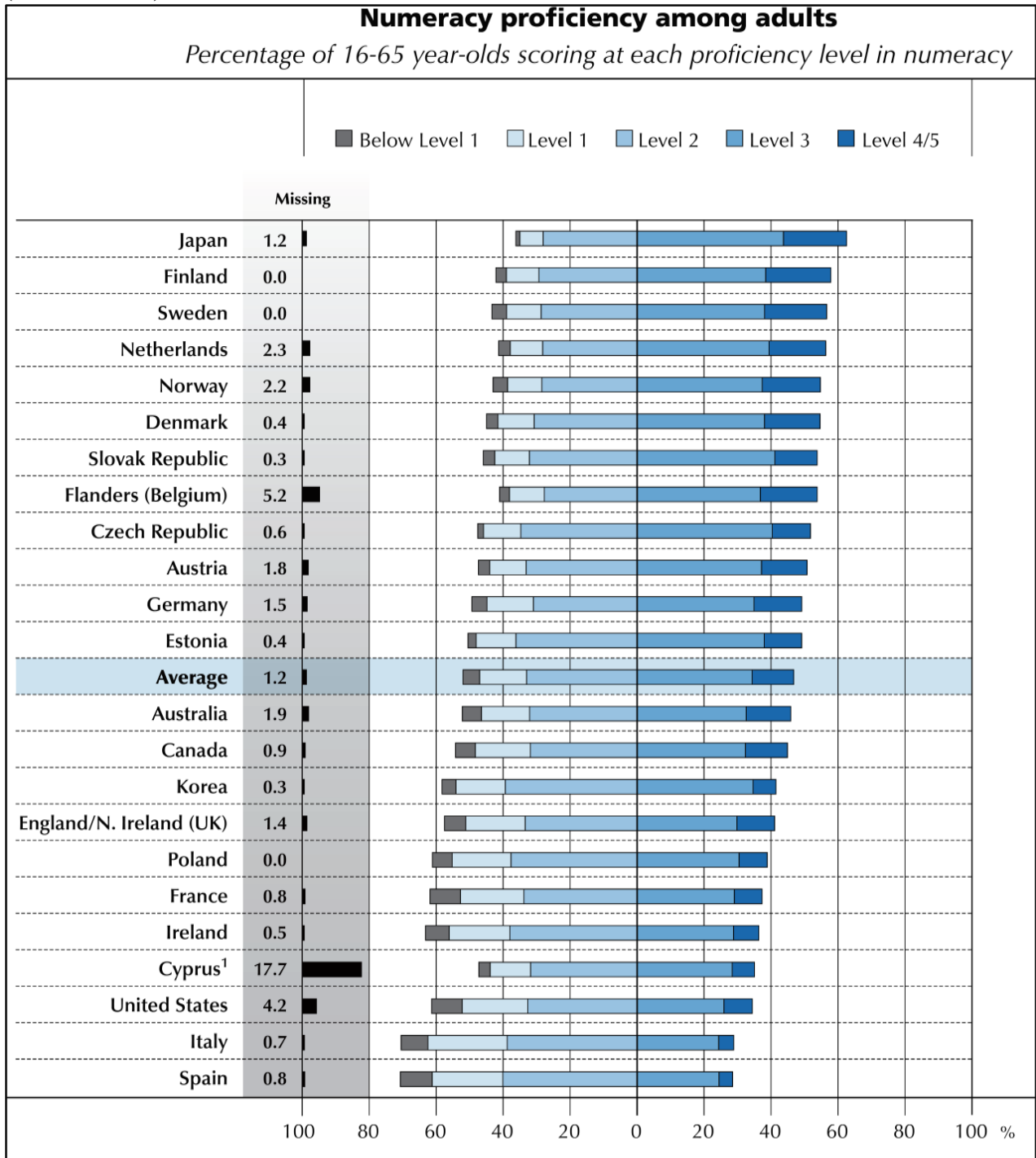


Πηγή: Survey of Adult Skills (PIAAC) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013b: 63.

Ειδικότερα, η Φινλανδία (2,2%), η Σουηδία (1,9%), η Δανία (1,7%), το Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα) (1,6%) και η Νορβηγία (1,7%) έχουν την υψηλότερη αναλογία ενηλίκων με επίπεδο επάρκειας 5 (το υψηλότερο) στην ικανότητα της αριθμητικής (OECD, 2013b: 78). Εν αντιθέσει, με τις χώρες του Βορρά, που και στο επίπεδο επάρκειας 4, η Φινλανδία (17,2%) για παράδειγμα, μαζί με την Ιαπωνία (17,3%) κατατάσσονται στις χώρες, στις οποίες το μεγαλύτερο ποσοστό ενηλίκων (16-65 ετών) διαθέτει το συγκεκριμένο επίπεδο επάρκειας στην ικανότητα της

αριθμητικής, η Ισπανία (4%) και η Ιταλία (4,3%) έχουν το πιο χαμηλό ποσοστό ενηλίκων στο επίπεδο επάρκειας 4 αλλά και στο επίπεδο επάρκειας 5 (OECD, 2013b: 78) (βλ. και Διάγραμμα 49).

Διάγραμμα 49: Επίπεδα Επάρκειας Ενηλίκων (16-65 ετών) στην Ικανότητα της Αριθμητικής (PIAAC 2012)



Πηγή: Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012), Table A2.5 όπ. παρατ. στο OECD, 2013b: 75.

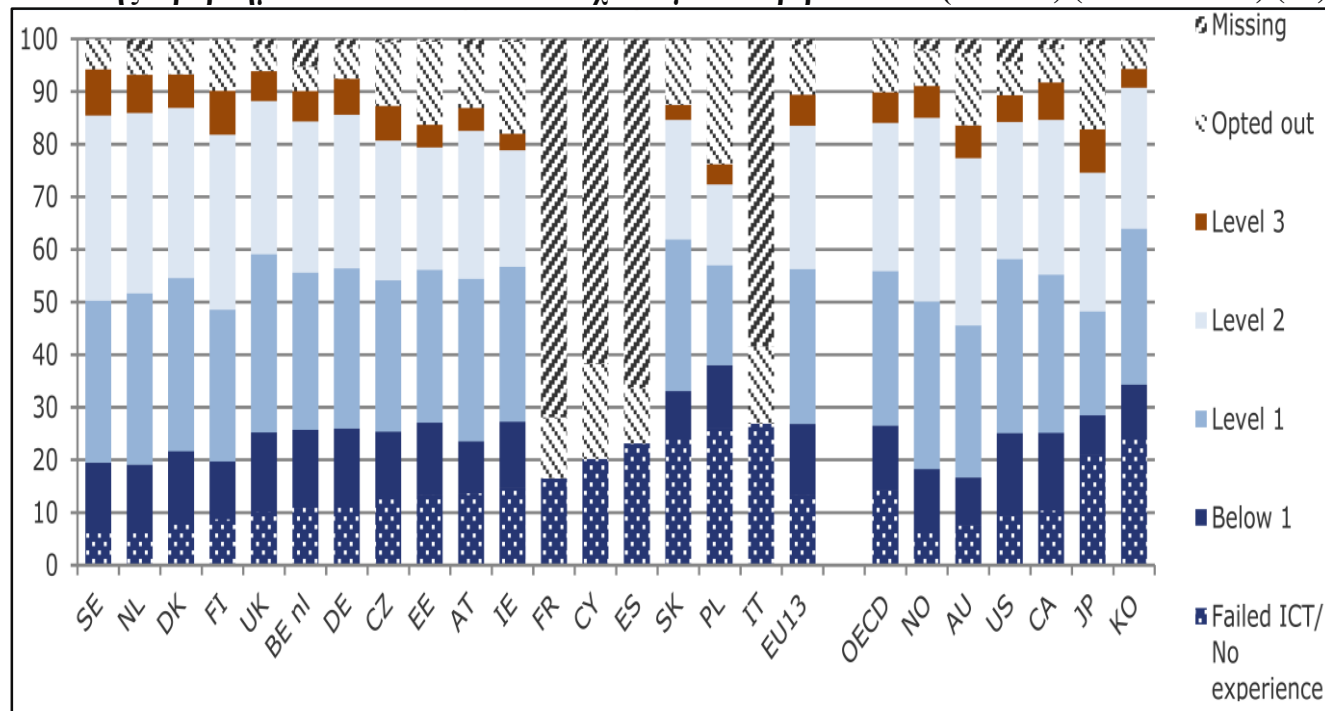
Ακολούθως, το μεγαλύτερο ποσοστό των ενηλίκων στην Σλοβακία (41,1%), στην Τσεχική Δημοκρατία (40,4%), στις Κάτω Χώρες (39,4%) διαθέτουν μεσαίο επίπεδο επάρκειας (επίπεδο 3) στην αριθμητική ικανότητα. Ενώ, η Ιταλία (24,4%) και η Ισπανία (24,5%) κατατάσσονται στις low achievers χώρες στο σύνολο των χωρών στο συγκεκριμένο επίπεδο επάρκειας στην ικανότητα της αριθμητικής (βλ. αναλυτικά OECD, 2013b: 78).

Τέλος, στην πλειοψηφία τους σχεδόν (79,8%) στο σύνολο των χωρών στο πλαίσιο του PIAAC (2012), οι περισσότεροι/ες ενήλικες (16-65 ετών) διέθεταν στην ικανότητα της αριθμητικής επίπεδο επάρκειας 2 τουλάχιστον. Με την Ισπανία (68,6%), την Ιταλία (67,1%) και τις ΗΠΑ (67%) να συγκεντρώνουν τα πιο χαμηλά ποσοστά ενηλίκων με επίπεδο επάρκειας 2 στην ικανότητα της αριθμητικής (OECD, 2013b: 79).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι οι χώρες που είχαν τα υψηλότερα ποσοστά ενηλίκων που διέθεταν πολύ χαμηλό επίπεδο επάρκειας στην ικανότητα της αριθμητικής, ήτοι επίπεδο 1 ή κάτω από το επίπεδο 1, ήταν η Ιταλία (31,7%), η Ισπανία (30,6%) και οι ΗΠΑ (28,7%) (βλ. αναλυτικά OECD, 2013b: 79).

Σε ό,τι αφορά στα επίπεδα επάρκειας των ενηλίκων **στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων σε πολύπλοκα τεχνολογικά περιβάλλοντα**, και σε αυτή την ικανότητα, η Σουηδία (8,8%), η Φινλανδία (8,4%) και οι Κάτω Χώρες (7,3%) συμπεριλαμβάνονται στο cluster με τις top-performers χώρες με τα μεγαλύτερα ποσοστά ενηλίκων (16-65 ετών) που διαθέτουν ανώτατο επίπεδο επάρκειας (level 3) (OECD, 2013b: 90) (Διάγραμμα 50).

Διάγραμμα 50: Αναλογία Πληθυσμού (16-65 ετών) ανά Επίπεδο Επάρκειας στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων σε Πολύπλοκα Τεχνολογικά Περιβάλλοντα (Ε.Ε.-13) (PIAAC 2012) (%)

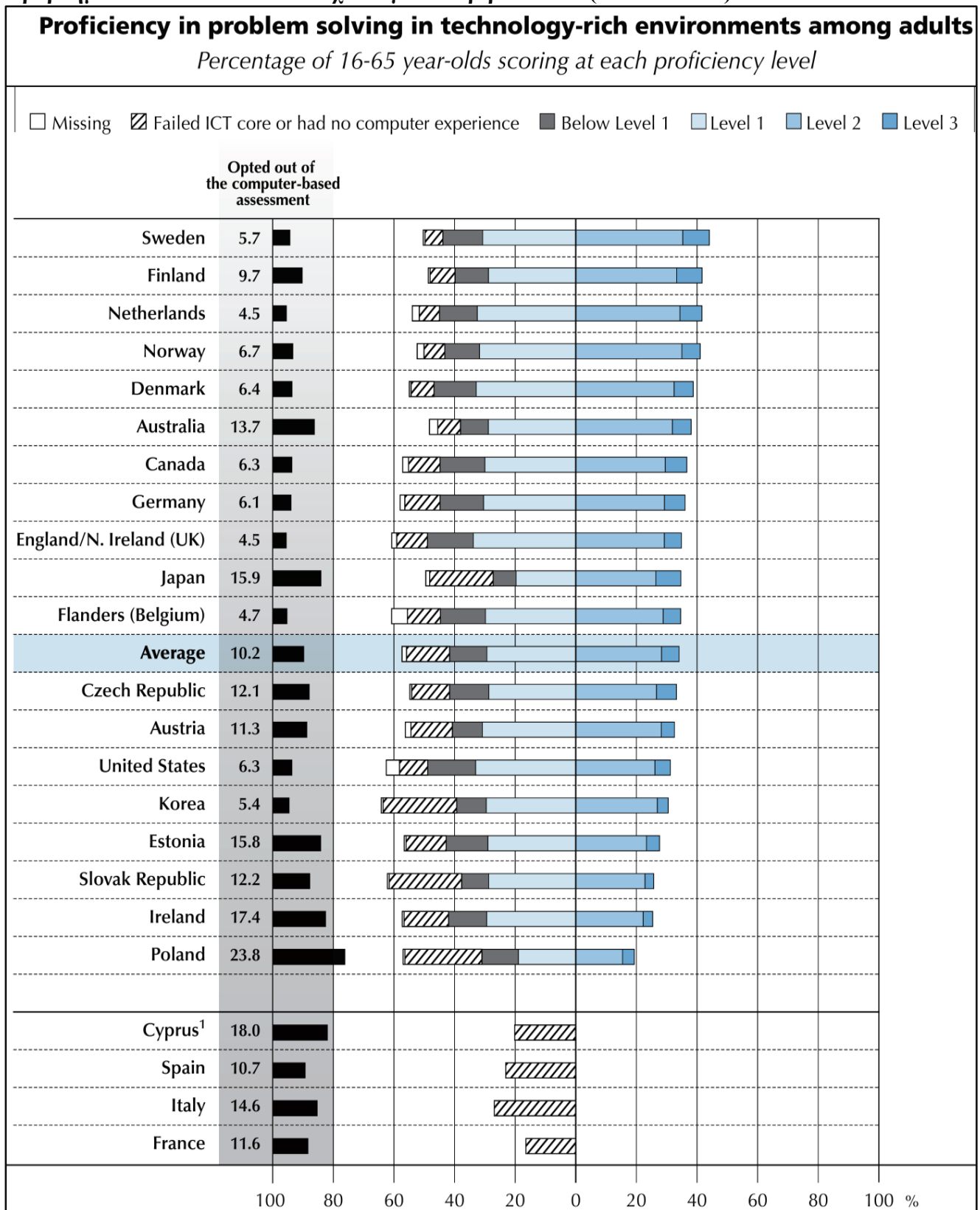


Πηγή: Survey of Adult Skills (PIAAC) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013b: 66.

Κατά μέσο όρο στο σύνολο των χωρών που συμμετείχαν στην αξιολόγηση των ενηλίκων ως προς την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων σε πολύπλοκα τεχνολογικά περιβάλλοντα, το 28,2% διαθέτετε επίπεδο επάρκειας 2. Στις χώρες της Βόρειας Ευρώπης, πάνω από το 30% των ενηλίκων διαθέτουν πολύ καλό επίπεδο στην συγκεκριμένη ικανότητα (level of proficiency 2), και συγκεκριμένα στην Σουηδία (35,2%), στη Φινλανδία (33,2%), στις Κάτω Χώρες (34,3%), στη Δανία (32,3%), όπως και στη Νορβηγία (34,9%) και στην Αυστραλία (31,8%) (OECD, 2013b: 90).

Αντιθέτως, στους low-performers με την χαμηλότερη αναλογία ενηλίκων που διαθέτουν επάρκεια επιπέδου 2 στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων σε πολύπλοκα περιβάλλοντα τεχνολογίας συμπεριλαμβάνονται η Πολωνία (15,4%), η Ιρλανδία (22,1%), η Σλοβακία (22,8%) και η Εσθονία (23,2%) (OECD, 2013b: 90) (βλ. Διάγραμμα 51).

Διάγραμμα 51: Επίπεδα Επάρκειας Ενηλίκων (16-65 ετών) στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων σε Πολύπλοκα Τεχνολογικά Περιβάλλοντα (PIAAC 2012)



Πηγή: Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012), Table A2.10a όπ. παρατ. στο OECD, 2013b: 87.

Συνοψίζοντας, το 13% του εργατικού δυναμικού στην Ε.Ε.-17 είτε διέθετε πολύ χαμηλά επίπεδα επάρκειας στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων είτε δεν είχε εμπειρία στην χρήση υπολογιστή. Σε γενικές γραμμές, το 43% των ενηλίκων κατά μέσο όρο στην Ε.Ε. διέθετε χαμηλό επίπεδο επάρκειας στη συγκεκριμένη ικανότητα, και συγκεκριμένα επίπεδο επάρκειας 1 ή κάτω από το επίπεδο 1 (European Commission, 2013b: 65).

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στα επίπεδα επάρκειας, ιδίως στον γραμματισμό και στην αριθμητική, με βάση το φύλο, στην Ε.Ε. από τα ευρήματα της Έρευνας για τις Δεξιότητες των Ενηλίκων (PIAAC 2012), δεν προκύπτουν αποκλίσεις στα επίπεδα επάρκειας στις ικανότητες μεταξύ των δύο φύλων. Ιδίως οι ενήλικες άνδρες και γυναίκες, που συμπεριλαμβάνονται στα νεότερα ηλικιακά clusters, φαίνεται να έχουν τις ίδιες επιδόσεις σε σχέση με τα επίπεδα επάρκειας στις ικανότητες του γραμματισμού και της αριθμητικής (European Commission, 2013b: 63).

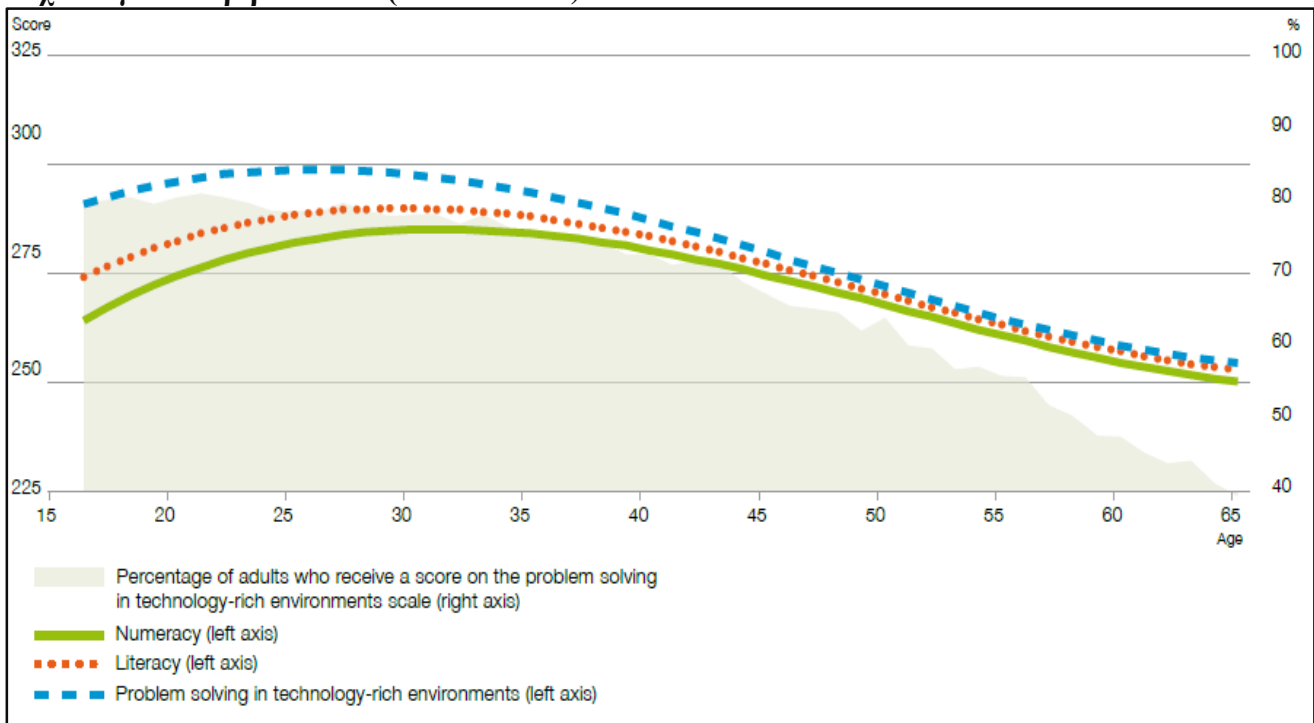
Παρ' όλα αυτά, ο τρόπος αξιοποίησης των ικανοτήτων από τα δύο φύλα διαφέρει, κυρίως, λόγω της διαφορετικής φύσης των θέσεων εργασίας που καταλαμβάνουν και των επαγγελματιών που επιλέγουν να ακολουθήσουν (βλ. αναλυτικά OECD, 2013d: 28-29).

Ωστόσο, η ηλικία φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα ως προς το επίπεδο επάρκειας που διαθέτει ο ενήλικος πληθυσμός στην Ε.Ε. στις ικανότητες του γραμματισμού και της αριθμητικής (European Commission, 2013b: 63). Με βάση τα αποτελέσματα του PIAAC 2012, οι ενήλικες από 16 έως 24 ετών έχουν καλύτερες επιδόσεις, κατά μέσο όρο, σε σύγκριση με το σύνολο του ενεργού πληθυσμού στα επίπεδα επάρκειας στον γραμματισμό (πλεονέκτημα 7 μονάδες (score points) στον γραμματισμό και 5 μονάδες (score points) στην αριθμητική), εμφανίζοντας, όμως, σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. (European Commission, 2013b: 63).

Επιπροσθέτως, μείζονος σημασίας συνιστά η διακύμανση των επιπέδων των ικανοτήτων των ενηλίκων. Συγκεκριμένα, από τα ευρήματα της Έρευνας για τις Δεξιότητες των Ενηλίκων (Survey of Adult Skills) στο πλαίσιο του PIAAC 2012,

προέκυψε ότι υπάρχει, κατά μέσο όρο, στην Ε.Ε. μία αύξηση του επιπέδου επάρκειας των ικανοτήτων από το νεότερο, ηλικιακά, cluster των ενηλίκων (16-24 ετών) έως και το cluster των ενηλίκων, ηλικίας από 25 έως 34 ετών. Ακολούθως, παρατηρείται μία σταδιακή μείωση των επιπέδων επάρκειας των δεξιοτήτων έως και το τελευταίο ηλικιακά cluster των ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας (55-65 ετών) (βλ. αναλυτικά European Commission, 2013b: 63; OECD, 2016b: 1-4) (βλ. και Διάγραμμα 52).

Διάγραμμα 52: Διαχρονική Εξέλιξη των Επιπέδων Επάρκειας των Ενηλίκων (16-65 ετών) στις Ικανότητες του Γραμματισμού, της Αριθμητικής & της Επίλυσης Προβλημάτων σε Πολύπλοκα Τεχνολογικά Περιβάλλοντα (PIAAC 2012)



Πηγή: OECD (2012), Survey of Adult Skills (PIAAC), www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm όπ. παρατ. στο OECD, 2016b: 2.

Η προαναφερθείσα διαφορετική απόδοση σε σχέση με τις ικανότητες ανά ηλικιακό cluster δύναται να έχει διττή ερμηνεία: Από τη μία, μπορεί να υποδηλώνει ότι τις τελευταίες δεκαετίες στην Ε.Ε. έχει βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και ΕΕΚ στην Ε.Ε. και ως εκ τούτου εξοπλίζουν με καλύτερα προσόντα, δεξιότητες και ικανότητες τις νέες γενιές εν συγκρίσει με τις παλαιότερες γενιές (European Commission, 2013b: 63-64).

Και από την άλλη, δύναται να υποδηλώνει τη σταδιακή μείωση των επιπέδων επάρκειας κατά τη διάρκεια της εργασιακής τροχιάς των ενηλίκων και την σπουδαιότητα της ΔΒΜ (European Commission, 2013b: 64), είτε με την ευρεία έννοια του όρου είτε με την πιο στοχευμένη, ως συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ.

Σε κάθε περίπτωση, οι low skilled ενήλικες, και ιδίως τα low skilled άνεργα άτομα ή τα μεγαλύτερης ηλικίας, π.χ. το cluster των ενηλίκων 55-65 ετών καθώς και οι μη γηγενείς ενήλικες, κινδυνεύουν να παγιδευτούν, όπως έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενο κεφάλαιο της Διδακτορικής μας Διατριβής, σε ένα φαύλο κύκλο, από τον οποίο πολύ δύσκολα ξεφεύγουν (OECD, 2013d: 11 & 17).

Η άρνηση ή η αποθάρρυνση για συμμετοχή στη ΔΒΜ, ιδίως γι' αυτές τις ομάδες πληθυσμού, έχει ως επακόλουθη συνέπεια είτε να διατηρούνται οι ικανότητές τους σε χαμηλά επίπεδα επάρκειας είτε να αποδυναμώνονται με την πάροδο του χρόνου, με αρνητικές επιπτώσεις και στην εργασιακή και βιοτική τους τροχιά αλλά και στην αποθάρρυνσή τους για συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες ΔΒΜ (βλ. αναλυτικά OECD, 2013d: 16-17).

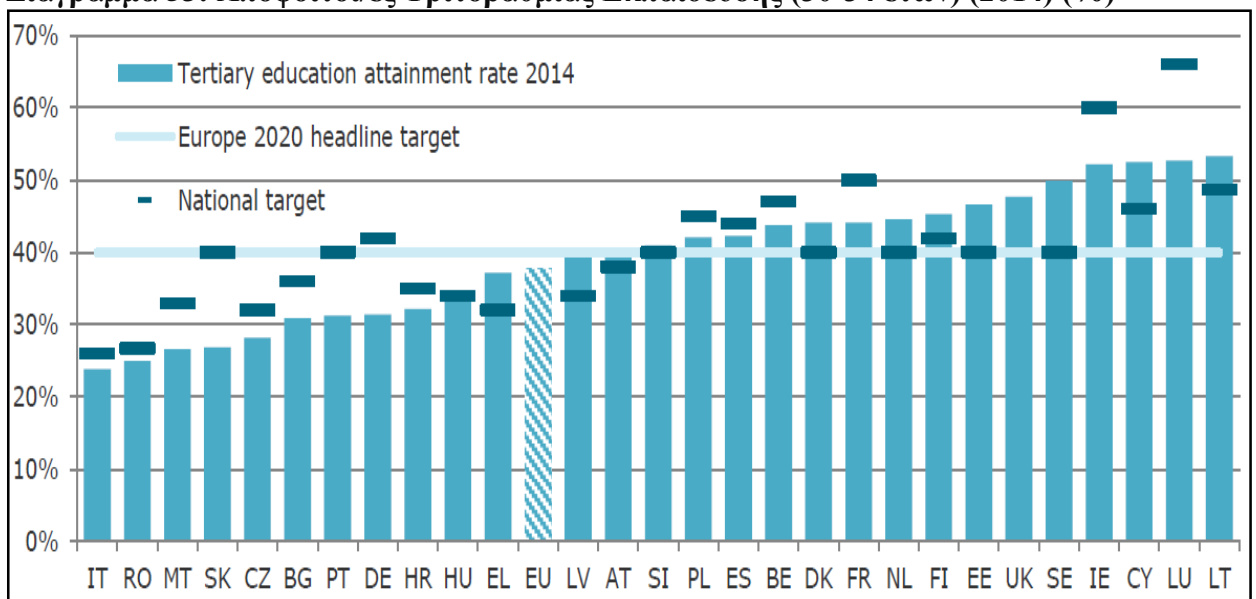
Ως προς τις επιδόσεις των Κρατών-Μελών στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές τιμές-στόχους του «ET2020», η πρόοδος που συντελέστηκε στο πλαίσιο του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας (2012-2014) ήταν η ακόλουθη:

2. Απόφοιτοι/ες (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:

Αναφορικά με την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο των αποφοίτων (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, για το 2014 (ολοκλήρωση 2^{ου} Κύκλου Εργασίας «ET2020»), ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ανήλθε στο 37,9%. Συγκεκριμένα αυξήθηκε κατά 1 ποσοστιαία μονάδα από το προηγούμενο έτος (2013), κατά το οποίο ο ευρωπαϊκός μέσος όρος είχε αυξηθεί στο 36,9% από 35,7% που βρισκόταν το 2012 (European Commission, 2013b: 39; European Commission, 2014: 35; European Commission, 2015b: 39).

Συνολικά, στο πλαίσιο του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας, οι επιδόσεις των Κρατών-Μελών σε σχέση με τον συγκεκριμένο ευρωπαϊκό benchmark, ο οποίος αποτελεί και headline target της Στρατηγικής «Europe 2020», κατά μέσο όρο ήταν πολύ καλές, όπως και στον 1^ο Κύκλο Εργασίας, μιας και ο ευρωπαϊκός μέσος όρος αυξήθηκε από το 2012 έως το 2014 κατά 2,2 ποσοστιαίες μονάδες, απέχοντας μόλις 2,1 ποσοστιαίες μονάδες από την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 40% έως το 2020 (European Commission, 2013b: 39; European Commission, 2014: 35; European Commission, 2015b: 39 (Διάγραμμα 53)).

Διάγραμμα 53: Απόφοιτοι/ες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (30-34 ετών) (2014) (%)



Πηγή: Eurostat (LFS, 2014). Online data code: *t2020_41* όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 40.

Ειδικότερα, στην ολοκλήρωση του 2^{ου} Κύκλου του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» (2014), σε 16 από τα 28 Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. είχε επιτευχθεί η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος του 40%, και συγκεκριμένα στα ακόλουθα Κράτη-Μέλη: Βέλγιο (43,8%), Δανία (44,1%), Εσθονία (46,6%), Ιρλανδία (52,2%), Ισπανία (42,3%), Γαλλία (44,1%), Κύπρος (52,5%), Λιθουανία (53,3%), Λουξεμβούργο (52,7%), Κάτω Χώρες (44,6%), Αυστρία (40%), Πολωνία (42,1%), Σλοβενία (41%), Φινλανδία (45,3%), Σουηδία (49,9%) και Ηνωμένο Βασίλειο (45,5%) (Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfs_9912* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 42).

Επιπροσθέτως, 12 Κράτη-Μέλη κατάφεραν να επιτύχουν την εθνική τους τιμή-στόχο (Λιθουανία, Κύπρος, Σουηδία, Εσθονία, Φινλανδία, Κάτω Χώρες, Δανία, Σλοβενία, Αυστρία, Λετονία, Ελλάδα και Ουγγαρία), ενώ η Αυστρία κατάφερε να συμπεριληφθεί, για πρώτη φορά, και στα δύο clusters, ήτοι και στο cluster των Κρατών-Μελών, στα οποία επετεύχθη ο EU benchmark του 40% αλλά και στο cluster των Κρατών-Μελών, τα οποία κατάφεραν να επιτύχουν τον αντίστοιχο εθνικό τους στόχο, λόγω του ό,τι η διεθνής ταξινόμηση του εκπαιδευτικού επιπέδου υφίστατο μία σχετική βελτίωση (European Commission, 2015b: 40).

Επιχειρώντας να ταξινομήσουμε τα Κράτη-Μέλη σε clusters βάσει των επιδόσεών τους, στην κατεύθυνση επίτευξης της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου της αύξησης στο 40% των αποφοίτων (30-34 ετών) με τρίτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο, δύνανται να ταξινομηθούν σε 3 κατηγορίες με βάση την μέση ετήσια μεταβολή των ποσοστών επίτευξης τρίτοβάθμιου εκπαιδευτικού επιπέδου από το 2011 (λήξη 1^{ου} Κύκλου Εργασίας) έως και το 2014 (λήξη 2^{ου} Κύκλου Εργασίας «ET2020») (European Commission, 2015b: 40) (βλ. παρακάτω Διάγραμμα 54).

Έτσι, στο 1^ο cluster περιλαμβάνονται όλα τα Κράτη-Μέλη, τα οποία έχουν επιτύχει την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 40% και, συγχρόνως headline target της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «EU2020, ή ο εθνικός τους μέσος όρος έχει σχεδόν αγγίξει το 40%, όπως για παράδειγμα η Λετονία (39,9%) (European Commission, 2015b: 40; Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfs_9912* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 42) (Διάγραμμα 54).

Ενώ, παράλληλα, στα Κράτη-Μέλη έχει υπάρξει περαιτέρω πρόοδος στις επιδόσεις τους μεταξύ 2011-2014. Για παράδειγμα, η Αυστρία έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο από το 2011 (23,6%) έως το 2014 (40%), λόγω του ό,τι επαναπροσδιόρισε τα πτυχία, που αποκτώνται από τα ανώτατα τεχνικά και επαγγελματικά της κολέγια (European Commission, 2015b: 40-41; Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfs_9912* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 42). Συν τοις άλλοις, στην πλειοψηφία τους, τα Κράτη-Μέλη του 1^{ου} cluster έχουν επιτύχει τους εθνικούς τους στόχους ή έχουν θέσει πολύ φιλόδοξους στόχους προς επίτευξη όπως στην περίπτωση του Λουξεμβούργου (εθνικός στόχος: 66%) και της Ιρλανδίας (εθνικός στόχος: 60%)

(European Commission, 2015b: 40; Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfs_9912* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 42).

Το **2^ο cluster** αποτελείται από Κράτη-Μέλη, τα οποία, όπως και στο 1^ο cluster έχουν επιτύχει την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 40% των αποφοίτων (30-34 ετών) από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο η πρόοδος που έχει συντελεστεί ως προς τη βελτίωση των επιδόσεων τους από την ολοκλήρωση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας (2011) έως και την ολοκλήρωση του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» Work Programme δεν είναι, ιδιαίτερος, σημαντική. Τα Κράτη-Μέλη που συγκαταλέγονται στο εν λόγω cluster είναι το Βέλγιο (2011: 42,6% & 2014: 43,8%), η Ισπανία (2011: 41,9% & 2014: 42,3%), η Γαλλία (2011: 43,3% & 2014: 44,1%) και η Φινλανδία (2011: 46% & 2014: 45,3%) (European Commission, 2015b: 40; Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfs_9912* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 42) (Διάγραμμα 54).

Μεταξύ των τεσσάρων προαναφερθέντων Κρατών-Μελών, η Φινλανδία, είναι η μόνη χώρα, η οποία έχει επιτύχει τον εθνικό της στόχο (42%), ωστόσο από το 2011 έως και το 2014, ο εθνικός της μέσος όρος σε σχέση με τον headline target των αποφοίτων (30-34 ετών) από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπέστη μία πολύ μικρή μείωση, της τάξεως των 0,7 ποσοστιαίων μονάδων (European Commission, 2015b: 40; Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfs_9912* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 42).

Τέλος, στο **3^ο cluster** ταξινομούνται τα Κράτη-Μέλη, των οποίων οι επιδόσεις τους αναφορικά με την αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, βρίσκονται πολύ πιο κάτω από την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 40%. Παρ' όλα αυτά, όμως, η πρόοδος που έχουν σημειώσει, μεταξύ 2011-2014, ως προς την αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν πολύ σημαντική (European Commission, 2015b: 40) (Διάγραμμα 54).

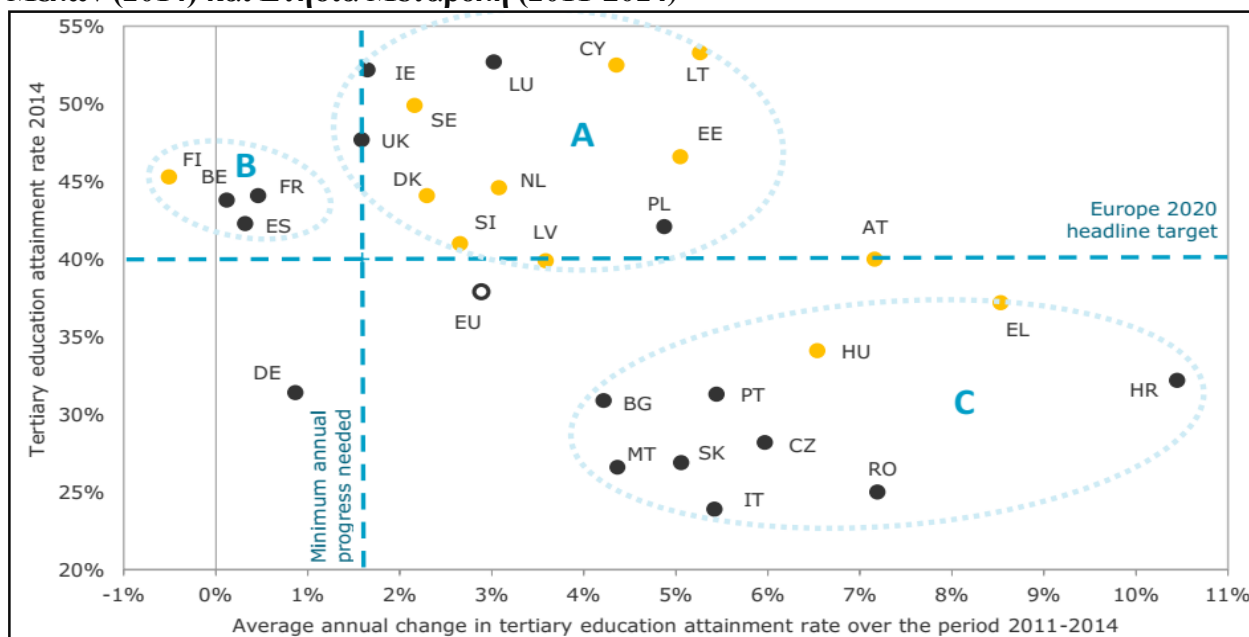
Ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη, που συμπεριλαμβάνονται στο 3^ο Cluster, η Κροατία αναδεικνύεται top performer ως η χώρα που σημείωσε τη μεγαλύτερη πρόοδο σε σχέση την αύξηση του εθνικού μέσου όρου των αποφοίτων (30-34 ετών) από τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα (2011: 23,9% & 2014: 32,2%), πιθανότατα λόγω

των διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων που προέβη στο συγκεκριμένο πεδίο μετά από την συμμετοχή της στη Διαδικασία της Μπολόνια (Bologna Process) (European Commission, 2015b: 40-41; Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfs_9912* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 42).

Το μόνο Κράτος-Μέλος, του οποίου η πρόοδος ως προς την βελτίωση των επιδόσεών του, από το 2011 έως το 2012, ήταν αρκετά ισχνή, ήταν η Γερμανία, η οποία, συγχρόνως, είχε και ένα χαμηλό εθνικό μέσο όρο αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (2011: 30,6% & 2014: 31,4%) (European Commission, 2015b: 41; Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfs_9912* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 42).

Ωστόσο η Γερμανία, είναι ένα από τα λίγα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε., το οποίο παρέχει διττό σύστημα ΕΕΚ, πολύ καλά εναρμονισμένο και συνδεδεμένο με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ως εκ τούτου, η Γερμανία συμπεριλαμβάνει τόσο στη μέτρηση των επιδόσεών της (εθνικός μέσος όρος) όσο και στον εθνικό της στόχο (42%) την αποφοίτηση των ατόμων από την μετα-δευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση, - ποσοστό το οποίο δεν είναι ενσωματωμένο στα ευρήματα του Education and Training Monitor 2015, για το έτος αναφοράς 2014- (European Commission, 2015b: 41; Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfs_9912* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 42).

Διάγραμμα 54: Αποφοίτοι/ες (30-34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Επιδόσεις Κρατών-Μελών (2014) και Ετήσια Μεταβολή (2011-2014)¹⁰⁴



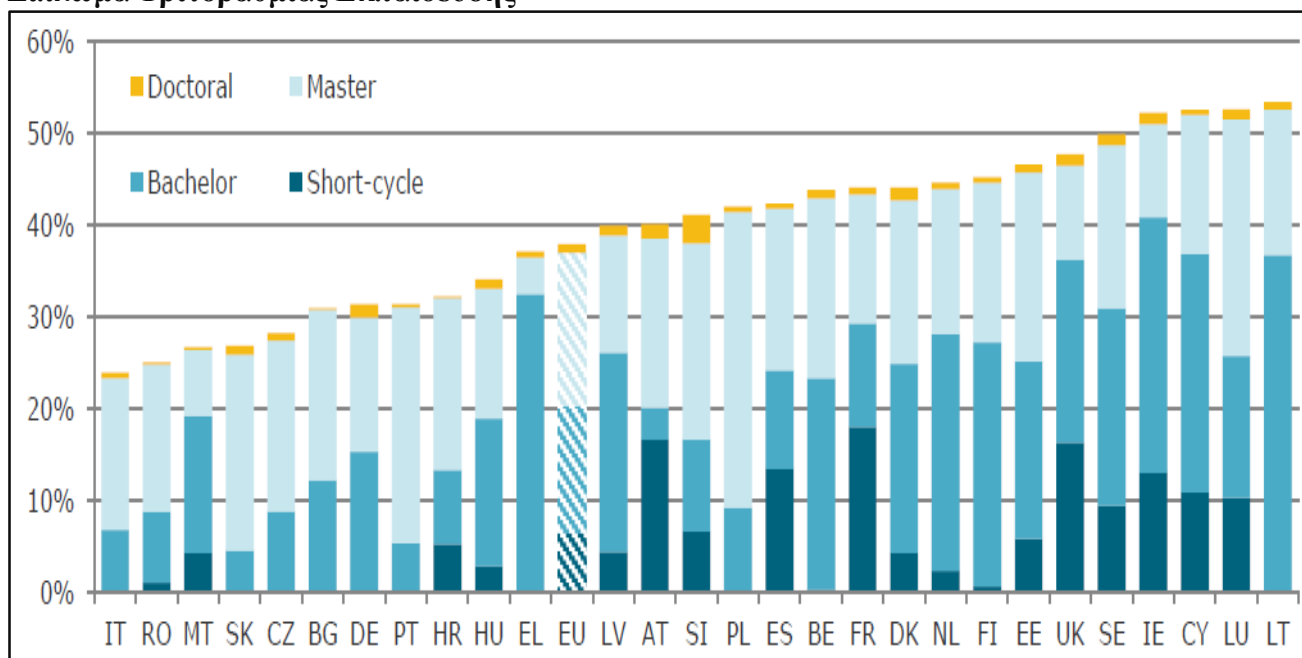
Πηγή: DG EAC calculation based on Eurostat (LFS) data όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 41.

Αξίζει να επισημανθεί, ότι με βάση τη Διεθνή Τυποποιημένη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης 2011 (ISCED 2011), και, ιδίως την ταξινόμηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε τρία επίπεδα, ήτοι ISCED level 5, ISCED level 6, ISCED level 7 και ISCED level 8, παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των Κρατών-Μελών ως προς την αναλογία των αποφοίτων (30-34 ετών) από την τριτοβάθμια εκπαίδευση ανά ISCED level (European Commission, 2015b: 44).

Συγκεκριμένα, για το 2014 παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη σε σχέση με τα ποσοστά αποφοίτων που έχουν αποκτήσει πτυχίο (Bachelor's degree) και με τα ποσοστά των ατόμων που έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους και έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (Master's degree) (European Commission, 2015b: 44) (βλ. και Διάγραμμα 55).

¹⁰⁴ «Τα Κράτη-Μέλη που έχουν ήδη επιτύχει τους εθνικούς στόχους τους απεικονίζονται με κίτρινο χρώμα. Οι εθνικοί στόχοι ακολουθούν διαφορετικούς ορισμούς του δείκτη σε ορισμένες χώρες. Η ετήσια μεταβολή που περιλαμβάνει μία διακοπή στις χρονοσειρές δεν λαμβάνεται υπ' όψιν. Αυτό ισχύει για το Βέλγιο (2013-2014), τη Γαλλία (2012-2013, 2013-2014), τις Κάτω Χώρες (2012-2013) και την Αυστρία (2013-2014).» (European Commission, 2015b: 41).

Διάγραμμα 55: Αναλογία Αποφοίτων (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ανά Δίπλωμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης



Πηγή: Eurostat (LFS, 2014), based on a May 2015 extraction όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 44.

Όσον αφορά στα ποσοστά αποφοίτων από την τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ των επιμέρους υπο-ομάδων του πληθυσμού, το 2014, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των γυναικών αποφοίτων ήταν υψηλότερος (42,3%) από τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο των ανδρών (33,6%), έχοντας, συγχρόνως επιτύχει και την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 40% (European Commission, 2015b: 42; Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfs_9912* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 42).

Με εξαίρεση την Γερμανία, στην οποία το ποσοστό των ανδρών αποφοίτων από την τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν υψηλότερο (32%) από το ποσοστό των γυναικών αποφοίτων (30,8%), στα υπόλοιπα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28, οι εθνικοί ευρωπαϊκοί μέσοι όροι των ποσοστών των γυναικών (30-34 ετών) που έχουν τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο είναι υψηλότεροι από τους αντίστοιχους εθνικούς μέσους όρους των ανδρών (30-34 ετών) αποφοίτων από την τριτοβάθμια εκπαίδευση (European Commission, 2015b: 42; Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfs_9912* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 42).

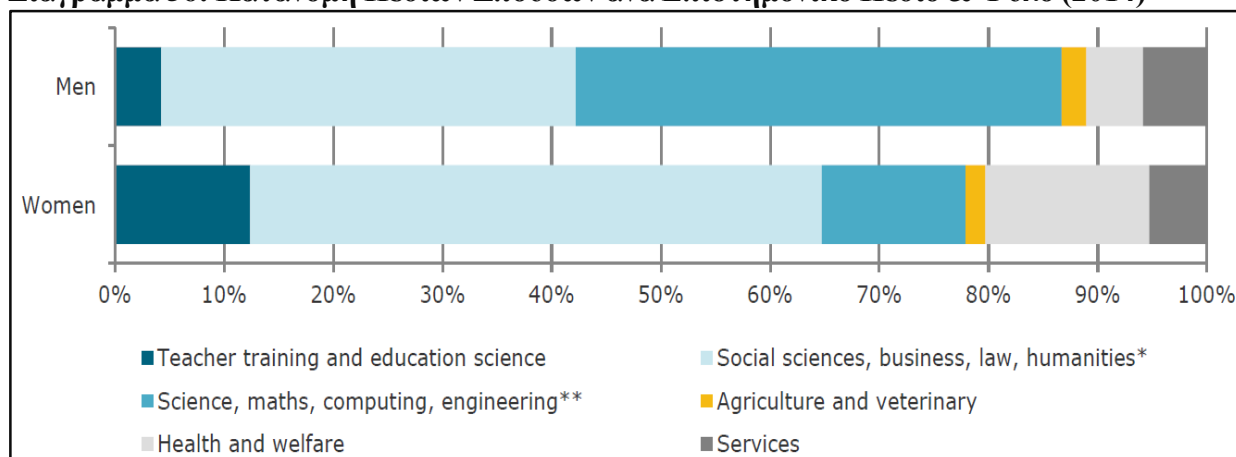
Κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι μεταξύ 2011-2014, κατά μέσο όρο το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων έχει αυξηθεί, λόγω της ταχύτερης προόδου και εξέλιξης που σημειώνουν οι γυναίκες (30-34 ετών) απ' ότι οι άνδρες συνομήλικοί τους. Για παράδειγμα, στη Λετονία, στη Σλοβενία, στην Πορτογαλία, στη Βουλγαρία, στην Εσθονία, στην Ιταλία και στην Ουγγαρία, το ποσοστό των γυναικών αποφοίτων (30-34 ετών) από την τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν κατά 50% υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών (European Commission, 2015b: 42). Μόνο στις Κάτω Χώρες, στη Δανία και στην Φινλανδία, το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων, από το 2011 έως και το 2014 είχε κάπως περιοριστεί (European Commission, 2015b: 42) (βλ. παρακάτω Πίνακα 38).

Επιπροσθέτως, παρατηρείται ότι, περισσότερες γυναίκες απ' ότι άνδρες, στην πλειοψηφία σχεδόν των Κρατών-Μελών, φοιτούν σε προγράμματα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών σύντομου κύκλου (short cycle) και αποκτούν αντίστοιχα πτυχία (Bachelor's degree) μεταπτυχιακά διπλώματα (Master's degree) σύντομου κύκλου σπουδών (European Commission, 2015b: 44). Γεγονός που υποδηλώνει ότι η υπερ-εκπροσώπηση των γυναικών αποφοίτων από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν οφείλεται μόνο στην αποφοίτησή τους από μία κατηγορία μόνο σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, παρά τα αυξημένα ποσοστά των γυναικών αποφοίτων (30-34 ετών) από την ανώτατη εκπαίδευση, η εκπροσώπησή τους σε όλα τα πεδία σπουδών δεν είναι ίδια με την εκπροσώπηση των ανδρών (European Commission, 2015b: 44). Αντιστοίχως, ισχύει το ίδιο και για το ανδρικό φύλο σε ορισμένους τομείς σπουδών (βλ. Διάγραμμα 56).

Συγκεκριμένα, το γυναικείο φύλο φαίνεται να υπο-εκπροσωπείται στα πεδία σπουδών STEM, ήτοι τις Θετικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά, την Επιστήμη Υπολογιστών, τα οποία είναι πιο διαδεδομένα στους άνδρες απ' ότι στις γυναίκες. Αντιστοίχως, το ανδρικό φύλο υπο-εκπροσωπείται στις παιδαγωγικές, κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, καθώς τα ποσοστά των γυναικών αποφοίτων είναι υψηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των ανδρών αποφοίτων (European Commission, 2015b: 44). Εντύπωση, ωστόσο, προκαλεί, το αυξημένο ποσοστό των γυναικών αποφοίτων από τις επιστήμες της υγείας και πρόνοιας εν συγκρίσει με το αντίστοιχο των ανδρών

αποφοίτων Eurostat (LFS, 2014), based on a May 2015 extraction όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 44) (Διάγραμμα 56).

Διάγραμμα 56: Κατανομή Πεδίων Σπουδών ανά Επιστημονικό Πεδίο & Φύλο (2014)



Πηγή: Eurostat (LFS, 2014), based on a May 2015 extraction όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 44.

Η προαναφερθείσα υπο-εκπροσώπηση τόσο του ανδρικού όσο και του γυναικείου φύλου σε ορισμένα πεδία σπουδών, αναπόφευκτα μας οδηγεί στο να θεωρήσουμε, όπως είχαμε επισημάνει και στην ανάλυσή μας για τον 1^ο Κύκλο Εργασίας του «ET2020», ότι ναι μεν το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων σε σχέση με την επιλογή πεδίων σπουδών για να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει μειωθεί με την πάροδο των χρόνων, ωστόσο οι ανισότητες παραμένουν. Είτε λόγω παραδοσιακών στερεοτυπικών αντιλήψεων περί διάκρισης μεταξύ γυναικείων και ανδρικών επαγγελμάτων, είτε λόγω ανεπαρκούς ανάληψης πρωτοβουλιών σε εθνικό επίπεδο από την πλευρά των Κρατών-Μελών για την βελτίωση της ελκυστικότητας των συγκεκριμένων πεδίων σπουδών που υπο-εκπροσωπούνται είτε από το ανδρικό φύλο είτε από το γυναικείο φύλο.

Ωστόσο, ο αυξημένος αριθμός γυναικών αποφοίτων από τα πεδία σπουδών που αφορούν στις Επιστήμες της Υγείας και της Πρόνοιας αποτελεί ένα θετικό και αισιόδοξο πρόσημο στη μείωση των ανισοτήτων μεταξύ των δύο φύλων ως προς την επιλογή επιστημονικών πεδίων σπουδών προς φοίτηση.

Αναφορικά με την αποφοίτηση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση το μεταναστευτικό υπόβαθρο (background), για το 2014, το ποσοστό των μη γηγενών, προερχόμενων από χώρες εντός της Ε.Ε., αποφοίτων (30-34 ετών) με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο, ανήλθε στο 40,7% έναντι 38,6% των γηγενών αποφοίτων, και 33% των μη γηγενών, προερχόμενων από χώρες εκτός της Ε.Ε., αποφοίτων με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο (Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfs_9912* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 42) (βλ. Πίνακα 38).

Πίνακας 38: Ποσοστά Αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (30-34 ετών) βάσει Φύλου και Μεταναστευτικού Status (2014) (%)

	2011	2014							2020
	Total	Total	Men	Women	Native-born	Foreign-born			Target
						EU	Non-EU	Sub-total	
EU	34.8	37.9	33.6	42.3	38.6	40.7	33.0	35.6	40
Belgium	42.6	43.8b	37.4b	50.2b	46.2b	47.0b	28.4b	35.2b	47
Bulgaria	27.3	30.9	23.4	39.0	30.9	:	:	:	36
Czech Republic	23.7	28.2	24.2	32.5	27.9	33.8	34.2	34.0	32
Denmark	41.2	44.1	38.4	50.0	44.5	72.9	32.7	41.5	40
Germany	30.6	31.4	32.0	30.8	32.0	:	:	:	42d
Estonia	40.2	46.6	35.6	58.2	46.0	:	(52.0)	56.7	40
Ireland	49.7	52.2	45.1	58.6	51.6	48.3	63.3	53.5	60
Greece	29.1	37.2	32.9	41.6	41.3	(9.5)	8.1	8.4	32
Spain	41.9	42.3	36.8	47.8	46.5	43.0	20.8	26.9	44
France	43.3	44.1b	39.6b	48.4b	44.8b	45.0b	38.2b	39.5b	50d
Croatia	23.9	32.2	25.6	39.0	33.3	(58.8)	(15.9)	(19.6)	35
Italy	20.4	23.9	18.8	29.1	26.7	15.0	11.6	12.8	26d
Cyprus	46.2	52.5	46.0	58.2	58.3	43.4	36.7	39.4	46
Latvia	35.9	39.9	27.8	52.3	39.9	:	(42.2)	(40.3)	34-36
Lithuania	45.7	53.3	44.0	62.7	53.5	:	:	:	48.7
Luxembourg	48.2	52.7	49.8	55.4	42.5	60.1	58.2	59.7	66
Hungary	28.2	34.1	28.0	40.3	33.9	(43.5)	:	44.7	34
Malta	23.4	26.6	22.9	30.5	25.4	:	(39.2)	42.4	33
Netherlands	41.1	44.6	41.3	47.9	47.3	41.8	27.1	30.9	40d
Austria	23.6	40.0b	38.3b	41.6b	41.8b	45.3b	26.7b	35.0b	38
Poland	36.5	42.1	34.2	50.2	42.0	:	(60.1)	(61.6)	45
Portugal	26.7	31.3	23.2	38.9	31.0	42.5	28.4	34.2	40
Romania	20.3	25.0	22.9	27.2	25.0	:	:	:	26.7
Slovenia	37.9	41.0	30.0	53.7	43.4	(44.8)	(11.6)	(17.0)	40
Slovakia	23.2	26.9	22.5	31.5	26.7	:	:	:	40
Finland	46.0	45.3	38.2	52.6	46.9	(26.2)	33.2	31.0	42d
Sweden	46.8	49.9	42.4	57.9	51.6	64.0	40.7	45.6	40d
United Kingdom	45.5	47.7	44.2	51.1	45.5	48.6	57.9	53.9	:

Πηγή: Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfs_9912* όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 42.

Ωστόσο, όπως διαφαίνεται και στον παραπάνω Πίνακα (Πίνακας 38), ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα ποσοστά αποφοίτησης από την τριτοβάθμια εκπαίδευση του γηγενούς και του μη γηγενούς πληθυσμού (European Commission, 2015b: 42-43). Οι εν λόγω αποκλίσεις, σε μεγάλο βαθμό, οφείλονται από τη μία στην ύπαρξη διαφορετικών ιστορικών μεταναστευτικών backgrounds ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη και από την άλλη στην ανάδειξη νέων τάσεων επαγγελματικής μετανάστευσης σε ορισμένες χώρες της Ε.Ε. (European Commission, 2015b: 42-43).

Σε χώρες όπως στο Βέλγιο, στην Τσεχική Δημοκρατία, στη Γαλλία, στη Δανία, στην Αυστρία, στην Πορτογαλία, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στη Σουηδία, ο μη γηγενής πληθυσμός που γεννήθηκε εντός Ε.Ε., έχει ψηλότερα ποσοστά αποφοίτων (30-34 ετών) τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εν συγκρίσει με τον γηγενή πληθυσμό (European Commission, 2015b: 42-43). Για παράδειγμα, στη Δανία το ποσοστό αποφοίτησης από την τριτοβάθμια εκπαίδευση του μη γηγενούς πληθυσμού, που είχε γεννηθεί σε Κράτος-Μέλος της Ε.Ε. ανήλθε το 2014 στο 72,9%, και το αντίστοιχο ποσοστό του γηγενούς πληθυσμού στο 44,5% (Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfs_9912* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 42).

Ανεξαρτήτως, όμως, των διαφορετικών ιστορικών μεταναστευτικών προτύπων που υφίστανται μεταξύ των Κρατών-Μελών της Ε.Ε., ο μη γηγενής πληθυσμός και, ιδίως, αυτός που μεταναστεύει στο μέσον ή προς το τέλος της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης, αντιμετωπίζει περισσότερα προβλήματα από οποιαδήποτε άλλη πληθυσμιακή ομάδα, σε σχέση με την πρόσβαση και την είσοδο του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (European Commission, 2015b: 43).

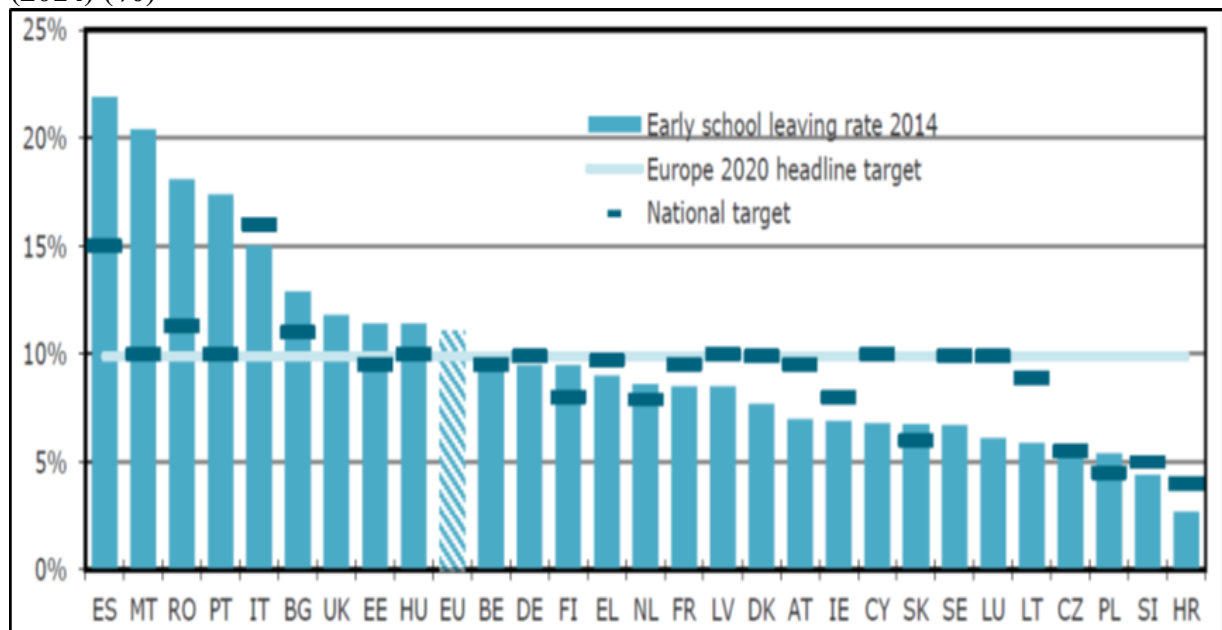
Η δημιουργία εναλλακτικών διαδρομών εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η αναγνώριση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που έχουν αποκτηθεί εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και, συγκεκριμένα εκτός του τύπου της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συνδέεται ευθέως με την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συνιστούν μέτρα για την είσοδο των μεταναστών/στριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (European Commission, 2015b: 43). Ενώ, παράλληλα, αντανakλούν και τον πολυδιάστατο ρόλο της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της

ΔΒΜ και την σχέση τους με την Κοινωνική Ατζέντα σε σχέση με την κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών/στριών. Καθώς και του προσφυγικού πληθυσμού, μίας και η προσφυγική κρίση θα ξεσπούσε ένα χρόνο αργότερα (2015) (European Commission, 2015b: 43).

3. Πρόωρα Διαρρέοντες/ουσες από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση:

Όσον αφορά στον δείκτη της πρόωρης εγκατάλειψης των ατόμων (18-24 ετών) από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ο 2^{ος} Κύκλος Εργασίας ολοκληρώνεται με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο να έχει μειωθεί **το 2014 στο 11,1%**, ήτοι 0,8 ποσοστιαίες μονάδες κάτω από τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο το 2013 (11,9%), και 1,6 ποσοστιαίες μονάδες κάτω από τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο (12,7%) το 2012 (έναρξη του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας), απέχοντας πολύ λίγο, κατά 1,1 ποσοστιαία μονάδα από την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του <10% έως το 2020 (European Commission, 2013b: 25; European Commission, 2015b: 32) (Διάγραμμα 57).

Διάγραμμα 57: Πρόωρα Διαρρέοντες/ουσες από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (2014) (%)



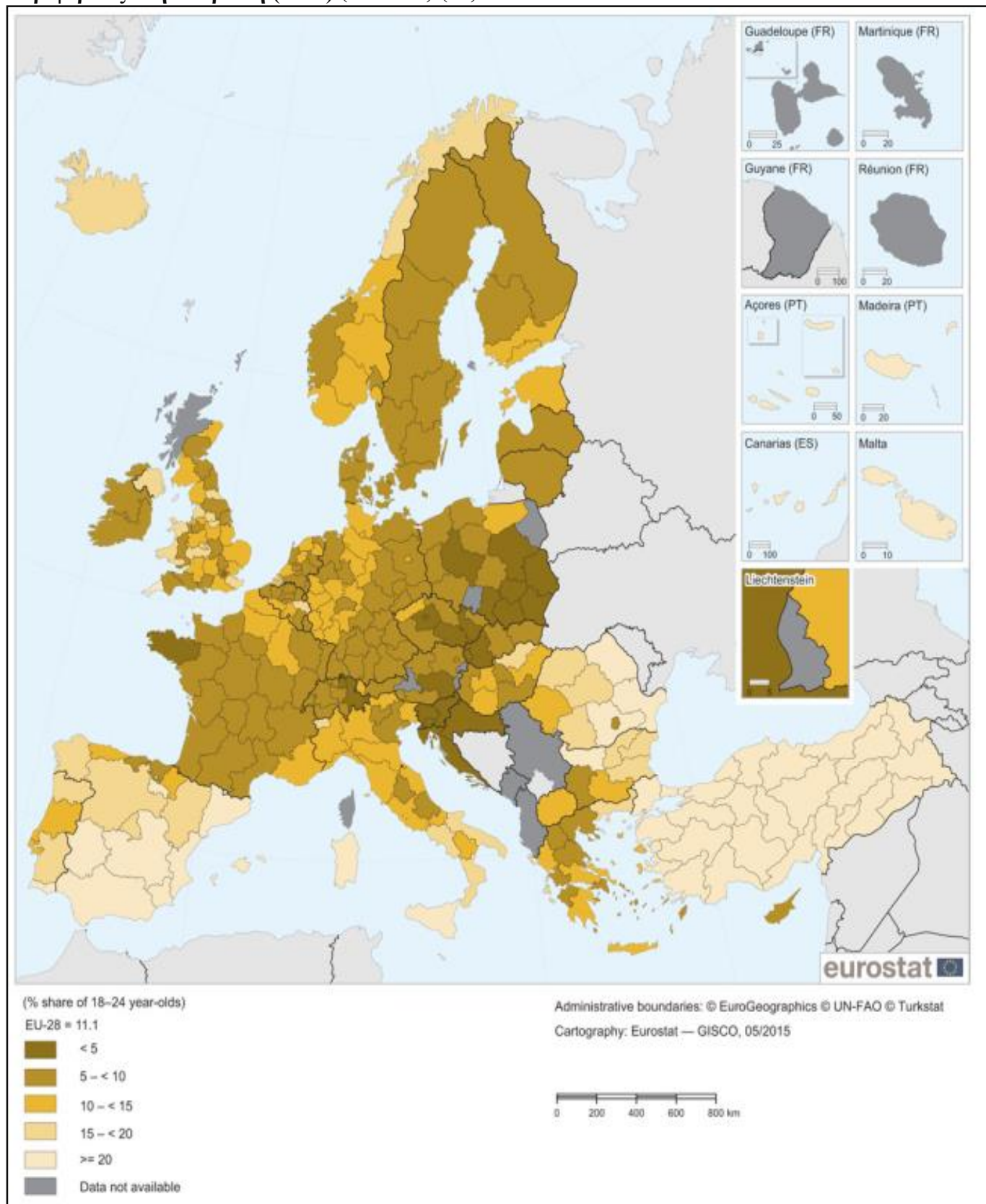
Πηγή: Eurostat (LFS, 2014). Online data code: t2020_40 όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 32.

Ειδικότερα, το 2014, 19 Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28 είχαν επιτύχει τον EU benchmark του <10% έως το 2020, και συγκεκριμένα οι ακόλουθες χώρες: Βέλγιο (9,8% -λόγω αλλαγών σε μεθοδολογικό επίπεδο-), Τσεχική Δημοκρατία (5,5%), Δανία (7,7%), Γερμανία (9,5%), Ιρλανδία (6,9%), Ελλάδα (9%), Γαλλία (8,5%), Κροατία (2,7%), Κύπρος (6,8%), Λετονία (8,5%), Λιθουανία (5,9%), Λουξεμβούργο (6,1%), Κάτω Χώρες (8,6%), Αυστρία (7%), Πολωνία (5,4%), Σλοβενία (4,4%), Σλοβακία (6,7%), Φινλανδία (9,5%) και Σουηδία (6,7%) (European Commission, 2015b: 32; Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfse_02* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 34).

Επιπλέον, η Κροατία, η Σλοβενία, η Τσεχική Δημοκρατία, η Λιθουανία, το Λουξεμβούργο, η Σουηδία, η Κύπρος, η Ιρλανδία, η Αυστρία, η Δανία, η Λετονία, η Γαλλία, η Ελλάδα, η Γερμανία, και η Ιταλία συμπεριλαμβάνονται στο cluster των Κρατών-Μελών, που κατάφεραν το 2014 να επιτύχουν του εθνικούς τους στόχους (European Commission, 2015b: 33).

Ωστόσο, παρ' όλο που ο ευρωπαϊκός μέσος όρος του δείκτη της πρόωρης διαρροής των ατόμων (18-24 ετών) από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, και συγχρόνως, headline target της Στρατηγικής «Europe 2020», απέχει πολύ λίγο από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου του <10% έως το 2020, οι αποκλίσεις ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη εξακολουθούν να υφίστανται, όπως και στον 1^ο Κύκλο Εργασίας (European Commission, 2015b: 33) (βλ. και Χάρτη 4).

Χάρτης 4: Ποσοστά Early Leavers (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση ανά Περιφέρειες στην Ευρώπη (2014) (NUTS 2) (%)



Πηγή: Eurostat (online data code: edat_lfse_16) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2015: 90.

Πιο αναλυτικά, όπως και στον δείκτη των αποφοίτων από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, έτσι και στον δείκτη των πρόωρα διαρρεόντων/ουσών από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, τα Κράτη-Μέλη κατηγοριοποιούνται σε **τέσσερα clusters** βάσει των επιδόσεών τους μεταξύ 2011-2014 (European Commission, 2015b: 33) (βλ. παρακάτω Διάγραμμα 58):

Το **1^ο cluster** αποτελείται από τα Κράτη-Μέλη, τα οποία έχουν επιτύχει την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο, αλλά εξακολουθούσαν, μεταξύ 2011-2014, να σημειώνουν σημαντική πρόοδο σε σχέση με την βελτίωση των επιδόσεων τους ως προς την περαιτέρω μείωση του ποσοστού των πρόωρα διαρρεόντων/ουσών από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Επιπροσθέτως, στο συγκεκριμένο cluster σχεδόν σε όλα τα Κράτη-Μέλη οι εθνικοί στόχοι έχουν επιτευχθεί (European Commission, 2015b: 33) (Διάγραμμα 58).

Στο **2^ο cluster** συμπεριλαμβάνονται τα Κράτη-Μέλη, τα οποία ναι μεν έχουν σημειώσει σημαντική πρόοδο, μεταξύ 2011-2014, αλλά χρειάζεται να βελτιώσουν περισσότερο τις επιδόσεις τους στην κατεύθυνση επίτευξης της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η Ιταλία, η οποία, από το 2011 έως το 2014, σημειώνει μία σταθερή πρόοδο σε σχέση με τη μείωση του εθνικού της ποσοστού της πρόωρης διαρροής των ατόμων (18-24 ετών) από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (European Commission, 2015b: 33).

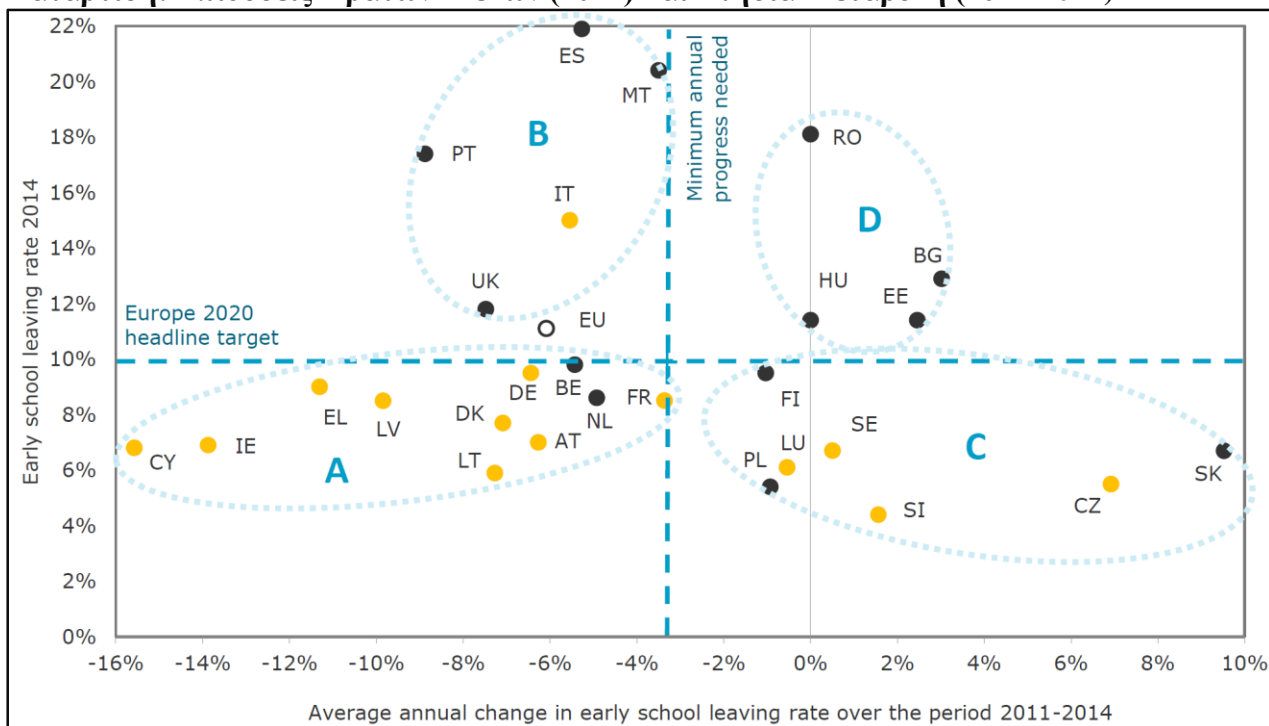
Παρ' όλα αυτά, κατάφερε να επιτύχει για πρώτη φορά τον εθνικό της στόχο (16%), ο οποίος, ωστόσο, ήταν και ο λιγότερο φιλόδοξος εν συγκρίσει με τους υπόλοιπους εθνικούς στόχους των άλλων Κρατών-Μελών της Ε.Ε. (European Commission, 2015b: 33; Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfse_02* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 34) (Διάγραμμα 58).

Στο **3^ο cluster** χωρών συναντάμε τα Κράτη-Μέλη, στα οποία, αν και δεν παρατηρήθηκε ιδιαίτερη πρόοδος ως προς τις επιδόσεις τους από το 2011 έως και το 2014, κατάφεραν να επιτύχουν τον EU benchmark της μείωσης <10% του ποσοστού των early leavers (18-24 ετών) από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (European

Commission, 2015b: 33). Το εν λόγω cluster δύναται να κατηγοριοποιηθεί σε δύο επιμέρους υπο-clusters (European Commission, 2015b: 33-34):

i. Το cluster των Κρατών-Μελών (Φινλανδία, Πολωνία, Λουξεμβούργο, Σουηδία και Σλοβενία), των οποίων τα ποσοστά των early leavers από την εκπαίδευση και την κατάρτιση διατηρούνται σε σχετικά σταθερά επίπεδα, και **ii.** το cluster των Κρατών-Μελών (Σλοβακία και Τσεχική Δημοκρατία), των οποίων τα ποσοστά των πρόωρα διαρρεόντων/ουσών από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης έχουν αυξηθεί τα τελευταία έτη (European Commission, 2015b: 33-34).

Διάγραμμα 58: Πρόωρη Εγκατάλειψη των Ατόμων (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Επιδόσεις Κρατών-Μελών (2014) και Ετήσια Μεταβολή (2011-2014)¹⁰⁵



Πηγή: DG EAC calculations based on Eurostat (LFS) data (online data code: *t2020_40*) όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 33.

¹⁰⁵ Τα Κράτη-Μέλη που έχουν ήδη επιτύχει τους εθνικούς στόχους τους απεικονίζονται με κίτρινο χρώμα. Οι εθνικοί στόχοι ακολουθούν διαφορετικούς ορισμούς του δείκτη σε ορισμένες χώρες. Η ετήσια μεταβολή που περιλαμβάνει μία διακοπή στις χρονοσειρές δεν λαμβάνεται υπ' όψιν. Αυτό ισχύει για το Βέλγιο (2013-2014), την Τσεχική Δημοκρατία (2012-2013), την Ισπανία (2013-2014), τη Γαλλία (2012-2013, 2013-2014), τις Κάτω Χώρες (2012-2013) και την Πολωνία (2012-2013). Η Κροατία δεν περιλαμβάνεται λόγω μη αξιόπιστων δεδομένων για το 2014.» (European Commission, 2015b: 33).

Κάποιες, δε, από τις προαναφερθείσες χώρες του 3^{ου} cluster, π.χ. Τσεχική Δημοκρατία και Σλοβενία, που έχουν επιτύχει τον εθνικό τους στόχο, διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο να αυξηθούν τα ποσοστά των early leavers σε βαθμό που να ξεφύγουν από τον εθνικό τους στόχο, αν δεν αναληφθούν οι απαραίτητες πολιτικές πρωτοβουλίες αντιμετώπισης των υφιστάμενων προκλήσεων [European Commission, 2015b: 34; Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfse_02* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 34] (βλ. παραπάνω Διάγραμμα 58).

Τέλος, στο 4^ο cluster συγκαταλέγονται τα Κράτη-Μέλη, των οποίων τα ποσοστά των ατόμων (18-24 ετών) που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση κυμαίνονται πάνω από το 10%, ήτοι της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου, ενώ, παράλληλα η πρόοδος που σημείωσαν μεταξύ 2011-2014 ως προς τη βελτίωση των επιδόσεών τους ήταν μηδαμινή (European Commission, 2015b:34).

Τόσο η Ρουμανία όσο και η Ουγγαρία δεν εμφανίζουν μέση ετήσια μεταβολή για την εξεταζόμενη περίοδο, ενώ τα ποσοστά των early leavers από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στη Βουλγαρία και στην Εσθονία παρουσίασαν ανοδικές τάσεις (European Commission, 2015b: 34) (βλ. παραπάνω Διάγραμμα 58).

Σε ό,τι αφορά στην πρόωρη διαρροή από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με βάση το φύλο, αν και το χάσμα μεταξύ ανδρών και γυναικών έχει παρουσιάσει μία μικρή αλλά σταθερή μείωση από την έναρξη του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας (2012: άνδρες: 14,4% & γυναίκες: 10,9%) αλλά και από το 2013 (2013: άνδρες: 13,6% & γυναίκες: 10,2%) [Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2013b: 27; Eurostat (LFS). Online data code: *edat_lfse_02* όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 32], το ποσοστό των ανδρών (18-24 ετών) που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση εξακολουθεί, στην ολοκλήρωση του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας, να παραμένει υψηλότερο (12,7%) εν συγκρίσει με το αντίστοιχο ποσοστό του γυναικείου φύλου (9,5%) [Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfse_02* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 34] (βλ. Πίνακα 39).

Το φύλο, όπως και στον 1^ο Κύκλο Εργασίας φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αύξηση των πιθανοτήτων για την πρόωρη διαρροή των ατόμων (18-24 ετών) από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ. Με εξαίρεση την Βουλγαρία, όπου το ποσοστό των γυναικών early leavers είναι υψηλότερο (12,9%) από το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών early leavers (12,8%), στα υπόλοιπα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28, το 2014, οι εθνικοί μέσοι όροι των ανδρών early leavers ήταν υψηλότεροι από τους εθνικούς μέσους όρους των γυναικών early leavers [Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfse_02* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 34] (βλ. παρακάτω Πίνακα 39).

Ενώ, σε κάποια Κράτη-Μέλη, π.χ. στην Ισπανία το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων ήταν αρκετά διευρυμένο (2014/Ισπανία: άνδρες: 25,6% & γυναίκες: 18,1%) [Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfse_02* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 34].

«Επιπρόσθετα πρέπει να επισημανθεί ότι ο πλέον καθοριστικός παράγοντας για την πρόωρη διαρροή των ατόμων από την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι η διαγενεακή μεταβίβαση της εκπαιδευτικής επίδοσης, η οποία σχετίζεται με το μορφωτικό-πολιτισμικό κεφάλαιο και το οικογενειακό περιβάλλον.» (European Commission. 2015b: 34 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016b: 106). *«Το οποίο άλλωστε επηρεάζει καθοριστικά τις κοινωνικο-εκπαιδευτικές ανισότητες, με βάση και τη θεωρία της πολιτισμικής ώσμωσης του Pierre Bourdieu»* (βλ. αναλυτικότερα Bourdieu, 2002 και Papadakis, Kyridis, Papargyris, 2015: 56 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016b: 106).

Πίνακας 39: Early Leavers (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση & την Κατάρτιση βάσει Φύλου και Μεταναστευτικού Status (2014) (%)

	2011	2014							2020
	Total	Total	Men	Women	Native-born	Foreign-born			Target
						EU	Non-EU	Sub-total	
EU	13.4	11.1	12.7	9.5	10.3	18.1	21.0	20.1	< 10.0
Belgium	12.3	9.8b	11.8b	7.7b	8.7b	14.8b	19.6b	17.5b	9.5
Bulgaria	11.8	12.9	12.8	12.9	12.9	:	:	:	11.0
Czech Republic	4.9	5.5	5.8	5.2	5.4	:	(13.2)	(9.9)	5.5
Denmark	9.6	7.7	9.3	6.0	7.7	(6.0)	(8.1)	(7.5)	< 10.0d
Germany	11.6	9.5	10.0	8.9	8.2	:	:	:	< 10.0d
Estonia	10.6	11.4	15.3	7.5	11.5	:	:	:	9.5
Ireland	10.8	6.9	8.0	5.7	7.0	(7.8)	:	6.1	8.0
Greece	12.9	9.0	11.5	6.6	7.3	(25.8)	28.2	27.8	9.7
Spain	26.3	21.9b	25.6b	18.1b	18.9b	36.5b	38.1b	37.8b	15.0d
France	11.9	8.5b	9.5b	7.4b	8.1b	(10.1b)	14.9b	14.0b	9.5
Croatia	5.0	(2.7)	(3.1)	(2.3)	(2.7)	:	:	:	4.0
Italy	17.8	15.0	17.7	12.2	13.0	26.5	34.8	32.6	16.0
Cyprus	11.3	6.8	11.2	(2.9)	4.6	:	(29.0)	19.5	10.0
Latvia	11.6	8.5	11.7	5.1	8.5	:	:	:	10.0
Lithuania	7.4	5.9	7.0	(4.6)	5.9	:	:	:	< 9.0d
Luxembourg	6.2	6.1	8.3	(3.7)	5.6	(7.5)	:	(7.8)	< 10.0d
Hungary	11.4	11.4	12.5	10.3	11.5	:	:	:	10.0
Malta	22.7	20.4	22.3	18.3	20.2	:	:	(23.5)	10.0
Netherlands	9.1	8.6	10.3	6.8	8.3	12.8	9.4	10.4	< 8.0
Austria	8.5	7.0	7.6	6.5	5.7	(11.1)	18.0	14.9	9.5
Poland	5.6	5.4	7.3	3.3	5.4	:	:	:	4.5
Portugal	23.0	17.4	20.7	14.1	17.4	:	18.8	18.3	10.0
Romania	18.1	18.1	19.5	16.7	18.2	:	:	:	11.3
Slovenia	4.2	4.4	6.0	(2.7)	4.0	:	(14.5)	(13.5)	5.0
Slovakia	5.1	6.7	6.9	6.6	6.7	:	:	:	6.0d
Finland	9.8	9.5	11.9	7.2	9.1	:	(19.0)	(19.5)	8.0
Sweden	6.6	6.7	7.3	6.0	5.7	(10.4)	12.9	12.6	< 10.0d
United Kingdom	14.9	11.8	12.8	10.7	12.2	14.5	6.0	9.4	-

Πηγή: Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfse_02* όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 34.

Όπως έχουμε, ήδη, επισημάνει και στο πλαίσιο ανάλυσης του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020», μείζονα παράμετρο, επίσης, για την πρόωρη διαρροή από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης συνιστά η εθνοπολιτισμική προέλευση, και ιδιαιτέρως το μεταναστευτικό background. Ειδικότερα, τα μη γηγενή άτομα (18-24 ετών) έχουν διπλάσιες πιθανότητες (2014: 18,1%: μη γηγενή άτομα που γεννήθηκαν εντός Ε.Ε., 21%: μη γηγενή άτομα που γεννήθηκαν εκτός Ε.Ε.) από τα

γηγενή άτομα (10,3%), να διαρρεύσουν πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (European Commission, 2015b: 34; Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfse_02* όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 34).

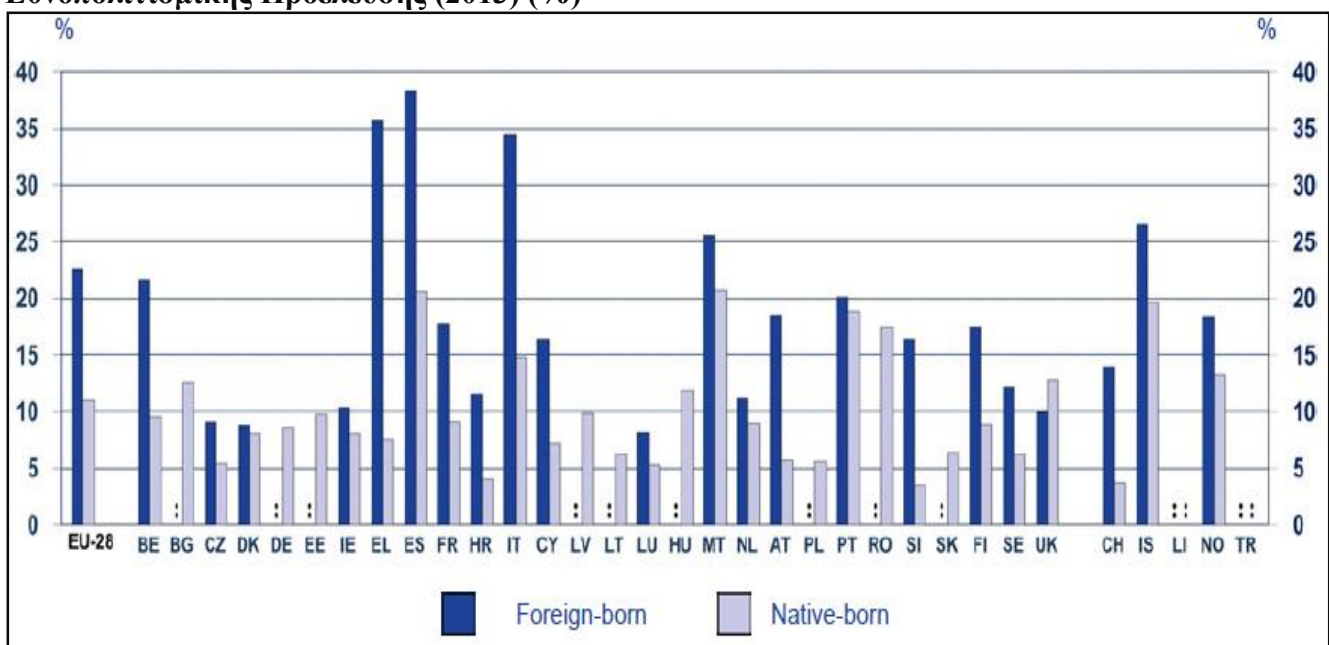
Για το 2014, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των μη γηγενών ατόμων προερχόμενων από χώρες εντός της Ε.Ε., που εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ανήλθε στο 18,1% και στο 21% ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των μη γηγενών (18-24 ετών) προερχόμενων από χώρες εκτός της Ε.Ε. [Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfse_02* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 34].

Αν και ο ευρωπαϊκός μέσος όρος του μη γηγενούς πληθυσμού που εγκαταλείπει πρόωρα τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης έχει μειωθεί συγκριτικά με το 2013 (2013: 21%: μη γηγενή άτομα που γεννήθηκαν εντός Ε.Ε., 23,2%: μη γηγενή άτομα που γεννήθηκαν εκτός Ε.Ε.) [Eurostat (LFS). Online data code: *edat_lfse_02* όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 32] και το 2012 (έναρξη 2^{ου} Κύκλου Εργασίας) (2012: 22,8%: μη γηγενή άτομα που γεννήθηκαν εντός Ε.Ε., 26,5%: μη γηγενή άτομα που γεννήθηκαν εκτός Ε.Ε.) (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2013b: 27), παραμένει αρκετά υψηλό, ακόμα και στα Κράτη-Μέλη για τα οποία υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα [βλ. αναλυτικά Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfse_02* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 34].

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Ελλάδας, η οποία ενώ το 2014 κατάφερε να επιτύχει τόσο την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο της μείωσης <10% του ποσοστού των ατόμων (18-24 ετών) που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (2014/Ελλάδα: 9%) και να επιτύχει τον εθνικό της στόχο (9,7%), ο εθνικός μέσος όρος των μη γηγενών προερχόμενων από χώρες της Ε.Ε. ανήλθε στο 25,8% και των μη γηγενών προερχόμενων από χώρες εκτός Ε.Ε. ανήλθε στο 28,2% [Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfse_02* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 34]. Εν αντιθέσει με τα προαναφερθέντα ποσοστά των μη γηγενών ατόμων στην Ελλάδα, το ποσοστό διαρροής από την εκπαίδευση και την κατάρτιση του γηγενούς πληθυσμού στην Ελλάδα για το 2014 ήταν 7,3% [Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfse_02* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 34].

Τόσο το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (background) των μη γηγενών όσο και οι γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα και, ιδίως, οι μετανάστες/στρίες, καθώς επίσης και η ένταξή τους στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής αποτελούν σημαντικές παραμέτρους για την αύξηση των πιθανοτήτων πρόωρης διαρροής από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (European Commission, 2015b: 35) (βλ. και Διάγραμμα 59).

Διάγραμμα 59: Ποσοστά Early Leavers από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση βάσει Εθνοπολιτισμικής Προέλευσης (2013) (%)



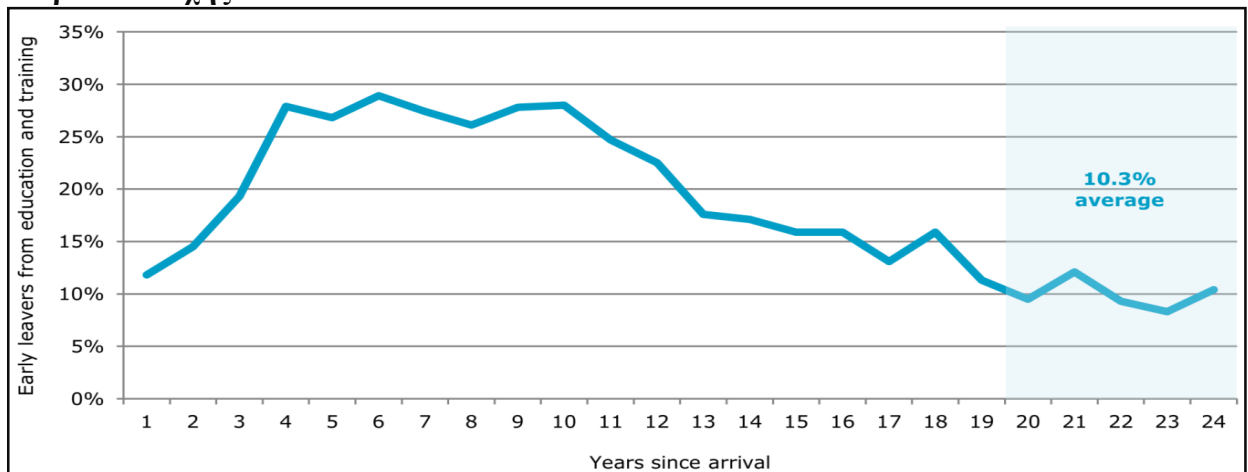
Πηγή: Eurostat. EU-LFS [edat_lfse_02] (data extracted October 2014), όπ. παρατ. στο European Commission/EACEA/Eurydice/CEDEFOP, 2014: 39.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί, ότι η πρώτη γενιάς μετανάστες/στρίες (18-24 ετών) δύναται να ταξινομηθούν σε δύο υποκατηγορίες. Συγκεκριμένα, στην πρώτη υποκατηγορία περιλαμβάνονται οι μετανάστες/στρίες (18-24 ετών) που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική σχολική φοίτηση προτού μεταναστεύσουν στην χώρα υποδοχής. Από την άλλη, στην δεύτερη υποκατηγορία συμπεριλαμβάνονται τα άτομα που μεταναστεύουν στην χώρα υποδοχής προτού ολοκληρώσουν την υποχρεωτική σχολικής τους εκπαίδευση (European Commission, 2015b: 35).

Ωστόσο, με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα, δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των ατόμων που μετανάστευσαν στη χώρα υποδοχής πριν από την έναρξη την υποχρεωτικής εκπαίδευσης και του μέσου όρου των γηγενών που εγκατέλειψαν πρόωρα τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (European Commission, 2015b: 35).

Ναι μεν η άφιξη στην χώρα υποδοχής συνιστά παράμετρο διεύρυνσης του κινδύνου για πρόωρη διαρροή από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ωστόσο δεν είναι καθοριστική, καθώς ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του μεταναστευτικού πληθυσμού (18-24 ετών) κατάφεραν να ολοκληρώσουν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην χώρα καταγωγής (European Commission, 2015b: 35) (βλ. και Διάγραμμα 60).

Διάγραμμα 60: Μη Γηγενείς Early Leavers (18-24 ετών) ανά Έτη μετά την Άφιξη στη Χώρα Υποδοχής



Πηγή: Eurostat (LFS, 2014), based on a May 2015 extraction όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 35.

Τέλος, η γεωγραφική περιοχή συνιστά μείζονα παράμετρο αύξησης των πιθανοτήτων να διαρρεύσει πρόωρα ένα άτομο από την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Συγκεκριμένα, η διαμονή σε μειονεκτικές περιοχές (disadvantaged areas), δηλαδή σε γεωγραφικές περιοχές με υψηλά ποσοστά ανεργίας, μικρές πόλεις και χωριά και απομακρυσμένες περιοχές φαίνεται να αυξάνουν περισσότερο τον κίνδυνο, σε σύγκριση με τη διαμονή σε μεσαίου μεγέθους ή μεγάλες πόλεις, για να εγκαταλείψουν πρόωρα τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης τα νέα άτομα (βλ.

αναλυτικά Eurofound, 2012 όπ. αναφ. στο European Commission/EACEA/Eurydice/CEDEFOP, 2014: 38; European Commission, 2014: 33-34).

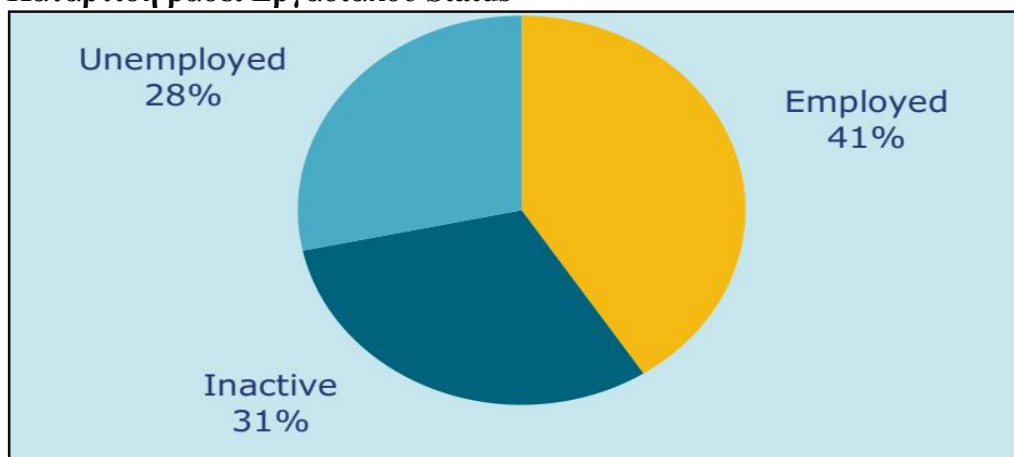
Επιπροσθέτως, και στον 2^ο Κύκλο Εργασίας του «ΕΤ2020», τα άτομα με αναπηρία και αυτά που ανήκουν σε εθνοτικές μειονοτικές ομάδες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο να διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, προτού ολοκληρώσουν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (European Commission, 2015b: 36). Επί παραδείγματι, ο κίνδυνος πρόωρης διαρροής από την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι 156,1% υψηλότερος για τα άτομα (18-24 ετών) που αντιμετωπίζουν σωματικές δυσκολίες (European Commission, 2014: 34).

«Με βάση τα προαναφερθέντα καθίσταται εμφανές ότι η κοινωνική ευπάθεια στο συγκεκριμένο δείκτη έχει την τάση να επισωρεύεται (βλ. Wilkinson and Pickett, 2009 και Παπαδάκης & Κυβέλου, 2015) με επακόλουθες συνέπειες

- την διαβίωση κάτω από το όριο της φτώχειας και τον κοινωνικό αποκλεισμό αρκετών εκ των ατόμων (ιδίως των ατόμων με αναπηρία και εκείνων που ανήκουν σε μειονοτικές εθνοτικές ομάδες), τα οποία διαρρέουν πρόωρα από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (βλ. European Commission, 2014a: 8 & 31 και European Commission, 2015b: 7 & 34-36), όσο και
- την διεύρυνση των ανισοτήτων, που απειλεί ευθέως την κοινωνική συνοχή (βλ. Green, Janmaat & Han, 2009: 4 και Green & Janmaat, 2012).» (Παπαδάκης, 2016b: 106).

Επακόλουθη συνέπεια της πρόωρης διαρροής των ατόμων (18-24 ετών) από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάστασης αποτελεί το εργασιακό τους status. Για το 2014 περίπου το 60% των early leavers από την εκπαίδευση και την κατάρτιση ήταν είτε άνεργοι (28%) είτε ανενεργοί (31%). Με άλλα λόγια, μεταξύ των ατόμων που εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση, το 40,8% βρίσκονταν σε κατάσταση ανεργίας, εν συγκρίσει με το 20,9% της συνολικής νεανικής ανεργίας στην Ε.Ε.28, το 2014 (European Commission, 2015b: 37) (βλ. και Διάγραμμα 61).

Διάγραμμα 61: Κατανομή Early Leavers από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση βάσει Εργασιακού Status

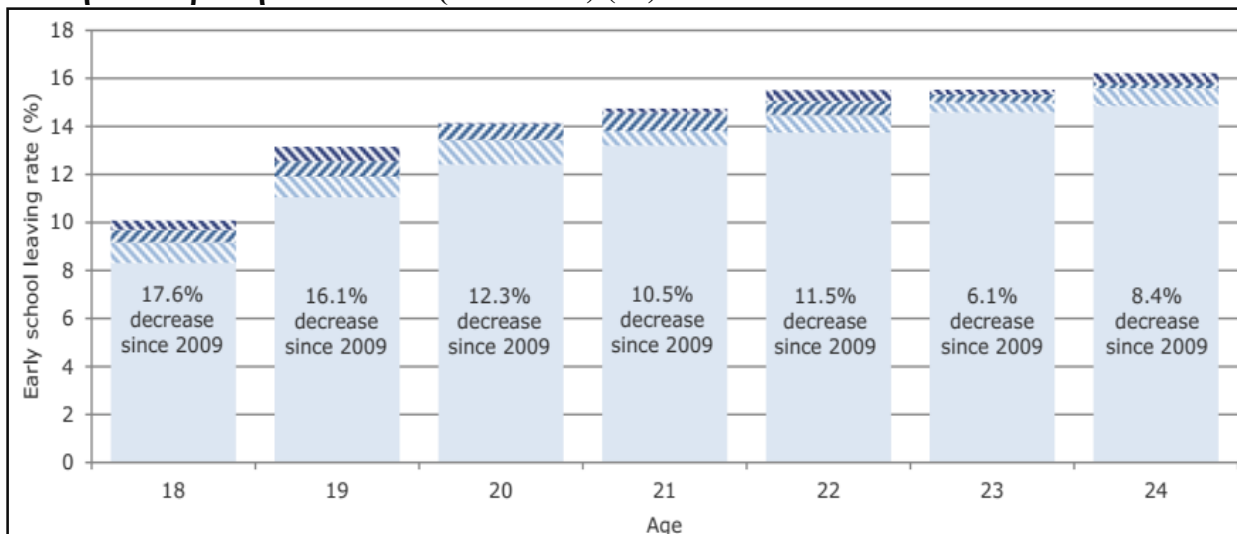


Πηγή: European Commission, 2015b: 37.

Τα μέτρα και οι πολιτικές που υλοποιούνται σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και από τα σχολεία για να αποτρέψουν την πρόωγη διαρροή των νέων (18-24 ετών) από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, σαφώς και έχουν συμβάλει για τη μείωση των ποσοστών των early leavers (European Commission, 2013b: 28).

Ωστόσο, χρειάζεται να αναληφθούν πιο δραστικές πρωτοβουλίες και μέτρα για την μείωση της πρόωρης διαρροής στις μεγαλύτερες ηλικίες της ηλικιακής κοορτής 18-24 (ετών) του δείκτη της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα, προκύπτει ότι η ηλικία συνιστά καθοριστικό παράγοντα αύξησης των ποσοστών των early leavers. Ήτοι όσο αυξάνεται η ηλικία στην κοορτή τόσο αυξάνονται και τα ποσοστά πρόωρης διαρροής των ατόμων (18-24 ετών) από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (European Commission, 2013b: 28-29) (Διάγραμμα 62).

Διάγραμμα 62: Τάσεις Πρόωρης Διαρροής των Ατόμων (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση ανά Ηλικία (2009-2012) (%)¹⁰⁶



Πηγή: Eurostat (LFS) όπ. παρατ. στο European Commission, 2013b: 29.

4. Low Achievers (15 ετών) στις Βασικές Ικανότητες (Ανάγνωση, Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες):

Όσον αφορά στους **low achievers (15 ετών) στις βασικές ικανότητες της Ανάγνωσης, των Μαθηματικών και των Θετικών Επιστημών**, με βάση τα αποτελέσματα του PISA 2012, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος, το 2012, στην αναγνωστική ικανότητα μειώθηκε στο 17,8% από 19,7% που βρισκόταν το 2009 (PISA 2009) (μείωση κατά 1,9 ποσοστιαία μονάδα), στην ικανότητα των Μαθηματικών ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ανήλθε στο 22,1% από 22,3% που βρισκόταν το 2009 (PISA 2009), ενώ και στην ικανότητα των Θετικών Επιστημών, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος σημείωσε πρωτικές τάσεις κατά 1,2 ποσοστιαία μονάδα αγγίζοντας το 16,6% από 17,7% που βρισκόταν το 2009 (PISA 2009) (βλ. αναλυτικά OECD (PISA, 2009-2012) όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 83; OECD (PISA 2009 and 2012) όπ. αναφ. στο European Commission, 2014: 43).

¹⁰⁶ Διευκρίνιση για το Διάγραμμα 62: «Οι διακεκομμένες γραμμές πάνω από τα ποσοστά του 2012 για την πρόωρη διαρροή από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, αφορούν στα αντίστοιχα ποσοστά για το 2009, το 2010 και το 2011 (από πάνω προς τα κάτω).» (European Commission, 2013b: 29).

Ωστόσο, παρ' όλο που οι ευρωπαϊκοί μέσοι όροι στις τρεις βασικές ικανότητες έχουν σημειώσει καθοδικές τάσεις εν συγκρίσει με τους αντίστοιχους ευρωπαϊκούς μέσους όρους των 15χρονων low achievers του PISA 2009, απέχουν αρκετά από την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 15% έως το 2020. Με εξαίρεση τον ευρωπαϊκό μέσο όρο στη βασική ικανότητα των θετικών επιστημών, ο οποίος, όπως και στο PISA 2009 βρίσκεται εγγυτέρα στον 2020 EU benchmark, οι άλλοι δύο ευρωπαϊκοί μέσοι όροι, και, ιδίως, αυτός της ικανότητας στα Μαθηματικά, απέχουν πάρα πολύ από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου του 15% (βλ. αναλυτικά European Commission, 2015b: 18; OECD, 2014: 4-5) (βλ. Πίνακα 40 & Πίνακα 41).

Πίνακας 40: Low Achievers (15 ετών) στις Βασικές Ικανότητες (Ανάγνωση, Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες) (PISA 2009 & 2012) (Ε.Ε.-28) (%)

	Reading				Maths				Science			
	2009		2012		2009		2012		2009		2012	
	Total	Total	Boys	Girls	Total	Total	Boys	Girls	Total	Total	Boys	Girls
EU	19.7	17.8	23.7	12.0	22.3	22.1	21.2	23.0	17.8	16.6	17.5	15.7
Belgium	17.7	16.1	20.8	11.5	19.1	19.0	19.3	18.5	18.0	17.7	19.1	16.2
Bulgaria	41.0	39.4	50.9	27.0	47.1	43.8	45.1	42.3	38.8	36.9	41.8	31.7
Czech Republic	23.1	16.9	22.8	10.6	22.3	21.0	19.3	22.7	17.3	13.8	14.6	12.9
Denmark	15.2	14.6	19.2	10.1	17.1	16.8	15.1	18.6	16.6	16.7	16.4	17.0
Germany	18.5	14.5	20.1	8.7	18.6	17.7	16.8	18.7	14.8	12.2	12.9	11.5
Estonia	13.3	9.1	14.2	4.2	12.6	10.5	10.6	10.4	8.3	5.0	6.0	4.1
Ireland	17.2	9.6	13.0	6.1	20.8	16.9	15.2	18.7	15.2	11.1	11.6	10.6
Greece	21.3	22.6	32.2	13.3	30.3	35.7	34.5	36.9	25.3	25.5	29.8	21.3
Spain	19.6	18.3	23.4	13.1	23.7	23.6	22.1	25.1	18.2	15.7	15.9	15.5
France	19.8	18.9	25.5	12.7	22.5	22.4	22.3	22.4	19.3	18.7	20.5	17.0
Croatia	22.4	18.7	27.6	9.5	33.2	29.9	28.8	31.0	18.5	17.3	19.5	15.0
Italy	21.0	19.5	25.9	12.6	24.9	24.7	22.8	26.7	20.6	18.7	19.6	17.8
Cyprus	:	32.8	44.5	20.5	:	42.0	42.8	41.3	:	38.0	41.9	34.0
Latvia	17.6	17.0	25.7	8.2	22.6	19.9	21.5	18.3	14.7	12.4	15.3	9.4
Lithuania	24.4	21.2	31.9	10.4	26.3	26.0	27.7	24.3	17.0	16.1	19.5	12.6
Luxembourg	26.0	22.2	26.6	17.6	23.9	24.3	20.1	28.7	23.7	22.2	20.3	24.2
Hungary	17.6	19.7	26.9	13.0	22.3	28.1	27.6	28.5	14.1	18.0	18.8	17.4
Malta	36.3	:	:	:	33.7	:	:	:	32.5	:	:	:
Netherlands	14.3	14.0	17.2	10.6	13.4	14.8	13.9	15.8	13.2	13.1	13.2	13.0
Austria	27.6	19.5	26.2	12.8	23.2	18.7	16.1	21.2	21.0	15.8	16.2	15.4
Poland	15.0	10.6	16.2	5.2	20.5	14.4	15.0	13.8	13.1	9.0	10.2	7.9
Portugal	17.6	18.8	25.0	12.5	23.7	24.9	24.0	25.9	16.5	19.0	20.3	17.7
Romania	40.4	37.3	46.8	28.1	47.0	40.8	40.4	41.2	41.4	37.3	39.5	35.3
Slovenia	21.2	21.1	30.5	11.1	20.3	20.1	20.4	19.8	14.8	12.9	14.8	10.8
Slovakia	22.2	28.2	35.4	20.4	21.0	27.5	27.6	27.3	19.3	26.9	26.8	26.9
Finland	8.1	11.3	17.7	4.6	7.8	12.3	14.1	10.4	6.0	7.7	9.7	5.6
Sweden	17.4	22.7	31.3	14.0	21.1	27.1	28.2	26.0	19.1	22.2	24.8	19.6
United Kingdom	18.4	16.6	19.8	13.5	20.2	21.8	19.7	23.8	15.0	15.0	13.9	16.0

Πηγή: OECD (PISA, 2009-2012) όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 83.

Πίνακας 41: Επιδόσεις 15χρονων Μαθητών στις Βασικές Ικανότητες (Μαθηματικά, Ανάγνωση, Θετικές Επιστήμες) (PISA 2012)

Snapshot of performance in mathematics, reading and science

- Countries/economies with a mean performance/share of top performers above the OECD average
Countries/economies with a share of low achievers below the OECD average
- Countries/economies with a mean performance/share of low achievers/share of top performers not statistically significantly different from the OECD average
- Countries/economies with a mean performance/share of top performers below the OECD average
Countries/economies with a share of low achievers above the OECD average

	Mathematics				Reading		Science	
	Mean score in PISA 2012	Share of low achievers in mathematics (Below Level 2)	Share of top performers in mathematics (Level 5 or 6)	Annualised change in score points	Mean score in PISA 2012	Annualised change in score points	Mean score in PISA 2012	Annualised change in score points
OECD average	494	23.0	12.6	-0.3	496	0.3	501	0.5
Shanghai-China	613	3.8	55.4	4.2	570	4.6	580	1.8
Singapore	573	8.3	40.0	3.8	542	5.4	551	3.3
Hong Kong-China	561	8.5	33.7	1.3	545	2.3	555	2.1
Chinese Taipei	560	12.8	37.2	1.7	523	4.5	523	-1.5
Korea	554	9.1	30.9	1.1	536	0.9	538	2.6
Macao-China	538	10.8	24.3	1.0	509	0.8	521	1.6
Japan	536	11.1	23.7	0.4	538	1.5	547	2.6
Liechtenstein	535	14.1	24.8	0.3	516	1.3	525	0.4
Switzerland	531	12.4	21.4	0.6	509	1.0	515	0.6
Netherlands	523	14.8	19.3	-1.6	511	-0.1	522	-0.5
Estonia	521	10.5	14.6	0.9	516	2.4	541	1.5
Finland	519	12.3	15.3	-2.8	524	-1.7	545	-3.0
Canada	518	13.8	16.4	-1.4	523	-0.9	525	-1.5
Poland	518	14.4	16.7	2.6	518	2.8	526	4.6
Belgium	515	19.0	19.5	-1.6	509	0.1	505	-0.9
Germany	514	17.7	17.5	1.4	508	1.8	524	1.4
Viet Nam	511	14.2	13.3	m	508	m	528	m
Austria	506	18.7	14.3	0.0	490	-0.2	506	-0.8
Australia	504	19.7	14.8	-2.2	512	-1.4	521	-0.9
Ireland	501	16.9	10.7	-0.6	523	-0.9	522	2.3
Slovenia	501	20.1	13.7	-0.6	481	-2.2	514	-0.8
Denmark	500	16.8	10.0	-1.8	496	0.1	498	0.4
New Zealand	500	22.6	15.0	-2.5	512	-1.1	516	-2.5
Czech Republic	499	21.0	12.9	-2.5	493	-0.5	508	-1.0
France	495	22.4	12.9	-1.5	505	0.0	499	0.6
United Kingdom	494	21.8	11.8	-0.3	499	0.7	514	-0.1
Iceland	493	21.5	11.2	-2.2	483	-1.3	478	-2.0
Latvia	491	19.9	8.0	0.5	489	1.9	502	2.0
Luxembourg	490	24.3	11.2	-0.3	488	0.7	491	0.9
Norway	489	22.3	9.4	-0.3	504	0.1	495	1.3
Portugal	487	24.9	10.6	2.8	488	1.6	489	2.5
Italy	485	24.7	9.9	2.7	490	0.5	494	3.0
Spain	484	23.6	8.0	0.1	488	-0.3	496	1.3
Russian Federation	482	24.0	7.8	1.1	475	1.1	486	1.0
Slovak Republic	482	27.5	11.0	-1.4	463	-0.1	471	-2.7
United States	481	25.8	8.8	0.3	498	-0.3	497	1.4
Lithuania	479	26.0	8.1	-1.4	477	1.1	496	1.3
Sweden	478	27.1	8.0	-3.3	483	-2.8	485	-3.1
Hungary	477	28.1	9.3	-1.3	488	1.0	494	-1.6
Croatia	471	29.9	7.0	0.6	485	1.2	491	-0.3
Israel	466	33.5	9.4	4.2	486	3.7	470	2.8
Greece	453	35.7	3.9	1.1	477	0.5	467	-1.1
Serbia	449	38.9	4.6	2.2	446	7.6	445	1.5
Turkey	448	42.0	5.9	3.2	475	4.1	463	6.4
Romania	445	40.8	3.2	4.9	438	1.1	439	3.4
Cyprus ^{1,2}	440	42.0	3.7	m	449	m	438	m
Bulgaria	439	43.8	4.1	4.2	436	0.4	446	2.0
United Arab Emirates	434	46.3	3.5	m	442	m	448	m
Kazakhstan	432	45.2	0.9	9.0	393	0.8	425	8.1
Thailand	427	49.7	2.6	1.0	441	1.1	444	3.9
Chile	423	51.5	1.6	1.9	441	3.1	445	1.1
Malaysia	421	51.8	1.3	8.1	398	-7.8	420	-1.4
Mexico	413	54.7	0.6	3.1	424	1.1	415	0.9
Montenegro	410	56.6	1.0	1.7	422	5.0	410	-0.3
Uruguay	409	55.8	1.4	-1.4	411	-1.8	416	-2.1
Costa Rica	407	59.9	0.6	-1.2	441	-1.0	429	-0.6
Albania	394	60.7	0.8	5.6	394	4.1	397	2.2
Brazil	391	67.1	0.8	4.1	410	1.2	405	2.3
Argentina	388	66.5	0.3	1.2	396	-1.6	406	2.4
Tunisia	388	67.7	0.8	3.1	404	3.8	398	2.2
Jordan	386	68.6	0.6	0.2	399	-0.3	409	-2.1
Colombia	376	73.8	0.3	1.1	403	3.0	399	1.8
Qatar	376	69.6	2.0	9.2	388	12.0	384	5.4
Indonesia	375	75.7	0.3	0.7	396	2.3	382	-1.9
Peru	368	74.6	0.6	1.0	384	5.2	373	1.3

1. Footnote by Turkey: The information in this document with reference to "Cyprus" relates to the southern part of the Island. There is no single authority representing both Turkish and Greek Cypriot people on the Island. Turkey recognises the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Until a lasting and equitable solution is found within the context of the United Nations, Turkey shall preserve its position concerning the "Cyprus issue".

2. Footnote by all the European Union Member States of the OECD and the European Union: The Republic of Cyprus is recognised by all members of the United Nations with the exception of Turkey. The information in this document relates to the area under the effective control of the Government of the Republic of Cyprus.

The annualised change is the average annual change in PISA score points from a country's/economy's earliest participation in PISA to PISA 2012. It is calculated taking into account all of a country's/economy's participation in PISA.

Note: Countries/economies in which the annualised change in performance is statistically significant are marked in bold.

Countries and economies are ranked in descending order of the mean mathematics score in PISA 2012.

Πηγή: PISA 2012 Database; Tables I.2.1a, I.2.1b, I.2.3a, I.2.3b, I.4.3a, I.4.3b, I.5.3a and I.5.3b όπ. παρατ. στο OECD, 2014: 5.

Βάσει των αποτελεσμάτων του PISA 2012, όπως και στο PISA 2009, τα 15χρονα κορίτσια σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις (12%) στην ικανότητα της ανάγνωσης σε σύγκριση με τις αντίστοιχες επιδόσεις των 15χρονων αγοριών (23,7%) (OECD (PISA, 2009-2012) όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 83) (βλ. Πίνακα 40).

Επιπροσθέτως, αναφορικά με τις επιδόσεις των 15χρονων μαθητών/τριών στην αναγνωστική ικανότητα, παρ' όλο που έχει επιτευχθεί η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος του 15% στην περίπτωση των 15χρονων κοριτσιών, καθώς ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ανήλθε στο 12%, βάσει των αποτελεσμάτων του PISA 2012, η πρόοδος που έχουν σημειώσει, μεταξύ PISA 2009 και PISA 2012, σε σχέση με την μείωση των ποσοστών των low achievers είναι μικρότερη (1,2 ποσοστιαία μονάδα) συγκριτικά με την πρόοδο των 15χρονων αγοριών (2,2 ποσοστιαίες μονάδες) (OECD (PISA, 2009-2012) όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 83; OECD (PISA 2006 & PISA 2009) and ACER (2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 32).

Όσον αφορά στις επιδόσεις των 15χρονων μαθητών/τριών στην βασική ικανότητα των Μαθηματικών, τα αγόρια υπερτερούν έναντι των κοριτσιών. Παρ' όλο που οι ευρωπαϊκοί μέσοι όροι των low achievers στα Μαθηματικά είναι αρκετά υψηλοί και στα δύο φύλα, με βάση τα αποτελέσματα του PISA 2012, οι επιδόσεις των αγοριών στην Ε.Ε. είναι καλύτερες (21,2%) εν συγκρίσει με τις αντίστοιχες επιδόσεις των κοριτσιών (23%) (OECD (PISA, 2009-2012) όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 83) (βλ. Πίνακα 40).

Ωστόσο, οι 15χρονες μαθήτριες κατάφεραν να βελτιώσουν, έστω και πολύ λίγο τις επιδόσεις τους από το PISA 2009 και ο ευρωπαϊκός τους μέσος όρος, το 2012, μειώθηκε κατά 0,5 ποσοστιαία μονάδα, από το 23,5% (PISA 2009) στο 23% (PISA 2012) (OECD (PISA, 2009-2012) όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 83; OECD (PISA 2006 & PISA 2009) and ACER (2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 32). Εν αντιθέσει με τα κορίτσια, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των 15χρονων μαθητών αυξήθηκε το 2012 στο 21,2 (PISA 2012) από 21% που βρισκόταν το 2009 (PISA 2009) (αύξηση κατά 0,2 ποσοστιαία μονάδα) (OECD (PISA, 2009-2012) όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 83; OECD (PISA 2006 & PISA 2009) and ACER (2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 32).

Τέλος, σε σχέση με την ικανότητα στις θετικές επιστήμες, τα κορίτσια υπερτερούν (15,7%) έναντι των αγοριών (17,5%) (PISA 2012). Παράλληλα, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των κοριτσιών απέχει ελάχιστα από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου του 15% (OECD (PISA, 2009-2012) όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 83) (βλ. Πίνακα 40).

Ως προς την πρόοδο που επετεύχθη στις επιδόσεις και των δύο φύλων, μεταξύ του PISA 2009 και του PISA 2012, τόσο ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των αγοριών όσο και ο αντίστοιχος των κοριτσιών σημείωσαν μείωση κατά 1,1 ποσοστιαία μονάδα (OECD (PISA, 2009-2012) όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 83; OECD (PISA 2006 & PISA 2009) and ACER (2011) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 32).

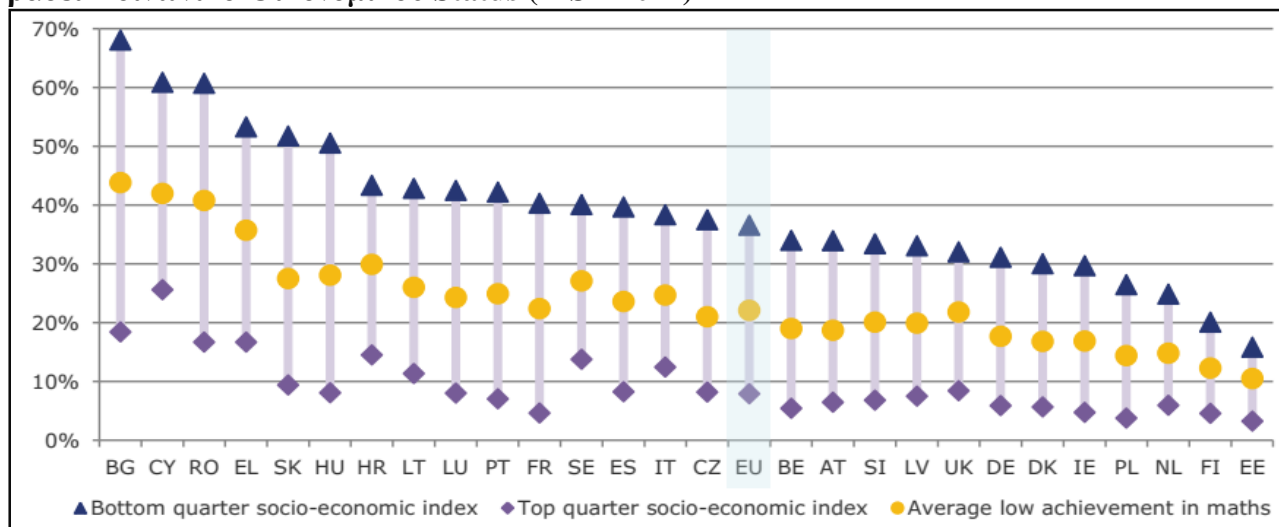
Με βάση όλα τα προαναφερθέντα τα υψηλά ποσοστά των low-achievers στις τρεις βασικές ικανότητες δεν μπορούν να μην συσχετιστούν με την εκπαιδευτική φτώχεια (educational poverty)¹⁰⁷ (European Commission, 2015b: 18), άμεσα συνυφασμένη με την κοινωνική κρίση, -παράγωγο της συνεχιζόμενης οικονομικής ύφεσης-, καθώς επίσης και με το κοινωνικοοικονομικό και μεταναστευτικό status των ατόμων, όπως και με τον παράγοντα του φύλου (gender) (European Commission, 2015b: 18). Ιδίως, «το φαινόμενο της διαγενεακής μεταβίβασης της εκπαιδευτικής υστέρησης είναι και σε αυτόν τον τομέα επιδραστικό.» (βλ. αναλυτικά European Commission, 2015b: 18-24 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016b: 110).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα του PISA 2012, το οικογενειακό περιβάλλον και, ιδίως, το γονικό υπόβαθρο συνιστά καθοριστικό παράγοντα για τις επιδόσεις των 15χρονων στις βασικές ικανότητες. Επιπροσθέτως, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο συμβάλει καθοριστικά στις χαμηλές επιδόσεις των 15χρονων μαθητών/τριών στην ικανότητα των Μαθηματικών (European Commission, 2015b:

¹⁰⁷ Ως «εκπαιδευτική φτώχεια» ορίζεται «το ποσοστό των νέων που αποτυγχάνουν να επιτύχουν τα ελάχιστα standards στην εκπαίδευση. Αυτά τα “minimum standards” δύνανται να σχετίζονται με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, όσο και με τις επιδόσεις τους» (European Commission 2015: 18). «Στην πραγματικότητα η εκπαιδευτική φτώχεια αποτελεί έναν περιγραφικό προσδιορισμό των low-achievers στις βασικές ικανότητες.» (Παπαδάκης, 2016b: 110).

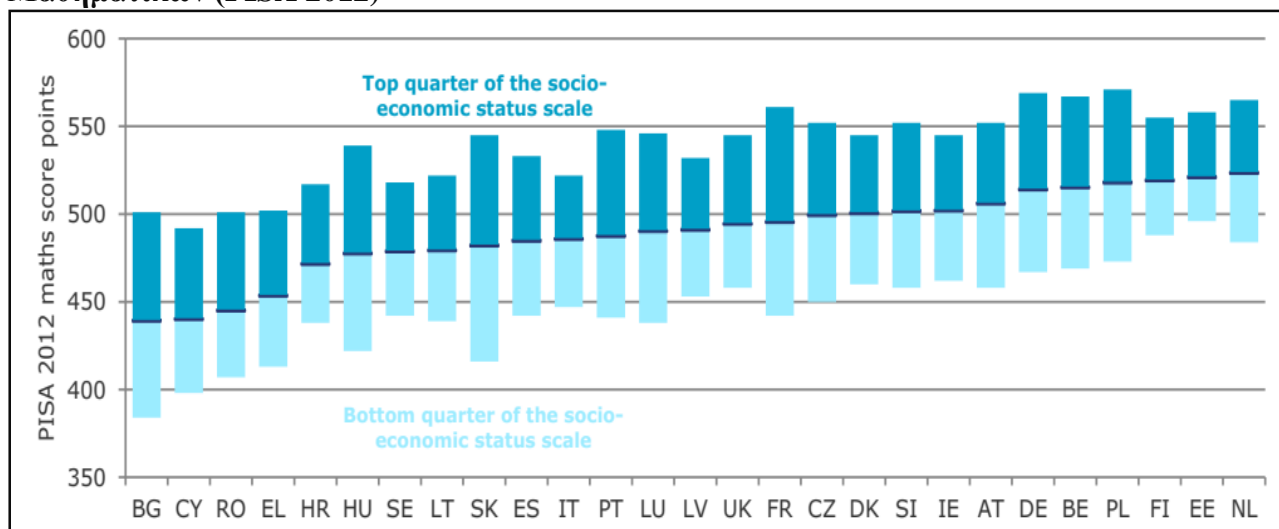
19). Επί παραδείγματι, στη Βουλγαρία, στην Ελλάδα, στην Κύπρο, στη Ρουμανία, στην Ουγγαρία και στη Σλοβακία πάνω από τους/τις μισούς/ές 15χρονους/ες μαθητές/τριες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο έχουν χαμηλές επιδόσεις (low achievers) στην ικανότητα των Μαθηματικών (European Commission, 2015b: 19) (Διάγραμμα 63 & Διάγραμμα 64).

Διάγραμμα 63: Ποσοστά Χαμηλής Επίδοσης των 15χρονων Μαθητών/τριών στα Μαθηματικά βάσει Κοινωνικο-Οικονομικού Status (PISA 2012)



Πηγή: OECD (PISA, 2012) όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 19.

Διάγραμμα 64: Αντίκτυπος Κοινωνικο-Οικονομικού Background στην Ικανότητα των Μαθηματικών (PISA 2012)



Πηγή: OECD (PISA 2012) όπ. παρατ. στο European Commission, 2014: 44.

«Η συνεχιζόμενη επίδραση του κοινωνικοοικονομικού status, του οικογενειακού υπόβαθρου και του περιβάλλοντος μάθησης στο σπίτι σημαίνει ότι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών επιδόσεων μεταβιβάζονται συχνά από τη μία γενιά στην άλλη. Αυτή η επιρροή μπορεί να είναι έμμεση, για παράδειγμα παρέχοντας πρόσθετες ευκαιρίες μάθησης, δημιουργώντας προσδοκίες ή ασκώντας πίεση στα σχολεία. Μία σημαντική διαγενεακή μεταβίβαση του εκπαιδευτικού επιπέδου μπορεί να θεωρηθεί ως αποτυχία του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης να μεγιστοποιήσει αποτελεσματικά τις ευκαιρίες/δυνατότητες των μαθητών/τριών σε όλους τους τομείς.» (European Commission, 2015b: 19).

Ιδίως σε ό,τι αφορά στη συσχέτιση της εκπαιδευτικής φτώχειας με τις επιδόσεις στις τρεις βασικές ικανότητες με βάση το φύλο (gender), τα 15χρονα αγόρια υπερ-εκπροσωπούνται και στις τρεις βασικές ικανότητες (Ανάγνωση, Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες), με την εκπαιδευτική φτώχεια να επικρατεί κατά 61,1% περισσότερο ανάμεσα στα αγόρια απ' ό,τι μεταξύ των 15χρονων κοριτσιών (European Commission, 2015b: 21).

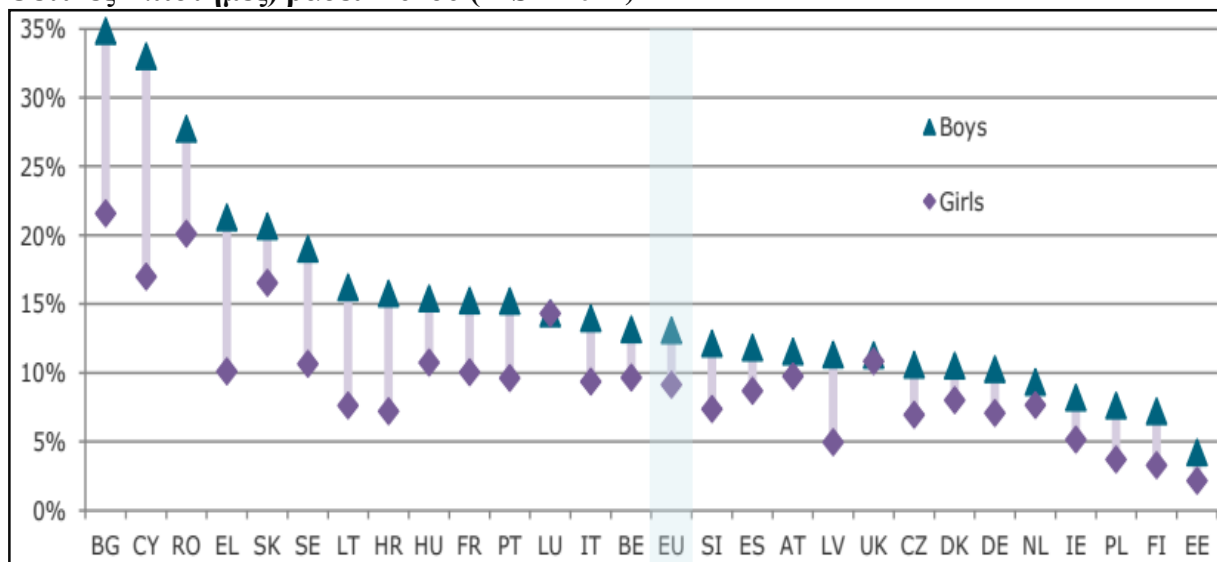
Πιο αναλυτικά, αναφορικά με την συσχέτιση της εκπαιδευτικής φτώχειας με τις χαμηλές επιδόσεις και στις τρεις βασικές ικανότητες με βάση το φύλο, παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. (European Commission, 2015b: 21).

Συγκεκριμένα, το ποσοστό των αγοριών που εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις και στις τρεις βασικές ικανότητες αγγίζει το ¼ ή και περισσότερο στην Κύπρο (33%), στη Ρουμανία (27,7%) και στην Βουλγαρία (34,8%). Από την άλλη πλευρά, η Εσθονία (4,2%), η Φινλανδία (7,2%) και η Πολωνία (7,6%) συνιστούν τα Κράτη-Μέλη με τα χαμηλότερα ποσοστά αγοριών low achievers και στις τρεις βασικές ικανότητες (European Commission, 2015b: 21) (Διάγραμμα 65).

Μόνο στην Βουλγαρία και στην Ρουμανία το ποσοστό των κοριτσιών που είναι low achievers και στις τρεις βασικές ικανότητες ξεπερνάει το 20%, και συγκεκριμένα 21,6% και 20,1% αντιστοίχως. Γενικότερα, κατά μέσο όρο, το 59,2% των αγοριών

στην Ε.Ε., βάσει των αποτελεσμάτων του PISA 2012 είναι low achievers (European Commission, 2015b: 22) (βλ. Διάγραμμα 65).

Διάγραμμα 65: Χαμηλές Επιδόσεις στις Βασικές Ικανότητες (Ανάγνωση, Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες) βάσει Φύλου (PISA 2012)



Πηγή: OECD (PISA, 2012) όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 21.

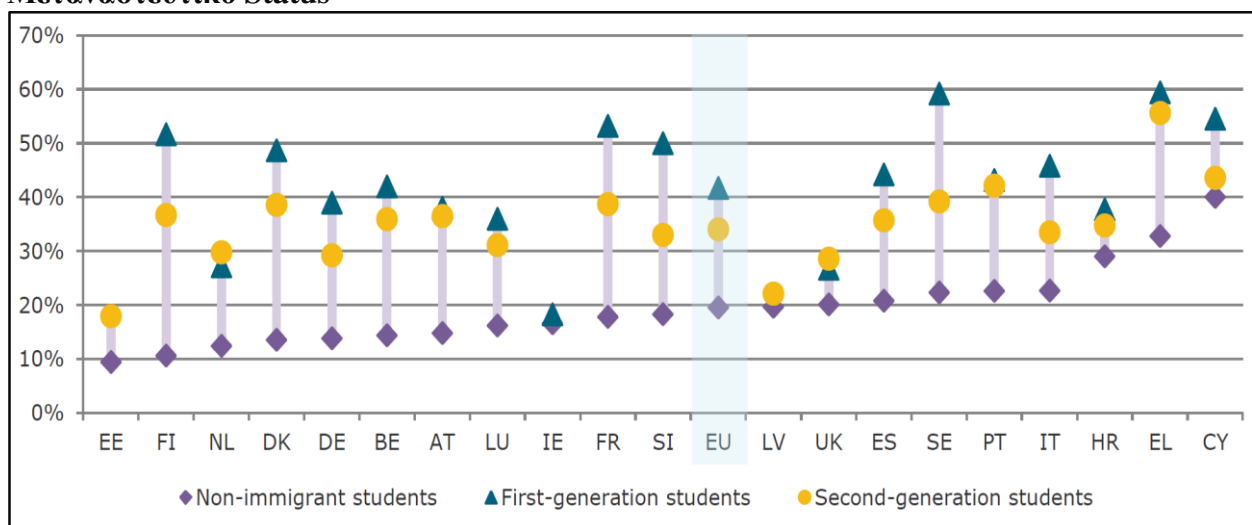
Από τα προαναφερθέντα καθίσταται εμφανές ότι οι επιδόσεις των αγοριών στις τρεις βασικές ικανότητες επηρεάζονται περισσότερο από το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο απ' ό τι οι αντίστοιχες επιδόσεις των κοριτσιών, και γι' αυτό τον λόγο το άσμα μεταξύ των φύλων είναι μικρότερο στον άξονα της συσχέτισης μεταξύ των επιδόσεων στις βασικές ικανότητες και του υψηλού κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου (European Commission, 2015b: 22).

Μία πιθανή ερμηνεία στις διαφορετικές επιδόσεις μεταξύ των δυο φύλων, η οποία δεν θεωρούμε ότι είναι πλήρως αντιπροσωπευτική της συνολικής κατάστασης των πραγμάτων σε σχέση με τους low achievers, είναι ότι τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια, αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην μελέτη και στην εκπόνηση των εργασιών και περισσότερο χρόνο στην ενασχόλησή τους με βιντεοπαιχνίδια (video games), γεγονός που σχετίζεται ευθέως με τα επίπεδα επάρκειας των δύο φύλων στις βασικές ικανότητες της Ανάγνωσης, των Μαθηματικών και των Θετικών Επιστημών (European Commission, 2015b: 22).

Όσον αφορά στις επιδόσεις των 15χρονων μαθητών/τριών με μεταναστευτικό status στις τρεις βασικές ικανότητες στην Ε.Ε., τα ποσοστά των μη γηγενών low achievers ως ποσοστό στο σύνολο των μη γηγενών 15χρονων μαθητών/τριών, με βάση τα αποτελέσματα του PISA 2012, είναι σχεδόν διπλάσια από τα αντίστοιχα ποσοστά των γηγενών low achievers. Συγκεκριμένα στην ικανότητα της ανάγνωσης, το ποσοστό των μη γηγενών low achievers είναι 30,7% έναντι 16,2% (γγενείς low achievers), στην ικανότητα των Μαθηματικών 36,3% έναντι 20,5% (γγενείς low achievers) και στις θετικές επιστήμες 29,9% έναντι 15,1% (γγενείς low achievers) (European Commission, 2015b: 20).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι οι μετανάστες/στρίες πρώτης γενιάς αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην ικανότητα των Μαθηματικών απ' ό,τι οι μετανάστες/στρίες δεύτερης γενιάς. Αναλυτικότερα, στο σύνολο των μη γηγενών 15χρονων μαθητών/τριών πρώτης γενιάς, το 41,7% είναι low achievers, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μη γηγενών low achievers δεύτερης γενιάς είναι 34% (European Commission, 2015b: 20). Ωστόσο, το χάσμα μεταξύ των low achievers μη γηγενών μαθητών/τριών δεύτερης γενιάς και των low achievers γηγενών μαθητών παραμένει ιδιαίτερος υψηλό, μιας και το ποσοστό των γηγενών low achievers στο σύνολο των γηγενών 15χρονων μαθητών ανέρχεται στο 19,5% (European Commission, 2015b: 20) (βλ. Διάγραμμα 66).

Διάγραμμα 66: Low Achievers στην Ικανότητα των Μαθηματικών με βάση το Μεταναστευτικό Status



Πηγή: OECD (PISA, 2012) όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 20.

Έτσι, ενώ στα περισσότερα Κράτη-Μέλη, συναντάμε πολύ υψηλά ποσοστά low achievers 15χρονων μη γηγενών μαθητών/τριών πρώτης γενιάς, σε ορισμένα Κράτη-Μέλη, τα ποσοστά των low achievers μη γηγενών μαθητών/τριών δεύτερης γενιάς βρίσκονται σε αρκετά χαμηλά επίπεδα (European Commission, 2015b: 20). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι στα προαναφερθείσα Κράτη-Μέλη, οι πολιτικές και τα μέτρα που εφαρμόζονται για την ένταξη των μη γηγενών μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι αποτελεσματικές και επιτυχημένες. Στον αντίποδα, σε άλλα Κράτη-Μέλη ελάχιστη πρόοδος έχει συντελεστεί ανάμεσα στους/στις πρώτης και δεύτερης γενιάς μη γηγενείς μαθητές/τριες (European Commission, 2015b: 20).

Σ' αυτό το πλαίσιο, μείζονα παράμετρο για τις χαμηλές επιδόσεις στις βασικές ικανότητες των 15χρονων μαθητών/τριών με μεταναστευτικό background, αποτελεί το κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο, το οποίο αρκετά συχνά επικαλύπτει το μεταναστευτικό background της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας. Ειδικότερα, οι μετανάστες/στρίες των Κρατών-Μελών της Ε.Ε. τείνουν να έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο συγκριτικά με τον γηγενή πληθυσμό. Ως εκ τούτου, οι χαμηλές επιδόσεις στις ικανότητες είναι δυσανάλογες με το χαμηλό κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο (European Commission, 2015b: 21).

Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο σε συνδυασμό με τις γλωσσικές δυσκολίες, τους πολιτισμικούς παράγοντες και τα διάφορα ζητήματα προκαταλήψεων που υπάρχουν στις χώρες υποδοχής και στα εθνικά τους συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελούν μείζονες παραμέτρους διόγκωσης του, ήδη, υφιστάμενου μειονεκτήματος των μη γηγενών μαθητών/τριών, ιδίως της πρώτης γενιάς μεταναστών/στριών, στις επιδόσεις τους στις βασικές ικανότητες και, εν γένει στο σχολείο (European Commission, 2015b: 21).

«Με βάση όλα τα προαναφερθέντα δεδομένα, εγείρονται ζητήματα ενσωμάτωσης και τελικά ισότιμης μεταχείρισης (equal handling) στην πράξη¹⁰⁸, η οποία θεωρείται (από το Ταυλοριανό, νέο-αριστοτελικό κοινοτιστικό παράδειγμα μέχρι τον ηθικό

¹⁰⁸ «Η οποία, ας σημειωθεί, δεν ταυτίζεται επ' ουδενί με την ομογενοποιημένη (uniform) αντιμετώπιση (βλ. Parekh, 1995: 83-4)» (Παπαδάκης, 2016b: 111).

φιλελευθερισμό), ως *conditio sine qua non* για την συμβίωση διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων (βλ. ενδεικτικά *Cummins, 1999: 147 και 261-2, Taylor, 1992 και 1997: 123 & 128, Kymlicka, 1995: 83, Kymlicka & Norman, 2000: 7-8, Parekh, 2000, Λάβδας, 1999: 33-35 και Παπαδάκης, 2007β: 85-90*). Στην πραγματικότητα τέτοιας τάξεως ανισότητες αίρουν τις καταστασιακές προϋποθέσεις θεμελίωσης της ιδιότητας του πολίτη στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές ευρωπαϊκές κοινωνίες, ενώ υπονομεύουν τη συνύπαρξη «ομάδων ή και ατόμων με διαφορετική εθνοτική προέλευση (στο ίδιο κρατικό μόρφωμα)» (“*polyethnic states*”- βλ. *Λάβδας, 2012: 16-17*). Τελικά απονευρώνουν την προοπτική μιας ουσιώδους «διαχείρισης» της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής ποικιλότητας (“*cultural diversity*”- βλ. αναλυτικά *Παπαδάκης, 2007β: 84-85*)» (Παπαδάκης, 2015b: 110-111).

5. Συμμετοχή Παιδιών (4+ έτη) στην Προσχολική Εκπαίδευση:

Ως προς τον δείκτη της **συμμετοχής των παιδιών (4+ έτη) στην προσχολική εκπαίδευση**, ο 2^{ος} Κύκλος Εργασίας ολοκληρώθηκε με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο να ανέρχεται στο 93,9% (2013), παραμένοντας αμετάβλητος από το 2012, και απέχοντας 1,1 ποσοστιαία μονάδα από τον 2020 EU benchmark του 95% (European Commission, 2014: 56; European Commission, 2015b: 48) (βλ. παρακάτω Πίνακας 42).

Αν και σε 12 Κράτη-Μέλη η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος του 95% έχει επιτευχθεί, και συγκεκριμένα στα: Βέλγιο (98,1%), Δανία (98,3%), Γερμανία (97%), Ιρλανδία (97,2%), Ισπανία (97,1%), Γαλλία (100%), Ιταλία (98,7%), Λουξεμβούργο (99,4%), Μάλτα (100%), Κάτω Χώρες (99,5%), Σουηδία (95,7%), Ηνωμένο Βασίλειο (96,1%), η στασιμότητα, μεταξύ 2012-2013, που παρατηρείται στην πρόοδο του ευρωπαϊκού μέσου όρου της συμμετοχής των παιδιών (4+ έτη) στην προσχολική εκπαίδευση αποτυπώνει την μείωση που σημείωσαν οι εθνικοί μέσοι όροι του δείκτη της συμμετοχής των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση σε 10 Κράτη-Μέλη European Commission, 2015b: 48-49).

Σε 4 Κράτη-Μέλη, δε, ήτοι στην Τσεχική Δημοκρατία (85,7%), στην Κροατία (71,4%), στην Πολωνία (83,8%) και στη Σλοβενία (89,8%), οι εθνικοί μέσοι όροι, το

2013, απέχουν αρκετά από την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 95% έως το 2020 [βλ. αναλυτικά European Commission, 2015b: 49; Eurostat (UOE, 2013) for participation rates (online data code: *educ_uoe_enra10* and *educ_uoe_enrp07*); European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (for legal entitlement and compulsory ECEC) όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 48-49].

Παράλληλα, η Ελλάδα (76,4%), η Κροατία (71,4%) και η Σλοβακία (77,5%) συνιστούν το cluster των Κρατών-Μελών με τις χαμηλότερες επιδόσεις στη συμμετοχή των παιδιών (4+ έτη) στην προσχολική εκπαίδευση για το 2013. Ενώ στις top performers χώρες συγκαταλέγονται η Γαλλία (100%), η Μάλτα (100%) και οι Κάτω Χώρες (99,5%) [βλ. αναλυτικά European Commission, 2015b: 49; Eurostat (UOE, 2013) (online data code: *educ_uoe_enra10* and *educ_uoe_enrp07*); European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 49] (Πίνακας 42).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει και στην ανάλυση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» (2009-2011), τα παιδιά που ανήκουν σε μειονεκτικές ομάδες, π.χ. Ρομά, μετανάστες/στρίες κ.λπ., σημειώνουν τα πιο χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση στο σύνολο της συμμετοχής των παιδιών (4+ έτη) στην προσχολική εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό ευθέως συνδέεται με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων καθώς και με την αδυναμία αρκετών Κρατών-Μελών να υλοποιήσουν αποτελεσματικές πολιτικές προσχολικής εκπαίδευσης για την κοινωνική ένταξη των παιδιών που ανήκουν σε μειονεκτικές ομάδες (βλ. και European Commission, 2015b: 52).

«Σ' αυτό το πλαίσιο, τα μέτρα υποστήριξης των γονέων μπορούν να ενισχυθούν, ιδιαίτερος σε όλη την Ευρώπη, ενώ σχεδόν τα μισά Κράτη-Μέλη δεν προσφέρουν προγράμματα καθοδήγησης κατ' οίκον μάθησης ή προγράμματα ανατροφής παιδιών. Τέλος, λόγω του κατακερματισμένου χαρακτήρα της, πρέπει να αναδειχθεί ένα συνεκτικό όραμα για το σύνολο της Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας, ιδίως όσον αφορά στη διακυβέρνηση και στη χρηματοδότησή της, προκειμένου να παρέχεται υψηλής

ποιότητας Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα για όλα τα παιδιά.» (European Commission, 2015b: 52).

Πίνακας 42: Συμμετοχή στην (2013) και Οργάνωση (2014/2015) της Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας

	Participation in early education by age (2013)				Organisation of ECEC (2014/15)		
	3 year-olds	4 year-olds	5 and older	ET 2020 benchmark *	Starting age of legal entitlement to ECEC	Starting age compulsory ECEC	Age of compulsory primary education (ISCED level 1)
EU	85.3	91.8	96.0	93.9	-	-	-
Belgium	97.7	98.0	98.1	98.1	2 ½**		6
Bulgaria	72.7	79.6	92.1	87.8		5	7
Czech Republic	58.9	82.7	88.9	85.7	5		6
Denmark	96.3	97.5	99.1	98.3	½		6
Germany	91.6	96.3	97.7	97.0	1		6
Estonia	87.4	91.0	90.0	90.4	1 ½		7
Ireland	45.6	94.5	100.0	97.2			6
Greece	15.9	58.0	95.7	76.4		5	6
Spain	95.8	96.7	97.5	97.1	3		6
France	99.5	100.0	100.0	100.0	3		6
Croatia	56.7	57.8	78.6	71.4		6	7
Italy	94.4	98.5	98.9	98.7			6
Cyprus	41.4	72.2	97.2	84.3		4 2/3	5 2/3
Latvia	82.6	89.3	96.6	94.1	1 ½	5	7
Lithuania	74.8	80.7	89.6	86.5			7
Luxembourg	70.9	99.3	99.6	99.4	3	4	6
Hungary	75.3	93.1	96.2	94.7	3	5	6
Malta	97.0	100.0	-	100.0	2 ¾		5
Netherlands	83.2	99.7	99.3	99.5	(†)	(†)	6
Austria	71.3	91.4	96.5	93.9		5	6
Poland	52.3	66.4	93.4	83.8***		5	6-7
Portugal	77.8	90.4	97.5	93.9	3		6
Romania	79.5	83.3	89.5	86.4			6
Slovenia	84.3	89.0	90.7	89.8	11 mths		6
Slovakia	62.6	73.8	81.4	77.5			6
Finland	68.2	74.7	88.7	84.0	9 mths		7
Sweden	92.9	94.5	96.4	95.7	1		7
United Kingdom	96.9	96.1	-	96.1	3		5****

Πηγή: Eurostat (UOE, 2013) for participation rates (online data code: *educ_uoe_enra10* and *educ_uoe_enrp07*); European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (for legal entitlement and compulsory ECEC) όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 49.

6. Ποσοστό Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8):¹⁰⁹

Αναφορικά με τον δείκτη της Απασχόλησης των Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών), ο 2^{ος} Κύκλος Εργασίας (2012-2014) ολοκληρώνεται με την οικονομική ύφεση να βρίσκεται στο αποκορύφωμά της στα περισσότερα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28. Η ισχνή αύξηση των ποσοστών απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) και η συνακόλουθη αύξηση των ποσοστών της ανεργίας, και ιδίως της νεανικής ανεργίας αποτυπώνουν ευκρινώς την κατάσταση των πραγμάτων που επικρατεί στην αγορά εργασίας στην Ε.Ε.-28.

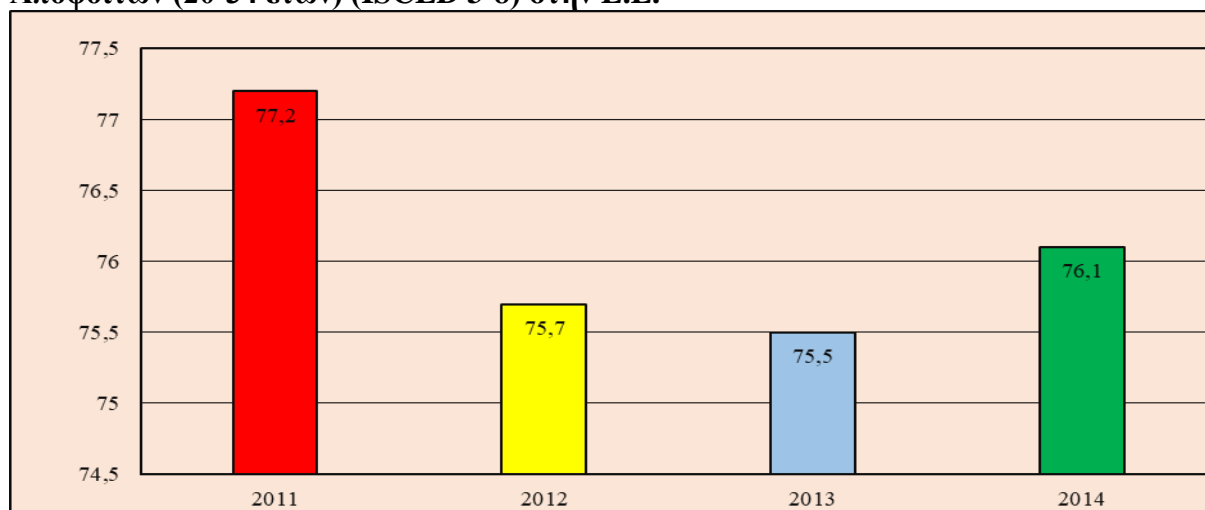
Συγκεκριμένα το 2014, το συνολικό ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) αυξήθηκε στο 76,1% (European Commission, 2015b: 67) από το 75,7% που βρισκόταν το 2012, ήτοι στην έναρξη του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας, απέχοντας αρκετά από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου του 82% έως το 2020 (European Commission, 2013b: 55). Συνολικά, η αύξηση που σημειώθηκε στο συνολικό ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) μεταξύ 2012-2014 (2^{ος} Κύκλος Εργασίας «ΕΤ2020») ήταν σχεδόν μηδαμινή, μόλις 0,4 ποσοστιαίες μονάδες (European Commission, 2013b: 55; European Commission, 2014: 19; European Commission, 2015b: 67).

Πιο αναλυτικά, για το 2012, το συνολικό ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων μειώθηκε στο 75,7% από 77,2% που βρισκόταν το 2011 (ολοκλήρωση 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020»), μείωση δηλαδή κατά 1,5 ποσοστιαία μονάδα (European Commission, 2012a: 52; European Commission, 2013b: 55). Η μείωση συνεχίζεται και το 2013, όπου το ποσοστό των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών)

¹⁰⁹ Ο δείκτης των πρόσφατων αποφοίτων αφορά στο ποσοστό απασχόλησης των αποφοίτων, ηλικίας 20-34 ετών με εκπαιδευτικό επίπεδο ISCED 3-8, οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει 1-3 έτη πριν από το έτος αναφοράς και δεν είναι, προσφάτως, εγγεγραμμένοι, στην τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση ή κατάρτιση. Ο δείκτης διαιρείται σε δύο υπο-κατηγορίες ανά εκπαιδευτικό επίπεδο: στους πρόσφατους αποφοίτους με μεσαίο (medium) εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 3-4), καλύπτοντας την ανώτερη δευτεροβάθμια και μετα-δευτεροβάθμια, μη τριτοβάθμια, εκπαίδευση και στους πρόσφατους αποφοίτους με υψηλό (high) εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 5-8), που αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (European Commission 201b: 84).

(ISCED 3-8) μειώθηκε, κατά 0,2 ποσοστιαίες μονάδες, αγγίζοντας το 75,5% (European Commission, 2014: 19). Μόνο το 2014, σημειώνει μία ελαφριά αύξηση, κατά 0,6 ποσοστιαίες μονάδες, φθάνοντας στο 76,1% (European Commission, 2015b: 67) (Διάγραμμα 67).

Διάγραμμα 67: Διαχρονική Εξέλιξη του Ποσοστού Απασχόλησης των Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) στην Ε.Ε.



Πηγή: European Commission, 2012a: 52; European Commission, 2013b: 55; European Commission, 2014: 1; European Commission, 2015b: 67.

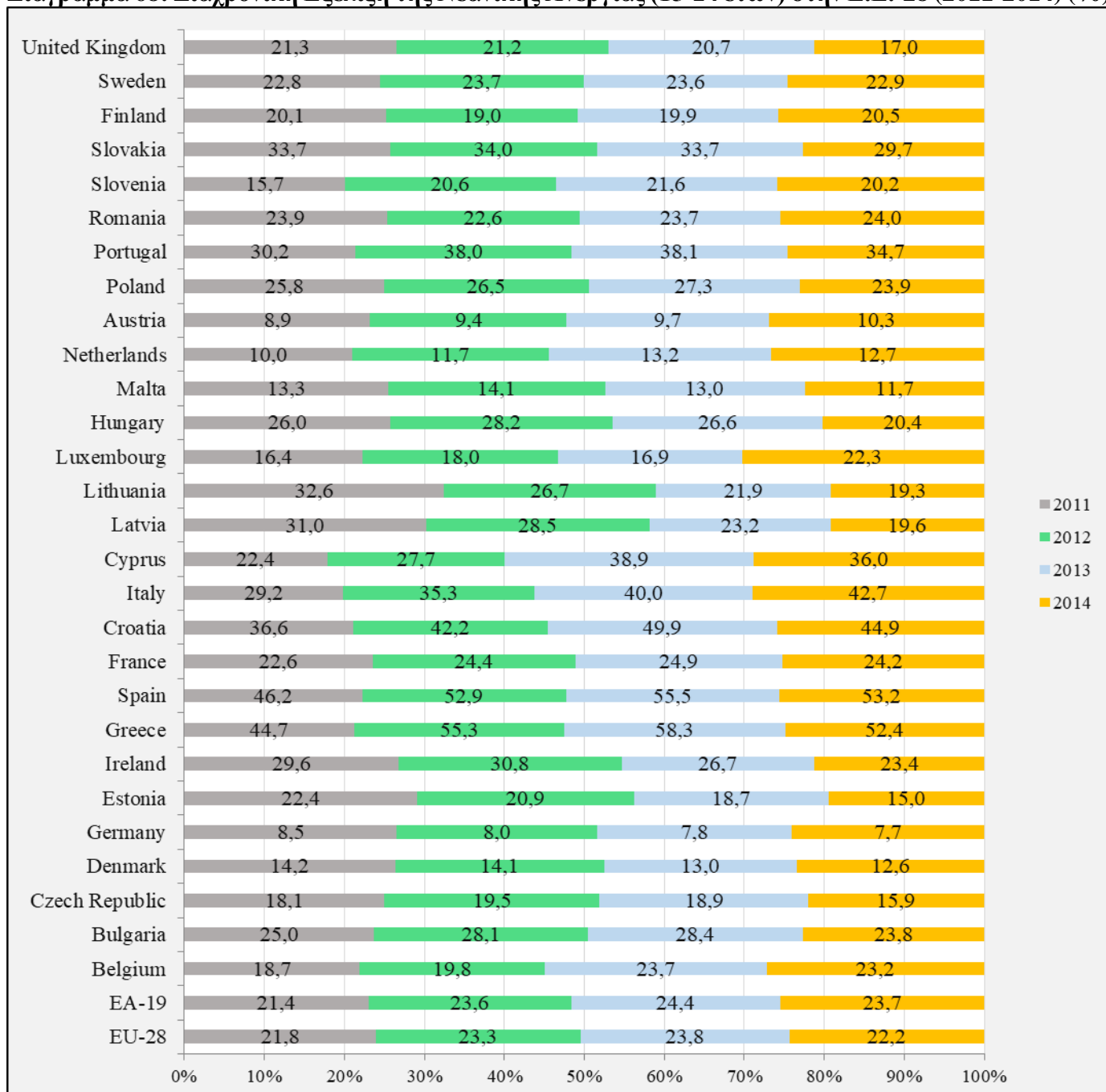
Η προαναφερθείσα μείωση του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8), ιδίως τα έτη 2012 και 2013, συσχετίζεται άμεσα με την κορύφωση της οικονομικής ύφεσης στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28, που όπως αναφέραμε και προηγουμένως, τα ποσοστά της ανεργίας και ιδίως της νεανικής ανεργίας έφθασαν σε ιστορικό υψηλό τα συγκεκριμένα έτη, στα περισσότερα Κράτη-Μέλη.

Συγκεκριμένα, το 2012, στην Ε.Ε.-28 το ποσοστό της νεανικής ανεργίας (15-24 ετών) ανήλθε στο 23,3% από 21,8% που βρισκόταν το 2011, σημειώνοντας μία περαιτέρω αύξηση της τάξεως της 0,5 ποσοστιαίας μονάδας έως το 2013 (23,8%). Με τους νέους άνδρες να πλήττονται περισσότερο από την ανεργία απ' ότι οι νεαρές γυναίκες (Άνδρες: 2012: 24%, 2013: 24,4%, 2014: 22,8% / Γυναίκες: 2012: 22,4%, 2013: 23%, 2014: 21,4%) (Eurostat, 2018c:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tes>

[em140&plugin=1](#)). Ωστόσο, μεταξύ 2013-2014, το ποσοστό της ανεργίας των νέων στην Ε.Ε.-28 ξεκίνησε την πτωτική του πορεία αγγίζοντας το 2014 το 22,2% (1,6 ποσοστιαία μονάδα μείωση) (Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>) (βλ. και Διάγραμμα 68).

Διάγραμμα 68: Διαχρονική Εξέλιξη της Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) στην Ε.Ε.-28 (2011-2014) (%)



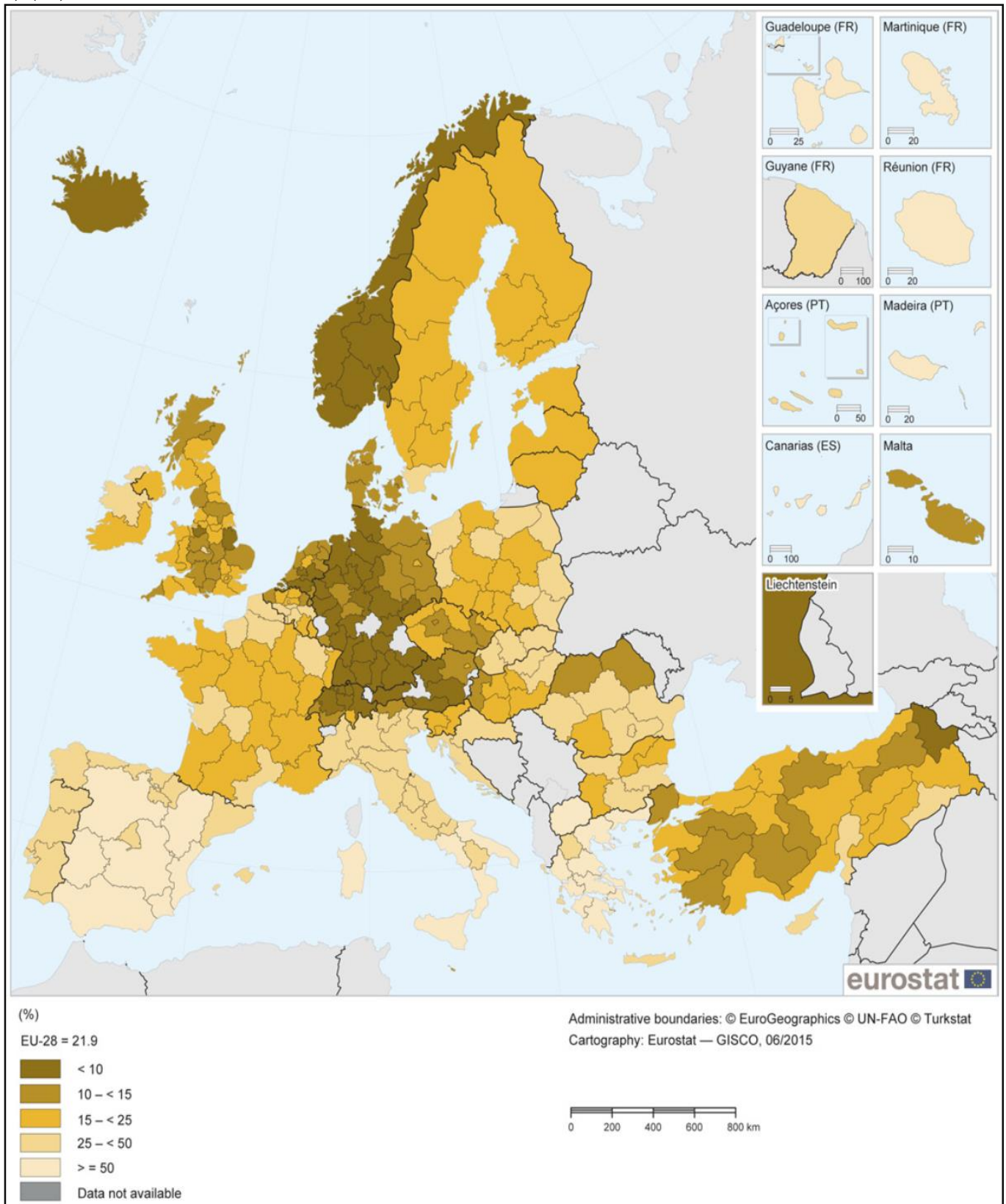
Πηγή: Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>.

Με βάση το παραπάνω Διάγραμμα διαφαίνεται ευκρινώς ότι στα περισσότερα Κράτη-Μέλη, τα υψηλότερα ποσοστά της νεανικής ανεργίας σημειώνονται μεταξύ 2012 και 2013. Το 2014 αποτελεί το έτος στο πλαίσιο του οποίου η Ε.Ε.-28 αρχίζει σταδιακά να ανακάμπτει από την επίμονη οικονομική ύφεση. Ωστόσο, για ακόμα μία φορά τα Κράτη-Μέλη του Νότου, ήτοι η Ελλάδα, η Ισπανία, η Ιταλία, η Πορτογαλία, η Κύπρος και η Κροατία βρίσκονται στις πρώτες θέσεις της κατάταξης των Κρατών Μελών με τα υψηλότερα ποσοστά νεανικής ανεργίας στην Ε.Ε.-28 (Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>).

Ενδεικτικά, στην Ελλάδα το 2012 το ποσοστό της ανεργίας των νέων ανήλθε στο 55,3%, φθάνοντας ένα έτος μετά (2013) σε ιστορικό υψηλό (58,3%) (Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>).

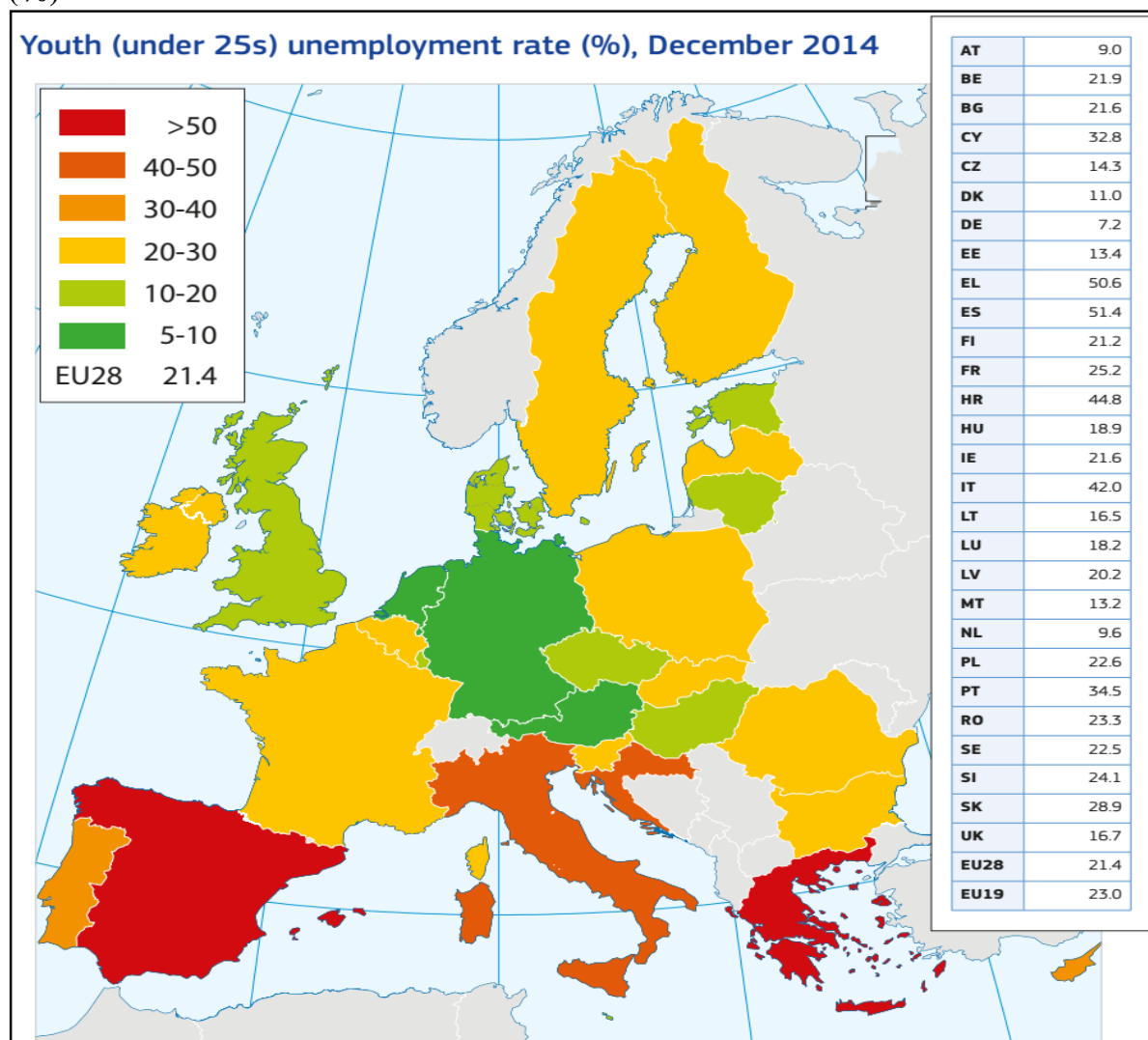
Βρισκόμαστε λοιπόν, στο 2014, στην ολοκλήρωση του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020», όπου τα ποσοστά της νεανικής ανεργίας ναί μεν έχουν βελτιωθεί συγκριτικά με τα προηγούμενα έτη, ήτοι το 2012 και το 2013, ωστόσο παραμένουν αρκετά υψηλά στα περισσότερα Κράτη-Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωση και, ιδίως στα Κράτη-Μέλη της Νότιας Ευρώπης. Το 2014, περίπου 5.100.000 εκ. νέοι/ες ήταν άνεργοι στην Ε.Ε.-28 (βλ. αναλυτικά Eurostat, 2015: 112-113) (βλ. Χάρτη 5 και Χάρτη 6).

Χάρτης 5: Ποσοστά Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) στην Ευρώπη ανά Περιφέρειες (2014) (NUTS 2) (%)



Πηγή: Eurostat (online data code: lfst_r_lfu3rt) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2015: 114.

Χάρτης 6: Ποσοστά Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) στην Ε.Ε.-28 (Δεκέμβριος 2014) (%)

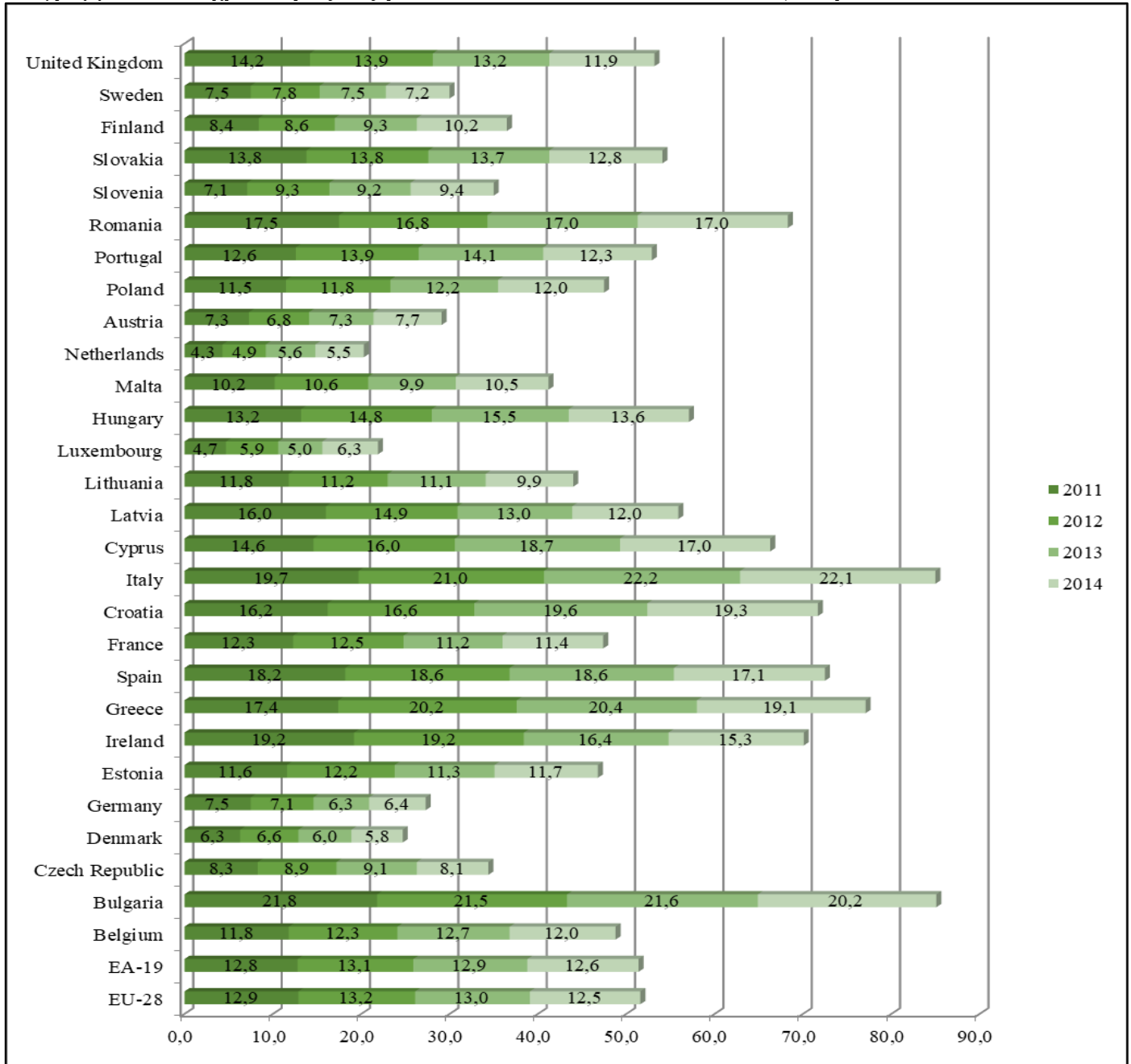


Πηγή: Eurostat, 2015 όπ. παρατ. στο European Commission, 2015c: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ea1ab332-078b-4791-b339-766fa9b51399/language-en>.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι, κατά την εξεταζόμενη περίοδο (2012-2014), παράλληλα με την αύξηση των ποσοστών της νεανικής ανεργίας, αυξήθηκαν κατακόρυφα και τα ποσοστά των NEETs στην Ε.Ε. Το 2014, το 1/6 του συνόλου των νέων στην Ε.Ε.-28 ήταν NEETs (Eurostat, 2015: 115). Με άλλα λόγια, περίπου 7.500.000 νέοι/ες (15-24 ετών) ήταν NEETs στην Ε.Ε.-28. (European Commission, 2015c: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ea1ab332-078b-4791-b339-766fa9b51399/language-en>), με τα Κράτη-

Μέλη της Νότιας Ευρώπης (Ελλάδα, Ισπανία, Ιταλία, Κύπρος), και σε αυτή την περίπτωση, καθώς και τις: Βουλγαρία, Κροατία, Ιρλανδία και Ρουμανία να σημειώνουν τα υψηλότερα ποσοστά NEETs (15-24 ετών) στην Ε.Ε.-28 (Eurostat, 2018e: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en) (Διάγραμμα 69).

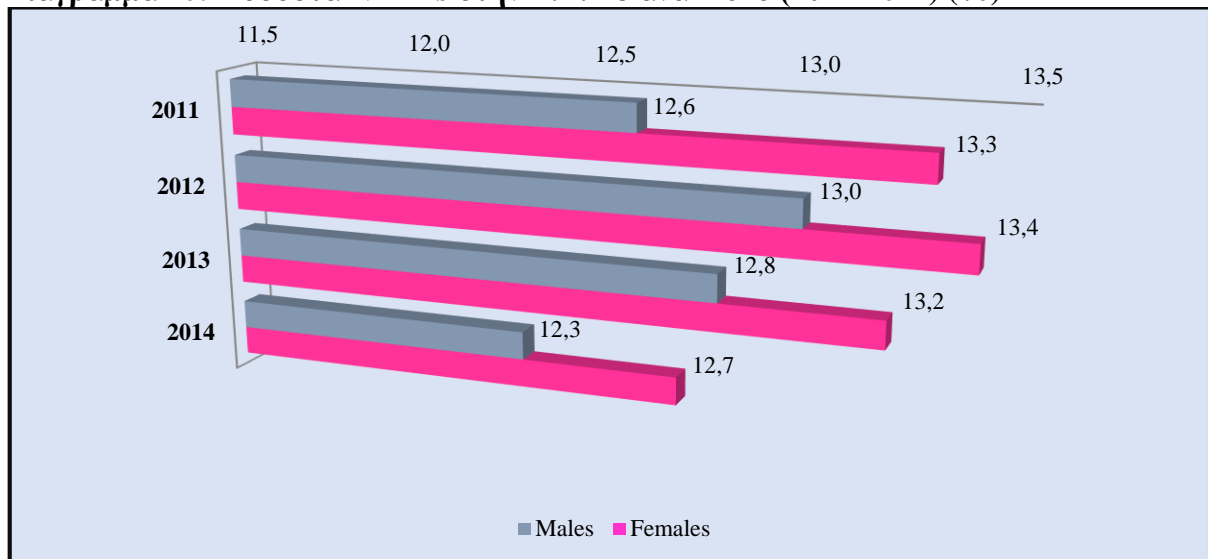
Διάγραμμα 69: Διαχρονική Εξέλιξη των Ποσοστών NEETs (15-24 ετών) στην Ε.Ε.-28 (2011-2014) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018e: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en.

Αναφορικά με τα ποσοστά των NEETs (15-24 ετών) μεταξύ των δύο φύλων για την περίοδο 2012-2014, το συνολικό ποσοστό των γυναικών NEETs στην Ε.Ε.-28 ήταν υψηλότερο εν συγκρίσει με το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών NEETs. Ενώ κατά την έναρξη του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» σημειώθηκαν τα υψηλότερα ποσοστά NEETs στην Ευρωπαϊκή Ένωση και για τα δύο φύλα (2012: άνδρες: 13% & γυναίκες: 13,4%), απόρροια, βεβαίως, του αντικτύπου της οικονομικής ύφεσης στην οικονομία και στην αγορά εργασίας τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο εν συνόλω (Eurostat, 2018e: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en) (βλ. και Διάγραμμα 70).

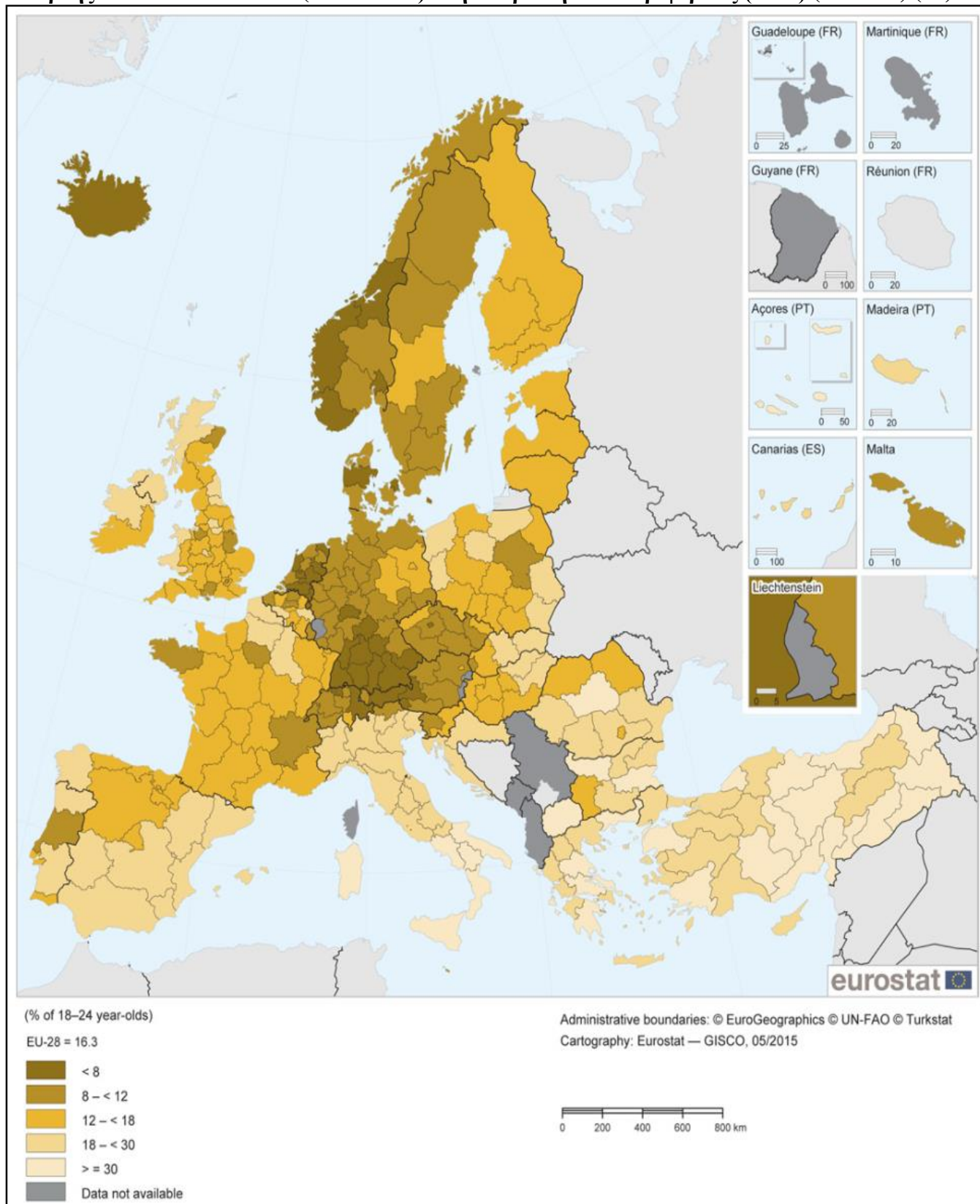
Διάγραμμα 70: Ποσοστά NEETs στην Ε.Ε.-28 ανά Φύλο (2011-2012) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018e: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en.

Παράλληλα, εντός των Κρατών-Μελών, παρατηρούνται αποκλίσεις ανάμεσα στις επιμέρους περιφέρειές τους, στις οποίες πολλές φορές τα ποσοστά NEETs, ιδίως των NEETs (18-24 ετών), κυμαίνονται από 18% και άνω, -κυρίως στις χώρες της Νότιας και Ανατολικής Ευρώπης (Eurostat (online data code: edat_lfse_22) όπ. αναφ. στο Eurostat, 2015: 116) (Χάρτης 7).

Χάρτης 7: Ποσοστά NEETs (18-24 ετών) στην Ευρώπη ανά Περιφέρειες (2014) (NUTS 2) (%)



Πηγή: Eurostat (online data code: edat_lfse_22) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2015: 116.

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα προκύπτει, ότι και στον 2^ο Κύκλο Εργασίας του «ΕΤ2020» Work Programme, παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των Κρατών-Μελών σε ό,τι αφορά στα ποσοστά της νεανικής ανεργίας αλλά και στα ποσοστά των NEETs στην Ε.Ε.-28, τα οποία συσχετίζονται ευθέως με τα χαμηλά ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών), για τα οποία η κοινή συνισταμένη βρίσκεται στην διάχυση της οικονομικής ύφεσης σε όλα τα επίπεδα του οικονομικού και κοινωνικού ιστού της Ε.Ε..

Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί, ότι η μικρή αύξηση που παρατηρείται στον ευρωπαϊκό μέσο όρο απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) το 2014 (76,1%), οφείλεται στην αύξηση των ποσοστών απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι στο ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων από την τριτοβάθμια εκπαίδευση (ISCED 5-8), το οποίο παρουσιάζει μία σχετική μείωση, παρ' όλο που ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος υπερβαίνει το 80% (European Commission, 2015b: 67-68) (βλ. Πίνακα 43).

Πίνακας 43: Ποσοστά Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) (2008 & 2014)

	2008			2014		
	Total	Medium	High	Total	Medium	High
EU	82.0	77.1	86.9	76.1	70.8	80.5
Belgium	83.9	73.6	90.8	79.0b	67.4b	86.2b
Bulgaria	79.6	74.1	87.2	65.4	52.6	74.5
Czech Republic	87.9	87.6	88.5	81.3	81.2	81.4
Denmark	90.6	90.2	90.9	83.8	81.0	86.4
Germany	86.5	83.2	92.5	90.0	87.7	93.1
Estonia	82.3	81.5	83.0	81.0	74.4	87.0
Ireland	84.3	76.6	89.0	73.9	56.8	83.7
Greece	68.3	63.0	71.4	44.3	38.8	47.4
Spain	82.1	74.2	85.3	65.1b	54.7b	68.6b
France	83.3	75.1	88.9	75.4b	66.9b	80.4b
Croatia	77.9	71.2	86.3	62.0	47.3	72.2
Italy	65.2	60.4	70.5	45.0	38.3	52.9
Cyprus	85.8	80.9	87.0	68.7	54.6	72.4
Latvia	83.1	77.4	88.2	77.0	65.2	86.0
Lithuania	79.3	68.4	87.1	80.7	70.3	87.2
Luxembourg	86.9	80.0	92.9	83.8	78.2	86.4
Hungary	80.2	71.8	87.7	78.5	72.6	85.7
Malta	95.7	95.9	95.5	91.7	86.8	94.6
Netherlands	93.6	91.4	95.4	87.3	83.4	90.6
Austria	90.1	88.4	94.6	87.2b	86.0b	88.5b
Poland	79.3	70.1	87.0	75.6	65.6	83.7
Portugal	82.8	82.1	83.2	69.4	65.2	73.6
Romania	84.8	77.1	92.9	66.2	57.2	74.2
Slovenia	83.4	79.8	86.7	70.1	62.5	74.3
Slovakia	81.4	79.5	84.3	72.7	68.3	76.7
Finland	82.3	78.9	87.8	77.0	74.0	81.5
Sweden	85.7	81.6	90.4	85.0	79.7	90.8
United Kingdom	83.6	79.5	87.3	83.2	78.5	86.2

Πηγή: Eurostat (LFS, 2008-2014), online data code: *edat_lfse_24* όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 84.

Συγκεκριμένα, το 2014, το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού επιπέδου (ISCED 5-8) ανήλθε στο 80,5% έναντι 70,8% των πρόσφατων αποφοίτων με μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 3-4) (Eurostat (LFS, 2008-2014), online data code: *edat_lfse_24* όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 84).

Παρ' όλο που σε όλα τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28, το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο είναι υψηλότερο από το

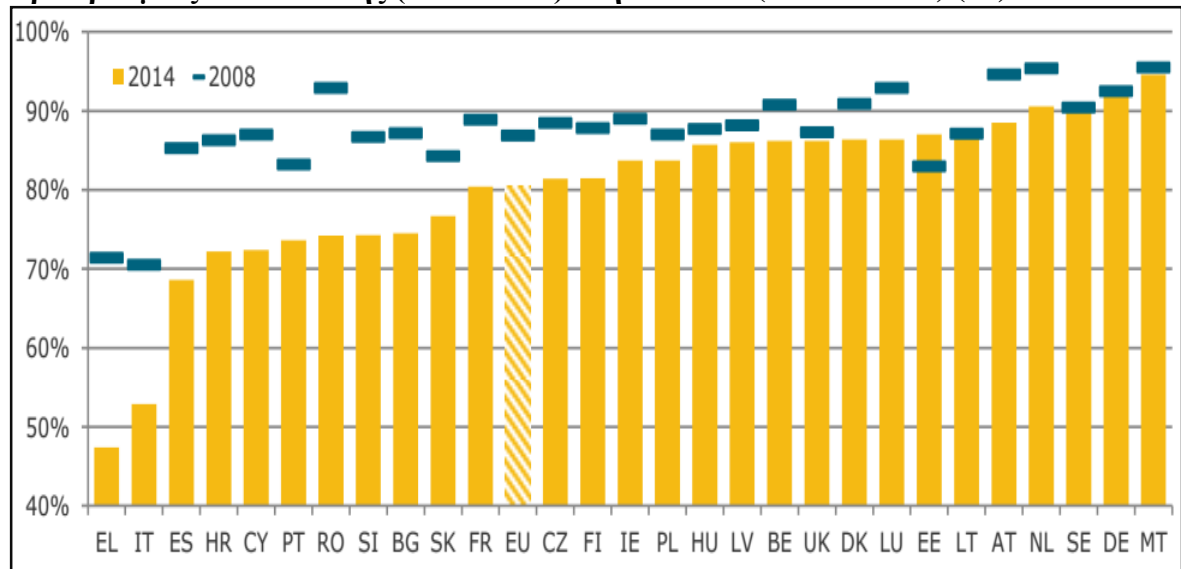
ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων με μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 3-4), η μείωση του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο από την έναρξη της οικονομικής κρίσης (2008) έως το 2014 είναι υψηλότερη (2008: 86,9% & 2014: 80,5) συγκριτικά με τη μείωση που υπέστη το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) με μεσαίου επιπέδου προσόντα (ISCED 3-4) (2008: 77,1% & 2014: 70,8%) (βλ. αναλυτικά Eurostat (LFS, 2008-2014), online data code: *edat_lfse_24* όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 84) (βλ παραπάνω και Πίνακα 43).

Ειδικότερά, όσον αφορά στα ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 5-8), μεταξύ της περιόδου 2008-2014, η σύγκλιση που υπήρχε στα ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων, χάθηκε λόγω των κυκλικών επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στην αγορά εργασίας (cyclical labour market effects of the crisis) με αποτέλεσμα τα Κράτη-Μέλη, στα οποία τα ποσοστά απασχόλησης ήταν ήδη χαμηλά, να σημειώσουν πολύ μεγαλύτερη πτώση απ' ό,τι τα Κράτη-Μέλη που ανήκαν στις top performers χώρες σε σχέση με τον συγκεκριμένο δείκτη (European Commission, 2015b: 68) (βλ. παρακάτω Διάγραμμα 71).

Μεταξύ 2008-2014, σε 8 Κράτη-Μέλη, και συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, στη Ρουμανία, στην Ιταλία, στην Ισπανία, στην Κύπρο, στην Κροατία, στη Σλοβενία και στη Βουλγαρία, τα ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) με ανώτατο εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 5-8) μειώθηκαν πάνω από 10 ποσοστιαίες μονάδες (European Commission, 2015b: 68). Επιπροσθέτως, μεταξύ 2013-2014, η κατάσταση των πραγμάτων σε σχέση με τα ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ πιο διαφοροποιημένη, με τους εθνικούς μέσους όρους σε Κράτη-Μέλη με χαμηλές επιδόσεις να έχουν σημειώσει πρόοδο και να έχουν βελτιώσει τις επιδόσεις τους, π.χ. η Ελλάδα. Ενώ σε άλλα Κράτη-Μέλη, όπως στην Ιταλία, τα ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μειωθεί αρκετά (European Commission, 2015b: 68).

Όπως και σε άλλους headline δείκτες του «ΕΤ2020», έτσι και στον συγκεκριμένο, κάποια Κράτη-Μέλη που συμπεριλαμβάνονται στο cluster των χωρών με τις πιο υψηλές επιδόσεις, σημείωσαν μία μικρή μείωση στους εθνικούς τους μέσους όρους, π.χ. η Γερμανία, και άλλα Κράτη-Μέλη, επί παραδείγματι η Μάλτα, κατέγραψε περαιτέρω πρόοδο στο ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (European Commission, 2015b: 68) (βλ. και Διάγραμμα 71).

Διάγραμμα 71: Ποσοστά Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ISCED 5-8) στην Ε.Ε.-28 (2008 & 2014) (%)



Πηγή: Eurostat (LFS, 2008-2014), online data code: *edat_lfse_24* όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 68.

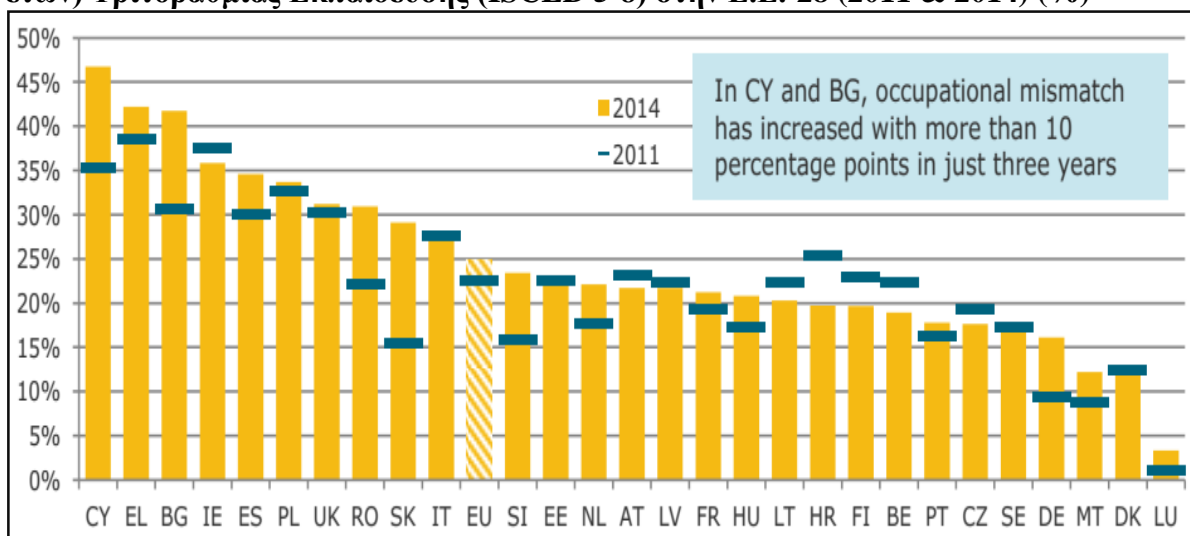
Εκτός όμως, από τα μειωμένα ποσοστά της απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών), κρίσιμο ζήτημα παραμένει η αναντιστοιχία που υπάρχει μεταξύ των προσόντων που κατέχουν οι απόφοιτοί/ες και των θέσεων εργασίας που καταλαμβάνουν, με αρνητικές επιπτώσεις στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς τους.

Σ' αυτό το πλαίσιο, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, που πρόσφατοι/ες απόφοιτοι/ες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (20-34 ετών) απασχολούνται σε θέσεις εργασίας που δεν απαιτούν τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού επιπέδου προσόντα, με αποτέλεσμα να μην

μπορούν να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν πλήρως τα προσόντα, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο (E.E.28), αυτή η επαγγελματική αναντιστοιχία εμφανίζεται σε όλα τα Κράτη-Μέλη, καθώς το 25% των απασχολούμενων πρόσφατων αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το 2014, εργάζονταν σε θέσεις εργασίας που δεν απαιτούσαν υψηλού επιπέδου προσόντα (European Commission, 2015b: 68).

Το φαινόμενο της επαγγελματικής αναντιστοιχίας είναι ακόμα πιο έντονο σε Κράτη-Μέλη, που είτε παραδοσιακά έχουν υψηλά ποσοστά τόσο συνολικής ανεργίας όσο και νεανικής, είτε αυξήθηκαν κατακόρυφα με την έλευση της οικονομικής κρίσης, ήτοι στην Ελλάδα, στην Κύπρο, στην Βουλγαρία, στην Ισπανία, καθώς και στην Ιρλανδία (European Commission, 2015b: 68-69; Eurostat (LFS, 2011-2014), based on a May 2015 extraction όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 68) (Διάγραμμα 72).

Διάγραμμα 72: Overqualified Απασχολούμενοι/ες Πρόσφατοι/ες Απόφοιτοι/ες (20-34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ISCED 5-8) στην E.E.-28 (2011 & 2014) (%)



Πηγή: Eurostat (LFS, 2011-2014), based on a May 2015 extraction όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 68.

Αξιοσημείωτο είναι ότι, μεταξύ 2011-2014, τα ποσοστά της επαγγελματικής αναντιστοιχίας στην Κύπρο και στην Βουλγαρία αυξήθηκαν πάνω από 10 ποσοστιαίες μονάδες (Eurostat (LFS, 2011-2014), based on a May 2015 extraction όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 68), -αύξηση που θεωρούμε ότι προήλθε από τις

επιπτώσεις της οικονομικής ύφεσης στην αγορά εργασίας που την κατέστησε δυσλειτουργική, και στην ανάγκη των αποφοίτων για εύρεση απασχόλησης, ανεξαρτήτως αν είναι overqualified για τη συγκεκριμένη θέση εργασίας, λόγω της περιορισμένης ζήτησης για εργατικό δυναμικό, γεγονός που συνεπάγεται με υψηλά ποσοστά συνολικής και νεανικής ανεργίας-.

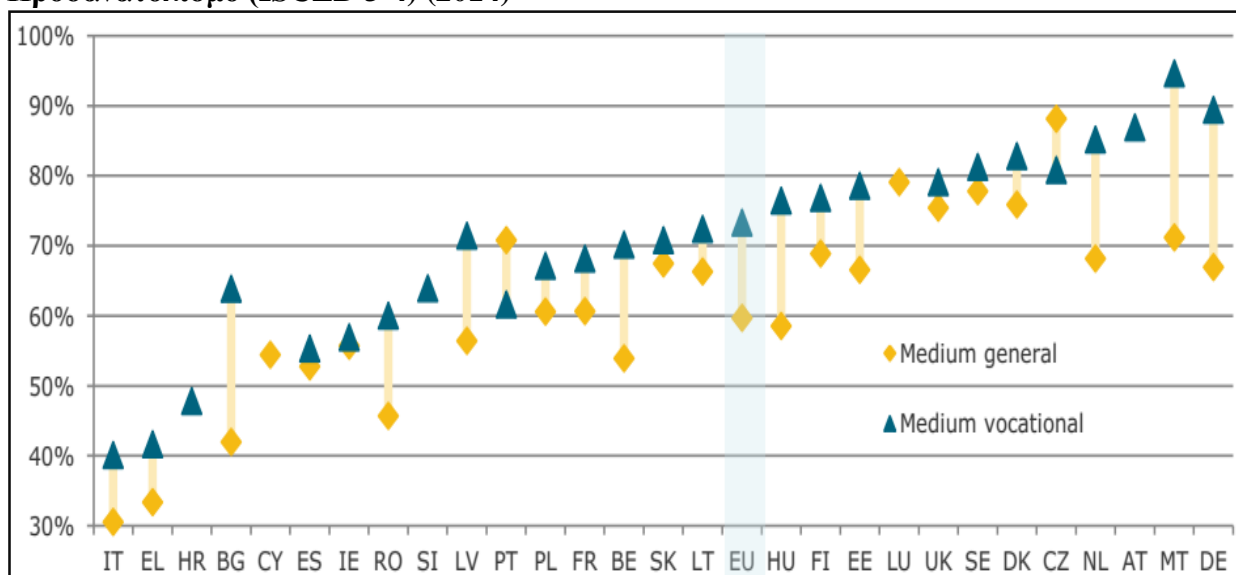
7. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (VET):

Αναφορικά με την βελτίωση της ελκυστικότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της σύνδεσής της με την αγορά εργασίας στο πλαίσιο του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020», η κατάσταση των πραγμάτων είναι σαφώς πιο βελτιωμένη συγκριτικά με τον 1^ο Κύκλο Εργασίας, έστω και αν η πρόοδος που έχει σημειωθεί στις επιδόσεις των Κρατών-Μελών είναι σχετικά μικρή (European Commission, 2015b: 63).

Συγκεκριμένα, όπως αποτυπώνεται και στα ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών), που αναλύσαμε παραπάνω, το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων με μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο, παρ' όλο που από την έναρξη της οικονομικής κρίσης το 2008 έχουν μειωθεί, τα τελευταία έτη παρουσιάζουν μία ανοδική τάση εν συγκρίσει με τα ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο (βλ. παραπάνω).

Σ' αυτό το πλαίσιο με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα, το 2014, τα ποσοστά απασχόλησης των αποφοίτων από την ΑΕΕΚ ανώτερου δευτεροβάθμιου και μετα-δευτεροβάθμιου εκπαιδευτικού επιπέδου έχουν αυξηθεί συγκριτικά με τα ποσοστά απασχόλησης των νέων ενηλίκων με ανώτερο δευτεροβάθμιο και μετα-δευτεροβάθμιο επίπεδο γενικής εκπαίδευσης (European Commission, 2015b: 63) (Διάγραμμα 73).

Διάγραμμα 73: Ποσοστά Απασχόλησης Ενηλίκων (20-34 ετών) με βάση τον Εκπαιδευτικό Προσανατολισμό (ISCED 3-4) (2014)



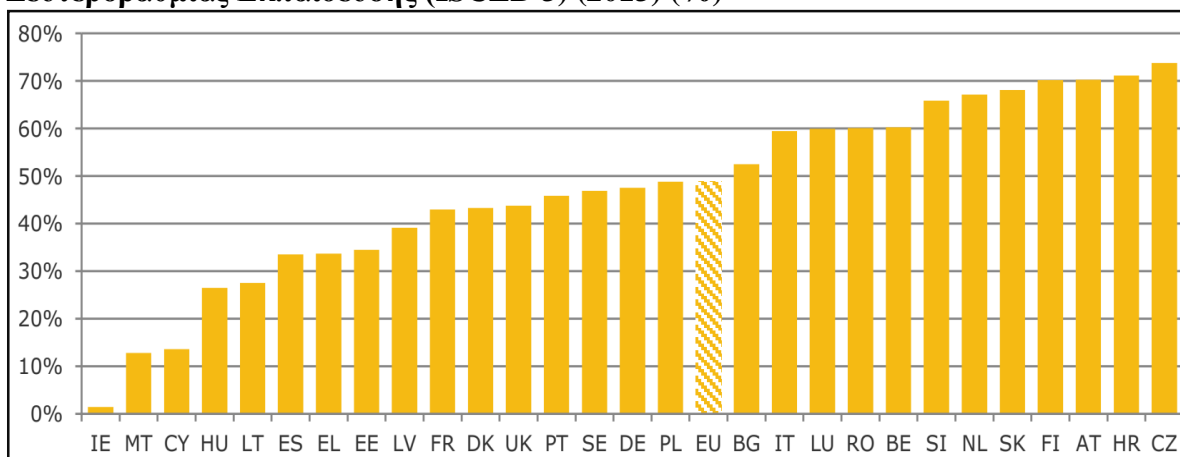
Πηγή: Eurostat (LFS, 2014), based on a May 2015 extraction όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 64.

Από το παραπάνω Διάγραμμα, προκύπτει ότι ο 2^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020» Work Programme ολοκληρώνεται με την ΕΕΚ και συγκεκριμένα με τα προγράμματα ΑΕΕΚ σε όλα τα Κράτη-Μέλη, με εξαίρεση στην Κύπρο, στην Πορτογαλία, στην Ελλάδα και στο Ηνωμένο Βασίλειο, να συνδέονται περισσότερο με την αγορά εργασίας, και να διευκολύνουν την μετάβαση των αποφοίτων τους από την εκπαίδευση στην απασχόληση εν συγκρίσει με τα προγράμματα της Γενικής Εκπαίδευσης (European Commission, 2015b: 63; Eurostat (LFS, 2014), based on a May 2015 extraction όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 64).

Αν και υφίστανται αποκλίσεις μεταξύ των Κρατών-Μελών ως προς τα ποσοστά απασχόλησης των αποφοίτων από την ΑΕΕΚ, γεγονός που καταδεικνύει ότι χρειάζεται να ληφθούν μέτρα για την βελτίωση της ποιότητας της ΕΕΕΚ στα Κράτη-Μέλη, που οι επιδόσεις τους βρίσκονται κάτω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (European Commission, 2015b: 64), η γενικότερη αύξηση, που καταγράφεται, στα ποσοστά απασχόλησης των νέων (20-34 ετών) που έχουν αποφοιτήσει από προγράμματα ΑΕΕΚ αναδεικνύει τόσο την βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων ΑΕΕΚ όσο και την ενδυνάμωση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ για όσους δεν προτίθενται να συνεχίσουν στην Ανώτατη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (European Commission, 2015b: 64).

Όσον αφορά στη συμμετοχή στην ΑΕΕΚ, παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28, με τα ποσοστά να κυμαίνονται από το 10% (λίγο περισσότερο από το 10%) στην Μάλτα και στην Κύπρο έως το 70% και περισσότερο στην Κροατία, στο Βέλγιο, στην Τσεχική Δημοκρατία, και στην Αυστρία (European Commission, 2015b: 64; Eurostat, 2015: 92) (Διάγραμμα 74).

Διάγραμμα 74: Ποσοστό Εγγεγραμμένων Μαθητών/τριών στην ΑΕΕΚ Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ISCED 3) (2013) (%)

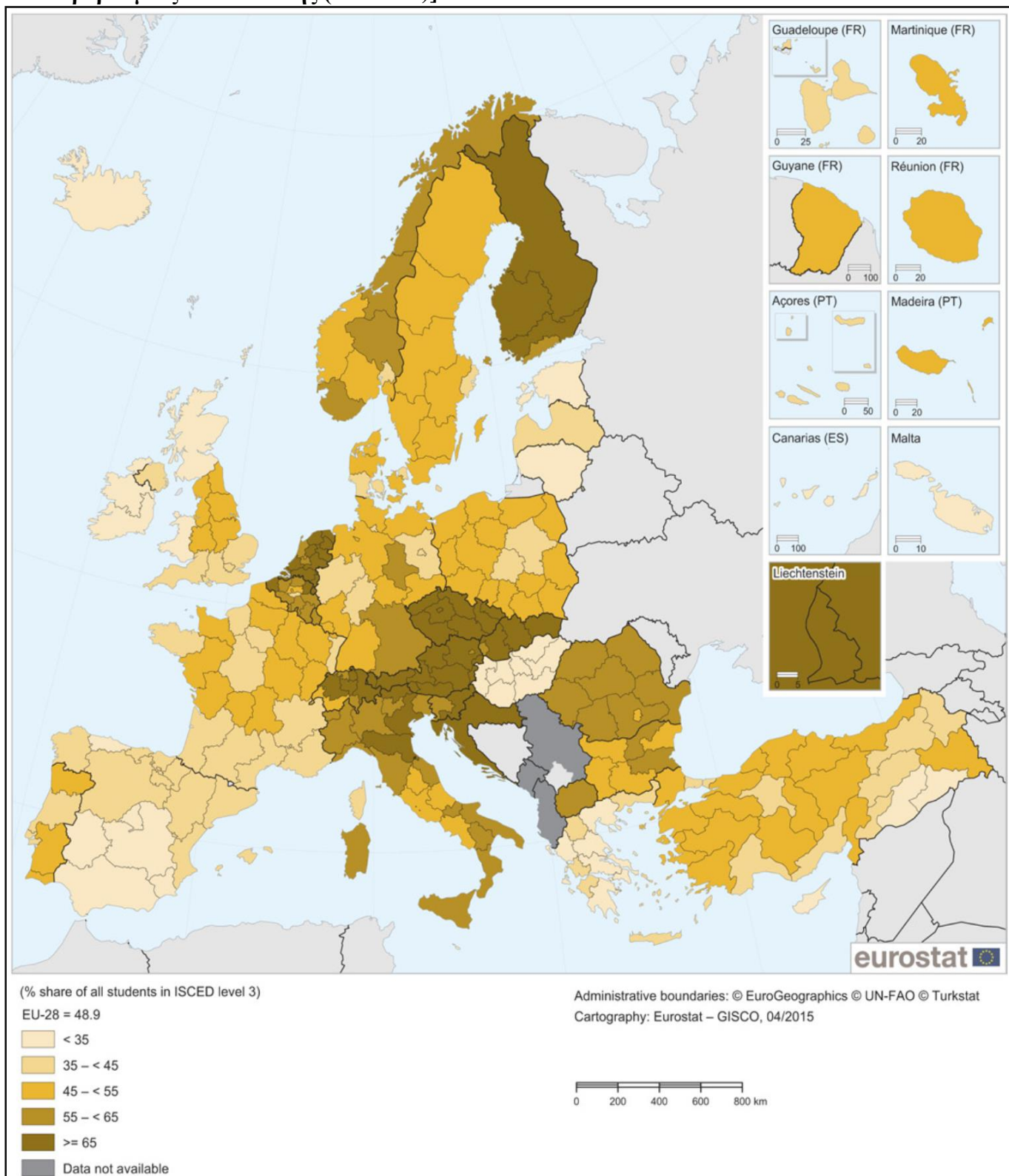


Πηγή: Eurostat (UOE, 2013). Online data code: *educ_uoe_enrs05* όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 64.

Ειδικότερα, για το 2013, περίπου το 48,9% των μαθητών/τριών από το σύνολο των μαθητών/τριών της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ISCED level 3), ήταν εγγεγραμμένοι/ες σε προγράμματα ΑΕΕΚ (Eurostat, 2015: 92). Η Τσεχική Δημοκρατία, η Σλοβακία, η Αυστρία, η Σλοβενία, οι Κάτω Χώρες, η Φινλανδία, η Βόρεια Ιταλία, καθώς επίσης και η Ελβετία απαρτίζουν το cluster των ευρωπαϊκών χωρών με τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής εγγεγραμμένων μαθητών/τριών στη ΑΕΕΚ (ISCED 3) το 2013 (Eurostat, 2015: 92) (Χάρτης 8).

Από την άλλη πλευρά, η Ιρλανδία, η Μάλτα, η Κύπρος, η Ουγγαρία, η Λιθουανία, η Ισπανία, η Ελλάδα και η Εσθονία αποτελούν το cluster των Κρατών-Μελών με τα πιο χαμηλά ποσοστά συμμετοχής εγγεγραμμένων μαθητών/τριών στην ΑΕΕΚ (ISCED 3) (Eurostat, 2015: 92; Eurostat (UOE, 2013). Online data code: *educ_uoe_enrs05* όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 64) (βλ. Χάρτη 8).

Χάρτης 8: Ποσοστό Συμμετοχής Μαθητών/τριών σε Προγράμματα ΔΕΕΚ (ISCED 3) στην Ευρώπη ανά Περιφέρειες (2013) (NUTS 2) [ποσοστό % στο σύνολο των μαθητών/τριών Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ISCED 3)]



Πηγή: Eurostat (online data code: educ_uoe_enra13) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2015: 93.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι οι αποκλίσεις που υπάρχουν μεταξύ των Κρατών-Μελών, ως προς τα ποσοστά συμμετοχής μαθητών/τριών στην ΑΕΕΚ, σε μεγάλο βαθμό οφείλονται τόσο στην κουλτούρα της κάθε χώρας σε σχέση με το πεδίο της ΕΕΚ και τη σύνδεσή της με την αγορά εργασίας, όσο και στις υφιστάμενες κοινωνικές αντιλήψεις (θετικές ή αρνητικές) που έχουν επικρατήσει για την ΕΕΚ. Για παράδειγμα, στην Τσεχική Δημοκρατία, στην Γερμανία και στην Αυστρία, η ΕΕΚ ως θεσμός είναι αρκετά διαδεδομένος και αναπτυγμένος, που διευκολύνει την μετάβαση των ατόμων από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας (Eurostat, 2015: 92). Παρέχει δηλαδή άμεση σύνδεση με την αγορά εργασίας, ενδυναμώνοντας, εν προκειμένω, την απασχολησιμότητα των ατόμων που επιλέγουν να εγγραφούν σε, και να παρακολουθήσουν προγράμματα ΕΕΚ (ISCED level 3). Εξού και τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής στην ΕΕΚ αλλά και τα υψηλά ποσοστά απασχόλησης των αποφοίτων από την ΑΕΕΚ (ISCED 3) στο συγκεκριμένο cluster χωρών.

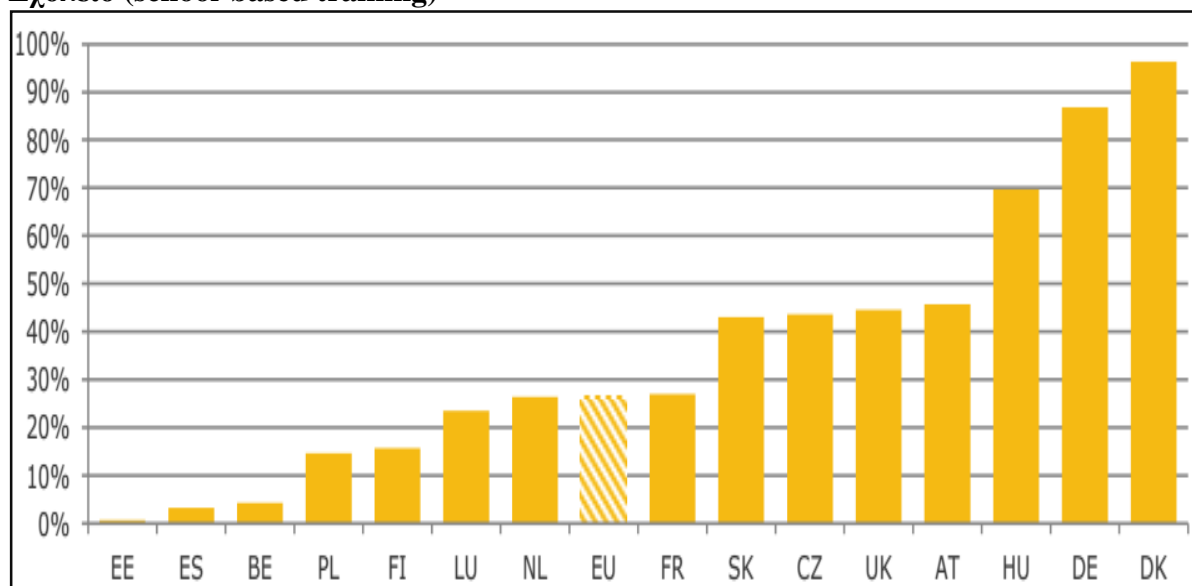
Παρ' όλα αυτά, αν και η ελκυστικότητα της ΕΕΚ έχει βελτιωθεί την πάροδο των ετών, παρέχοντας υψηλής ποιότητας προγράμματα ΑΕΕΚ, σε κάποια Κράτη-Μέλη, η ποιότητα της ΕΕΚ και, η συνακόλουθη σύνδεσή της με την αγορά εργασίας είναι αρκετά χαμηλή και δυσλειτουργική. Η ανάπτυξη μίας πιο στενής σύνδεσης με την αγορά εργασίας θεωρείται απαραίτητη για την βελτίωση της ποιότητας και της ελκυστικότητας της ΕΕΚ σε ορισμένα Κράτη-Μέλη (European Commission, 2015b: 67).

Η εισαγωγή ή η ενίσχυση σχημάτων ΕΕΚ, που βασίζονται περισσότερο στη μάθηση με βάση την εργασία και, ιδίως, η εισαγωγή ή η ενδυνάμωση του θεσμού η μαθητείας θα βοηθούσε καθοριστικά στο να αναπτυχθούν στενές εταιρικές σχέσεις μεταξύ των εργοδοτών και των συστημάτων ΕΕΚ σε όλη την Ε.Ε., οι οποίες θα συνέβαλαν καθοριστικά στην αντιμετώπιση της αναντιστοιχίας που υπάρχει μεταξύ των προσόντων (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες) που παρέχονται από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ στα άτομα και των αναγκών των εργοδοτών (βλ και European Commission, 2015b: 66-67).

Τα περιορισμένα δεδομένα που υπάρχουν σε ευρωπαϊκό επίπεδο σε σχέση με τα προγράμματα ΑΕΕΚ που βασίζονται σε σχήματα μαθητείας ή στην μάθηση με βάση

την εργασία δεν μας επιτρέπουν να σχηματίσουμε μία πλήρη εικόνα για τα πρόγραμμα ΑΕΕΚ που εφαρμόζονται στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. (European Commission, 2015b: 67). Η συχνή αξιοποίηση σχημάτων/προγραμμάτων ΑΕΕΚ που βασίζονται στην μαθητεία και σε άλλες προσεγγίσεις μάθησης με βάση την εργασία, από λίγα Κράτη-Μέλη όπως η Δανία, η Γερμανία και η Ουγγαρία, βάσει των διαθέσιμων δεδομένων του 2012, καταδεικνύουν την περιορισμένη χρήση σχημάτων μαθητείας στην Ε.Ε. (European Commission, 2015b: 67), η οποία θα μπορούσε να συμβάλει καθοριστικά στην ενίσχυση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ και στην περαιτέρω ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων μεταξύ των συστημάτων της ΕΕΚ και του ιδιωτικού τομέα στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας των ατόμων και αντιμετώπισης του προβλήματος της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων και ικανοτήτων ανάμεσα στην ΕΕΚ και στην αγορά εργασίας (Διάγραμμα 75).

Διάγραμμα 75: Ποσοστό Συμμετοχής Μαθητών/τριών (ΑΕΕΚ) σε Κατάρτιση που βασίζεται στην Εργασία (work-based training) & σε Κατάρτιση που βασίζεται στο Σχολείο (school-based training)



Πηγή: CEDEFOP calculations based on Eurostat (UOE) data for 2012 (ISCED 1997 level 3) όπ. παρατ. στο European Commission, 2015b: 66.

5.3. Αποτίμηση του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» - Συμπερασματικές Επισημάνσεις

Με βάση την προαναφερθείσα αποτύπωση και ανάλυση της κατάστασης των πραγμάτων στα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης στο πλαίσιο του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας (2012-2014) του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2020», ήτοι της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ υπό το πρίσμα της ομπρέλας όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων (από την προσχολική εκπαίδευση έως και τη ΔΒΜ) στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Europe 2020», προκύπτει ότι οι επιδόσεις των Κρατών-Μελών σε σχέση με τις κεντρικές τιμές-στόχους του «ET2020» σημείωσαν μία σχετική βελτίωση και πρόοδο εν συγκρίσει με τις αντίστοιχες επιδόσεις τους στο πλαίσιο του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας.

Ωστόσο, η υφιστάμενη οικονομική ύφεση και ο αντίκτυπός της στην οικονομία και στην αγορά εργασίας των Κρατών-Μελών αποτέλεσε, ίσως μία από τις πιο καθοριστικές παραμέτρους διαμόρφωσης των επιδόσεων και την πρόοδο των Κρατών-Μελών στις βασικές προτεραιότητες που είχαν τεθεί στο πλαίσιο υλοποίησης του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020». Κι αυτό γιατί μεταξύ 2012-2014, τα δημοσιονομικά μέτρα που εφαρμόστηκαν από τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28 κι ιδιαίτερα τα δημοσιονομικά μέτρα που επεβλήθησαν σε χώρες του Νότου στο πλαίσιο των προγραμμάτων δημοσιονομικής προσαρμογής (σ.σ. Μνημόνια) για την ανάκαμψη της οικονομίας¹¹⁰ είχαν ως αποτέλεσμα αντίστοιχες περικοπές στις δαπάνες των συστημάτων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ των Κρατών-Μελών (βλ. αναλυτικά και European Commission, 2013b: 13-17; European Commission, 2014: 13-18; European Commission, 2015b: 24-30).

¹¹⁰ Θεωρητικά αποσκοπούσαν και στη μείωση των υψηλών ποσοστών της ανεργίας, και δη της νεανικής ανεργίας, όσο και των υψηλών ποσοστών των NEETs (που σε αρκετά Κράτη-Μέλη έφτασαν σε ιστορικό υψηλό το 2013). Ωστόσο λόγω του υφεσιακού χαρακτήρα τους, μάλλον το αντίθετο αποτέλεσμα επέφεραν ειδικά στις χώρες του Νότου, εκείνη την περίοδο.

Σε ό,τι αφορά στην πρόοδο που σημείωσαν τα Κράτη-Μέλη στους κεντρικούς δείκτες και στις αντίστοιχες ευρωπαϊκές τιμές-στόχους του «ET2020» στο πλαίσιο εφαρμογής του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας, τα βασικά προβλήματα, που εντοπίστηκαν στον 1^ο Κύκλο Εργασίας, εξακολούθησαν να παραμένουν μείζονες προκλήσεις (Council of the European Union & European Commission, 2015: 26):

- τα υψηλά ποσοστά των low achievers στις βασικές ικανότητες (Ανάγνωση, Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες), με βάση τα αποτελέσματα του PISA 2012,
- τα πολύ χαμηλά ποσοστά των ενηλίκων (25-64 ετών) που συμμετέχουν στη ΔΒΜ, και, ιδίως, τα πολύ χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των low-skilled, των άνεργων και των μεγαλύτερης ηλικίας (55-64 ετών) ενηλίκων στη ΔΒΜ, σε συνδυασμό με τα χαμηλά και μεσαία επίπεδα επάρκειας των ενηλίκων (16-65 ετών) στις ικανότητες του γραμματισμού, της αριθμητικής και της επίλυσης προβλημάτων σε πολύπλοκα περιβάλλοντα τεχνολογίας, βάσει των αποτελεσμάτων του PIAAC 2012,
- οι μεγάλες αποκλίσεις που εξακολουθούσαν να υφίστανται μεταξύ των Κρατών-Μελών σε σχέση με τα ποσοστά πρόωρης διαρροής των ατόμων (18-24 ετών) από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, παρ' όλο που ο ευρωπαϊκός μέσος όρος απείχε πλέον μόλις 1,1 ποσοστιαία μονάδα από την επίτευξη του ευρωπαϊκής τιμής-στόχου του <10%,
- συνακόλουθα ο κίνδυνος για κοινωνικό αποκλεισμό, του 60% περίπου των ατόμων (18-24 ετών) που είχαν εγκαταλείψει πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση και ήταν άνεργοι/ες ή ανενεργοί/ές (Council of the European Union & European Commission, 2015: 26),
- τα στάσιμα σχεδόν ποσοστά απασχολησιμότητας των πρόσφατων αποφοίτων (ISCED 3-8), και ιδίως των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 5-8) τα οποία είχαν μειωθεί σημαντικά ήδη από την έλευση της οικονομικής κρίσης (2008) στην Ε.Ε. και ακόμα περισσότερο μετά την ολοκλήρωση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας,
- καθώς επίσης και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, ιδίως της ανεργίας των νέων, και η αύξηση των ποσοστών του πληθυσμού των NEETs (15-24 ετών), απόρροια σε αρκετά Κράτη-Μέλη, όπως στις χώρες του Νότου, της πολυπαραμετρικής οικονομικής ύφεσης.

Όλα τα προαναφερθέντα καταδεικνύουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα σε επίπεδο διακυβέρνησης και εκπόνησης πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, που παρέμεναν ανεπίλυτα για την Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη από την ολοκλήρωση της Στρατηγικής της Λισαβόνας και του «ΕΤ2010» Work Programme, και επιδεινώθηκαν με την οικονομική κρίση.

Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε την προσπάθεια της Ε.Ε. να διαμορφώσει ένα πιο συνεκτικό πλαίσιο βασικών προτεραιοτήτων στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ (τόσο με την διάσταση αυτής ως ομπρέλα όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων, όσο και με την διάσταση της ως συμμετοχή ενηλίκων - 25-64 ετών- στη ΔΒΜ) και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, και την ενίσχυση της σχέσης τους με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση, και την Κοινωνική Ατζέντα της Ε.Ε..

Ωστόσο, σε ό,τι αφορά στις βασικές προτεραιότητες που ετέθησαν σε σχέση με την Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ, ναι μεν δόθηκε περισσότερη έμφαση, συγκριτικά με τον 1^ο Κύκλο Εργασίας του «ΕΤ2020» στην απόκτηση και ανάπτυξη ικανοτήτων από τους ενήλικες, παρ' όλα αυτά η ΔΒΜ φαίνεται να συνεχίζει να αξιοποιείται λιγότερο, όπως και στο πλαίσιο του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας, από τις ομάδες ενηλίκων που την έχουν περισσότερη ανάγκη (π.χ. μεγαλύτερης ηλικίας και low-skilled ενήλικες, ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, άνεργοι/ες κ.λπ.), ενώ αξιοποιείται περισσότερο από άλλες ομάδες ενηλίκων, όπως για παράδειγμα οι ενήλικες με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο και οι εργαζόμενοι/ες ενήλικες. Από αυτήν την άποψη το σχεδόν παγιωμένο πρόβλημα της μειωμένης απεύθυνσης της ΔΒΜ στις ομάδες-στόχους που την έχουν κατεξοχήν ανάγκη, συνέχισε να υφίσταται και στον 2^ο Κύκλο Εργασίας του «ΕΤ2020».

Στα θετικά, βεβαίως, στοιχεία συγκαταλέγεται η ανάπτυξη βάσης δεδομένων για τις δεξιότητες ενηλίκων (βλ. PIAAC, AES, CVTS κ.λπ.), καθώς και η διεξαγωγή ερευνών που σχετίζονται με την εκπαίδευση των ενηλίκων στο πλαίσιο της εντατικοποίησης των ερευνών για το πεδίο. Τα προαναφερθέντα αναντίλεκτα κινούνται στην κατεύθυνση της ενίσχυσης του ευρωπαϊκού data policy, συστατικού στοιχείου του evidence-based policy making.

Τόσο η ενδυνάμωση του ρόλου των ΤΠΕ στην υλοποίηση προγραμμάτων ΔΒΜ μέσω e-learning, ηλεκτρονικών πλατφορμών, όσο και η ενίσχυση του ρόλου των κοινωνικών εταίρων και της κοινωνίας των πολιτών στη ΔΒΜ και συνακόλουθα στη μη τυπική και άτυπη μάθηση, φαίνεται ότι παρέμεναν ακόμα αδύναμα σημεία στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση της ελκυστικότητας της ΔΒΜ.

Από την άλλη, μεταξύ 2012-2014, το πεδίο της ΕΕΚ φαίνεται να ανακάμπτει, αργά μεν αλλά σταδιακά στην κατεύθυνση ενίσχυσης της ποιότητας και της ελκυστικότητας της ΕΕΚ και της παροχής υψηλής ποιότητας δεξιοτήτων και ικανοτήτων που να αντιστοιχούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Η μεγαλύτερη απορρόφηση από την αγορά εργασίας των πρόσφατων αποφοίτων από προγράμματα ΑΕΕΚ (ISCED 3), εν συγκρίσει με τα στάσιμα ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 5-8) καταδεικνύουν τη βελτίωση της ποιότητας παροχής προγραμμάτων ΑΕΕΚ και δείχνουν ότι η εξελικτική έμφαση σε αυτόν τον τομέα είχε αρχίσει να παράγει αποτελέσματα.

Ωστόσο, έως και το 2014, η περιορισμένη αξιοποίηση, από τα Κράτη-Μέλη, σχημάτων μαθητείας και προγραμμάτων ΑΕΕΚ που βασίζονται στην εργασία, καθώς και η έλλειψη κουλτούρας σε συνδυασμό με τις αρνητικές κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούν σε κάποια Κράτη-Μέλη για τον θεσμό της ΕΕΚ, ως μία υποδεέστερη μορφή μάθησης, φαίνεται ότι εξακολουθούσαν να δυσχεραίνουν την αναβάθμιση του ρόλου της ΕΕΚ στο πλαίσιο ολοκλήρωσης της ΔΒΜ, σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Καταληκτικά: ο 2^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020» χαρακτηρίζεται από μια πιο συνεκτική στρατηγική για την αύξηση της απασχολησιμότητας της πρόσφατων αποφοίτων και την ενίσχυση του ρόλου της ΔΒΜ και κυρίως της ΕΕΚ (μέσω της στοχευμένης και πολυεπίπεδης έμφασης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ενηλίκων). Σημειώνεται μια μικρή, πλην όμως όχι αμελητέα, πρόοδος σε αρκετές από τις τιμές-στόχους, ωστόσο μείζονα προβλήματα και αδυναμίες που «κληρονομήθηκαν» από τη Στρατηγική της Λισαβόνας και επιτάθηκαν λόγω της οικονομικής κρίσης, αλλά και των δημοσιονομικών περιορισμών που επεβλήθησαν, παραμένουν.

Όντως ο 2^{ος} Κύκλος αποτέλεσε ένα εγχείρημα αναθεώρησης της πορείας του «ΕΤ2020». Ωστόσο η δυναμική του περιορίστηκε τόσο από το διευρυμένο impact της οικονομικής κρίσης όσο και από την σημαντική αντίφαση που αναδύεται από την προσπάθεια μεγαλύτερης συσχέτισης της εκπαίδευσης και της ΔΒΜ με την αγορά εργασίας από τη μία, και παγίωσης ενός ανελαστικού πλαισίου δημοσιονομικής πειθαρχίας, από την άλλη, που υπονομεύει αναπόφευκτα την ίδια την κοινωνική πολιτική και τη δυνατότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής να λειτουργήσει ως τέτοια.

6. Θέτοντας Νέες Προτεραιότητες για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στα Πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ & της Εκπαίδευσης και της Σχέσης τους με την Απασχόληση και την Κοινωνική Ατζέντα της Ε.Ε. (3^{ος} Κύκλος Εργασίας: 2015-2020 - Εξεταζόμενη Περίοδος: 2015-2017)

6.1. Εισαγωγικές Επισημάνσεις

Πέντε έτη μετά την εκκίνηση της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020», το Πρόγραμμα Εργασίας «Education and Training 2020» εισήλθε στην έναρξη της εφαρμογής του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας (2015-2020). Την ίδια περίοδο, η Ευρωπαϊκή Ένωση ούσα σε σταδιακή τροχιά ανάκαμψης της οικονομίας της, ήδη από το προηγούμενο έτος, και αργής αλλά σταδιακής υποχώρησης της πολυπαραμετρικής κοινωνικοοικονομικής ύφεσης, πλήττεται από μία δεύτερη κρίση, -με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά από την οικονομική κρίση του 2008-. Την Προσφυγική και Μεταναστευτική Κρίση.

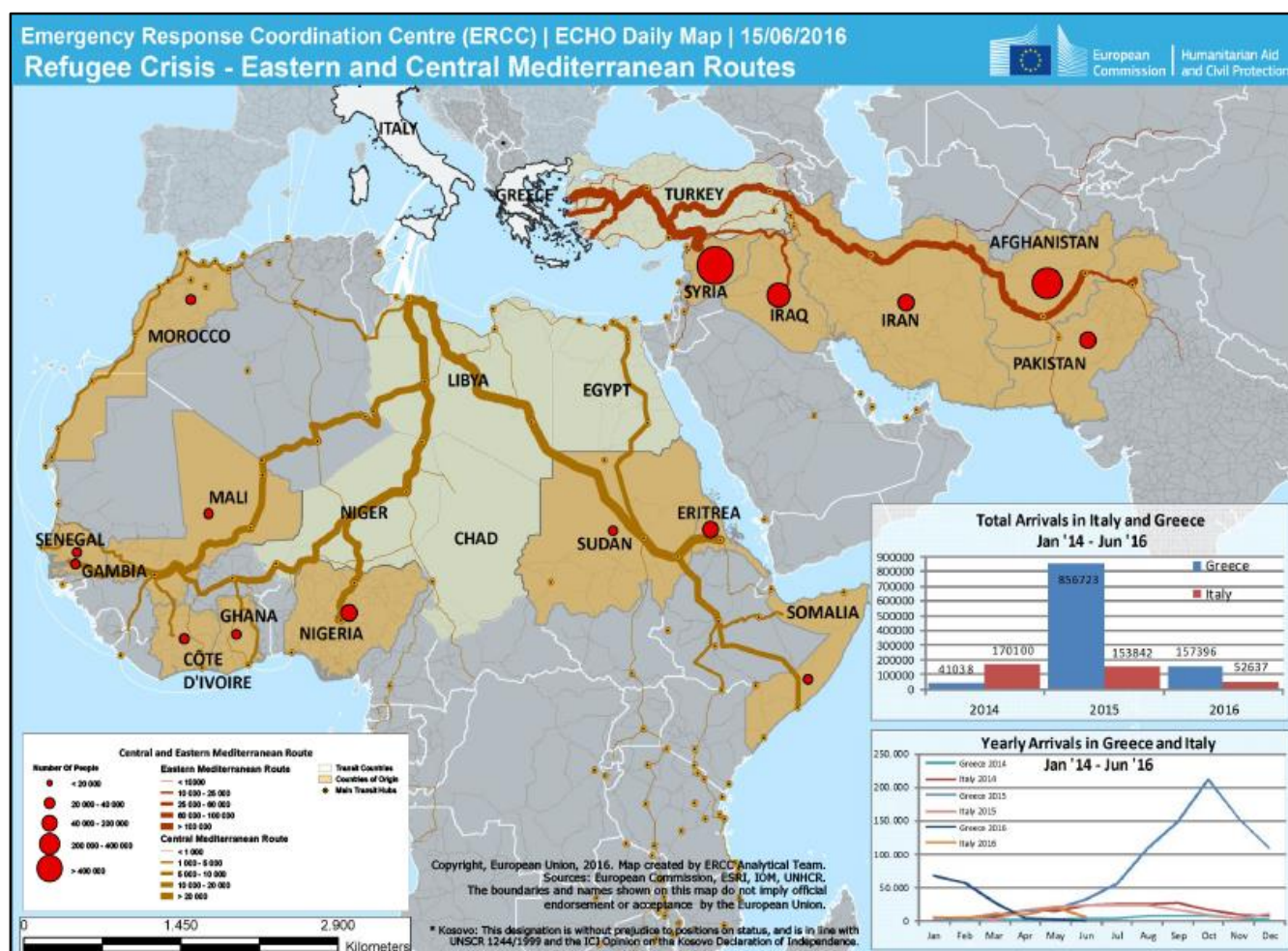
Πιο αναλυτικά, το 2015 πάνω από 1.000.000 εκ. αιτούντες/ούσες άσυλο αφίχθησαν στην Ευρώπη, κυρίως λόγω της παρατεταμένης σύρραξης στη Συρία, αναδεικνύοντας, με τον πιο δυσάρεστο τρόπο, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του συστήματος ασύλου της Ε.Ε. (European Parliament, 2017: <http://www.europarl.europa.eu/news/en/headlines/society/20170629STO78630/eu-migrant-crisis-facts-and-figures>; European Commission, 2015d: 5).

Παράλληλα, το ίδιο έτος, διαπιστώθηκε ότι 2.200.000 εκ. άτομα ήταν παράτυποι/ες μετανάστες/στρίες στην Ε.Ε. (European Parliament, 2017: <http://www.europarl.europa.eu/news/en/headlines/society/20170629STO78630/eu-migrant-crisis-facts-and-figures>).

Οι αριθμοί των προσφυγικών ροών στην Ευρώπη, και ιδίως στην Ελλάδα και στην Ιταλία, από το 2014 έως και το 2016, καταδεικνύουν με τον πιο εμφαντικό τρόπο, το

μέγεθος της κατάστασης των πραγμάτων και, συγχρόνως, της πρόκλησης, δυσάρεστης δυστυχώς, που έπρεπε να αντιμετωπίσει η Ε.Ε.. Συγκεκριμένα, το 2015, στην Ελλάδα οι προσφυγικές ροές αυξήθηκαν κατακόρυφα στα 856.723 άτομα και στην Ιταλία στους/στις 153.842 πρόσφυγες (European Commission/ESRI/IOM/UNHCR όπ. αναφ. στο European Commission/DG ECHO, 2016: http://ec.europa.eu/echo/node/4115_fr) (Χάρτης 9).

Χάρτης 9: Προσφυγικές Ροές στην Ελλάδα και στην Ιταλία (2014-2016)



Πηγή: European Commission/ESRI/IOM/UNHCR όπ. παρατ. στο European Commission/DG ECHO, 2016: http://ec.europa.eu/echo/node/4115_fr

Τα προαναφερθέντα σε συνδυασμό με τις εξτρεμιστικές τρομοκρατικές επιθέσεις που έλαβαν χώρα στη Δανία και στη Γαλλία το ίδιο έτος (2015), αναπόφευκτα οδήγησαν

την Ευρωπαϊκή Ένωση να επιχειρήσει να αποκριθεί στις νέες προκλήσεις και, κατά τη γνώμη μας, μεταξύ άλλων να «ξαναθυμηθεί» την κοινωνική διάσταση της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020», η οποία είχε «ασθενήσει» εν συγκρίσει με την οικονομική της διάσταση από την εκκίνηση της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής, λόγω της έμφασης που είχε δοθεί στην αντιμετώπιση της οικονομικής ύφεσης, στοχεύοντας στην οικονομική ανάκαμψη της Ε.Ε. και στην ενδυνάμωση του ανταγωνιστικού της πλεονεκτήματος στις διεθνείς αγορές.

Για άλλη μία φορά, η Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως και στην έλευση της οικονομικής κρίσης το 2008, βρίσκεται απροετοίμαστη να αντιμετωπίσει τρεις μείζονες κρίσεις-προκλήσεις:

- i.** την προσφυγική κρίση,
- ii.** τη μεταναστευτική κρίση,
- iii.** το υφιστάμενο μεγάλο κοινωνικό κόστος της οικονομικής κρίσης σε συνδυασμό με την διεύρυνση των κοινωνικο-οικονομικών αλλά και εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ των Κ-Μ (ειδικά μεταξύ Βορρά και Νότου, όπως έχουμε ήδη επισημάνει), αλλά και εντός αρκετών Κρατών-Μελών.

Ο ίδιος δε ο κοινωνικός της ιστός δείχνει έτοιμος να διαρραγεί, ενώ αντιμετωπίζει αυξανόμενο έλλειμμα εμπιστοσύνης και κρίση νομιμοποίησης.

Στο πλαίσιο, αυτό, τα ευρωπαϊκά συστήματα της ΔΒΜ, της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ, ήτοι η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ (υπό το πρίσμα και των δύο εννοιολογικών προσεγγίσεων της ΔΒΜ) και την ΕΕΚ, καλούνται εκ των πραγμάτων πλέον να επιτελέσουν έναν πολυεπίπεδο ρόλο: **i.** Από τη μία να συμβάλουν διαμεσολαβητικά στην κατεύθυνση της οικονομικής ανάκαμψης της ευρωπαϊκής οικονομίας (Council of the European Union & European Commission, 2015: 25) και **ii.** από την άλλη να εξασφαλίσουν την ισότιμη πρόσβαση, ιδίως για τις μειονεκτικές ομάδες, δίδοντας, εν προκειμένω, ιδιαίτερη έμφαση, στην ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση στους/στις μετανάστες/στρίες και στους/στις πρόσφυγες με στόχο την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Council of the European Union & European Commission, 2015: 25), καθώς επίσης **iii.** και να διασφαλίσουν και να μεταβιβάσουν στις μελλοντικές γενιές

τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αξίες (ανθρώπινες, κοινωνικές, πολιτικές) για τη διασφάλιση των κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις (Council of the European Union & European Commission, 2015: 25; Council of the European Union & Commissioner for Education, Culture, Youth and Sport, 2015: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf).

Ο πολυεπίπεδος αυτός, αναγκαίος, ρόλος δείχνει να γίνεται κατανοητός, τουλάχιστον σε ρηματικό (discursive) επίπεδο.

Η δήλωση του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας και του Tibor Navracsics, αρμόδιου Επιτρόπου για την Εκπαίδευση, τον Πολιτισμό, τη Νεολαία και τον Αθλητισμό (European Commission/DG EAC, 2018: https://ec.europa.eu/education/news/20160316-paris-declaration-education_en), στο πλαίσιο της «Διακήρυξης για την Προώθηση της Ιδιότητας του Πολίτη και των Κοινών Αξιών της Ελευθερίας, της Ανεκτικότητας και της Μη-Διάκρισης μέσω της Εκπαίδευσης» (“Declaration on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination through Education”), στις 17 Μαρτίου 2015 (Council of the European Union & Commissioner for Education, Culture, Youth and Sport, 2015: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf), είναι χαρακτηριστική της στροφής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην προτεραιοποίηση της κοινωνικής ορθολογικότητας έναντι της οικονομικής ορθολογικότητας στο πλαίσιο του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» (2015-2020), χωρίς ωστόσο, φυσικά, να αναιρούνται τα βασικά προτάγματα της Στρατηγικής «EU2020» για έξοδο από την οικονομική ύφεση και ενδυνάμωσης της παραγωγικότητας και της οικονομίας της Ε.Ε.:

«Ως απόκριση στις τρομοκρατικές επιθέσεις στη Γαλλία και στη Δανία νωρίτερα φέτος και ανακαλώντας παρόμοιες θηριωδίες στην Ευρώπη το πρόσφατο παρελθόν, επιβεβαιώνουμε την αποφασιστικότητά μας να σταθούμε ενωμένοι για να υποστηρίξουμε τις θεμελιώδεις αξίες που βρίσκονται στην καρδιά της Ευρωπαϊκής Ένωσης: σεβασμός για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την ελευθερία (συμπεριλαμβανομένης της ελευθερίας

της έκφρασης), τη δημοκρατία, την ισότητα, το κράτος δικαίου και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτές οι αξίες είναι κοινές στα Κράτη-Μέλη σε μια ευρωπαϊκή κοινωνία στην οποία επικρατούν ο πλουραλισμός, η μη-διάκριση, η ανεκτικότητα, η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη και η ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών.» (Council of the European Union & Commissioner for Education, Culture, Youth and Sport, 2015: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf).

6.2. Οι Βασικές Προτεραιότητες του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» για τα Πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και της Σχέσης τους με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα

6.2.1. Οι Βασικές Προτεραιότητες του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ για την περίοδο 2015-2020

Στο πλαίσιο εφαρμογής του 3ου Κύκλου Εργασίας (2015-2020) του «ΕΤ2020», οι βασικές προτεραιότητες που καθορίστηκαν για την συγκεκριμένη περίοδο, σε γενικές γραμμές συνιστούν μία συνέχεια των βασικών προτεραιοτήτων του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας (2012-2014), με κάποιους ενδιαφέροντες μετασχηματισμούς ωστόσο.

Συγκεκριμένα, στο σύνολό τους είναι πολύ πιο περιορισμένες αριθμητικά εν συγκρίσει με τις βασικές προτεραιότητες του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας. Συγκεκριμένα, και στον 3ο Κύκλο Εργασίας, παραμένουν οι ποιοτικοί στρατηγικοί στόχοι της Ευρωπαϊκής Συνεργασίας για την Εκπαίδευση και της Κατάρτιση «ΕΤ2020», προκειμένου να επιτευχθεί ο εξορθολογισμός των τομέων προτεραιοτήτων στα Κράτη-Μέλη για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υλοποίηση μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων στα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, οι βασικές προτεραιότητες μειώνονται από 13 σε 6 υπό τη μορφή συγκεκριμένων ζητημάτων (concrete issues) για την περίοδο 2015-2020 (Council of the European Union & European Commission, 2015: 32).

Οι 6 τομείς προτεραιότητας και οι επιμέρους στοχεύσεις τους στο πλαίσιο του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας είναι οι κάτωθι (βλ. αναλυτικά Council of the European Union & European Commission, 2015: 26-30 & 32-34):

- ι. «Κατάλληλες και υψηλής ποιότητας γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτώνται μέσω της διά βίου μάθησης, με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα για την απασχολησιμότητα, την καινοτομία, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη και την ευημερία;*

- ii. Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, ισότητα, ισοτιμία, αποφυγή διακρίσεων και προώθηση των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη;
- iii. Ανοικτή και καινοτόμος εκπαίδευση και κατάρτιση, συμπεριλαμβανομένης της πλήρους ενσωμάτωσής της στην ψηφιακή εποχή;
- iv. Ενισχυμένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών/τριών, των διευθυντών/τριών σχολείων και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού προσωπικού;
- v. Διαφάνεια και αναγνώριση των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων προκειμένου να διευκολυνθεί η μάθηση και η κινητικότητα του εργατικού δυναμικού;
- vi. Βιώσιμες επενδύσεις, ποιότητα και αποτελεσματικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.» (Council of the European Union & European Commission, 2015: 26-27).

Πίνακας 44: Τομείς Προτεραιότητας και Επιμέρους Στοιχεύσεις του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» (2015-2020)

Βασικές Προτεραιότητες	Επιμέρους Στοιχεύσεις
1. Κατάλληλες και υψηλής ποιότητας γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτώνται μέσω της διά βίου μάθησης, με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα για την απασχολησιμότητα, την καινοτομία, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη και την ευημερία	<i>«i. Αύξηση των στοχευμένων πολιτικών δράσεων για την μείωση των χαμηλών επιδόσεων των βασικών ικανοτήτων σε όλη την Ευρώπη, σε τομείς που καλύπτουν τη γλώσσα, τον γραμματισμό (γραφή και ανάγνωση) τα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες και τον ψηφιακό γραμματισμό.</i>
	<i>ii. Απόκτηση περισσότερων εγκάρσιων δεξιοτήτων και βασικών ικανοτήτων, σύμφωνα με το πλαίσιο αναφοράς σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση, ιδίως ψηφιακών και γλωσσικών ικανοτήτων και επιχειρηματικότητας.</i>
	<i>iii. Επανεκκίνηση και συνέχιση των στρατηγικών διά βίου μάθησης και κατάλληλη αντιμετώπιση των φάσεων μετάβασης στην εκπαίδευση και κατάρτιση, ευνοώντας παράλληλα, με ποιοτική καθοδήγηση, τη μετάβαση προς και μεταξύ της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, της</i>

	<p>τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, περιλαμβανομένης της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης, καθώς και τη μετάβαση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην εργασία.</p> <p>iv. Προώθηση γενικευμένης και ισότιμης πρόσβασης σε οικονομικά προσιτή υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, ιδίως για τα μειονεκτούντα άτομα και προώθηση του Πλαισίου Ποιότητας σε αυτό το πεδίο.</p>
	<p>v. Μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου υποστηρίζοντας στρατηγικές στο σχολικό περιβάλλον που προωθούν την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς με επίκεντρο τον/την μαθητεύόμενο/η, τις δυνατότητες «δεύτερης ευκαιρίας» και προωθώντας ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον και αποτελεσματικές παιδαγωγικές μεθόδους</p>
	<p>vi. Προώθηση της συνάφειας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την κοινωνία, κυρίως, μέσω της καλύτερης κατανόησης και πρόβλεψης των αναγκών της αγοράς εργασίας και των αποτελεσμάτων, π.χ. παρακολουθώντας την επαγγελματική σταδιοδρομία των πτυχιούχων, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, παρέχοντας περισσότερες δυνατότητες μάθησης με βάση την εργασία και ενισχύοντας τη συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων και εργοδοτών.</p> <p>vii. Υλοποίηση των μεσοπρόθεσμων στόχων της Ρίγας στην ΕΕΚ, με παράλληλη ενδυνάμωση της Ευρωπαϊκής Συμμαχίας για την Μαθητεία και ενίσχυση της πρόβλεψης των αναγκών της αγοράς εργασίας σε δεξιότητες.</p> <p>viii. Υλοποίηση του Ανανεωμένου Ευρωπαϊκού Θεματολογίου για την εκπαίδευση των ενηλίκων.</p>
<p>2. Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, ισότητα, ισοτιμία, αποφυγή</p>	<p>i. Αντιμετώπιση της αυξανόμενης ετερογένειας των μαθητευομένων και ενδυνάμωση της πρόσβασης σε ποιοτική γενική εκπαίδευση και κατάρτιση χωρίς αποκλεισμούς για</p>

<p>διακρίσεων και προώθηση των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη</p>	<p><i>όλους/ες τους/τις μαθητευομένους/ες, συμπεριλαμβανομένων των μειονεκτουσών ομάδων, όπως οι μαθητευόμενοι/ες με ειδικές ανάγκες, οι νεοαφιχθέντες/εισες μετανάστες/στρίες, τα άτομα με μεταναστευτικό background και οι Ρομά, καταπολεμώντας, συγχρόνως, τις διακρίσεις, τον ρατσισμό, τον διαχωρισμό, τον εκφοβισμό (συμπεριλαμβανομένου του εκφοβισμού μέσω του διαδικτύου), τη βία και τα στερεότυπα.</i></p> <p><i>ii. Αντιμετώπιση του χάσματος των φύλων στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση και των άνισων ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών και προώθηση πιο ισορροπημένων εκπαιδευτικών επιλογών με βάση το φύλο.</i></p> <p><i>iii. Διευκόλυνση της αποτελεσματικής εκμάθησης της γλώσσας (-ων) εκπαίδευσης και απασχόλησης από τους/τις μετανάστες/στρίες μέσω της τυπικής και μη τυπικής μάθησης.</i></p> <p><i>iv. Προώθηση των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη και των διαπολιτισμικών και κοινωνικών ικανοτήτων, της αμοιβαίας κατανόησης και του αλληλοσεβασμού καθώς και του ενστερνισμού των δημοκρατικών αξιών και των θεμελιωδών δικαιωμάτων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.</i></p> <p><i>v. Ενίσχυση της κριτικής σκέψης, καθώς και εξοικείωση με τον κυβερνοχώρο και τα μέσα επικοινωνίας.</i></p>
<p>3. Ανοικτή και καινοτόμος εκπαίδευση και κατάρτιση, συμπεριλαμβανομένης της πλήρους ενσωμάτωσής της στην ψηφιακή εποχή</p>	<p><i>i. Περαιτέρω διερεύνηση των δυνατοτήτων καινοτόμων και ενεργών παιδαγωγικών μεθόδων όπως η διεπιστημονική διδασκαλία και οι συνεργατικές μέθοδοι, με σκοπό την ενίσχυση της ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων υψηλού επιπέδου, προωθώντας παράλληλα την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, συμπεριλαμβανομένων των μειονεκτούντων/ουσών μαθητευομένων και των μαθητευομένων με αναπηρίες.</i></p> <p><i>ii. Προώθηση της συνεργασίας με της ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητευομένων, των εκπαιδευτικών, των</i></p>

	<p>εκπαιδευτών/τριών, των διευθυντών/τριών σχολείων και άλλων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, των γονέων και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας, όπως ομάδων της κοινωνίας των πολιτών, κοινωνικών εταίρων και επιχειρήσεων.</p>
	<p>iii. Αύξηση των συνεργειών μεταξύ εκπαίδευσης, έρευνας και καινοτόμων δραστηριοτήτων, με την προοπτική βιώσιμης ανάπτυξης, με βάση τις εξελίξεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δίδοντας νέα έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και στα σχολεία.</p>
	<p>iv. Προώθηση της χρήσης των ΤΠΕ με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας και της συνάφειας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα.</p>
	<p>v. Προώθηση και ενίσχυση της διαθεσιμότητας και της ποιότητας των ανοικτών και ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων και των παιδαγωγικών μεθόδων σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, σε συνεργασία με τις ευρωπαϊκές κοινότητες λογισμικού «ανοικτού κώδικα».</p>
	<p>vi. Ανάπτυξη των ψηφιακών ικανοτήτων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης, ως απόκριση στην ψηφιακή επανάσταση.</p>
<p>4. Ενισχυμένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών/τριών, των διευθυντών/τριών σχολείων και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού προσωπικού</p>	<p>i. Ενίσχυση της πρόσληψης, επιλογής και υποστήριξης κατά την ανάληψη καθηκόντων των καλύτερων και καταλληλότερων υποψηφίων για το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού.</p> <p>ii. Τόνωση, και για τα δύο φύλα, της ελκυστικότητας και του κύρους του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού.</p> <p>iii. Υποστήριξη της αρχικής εκπαίδευσης και της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης σε όλα τα επίπεδα, ιδίως, για ζητήματα που αφορούν στην αντιμετώπιση της αυξανόμενης ετερογένειας των μαθητευομένων, στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, στην μάθηση που βασίζεται στην εργασία, στις</p>

	<p>ψηφιακές ικανότητες και στις καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους, αξιοποιώντας, μεταξύ άλλων, εργαλεία της E.E., όπως το πρόγραμμα «e-Twinning», τη διαδικτυακή πύλη <i>School Education Gateway</i> και την ηλεκτρονική πλατφόρμα για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη (EPALE).</p>
<p>5. Διαφάνεια και αναγνώριση των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων προκειμένου να διευκολυνθεί η μάθηση και η κινητικότητα του εργατικού δυναμικού</p>	<p>iv. Υποστήριξη της προώθησης της αριστείας σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας, στον σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στην οργάνωση της μάθησης και στη δημιουργία δομών παροχής κινήτρων, καθώς και αναζήτηση νέων μεθόδων αξιολόγησης της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών.</p> <p>i. Ενίσχυση της διαφάνειας, της διασφάλισης της ποιότητας, της επικύρωσης και, συνεπώς, της αναγνώρισης των δεξιοτήτων και/ή των επαγγελματικών προσόντων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που αποκτώνται μέσω ψηφιακής, διαδικτυακής και ανοικτής μάθησης καθώς και μέσω της μη τυπικής και άτυπης μάθησης.</p> <p>ii. Απλούστευση και εξορθολογισμός των εργαλείων διαφάνειας, τεκμηρίωσης, επικύρωσης και αναγνώρισης που αφορούν άμεσα τους/τις μαθητευομένους/ες, τους/τις εργαζομένους/ες και τους/τις εργοδότες, και την περαιτέρω εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων και των Εθνικών Πλαισίων Επαγγελματικών Προσόντων.</p> <p>iii. Υποστήριξη της κινητικότητας των μαθητών/τριών, των μαθητευομένων σε σχήματα μαθητείας, των φοιτητών/τριών, των εκπαιδευτικών/δασκάλων, των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού και των ερευνητών/τριών.</p> <p>iv. Ανάπτυξη στρατηγικών εταιρικών σχέσεων και κοινών κύκλων σπουδών, κυρίως, μέσω της ενίσχυσης της διεθνοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.</p>

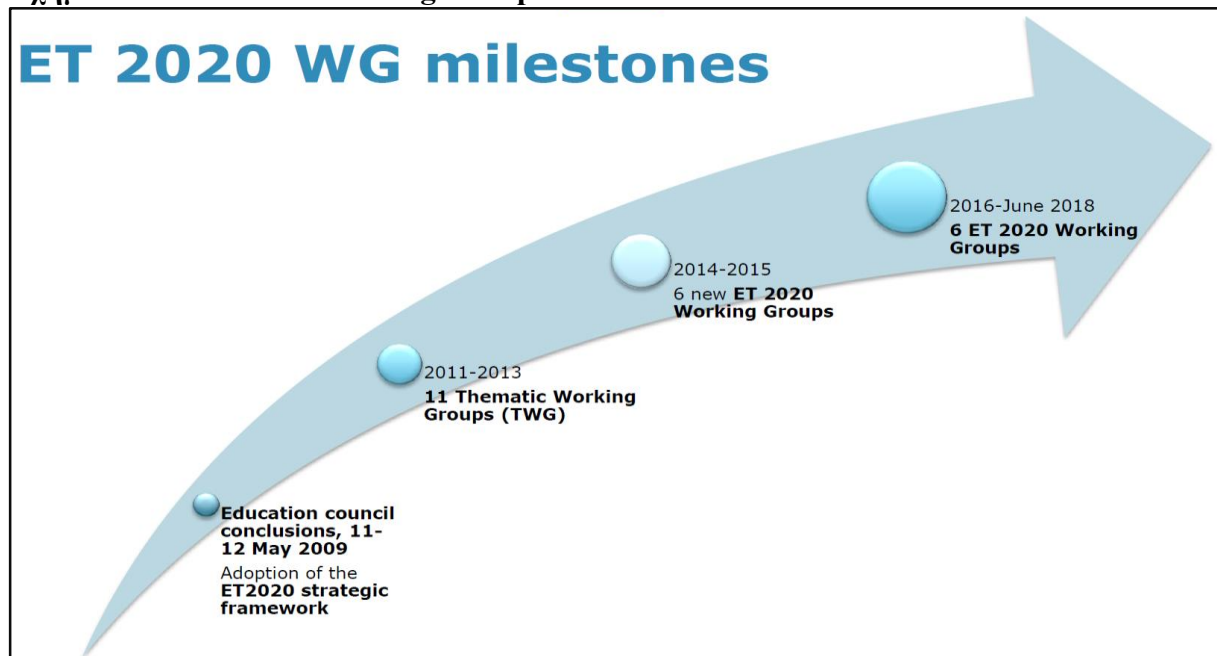
6. Βιώσιμες επενδύσεις, ποιότητα και αποτελεσματικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης	<i>i. Διερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρει το Επενδυτικό Σχέδιο για την Ευρώπη στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, κυρίως, μέσω της προώθησης μοντέλων χρηματοδότησης για την προσέλκυση ιδιωτικών φορέων και κεφαλαίων.</i>
	<i>ii. Ενθάρρυνση των Κρατών-Μελών να χρησιμοποιούν τεκμηριωμένα στοιχεία για τη χάραξη πολιτικής, συμπεριλαμβανομένων της ανάλυσης και αξιολόγησης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να παρακολουθούν τις πολιτικές και να σχεδιάζουν μεταρρυθμίσεις, που παρέχουν, πιο αποτελεσματικά, ποιοτική εκπαίδευση.</i>
	<i>iii. Ενθάρρυνση και προώθηση καινοτόμων τρόπων για τη διασφάλιση των βιώσιμων επενδύσεων στην εκπαίδευση και κατάρτιση, εξετάζοντας μορφές χρηματοδότησης με βάση τα αποτελέσματα και τον επιμερισμό του κόστους, όπου ενδείκνυται.» (Council of the European Union & European Commission, 2015: 32-34).</i>

Πηγή: Council of the European Union & European Commission, 2015: 32-34.

Συγχρόνως, με τον προσδιορισμό των νέων βασικών προτεραιοτήτων για τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ στο πλαίσιο της εφαρμογής του 3ου Κύκλου Εργασίας, διατηρούνται τα εργαλεία πολιτικής του «ET2020», δίδοντας έμφαση, ωστόσο, στην ενδυνάμωσή τους και στην βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους σε επίπεδο Κρατών-Μελών (εθνικό επίπεδο) (βλ. αναλυτικά Council of the European Union & European Commission, 2015: 30-31). Κι αυτό, «κυρίως λόγω της (παρατηρούμενης) έλλειψης συγχρονισμού των δραστηριοτήτων, των ελλείψεων/αδυναμιών στο πεδίο της διάδοσης των αποτελεσμάτων και του χαμηλού βαθμού εθνικής συνειδητοποίησης σε σχέση με την χρησιμότητα των αποτελεσμάτων.» (Council of the European Union & European Commission, 2015: 31).

Επιπροσθέτως, από το 2016, τίθεται σε ισχύ μία νέα δέσμη Ομάδων Εργασίας (Working Groups), η οποία αντικαθιστά τα προηγούμενα 11 Thematic Working Groups της περιόδου 2011-2013, καθώς και τα μετέπειτα 6 νέα ET2020 Working Groups των ετών 2014-2015 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2016a: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf; European Commission, 2018c: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups>; Council of the European Union & European Commission, 2015: 31) (βλ. και Σχήμα 10).

Σχήμα 10: «ET2020» Working Groups Milestones



Πηγή: European Commission, 2016a: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf.

Τα 6 νέα ET2020 Working Groups έχουν ισχύ από τις 22 Φεβρουαρίου 2016 έως και τον Ιούνιο του 2018 και οι εργασίες τους αφορούν στα κάτωθι πεδία ανά Working Group (βλ. αναλυτικά European Commission, 2018c: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups>; European Commission, 2016a: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf) (βλ. Πίνακα 45):

Πίνακας 45: Τα 6 ET2020 Working Groups (Φεβρουάριος 2016 – Ιούνιος 2018)

1. Ομάδα Εργασίας για τα Σχολεία: Διακυβέρνηση των Συστημάτων Σχολικής Εκπαίδευσης <i>(Working Group on Schools: Governance of School Education Systems)</i>	4. Ομάδα Εργασίας για την Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μάθηση των Ενηλίκων στον Εργασιακό Χώρο <i>(Working Group on Adult Learning: Workplace Learning of Adults)</i>
2. Ομάδα Εργασίας για τον Εκσυγχρονισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης <i>(Working Group on the Modernisation of Higher Education)</i>	5. Ομάδα Εργασίας για τις Ψηφιακές Δεξιότητες και Ικανότητες <i>(Working Group on Digital Skills and Competences)</i>
3. Ομάδα Εργασίας για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτές/τριες στην Μάθηση με βάση την Εργασία <i>(Working Group on Vocational Education and Training: Teachers and Trainers in Work-Based Learning)</i>	6. Ομάδα Εργασίας για την Προώθηση της Ιδιότητας του Πολίτη και τις Κοινές Αξίες της Ελευθερίας, της Ανεκτικότητας και της Μη-Διάκρισης μέσω της Εκπαίδευσης (follow-up της Διακήρυξης στο Παρίσι) <i>[Working Group on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination through Education (follow-up the Paris Declaration)]</i>

Πηγή: European Commission, 2018c: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups>; European Commission, 2016a: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf.

Συν τοις άλλοις, το 2016 δημοσιεύεται το «Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη» (A New Skills Agenda for Europe), στο οποίο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπερθεματίζει την ανάγκη απόκτησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων,

- ✓ στη βάση ενδυνάμωσης και εξορθολογισμού, όπου ενδείκνυται, των υφιστάμενων πρωτοβουλιών για την διευκόλυνση και υποστήριξη των

Κρατών-Μελών να υλοποιήσουν μεταρρυθμίσεις (European Commission, 2016b: 3), αλλά και

- ✓ για να συμβάλει στην αλλαγή της νοοτροπίας οργανισμών και μεμονωμένων ατόμων σε σχέση με την στρατηγική σημασία των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας των ατόμων, διατήρησης των υφιστάμενων θέσεων εργασίας και αύξησης της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας της αγοράς εργασίας και της οικονομίας (European Commission, 2016b: 3).

Το «Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη» επικεντρώνεται σε τρεις άξονες εργασίας, οι οποίοι, έχουν μία σχετική συνάφεια με τους μεσοπρόθεσμους στόχους της ΕΕΚ (2015-2020) (βλ. παρακάτω): **i.** βελτίωση της ποιότητας και της συνάφειας της ανάπτυξης δεξιοτήτων, **ii.** ενίσχυση της προσβασιμότητας και της συγκρισιμότητας των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων και **iii.** βελτίωση της πληροφόρησης για τις δεξιότητες και της ενημέρωσης για καλύτερες επιλογές και δυνατότητες σταδιοδρομίας (European Commission: 2016b: 3).

Στη βάση των προαναφερθέντων αξόνων εργασίας προσδιορίστηκαν 10 βασικές πρωτοβουλίες, οι οποίες είναι οι ακόλουθες (βλ. αναλυτικά European Commission, 2016b: 4-12) (Πίνακας 46):

Πίνακας 46: Οι 10 Βασικές Πρωτοβουλίες του «Νέου Θεματολογίου Δεξιοτήτων για την Ευρώπη»

A. Βελτίωση της Ποιότητας και της Συνάφειας της Ανάπτυξης Δεξιοτήτων	1. Βασικές Δεξιότητες: Πρόταση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέσπισης μιας Εγγύησης Δεξιοτήτων (Skills Guarantee) (European Commission, 2016b: 4-5), <i>«η οποία θα παρέχει:</i> <ul style="list-style-type: none">✓ <i>μια αξιολόγηση των δεξιοτήτων, για τη δυνατότητα των ενηλίκων με χαμηλού επιπέδου προσόντα να προσδιορίζουν τις υφιστάμενες δεξιότητές τους και τις ανάγκες αναβάθμισης των δεξιοτήτων τους;</i>✓ <i>Παροχή μάθησης, που θα ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες των ατόμων και των τοπικών αγορών εργασίας;</i>
---	--

✓ ευκαιρίες για επικύρωση και αναγνώριση των δεξιοτήτων τους.» (European Commission, 2016b: 5).

2. Αναπτύσσοντας την Ανθεκτικότητα: Βασικές Ικανότητες και πιο Σύνθετες Δεξιότητες Υψηλού Επιπέδου: Αναθεώρηση Πλαισίου Βασικών Ικανοτήτων το 2017 από της Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2016b: 5 & 6). «Στόχος είναι η ανάπτυξη μιας κοινής αντίληψης για τις βασικές ικανότητες και η περαιτέρω προώθηση της εισαγωγής τους στα προγράμματα σπουδών της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η αναθεώρηση θα παρέχει επίσης υποστήριξη για την καλύτερη ανάπτυξη και αξιολόγηση των αυτών των δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στην προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος και του πνεύματος καινοτομίας, μέσω, μεταξύ άλλων της ενθάρρυνσης πρακτικών επιχειρηματικών εμπειριών.» (European Commission, 2016b: 6).

3. «Καθιστώντας την ΕΕΚ Πρώτη Επιλογή: Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε συνεργασία με τα Κράτη-Μέλη, τους κοινωνικούς εταίρους και τους φορείς παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης, θα υποστηρίξει την υλοποίηση των Συμπερασμάτων της Ρίγας για ποιοτικές και σχετικές με την αγορά εργασίας επαγγελματικές δεξιότητες και επαγγελματικά προσόντα, μέσω:

- ✓ της υποστήριξης ευκαιριών για τους/τις μαθητευόμενους/ες ώστε να αποκτούν μαθησιακή εμπειρία με βάση την εργασία ως μέρος των σπουδών τους.
- ✓ της αύξησης των ευκαιριών των μαθητευόμενων της ΕΕΚ να συνδυάσουν μαθησιακές εμπειρίες που αποκτούν σε διαφορετικά πλαίσια, που θα βασίζεται στα υφιστάμενα εργαλεία της ΕΕΚ για τη διασφάλιση της ποιότητας και της απόδοσης διδακτικών μονάδων, και σύμφωνα με τη σύσταση αναθεώρησης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων.

- ✓ της υποστήριξης της ανάπτυξης και της προβολής των ευκαιριών Ανώτερης ΕΕΚ μέσω των εταιρικών σχέσεων μεταξύ των φορέων παροχής μάθησης, της έρευνας και των επιχειρήσεων, με ιδιαίτερη εστίαση στις ανάγκες για δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου σε τομεακό/κλαδικό επίπεδο.
- ✓ της βελτίωσης της διαθεσιμότητας των δεδομένων σε σχέση με τα αποτελέσματα της ΕΕΚ στην αγορά εργασίας.
- ✓ της διερεύνησης τρόπων για τον εξορθολογισμό της διακυβέρνησης του τομέα της ΕΕΚ σε επίπεδο Ε.Ε., συμπεριλαμβανομένου ενός πιο σαφούς συντονιστικού ρόλου της Συμβουλευτικής Επιτροπής για την Επαγγελματική Κατάρτιση.
- ✓ της έναρξης της πρώτης Ευρωπαϊκής Εβδομάδας Δεξιοτήτων ΕΕΚ το 2016 και της ενισχυμένης συνεργασίας με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Δεξιοτήτων, για την ανάδειξη των επαγγελματικών σπουδών ως πρώτης κατηγορίας επιλογή.» (European Commission, 2016b: 7).

4. «Διασύνδεση: Έμφαση στις Ψηφιακές Δεξιότητες: Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκινά τον Συνασπισμό για τις Ψηφιακές Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας για την ανάπτυξη μιας μεγάλης ψηφιακής δεξαμενής ταλέντων και τη διασφάλιση ότι τα άτομα και το εργατικό δυναμικό στην Ευρώπη θα διαθέτουν τις κατάλληλες ψηφιακές δεξιότητες. Αξιοποιώντας τα θετικά αποτελέσματα του μεγάλου συνασπισμού για τις ψηφιακές θέσεις εργασίας και της στρατηγικής της Ε.Ε. για τις ηλεκτρονικές δεξιότητες, και σε συντονισμό με τις εργασίες στο πλαίσιο της συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ2020»), τα Κράτη-Μέλη καλούνται να αναπτύξουν ολοκληρωμένες εθνικές στρατηγικές ψηφιακών δεξιοτήτων έως τα μέσα του 2017 με βάση τους στόχους που έχουν οριστεί έως τα τέλη του 2016. Περιλαμβάνονται:

- ✓ Ίδρυση εθνικών συνασπισμών ψηφιακών δεξιοτήτων που θα συνδέουν τις δημόσιες αρχές, τους τομείς των επιχειρήσεων, της

	<p>εκπαίδευσης, της κατάρτισης και των ενδιαφερόμενων φορέων της αγοράς εργασίας.</p> <p>✓ Θέσπιση συγκεκριμένων μέτρων για την προσφορά ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και της κατάρτισης, υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών/τριών και προώθηση της ενεργού συμμετοχής των επιχειρήσεων και άλλων οργανισμών.» (European Commission, 2016b: 7-8).</p>
<p>Β. Προβολή και Συγκρισιμότητα Δεξιοτήτων και Προσόντων</p>	<p>5. «Βελτίωση της Διαφάνειας και της Συγκρισιμότητας των Προσόντων: Για να καταστεί ευκολότερη η κατανόηση των προσόντων και των δεξιοτήτων που τους αντιστοιχούν και προκειμένου να συμβάλει στην καλύτερη χρήση τους στην αγορά εργασίας της Ε.Ε., η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποβάλλει πρόταση για την αναθεώρηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων: Η αναθεώρηση πρόκειται να:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ υποστηρίζει την τακτική επικαιροποίηση των Εθνικών Συστημάτων Επαγγελματικών Προσόντων; ✓ διασφαλίζει ότι τα επαγγελματικά προσόντα με επίπεδο ΕΠΕΠ υποστηρίζονται από κοινές αρχές για τη διασφάλιση της ποιότητας; ✓ διασφαλίζει ότι οι κοινές αρχές για τα συστήματα πιστωτικών μονάδων εφαρμόζονται όταν υπάρχουν τίτλοι πιστοποίησης ΕΠΕΠ που προσφέρονται στη βάση πιστωτικών μονάδων; ✓ ενθαρρύνει τη χρήση του ΕΠΕΠ από τους κοινωνικούς εταίρους, τις δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης, τους παρόχους υπηρεσιών εκπαίδευσης και τις δημόσιες αρχές για την υποστήριξη της διαφάνειας και της σύγκρισης των προσόντων; ✓ την προώθηση της συγκρισιμότητας των επαγγελματικών προσόντων μεταξύ των χωρών που καλύπτονται από το ΕΠΕΠ και άλλων χωρών, ιδίως γειτονικών χωρών και άλλων χωρών με παλαιωμένα πλαίσια επαγγελματικών προσόντων, σύμφωνα με τις διεθνείς συμφωνίες της Ε.Ε.» (European Commission, 2016b: 8-9).

	<p>6. Έγκαιρος Προσδιορισμός των Δεξιοτήτων και των Προσόντων των Μεταναστών/στριών (European Commission, 2016b: 10): «Για την ταχύτερη ενσωμάτωση των υπηκόων τρίτων χωρών, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρόκειται να:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ προωθήσει ένα «Εργαλείο Κατάρτισης Προφίλ Δεξιοτήτων για Υπηκόους Τρίτων Χωρών». Το εργαλείο θα συνδράμει τις υπηρεσίες στις χώρες υποδοχής και φιλοξενίας στον προσδιορισμό και την τεκμηρίωση των δεξιοτήτων, των τίτλων πιστοποίησης προσόντων και της εμπειρίας των νεοαφιχθέντων/εισών υπηκόων τρίτων χωρών. ✓ συνεργαστεί με τις εθνικές αρχές για τη διευκόλυνση της διαδικασίας αναγνώρισης των δεξιοτήτων και επαγγελματικών προσόντων των μεταναστών/στριών, συμπεριλαμβανομένων των προσφύγων, την υποστήριξη της κατάρτισης του προσωπικού των εγκαταστάσεων υποδοχής για την επιτάχυνση των διαδικασιών αναγνώρισης, και την προώθηση της ανταλλαγής πληροφοριών και βέλτιστων πρακτικών σχετικά με την κατανόηση και την αναγνώριση των δεξιοτήτων και των προσόντων. ✓ καταστήσει διαθέσιμη την ηλεκτρονική εκμάθηση γλωσσών για νεοαφιχθέντες/εισες μετανάστες/στρίες, συμπεριλαμβανομένων και των προσφύγων, μέσω του προγράμματος διαδικτυακής γλωσσικής υποστήριξης Erasmus+ (100.000 άδειες για μαθήματα γλωσσών στο διαδίκτυο πρόκειται να διατεθούν σε πρόσφυγες σε διάστημα τριών ετών).» (European Commission, 2016b: 10).
<p>Γ. Βελτίωση της Πληροφόρησης για τις Δεξιότητες και της Ενημέρωσης για Καλύτερες Επιλογές και</p>	<p>7. Βελτίωση της Πληροφόρησης για Καλύτερες Επιλογές και Δυνατότητες Σταδιοδρομίας (European Commission, 2016b: 10): «Προκειμένου να βοηθήσει τα άτομα να κάνουν συνειδητές επιλογές σταδιοδρομίας και μάθησης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα προτείνει μία αναθεώρηση του πλαισίου Europass για τη δημιουργία μιας διαισθητικής διαδικτυακής πλατφόρμας υπηρεσιών απρόσκοπτης λειτουργίας. Θα παρέχει διαδικτυακά εργαλεία για την τεκμηρίωση και ανταλλαγή</p>

<p>Δυνατότητες Σταδιοδρομίας</p>	<p>πληροφοριών σχετικά με δεξιότητες και προσόντα, καθώς και δωρεάν εργαλεία αυτοαξιολόγησης.» (European Commission, 2016b: 11).</p>
	<p>8. Βελτίωση της Πληροφόρησης για Καλύτερες Επιλογές και Δυνατότητες Σταδιοδρομίας (European Commission, 2016b: 10): <i>«Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα προβεί σε περαιτέρω ανάλυση του ζητήματος της διαρροής εγκεφάλων και στην προώθηση της ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών σε σχέση με τους αποτελεσματικούς τρόπους για την αντιμετώπιση του προβλήματος.» (European Commission, 2016b: 11).</i></p>
	<p>9. «Ενίσχυση της Πληροφόρησης σε σχέση με τις Δεξιότητες και της Συνεργασίας σε Οικονομικούς Τομείς: Προκειμένου να βελτιωθεί η πληροφόρηση για τις δεξιότητες και να αντιμετωπιστούν οι ελλείψεις δεξιοτήτων στους οικονομικούς φορείς, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δρομολογεί ένα Σχέδιο Τομεακής/Κλαδικής Συνεργασίας για τις Δεξιότητες. Αυτό θα συμβάλει στην κινητοποίηση και τον συντονισμό των βασικών παραγόντων, στην ενθάρρυνση των ιδιωτικών επενδύσεων και στην προώθηση μιας πιο στρατηγικής χρήσης των σχετικών ευρωπαϊκών και εθνικών προγραμμάτων χρηματοδότησης. Οι τομεακές/κλαδικές συνεργασίες δεξιοτήτων στη βιομηχανία και τον κλάδο των υπηρεσιών θα εγκαθιδρυθούν σε επίπεδο Ε.Ε. και στη συνέχεια θα εξαπλωθούν σε εθνικό (ή, ανάλογα με την περίπτωση, σε περιφερειακό) επίπεδο στοχεύοντας:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ στον μετασχηματισμό των τομεακών/κλαδικών στρατηγικών για τα επόμενα 5-10 χρόνια σε εντοπισμό των αναγκών σε δεξιότητες και ανάπτυξη συγκεκριμένων λύσεων, όπως η από κοινού ανάπτυξη ευκαιριών τριτοβάθμιας ΕΕΚ, καθώς και συνεργατικών σχημάτων ανάμεσα στις επιχειρήσεις, τους φορείς εκπαίδευσης και τους φορείς έρευνας;

	<p>✓ στην υποστήριξη, όπου κρίνεται σκόπιμο, συμφωνιών σχετικά με την αναγνώριση των τομεακών/κλαδικών προσόντων και πιστοποιήσεων.» (European Commission, 2016b: 11-12).</p>
	<p>10. «Καλύτερη Κατανόηση των Επιδόσεων των Αποφοίτων: Στοχεύοντας στο να βοηθήσει τους/τις φοιτητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς φορείς στην αξιολόγηση της συνάφειας της προσφερόμενης μάθησης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σχεδιάζει να προτείνει ως πρώτο βήμα το 2017 μια πρωτοβουλία για την παρακολούθηση των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να υποστηρίξει τα Κράτη-Μέλη στη βελτίωση της πληροφόρησης σχετικά με την πρόοδο των αποφοίτων στην αγορά εργασίας.» (European Commission, 2016b: 12).</p>

Πηγή: European Commission, 2016b: 4-12.

Ειδικότερα, ως προς τις περιεχομενικές ατζέντες για τις επιμέρους πολιτικές για τα πεδία της ΔΒΜ (ως συμμετοχή ενηλίκων στη ΔΒΜ) και της ΕΕΚ, οι τομείς προτεραιότητας για την περίοδο 2015-2020 είναι οι κάτωθι:

1. Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ – Εκπαίδευση Ενηλίκων:

Αναφορικά με την συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ, διατηρούνται οι τομείς προτεραιότητας του Ανανεωμένου Ευρωπαϊκού Θεματολογίου για την Εκπαίδευση Ενηλίκων που τέθηκαν για την περίοδο 2012-2014 (βλ. αναλυτικά 2^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020»), οι οποίοι εντάσσονται σε ένα μακροπρόθεσμο πλαίσιο προκειμένου να ευθυγραμμίζονται με τους 4 τέσσερις ποιοτικούς στρατηγικούς στόχους του «ΕΤ2020». Για την περίοδο 2015-2020 προσδιορίζονται από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή 4 βασικές γενικές προτεραιότητες για την εκπαίδευση ενηλίκων που αφορούν στα πεδία της διακυβέρνησης, της παροχής και της ανταπόκρισης, της πρόσβασης και της ευελιξίας

και της διασφάλισης της ποιότητας (βλ. αναλυτικά Council of the European Union & European Commission, 2015: 35):

i. Διακυβέρνηση/διαχείριση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων (Council of the European Union & European Commission, 2015: 35): *«Διασφάλιση της συνοχής μεταξύ της εκπαίδευσης ενηλίκων και άλλων τομέων πολιτικής, βελτίωση του συντονισμού, της αποτελεσματικότητας και της σύνδεσης με/ανταπόκρισης στις ανάγκες της κοινωνίας, της οικονομίας και του περιβάλλοντος; Αύξηση, όπου ενδείκνυται, των ιδιωτικών και των δημόσιων επενδύσεων.»* (Council of the European Union & European Commission, 2015: 35).

ii. Παροχή εκπαίδευσης ενηλίκων υψηλής ποιότητας & ανταπόκριση: Ενίσχυση των δράσεων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ενηλίκων ατόμων, με έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων του γραμματισμού (γραφή και ανάγνωση), της αριθμητικής και των ψηφιακών ικανοτήτων, μέσω δράσεων ενημέρωσης, συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού και παροχής κινήτρων, στοχεύοντας, ιδίως στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (Council of the European Union & European Commission, 2015: 35).

iii. Πρόσβαση στο πεδίο και ευελιξία: Ενίσχυση της πρόσβασης στη ΔΒΜ, εστιάζοντας στην συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΜ στον χώρο εργασίας αξιοποιώντας, στο μέγιστο, τις ΤΠΕ, καθώς επίσης και ενδυνάμωση των διαδικασιών αξιολόγησης και αναγνώρισης των ικανοτήτων των ενηλίκων από το EQF, ιδίως για τα low-skilled άτομα, παρέχοντας παράλληλα επιλογές «δεύτερης ευκαιρίας (Council of the European Union & European Commission, 2015: 35), και

iv. Διασφάλιση της ποιότητας: Βελτίωση της διασφάλισης της ποιότητας του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης της παρακολούθησης και της αξιολόγησης του αντικτύπου (impact assessment), βελτίωση και ενίσχυση της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτών/τριών, καθώς επίσης και συλλογή στοιχείων και δεδομένων σε σχέση με τις ανάγκες των ενηλίκων, στην κατεύθυνση σχεδίασης

αποτελεσματικών προγραμμάτων ΔΒΜ για τους/τις ενήλικες (Council of the European Union & European Commission, 2015: 35).

2. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (VET):

Στο πλαίσιο εφαρμογής του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020», οι βασικές προτεραιότητες που τέθηκαν για το πεδίο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, προσδιορίστηκαν από τα Συμπεράσματα της Ρίγας (Riga Conclusions 2015) την 22^η Ιουνίου 2015 (βλ. αναλυτικά Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, European Commission & European VET Providers' Associations, 2015: 1-9), στο πλαίσιο του Ανακοινωθέντος της Μπριζ (Bruges Communiqué) της 7^{ης} Δεκεμβρίου 2010 για την περίοδο 2011-2020 (βλ. αναλυτικά European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, European Commission, 2010: 1-19), ως μέρος της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης που τέθηκε σε ισχύ το 2002 (European Ministers of Vocational Education and Training & European Commission, 2002: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf).

Με βάση τα προαναφερθέντα, οι νέοι προτεινόμενοι μεσοπρόθεσμοι (medium-term deliverables) στόχοι για την ΕΕΚ για την περίοδο (2015-2020), είναι οι κάτωθι:

«1. Προώθηση της μάθησης με βάση την εργασία, σε όλες τις μορφές της, δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στα προγράμματα μαθητείας, με τη συμμετοχή κοινωνικών εταίρων, επιχειρήσεων, επιμελητηρίων και φορέων παροχής ΕΕΚ, καθώς και με την τόνωση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας.

2. Περαιτέρω ανάπτυξη μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας στην ΕΕΚ σύμφωνα με τις συστάσεις του EQAVET και, ως μέρος των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας, εξασφάλιση συνεχούς ενημέρωσης και ανατροφοδότησης των συστημάτων ΑΕΕΚ και ΣΕΕΚ με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα.

3. Βελτίωση της πρόσβασης στην ΕΕΚ και επαγγελματικά προσόντα για όλους, μέσω πιο εύελικτων και διαπερατών συστημάτων, ιδίως με την παροχή αποτελεσματικών και ολοκληρωμένων υπηρεσιών προσανατολισμού καθώς και με τη δυνατότητα επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης.

4. Περαιτέρω ενίσχυση των βασικών ικανοτήτων στα προγράμματα σπουδών της ΕΕΚ και παροχή πιο αποτελεσματικών ευκαιριών για την απόκτηση ή την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων μέσω της ΑΕΕΚ και της ΣΕΕΚ.

5. Ανάπτυξη συστηματικών προσεγγίσεων και ευκαιριών για την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών/τριών και των μεντόρων (συμβούλων) της ΕΕΚ τόσο σε σχολικό όσο και σε εργασιακό περιβάλλον.» (Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, European Commission & European VET Providers' Associations, 2015: 4).

Σε γενικές γραμμές, οι μεσοπρόθεσμοι στόχοι για το πεδίο της ΕΕΚ (2015-2020), που προτάθηκαν στα Συμπεράσματα της Ρίγας (2015), στόχευαν: **i.** στην ανάπτυξη υψηλής ποιότητας επαγγελματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων και προσόντων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα, **ii.** στην ενδυνάμωση των δράσεων ενημέρωσης των ατόμων για τις εναλλακτικές επιλογές και διαδρομές που υπάρχουν στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητάς τους και της προσαρμοστικότητάς τους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες για δεξιότητες και ικανότητες της αγοράς εργασίας και **iii.** στην υποστήριξη υλοποίησης αποτελεσματικών μεταρρυθμίσεων και διασφάλισης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της ΕΕΚ (Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, European Commission & European VET Providers' Associations, 2015: 4).

6.2.2. Συμπερασματικές Παρατηρήσεις για τις Βασικές Προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο Πλαίσιο Υλοποίησης του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» (2015-2020)

Με βάση τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι οι βασικές πολιτικές προτεραιότητες που τέθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας, τόσο για τα πεδία της ΔΒΜ (ως συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ) και της ΕΕΚ, όσο και του «ΕΤ2020» εν συνόλω, ουσιαστικά αποτελούν μία συνέχεια των βασικών πολιτικών προτεραιοτήτων του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας, δίδοντας ωστόσο περισσότερη έμφαση εν συγκρίσει με την προηγούμενη περίοδο (2012-2014) στην κοινωνική ενσωμάτωση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων και, ιδίως, των μεταναστών/στριών και των προσφύγων, λόγω του τεράστιου κύματος των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών που εισήχθησαν στην Ε.Ε. το 2015.

Επιπροσθέτως, ιδιαίτερη σημασία δίδεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (citizenship) και με τις κοινές αξίες και αρχές των δημοκρατικών κοινωνιών, καθώς και με την ανεκτικότητα (tolerance) σε όλα τα επίπεδα και στις βαθμίδες των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και ΔΒΜ, λόγω αφενός της αύξησης του εξτρεμισμού (τρομοκρατικά γεγονότα σε Γαλλία και Δανία το 2015) στην Ε.Ε. κι αφετέρου της ενίσχυσης των αντιμεταναστευτικών-ξενοφοβικών (αλλά και αντι-ευρωπαϊκών) ρευμάτων και ρητορικής σε αρκετές χώρες της Ε.Ε.

Ωστόσο, παρά την έμφαση που δίδεται στον κοινωνικό χαρακτήρα της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ (στο πλαίσιο και των δύο εννοιολογικών διαστάσεων του πεδίου) και την ΕΕΚ, οι μακροοικονομικοί στόχοι εξακολουθούν να ισχύουν και στον 3^ο Κύκλο Εργασίας.

Η εστίαση στην απόκτηση ή ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων από τα άτομα που τις έχουν πραγματικά ανάγκη (π.χ. ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, low-skilled, ΑμεΑ, μετανάστες/στρίες κ.λπ.), στην απόκτηση πιο εξειδικευμένων ικανοτήτων, καθώς και των ψηφιακών ικανοτήτων, της προώθησης των ικανοτήτων της καινοτομίας και του

επιχειρηματικού πνεύματος, η προώθηση και η ενίσχυση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ (ΑΕΕΚ & ΣΕΕΚ), η επικύρωση των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων, και, ιδίως των μεταναστών/στριών, καθώς και έμφαση που δίδεται στη συγκρισιμότητά τους με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF) κ.λπ. αποτελούν και σ' αυτό τον Κύκλο Εργασίας τις μείζονες πολιτικές προτεραιότητες της ευρωπαϊκής ατζέντας για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (βλ. αναλυτικά European Commission, 2016b: 4-12), που αναμένεται να συμβάλει στην ενδυνάμωση της οικονομικής ανάκαμψης της Ε.Ε..

Ωστόσο, σ' αυτό τον Κύκλο Εργασίας, περισσότερο από κάθε άλλο προηγούμενο Κύκλο Εργασίας, ο προσανατολισμός της ατζέντας των βασικών προτεραιοτήτων του «ΕΤ2020» θεωρούμε ότι αποτελεί πλέον ένα κράμα οικονομικών και κοινωνικών στοχεύσεων. Οι τελευταίες, αναπόφευκτα λόγω της μεταναστευτικής και προσφυγικής κρίσης, συνδέονται περισσότερο από κάθε άλλη φορά με την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα, εστιάζοντας στην αντιμετώπιση της κοινωνικής ευπάθειας, στη μείωση του κινδύνου διάρρηξης του κοινωνικού ιστού της Ευρώπης, στην κοινωνική ένταξη του μεταναστευτικού και προσφυγικού πληθυσμού, καθώς και στην προώθηση και περαιτέρω ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη και των κοινών δημοκρατικών αρχών και αξιών σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο.

6.3. Αποτύπωση της Κατάστασης των Πραγμάτων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ (3^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020») (Εξεταζόμενη Περίοδος 2015-2017)

Στο πλαίσιο εφαρμογής του τελευταίου Κύκλου Εργασίας (2015-2020) του «ΕΤ2020» Work Programme, και επιχειρώντας να αποτυπώσουμε μία συνεκτική εικόνα για την εξέλιξη των επιδόσεων τόσο των Κρατών-Μελών όσο και της Ε.Ε. εν συνόλω, στους κεντρικούς δείκτες και στις αντίστοιχες ευρωπαϊκές τιμές-στόχους (benchmarks) για την περίοδο που εξετάζουμε, ήτοι 2015-2017¹¹¹, διαπιστώνουμε ότι ναι μεν έχει υπάρξει πρόοδος στις επιδόσεις των Κρατών-Μελών, ωστόσο στους περισσότερους ευρωπαϊκούς δείκτες είναι αρκετά μικρή έως και στάσιμη. Συγχρόνως, οι αποκλίσεις που υφίστανται μεταξύ των επιδόσεων των Κρατών-Μελών παραμένουν, ιδίως, μεταξύ των Κρατών-Μελών της Βόρειας (και σε κάποιους δείκτες της Κεντρικής) και της Νότιας Ε.Ε..

Στο σημείο αυτό, κρίνουμε απαραίτητο να αναφέρουμε, ότι για την αποφυγή μίας επαναλαμβανόμενης αποτύπωσης της κατάστασης των πραγμάτων για τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο περιγραφής και ανάλυσης της εφαρμογής των 3 Κύκλων Εργασίας του «ΕΤ2020», θα επιχειρήσουμε μία συνοπτική περιγραφή και ανάλυση των βασικών δεικτών και των αντίστοιχων ευρωπαϊκών τιμών-στόχων για τα έτη (2015-2017) του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας, που εξετάζουμε, στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής μας Διατριβής. Δίδουμε δε περισσότερη έμφαση στο πώς έχει διαμορφωθεί η σχέση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την ΔΒΜ και την ΕΕΚ με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση και την Κοινωνική Ατζέντα της Ε.Ε., στο πλαίσιο του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας, για την εξεταζόμενη περίοδο 2015-2017.

¹¹¹ στο πλαίσιο υλοποίησης της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για τη ΔΒΜ (υπό το πρίσμα και των δύο εννοιολογικών της διαστάσεων και προσεγγίσεων) και την ΕΕΚ.

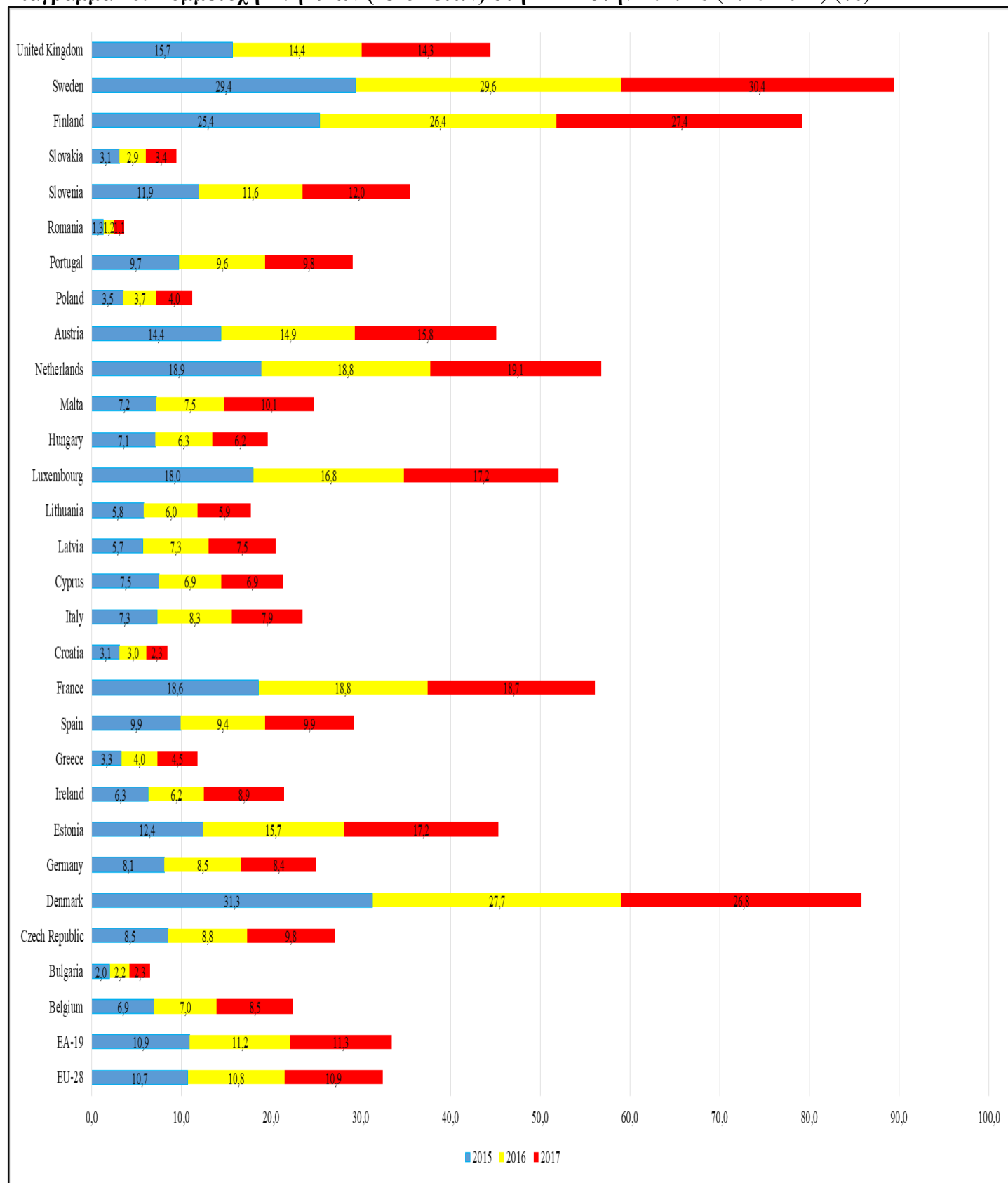
1. Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ:

Ως προς τον δείκτη της «Συμμετοχής των Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ, δυστυχώς η πρόοδος που έχει συντελεστεί στις επιδόσεις των Κρατών-Μελών συνολικά, σε επίπεδο ευρωπαϊκού μέσου όρου, είναι παρά πολύ μικρή, για την εξεταζόμενη περίοδο (2015-2016). Συγκεκριμένα, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος το 2017, παρουσίασε μία αμελητέα αύξηση της τάξεως της 0,1 ποσοστιαίας μονάδας από το 2016 (10,8%), απέχοντας, κατά πολύ, από την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 15% έως το 2020 (European Commission, 2017b: 73; Eurostat, 2018f: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en).

Επιπροσθέτως, με βάση τη Eurostat, το 2017, οι γυναίκες συμμετείχαν λίγο περισσότερο (11,8%) στη ΔΒΜ έναντι των ανδρών (10%). Ωστόσο, μεταξύ 2015-2017, η συμμετοχή των ανδρών (25-64 ετών) σημείωσε υψηλότερες ανοδικές τάσεις (αύξηση κατά 0,3 ποσοστιαίες μονάδες / 2015: 9,7%, 2016: 9,8%, 2017: 10%) εν συγκρίσει με την αύξηση της συμμετοχής των γυναικών (25-64 ετών) στη ΔΒΜ, που ήταν σχεδόν στάσιμη (αύξηση κατά 0,1 ποσοστιαία μονάδα / 2015: 11,7%, 2016: 11,7%, 2017: 11,8%) (Eurostat, 2018f: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en).

Γενικότερα, η συνολική αύξηση του ευρωπαϊκού μέσου όρου του συγκεκριμένου headline δείκτη του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020», μεταξύ 2015-2017 ήταν μόλις 0,2 ποσοστιαίες μονάδες (2015: 10,7% & 2017: 10,9%) (European Commission, 2016c: 79; European Commission, 2017b: 73) Eurostat, 2018f: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en) (βλ. Διάγραμμα 76).

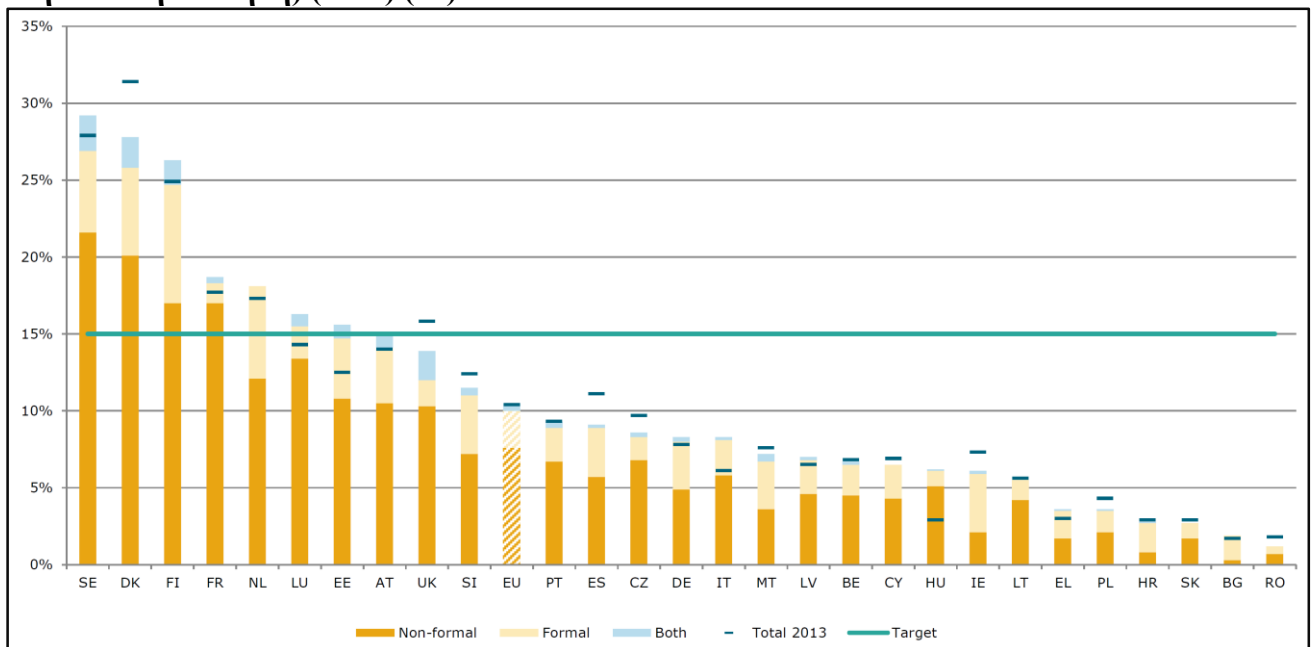
Διάγραμμα 76: Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ στην Ε.Ε.-28 (2015-2017) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018f: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en.

Αξίζει να αναφερθεί ότι, και σ' αυτόν τον Κύκλο Εργασίας στο πλαίσιο της εξεταζόμενης περιόδου (2015-2017), υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των Κρατών-Μελών, σε σχέση με την συμμετοχή των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (Eurostat, 2018f: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&rcode=sdg_04_60&language=en). Ωστόσο, σε όλα τα Κράτη-Μέλη, για το 2016, οι ενήλικες, στην πλειοψηφία τους συμμετέχουν σε προγράμματα μη-τυπικής μάθησης στο πλαίσιο της ΔΒΜ (Eurostat, 2017b: 73) (βλ. Διάγραμμα 77).

Διάγραμμα 77: Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ ανά Διαφορετική Μορφή Μάθησης (Τυπική & Μη-Τυπική Μάθηση) (2016) (%)



Πηγή: Eurostat, EU Labour Force Survey 2016, special data extraction όπ. παρατ. στο European Commission, 2017b: 73.

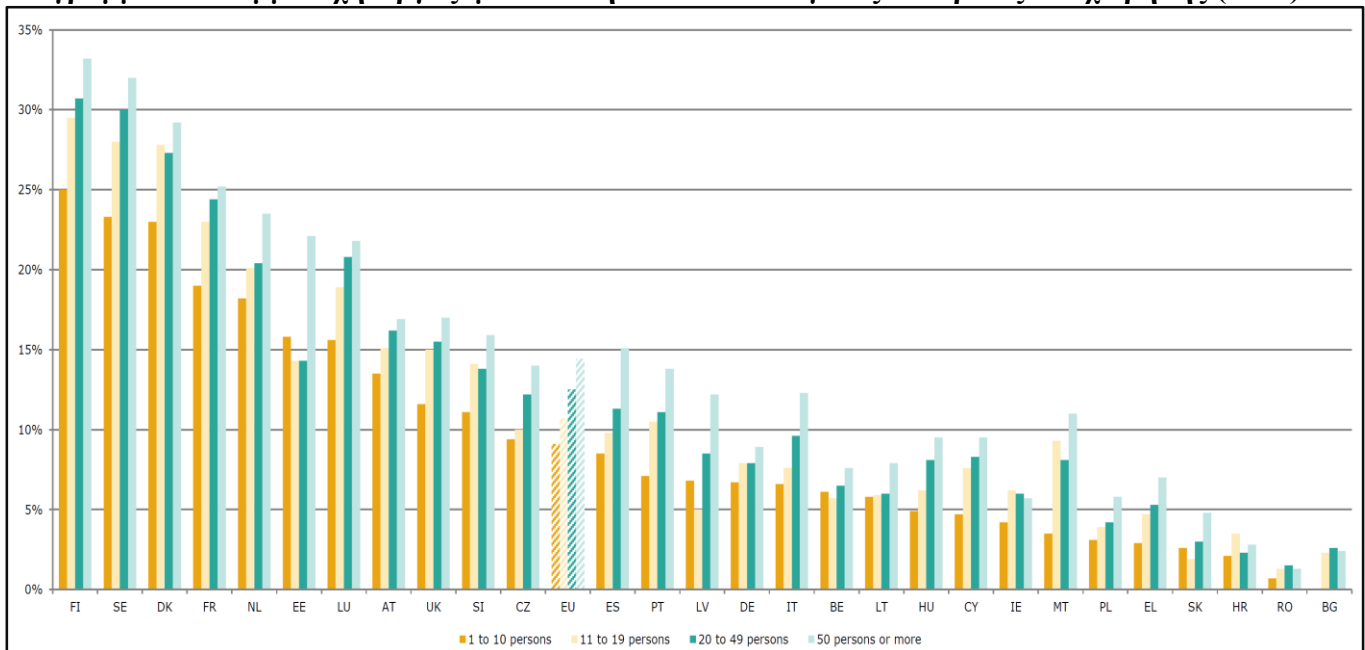
Επιπροσθέτως, αναφορικά με την συμμετοχή των ενηλίκων ανά εκπαιδευτικό επίπεδο, με βάση τα υφιστάμενα δεδομένα, η κατάσταση των πραγμάτων παραμένει σταθερή και αμετάβλητη και στον 3^ο Κύκλο Εργασίας. Συγκεκριμένα, το 2016, το ποσοστό συμμετοχής των high-skilled ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (τυπική & μη τυπική μάθηση) ανήλθε στο 18,6% έναντι 19% που βρισκόταν το 2013, των medium-qualified ενηλίκων στο 8,8%, παραμένοντας σταθερό συγκριτικά με το 2013 (8,8%), και των

low-skilled μειώθηκε στο 4,2%, από 4,5% που βρισκόταν το 2013 (European Commission, 2017b: 73).

Ως προς τη συμμετοχή των εργαζομένων σε προγράμματα ΔΒΜ (τυπική & μη-τυπική μάθηση), μία σημαντική παράμετρος που συμβάλλει στη συμμετοχή τους, είναι και το μέγεθος της εταιρείας-επιχείρησης στην οποία εργάζονται. Δηλαδή, πόσα άτομα απασχολεί η εταιρεία-επιχείρηση (European Commission, 2017b: 73).

Συγκεκριμένα, για το 2016, το ποσοστό συμμετοχής των εργαζομένων που απασχολούνταν σε μεγάλες επιχειρήσεις στην κατάρτιση ήταν από 5 έως 10 ποσοστιαίες μονάδες υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό εργαζομένων που απασχολούνταν σε πολύ μικρές επιχειρήσεις. Ενώ, ήταν λίγο πιο υψηλό σε Κράτη-Μέλη, τα οποία είχαν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στη ΔΒΜ εν συνόλω (European Commission, 2017b: 73) (βλ. Διάγραμμα 78).

Διάγραμμα 78: Συμμετοχή Εργαζομένων στη ΔΒΜ ανά Μέγεθος Εταιρείας-Επιχείρησης (2016)



Πηγή: Eurostat, EU Labour Force Survey 2016, special extraction όπ. παρατ. στο European Commission, 2017b: 74.

Σημαντική παράμετρος στην προαναφερθείσα διαφοροποίηση των ποσοστών συμμετοχής των εργαζομένων στη ΔΒΜ φαίνεται να αποτελούν, σε μεγάλο βαθμό, τα διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης μεταξύ των χωρών, που παρέχουν κίνητρα

(ενθαρρύνουν) ή «υπονομεύουν» την παροχή ΔΒΜ, παρά το μέγεθος της εταιρείας-επιχείρησης (European Commission, 2017b: 74).

Στο πλαίσιο των διαφορετικών μαθησιακών περιβαλλόντων, μεταξύ των παραγόντων που συμβάλλουν στις προαναφερθείσες διαφοροποιήσεις μεταξύ των Κρατών-Μελών, επηρεάζοντας τις επιλογές των εργοδοτών και των εργαζομένων καθώς και το πιθανό ποσοστό συμμετοχής στη ΔΒΜ ή παροχής κατάρτισης, συμπεριλαμβάνονται και:

«- ο σκοπός και η παροχή υποχρεωτικής κατάρτισης που αφορά στην υγεία και στην ασφάλεια,

- η ύπαρξη κεφαλαίων για κατάρτιση και άλλων συλλογικών ρυθμίσεων για την προώθηση της μάθησης;

- το υποχρεωτικό ρυθμιστικό πλαίσιο για παροχή αδειών στους/στις εργαζομένους/ες για να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης ή υφιστάμενα εργασιακά δικαιώματα (άδειες) για συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης,

- το συνολικό βιομηχανικό, τεχνολογικό και πολιτιστικό περιβάλλον (για παράδειγμα η απροθυμία ορισμένων εργοδοτών να προσλαμβάνουν εργαζομένους/ες μεγαλύτερης ηλικίας, μπορεί να συμβάλει ανασταλτικά στην κινητοποίηση των εργαζομένων για συμμετοχή στη ΔΒΜ» (European Commission, 2017b: 74).

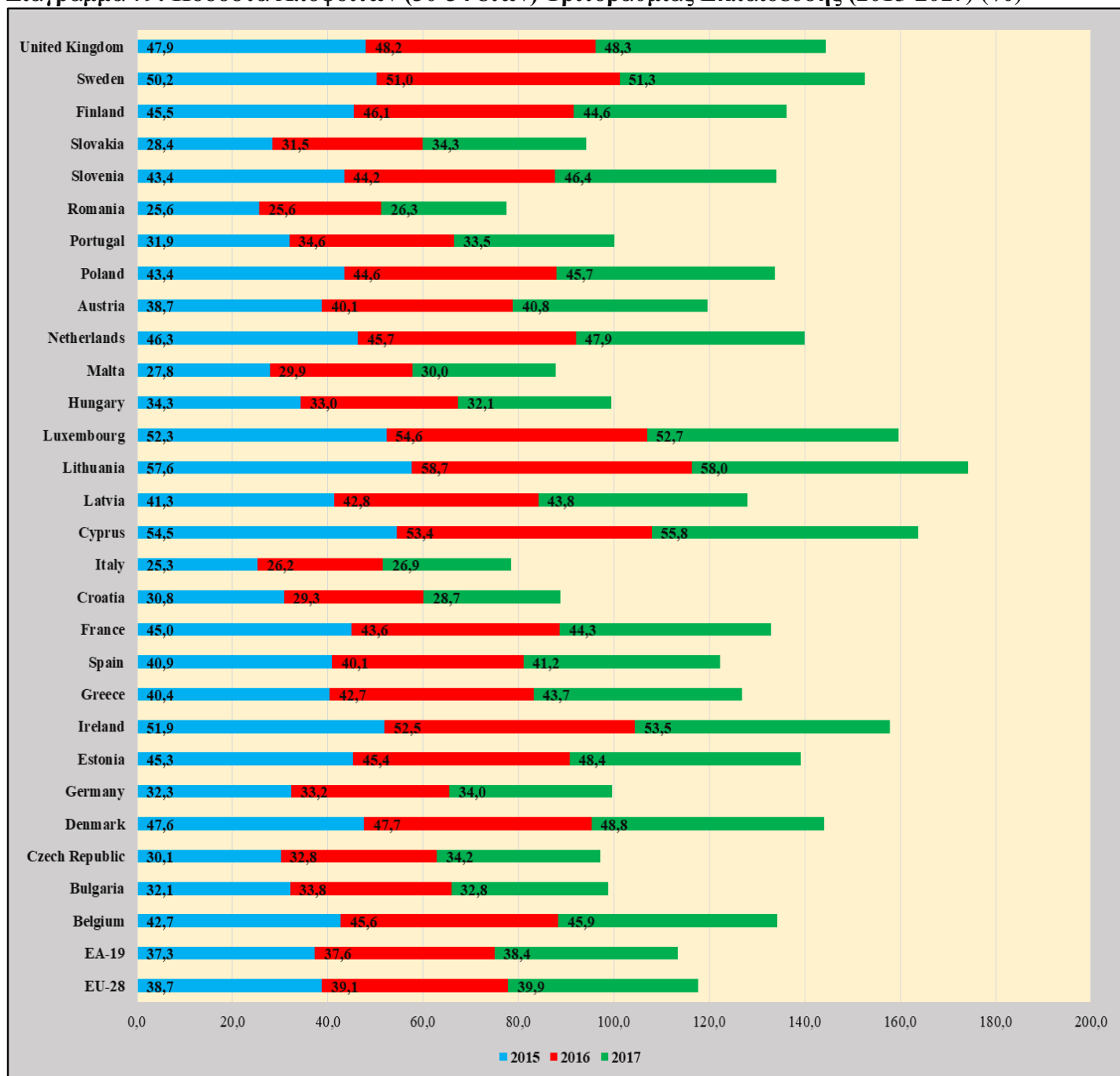
2. Απόφοιτοι/ες (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:

Όσον αφορά στους/στις αποφοίτους/ες (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το 2017, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ανήλθε στο 39,9% από 39,1% που βρισκόταν το 2016, παρουσιάζοντας μία θετική μεταβολή της τάξεως της 1,2 ποσοστιαίας μονάδας, συνολικά, από το 2015 (38,7%) έως και το 2017 (39,9%), και απέχοντας μόλις 0,1 ποσοστιαία μονάδα από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου του 40% έως το 2020 (European Commission, 2016c: 47; European Commission, 2017b: 62; Eurostat, 2018g: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&tableSelection=1&labeling=label>

[s&footnotes=yes&layout=time,geo,cat&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&tableSelection=1&labeling=labels&footnotes=yes&layout=time,geo,cat&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1).

Ουσιαστικά, η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος των αποφοίτων (30-34) ετών με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο έχει επιτευχθεί (βλ. Διάγραμμα 79).

Διάγραμμα 79: Ποσοστά Αποφοίτων (30-34 ετών) Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2015-2017) (%)



Πηγή:

Eurostat,

2018g:

http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&tableSelection=1&labeling=labels&footnotes=yes&layout=time,geo,cat&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1.

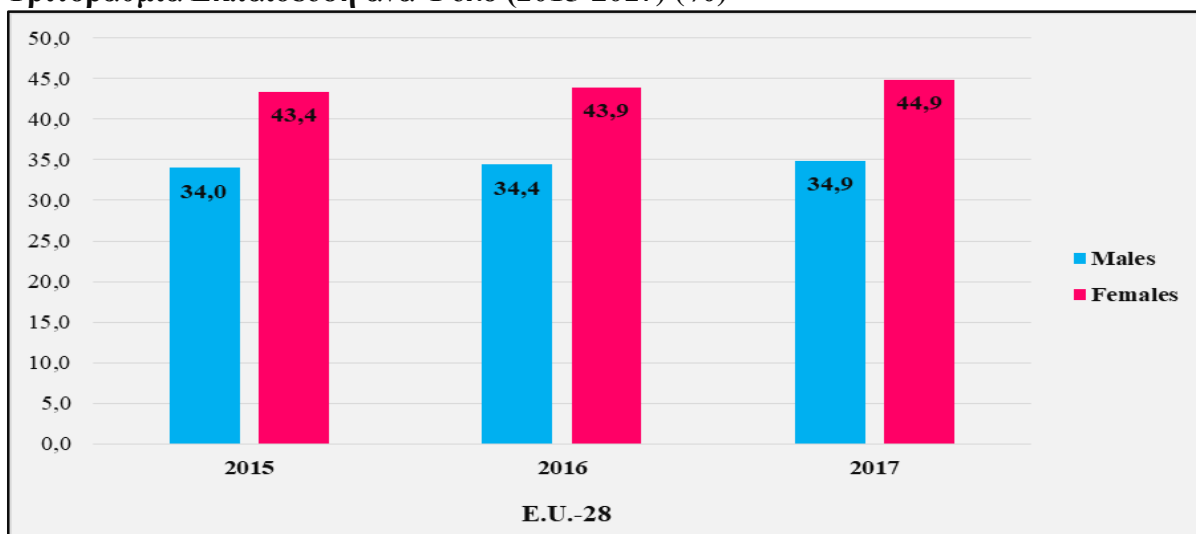
Για το 2017, σε 18 Κράτη-Μέλη η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος του 40% έχει επιτευχθεί, και συγκεκριμένα στα: Ηνωμένο Βασίλειο (48,3%), Σουηδία (51,3%), Φινλανδία (44,6%), Σλοβενία (46,4%), Πολωνία (45,7%), Αυστρία (40,8%), Κάτω Χώρες (47,9%), Λουξεμβούργο (52,7%), Λιθουανία (58%), Λετονία (43,8%), Κύπρος (55,8%), Γαλλία (44,3%), Ισπανία (41,2%), Ελλάδα (43,7%), Ιρλανδία (53,5%), Εσθονία (48,4%), Δανία (48,8%), Βέλγιο (45,9%) (Eurostat, 2018g: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&tableSelection=1&labeling=labels&footnotes=yes&layout=time,geo,cat&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1).

Σε σχέση με τα ποσοστά αποφοίτησης των ατόμων (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με βάση το φύλο και το μεταναστευτικό status, από τα υφιστάμενα δεδομένα προκύπτει, ότι το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων συνεχίζει να αυξάνεται, ενώ εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στα ποσοστά αποφοίτησης μεταξύ του γηγενούς και του μη-γγενούς πληθυσμού στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28 (βλ. και European Commission, 2017b: 62-64; Eurostat, EU Labour Force Survey, online data code [edat_ifs_9912] όπ. αναφ. στο European Commission, 2017b: 64).

Συγκεκριμένα, αναφορικά με την αύξηση του χάσματος των δύο φύλων, το 2017, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των γυναικών αποφοίτων από την τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε στο 44,9%, από το 43,9% που βρισκόταν το 2016 και το 43,4% το 2015, σημειώνοντας, μεταξύ 2015-2017, μία συνολική αύξηση κατά 1,5 ποσοστιαία μονάδα (Eurostat, 2018g: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&tableSelection=1&labeling=labels&footnotes=yes&layout=time,geo,cat&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1) (βλ. Διάγραμμα 80).

Αντιθέτως, ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος των ανδρών ανήλθε, το 2017, στο 34,9% παρουσιάζοντας μία μικρή αύξηση, κατά 0,5 ποσοστιαία μονάδα, από το 2016 (34,4%), και κατά 0,9 ποσοστιαίες μονάδες από το 2015 (34%) (Eurostat, 2018g: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&tableSelection=1&labeling=labels&footnotes=yes&layout=time,geo,cat&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1) (Διάγραμμα 80).

Διάγραμμα 80: Διαχρονική Εξέλιξη των Ποσοστών Αποφοίτων (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ανά Φύλο (2015-2017) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018g: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&tableSelection=1&labeling=labels&footnotes=yes&layout=time_geo.cat&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1.

3. Πρόωρα Διαρρέοντες/ουσες από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση:

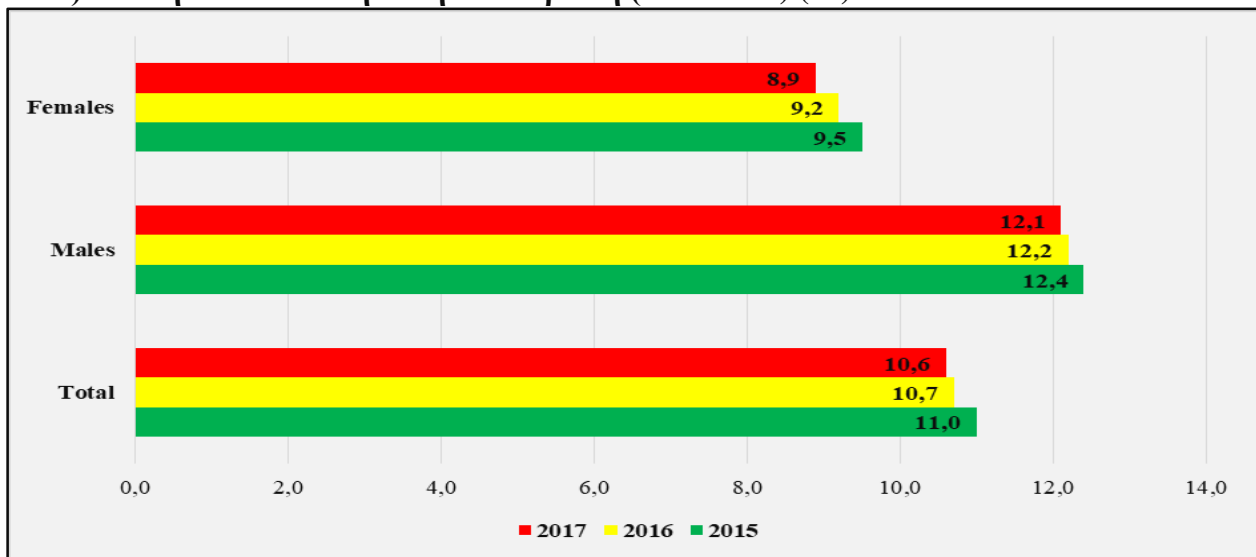
Αναφορικά με την πρόοδο των Κρατών-Μελών ως προς την **μείωση του ποσοστού των early leavers (18-24 ετών) από την εκπαίδευση και την κατάρτιση** στο πλαίσιο του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» (εξεταζόμενη περίοδος 2015-2017), το 2017 ο ευρωπαϊκός μέσος όρος μειώθηκε στο 10,6%, απέχοντας, μόλις 0,6 ποσοστιαίες μονάδες από την επίτευξη του 2020EU benchmark του <10% (Eurostat, 2018h: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1).

Ωστόσο, όπως και με τον δείκτη της «Συμμετοχής των Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ», έτσι και στον δείκτη των «Early Leavers (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση», η πρόοδος των Κρατών-Μελών από το 2015 έως και το 2017, ήταν πολύ μικρή, καθώς η συνολική αύξηση του ευρωπαϊκού μέσου όρου ήταν μόλις 0,6 ποσοστιαίες μονάδες (Eurostat, 2018h: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1; European Commission, 2017b: 57; European Commission, 2016c: 39) (Διάγραμμα 81).

Συγχρόνως, οι αποκλίσεις μεταξύ Κρατών-Μελών, ως προς τις επιδόσεις τους, εξακολουθούν να υφίστανται, όπως και το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων, το οποίο αντί να μειώνεται, διαχρονικά αυξάνεται. Για το 2017, το ποσοστό των ανδρών early leavers (18-24 ετών) παραμένει υψηλότερο (12,1%) σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών early leavers (8,9%) (Eurostat, 2018h: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1).

Αξίζει να επισημανθεί, ότι η μείωση του ευρωπαϊκού μέσου όρου των γυναικών early leavers από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, από το 2015 έως το 2017, ήταν υψηλότερη (0,6 ποσοστιαίες μονάδες) από την αντίστοιχη μείωση του ευρωπαϊκού μέσου όρου των ανδρών early leavers (0,3 ποσοστιαίες μονάδες) [Eurostat (EU-LFS, 2012-2015). Online data code: *edat_lfse_14 and edat_lfse_02* όπ. αναφ. στο European Commission, 2016c: 41; Eurostat, EU Labour Force Survey, 2016, online data codes: [edat_lfse_14] and [edat_lfse_02] όπ. αναφ. στο European Commission, 2017b: 58-59; Eurostat, 2018h: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1] (Διάγραμμα 81).

Διάγραμμα 81: Διαχρονική Εξέλιξη της Μείωσης του Ποσοστού των Early Leavers (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση & την Κατάρτιση (2015-2017) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018h: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1.

Αυτό το χάσμα της επίδοσης μεταξύ των δύο φύλων δύναται να εξηγηθεί από το γεγονός ότι α) υπάρχει μία τάση τα κορίτσια να συμμετέχουν σε διαφορετικά προγράμματα σπουδών από αυτά που επιλέγουν να συμμετέχουν τα αγόρια, β) η συχνότητα των αγοριών που δεν προάγονται στην επόμενη σχολική τάξη και επαναλαμβάνουν τη σχολική χρονιά είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των κοριτσιών και γ) η αντίδραση των γυναικών στις μεταβολές της αγοράς εργασίας είναι διαφορετική, πιθανόν και πιο ευέλικτη, από την αντίστοιχη των ανδρών (βλ. αναλυτικά Pekkarinen, 2012: 4-34).

Γενικότερα, στο πλαίσιο του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020», οι άνδρες (18-24 ετών) έχουν κατά 1/3 περισσότερες πιθανότητες σε σχέση με τις γυναίκες να διαρρεύσουν πρόωρα από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Eurostat, 2017e: 82).

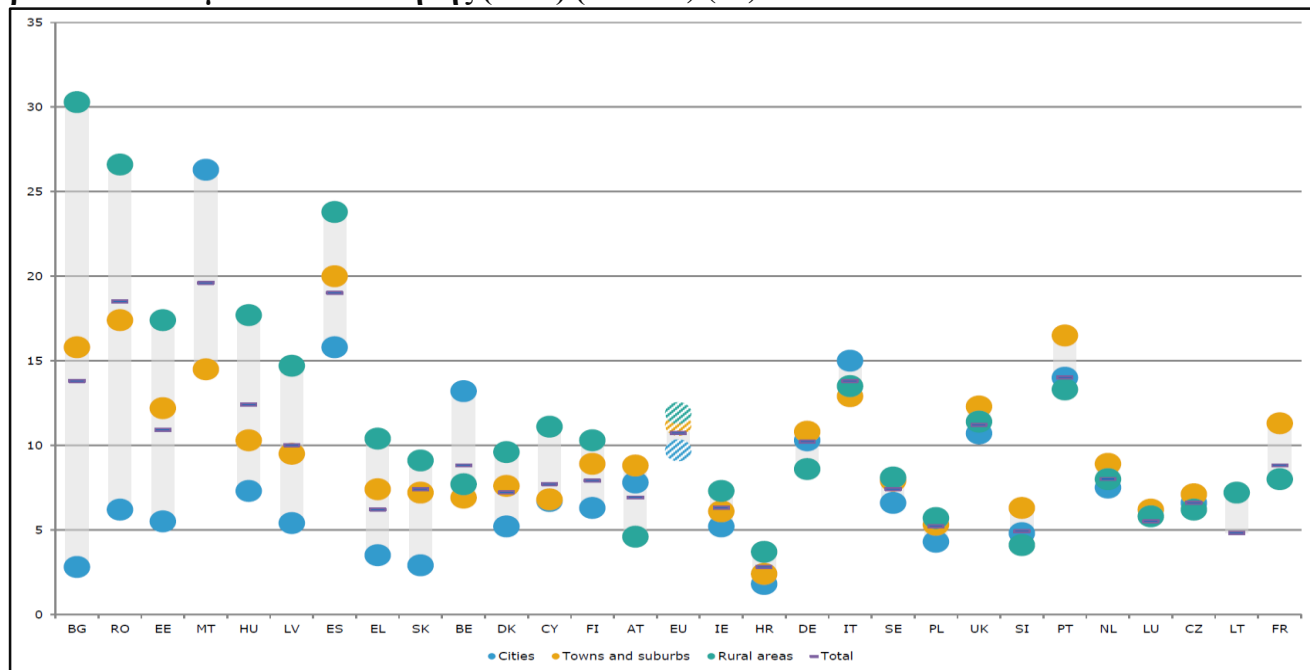
Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στους προηγούμενους Κύκλους Εργασίας, έτσι και στο πλαίσιο εφαρμογής του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας: *«Ο πλέον καθοριστικός παράγοντας για την πρόωρη εγκατάλειψη είναι η διαγενεακή μεταβίβαση της εκπαιδευτικής επίδοσης, η οποία σχετίζεται με το μορφωτικό–πολιτισμικό κεφάλαιο και το οικογενειακό περιβάλλον (βλ. European Commission, 2017: 58-59). Επιπλέον, η πιθανότητα να εγκαταλείψουν οι μη γηγενείς πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι σχεδόν διπλάσια από τους γηγενείς (19,7%: ευρ. μ.ο. μη γηγενών ατόμων που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση και 9,8% ο αντίστοιχος ευρ. μ.ο. για τα γηγενή άτομα) (βλ. Eurostat, EU Labour Force Survey, 2016 όπ. παρατ. στο European Commission, 2017: 58-59). Συγχρόνως «υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και των κοινωνικών αποτελεσμάτων καθώς όσοι/ες έχουν μόνο βασική εκπαίδευση έχουν 3 φορές περισσότερες πιθανότητες να ζήσουν σε συνθήκες φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού» (European Commission 2017: 9). Παράλληλα το ποσοστό ανεργίας των πρόωρα διαρρεόντων παραμένει ιδιαίτερα υψηλό, καθώς το 2016 μόλις 44.0% των νέων 18-24 που δεν είχαν φοιτήσει ή ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εργάζονταν, ενώ ο κίνδυνος πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης είναι ιδιαίτερα υψηλός και για άτομα με αναπηρία (βλ. European Commission 2017: 9).» (Παπαδάκης, 2018a).*

Τέλος, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί, ότι σε επίπεδο ευρωπαϊκών περιφερειών, σημαντική παράμετρος αύξησης των πιθανοτήτων για πρόωρη διαρροή των ατόμων (18-24 ετών) από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, συνιστά ο βαθμός αστικοποίησης (degree of urbanization) των περιφερειών, ταξινομημένες σε πόλεις (cities), κωμοπόλεις (towns) και προάστια (suburbs) και αγροτικές περιοχές (rural areas). Βάσει της προαναφερθείσας ταξινόμησης των περιφερειών, προκύπτει ότι στις πόλεις τα ποσοστά των early leavers είναι μικρότερα με τα αντίστοιχα ποσοστά στις κωμοπόλεις και στα προάστια καθώς και στις αγροτικές περιοχές (European Commission, 2017b: 61).

Το 2016, ο μέσος όρος του ποσοστού της πρόωρης διαρροής των ατόμων (18-24 ετών) από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις πόλεις ανήλθε στο 9,7%, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις κωμοπόλεις και στα προάστια καθώς και στις αγροτικές περιοχές ήταν 11,2% και 11,9% αντιστοίχως (European Commission, 2017b: 61).

Επιπροσθέτως, διαπιστώνεται, ότι στα Κράτη-Μέλη, στα οποία υπάρχει μεγάλο χάσμα στα ποσοστά των early leavers εντός των περιφερειών τους, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα πρόωρης διαρροής από την εκπαίδευση και της κατάρτιση στις αγροτικές περιοχές (π.χ. Βουλγαρία). Αντιθέτως, στα Κράτη-Μέλη που το χάσμα των ποσοστών των early leavers ανάμεσα στις περιφέρειές τους, είναι μικρό, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα ζητήματα πρόωρης εγκατάλειψης των συστημάτων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, στις κωμοπόλεις και στα προάστια (π.χ. Γαλλία και Πορτογαλία) (βλ. αναλυτικά European Commission, 2017b: 61-62; Eurostat, 2017e: 80-83) (βλ. και Διάγραμμα 82).

Διάγραμμα 82: Ποσοστά Early Leavers (18-24 ετών) από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση βάσει του Βαθμού Αστικοποίησης (2016) (Ε.Ε.-28) (%)



Πηγή: Eurostat, EU Labour Force Survey, 2016, online data code [edat_lfse_30], ranking by size of urban-rural gap όπ. παρατ. στο European Commission, 2017b: 61).

4. Low Achievers (15 ετών) στις Βασικές Ικανότητες (Ανάγνωση, Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες):

Αναφορικά με τον δείκτη των 15χρονων low achievers στις βασικές ικανότητες της ανάγνωσης των μαθηματικών και των θετικών επιστημών, βάσει των αποτελεσμάτων του νέου PISA (2015), οι επιδόσεις των 15χρονων μαθητών/τριών χειροτέρεψαν εν συγκρίσει με το 2012 (PISA 2012) (βλ. αναλυτικά OECD, 2018: 3-29) (βλ. Πίνακα 47).

Πίνακας 47: Low Achievers (15 ετών) στις Βασικές Ικανότητες (Ανάγνωση, Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες) ανά Φύλο (PISA 2012 & 2015) (Ε.Ε.-28) (%)

	Science				Maths				Reading			
	2012		2015		2012		2015		2012		2015	
	Total	Total	Boys	Girls	Total	Total	Boys	Girls	Total	Total	Boys	Girls
EU	16.6	20.6	20.7	20.4	22.1	22.2	21.2	23.2	17.8	19.7	23.5	15.9
AT	15.8	20.8	19.2	22.4	18.7	21.8	18.8	24.8	19.5	22.5	25.8	19.3
BE	17.7	19.8	19.1	20.5	19.0	20.1	18.9	21.2	16.1	19.5	22.0	17.0
BG	36.9	37.9	41.6	33.7	43.8	42.1	43.4	40.6	39.4	41.5	49.6	32.3
CY	38.0	42.1	47.3	37.0	42.0	42.6	44.3	40.9	32.8	35.6	46.7	24.6
CZ	13.8	20.7	20.9	20.5	21.0	21.7	22.1	21.3	16.9	22.0	26.8	17.0
DE	12.2	17.0	15.9	18.1	17.7	17.2	15.1	19.3	14.5	16.2	18.8	13.6
DK	16.7	15.9	15.7	16.0	16.8	13.6	12.9	14.2	14.6	15.0	17.9	12.0
EE	5.0	8.8	9.9	7.6	10.5	11.2	12.1	10.4	9.1	10.6	14.2	6.9
EL	25.5	32.7	36.0	29.2	35.7	35.8	36.9	34.6	22.6	27.3	34.5	19.6
ES	15.7	18.3	18.4	18.2	23.6	22.2	20.4	24.0	18.3	16.2	19.6	12.8
FI	7.7	11.5	14.5	8.2	12.3	13.6	15.7	11.2	11.3	11.1	16.1	5.7
FR	18.7	22.1	23.3	20.8	22.4	23.5	23.8	23.1	18.9	21.5	26.1	16.9
HR	17.3	24.6	24.7	24.6	29.9	32.0	30.0	33.9	18.7	19.9	25.0	15.1
HU	18.0	26.0	26.4	25.6	28.1	28.0	27.2	28.7	19.7	27.5	31.9	23.1
IE	11.1	15.3	15.7	14.9	16.9	15.0	14.1	15.8	9.6	10.2	12.3	8.0
IT	18.7	23.2	21.5	24.9	24.7	23.3	20.7	25.8	19.5	21.0	24.1	17.9
LT	16.1	24.7	26.9	22.5	26.0	25.4	26.7	24.1	21.2	25.1	32.2	17.8
LU	22.2	25.9	25.6	26.1	24.3	25.8	24.9	26.7	22.2	25.6	29.3	22.0
LV	12.4	17.2	20.0	14.5	19.9	21.4	23.0	19.9	17.0	17.7	24.4	11.0
MT		32.5	35.2	29.8		29.1	30.7	27.5		35.6	43.0	27.9
NL	13.1	18.5	19.3	17.8	14.8	16.7	17.2	16.2	14.0	18.1	21.7	14.5
PL	9.0	16.3	16.4	16.1	14.4	17.2	16.0	18.5	10.6	14.4	19.2	9.5
PT	19.0	17.4	17.7	17.1	24.9	23.8	23.4	24.2	18.8	17.2	20.3	14.1
RO	37.3	38.5	40.1	37.0	40.8	39.9	39.9	40.0	37.3	38.7	41.8	35.7
SE	22.2	21.6	23.4	19.8	27.1	20.8	22.0	19.6	22.7	18.4	24.5	12.3
SI	12.9	15.0	16.2	13.7	20.1	16.1	16.1	16.1	21.1	15.1	21.0	8.9
SK	26.9	30.7	31.9	29.5	27.5	27.7	27.6	27.9	28.2	32.1	38.5	25.3
UK	15.0	17.4	17.5	17.3	21.8	21.9	20.6	23.2	16.6	17.9	20.9	14.8

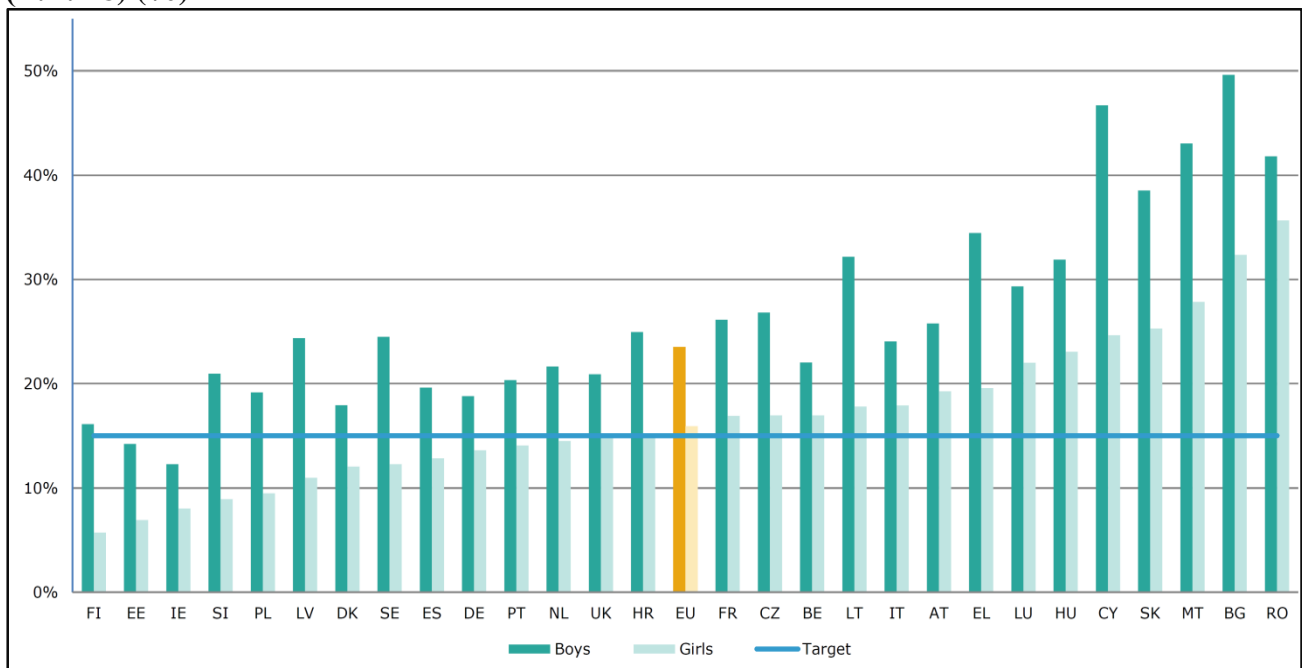
Πηγή: OECD, (PISA 2015). EU weighted average calculated by DG EAC όπ. παρατ. στο European Commission, 2017b: 117.

Συγκεκριμένα, το 2015, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος στην **αναγνωστική ικανότητα** αυξήθηκε στο 19,7% από 17,8% που βρισκόταν το 2012 (PISA 2012) (αύξηση κατά 1,9 ποσοστιαία μονάδα μεταξύ 2012-2015), και κατά συνέπεια απομακρύνθηκε περισσότερο από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου της μείωσης των low achievers τουλάχιστον στο 15% (OECD, (PISA 2015). EU weighted average calculated by DG EAC όπ. αναφ. στο European Commission, 2017b: 117).

Σε ό,τι αφορά στις επιδόσεις στην ικανότητα της ανάγνωσης ανά φύλο, το χάσμα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών συγκριτικά με τα αποτελέσματα του PISA 2012 μειώθηκε, με τη διαφορά ανάμεσα στους αντίστοιχους ευρωπαϊκούς μέσους όρους να συρρικνώνεται στις 7,6 ποσοστιαίες μονάδες (PISA 2015), από το χάσμα των 11,7 ποσοστιαίων μονάδων που ήταν το 2012 (PISA 2012) [OECD, (PISA 2015). EU weighted average calculated by DG EAC όπ. αναφ. στο European Commission, 2017b: 117; OECD (PISA, 2009-2012) όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 83].

Ειδικότερα, στα αγόρια ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των 15χρονων low achievers μαθητών μειώθηκε στο 23,5% (PISA 2015) από 23,7% που είχε ανέλθει το 2012 (PISA 2012). Αντιθέτως, αξιοσημείωτη αύξηση σημείωσε ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των 15χρονων low achievers μαθητριών, όποιος ανήλθε το 2015 στο 15,9% από 12% που ήταν το 2012 (PISA 2012) [OECD, (PISA 2015). EU weighted average calculated by DG EAC όπ. αναφ. στο European Commission, 2017b: 117; OECD (PISA, 2009-2012) όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 83] (Διάγραμμα 83).

Διάγραμμα 83: Ποσοστά Low Achievers (15 ετών) στην Αναγνωστική Ικανότητα (PISA 2015) (Ε.Ε.-28) (%)



Πηγή: OECD (PISA 2015) όπ. παρατ. στο European Commission, 2017b: 34.

Ελάχιστα αυξημένος είναι και ο ευρωπαϊκός μέσος όρος στην **ικανότητα των μαθηματικών**. Το 2015 (PISA 2015), ανήλθε στο 22,2% από 22,1% που βρισκόταν το 2012 (PISA 2012) [OECD, (PISA 2015). EU weighted average calculated by DG EAC όπ. αναφ. στο European Commission, 2017b: 117].

Συγκεκριμένα, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των 15 χρονων low achievers μαθητών παρέμεινε αμετάβλητος στο 21,2% (PISA 2015) από το 2012 (PISA 2012), ενώ ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος των κοριτσιών αυξήθηκε ελαφρώς το 2015, στο 23,2% από 23% το 2012 (PISA 2012) [OECD, (PISA 2015). EU weighted average calculated by DG EAC όπ. αναφ. στο European Commission, 2017b: 117; OECD (PISA, 2009-2012) όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 83]. Και σ' αυτήν τη βασική ικανότητα, η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος του 15% φαίνεται εξαιρετικά αδύνατο να επιτευχθεί έως το 2020.

Τέλος, εντύπωση προκαλεί η πολύ μεγάλη αύξηση του ευρωπαϊκού μέσου όρου των 15χρονων low achievers στην ικανότητα των θετικών επιστημών, ο οποίος το 2012 (PISA 2012) ήταν πιο εγγύτερος (16,6%) συγκριτικά με τους ευρωπαϊκούς μέσους όρους των βασικών ικανοτήτων της ανάγνωσης και των μαθηματικών, στην ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 15% έως το 2020 [βλ. αναλυτικά OECD, (PISA 2015). EU weighted average calculated by DG EAC όπ. αναφ. στο European Commission, 2017b: 117; OECD (PISA, 2009-2012) όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 83].

Με βάση τα αποτελέσματα του PISA 2015, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος της βασικής ικανότητας των θετικών επιστημών αυξήθηκε το 2015 στο 20,6% (PISA 2015) από 16,6% (PISA 2012) (αύξηση κατά 4 ποσοστιαίες μονάδες). Συν τοις άλλοις, όσον αφορά στους επιμέρους ευρωπαϊκούς μέσους όρους των δύο φύλων, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των 15χρονων low achievers μαθητών αυξήθηκε στο 20,7% (PISA 2015) από 17,5% το 2012 (PISA 2012) [OECD, (PISA 2015). EU weighted average calculated by DG EAC όπ. αναφ. στο European Commission, 2017b: 117; OECD (PISA, 2009-2012) όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 83].

Δυστυχώς, και σ' αυτή την βασική ικανότητα, οι επιδόσεις των κοριτσιών χειροτέρεψαν, καθώς το 2015 ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των 15χρονων low achievers

μαθητριών αυξήθηκε κατά 4,7 ποσοστιαίες μονάδες από το 2012, αγγίζοντας το 20,4% (PISA 2015) από 15,7% που βρισκόταν το 2012 (PISA 2012) [OECD, (PISA 2015). EU weighted average calculated by DG EAC όπ. αναφ. στο European Commission, 2017b: 117; OECD (PISA, 2009-2012) όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 83].

Τέλος, το κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο, το μεταναστευτικό status (γηγενείς και μη γηγενείς μαθητές/τριες; πρώτη και δεύτερης γενιάς μετανάστες/στρίες), το φύλο, η διαγενεακή μεταβίβαση της εκπαιδευτικής υστέρησης και οι επιμέρους αλληλοσυσχετίσεις τους (βλ. αναλυτικά 1^ο και 2^ο Κύκλο Εργασίας του «ΕΤ2020»), εξακολουθούν να συνιστούν καθοριστικές παραμέτρους στις επιδόσεις των 15χρονων μαθητών/τριών στις βασικές ικανότητες της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των θετικών επιστημών και στον 3^ο Κύκλο Εργασίας, με βάση τα αποτελέσματα του PISA 2015 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2017b: 32-40; European Commission, 2016c: 43-45; Παπαδάκης, 2018a).

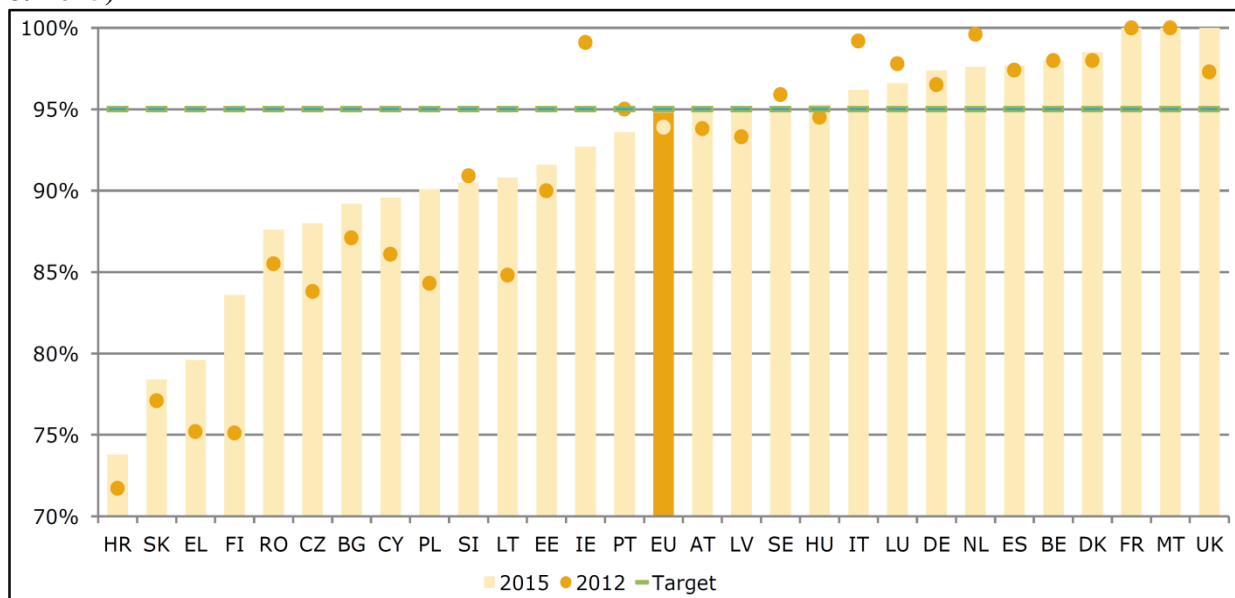
Αξίζει, δε, να αναφερθεί, ότι στο πλαίσιο διεξαγωγής του PISA 2015, δεν λήφθηκαν υπ' όψιν οι πολύ μεγάλες εισροές προσφύγων και αιτούντων/ουσών άσυλο, που αφίχθηκαν σε αρκετά Κράτη-Μέλη από το 2015 (European Commission, 2017b: 37). Το γεγονός αυτό, θεωρούμε ότι προκαλεί ανησυχητικά ζητήματα τόσο για την ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων αρκετών Κρατών-Μελών της Ε.Ε.-28 γενικότερα, καθώς και των πολιτικών που υλοποιούνται για την προσαρμογή και την κοινωνική ένταξη των ευπαθών κοινωνικά ομάδων και, ιδίως του μη γηγενούς πληθυσμού, όσο και για τα μελλοντικά ευρήματα που θα προκύψουν από το νέο PISA 2018.

5. Συμμετοχή Παιδιών (4+ έτη) στην Προσχολική Εκπαίδευση (ECEC):

Ως προς τη **συμμετοχή των παιδιών (4+ έτη) στην Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα (ECEC)**, το 2015 ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ανήλθε στο 94,8% από το 94,3% που είχε ανέλθει το 2014, απέχοντας ελάχιστα από την επίτευξη του EU benchmark του 95% έως το 2020 (European Commission, 2017b: 53; European Commission, 2016c: 55). Ουσιαστικά, η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος έχει επιτευχθεί.

Πιο αναλυτικά, το 2015, σε 14 Κράτη-Μέλη (Ηνωμένο Βασίλειο, Μάλτα, Γαλλία, Δανία, Βέλγιο, Ισπανία, Κάτω Χώρες, Γερμανία, Λουξεμβούργο, Ιταλία, Ουγγαρία, Σουηδία, Λετονία, Αυστρία), η ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 95% είχε επιτευχθεί και σε περίπου 11 Κράτη-Μέλη εξ αυτών, τα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών (4+ έτη) στην προσχολική εκπαίδευση ξεπερνούσαν την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 95% [European Commission, 2017b: 53; Eurostat (EU-UOE; 2015 and 2012). Online data code: [educ_uoe_enra10] for 2015 and [tps00179] for 2012 όπ. αναφ. στο European Commission, 2017b: 54] (Διάγραμμα 84).

Διάγραμμα 84: Ποσοστά Συμμετοχής Παιδιών (4+) στην Προσχολική Εκπαίδευση (2012 & 2015)



Πηγή: Eurostat (EU-UOE; 2015 and 2012). Online data code: [educ_uoe_enra10] for 2015 and [tps00179] for 2012 όπ. παρατ. στο European Commission, 2017b: 54.

Αν και στα περισσότερα Κράτη-Μέλη, το ποσοστό συμμετοχής των παιδιών (4+ έτη) κυμαίνεται πάνω από το 90%, οι επιδόσεις της Ελλάδας (79,6%), της Κροατίας (73,8%) και της Σλοβακίας (78,4%), εξακολουθούν να παραμένουν, στον συγκεκριμένο δείκτη, και το 2015 συγκριτικά με το 2012, κάτω από το 80%, καθώς και της Φινλανδίας, της Ρουμανίας, της Τσεχικής Δημοκρατίας, της Βουλγαρίας και της Κύπρου κάτω από το 90%. Αξιοσημείωτη, ωστόσο, είναι η πρόοδος που κατέγραψε η Λιθουανία,

αυξάνοντας τον εθνικό της μέσο όρο κατά 6 ποσοστιαίες μονάδες μεταξύ 2012-2015 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2017b: 53-55).

Καταληκτικά, μπορεί η συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση να έχει αυξηθεί, ωστόσο μείζον ζήτημα εξακολουθεί προς αντιμετώπιση παραμένει η πρόσβαση σε και η παροχή υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, ιδίως για τα παιδιά κάτω από 3 ετών και τα παιδιά που ανήκουν σε μειονεκτικές ομάδες, όπως τα παιδιά Ρομά (European Commission, 2017b: 83).

Ενώ σε ευρωπαϊκό επίπεδο, υπάρχει μία σχετική ομοιογένεια μεταξύ των Κρατών-Μελών σε σχέση με την παροχή πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η παροχή προσχολικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια λόγω των διαφοροποιήσεων που υπάρχουν στη χρηματοδότηση, στα ποσοστά συμμετοχής και στην εναρκτήρια ηλικία, καθώς και στον βαθμό ποιότητας και στη διάρκεια των προσχολικών προγραμμάτων, όπως και στην ποιότητα της οργάνωσης (European Commission, 2017b: 83).

Επιπροσθέτως, ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη αλλά και στο εσωτερικό αυτών υπάρχει ανισοκατανομή σε σχέση με την συμμετοχή, την ποιότητα καθώς και με το πόσο προσιτή είναι σε οικονομικό επίπεδο η προσχολική εκπαίδευση. Σε αρκετές περιπτώσεις, η ζήτηση για επιδοτούμενη από το κράτος παροχή προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας υπερβαίνει κατά πολύ την υφιστάμενη προσφορά (European Commission, 2017b: 83).

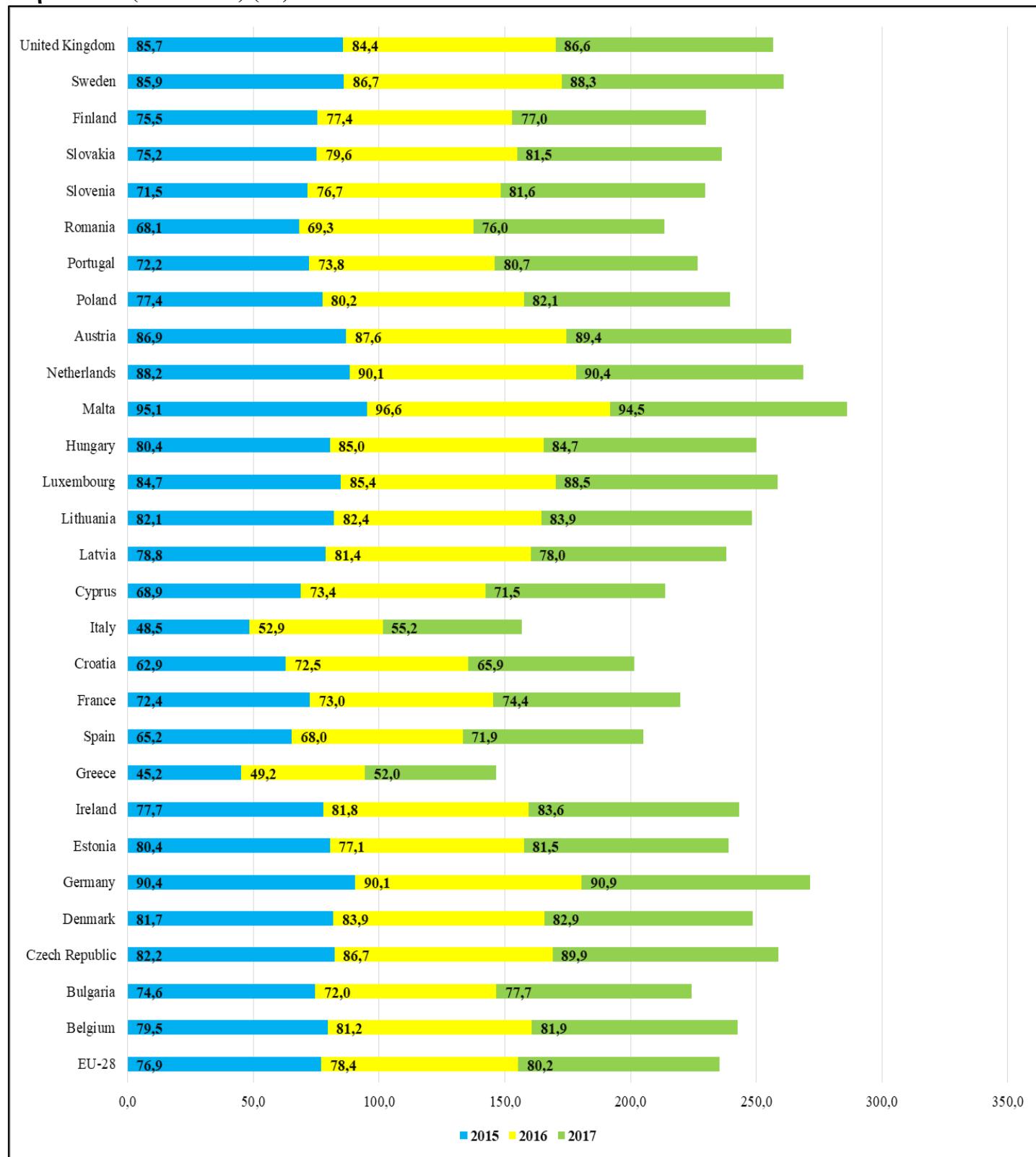
Ενώ σε κάποια Κράτη-Μέλη, οι ελλείψεις που διαπιστώνονται στην ποιότητα της παροχής προσχολικής εκπαίδευσης σχετίζονται αρκετά συχνά με την έλλειψη επαγγελματικών προσόντων του προσωπικού προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς και με τις περιορισμένες δυνατότητες και ευκαιρίες που υπάρχουν για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (European Commission, 2017b: 83), για παράδειγμα συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΜ/Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση/Reskilling).

6. Ποσοστό Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8):

Τέλος, αναφορικά με τον τελευταίο headline δείκτη του Προγράμματος Εργασίας «ET2020», που αφορά στο **ποσοστό Απασχόλησης των Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8)**, στο πλαίσιο υλοποίησης του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας, για την εξεταζόμενη περίοδο 2015-2017, ο συνολικός (ISECD 3-8) ευρωπαϊκός μέσος όρος το 2017 ανήλθε στο 80,2% από 78,4% που ήταν το 2016, σημειώνοντας μία συνολική αύξηση της τάξεως των 3,3 ποσοστιαίων μονάδων από το 2015 (76,9%). Ενώ ο ευρωπαϊκός μέσος όρος απασχόλησης των ανδρών πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) ανήλθε, το 2017, στο 82% έναντι 78,4% του αντίστοιχου ευρωπαϊκού μέσου όρου των γυναικών πρόσφατων αποφοίτων (Eurostat, 2018i: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1>).

Η προαναφερθείσα αύξηση του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) στο 80,2% μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι έως και το 2020, ενδέχεται, να επιτευχθεί η τιμή-στόχος του 82% (βλ. Διάγραμμα 85).

Διάγραμμα 85: Διαχρονική Εξέλιξη των Ποσοστών Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) στην Ε.Ε.28 (2015-2017) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018i: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1>.

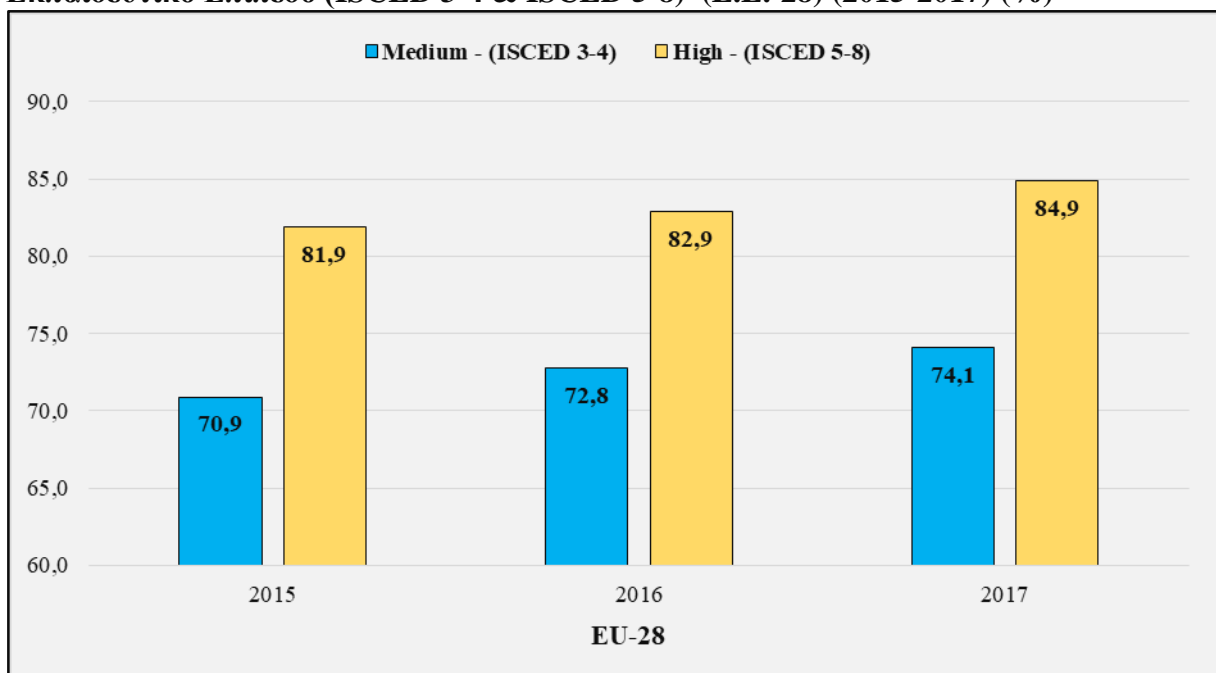
Από το παραπάνω Διάγραμμα διαφαίνεται ότι στο πλαίσιο του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» και συγκεκριμένα μεταξύ 2015-2017, τα ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) στα περισσότερα Κράτη-Μέλη είναι αρκετά υψηλά (Eurostat, 2018i: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1>). Γεγονός που αναδεικνύει και την σταδιακή ανάκαμψη της οικονομίας στην Ε.Ε.-28, η οποία, ήδη, είχε ξεκινήσει την ανοδική της πορεία από το 2014. Συγκεκριμένα, το 2017, σε 13 Κράτη-Μέλη (Ηνωμένο Βασίλειο, Σουηδία, Πολωνία, Αυστρία, Κάτω Χώρες, Μάλτα, Ουγγαρία, Λουξεμβούργο, Λιθουανία, Ιρλανδία, Γερμανία, Δανία και Τσεχική Δημοκρατία) έχει επιτευχθεί η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος του 82%, με την Μάλτα (94,5%) να αναδεικνύεται top-performer απ' όλα τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28 (Eurostat, 2018i: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1>).

Συγχρόνως, σε 5 Κράτη-Μέλη ο αντίστοιχος εθνικός μέσος όρος κυμαίνεται από 80% και άνω, χωρίς ωστόσο να έχουν επιτύχει ακόμα της ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 82% [Σλοβακία (81,5%), Σλοβενία (81,6%), Πορτογαλία (80,7%), Εσθονία (81,5%), Βέλγιο 81,9%] (Eurostat, 2018i: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1>). Από την άλλη, η Φινλανδία (77%), η Ρουμανία (76%), η Λετονία (78%), η Κύπρος (71,5%), η Γαλλία (74,4%), η Ισπανία (71,9%) και η Βουλγαρία (77,7%) συνιστούν, για το 2017, το cluster των Κρατών-Μελών, των οποίων τα ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) κυμαίνονται από 71,5% έως 77%. Ενώ, η Ελλάδα (52%), η Ιταλία (55,2%) και η Κροατία (65,9%) αποτελούν το cluster των χωρών με τα πιο χαμηλά ποσοστά απασχόλησης πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) για το 2017 (Eurostat, 2018i: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1>).

Όσον αφορά στην απασχόληση των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) ανά επιμέρους εκπαιδευτικά επίπεδα (ISCED 3-4 & ISCED 5-8), με βάση τα υφιστάμενα στατιστικά στοιχεία της Eurostat για την περίοδο 2015-2017, προκύπτει ότι το

ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) με μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 3-4) ανήλθε στο 74,1% το 2017 από 72,8% που βρισκόταν το 2016 και 70,9% το 2015 (2015-2017: αύξηση 3,2 ποσοστιαίες μονάδες) (Eurostat, 2018i: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1>). Ενώ το αντίστοιχο ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 5-8), για το 2017, ανήλθε στο 84,9%, σημειώνοντας συνολική αύξηση, από το 2015, 3 ποσοστιαίων μονάδων (2015: 81,9% & 2016: 82,9%) (Eurostat, 2018i: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1>) (βλ. και Διάγραμμα 86).

Διάγραμμα 86: Ποσοστά Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) ανά Εκπαιδευτικό Επίπεδο (ISCED 3-4 & ISCED 5-8) (Ε.Ε.-28) (2015-2017) (%)

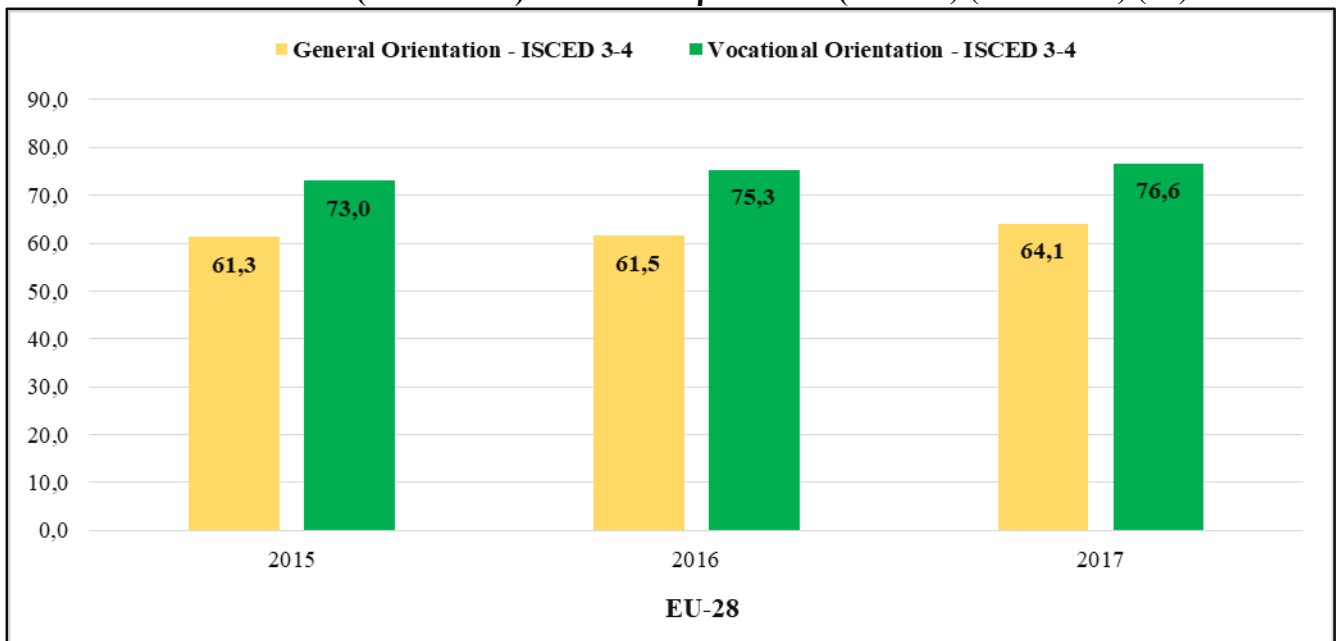


Πηγή: Eurostat, 2018i: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1>.

Αναφορικά με το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων με μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED3-4), αξίζει να αναφερθεί ότι, για το 2017, το ποσοστό

απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) με προσόντα ΕΕΚ ήταν υψηλότερο (76,6%) από το αντίστοιχο ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) με προσόντα γενικής εκπαίδευσης (64,1%) (βλ. και Διάγραμμα 87).

Διάγραμμα 87: Ποσοστά Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) Μεσαίου Εκπαιδευτικού Επιπέδου (ISCED 3-4) ανά Τύπο Προσόντων (Ε.Ε.-28) (2015-2017) (%)



Πηγή:

Eurostat,

2018i:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1>.

7. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (VET):

Ως προς την πρόοδο που σημειώθηκε στο πεδίο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, και συγκεκριμένα, στην ΑΕΕΚ (ISCED 3), στο πλαίσιο του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας, δυστυχώς εν συγκρίσει με τον 2^ο Κύκλο Εργασίας, το 2015 σημειώθηκε μείωση του απόλυτου αριθμού των μαθητών/τριών της ΑΕΕΚ καθώς και του ποσοστού τους στο σύνολο των μαθητών/τριών της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (European Commission, 2017b: 66).

Συγκεκριμένα, κατά την έναρξη (2015) της υλοποίησης του 3^{ου} και τελευταίου Κύκλου Εργασίας του «ET2020» Work Programme, ο συνολικός αριθμός των μαθητών/τριών ΑΕΕΚ στην Ε.Ε. άγγιξε τα 10.300.000 εκ. άτομα, που αντιστοιχούσαν στο 47,3% στο σύνολο όλων των μαθητών της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ε.Ε.-28. Ενώ η μείωση που σημειώθηκε, μεταξύ 2013-2015, ήταν της τάξεως του 4,7% (περίπου 500.000 άτομα) (2013: 48,9%) (βλ. αναλυτικά European Commission, 2017b: 66; Eurostat, 2017e: 78) (βλ. παρακάτω Χάρτη 10).

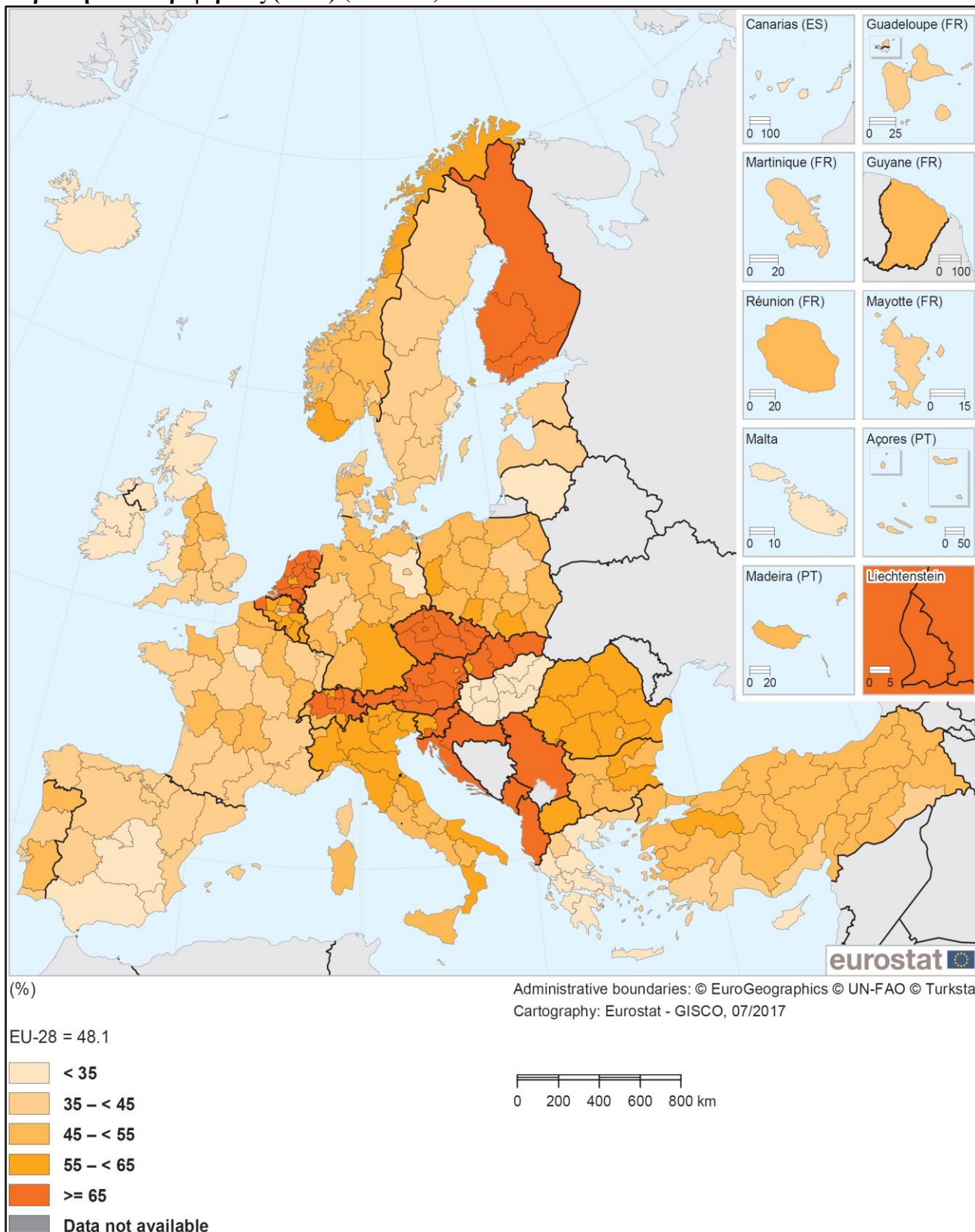
Η υψηλότερη μείωση των ποσοστών μαθητών/τριών ΑΕΕΚ σημειώθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Ιταλία, στη Γερμανία και στη Γαλλία – Κράτη-Μέλη τα οποία συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά εγγεγραμμένων μαθητών/τριών σε προγράμματα ΕΕΚ – , που αντιπροσωπεύουν περισσότερο από το 50% όλων των μαθητών/τριών ΕΕΚ στην Ε.Ε.. (European Commission, 2017b: 66).

Η υψηλότερη μείωση του πληθυσμού των μαθητών/τριών ΑΕΕΚ κατεγράφη στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου ο αριθμός των μαθητών/τριών ΑΕΕΚ μειώθηκε κατά 200.000 άτομα περίπου (European Commission, 2017b: 66).

Παρ' όλη, όμως, τη μείωση που κατεγράφη το 2015, στα ποσοστά των μαθητών/τριών ΑΕΕΚ στην Ε.Ε.28, υπήρξαν και Κράτη-Μέλη, ήτοι η Ισπανία, η Φινλανδία, το Λουξεμβούργο, η Κύπρος και οι Κάτω Χώρες, οι οποίες κατέγραψαν πρόοδο στις επιδόσεις τους, ιδίως οι Κάτω Χώρες, σε σχέση με την αύξηση των ποσοστών συμμετοχής σε προγράμματα ΑΕΕΚ [βλ. αναλυτικά European Commission, 2017b: 66; Eurostat, 2017e: 78; Eurostat (online data codes: educ_uoe_enra13 and educ_uoe_enrs05 όπ. αναφ. στο Eurostat, 2017e: 79] (Χάρτης 10).

Ως προς τη συμμετοχή με βάση το φύλο, το 2015 οι νεαροί άνδρες συμμετείχαν περισσότερο απ' ό τι οι γυναίκες, με τον αριθμό των εγγεγραμμένων ανδρών στην ΑΕΕΚ να αντιστοιχεί στο 56% στο σύνολο όλων των μαθητών/τριών που ήταν εγγεγραμμένοι/ες σε προγράμματα ΑΕΕΚ (Eurostat, 2017e: 78).

Χάρτης 10: Ποσοστό Συμμετοχής Μαθητών/τριών σε Προγράμματα ΔΕΕΚ (ISCED 3) στην Ευρώπη ανά Περιφέρειες (2015) (NUTS 2)



Πηγή: Eurostat (online data codes: educ_uoe_enra13 and educ_uoe_enrs05) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2017ε: 79.

6.4. Αποτίμηση του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» - Συμπερασματικές Επισημάνσεις (Εξεταζόμενη Περίοδος: 2015-2017)

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα προκύπτει, ότι ο 3^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ET2020» Work Programme ξεκινάει στη βάση δύο δεδομένων, που, κατά τη γνώμη μας, καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, και την συνολική εξέλιξη της υλοποίησης της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020», για την περίοδο τουλάχιστον 2015- 2017, ήτοι:

- i. την σταδιακή αλλά ουσιαστική έξοδο από την οικονομική ύφεση, αλλά και το επίμονο και ορατό κοινωνικό κόστος αυτής και
- ii. την μεταναστευτική και προσφυγική κρίση, και τον επακόλουθο αντίκτυπό της, στον, ήδη, τραυματισμένο από την πολυετή οικονομική ύφεση, κοινωνικό ιστό της Ε.Ε..

Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά στα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της Εκπαίδευσης, δηλαδή της συνολικής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ (ως ομπρέλα όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων), η πρόοδος που έχει καταγραφεί στους περισσότερους ευρωπαϊκούς μέσους όρους των κεντρικών (headline) δεικτών του «ET2020» και στις επιδόσεις αρκετών Κρατών-Μελών, για την περίοδο 2015-2017, μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι έως το 2020, οι περισσότερες κεντρικές ευρωπαϊκές τιμές-στόχοι (EU benchmarks), που έχουν τεθεί στο πλαίσιο εφαρμογής του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2020», θα έχουν επιτευχθεί.

Ήδη, οι EU benchmarks i. των αποφοίτων (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ii. της συμμετοχής των παιδιών (4+ έτη) στην Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα, και iii. της μείωσης των early leavers (18-24 ετών) από την εκπαίδευση και την κατάρτιση έχουν σχεδόν επιτευχθεί ή απέχουν ελάχιστα από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου.

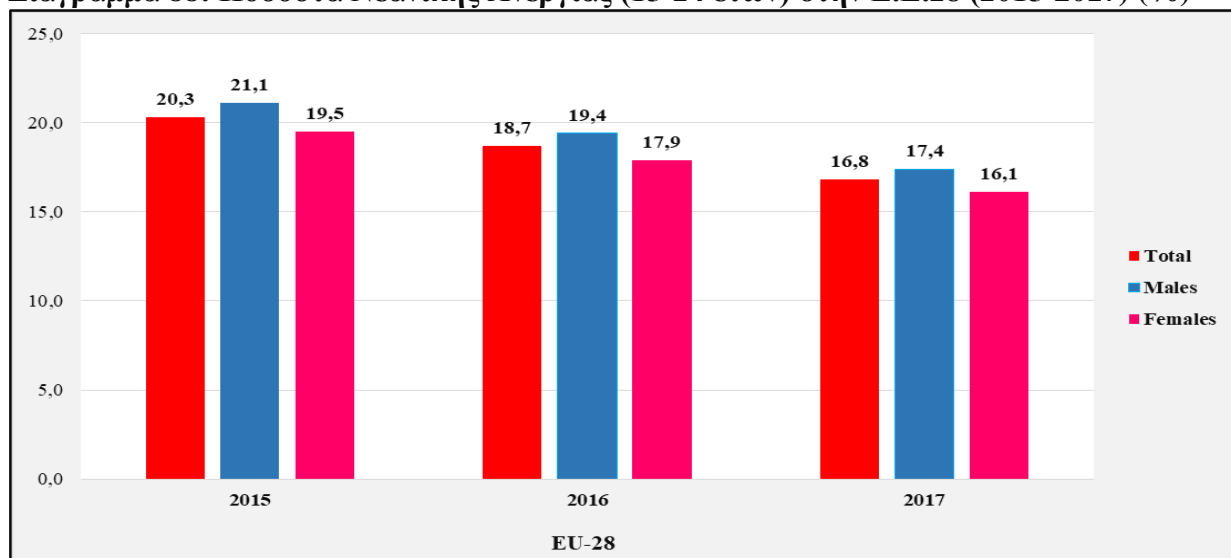
Επίσης, η συνολική αύξηση του ευρωπαϊκού μέσου όρου του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) (και των medium-qualified και

των high-qualified) και η σημαντική εγγύτητά του (μόλις 1,8 ποσοστιαία μονάδα) στην ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 82%, καθιστά, εφικτή, την επίτευξη και του συγκεκριμένου μείζονος στόχου, έως το 2020.

Εξάλλου, τόσο η αύξηση του ποσοστού απασχόλησης των ενηλίκων (20-64 ετών) στο 72,2% το 2017 από 70,1% που βρισκόταν το 2015, πλησιάζοντας τον headline target της Στρατηγικής «EU2020» του 75% έως το 2020 (Eurostat, 2018j: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_10&plugin=1), όσο και η συνακόλουθη μείωση των ποσοστών της συνολικής ανεργίας (15-74 ετών) (2017: 7,6%) (Eurostat, 2018a: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>) και της νεανικής ανεργίας (15-24 ετών) (2017: 16,8%) (Eurostat, 2018c: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>), συνιστούν σημάδια ανάκαμψης της οικονομίας και της αγοράς εργασίας στην Ε.Ε.-28, την περίοδο υλοποίησης του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» (2015-2020/ εξεταζόμενη περίοδος: 2015-2017).

Ωστόσο, η ανεργία, και ιδίως των νέων εξακολουθεί να κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, μεταξύ 2015-2017 (βλ. και Διάγραμμα 88).

Διάγραμμα 88: Ποσοστά Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) στην Ε.Ε.28 (2015-2017) (%)



Πηγή:

Eurostat,

2018c:

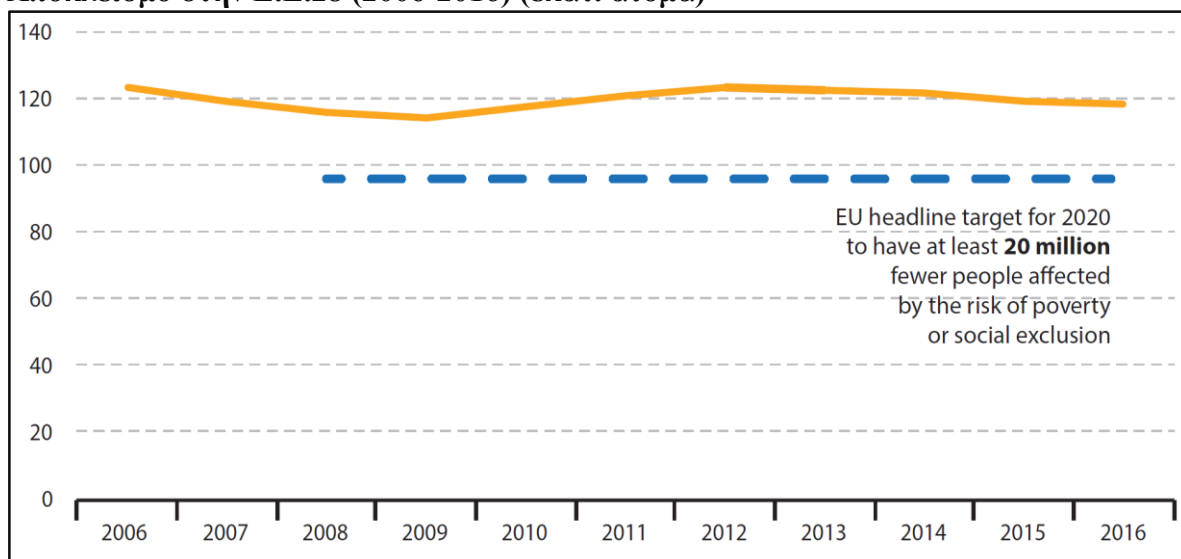
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>.

Παράλληλα, οι αποκλίσεις και οι διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των Κρατών-Μελών εξακολουθούν να υφίστανται, είτε σε μικρότερο είτε σε μεγαλύτερο βαθμό, σε όλους τους δείκτες του «ET2020», ενώ το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων (η έμφυλη διάσταση στις ανισότητες) και η σάρρευση συστατικών κοινωνικής ευπάθειας και «εκπαιδευτικής φτώχειας» κυρίως, στον μη γηγενή πληθυσμό, ιδίως στην πρώτη γενιά μεταναστών/στριών και στα άτομα με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο (βλ. και Engle & Black, 2008: 243-250) παραμένει, και σε ορισμένες περιπτώσεις μεγεθύνεται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι επιδόσεις των low achievers στις βασικές ικανότητες της ανάγνωσης, των μαθηματικών, και των θετικών επιστημών, καθώς και τα ποσοστά των early leavers από την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Επιπροσθέτως, και στον 3^ο Κύκλο Εργασίας του «ET2020» η συμμετοχή των ενηλίκων (25-64 ετών) στην ΔΒΜ εξακολουθεί να κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα, τόσο στον ευρωπαϊκό μέσο όρο όσο και στα περισσότερα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28, γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι, κατά πάσα πιθανότητα, η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος του 15% έως του 2020, δεν θα επιτευχθεί. Το προαναφερθέν σε συνδυασμό με την επιδείνωση των επιδόσεων των low achievers (15 ετών) στις βασικές ικανότητες της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των θετικών επιστημών, βάσει των αποτελεσμάτων του PISA 2015, καθώς επίσης και με την μείωση του αριθμού των εγγεγραμμένων μαθητών/τριών στην ΑΕΕΚ, όχι μόνο δυσχεραίνουν την επίτευξη των βασικών πολιτικών προτεραιοτήτων, που έχουν τεθεί στο πλαίσιο του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας, αλλά αυξάνουν και τον κίνδυνο της αποδυνάμωσης της απασχολησιμότητας ειδικά των ατόμων που ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, του αποκλεισμού τους από την αγορά εργασίας ή τη δυσκολία ένταξης ή επανένταξής τους σ' αυτήν, και, ακολούθως της αύξησης των πιθανοτήτων μετάβασης σε κατάσταση ανεργίας και του κινδύνου να φτωχοποιηθούν και να αποκλειστούν κοινωνικά.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι το 2016, περίπου 1 στους/στις 4 Ευρωπαίους/ες βρισκόταν σε κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού. Πιο αναλυτικά, 118.000.000 εκ. άτομα στη Ε.Ε.-28, το 2016 κινδύνευαν να φτωχοποιηθούν ή να αποκλειστούν κοινωνικά. Αριθμός που ισοδυναμεί με το 23,5% του συνολικού πληθυσμού της Ε.Ε. (Eurostat, 2018k: 28) (βλ. και Διάγραμμα 89).

Διάγραμμα 89: Αριθμός Ατόμων που Κινδυνεύουν με Φτώχεια ή Κοινωνικό Αποκλεισμό στην Ε.Ε.28 (2006-2016) (εκατ. άτομα)



Πηγή: Eurostat (online data code: ilc_peps01) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2018k: 28.

Συν τοις άλλοις, η μεταναστευτική και προσφυγική κρίση το 2015 βρήκε τα περισσότερα Κράτη-Μέλη απροετοίμαστα ή και απολύτως απρόθυμα (όπως τις χώρες του Βίσεγκραντ), να διαχειριστούν την άφιξη του τεράστιου ρεύματος προσφυγικών, ιδίως, ροών στη Ε.Ε., και να εντάξουν, ομαλά, τον μη γηγενή πληθυσμό στην κοινωνία.

Το γεγονός αυτό, αλλά και όλα όσα έχουμε αναλύσει παραπάνω εγείρουν αρκετά ερωτήματα και προκλήσεις τόσο ως προς την εξέλιξη της σχέσης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ με την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα, όσο και για το μέλλον του ίδιου του Ενωσιακού Εγχειρήματος.

7. Συνοπτική Αποτίμηση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο της Στρατηγικής «EU2020»

Αναμφίβολα, η Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Europe 2020» αποτελεί το νέο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα της Ε.Ε. για την δεκαετία 2010-2020. «Γεννημένη» στις αρχές της έλευσης της οικονομικής κρίσης στην Ευρώπη, η Στρατηγική «Europe 2020» διαδέχεται την Στρατηγική της Λισαβόνας (2000-2010), ήτοι το πρότερο και αρκετά φιλόδοξο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα της Ε.Ε., η επιτυχία του οποίου υπονομεύτηκε από την φιλοδοξία και τον «μαξιμαλισμό» της Ε.Ε. (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b: 88-89), όπως αποτυπώθηκε στο πρόταγμα να καταστεί η Ευρώπη η πιο ανταγωνιστική οικονομία και αγορά εργασίας διεθνώς, χωρίς, ωστόσο να έχουν επιλυθεί μείζονα διαρθρωτικά ζητήματα και προβλήματα των Κρατών-Μελών της, δημιουργώντας σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές ασυμμετρίες εντός της Ε.Ε..

Με δεδομένα, την ανεπιτυχή έκβαση της Στρατηγικής της Λισαβόνας και την έλευση της οικονομικής κρίσης, η οποία βρήκε απροετοίμαστη και αποδυναμωμένη την Ε.Ε. να διαχειριστεί τον αντίκτυπο που είχε στην οικονομία και στην αγορά εργασίας, η Ε.Ε. με τη νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική προέβη σε μία αρκετά μεγάλη δέσμη μετασχηματισμών και ανάληψης πρωτοβουλιών, που, πλέον δεν είχαν ως στόχο να καταστεί η Ε.Ε. η πιο ανταγωνιστική οικονομία παγκοσμίως, αλλά να εξέλθει η Ευρώπη από την οικονομική κρίση, που είχε ήδη ξεκινήσει να απονευρώνει τον παραγωγικό και κοινωνικό ιστό των Κρατών-Μελών.

Διατηρώντας την καινοτόμα μεθοδολογική στρατηγική, ήτοι την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού, και τα εργαλεία πολιτικής της Στρατηγικής της Λισαβόνας, και αρκετά πιο συγκρατημένη και μεθοδική στις επιδιώξεις της, η Ε.Ε. στο πλαίσιο υλοποίησης της «EU2020», θέτει μία δέσμη από 5 κεντρικούς στόχους (headline targets), με οικονομικό και κοινωνικό προσανατολισμό: i. αύξηση του ποσοστού απασχόλησης των ατόμων (20-64 ετών), ii. αύξηση των επενδύσεων στην Ε&Α, iii. επίτευξη των στόχων «20/20/20» (συμπεριλαμβανομένης της μείωσης των εκπομπών άνθρακα), iv. μείωση του ποσοστού των πρόωρα διαρρεόντων/ουσών από την εκπαίδευση και την κατάρτιση όπως και αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

και ν. μείωση του αριθμού των ατόμων που κινδυνεύουν με φτώχεια ή κοινωνικό αποκλεισμό.

Οι προαναφερθέντες headline targets, ευθέως συσχετισμένοι μεταξύ τους, συνδέονται με μία σειρά από επιμέρους στρατηγικούς στόχους, που τίθενται προς υλοποίηση στο πλαίσιο ενεργοποίησης 7 εμβληματικών πρωτοβουλιών, τρεις εκ των οποίων αφορούν ή/και σχετίζονται με τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της Εκπαίδευσης. Πρόκειται για τις ακόλουθες: 1. Νεολαία σε Κίνηση, 2. Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας και 3. Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού.

Η ΔΒΜ, η ανάπτυξη high-skilled ανθρώπινου δυναμικού, η απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, βασικών και εξειδικευμένων, μέσω της τυπικής και της μη τυπικής μάθησης (ΔΒΜ, ΕΕΚ), και η αντιστοίχισή τους με τα Εθνικά Πλαίσια Προσόντων όσο και με το EQF, δείχνουν να αποσκοπούν στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας και στη μείωση των ποσοστών ανεργίας (ιδίως της νεανικής) όσο και του ποσοστού των μακροχρόνια ανέργων και των ανειδίκευτων (low-skilled) ατόμων αλλά και στην μείωση του ποσοστού των ατόμων που κινδυνεύουν με φτώχεια ή κοινωνικό αποκλεισμό.

Όλα τα προαναφερθέντα προτεραιοποιούνται στην ευρωπαϊκή ατζέντα, στην κατεύθυνση ανασυγκρότησης του Ευρωπαϊκού Οικοδομήματος, στοχεύοντας στην επίτευξη των νέων βασικών προτεραιοτήτων της Ε.Ε., ήτοι μίας έξυπνης, βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης. Από αυτήν την άποψη το Πρόγραμμα Εργασίας «ET2020», δηλαδή ο εκπαιδευτικός «βραχίονας» της νέας ευρωπαϊκής στρατηγικής για την τρέχουσα δεκαετία, δείχνει να εδραιώνεται σε ένα μείγμα οικονομικής και κοινωνικής ορθολογικότητας, εν αντιθέσει με τον αντίστοιχο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, όπου η επικυριαρχία της οικονομικής ορθολογικότητας και αναφορικότητας ήταν παραπάνω από ορατή.

Ακριβέστερα, η νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ που διαμορφώθηκε για την δεκαετία 2010-2020, διατηρεί μεν σε μεγάλο βαθμό την οικονομική ορθολογικότητα της πρότερης Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ της

Στρατηγικής της Λισαβόνας, στην κατεύθυνση επίτευξης των μακροοικονομικών στόχων της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «EU2020», ωστόσο εμπεριέχει στο περιεχόμενό της, μία ευδιάκριτη κοινωνική ατζέντα προσανατολισμένη στην αντιμετώπιση της κοινωνικής ευπάθειας, των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων, της μείωσης του χάσματος των δύο φύλων (gender gap) και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Με άλλα λόγια, η νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών, καλείται να επιτελέσει ένα πολλαπλό ρόλο στο πλαίσιο υλοποίησης της Στρατηγικής «Europe 2020». Από τη μία, να αποτελέσει διαμεσολαβητική δημόσια πολιτική, της οποίας οι στόχοι εξυπηρετούν την επίτευξη των στόχων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την Απασχόληση, της οποίας οι στόχοι, με τη σειρά τους, σχετίζονται με την επίτευξη των headline targets της ευρωπαϊκής μακροοικονομικής πολιτικής. Και από την άλλη, να αποτελέσει, συγχρόνως, διαμεσολαβητική δημόσια πολιτική, της οποίας οι στόχοι, εξυπηρετούν την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Ατζέντας.

Με βάση τα προαναφερθέντα, η νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ σχεδιάζεται και διαμορφώνεται υπό το πρίσμα και των δύο εννοιολογικών διαστάσεων της ΔΒΜ: i. και με την ευρεία εννοιολογική της διάσταση, ως ομπρέλα όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων (από την προσχολική εκπαίδευση έως και την συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ- “from the cradle to the grave”) και ii. με την πιο στοχευμένη, ως συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ (ή διαφορετικά ως εκπαίδευση ενηλίκων).

Στη βάση των προαναφερθέντων, παράλληλα με την έναρξη της «EU2020», η Ε.Ε. θέτει προς υλοποίηση το νέο Πρόγραμμα Εργασίας «Education and Training 2020», το οποίο, θεωρούμε, ότι, ουσιαστικά, αποτελεί μία συνέχεια του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας, με ουσιαστικά όμως αναδιαμορφωμένο και πιο συγκροτημένο περιεχόμενο. Το τελευταίο επικαιροποιείται στο πλαίσιο των 3 Κύκλων Εργασίας εφαρμογής του «ET2020», με βάση τα αποτελέσματα του προηγούμενου Κύκλου Εργασίας και των αναγκών-προκλήσεων που κατά περιόδους προκύπτουν. Αυτή τη φορά λοιπόν, το impact assessment δεν είναι απλά ορατό, αλλά επηρεάζει την εξέλιξη του σχεδιασμού και της υλοποίησης πολιτικής για τη ΔΒΜ σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η διατήρηση τριών στρατηγικών δεικτών από το πρότερο «ET2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας με αναδιαμορφωμένο ωστόσο είτε το περιεχόμενό τους είτε τον αντίστοιχο EU benchmark, ήτοι της συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ με περαιτέρω αύξηση στο 15% έως το 2020, της μείωσης ποσοστού τόσο των early leavers στο 10% (τουλάχιστον) από την εκπαίδευση αλλά και από την κατάρτιση, καθώς και η μείωση του ποσοστού των low achievers, ακόμα περισσότερο, και συγκεκριμένα στο 15%, και από τις τρεις βασικές ικανότητες (ανάγνωση, μαθηματικά, θετικές επιστήμες), καθώς, επίσης και η προσθήκη δύο νέων δεικτών και αντίστοιχων ευρωπαϊκών μέσων όρων, ήτοι των αποφοίτων από την τριτοβάθμια εκπαίδευση (30-34 ετών) και της απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8), καταδεικνύουν ευκρινώς την έμφαση που δίδει η Ε.Ε. στην επένδυση σε ένα εξειδικευμένο (high-skilled) ανθρώπινο δυναμικό και στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς του, θεωρώντας το συστατικό στοιχείο του εγχειρήματος εξόδου της Ευρώπης από την οικονομική κρίση.

Εξάλλου, η αξιοποίηση του JAF στο πλαίσιο υλοποίησης του «ET2020», καθώς και του Δείκτη της Απασχόλησης των Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8), ως εργαλεία πολιτικής για την σύνδεση και την παρακολούθηση της σχέσης των πεδίων της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης με την απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης εν γένει (βλ. αναλυτικά Papadakis & Drakaki, 2016: 176), αποτυπώνουν σε μεγάλο βαθμό τα πολυπαραμετρικά χαρακτηριστικά της ατζέντας της νέας Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ. Τα τελευταία, εμπεριέχουν μεν τη διάσταση της εργασιακής και, κατά συνέπεια, της κοινωνικής ένταξης των ατόμων, και συμπεριλαμβάνονται και στην Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα. Ωστόσο, σχετίζονται καθοριστικά (με βάση και τα υφιστάμενα policy documents) με την ανάκαμψη της οικονομίας και της ανταγωνιστικότητας της Ε.Ε.

Παρ' όλα αυτά, μπορεί η οικονομική ατζέντα να υπερέχει και να προτεραιοποιείται έναντι της κοινωνικής ατζέντας, αναμφίβολα, όμως, τόσο η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, όσο και η Στρατηγική «EU2020» εν συνόλω, συμπεριλαμβάνουν στις περιεχομενικές τους διαστάσεις επιμέρους βασικές πολιτικές προτεραιότητες, αμιγώς κοινωνικού περιεχομένου.

Εν προκειμένω, η ένθεση ως κεντρικού EU benchmark του ET2020, της αύξησης της συμμετοχής των παιδιών (4+ έτη) στην προσχολική εκπαίδευση στο 95%, τουλάχιστον, οι επιμέρους core indicators για τα ΑμεΑ, τον μη γηγενή πληθυσμό, την ιδιότητα του πολίτη, τις πολυπαραγοντικές συσχετίσεις και αναλύσεις των εισροών (inputs) και των εκροών (outcomes) των πεδίων της ΔΒΜ, της ΕΕΚ, και της εκπαίδευσης με την απασχόληση, το κοινωνικοοικονομικό background, το μεταναστευτικό status του πληθυσμού, κ.λπ., αναδεικνύουν την στροφή και, συνάμα, εστίαση της Ε.Ε. σε κοινωνικούς δείκτες και στον κοινωνικό και πολιτισμικό λειτουργικό ρόλο των συστημάτων της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης.

Πέραν τούτου, 7 έτη μετά την εκκίνηση υλοποίησης της Στρατηγικής «ΕU2020», παρ' όλο που οι περισσότεροι στρατηγικοί στόχοι (EU benchmarks) του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» έχουν σχεδόν επιτευχθεί, η πολύ χαμηλή συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ καθώς και η επιδείνωση των επιδόσεων των 15χρονων low achievers στις βασικές ικανότητες, όπως και η μείωση της συμμετοχής στην ΕΕΚ, συγκεκριμένα στην ΑΕΕΚ, σε συνδυασμό με τις χαμηλές επιδόσεις των ενηλίκων στις βασικές ικανότητες, βάσει των αποτελεσμάτων του PIAAC, οι χαμηλές επιδόσεις του μη γηγενούς πληθυσμού αλλά και των υπόλοιπων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στους περισσότερους δείκτες, η διεύρυνση των έμφυλων ανισοτήτων και οι μακροχρόνιες υφιστάμενες αποκλίσεις στις επιδόσεις ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη, ακόμα και μεταξύ των περιφερειών εντός μίας χώρας, καταδεικνύουν, ευκρινώς¹¹² ότι η Ε.Ε. είναι πολλαπλά διαιρεμένη. Ή διαφορετικά, ταξινομημένη σε δύο μεγάλα clusters Κρατών-Μελών: i. τα top-performers Κράτη-Μέλη και ii. τα low-achievers Κράτη-Μέλη.

Ο ελλειμματικός συντονισμός, σε αρκετές περιπτώσεις, μεταξύ ευρωπαϊκού και εθνικού επιπέδου διακυβέρνησης, καθώς και ο ανεπαρκής εθνικός συντονισμός, σε κάποια Κράτη-Μέλη, σε σχέση με την υλοποίηση μεταρρυθμιστικών δράσεων όπως και η αδυναμία συνειδητοποίησης ορισμένων χωρών της σημασίας και του ρόλου της ΔΒΜ (υπό την έννοια της Συμμετοχής των Ενηλίκων στη ΔΒΜ) και της ΕΕΚ στην προσωπική, επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη, όπως φυσικά και οι

¹¹² αν και όχι τόσο εμφατικά όσο στις αρχές και στο μέσο της υλοποίησης της «Στρατηγικής «ΕU2020».

πολυεπίπεδες επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και κυρίως η αποδυνάμωση του Κράτους Πρόνοιας και της κοινωνικής πολιτικής σε αρκετά Κράτη-Μέλη, οδήγησαν σε μία σταδιακή επιβράδυνση ή και στασιμότητα της προόδου υλοποίησης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και της σχέσης της με την Απασχόληση.

Επιβράδυνση, που φαινομενικά δεν είναι ιδιαίτερα ευδιάκριτη, λόγω των υψηλών επιδόσεων μίας δέσμης Κρατών-Μελών ή/και μίας αξιοσημείωτης προόδου που κατεγράφη σε κάποια Κράτη-Μέλη. Επιπροσθέτως, οι βασικοί τομείς προτεραιότητας που τίθεντο στο πλαίσιο έναρξης κάθε Κύκλου Εργασίας, ιδίως για τη ΔΒΜ ως «Συμμετοχή των Ενηλίκων στη ΔΒΜ (τυπική & μη τυπική μάθηση)», στη βάση των 4 στρατηγικών ποιοτικών στόχων του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020», πολλές φορές, πέραν του υπερβολικά (κατά τη γνώμη μας) μεγάλου αριθμού, αναλώνονταν σε φλύαρες αναλύσεις και επεξηγήσεις, χάνοντας στο τέλος την αρχική στόχευση.

Και, ίσως, χωρίς να λαμβάνουν ιδιαίτερος υπ' όψιν, ότι η ΔΒΜ και η ΕΕΚ, ως πεδία μάθησης είναι αρκετά σύνθετα και πολύπλοκα. Ειδικά η ΕΕΚ, που ακόμα και ο εννοιολογικός της προσδιορισμός εξαρτάται από το πώς προσδιορίζει το πεδίο το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της κάθε χώρας. Συν τοις άλλοις, η ανάπτυξη και η ενίσχυση της ελκυστικότητας της ποιότητας τόσο της ΔΒΜ όσο και της ΕΕΚ καθορίζεται σημαντικά και από την κουλτούρα που έχει ένα Κράτος-Μέλος για τα εν λόγω πεδία αλλά και από τις αντιλήψεις (θετικές ή στερεοτυπικές) που επικρατούν για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ ως πεδία μάθησης. Κοντολογίς, δεν αρκεί η top-town έμφαση, αν δεν δημιουργηθούν bottom-up αναπτυξιακές προϋποθέσεις.

Παράλληλα, ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης, που ιδίως στα Κράτη-Μέλη της Νότιας Ευρώπης ήταν πολύ πιο ισχυρός, εν συγκρίσει με τα Κράτη-Μέλη της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης, και οι επακόλουθες, διαφορετικής διαβάθμισης, επιπτώσεις της κρίσης στην αγορά εργασίας και στην οικονομία, σε συνδυασμό με τα αυστηρά δημοσιονομικά μέτρα που ελήφθησαν για την αντιμετώπισή της, υπονόμευσαν μία πιο ταχεία έξοδο από την οικονομική ύφεση και έπληξαν καταλυτικά το Κοινωνικό Κράτος και τις αναδιανεμητικές του δυνατότητες. Φαίνεται λοιπόν, ότι συνέβαλαν στη διεύρυνση του χάσματος ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη ως προς τις

επιδόσεις τους και σε σχέση με τους δείκτες και την επίτευξη των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων του «ΕΤ2020», όσο και υπονόμισαν (σε κάποιες περιπτώσεις) την ουσιαστική σύνδεση-συσχέτιση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση και την αγορά εργασίας.

Αναμφισβήτητα, η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται ήδη από τα τέλη του 2014 (ολοκλήρωση 2^{ου} Κύκλου Εργασίας) σε τροχιά οικονομικής ανάκαμψης και αύξησης της παραγωγικότητάς της. Πλέον βρίσκεται σε τροχιά εξόδου από την μακροχρόνια οικονομική ύφεση. Αναμφίβολα, η νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Europe 2020» με τις όποιες ελλείψεις και αδυναμίες της, συνιστά ένα από τα πιο καθοριστικά «εργαλεία», ήτοι μια διαμεσολαβητική δημόσια πολιτική, στην κατεύθυνση επίτευξης των headline targets της «EU2020».

Ωστόσο, οι μείζονες προκλήσεις, που σχετίζονται με χρόνια διαρθρωτικά προβλήματα όσο και καινούργια (λόγω της οικονομικής κρίσης και των επιπτώσεων αυτής) στην οικονομία και στην αγορά εργασίας [όπως η συνολική ανεργία, η νεανική ανεργία, η ανεργία των low-skilled, το υψηλό ποσοστό των NEETs, η μακροχρόνια ανεργία, η ένταση της επισφαλούς εργασίας - βλ. μεταξύ άλλων Green, 2017: 45-61; Papadakis et al., 2017: 8-9 & 11-13-, η αναντιστοιχία των δεξιοτήτων (βλ. αναλυτικά CEDEFOP, 2015c; CEDEFOP, 2018)], οι κοινωνικο-οικονομικές και εκπαιδευτικές ανισότητες που πλήττουν ειδικά τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, ο πληθυσμός που κινδυνεύει με φτώχεια ή κοινωνικό αποκλεισμό κ.λπ.) παραμένουν.

Η μεταναστευτική και προσφυγική κρίση, το 2015, διεύρυναν και ενέτειναν την υφιστάμενη κοινωνική ευπάθεια, ενώ, συγχρόνως αποδυνάμωσαν τις κοινές δημοκρατικές αξίες και αρχές και την ανεκτικότητα, όπως προκύπτει και από την άνοδο αντιμεταναστευτικών και ξενοφοβικών ρευμάτων σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες. Και, ίσως, πλέον, ήρθε η στιγμή η Ε.Ε. να ενσκήψει, ουσιαστικά, στην αντιμετώπιση των προαναφερθεισών προκλήσεων, προτού διευρυνθεί, περισσότερο ο κίνδυνος να διαρραγεί ο κοινωνικός ιστός και συνακόλουθα οι ίδιοι οι όροι νομιμοποίησης του ενωσιακού εγχειρήματος.

ΜΕΡΟΣ IV

**Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για τη ΔΒΜ, την ΕΕΚ και τις
Δεξιότητες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης: Η Torino
Process και η Ατζέντα της Πολυεπίπεδης Διακυβέρνησης
στις ETF Partner Countries (Χώρες-Εταίρους)**

1. ΔΒΜ και ΕΕΚ: Προς ένα Νέο Μοντέλο Πολυεπίπεδης Διακυβέρνησης και Σχεδιασμού Πολιτικής

1.1. Τύποι Διακυβέρνησης και Παραγωγής Πολιτικής στο Πεδίο της ΔΒΜ και της ΕΕΚ

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα καθίσταται ευκρινές, ότι η διακυβέρνηση στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστά ένα μείζονος σημασίας και, συνάμα, σύνθετο διακύβευμα τόσο λόγω της ιδιαίτερης σχέσης και σύνδεσης που ενυπάρχει ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική και τις άλλες δύο κρίσιμες δημόσιες πολιτικές, ήτοι την πολιτική απασχόλησης και την μακροοικονομική πολιτική, σε διεθνές, υπερεθνικό και εθνικό επίπεδο όσο και λόγω του συνεχούς μεταβαλλόμενου, από τα τέλη περίπου του 20^{ου} αι. - αρχές 21^{ου} αι., κοινωνικοοικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες διαμόρφωσης, σχεδιασμού, υλοποίησης, παρακολούθησης και ελέγχου της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και στις οποίες αναπόφευκτα αυτό επιδρά, διαχρονικά, διαμορφώνοντας ή/και τροποποιώντας αυτές τις διαδικασίες σύμφωνα με τις υφιστάμενες κάθε φορά κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Υπό αυτό το πρίσμα, η διακυβέρνηση στην εκπαίδευση αφορά, ως επί το πλείστον, σε όλες εκείνες τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι κυβερνήσεις λαμβάνουν και εφαρμόζουν αποφάσεις πολιτικής, που σχετίζονται και επηρεάζουν τη χρηματοδότηση και τη μεταφορά (delivery) σχολικής εκπαίδευσης στους πολίτες. Οι συγκεκριμένες διαδικασίες διακρίνονται σε δύο επιμέρους κατηγορίες: α) τους ρητούς κανόνες (explicit rules), ήτοι τους νόμους και τα διατάγματα και β) τους υπόρρητους κανόνες, δηλ. τις πολιτισμικές νόρμες και αξίες. Και οι δύο κατηγορίες κανόνων διαθέτουν τη δυναμική να δημιουργήσουν τις απαραίτητες ρυθμίσεις ως προς τα κίνητρα και τη λογοδοσία (accountability), οι οποίες ρυθμίζουν, καθοδηγούν ή/και ελέγχουν το εκπαιδευτικό σύστημα (UNESCO/EFA, 2009: 3).

Έτσι, παρόλο που απώτερος στόχος διεθνών οργανισμών και θεσμικών φορέων και οργάνων, που δραστηριοποιούνται στο συγκεκριμένο πεδίο, είναι να ορίζεται η διακυβέρνηση στην εκπαίδευση ως «η εμπλοκή και η συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών στη διαμόρφωση, εφαρμογή και παρακολούθηση των στρατηγικών για την εκπαιδευτική ανάπτυξη» (UNESCO, 2001 όπ. αναφ. στο CEDEFOP, 2011: 79), και να εφαρμόζεται ένα τέτοιου είδους μοντέλο διακυβέρνησης, στην πραγματικότητα στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, τα πιο διαδεδομένα και κοινά μοντέλα διακυβέρνησης είναι: **α)** η άμεση παροχή σχολικής εκπαίδευσης από την κυβέρνηση και **β)** η κυβερνητική ρύθμιση της σχολικής εκπαίδευσης, η οποία παρέχεται από ιδιωτικές αγορές και μη-κυβερνητικές οργανώσεις (UNESCO/EFA, 2009: 3).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ήδη από την εκκίνηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας και στο πλαίσιο εφαρμογής της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (Open Method of Coordination), η Ευρωπαϊκή Ένωση με στόχο την προώθηση και την ενίσχυση της συνεργασίας και της ανταλλαγής καλών πρακτικών (best practices) μεταξύ των Κρατών-Μελών στη βάση των αρχών της χρηστής διακυβέρνησης (βλ. αναλυτικά European Commission, 2001: 18) και επιδιώκοντας τη δημιουργία μίας κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής ατζέντας με κοινούς στόχους και κατευθυντήριες γραμμές μεταξύ των Κρατών-Μελών προωθεί την λεγόμενη "μεταφορά πολιτικής" (policy transfer) (βλ. Lavdas, Papadakis, Rigoroulou, 2012: 96).

Η μεταφορά πολιτικής (policy transfer) συνιστά «την διαδικασία με την οποία η γνώση σε σχέση με πολιτικές, διοικητικές ρυθμίσεις, θεσμούς και ιδέες σε ένα πολιτικό σύστημα (παρελθόν ή παρόν) χρησιμοποιείται στην ανάπτυξη πολιτικών, διοικητικών ρυθμίσεων, θεσμών και ιδεών σε ένα άλλο πολιτικό σύστημα» (Dolowitz & Marsh, 2000: 5). Συγκεκριμένα, η διαδικασία μεταφοράς πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει δύο χαρακτηριστικά γνωρίσματα: α) είναι πολυεπίπεδη, δηλαδή πραγματοποιείται στα διάφορα επίπεδα διακυβέρνησης και β) είναι μία διαδικασία, κατά την οποία η μεταφορά πολιτικής γίνεται από τα πάνω ή από τα κάτω (up or down) μεταξύ των

διάφορων επιπέδων διακυβέρνησης, ήτοι υπερεθνικό, εθνικό και περιφερειακό επίπεδο (βλ. Jordan, Würzel, Zito, 2000: 7; Bulmer & Padgett, 2004: 103).

Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα σύμπλεγμα σύνθετων υπο-διαδικασιών, οι οποίες συνθέτουν την κύρια διαδικασία, αυτή της μεταφοράς πολιτικής (βλ. αναλυτικά Dolowitz & Marsh, 2000: 1-12). Εξάλλου, όπως ισχυρίζονται οι Bulmer & Padgett (2004), το πλήθος των δομών διακυβέρνησης που συνυπάρχουν στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει δημιουργήσει παραπάνω από έναν τύπο μεταφοράς πολιτικής. Το γεγονός αυτό επιτρέπει να διακρίνουμε τρεις διακριτές μορφές διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οι οποίες κατά συνέπεια οδηγούν σε τρεις διακριτές μορφές μεταφοράς πολιτικής (Bulmer & Padgett, 2004: 103-104):

1) Η ιεραρχική διακυβέρνηση (hierarchical governance) εφαρμόζεται σε τομείς πολιτικής, όπως στην περίπτωση της ενιαίας αγοράς, στους οποίους η εξουσία που ασκούν τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. λαμβάνει υπερεθνική διάσταση (supranational authority), που αναπόφευκτα οδηγεί σε αναγκαστικές μορφές μεταφοράς πολιτικής (coercive forms of transfer) (Bulmer & Padgett, 2004: 104), πολιτικών εργαλείων, οδηγιών και κανονισμών, ιδίως όταν δεν υπάρχουν, προς έγκριση, εθνικές υποθέσεις (Lavdas, Papadakis, Rigopoulou, 2012: 97; βλ. επίσης αναλυτικά Radaelli, 1997: <http://aei.pitt.edu/391/1/jmwp10.htm>).

2) Η δεύτερη μορφή διακυβέρνησης λαμβάνει χαρακτηριστικά διαπραγμάτευσης, καθώς, εφαρμόζεται στις περιπτώσεις, όπου η βασική επιδίωξη της Ε.Ε. είναι τα Κράτη-Μέλη να προβούν σε συμφωνία κοινών κανόνων ή νορμών με κοινή ή πλειοψηφική συναίνεση. Κατά συνέπεια, η διαδικασία της πολιτικής μεταφοράς πραγματοποιείται μέσω διαπραγμάτευσης (negotiation), καθώς δεν είναι λίγες οι φορές που η διαμόρφωση Κοινοτικών Κανόνων γίνεται σύμφωνα με τα πρότυπα ενός ή περισσότερων Κρατών-Μελών υπό τη μορφή μεταφοράς πολιτικής μέσω διαπραγματεύσεων (Bulmer & Padgett, 2004: 104).

3) Η τρίτη μορφή διακυβέρνησης και, κατά συνέπεια, μεταφοράς πολιτικής είναι, κατά Bulmer & Padgett (2004), η "διευκολυνόμενη μονομερής προσέγγιση" «*facilitated unilateralism*» (Bulmer & Padgett, 2004: 104). Συγκεκριμένα, αυτή η μορφή

μεταφοράς πολιτικής πραγματοποιείται, όταν τα Κράτη-Μέλη διατηρούν την κυριαρχία τους αλλά, συγχρόνως, συντονίζουν την πολιτική μέσω την ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων. Σε αυτή την περίπτωση, η διαδικασία της πολιτικής μεταφοράς χαρακτηρίζεται από μονομερή και εθελοντική ανταλλαγή που διευκολύνεται από την Ε.Ε. (Bulmer & Padgett, 2004: 104).

Ειδικότερα, αυτή η μορφή μεταφοράς πολιτικής περιλαμβάνει την εθελοντική υιοθέτηση και διάδοση καλών πρακτικών και ανταλλαγής μάθησης μεταξύ των Κρατών-Μελών μέσω της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (Open Method of Coordination), η οποία βασίζεται στην οριζόντια ανταλλαγή γνώσης και καλών πρακτικών ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. μέσω "μαλακών"/οριζόντιων κινήτρων (soft incentives), τιμών-στόχων (benchmarks), κατευθυντήριων γραμμών και στόχων (Bulmer & Padgett, 2004: 104; Lavdas, Papadakis, Rigoroulou, 2012: 97; Streeck, 1996: 77-83). Έτσι, η μεταφορά πολιτικής εντός της Ε.Ε. πραγματοποιείται μέσω ποικίλων διαδικασιών, που έχουν ως στόχο την προώθηση και την ενίσχυση της σύγκλισης μεταξύ των Κρατών-Μελών σε σχέση με τις πολιτικές (Stone, 2004: 13).

Όσον αφορά στα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, αυτή η προαναφερθείσα σύνθεση υποχρεωτικής και εθελοντικής μεταφοράς πολιτικής τόσο σε υπερεθνικό όσο και σε εθνικό επίπεδο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανταλλαγή καλών πρακτικών και γνώσεων ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διευκολύνοντας και επιτρέποντας την επίτευξη στρατηγικών στόχων, τιμών-στόχων (benchmarks), προτεραιοτήτων και επιδιώξεων στα συγκεκριμένα πεδία (Lavdas, Papadakis, Rigoroulou, 2012: 97).

Απώτερος στόχος είναι τόσο η ενεργή διάδραση μεταξύ των Κρατών-Μελών για τον σχεδιασμό πολιτικής και τη δημιουργία μίας κοινής ατζέντας και στρατηγικής στην κατεύθυνση προώθησης και ενίσχυσης της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης και της βιωσιμότητας στην Ε.Ε. μέσω της μεταφοράς πολιτικής (ή διαφορετικά μεταφορά γνώσης)¹¹³ εντός της Ε.Ε., όσο και η ίδρυση και λειτουργία ευέλικτων ευρωπαϊκών

¹¹³ Για μία αναλυτική προσέγγιση και ερμηνεία των εννοιών μεταφορά πολιτικής, ανταλλαγή γνώσης, οργανισμοί μάθησης κ.λπ., βλ. αναλυτικά Dolowitz & Marsh, 2000; Stone, 2004; Bulmer & Padgett, 2004; Stone, 2004; Lavdas, Papadakis, Rigoroulou, 2012.

οργανισμών, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ, της ΔΒΜ και της Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (Human Resources Development - HRD) γενικότερα και εμπλέκονται ενεργά στις διαδικασίες μεταφοράς πολιτικής στο εσωτερικό της Ε.Ε. αλλά και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Γειτονίας (Lavidas, Papadakis, Rigoroulou, 2012: 96-97; Lavidas, Papadakis, Gidarakou, 2006: 132-136; Παπαδάκης, 2017: 671-675). Ήδη από τον Νοέμβριο του 1995, με την ιδρυτική Διακήρυξη της Βαρκελώνης,¹¹⁴ η οποία υπεγράφη από 27 χώρες, ήτοι από τα 15

¹¹⁴ Συνοπτικά, η Διακήρυξη της Βαρκελώνης, που υπεγράφη στο πλαίσιο της ευρω-μεσογειακής υπουργικής διάσκεψης, η οποία διεξήχθη στις 27-28 Νοεμβρίου 1995 στη Βαρκελώνη και το αντίστοιχο Πρόγραμμα Εργασίας της, εγκαινιάζουν μία νέα εποχή σε περιφερειακό επίπεδο μεταξύ της Ε.Ε και των χωρών της Μεσογειακής Λεκάνης, μέσω της Ευρω-Μεσογειακής Συνεργασίας. Η Ευρω-Μεσογειακή Συνεργασία αφορά στη δημιουργία μίας συνεκτικής και πολυεπίπεδης συνεργασίας/εταιρικής σχέσης μεταξύ της Ε.Ε. και των χωρών που βρίσκονται γύρω από την Λεκάνη της Μεσογείου, σε ένα ευρύ φάσμα κρίσιμων πεδίων για τις σχέσεις της Ε.Ε. με τις συγκεκριμένες χώρες, όπως είναι η πολιτική σταθερότητα και η προώθηση της ασφάλειας και της ειρήνης, η οικονομική-χρηματοπιστωτική και κοινωνική ανάπτυξη, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και η προώθηση της επιστήμης και της τεχνολογίας, οι μεταφορές, η ενέργεια, η τρομοκρατία, το περιβάλλον, η πολιτισμική κληρονομιά, η μετανάστευση, η υγεία κ.ά.) (βλ. αναλυτικά EUR-Lex, 2011: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:r15001>; Barcelona Declaration, 1995: http://www.eeas.europa.eu/archives/docs/euromed/docs/bd_en.pdf).

Αυτή η εταιρική σχέση, ήτοι η Ευρω-Μεσογειακή Συνεργασία εγκαθιδρύθηκε με την Διακήρυξη της Βαρκελώνης (Barcelona Declaration) και το αντίστοιχο Πρόγραμμα Εργασίας (Barcelona Work Programme) (Νοέμβριος 1995) από τα 15 Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. και τις 12 Μεσογειακές Χώρες μη Κράτη-Μέλη [Mediterranean Non-Member Countries (MNCs)], τότε, κάποιες εξ αυτών, όπως η Κύπρος και η Μάλτα. Επιπροσθέτως, η Ένωση των Αραβικών Κρατών (League of Arab States), η Ένωση του Αραβικού Μαγκρέμπ [Arab Maghreb Union (AMU)] και η Μαυριτανία ως μέλος της Ένωσης του Αραβικού Μαγκρέμπ (AMU) (βλ. αναλυτικά EUR-Lex, 2011: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:r15001>; Barcelona Declaration, 1995: http://www.eeas.europa.eu/archives/docs/euromed/docs/bd_en.pdf).

Η Ευρω-Μεσογειακή Συνεργασία είναι συμπληρωματική των δράσεων και των πρωτοβουλιών που έχουν ληφθεί για την προώθηση και την ενίσχυση της ειρήνης, της πολιτικής σταθερότητας, της ασφάλειας και της ανάπτυξης στις χώρες της Μεσογειακής Λεκάνης, ενώ το πνεύμα που τη διαπνέει βασίζεται στις αρχές του σεβασμού, της αλληλεγγύης και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των κάθε χωρών της συγκεκριμένης περιοχής (βλ. αναλυτικά EUR-Lex, 2011: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:r15001>; Barcelona Declaration, 1995: http://www.eeas.europa.eu/archives/docs/euromed/docs/bd_en.pdf).

Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.¹¹⁵ και από την Αλγερία, την Αίγυπτο, το Ισραήλ, την Ιορδανία, τον Λίβανο, το Μαρόκο, τη Συρία, την Τυνησία, την Τουρκία, την Παλαιστινιακή Αρχή, τη Μάλτα και την Κύπρο, στο πλαίσιο της Ευρω-Μεσογειακής Συνεργασίας μέσω του Προγράμματος Εργασίας της Βαρκελώνης (Barcelona Work Programme), η Ε.Ε. στόχευε στη δημιουργία ενός συνεκτικού και πολυεπίπεδου πλαισίου συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ της Ε.Ε. και των χωρών γύρω από τη Μεσόγειο (Ανατολική Ευρώπη, Καύκασος, Μέση Ανατολή και Βόρεια Αφρική) προκειμένου να εγκαθιδρύσει ένα νέο κλίμα σταθερότητας μεταξύ των χωρών με στόχο την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, την ενίσχυση της ασφάλειας, την πολιτική σταθερότητα και τον έλεγχο των μεταναστευτικών ροών στις χώρες-εταίρους της Μεσογείου (Barcelona Declaration, 1995: http://www.eeas.europa.eu/archives/docs/euromed/docs/bd_en.pdf).

Προς την επίτευξη των συγκεκριμένων στρατηγικών στόχων, το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Εργασίας (Barcelona Work Programme) περιελάμβανε τρεις άξονες προτεραιότητας, στη βάση των οποίων θα πραγματοποιούνταν αντίστοιχες περιφερειακές και πολυμερείς δράσεις:

- « i. Συνεργασία για την Πολιτική και την Ασφάλεια: Εγκαθιδρύοντας ένα κοινό χώρο ειρήνης και ασφάλειας;*
- ii. Οικονομική και Χρηματοπιστωτική Συνεργασία: Οικοδομώντας μία ζώνη κοινής ευημερίας;*
- iii. Συνεργασία για Κοινωνικές, Πολιτιστικές και Ανθρώπινες Υποθέσεις: Αναπτύσσοντας τους ανθρώπινους πόρους, προωθώντας την κατανόηση μεταξύ των πολιτισμών και των ανταλλαγών μεταξύ των κοινωνιών των πολιτών.»* (Barcelona Declaration, 1995: http://www.eeas.europa.eu/archives/docs/euromed/docs/bd_en.pdf).

¹¹⁵ Γερμανία, Αυστρία, Βέλγιο, Δανία, Ισπανία, Φινλανδία, Γαλλία, Ελλάδα, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Σουηδία (Barcelona Declaration, 1995: http://www.eeas.europa.eu/archives/docs/euromed/docs/bd_en.pdf).

Οι προαναφερθέντες άξονες δράσης ήταν συμπληρωματικοί τόσο της διμερούς συνεργασίας, που προϋπήρχε στο πλαίσιο των συμφωνιών ανάμεσα στην Ε.Ε. και στους εταίρους της στη Μεσόγειο, όσο και της υφιστάμενης συνεργασίας σε άλλα πολυμερή forum (Barcelona Declaration, 1995: http://www.eeas.europa.eu/archives/docs/euromed/docs/bd_en.pdf).

Στο πλαίσιο του πυλώνα για τη συνεργασία σε κοινωνικές, πολιτιστικές και ανθρωπιστικές υποθέσεις, η Ευρω-Μεσογειακή Συνεργασία προωθεί την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, επισημαίνοντας ότι καθίσταται η ανάγκη για ενίσχυση του εκπαιδευτικού επιπέδου του ανθρώπινου δυναμικού σε όλη την περιφέρεια και ιδίως στις χώρες-εταίρους της Μεσογείου. Προς αυτή την κατεύθυνση, προτείνεται να υλοποιηθεί μία δέσμη δράσεων, που περιελάμβανε (βλ. αναλυτικά Barcelona Declaration, 1995: http://www.eeas.europa.eu/archives/docs/euromed/docs/bd_en.pdf):

- τακτικό διάλογο μεταξύ των χωρών σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές, εστιάζοντας, αρχικώς, στην επαγγελματική κατάρτιση, στην εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, στα πανεπιστήμια και σε άλλα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στην έρευνα, δίδοντας σε όλους τους τομείς ιδιαίτερη έμφαση στο γυναικείο φύλο.
- Την ανταλλαγή καλών πρακτικών όσον αφορά σε σύγχρονες προσεγγίσεις διαχείρισης (modern management approaches) στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης ανάμεσα σε εκπροσώπους (σχεδιαστές πολιτικής-policy makers, ακαδημαϊκούς, επιμορφωτές κ.λπ.) των χωρών.
- Διοργάνωση συναντήσεων εργασίας τόσο εκπροσώπων πανεπιστημίων και ιδρυμάτων ανώτερης εκπαίδευσης, όσο και για την προώθηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

Επιπροσθέτως, δίδεται ιδιαίτερη έμφαση, στην κινητικότητα του νεανικού πληθυσμού ως προπομπός για την ενίσχυση της πιο στενής συνεργασίας μεταξύ των εταίρων της Ευρω-Μεσογειακής Συνεργασίας. Ως εκ τούτου, προτάθηκε η δημιουργία ενός Ευρω-

Μεσογειακού Προγράμματος Κινητικότητας Νέων,¹¹⁶ το οποίο θα βασίζεται στην ευρωπαϊκή εμπειρία και στις ανάγκες των χωρών-εταίρων, θα εστιάζει από τη μία στη συμβολή της επαγγελματικής κατάρτισης, ιδίως για τα άτομα που δεν διαθέτουν προσόντα (low-skilled), και από την άλλη στον ρόλο και στη σημασία της κατάρτισης των διοργανωτών και των κοινωνικών λειτουργών, που δραστηριοποιούνται στον τομέα της νεολαίας (Barcelona Declaration, 1995: http://www.eeas.europa.eu/archives/docs/euromed/docs/bd_en.pdf).

Επίσης, το Πρόγραμμα Εργασίας επισημαίνει την ανάγκη για βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και εργασίας καθώς και στην αύξηση των ποσοστών απασχόλησης του πληθυσμού των χωρών-εταίρων της Λεκάνης της Μεσογείου, με έμφαση και πάλι στον γυναικείο πληθυσμό και στα πιο αδύναμα κοινωνικά στρώματα, μέσω της προώθησης των βασικών κοινωνικών δικαιωμάτων στις συγκεκριμένες χώρες-εταίρους της Ευρω-Μεσογειακής Συνεργασίας (Barcelona Declaration, 1995: http://www.eeas.europa.eu/archives/docs/euromed/docs/bd_en.pdf).

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι η ιδρυτική Διακήρυξη της Βαρκελώνης τον Νοέμβριο του 1995 και η Ευρω-Μεσογειακή Συνεργασία αποτέλεσε την απαρχή για την οικοδόμηση μίας νέας και πολλά υποσχόμενης εταιρικής σχέσης σε περιφερειακό επίπεδο μεταξύ της Ε.Ε. και των χωρών-εταίρων της Μεσογείου σε καίρια πεδία, τα οποία αποτελούσαν προκλήσεις για την Ε.Ε., λόγω του ρευστού και επικίνδυνου κλίματος που επικρατούσε εκείνη την περίοδο στην εν λόγω περιοχή.

Ουσιαστικά η Ευρω-Μεσογειακή Συνεργασία συνιστά μία καινοτόμα πρωτοβουλία από την πλευρά της Ε.Ε., στην προσπάθειά της να κατευνάσει την ανησυχία που είχε προκληθεί εξαιτίας της τότε πρόσφατης διεύρυνσης και, κατά συνέπεια, της δημιουργίας νέων εξωτερικών συνόρων με την Ανατολική Ευρώπη και τον Καύκασο και την παράλληλη μείωση της γεωγραφικής απόστασης από τις χώρες της Μέσης Ανατολής και της Βόρειας Αφρικής (Λάβδας & Ξενάκης, 2007: 402-403).

¹¹⁶ Στην Διακήρυξη της Βαρκελώνης, ο όρος "πρόγραμμα κινητικότητας των νέων" αποδίδεται ως "πρόγραμμα ανταλλαγής νέων" «*youth exchange programme*» (Barcelona Declaration, 1995: http://www.eeas.europa.eu/archives/docs/euromed/docs/bd_en.pdf).

Όπως εύστοχα επισημαίνουν, οι Λάβδας και Ξενάκης (2007), η Διακήρυξη της Βαρκελώνης «ανανέωσε το ενδιαφέρον για το μετασχηματισμό και τη διακυβέρνηση της Μεσογείου, από την πλαισίωση ενός άτακτου συστήματος διμερών συμφωνιών (εμπορικές συμφωνίες-χρηματοδοτικά πρωτόκολλα) μέχρι και τη θεσμική ολοκλήρωση της περιφερειακής διακυβέρνησης, βασισμένη σε κοινά αποδεκτές συμφωνίες. Στη βάση αυτή, η ΕΜΣ μπορεί να ιδωθεί ως κάτι παραπάνω από μία απλή «σύμπραξη» κρατών για την επίτευξη περιορισμένων στόχων, ακόμη και ως ένα αναδυόμενο περιφερειακό καθεστώς, καθώς ενέχει χαρακτηριστικά ενός εξελικτικού διεθνούς καθεστώτος, όπως η ανάπτυξη γενικών κανόνων χρηστής διακυβέρνησης και η θεσμοθέτηση μηχανισμών συλλογικής δράσης. Ουσιαστικά η ΔτΒ αφορά στην ποιοτική μετάβαση των εξωτερικών σχέσεων της Ε.Ε. στη Μεσόγειο από ένα σύνολο ασυντόνιστων δράσεων σε ένα σύστημα αμοιβαίας συλλογικής διακυβέρνησης, βασισμένος σε θεσμοθετημένους κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς» (Λάβδας & Ξενάκης, 2007: 404-405).

Με βάση τα προαναφερθέντα, θεωρούμε ότι η Ε.Ε., μέσω της Ευρω-Μεσογειακής Συνεργασίας, επεδίωξε να επεκτείνει συνοριακά το πεδίο θεσμοποίησής της, και να μετασχηματίσει σε επίπεδο περιφερειακής χρηστής διακυβέρνησης την περίμετρο της Μεσογείου, προκειμένου να διασφαλίσει και να ενισχύσει περαιτέρω τα συμφέροντα και τις εξωτερικές της σχέσεις (βλ. αντιμετώπιση της τρομοκρατίας και της παράνομης μετανάστευσης, ενίσχυση των εμπορικών και οικονομικών συνεργασιών κ.ά.) μέσω της μεταφοράς πολιτικής με τη μορφή "καλών πρακτικών", μεταφοράς τεχνογνωσίας και χρηματοδότησης στην κατεύθυνση ευθυγράμμισης των πολιτικών των χωρών-εταίρων με το θεσμικό πλαίσιο, τους κανόνες, τις κατευθυντήριες γραμμές και τις αρχές χρηστής διακυβέρνησης της Ε.Ε..

Με άλλα λόγια, η Ε.Ε. εγκαινίασε μία νέα μορφή περιφερειακής εξωτερικής πολιτικής, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η μεταφορά πολιτικής στο πεδίο της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, η οποία εξελίχθηκε σε μία πολύ πιο συνεκτική περιφερειακή εταιρική σχέση μεταξύ της Ε.Ε. και των χωρών-εταίρων της Βόρειας Αφρικής, της Κεντρικής Ασίας, των Δυτικών Βαλκανίων και της Κεντρικής Ευρώπης με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της **Ευρωπαϊκής Πολιτικής Γειτονίας (European Neighbourhood Policy)** και της **Διαδικασίας του Τορίνο (Torino Process)**, όπως θα αναλύσουμε ευθύς αμέσως, εστιάζοντας στα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ.

1.2. Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας και Διαδικασία του Τορίνο: Διά Βίου Μάθηση και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

Τον Μάρτιο του 2003, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιοποιεί το κείμενο με τίτλο “Wider Europe – Neighbourhood: A New Framework for Relations with our Eastern and Southern Neighbours” (Ευρύτερη Ευρώπη – Γειτονία: Ένα Νέο Πλαίσιο για τις Σχέσεις με τους Ανατολικούς και Νότιους Γείτονες), μέσα από το οποίο παρουσιάζει την Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας (βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 2003: 1-26), το οποίο ενεκρίθη από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο λίγους μήνες αργότερα, και συγκεκριμένα τον Νοέμβριο του ίδιου έτους (βλ. αναλυτικά European Parliament, 2003: 1-23). Επίσημως, η Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας παρουσιάστηκε τον Μάιο του 2004 στη Σύνοδο της Ευρω-Μεσογειακής Συνεργασίας στο Δουβλίνο (Λάβδας & Ξενάκης, 2007: 411).

Αρκετά πιο συνεκτική και περιεκτική ως προς το πλαίσιο, το περιεχόμενο, και τους σκοπούς της περιφερειακής και ενδο-περιφερειακής συνεργασίας μεταξύ της Ε.Ε. με τα κράτη της Νότιας Μεσογείου,¹¹⁷ τα Δυτικά Νέα Ανεξάρτητα Κράτη (ΔΝΑΚ) [Western Newly Independent States (WNIS)]¹¹⁸ καθώς και με την Ρωσία και με το πνεύμα της Στρατηγικής της Λισαβόνας να τη διακατέχει σε σχέση με τα μεθοδολογικά εργαλεία επίτευξης των στόχων (benchmarks, σχέδια δράσης, ανταλλαγή καλών πρακτικών) καθώς και με τη διεύρυνση να επίκειται,¹¹⁹ η

¹¹⁷ **Κράτη Νότιας Μεσογείου:** Μαρόκο, Αίγυπτος, Τυνησία, Αλγερία, Ιορδανία, Ισραήλ, Λιβύη, Λίβανος, Παλαιστινιακή Αρχή, Συρία (Commission of the European Communities, 2003: 3).

¹¹⁸ **Δυτικά Νέα Ανεξάρτητα Κράτη (ΔΝΑΚ) [Western Newly Independent States (WNIS)]:** Ουκρανία, Μολδαβία, Λευκορωσία (Commission of the European Communities, 2003: 3).

¹¹⁹ Την 1^η Μαΐου 2004 προσχωρούν στην Ε.Ε. άλλα δέκα (10) κράτη. Οκτώ (8) εξ αυτών προέρχονται από την Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη, ήτοι η Τσεχική Δημοκρατία, η Ουγγαρία, η Εσθονία, η Λιθουανία, η Λετονία, η Πολωνία, η Σλοβενία και η Σλοβακία, ενώ οι άλλες δύο χώρες είναι τα νησιά της Μεσογείου: Μάλτα και Κύπρος. Έτσι, με αυτή την προσχώρηση το 2004, τα σύνορα της Ε.Ε. διευρύνονται λόγω της αριθμητικής αύξησης των Κρατών-Μελών της, από 15 σε 25. Ενώ υποψήφια κράτη για προσχώρηση είναι η Βουλγαρία, η Ρουμανία και η Τουρκία (European Commission/DG COMM/Fontaine, 2014: 7; European Commission/DG COMM, 2015: 4; European Union, 2017: https://europa.eu/european-union/about-eu/history/2000-2009_en).

Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας προτάσσει, ουσιαστικά, την ενίσχυση της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής, της ευημερίας και της οικονομικής ανάπτυξης ανάμεσα στην Ε.Ε., τα νέα Κράτη-Μέλη που συντόμως θα προσχωρήσουν και τα νέα γειτονικά κράτη, που θα προκύψουν λόγω της διεύρυνσης (Commission of the European Communities, 2003: 3 & αναλυτικά 3-18).

Συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με την παρουσίαση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής Γειτονίας τονίζει, ότι η επικείμενη διεύρυνση θα αλλάξει τα γεωγραφικά σύνορα της Ε.Ε.. Το γεγονός αυτό, αναπόφευκτα, θα μεταβάλει τη δομή των οικονομικών και πολιτικών σχέσεων της Ε.Ε. με άλλα κράτη σε διεθνές επίπεδο. Η προσχώρηση των νέων Κρατών-Μελών ενισχύει την επιδίωξη της Ε.Ε. για τη βελτίωση των κοινωνικοπολιτικών της σχέσεων με τα κράτη της νέας γειτονίας, που δημιουργεί η συγκεκριμένη διεύρυνση της Ε.Ε.. Κατά συνέπεια, για την επόμενη δεκαετία, σκοπός της Ε.Ε. είναι η δημιουργία και η διασφάλιση ενός σταθερού, βιώσιμου, ασφαλούς και κοινωνικοοικονομικά αναπτυγμένου περιβάλλοντος για τους πολίτες της, το οποίο θα συνδέεται με την επιδίωξη της Ε.Ε. για τη δημιουργία μίας στενής συνεργασίας με τα κράτη της ευρωπαϊκής γειτονίας (Commission of the European Communities, 2003: 3).

Επιπροσθέτως, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μέσω του συγκεκριμένου Ανακοινωθέν, προτείνει και προτρέπει ότι *«η Ε.Ε. πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη μίας ζώνης ευημερίας και μίας φιλικής γειτονίας – έναν ‘δακτύλιο φίλων’ – με τον οποίο η Ε.Ε. θα απολαμβάνει στενές, ειρηνικές και συνεργατικές σχέσεις.»* (Commission of the European Communities, 2003: 4).

Στη βάση κοινών αξιών, ενός κοινού οράματος και συμφέροντος μεταξύ της διευρυμένης Ε.Ε. και των νέων γειτονικών κρατών, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με το εν λόγω ανακοινωθέν για την Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας, επισημαίνει την ανάγκη για την ενίσχυση των προσπαθειών και από τις δύο πλευρές (διευρυμένη Ε.Ε. & νέα γειτονικά κράτη) για: την προώθηση των διακρατικών εμπορικών ροών και επενδύσεων, την αντιμετώπιση διασυνοριακών απειλών από την τρομοκρατία, την ενδυνάμωση της κοινής παραγωγής, την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, την προώθηση του εξωτερικού εμπορίου, τη δημιουργία ενός διευρυμένου έννομου και

ασφαλούς περιβάλλοντος με πολιτική σταθερότητα καθώς και την προώθηση και ενίσχυση της αμοιβαίας ανταλλαγής γνώσεων, ανθρώπινου δυναμικού και πολιτισμικών αξιών και παραδόσεων (Commission of the European Communities, 2003: 3).

Ως ανταμοιβή για την πρόοδο που θα συντελέσουν τα κράτη της Ευρωπαϊκής Γειτονίας στη βάση πάντα των κοινών αξιών και για την αποτελεσματική υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και θεσμικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης και της ενσωμάτωσης του κεκτημένου, η Ε.Ε. θα τους δίνει την προοπτική για μία πιο στενή οικονομική συνεργασία μαζί της. Ειδικότερα, θα προσφέρεται στη Ρωσία, στις χώρες της Νότιας Μεσογείου και στα Δυτικά Νέα Ανεξάρτητα Κράτη η προοπτική της συμμετοχής τους στην ενιαία αγορά της Ε.Ε. και στην περαιτέρω ενσωμάτωση και απελευθέρωση προκειμένου να προωθηθεί η ελεύθερη μετακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού, των αγαθών, των υπηρεσιών και του κεφαλαίου (τέσσερις ελευθερίες)¹²⁰ (Commission of the European Communities, 2003: 4).

Ουσιαστικά, όπως και στην Ευρω-Μεσογειακή Συνεργασία έτσι και στην Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας, η χρηματοδοτική ενίσχυση και η προοπτική μίας πιο στενής οικονομικής συνεργασίας με την Ε.Ε. αποτελούν τα βασικά "εργαλεία" πίεσης για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μεταρρυθμίσεων σε όλα τα επίπεδα, κυρίως στο πολιτικό επίπεδο, από τις χώρες-εταίρους της Ε.Ε. (Λάβδας & Ξενάκης, 2007: 413).

Υπό αυτό το πρίσμα, η Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας τονίζει ότι η εγγύτητα, η ευμάρεια και η φτώχεια συνιστούν ευκαιρίες και συγχρόνως κοινές προκλήσεις για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Γειτονίας αλλά και για την Ε.Ε., στη βάση των οποίων τα κράτη-εταίροι της Ε.Ε. πρέπει να προβούν σε αναγκαίες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές μεταρρυθμίσεις προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν (Commission of the European Communities, 2003: 6 & 9).

¹²⁰ Για το πλαίσιο, τους στόχους, τους σκοπούς και το περιεχόμενο της Ευρωπαϊκής Πολιτικής Γειτονίας, βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 2003: 1-26.

Προς αυτή την κατεύθυνση, η προσέγγιση που προτείνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή βασίζεται στις ακόλουθες έντεκα (11) πρωτοβουλίες ευρέος φάσματος (βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 2003: 10-15):

1. *«Επέκταση της εσωτερικής αγοράς και ρυθμιστικές δομές.*
2. *Προνομιακές εμπορικές σχέσεις και άνοιγμα αγοράς.*
3. *Προοπτικές για νόμιμη μετανάστευση και μετακίνηση των ατόμων.*
4. *Ενισχυμένη συνεργασία για την πρόληψη και την καταπολέμηση κοινών απειλών για την ασφάλεια.*
5. *Μεγαλύτερη πολιτική συμμετοχή της Ε.Ε. στην πρόληψη συγκρούσεων και στη διαχείριση κρίσεων.*
6. *Περισσότερες προσπάθειες για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της περαιτέρω πολιτιστικής συνεργασίας και της ενίσχυσης της αμοιβαίας κατανόησης.*
7. *Ενσωμάτωση στα δίκτυα μεταφορών, ενέργειας και τηλεπικοινωνιών και στον ευρωπαϊκό χώρο έρευνας.*
8. *Νέα εργαλεία για την προώθηση και την προστασία επενδύσεων.*
9. *Υποστήριξη για την ένταξη στο Παγκόσμιο Σύστημα Εμπορίας.*
10. *Ενισχυμένη βοήθεια, καλύτερα προσαρμοσμένη στις ανάγκες.*
11. *Νέες πηγές χρηματοδότησης.»* (βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 2003: 10-15).

Σε ό,τι αφορά στις πρωτοβουλίες σε σχέση με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη ΔΒΜ, η Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας προτείνει μία δέσμη δράσεων ως προς τα συγκεκριμένα πεδία. Παρ' όλα αυτά δεν γίνεται καμία αναφορά στην προώθηση του πεδίου της ΔΒΜ αυτή καθαυτή. Ωστόσο επισημαίνεται η ανάγκη να προωθηθεί η κοινωνική ενσωμάτωση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της αμοιβαίας ενίσχυσης των οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών και των πολιτικών απασχόλησης. Ενώ, ιδιαίτερη έμφαση δίδεται μεταξύ άλλων στην εκπαίδευση και, ιδίως, στην κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού (Commission of the European Communities, 2003: 8 & 12-14).

Ειδικότερα, προτείνεται η αύξηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και δράσεων στα πεδία της έρευνας, της εκπαίδευσης και του πολιτισμού καθώς και των διμερών προγραμμάτων επισκέψεων. Συν τοις άλλοις, χρειάζεται να προωθηθούν δράσεις όπως τα προγράμματα ανταλλαγής μεταξύ των νέων και των πανεπιστημίων, η δημιουργία κύκλων μαθημάτων Ευρωπαϊκών Σπουδών, η δημιουργία νέων κέντρων πληροφόρησης για την Ε.Ε., οι διαπροσωπικές δραστηριότητες (people-to-people activities), συμπεριλαμβανομένων επαγγελματικών προγραμμάτων ανταλλαγής/επίσκεψης, καθώς και δραστηριοτήτων στο πεδίο της κατάρτισης. Επίσης σε περιφερειακό επίπεδο, χρειάζεται να δοθεί περαιτέρω προώθηση στην κατάρτιση που σχετίζεται με τη διακυβέρνηση και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Commission of the European Communities, 2003: 12-13).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί, ότι ούτε στο πλαίσιο της Ευρω-Μεσογειακής Συνεργασίας ούτε και της Ευρωπαϊκής Πολιτικής Γειτονίας είχε παρουσιασθεί κάποιο εξειδικευμένο πλαίσιο για τη διακυβέρνηση στη ΔΒΜ με στόχο την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Βεβαίως οι μεταρρυθμίσεις και οι δράσεις που είχαν προταθεί στο πλαίσιο της Ευρω-Μεσογειακής Συνεργασίας και της Ευρωπαϊκής Πολιτικής Γειτονίας αφορούσαν στην αλλαγή υποδείγματος διακυβέρνησης σε όλα τα επίπεδα (οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό, πολιτιστικό) για τα κράτη της Ευρωπαϊκής Γειτονίας στην κατεύθυνση σχεδιασμού και υλοποίησης ενός νέου μοντέλου διακυβέρνησης με βάση τις αρχές της χρηστής διακυβέρνησης και των ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών. Εντούτοις δεν είχε προταθεί, έως τότε ένα μοντέλο διακυβέρνησης στο πεδίο της ΔΒΜ. Οι περισσότερες δράσεις αφορούσαν στην προώθηση και στην ενίσχυση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει, το **European Training Foundation (ETF), ήτοι το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Κατάρτισης**. Το ETF είναι ένας αποκεντρωμένος Ευρωπαϊκός Οργανισμός με έδρα το Τορίνο στην Ιταλία, που συστάθηκε το 1990 με Κανονισμό του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Κανονισμός Αρ. 1360 – βλ. αναλυτικά Council of the European Communities, 1990: 1-5), ο οποίος αναδιατυπώθηκε το 2008 από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ο τελευταίος με την αναδιατύπωση του Κανονισμού (Κανονισμός Αρ. 1339 – βλ.

αναλυτικά European Parliament & Council of the European Union, 2008b: 82-93). Ενώ τέθηκε σε πλήρη λειτουργία το 1994 (ETF, 2017a: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Who_we_are).

Με βάση τον αναδιατυπωμένο κανονισμό (Δεκέμβριος 2008), στο πλαίσιο της πολιτικής των εξωτερικών σχέσεων της Ε.Ε., η συμβολή του ETF έγκειται στη βελτίωση της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού (European Parliament & Council of the European Union, 2008b: 83), η οποία ορίζεται ως «*εργασία που συμβάλλει στην διά βίου ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων μέσω της βελτίωσης των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*» (European Parliament & Council of the European Union, 2008b: 84).

Το ETF δραστηριοποιείται εκτός Ε.Ε., έχοντας ως χώρες-εταίρους, είκοσι εννέα (29), έως τώρα, κράτη από την Νοτιοανατολική Ευρώπη (Αλβανία, Βοσνία και Ερζεγοβίνη, FYROM, Κόσοβο,¹²¹ Μαυροβούνιο, Σερβία, Τουρκία), την Ανατολική Συνεργασία (Εταιρική Σχέση) (Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν, Λευκορωσία, Γεωργία, Δημοκρατία της Μολδαβίας και Ουκρανία), την Ρωσία, την Νότια και Ανατολική Μεσόγειο (Αλγερία, Αίγυπτος, Ισραήλ, Ιορδανία, Λίβανος, Λιβύη, Μαρόκο, Παλαιστίνη, Συρία και Τυνησία) και την Κεντρική Ασία (Ουζμπεκιστάν, Κιργιστάν, Καζακστάν, Τουρκμενιστάν και Τατζικιστάν) (ETF, 2017b: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Where_we_work).

Πρόκειται για έναν πολύ σημαντικό και ισχυρό Ευρωπαϊκό Οργανισμό με ιδιαίτερη επίδραση στο πεδίο της ΕΕΚ και της Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (HRD) (Παπαδάκης, 2017: 671). Μεταξύ άλλων η επίδρασή του έγκειται στο ότι έχει την ιδιότητα του Συμβούλου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και ότι είναι χρηματοδότης-donor σε χώρες-εταίρους (partner countries) στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών πολιτικών

¹²¹ «*Η ονομασία αυτή δεν θίγει τις θέσεις σχετικά με το καθεστώς και είναι σύμφωνη με το Ψήφισμα 1244 του Συμβουλίου Ασφαλείας των Ηνωμένων Εθνών και με τη γνώμη του Διεθνούς Δικαστηρίου για τη διακήρυξη ανεξαρτησίας του Κοσόβου*» (ETF, 2017c: 1).

εξωτερικών σχέσεων (European Parliament & Council of the European Union, 2008b: 88; Παπαδάκης, 2017: 671).

Αυτή η ιδιότητα του ETF, να παρέχει, δηλαδή, οικονομική βοήθεια στις χώρες-εταίρους, αυξάνει τον βαθμό της ισχύος και του ρόλου του στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση πολιτικής στα πεδία της ΕΕΚ και της Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού στις συγκεκριμένες χώρες-εταίρους (Παπαδάκης, 2017: 671-672).

Στο σημείο αυτό, κρίνουμε απαραίτητο να επισημάνουμε, ότι σε πολλές από τις χώρες-εταίρους του ETF, το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο είναι σε μεγάλο βαθμό σύνθετο και ιδιαίτερο. Αρκετές από τις χώρες-εταίρους αντιμετωπίζουν διαρθρωτικές προκλήσεις στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, οι οποίες για να επιλυθούν απαιτούν μία συνεχή διαχείριση πολιτικής. Οι προαναφερθείσες προκλήσεις διακρίνονται σε δύο ευρείες κατηγορίες: α) τα προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν, και, κατ' επέκταση, τον βαθμό της έκτασης και της έντασής τους και β) τις ικανότητες των ατόμων και, εν γένει, των χωρών, που είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων (ETF, 2017d:http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Partner_countries_%E2%80%93_the_context).

Μεταξύ άλλων, στις προκλήσεις συμπεριλαμβάνονται η έλλειψη ενός κοινού οράματος πολιτικής για την ανάπτυξη και την περαιτέρω ενδυνάμωση της ΕΕΚ, καθώς και ο περιορισμένος έως ανεπαρκής συντονισμός στην ΕΕΚ με τους εμπλεκόμενους φορείς και δρώντες στην κατεύθυνση βελτίωσης της συνάφειας της αγοράς εργασίας, της μείωσης της φτώχειας και της βελτίωσης της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων (ETF, 2017d:http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Partner_countries_%E2%80%93_the_context).

Οι κοινές προκλήσεις των χωρών-εταίρων του ETF μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Περιορισμένες ευκαιρίες και δυνατότητες σε σχέση με την ανάπτυξη και την (περαιτέρω) ανάπτυξη των δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης και της ανεπαρκούς ή/και της έλλειψης εκπαίδευσης ενηλίκων.

- Ύπαρξη υψηλών ποσοστών ανεργίας και, ιδίως, για τα άτομα που εισέρχονται πρώτη φορά στην αγορά εργασίας.
- Μειζονες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και ζητήματα που σχετίζονται με την απασχόληση των γυναικών, τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο (early school leavers) και την ΕΕΚ (drop-outs from vocational education and training).
- Εκτεταμένες άτυπες οικονομίες (large informal economies) – παραοικονομία.
- Φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού, που αφορούν σε μειονότητες, μειονεκτούσες ομάδες και υπανάπτυκτες αγροτικές περιοχές και περιφέρειες.
- Έλλειψη ποιότητας ή/και συνάφειας στις υπηρεσίες εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Υπο-χρηματοδοτούμενη ή μειωμένη εμπλοκή του δημόσιου τομέα στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση. Επίσης, περιορισμένος αριθμός ή απουσία συγχρηματοδοτούμενων οικονομικών σχημάτων καθώς και δημόσιων-ιδιωτικών εταιρικών σχέσεων/συνεργασιών.
- Ύπαρξη αναντιστοιχίας μεταξύ προσφοράς και ζήτησης για ειδικευμένους εργατές σε ορισμένα επαγγέλματα.
- Μη ευέλικτα σχήματα (ακαμψία) σύνδεσης της αγοράς εργασίας με την απασχόληση (ETF, 2017d: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Partner_countries_%E2%80%93_the_context).

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων και την επίλυση των αντίστοιχων ζητημάτων-προβλημάτων, η αποστολή του ETF έγκειται στην παροχή υποστήριξης και βοήθειας προς τις χώρες-εταίρους της στους κάτωθι τομείς/πεδία δραστηριότητας:

- i. *«διευκόλυνση προσαρμογής στις βιομηχανικές αλλαγές, συγκεκριμένα μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης και επανακατάρτισης;*
- ii. *βελτίωση της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης, ούτως ώστε να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη στην αγορά εργασίας;*

- iii. διευκόλυνση της πρόσβασης στην επαγγελματική κατάρτιση και ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών/επιμορφωτών και των εκπαιδευομένων/επιμορφούμενων, και ιδίως των νέων ατόμων;
- iv. τόνωση της συνεργασίας στο πεδίο της κατάρτισης μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων;
- v. ανάπτυξη της ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών για ζητήματα που είναι κοινά στα συστήματα κατάρτισης των Κρατών-Μελών;
- vi. αύξηση της προσαρμοστικότητας των εργαζομένων, ιδίως μέσω της αυξημένης συμμετοχής στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση σε μία προοπτική διά βίου μάθησης;
- vii. σχεδιασμός, θέσπιση και υλοποίηση μεταρρυθμίσεων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, ούτως ώστε να αναπτυχθεί η απασχολησιμότητα και η συνάφεια με την αγορά εργασίας.» (European Parliament & Council of the European Union, 2008b: 84).

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων, το ETF είναι επιφορτισμένο με τις εξής αρμοδιότητες/λειτουργίες (βλ. αναλυτικά European Parliament & Council of the European Union, 2008b: 84-85):

- i. να παρέχει πληροφορίες, αναλύσεις πολιτικής και συμβουλευτική για ζητήματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού στις χώρες-εταίρους;
- ii. να προάγει την γνώση και να προωθεί την ανάλυση αναγκών σε δεξιότητες (διάγνωση αναγκών σε δεξιότητες) στην αγορά εργασίας σε εθνικό και τοπικό επίπεδο;
- iii. να παρέχει υποστήριξη στους αρμόδιους φορείς και στους stakeholders των χωρών-εταίρων σε σχέση με την ανάπτυξη ικανοτήτων (capacity building) στο πλαίσιο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού;
- iv. να διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών ανάμεσα στους δωρητές (donors) – χρηματοδότες, οι οποίοι εμπλέκονται στη μεταρρύθμιση της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στις χώρες-εταίρους;
- v. να υποστηρίζει την βοήθεια που παρέχει η Ε.Ε. στις χώρες-εταίρους στο πεδίο της ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού;

- vi. να προβαίνει σε διάχυση πληροφοριών και να ενθαρρύνει τη δικτύωση (networking) καθώς και την ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών τόσο μεταξύ της Ε.Ε. και των χωρών-εταίρων όσο και ανάμεσα στις χώρες-εταίρους για ζητήματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού;
- vii. να συμβάλει, κατόπιν αιτήματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στην ανάλυση/αξιολόγηση του βαθμού της συνολικής αποτελεσματικότητας της παροχής βοήθειας στο πεδίο της κατάρτισης στις χώρες-εταίρους;
- viii. να αναλαμβάνει και να εκτελεί οποιαδήποτε άλλα καθήκοντα, που μπορεί να συμφωνηθούν ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Διοικητικό Συμβούλιο (Governing Board), στο γενικό πλαίσιο του αναδιατυπωμένου Κανονισμού σύστασης του ETF (Κανονισμός Αρ. 1339/2008) (European Parliament & Council of the European Union, 2008b: 84-85).

Έτσι, παρόλο που σε αρκετές χώρες-εταίρους έχουν ληφθεί πρωτοβουλίες σε σχέση με τη συλλογή δεδομένων για την ΕΕΚ και την Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού, η κατάσταση παραμένει ασταθής σε κάποιες από τις περιφέρειες, καθώς, αφενός οι ικανότητες που διαθέτουν αρκετές χώρες-εταίροι σε σχέση με τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων όπως και με την αξιοποίηση αυτών για την χάραξη πολιτικής είναι, σε αρκετές περιπτώσεις, περιορισμένες. Και αφετέρου, η απουσία των κατάλληλων ερευνητικών ευρημάτων και τεκμηρίωσης ενέχει κινδύνους ως προς τη μείωση της αποτελεσματικότητας τόσο στη χάραξη τοπικής πολιτικής όσο και στη συνάφεια της βοήθειας που παρέχεται από την Ε.Ε.. Συν τοις άλλοις, η θεσμική συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερόμενων φορέων δημόσιων ή/και ιδιωτικών, για παράδειγμα μεταξύ της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και των επιχειρήσεων ή ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα διακυβέρνησης λήψης αποφάσεων, χρειάζεται να ενισχυθεί περαιτέρω, προκειμένου να επιτευχθεί η διασφάλιση των διαδικασιών συντονισμού μεταξύ πολιτικής και υλοποίησης (ETF, 2017d: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Partner_countries_%E2%80%93_the_context).

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, το ETF αποσκοπεί στο να προωθήσει και να ενδυναμώσει περαιτέρω την ΕΕΚ στις χώρες-εταίρους, ούτως ώστε να την καταστήσει ένα πολύτιμο εργαλείο-μέσο που θα συμβάλει στη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη

αυτών των κρατών και κατά συνέπεια στην ενίσχυση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των πολιτών τους (συμπεριλαμβανομένων της ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού τους επιπέδου και της (επαν-)ένταξής τους στην αγορά εργασίας) μέσω της Διά Βίου Μάθησης (ETF, 2017d: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Partner_countries_%E2%80%93_the_context).

Στην κατεύθυνση επίτευξης των συγκεκριμένων στόχων, το ETF έχει σχεδιάσει και αναπτύξει μία μεθοδολογική στρατηγική, που αφορά στην εφαρμογή της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance) στα πεδία της ΕΕΚ και, κατ' επέκταση της Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού στις χώρες-εταίρους, προσαρμοσμένη, βεβαίως, στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχει η κάθε χώρα-εταίρος.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο του μοντέλου της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance) του ETF, θα επιχειρήσουμε να το περιγράψουμε και να το αναλύσουμε, με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα και ευρήματα που υπάρχουν, στα αμέσως επόμενα κεφάλαια που ακολουθούν.

1.3. Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης: Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Πολυεπίπεδη Διακυβέρνηση στο Πεδίο της ΕΕΚ, στο Πλαίσιο της Πολιτικής Γειτονίας

Σύμφωνα με τα όσα αναλύσαμε παραπάνω σε σχέση με τις μεταρρυθμίσεις που χρειάζεται να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν στο πλαίσιο της Ευρω-Μεσογειακής Συνεργασίας και, ιδίως της Ευρωπαϊκής Πολιτικής Γειτονίας, η αύξηση του βαθμού αποτελεσματικότητας των πολιτικών για την ΕΕΚ στις υπό ένταξη χώρες και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Γειτονίας, συνιστά απαραίτητο συστατικό στοιχείο για την προώθηση και την περαιτέρω ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής σ' αυτές τις χώρες (ETF, 2013: 4).

Και ιδίως αν λάβουμε υπ' όψιν το ρόλο που διαδραματίζει η ΕΕΚ και το reskilling στην αύξηση της απασχολησιμότητας και στην ενδυνάμωση της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο (βλ. αναλυτικά Papadakis & Drakaki, 2015: 171-183, Παπαδάκης, 2017: 671-672; West, 2012: 2-31; ETF, 2013: 4).

Εν προκειμένω, οι συνεχείς οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές και εξελίξεις, η παγκοσμιοποίηση καθώς και η αστάθεια και η αβεβαιότητα που κυριαρχεί στην αγορά εργασίας ασκούν ολοένα και περισσότερη πίεση στο πεδίο της ΕΕΚ στις χώρες-εταίρους του ETF. Οι παράγοντες, αυτοί, σε συνδυασμό με την μετάβαση των συγκεκριμένων χωρών από συγκεντρωτικά μοντέλα οικονομίας σε οικονομίες ελεύθερης αγοράς, βιώνοντας, αναπόφευκτα, διαδικασίες οικονομικής αναδιάρθρωσης και εκδημοκρατισμού σε μεγάλη κλίμακα, αυξάνουν στο μέγιστο την πίεση που ασκείται στις χώρες-εταίρους του ETF (ETF, 2013: 7).

Η διεθνής εμπειρία έχει καταδείξει, ότι η συνολική επίδοση των πολιτικών ΕΕΚ συσχετίζεται και εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους τρόπους και τα μοντέλα διακυβέρνησης που εφαρμόζονται για το συγκεκριμένο πεδίο, λόγω του ό,τι το εκάστοτε μοντέλο διακυβέρνησης που θα εφαρμοστεί επηρεάζει όλη τη διαδικασία

εκπόνησης μίας πολιτικής: από την διαμόρφωση και την υλοποίησή της έως την παρακολούθηση, αξιολόγηση και αναθεώρησή της (ETF, 2013: 4).

Προς αυτή την κατεύθυνση, το ETF αναγνωρίζει ότι η διακυβέρνηση στην ΕΕΚ αποτελεί ένα μοντέλο διαχείρισης της εκπόνησης πολιτικής στο πεδίο της ΕΕΚ, συστατικό στοιχείο της οποίας είναι η εμπλοκή πολλών και διαφορετικών ενδιαφερόμενων φορέων και δρώντων σε όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης (διεθνές ή εθνικό, τομεακό, περιφερειακό και τοπικό), στις διαδικασίες καθορισμού στόχων, υλοποίησης και παρακολούθησης της πολιτικής για την ΕΕΚ. Πρωταρχικός στόχος της διακυβέρνησης στα συγκεκριμένα πεδία είναι, από τη μία η προώθηση και η ενίσχυση της διάδρασης μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών, και από την άλλη η βελτίωση της λογοδοσίας, της συνοχής, της διαφάνειας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της πολιτικής (CEDEFOP, 2011: 41).

Με βάση τα παραπάνω, το ETF έχει σχεδιάσει και αναπτύξει ένα μοντέλο **πολυεπίπεδης διακυβέρνησης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση (multi-level and multi-actor VET governance)**, που, μεταξύ άλλων, παρέχει βοήθεια στις χώρες-εταίρους του, προκειμένου να το υιοθετήσουν στο πλαίσιο της Torino Process¹²² (Διαδικασία του Τορίνο).

¹²² **Torino Process (Διαδικασία του Τορίνο):** Η Διαδικασία του Τορίνο (Torino Process) ξεκίνησε το 2010 και διεξάγεται κάθε δύο (2) έτη. Συνιστά μία συμμετοχική αναλυτική ανασκόπηση της κατάστασης των πραγμάτων και της προόδου που έχει συντελεστεί στο πεδίο της ΕΕΚ στις χώρες-εταίρους του ETF. Ο στόχος της Διαδικασίας του Τορίνο είναι διττός: από τη μία να αποκτηθεί επικαιροποιημένη γνώση για τις πολιτικές και τα αποτελέσματά τους στις χώρες-εταίρους του ETF, και από την άλλη να ενισχυθεί η συμμετοχική και εμπειρικά εδραιωμένη χάραξη πολιτικής, ούτως ώστε να βελτιωθεί η υλοποίηση και η επίδοση των πολιτικών (ETF, 2017e: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Torino_process & αναλυτικά τη Διακήρυξη του Τορίνο (Torino Declaration): ETF, 2011: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/6962215F9248640DC12578AF002F1BFA/\\$file/Torino%20declaration.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/6962215F9248640DC12578AF002F1BFA/$file/Torino%20declaration.pdf)).

Η 2^η Διαδικασία του Τορίνο έλαβε χώρα το 2012 και συμμετείχαν 27 από τις, μέχρι τότε, 31 χώρες-εταίρους του ETF. Στη 2^η Διαδικασία του Τορίνο ενεπλάκησαν πολλαπλοί stakeholders από διαφορετικά επίπεδα και λειτουργίες διακυβέρνησης. Έως τώρα έχουν διεξαχθεί άλλες δύο Torino Processes: το 2014 και το 2016 (ETF, 2017e: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Torino_process).

Υπό αυτό το πρίσμα, «η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση μπορεί να οριστεί ως μία διευθέτηση για τη λήψη δεσμευτικών αποφάσεων που εμπλέκει μία πολυειδία πολιτικά ανεξάρτητων αλλά κατά τα άλλα αλληλοεξαρτώμενων δρώντων –ιδιωτικών και δημόσιων– σε διαφορετικά επίπεδα χωρικής κατανομής, σε μία περισσότερο-ή-λιγότερο συνεχή διαπραγματεύση/διαβούλευση/υλοποίηση, και που δεν ανατίθεται αποκλειστικά σε μια συγκεκριμένη πολιτική αρχή-αρμοδιότητα ή δεν υποστηρίζει μία σταθερή ιεραρχία πολιτικής εξουσίας σε οποιοδήποτε από αυτά τα επίπεδα» (Schmitter, 2004: 49).

Κατά συνέπεια, η αρχή της επικουρικότητας (principle of subsidiarity)¹²³, δηλαδή η κατανομή των αποφάσεων διαχείρισης στο κατάλληλο επίπεδο διακυβέρνησης, όπου

Οι στόχοι της διεξαγωγής της Διαδικασίας του Τορίνο είναι οι ακόλουθοι: **α)** να αναπτυχθεί μία κοινή αντίληψη για ένα μεσοπρόθεσμο όραμα, προτεραιότητες και στρατηγική με στόχο την ανάπτυξη της ΕΕΚ. Να διερευνηθούν πιθανές επιλογές στην κατεύθυνση υλοποίησης αυτού του μεσοπρόθεσμου οράματος και/ή να σημειωθεί περαιτέρω πρόοδος, **β)** να σχεδιασθούν και να αξιολογηθούν εγχώριες (home-grown) προσιτές πολιτικές για την ΕΕΚ, με βάση εμπειρικά ευρήματα, γνώση και συνεργασία, **γ)** η επικαιροποίηση των αναλύσεων και των επιτευγμάτων ανά τακτά χρονικά διαστήματα, **δ)** να παρέχονται δυνατότητες για την ανάπτυξη ικανοτήτων και την εκμάθηση πολιτικής στο πλαίσιο και μεταξύ των χωρών-εταίρων, καθώς και ανάμεσα στις χώρες-εταίρους και την Ε.Ε., **ε)** να συμβάλει στην ενίσχυση των χωρών-εταίρων για καλύτερο συντονισμό των συνεισφορών που λαμβάνουν από τους δωρητές (donors), ούτως ώστε να επιτευχθούν οι συμφωνηθείσες προτεραιότητες σε εθνικό επίπεδο (ETF, 2017e: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Torino_process & αναλυτικά τη Διακήρυξη του Τορίνο (Torino Declaration): ETF, 2011: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/6962215F9248640DC12578AF002F1BFA/\\$file/Torino%20declaration.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/6962215F9248640DC12578AF002F1BFA/$file/Torino%20declaration.pdf)).

Συν τοις άλλοις, η συμβολή της Διαδικασίας του Τορίνο έγκειται στο ότι αποτελεί το μέσο για να ενημερώσει την εξωτερική βοήθεια της Ε.Ε. όσον αφορά στις συστάσεις του ETF, και χρησιμεύει ως βάση για τον σχεδιασμό της στρατηγικής υποστήριξης του ETF στις χώρες-εταίρους (ETF, 2017e: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Torino_process & αναλυτικά τη Διακήρυξη του Τορίνο (Torino Declaration): ETF, 2011: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/6962215F9248640DC12578AF002F1BFA/\\$file/Torino%20declaration.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/6962215F9248640DC12578AF002F1BFA/$file/Torino%20declaration.pdf)).

¹²³ **Αρχή της Επικουρικότητας:** Η επικουρικότητα αποτελεί μία οργανωτική αρχή, με βάση την οποία η κεντρική εξουσία χρειάζεται να έχει μόνο επικουρικές/συμπληρωματικές λειτουργίες. Ειδικότερα, οι κεντρικές κυβερνήσεις θα πρέπει να εκτελούν μόνο τα καθήκοντα/εργασίες, τα οποία δεν δύνανται να εκτελεστούν αποτελεσματικά σε ένα πιο άμεσο επίπεδο διακυβέρνησης και για τα/τις οποία/ες (καθήκοντα/εργασίες) υπάρχουν διαθέσιμες πληροφορίες. Η αρχή της επικουρικότητας μπορεί να

αυτές μπορούν να υλοποιηθούν με το καλύτερο δυνατό και αποτελεσματικό τρόπο, συνιστά συστατικό στοιχείο της πολυεπίπεδη διακυβέρνησης (ETF, 2013: 6).

Ειδικότερα, η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση θεωρείται η δυναμική διαδικασία και αλληλεπίδραση μεταξύ δύο διαστάσεων της διακυβέρνησης, ήτοι την κάθετη και την οριζόντια, η οποία, σε καμία περίπτωση, δεν αμβλύνει την πολιτική ευθύνη. Εν αντιθέσει, ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διακυβέρνησης αυξάνεται, αφού, εάν οι μηχανισμοί και τα εργαλεία εφαρμόζονται σωστά, τότε συμβάλλουν στην αύξηση της από κοινού ιδιοκτησίας (ownership) και την υλοποίησης. Με άλλα λόγια, η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι περισσότερο ένα πολιτικό σχέδιο δράσης (political action blueprint) παρά ένα νόμιμο εργαλείο/μέσο (legal instrument), και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να κατανοηθεί και να προσεγγιστεί αποκλειστικά και μόνο μέσα από το πρίσμα της κατανομής εξουσίας (Committee of the Regions, 2009: 12-13).

Όπως προαναφέραμε, η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση αποτελείται από δύο διαστάσεις/άξονες. Την οριζόντια και την κάθετη διάσταση, οι οποίες ναι μεν επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες, αλλά βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία και αλληλεπίδραση, προκειμένου να εφαρμόζεται αποτελεσματικά η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση. Όπως άλλωστε επισημαίνει το ETF (2013) για την πολυεπίπεδη διακυβέρνηση στην ΕΕΚ (VET), *«...η αποτελεσματική ανάπτυξη και υλοποίηση πολιτικής βασίζεται σταθερά στην ενεργή εταιρική σχέση, η οποία υποστηρίζεται από συστηματικούς και ουσιαστικούς οριζόντιους και κάθετους μηχανισμούς συντονισμού.»* (ETF, 2013: 6).

Συγκεκριμένα, η **κάθετη διάσταση της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης** στην ΕΕΚ αφορά στα συστήματα επικοινωνίας και σύνδεσης μεταξύ των ανώτερων και χαμηλότερων επιπέδων διακυβέρνησης, ήτοι το υπερεθνικό, εθνικό, περιφερειακό και

εφαρμοστεί, επίσης, και σε κατώτερες ιεραρχικά σχέσεις. Για παράδειγμα, αν μία εργασία μπορεί να εκτελεστεί σε ένα σχολείο, η λήψη της απόφασης δεν χρειάζεται να προωθηθεί σε τοπικό επίπεδο. Αξίζει να αναφερθεί, ότι η αρχή της επικουρικότητας είναι ευρέως γνωστή ως η κατευθυντήρια αρχή της Ε.Ε., καθώς αυτή θεσπίστηκε με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 (Radò, 2010: 42; βλ. επίσης και ETF, 2013: 45).

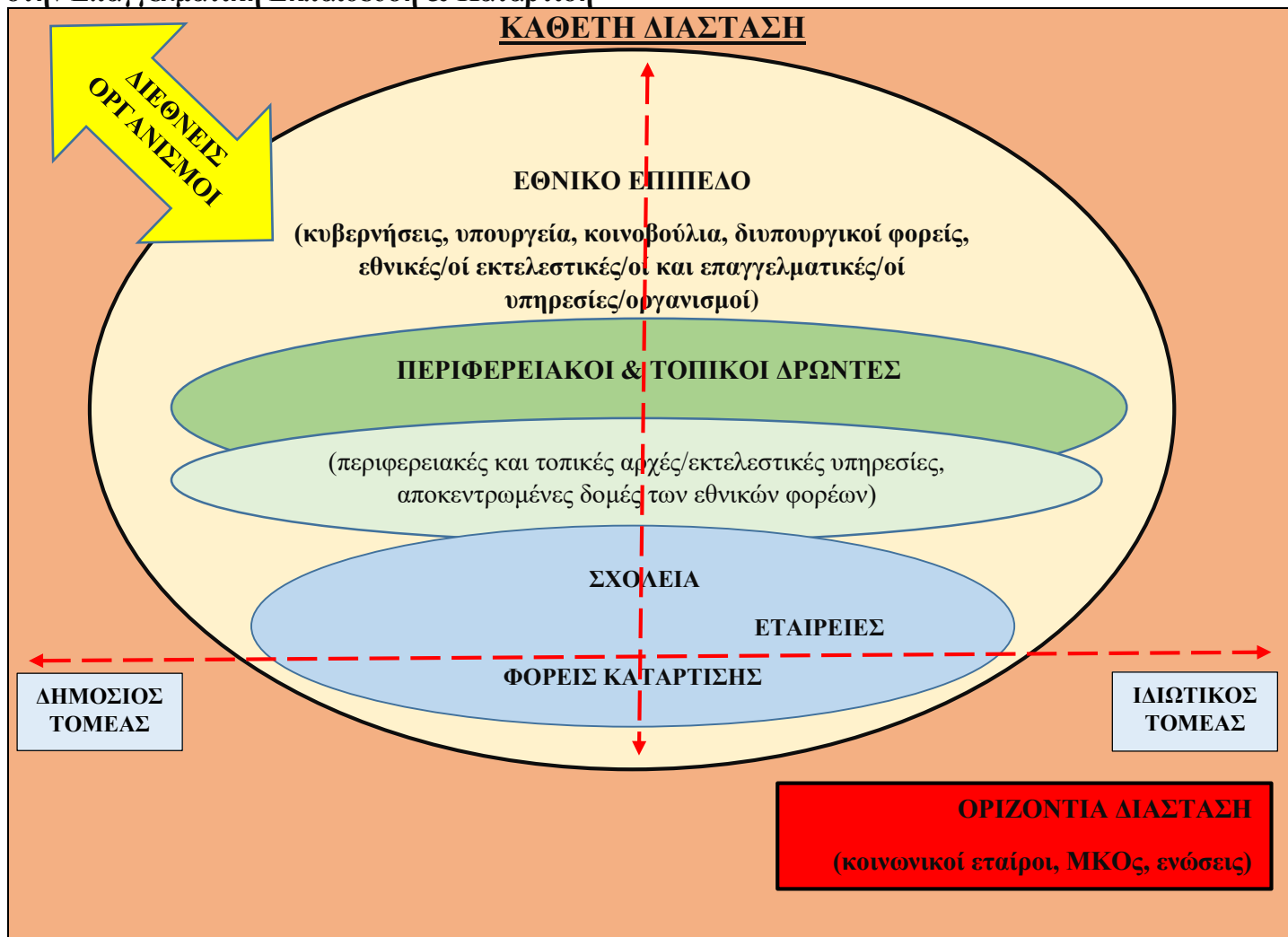
τοπικό, συμπεριλαμβανομένων και των θεσμικών, οικονομικών και πληροφοριακών τους διαστάσεων/πτυχών (Committee of the Regions, 2009: 30; ETF, 2013: 42).

Όσον αφορά στην **οριζόντια διάσταση**, αυτή σχετίζεται με τις μορφές/τύπους συνεργασίας, π.χ. ρυθμίσεις, ανάμεσα στις περιφέρειες και στα τοπικά επίπεδα της διακυβέρνησης, δηλαδή στους δήμους και στις κοινότητες. Αυτές οι μορφές/τύποι συνεργασίας συνιστούν τα εργαλεία-"κλειδιά" για την ενδυνάμωση και την βελτίωση της αποτελεσματικότητας τόσο της παροχής δημόσιων υπηρεσιών σε τοπικό επίπεδο όσο και στην υλοποίηση κατάλληλων στρατηγικών ανάπτυξης. Αξίζει, δε, να επισημανθεί, ότι στην οριζόντια διάσταση της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης στην ΕΕΚ, εμπλέκονται ενεργά και οι κοινωνικοί εταίροι (π.χ. συνδικάτα, σωματεία, ομοσπονδίες) και η κοινωνία των πολιτών (π.χ. ΜΚΟς), που βρίσκονται σε στενή συνεργασία, είτε υπό τη μορφή εταιρικής σχέσης (partnership), είτε υπό τη μορφή απλής συνεργασίας (cooperation), με τις δημόσιες αρχές και τους φορείς στο πλαίσιο του κοινωνικού διαλόγου (Committee of the Regions, 2009: 30; ETF, 2013: 42).

Με άλλα λόγια, ο οριζόντιος συντονισμός στο πλαίσιο της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης στην ΕΕΚ, αφορά σε όλο το φάσμα των δρώντων (actors) και φορέων (bodies), δημόσιων και ιδιωτικών, που εμπλέκονται και λειτουργούν στο ίδιο επίπεδο διακυβέρνησης (εθνικό, περιφερειακό, τοπικό ή στα διάφορα υπο-επίπεδα του τοπικού επιπέδου) (ETF, 2013: 6).

Το Σχήμα που ακολουθεί (βλ. Σχήμα 11) αποτυπώνει, ευκρινώς, τις οριζόντιες και κάθετες σχέσεις, που υπάρχουν μεταξύ των δρώντων, που εμπλέκονται στις διάφορες διαδικασίες της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης στην ΕΕΚ, σύμφωνα με το μοντέλο πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor VET governance) που έχει αναπτύξει το ETF για το πεδίο της ΕΕΚ για τις χώρες-εταίρους του.

Σχήμα 11: Κάθετες και Οριζόντιες Σχέσεις των Δρώντων στο πλαίσιο της Πολυεπίπεδης Διακυβέρνησης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση

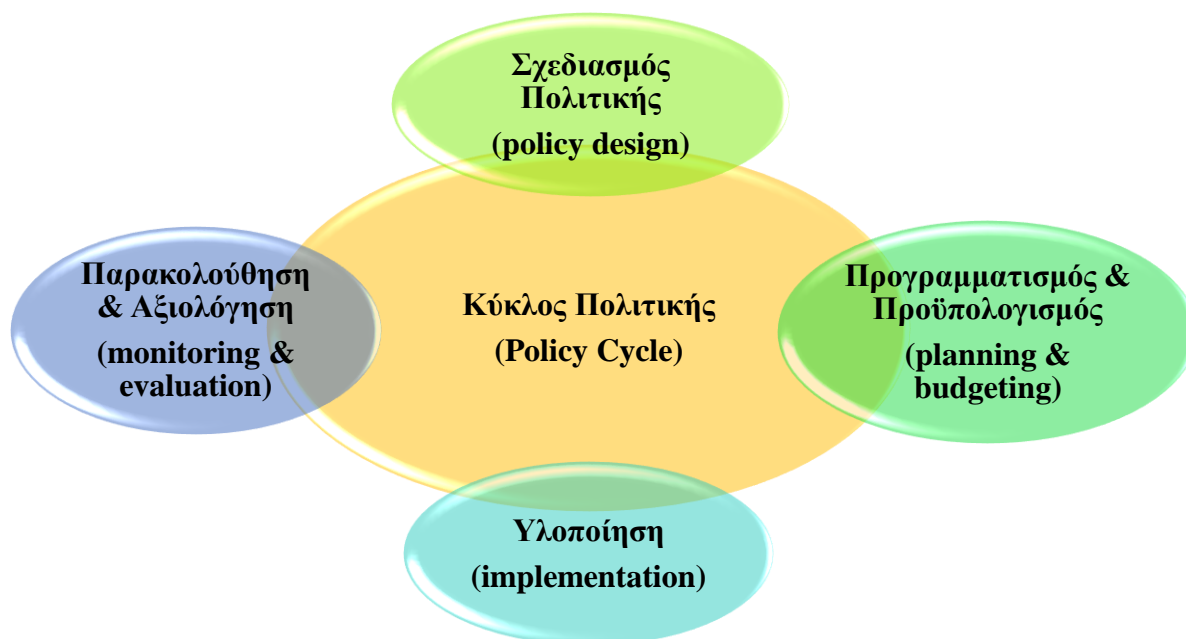


Πηγή: ETF, 2013: 7.

1.4. Το Μεθοδολογικό Πλαίσιο της Πολυεπίπεδης Διακυβέρνησης (Multilevel & Multi-Actor Governance) στην ΕΕΚ και στην Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού (HRD) στις Χώρες-Εταίρους του ETF

Η προσέγγιση του ETF για την υιοθέτηση και εφαρμογή του μοντέλου της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης στο πεδίο της ΕΕΚ και της Ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού (HRD) από τις χώρες-εταίρους του, εδράζεται στη βάση των τεσσάρων φάσεων/σταδίων του κύκλου πολιτικής: 1. σχεδιασμός πολιτικής (policy design), 2. προγραμματισμός και προϋπολογισμός (planning & budgeting), 3. υλοποίηση (implementation), 4. παρακολούθηση και αξιολόγηση (monitoring & evaluation) (ETF, 2014a: 50) «(συμπεριλαμβανομένων της υποβολής ενδιάμεσων και απολογιστικών εκθέσεων και του *policy learning*)» (Παπαδάκης, 2017: 673) (βλ. και Σχήμα 12).

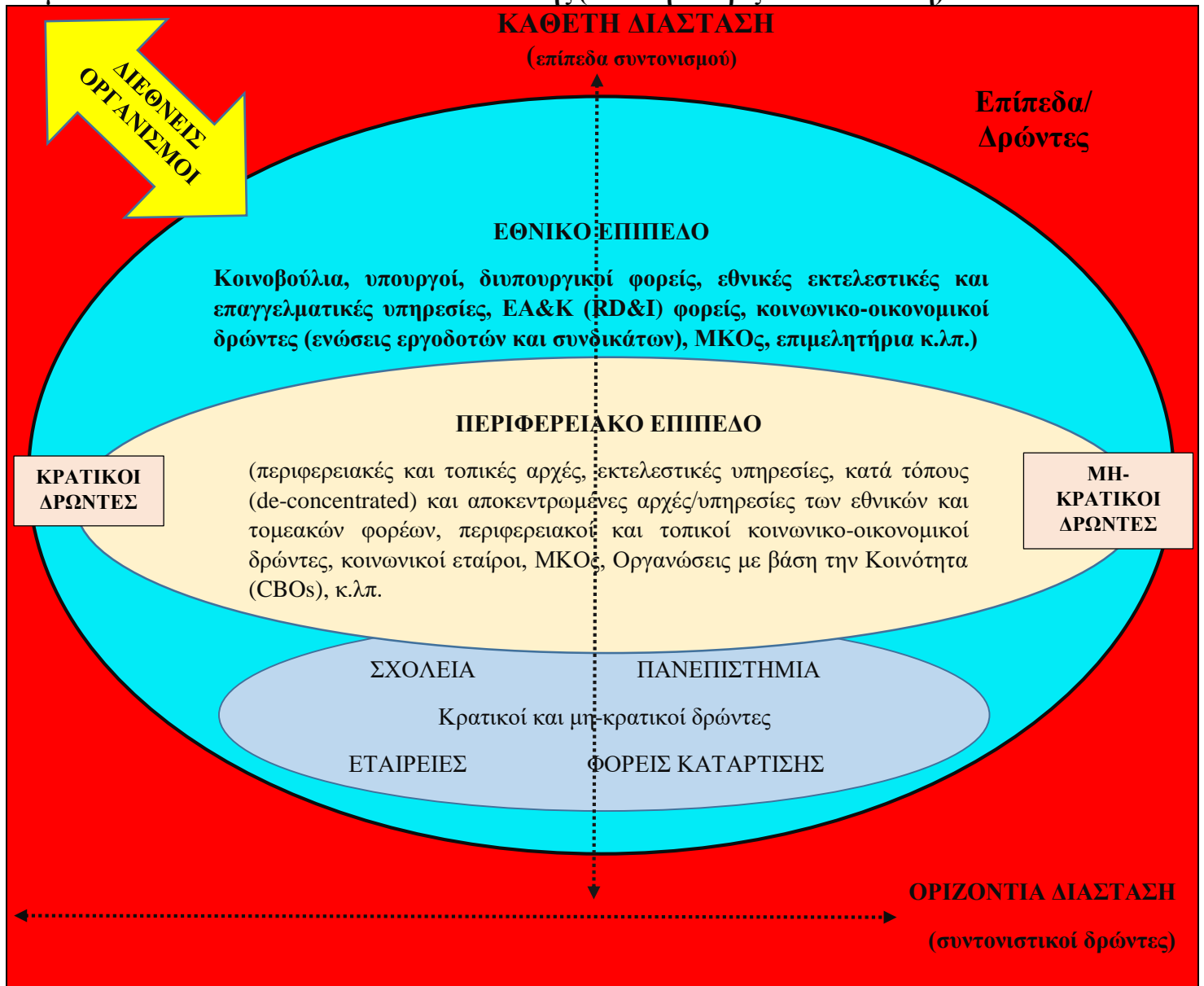
Σχήμα 12: Ο Κύκλος Πολιτικής (Policy Cycle)



Πηγή: ETF, 2014a: 50.

Επιπροσθέτως, εστιάζει, σε σημαντικό βαθμό, στη ενεργό συμμετοχή και στην αποτελεσματικότητα τόσο των κάθετων όσο και των οριζόντιων stakeholders, ιδίως των κοινωνικών εταίρων, των ΜΚΟς και της κοινωνίας των πολιτών (ETF, 2013: 7-8; Παπαδάκης, 2017: 672) (βλ. αναλυτικά Σχήμα 13).

Σχήμα 13: Οι Stakeholders/Actors (Φορείς & Δρώντες) της Πολυεπίπεδης Διακυβέρνησης στην ΕΕΚ Ανάμεσα και στο Πλαίσιο των Δύο Διαστάσεών της (Κάθετη & Οριζόντια Διάσταση)



Πηγή: ETF, 2016: 8.

Σύμφωνα με το ETF, απαραίτητα συστατικά στοιχεία τόσο για τη χαρτογράφηση της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης όσο και για την αποτελεσματική εκπόνησή της στο πεδίο της ΕΕΚ θεωρούνται οι κάτωθι ενέργειες και δράσεις (βλ. αναλυτικά ETF, 2013: 28-30):

- i. Η αλλαγή μοντέλου της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, από ένα συγκεντρωτικό μοντέλο σε ένα πολυ-συμμετοχικό μοντέλο διαδικασίας λήψης αποφάσεων.
- ii. Η προώθηση και η ενίσχυση της συμμετοχής των περιφερειακών φορέων και δρώντων.
- iii. Η δημιουργία α) δομών για την ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ των φορέων και των δρώντων και β) μηχανισμών συντονισμού.
- iv. Η βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο υλοποίησης των συνεργασιών.
- v. Η χαρτογράφηση των λειτουργιών και των ρόλων στοχεύοντας στην ενίσχυση της αποτελεσματικής διαχείρισης των μείζονων τομέων πολιτικής στο πεδίο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης.
- vi. Η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού.
- vii. Η ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ του ETF και των κοινωνικών εταίρων.
- viii. Η προώθηση και η ενίσχυση των φορέων που παρέχουν Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση στο πλαίσιο της χρηστής πολυεπίπεδης διακυβέρνησης.
- ix. Η προώθηση και η περαιτέρω ενίσχυση της λογοδοσίας (απόδοσης λόγου) στο πλαίσιο της υλοποίησης και αξιολόγησης της πολιτικής για την Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση.
- x. Η δημιουργία και η περαιτέρω προώθηση μεθοδολογικών εργαλείων για την υποστήριξη της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στο τομεακό επίπεδο (sectoral governance level) στην κατεύθυνση της αποτελεσματικής πολυεπίπεδης διακυβέρνησης θεωρούνται απαραίτητες οι ακόλουθες προϋποθέσεις (ETF, 2014a: 49-50; βλ. και Παπαδάκης, 2017: 672-673):

- *«Μία σαφής και συνεκτική τομεακή πολιτική και στρατηγική.*
- *Ένα μεσοπρόθεσμο πλαίσιο δαπανών που αντανακλά την τομεακή στρατηγική.*
- *Συστηματικές ρυθμίσεις/διευθετήσεις για τον προγραμματισμό των πόρων που υποστηρίζουν τον τομέα.*
- *Ένα σύστημα παρακολούθησης των επιδόσεων που μετρά την πρόοδο και ενισχύει τη λογοδοσία (απόδοση λόγου).*
- *Διευρυμένοι μηχανισμοί διαβούλευσης που περιλαμβάνουν όλους τους σημαντικούς ενδιαφερόμενους φορείς/δρώντες.*
- *Μία θεσμοποιημένη διαδικασία υπό την ηγεσία της κυβέρνησης για την ενίσχυση του συντονισμού και του διαλόγου σε τομεακό επίπεδο.*
- *Ένα θεσμοποιημένο σύστημα για την υποβολή εκθέσεων, προϋπολογισμού, χρηματοοικονομικής διαχείρισης και προμηθειών.» (ETF, 2014: 50).*

Έτσι, με βάση τα προαναφερθέντα και τον κύκλο πολιτικής (βλ. παραπάνω), το ETF έχει αναπτύξει μία μεθοδολογική στρατηγική για τη χαρτογράφηση της πολιτικής για την ΕΕΚ και, κατ' επέκταση, για την Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού στις χώρες-εταίρους του, με στόχο να αποτυπωθεί η κατάσταση των πραγμάτων στα συγκεκριμένα πεδία και να προβούν οι χώρες-εταίροι σε στοχευμένες μεταρρυθμίσεις και δράσεις στην κατεύθυνση προσαρμογής και υιοθέτησης του μοντέλου της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel and multi-actor governance).

Προς αυτή την κατεύθυνση, κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε, ότι σύμφωνα με το ETF, οι βασικές παράμετροι διακυβέρνησης και σχεδιασμού πολιτικής είναι (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2017: 673):

1. Ο κύκλος πολιτικής (policy cycle), στον οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω.
2. Τα πεδία παρέμβασης της πολιτικής για την Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση:
 - i. *«προγραμματισμός-σχεδιασμός,*
 - ii. *πολιτικές για την αντιστοίχιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης με τις ανάγκες σε δεξιότητες,*
 - iii. *προσόντα και προγράμματα σπουδών,*

- iv. *καθηγητές και εκπαιδευτές/επιμορφωτές*
- v. *διαχείριση των παρόχων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης*
- vi. *μάθηση βασισμένη στην εργασία (work-based learning)*
- vii. *διασφάλιση ποιότητας και παρακολούθηση*
- viii. *χρηματοδότηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης» (ETF, 2013: 11).*

3. Οι 7 λειτουργίες της διακυβέρνησης (governance functions), και συγκεκριμένα:

- i. *«Διαμόρφωση του Εθνικού Πλαισίου Πολιτικής.*
- ii. *Διαμόρφωση του θεσμικού-ρυθμιστικού πλαισίου.*
- iii. *Management των δικτύων των παρόχων.*
- iv. *Χρηματοδότηση και τύποι κατανομής οικονομικών πόρων.*
- v. *Management των εταιρικών σχέσεων μεταξύ Δημόσιου και Ιδιωτικού.*
- vi. *Αξιολόγηση Δημόσιων Πολιτικών.*
- vii. *Έρευνα και ανάπτυξη (και σχέση αυτών με το evidence-based policy making)» (ETF, 2015b: 5-7 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2017: 673).*

Η μεθοδολογική στρατηγική της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης αποτυπώνεται, σε πρακτικό επίπεδο, με τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη από το ETF ενός εργαλείου συλλογής δεδομένων (ETF data collection tool) για την συλλογή πληροφοριών και τη χαρτογράφηση της διακυβέρνησης στα πεδία της ΕΕΚ (ΑΕΕΚ & ΣΕΕΚ) και κατ' επέκταση της ΔΒΜ, με όρους Ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού, στις χώρες-εταίρους του, το οποίο περιλαμβάνει μία δέσμη δεικτών, που αντανακλούν το «κοινό όραμα» και τη συνολική μεθοδολογική προσέγγιση του ETF στο πλαίσιο υιοθέτησης του μοντέλου της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης στα συγκεκριμένα πεδία από τις χώρες-εταίρους (ETF, 2015a: 13; ETF, 2013: 9-26).

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων (ETF data collection tool) περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τα κάτωθι πεδία διερεύνησης, καταγραφής, ανάλυσης και παρέμβασης για την ΕΕΚ στις χώρες-εταίρους του ETF (βλ. Πίνακα 48):

Πίνακας 48: Matrix Πολυεπίπεδης Διακυβέρνησης για την ΕΕΚ στις Χώρες-Εταίρους του ETF

<p>Ενδιαφερόμενα μέρη (φορείς και δρώντες) (<i>Stakeholders</i>)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Στρατηγικοί δρώντες λήψης αποφάσεων (<i>Strategic decision makers</i>). 2. Ανώτεροι υπάλληλοι (<i>Officials</i>): <ol style="list-style-type: none"> i. σε διαφορετικά επίπεδα σε σχέση με την ευθύνη διαχείρισης, ii. σε διαφορετικά υπουργεία, iii. στην περιφερειακή/τοπική διακυβέρνηση. 3. Εργοδότες και επιχειρήσεις, τα σωματεία εκπροσώπησής τους και τα επιμελητήρια. 4. Σωματεία εκπροσώπησης υπαλλήλων και συνδικάτα. 5. Σωματεία εκπροσώπησης δασκάλων και συνδικάτα. 6. Μη-κρατικοί οργανισμοί ή οργανισμοί τριτογενούς τομέα. 7. Κοινωνία των πολιτών συμπεριλαμβανομένων κοινοτικών και θρησκευτικών οργανώσεων. 8. Ενώσεις εκπαιδευομένων-μαθητευομένων και χρηστών. 9. Οργανισμοί απασχόλησης.
<p>Επίπεδα</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εθνικό. 2. Ενδιάμεσο (περιφερειακό/τοπικό ή επαρχίες/δήμοι κ.λπ.). 3. Τομείς/βιομηχανίες. 4. Πάροχοι ΕΕΚ (π.χ. διευθυντές/τριες σχολείων, επιχειρησιακή/εταιρική κατάρτιση κ.λπ.). 5. Μαθητευόμενοι/ες/Εκπαιδευόμενοι/ες.
<p>Επιλεγμένοι βασικοί τομείς για την Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Προγραμματισμός: Πολιτικές για την διερεύνηση αναγκών σε δεξιότητες και την αντιστοίχισή τους με την ΕΕΚ, και κοινωνικές πολιτικές. 2. Προσόντα και προγράμματα σπουδών, συμπεριλαμβανομένων αξιολόγηση και πιστοποίηση. 3. Δάσκαλοι και Εκπαιδευτές/τριες-Επιμορφωτές/τριες. 4. Διαχείριση των παρόχων ΕΕΚ: προϋπολογισμοί, ανθρώπινοι πόροι, προγράμματα, σύνδεσμοι (links) και εξοπλισμός. 5. Μάθηση βασισμένη στην εργασία: πολιτικές, παροχή και κατανομή χρηματοδότησης. 6. Διασφάλιση ποιότητας και παρακολούθηση (monitoring). 7. Χρηματοδότηση.
<p>Στάδια/Φάσεις στον κύκλο πολιτικής της ΕΕΚ (<i>Stages in the policy cycle</i>)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Καθορισμός «θεματολογίου» (agenda setting). 2. Διαμόρφωση της πολιτικής (policy formation). 3. Υλοποίηση της πολιτικής (policy implementation).

	4. Επανεξέταση/Αξιολόγηση της πολιτικής (policy review).
Ρόλοι/λειτουργίες των ενδιαφερόμενων μερών <i>(Roles/functions of stakeholders)</i>	1. Stakeholder(s) για τη λήψη πρωτοβουλιών (<i>initiator</i>). 2. Κύριος/οι stakeholder(s) για τη λήψη αποφάσεων (<i>main decision maker</i>). 3. Συν-υπεύθυνος/οι stakeholder(s) για τη λήψη αποφάσεων (<i>co-decision maker</i>). 4. Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών/σύμβουλος (<i>consultative role/consultee</i>). 5. Ενεργώντας και εκτελώντας βάσει οδηγιών/υλοποίηση αποφάσεων (<i>acting on instructions/implementing decisions</i>). 6. Αξιολόγηση και παρακολούθηση (<i>evaluation and monitoring</i>). 7. Χρηματοδότης (<i>funder</i>). 8. Συν-χρηματοδότης (<i>co-funder</i>). 9. Αξιολογητής (<i>evaluator</i>). 10. Εταίρος/Συνεργάτης (<i>partner</i>). 11. Άλλος/η ρόλος/λειτουργία (<i>other</i>).

Πηγή: ETF, 2012d όπ. παρατ. στο ETF, 2013: 10.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθοδολογικής στρατηγικής και του εργαλείου συλλογής δεδομένων, το ETF έχει αναπτύξει, μεταξύ άλλων, ένα εργαλείο αυτο-αξιολόγησης από την πλευρά των χωρών-εταίρων του,¹²⁴ η χρήση του οποίου αποσκοπεί στην αξιολόγηση των επιδόσεων της διακυβέρνησης στην ΕΕΚ και στον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων της (strengths and weaknesses) (ETF, 2015a: 43).

Η κατασκευή (ανάπτυξη) του εργαλείου αξιολόγησης βασίστηκε στις 6 ευρωπαϊκές αρχές της χρηστής διακυβέρνησης [ήτοι: i. συνάφεια (relevance), ii. αποτελεσματικότητα (effectiveness), iii. επικουρικότητα και αναλογικότητα (subsidiarity & proportionality), iv. διαφάνεια (transparency), v. λογοδοσία¹²⁵ (accountability), vi. συμμετοχή (participation) (βλ. αναλυτικά ETF, 2013: 14)], καθώς

¹²⁴ Με την συμβολή και την ενεργή συμμετοχή ως προς τη συμπλήρωση αυτού των εμπειρογνομόνων (experts) του ETF για κάθε χώρα-εταίρο (βλ. αναλυτικά ETF, 2015a: 13).

¹²⁵ Η διαφορετικά «απόδοση λόγου».

και στα βασικά χαρακτηριστικά (key features) των συστημάτων ΕΕΚ που σημειώνουν υψηλές επιδόσεις (ETF, 2013: 9 & 13).

Περιλαμβάνει, δε, τη συγκεκριμένη δέσμη αρχών (βλ. ακολούθως), για κάθε μία από τις οποίες έχουν αναπτυχθεί και αντίστοιχοι δείκτες (25 δείκτες συνολικά) αξιολογικού περιεχομένου (ETF, 2015a: 13) (βλ. ακολούθως Πίνακα 49):

Πίνακας 49: Αρχές και Δείκτες για την Αξιολόγηση και την Ανάπτυξη της Χρηστής Πολυεπίπεδης Διακυβέρνησης στην ΕΕΚ

Αρχές	Δείκτες	Βαθμολόγηση (Scoring)
Συνάφεια (Relevance)	Τα συστήματα διακυβέρνησης υποστηρίζουν τον οικονομικό ρόλο της ΕΕΚ, π.χ. με την πρόβλεψη/αντιστοίχιση των αναγκών σε δεξιότητες και τη σύνδεσή τους με περισσότερο βασισμένα στις ικανότητες προγράμματα σπουδών.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Τα συστήματα διακυβέρνησης υποστηρίζουν τον ρόλο της κοινωνικής ισότητας της ΕΕΚ, π.χ. με το άνοιγμα της πρόσβασης στη μάθηση και στην πιστοποίηση σε ευρύτερες ομάδες, ή την επέκταση της ΣΕΚ (CVT), κ.λπ.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Τα συστήματα διακυβέρνησης ενθαρρύνουν την ΕΕΚ να συμβάλει στην εξεύρεση καινοτόμων λύσεων, π.χ. με την εισαγωγή δεξιοτήτων αειφορίας ή επιχειρηματικών δεξιοτήτων και/ή βασικών ικανοτήτων.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Τα συστήματα διακυβέρνησης κινητοποιούν αποτελεσματικούς μηχανισμούς χρηματοδότησης και κατανομής πόρων σε όλα τα επίπεδα του συστήματος ΕΕΚ.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Τα συστήματα διακυβέρνησης ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητευόμενων (learners) και της αγοράς εργασίας, π.χ. με την ενίσχυση της ευελιξίας, τη σύνδεση	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)

	των τυπικών/άτυπων τομέων (formal/informal sectors), την ανάπτυξη προσεγγίσεων βασισμένων περισσότερο στα αποτελέσματα.	
	Τα συστήματα διακυβέρνησης συμβάλλουν στη βελτίωση των επαγγελματικών προτύπων (standards) και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών/τριών της ΕΕΚ.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
Αποτελεσματικότητα <i>(Effectiveness)</i>	Η ανατροφοδότηση δείχνει ότι τα υφιστάμενα συστήματα διακυβέρνησης υποστηρίζουν την παροχή ΕΕΚ και την υλοποίηση μεταρρυθμίσεων, και ιδίως στο επίπεδο του παρόχου ΕΕΚ (VET provider level).	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Η διακυβέρνηση της ΕΕΚ υποστηρίζει την επίτευξη εθνικών αναπτυξιακών στόχων και μια σειρά ευρύτερων πολιτικών, σε εθνικό και ενδιάμεσο επίπεδο διακυβέρνησης, καθώς και στο επίπεδο διακυβέρνησης παροχής ΕΕΚ.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Οι στόχοι διαμορφώνονται σύμφωνα με τα κοινά συμφέροντα/ενδιαφέροντα και τα εντοπισμένα κενά πολιτικής, λαμβάνοντας υπ' όψιν τη διαθεσιμότητα των πόρων προς υλοποίηση.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Οι μηχανισμοί διαχείρισης και διασφάλισης της ποιότητας λειτουργούν ή αναπτύσσονται, και συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας και στην εφαρμογή των προτύπων (standards).	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Οι διαδικασίες διακυβέρνησης αναγνωρίζονται ότι είναι αποτελεσματικές, δεδομένου ότι παρέχουν καλή σχέση μεταξύ ποιότητας-αποτελεσματικότητας (good value for money).	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Επικουρικότητα & Αναλογικότητα	Οι αποφάσεις λαμβάνονται στο πιο κατάλληλο επίπεδο διακυβέρνησης και/ή στο πιο χαμηλό επίπεδο για τη βελτιστοποίηση της υλοποίησης της πολιτικής της ΕΕΚ.

<i>(Subsidiarity & Proportionality)</i>	Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των ενδιαφερόμενων μερών (stakeholders) δεν συγκρούονται και δεν αφήνουν κενά στη διαδικασία εκπόνησης πολιτικής.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Τόσο οι σκληρές «ρυθμίσεις» (νόμοι κ.λπ.) όσο και οι «μαλακές» ρυθμίσεις (συστάσεις, γνώμες, συμφωνίες συνεργασίας κ.λπ.) χρησιμοποιούνται και εφαρμόζονται σε κάθε στάδιο και επίπεδο στον κύκλο πολιτικής.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
Διαφάνεια <i>(Transparency)</i>	Ο κύκλος πολιτικής της ΕΕΚ είναι μια ανοιχτή διαδικασία που περιλαμβάνει αναγνωρισμένους αρμόδιους/σχετικούς φορείς και δρώντες (stakeholders).	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Ο πολιτικός διάλογος συντονίζεται και υποστηρίζεται από την αντίστοιχη τεκμηρίωση, εκθέσεις, κατευθυντήριες γραμμές κ.λπ.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Τα συστήματα διαχείρισης πληροφοριών και άλλα δεδομένα ανταποκρίνονται στις ανάγκες διακυβέρνησης των ενδιαφερόμενων μερών (stakeholders).	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Οι τυπικοί και άτυποι μηχανισμοί ανταλλαγής πληροφοριών λειτουργούν, έτσι ώστε οι πληροφορίες χρησιμοποιούνται κανονικά από τα ενδιαφερόμενα μέρη της ΕΕΚ.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
Λογοδοσία <i>(Accountability)</i>	Οι πρακτικές διακυβέρνησης συμμορφώνονται με τα πρότυπα, τους κανονισμούς και τις διαδικασίες και συμφωνούνται από διαφορετικά ενδιαφερόμενα μέρη (stakeholders).	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Οι αρμοδιότητες, οι ρόλοι και οι λειτουργίες της διακυβέρνησης ορίζονται σαφώς και λαμβάνουν υπ' όψιν τα αποτελέσματα που αναμένονται από τους χρήστες και τους stakeholders.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)

	Οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων (decision makers) αξιολογούν και σέβονται τη συμβολή και τις συστάσεις των διάφορων ενδιαφερόμενων μερών της ΕΕΚ.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
Συμμετοχή (Participation)	Οι κατάλληλοι ενδιαφερόμενοι-stakeholders ενεπλάκησαν συνεργατικά σε όλα τα στάδια του κύκλου πολιτικής της ΕΕΚ.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Διαφορετικές κυβερνητικές υπηρεσίες (π.χ. υπουργεία) και τα διαφορετικά επίπεδα διακυβέρνησης (π.χ. εθνικό/περιφερειακό/ τοπικό) εμπλέκονται ενεργά	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Οι συντονιστικοί μηχανισμοί συμμετοχής (π.χ. κοινωνικός διάλογος, διαβούλευση, συμβουλευτικοί φορείς) επιτρέπουν στα ενδιαφερόμενα μέρη (stakeholders) να συμμετέχουν σε καίρια σημεία.	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)
	Διαφορετικοί δρώντες, τόσο στο κάθετο όσο και στο οριζόντιο επίπεδο, εμπλέκονται σε εταιρικές σχέσεις (partnerships) προκειμένου να διαμορφώσουν προβλέψεις για ζητήματα που σχετίζονται με τις πολιτικές και τα συστήματα της ΕΕΚ (π.χ. με τη χρήση μεθοδολογιών πρόβλεψης).	(1)--(2)--(3)--(4)--(5)--(6)

Πηγή: ETF, 2015a: 58-59.

Εκτός από το εργαλείο αυτο-αξιολόγησης για την «μέτρηση» των επιδόσεων της διακυβέρνησης, το ETF έχει κατασκευάσει και ένα δεύτερο εργαλείο καταγραφής των μηχανισμών συντονισμού¹²⁶ (coordination mechanisms) που έχει αναπτύξει κάθε

¹²⁶ «Οι μηχανισμοί συντονισμού για την εκπόνηση πολιτικής στην Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση μπορούν να οριστούν ως δομημένες διαδικασίες εταιρικής σχέσης προσανατολισμένες στο αποτέλεσμα, εργαλεία και/ή μέθοδοι πολιτικής για την αποτελεσματική υποστήριξη της εκπόνησης πολιτικής είτε στην Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση είτε στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στο πλαίσιο του κύκλου πολιτικής. Μπορεί να δημιουργηθούν από ενδιαφερόμενους φορείς (δημόσιους και ιδιωτικούς) και στο κάθετο και στο οριζόντιο επίπεδο διακυβέρνησης με δεσμευτικό και/ή μη δεσμευτικό χαρακτήρα στο πλαίσιο εκπόνησης πολιτικής. Οι

χώρα-εταίρος στο πλαίσιο εκπόνησης της πολιτικής για την ΕΕΚ αλλά και για την Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού με στόχο α) την ενίσχυση της συμμετοχής πολλών και διαφορετικών ενδιαφερόμενων μερών/φορέων (multi-stakeholder participation) και β) τη βελτίωση της υλοποίησης, της ανατροφοδότησης/αναθεώρησης και της αξιολόγησης της ίδιας της εκπόνησης πολιτικής των εν λόγω πεδίων. Οι μηχανισμοί συντονισμού περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, μηχανισμούς χρηματοδότησης και κατανομής των οικονομικών πόρων, μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας κ.λπ. (ETF, 2015a: 27) (βλ. αναλυτικά Πίνακα 50).

Πίνακας 50: Τυπολογία Μηχανισμών Συντονισμού για την Εκπόνηση Πολιτικής στην ΕΕΚ και στην Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού

Τύπος Μηχανισμού	Τύπος Εταιρικής Σχέσης	Μηχανισμοί/Εργαλεία Πολιτικής
Συντονισμού 1. Προσανατολισμένος σε νομοθετικές ή κανονιστικές ρυθμίσεις <i>(Legislative or normative-oriented)</i>	Κυβερνητικές εταιρικές σχέσεις <i>(Government-led partnerships)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Εθνική και υποεθνική (περιφερειακή) νομοθεσία για την ΕΕΚ και τη ΔΒΜ. - Εθνικές και περιφερειακές στρατηγικές ΕΕΚ/ΔΒΜ. - Συμβάσεις πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (διμερείς συμφωνίες συνεργασίας μεταξύ

μηχανισμοί συντονισμού είναι ως επί το πλείστον πολιτικής, οικονομικής και/ή τεχνικής φύσεως.» (Galvin Arribas et al./ETF, 2012 όπ. αναφ. στο ETF, 2015a: 64).

«Ο στρατηγικός στόχος των μηχανισμών συντονισμού είναι η υποστήριξη της δημιουργίας και της ρύθμισης της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των υπεύθυνων φορέων/δρώντων λήψης αποφάσεων των διαφορετικών επιπέδων διακυβέρνησης, σε κείριους τομείς πολιτικής, προκειμένου να διευκολυνθεί η καλύτερη επίδοση της δημόσιας διαχείρισης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης και να βελτιωθεί η ελκυστικότητα και η συνάφεια των πολιτικών και των συστημάτων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης. Τέτοιου είδους μηχανισμοί μπορούν να δημιουργηθούν και να αναπτυχθούν σε μία ad hoc βάση ή να χρησιμοποιηθούν με στρατηγικό τρόπο με στόχο την εδραίωση της ανάπτυξης πολιτικής για την Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση είτε βραχυπρόθεσμα είτε μεσοπρόθεσμα/μακροπρόθεσμα.» (Galvin Arribas et al./ETF, 2012 όπ. αναφ. στο ETF, 2015a: 64).

		<p>εθνικών/περιφερειακών εμπλεκόμενων μερών.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εθνικές διμερείς/τριμερείς συμφωνίες. - Κανονισμοί κατάρτισης. - Εθνικά Πλαίσια Προσόντων (NQFs).
<p>2. Προσανατολισμένος σε θεσμοθετημένες συστάσεις πολιτικής</p> <p><i>(Institutionalised policy advice-oriented)</i></p>	<p>Διαβούλευση και εταιρικές σχέσεις παροχής συμβουλών</p> <p><i>(Consultation and advice partnerships)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Εθνικές υπηρεσίες για την ΕΕΚ και άλλοι εποπτικοί φορείς (π.χ. αρχές πιστοποίησης). - Περιφερειακές υπηρεσίες ανάπτυξης. - Διυπουργικές ομάδες συνεργασίας. - Συντονιστικές και/ή κοινές (κοινωνικοί εταίροι) επιτροπές, συμβούλια, κ.λπ. - Εθνικά, τομεακά και περιφερειακά συμβούλια δεξιοτήτων (και άλλα συμβουλευτικά όργανα). - Τριμερείς φορείς. - Παρατηρητήρια (αγοράς εργασίας και κατάρτισης σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο). - Εκπαιδευτικά δίκτυα. - Κοινότητες πρακτικής.
<p>3. Προσανατολισμένος σε δημόσιες-ιδιωτικές δομές</p> <p><i>(Public – private structure-oriented)</i></p>	<p>- Αυτο-ρυθμιζόμενες (κυβερνητικές) εταιρικές σχέσεις</p> <p><i>Self-regulated (governing) partnerships</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Διακανονισμοί κοινωνικού διαλόγου: συλλογικές συμβάσεις εργασίας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων (π.χ. συμφωνίες (συμβάσεις) κατάρτισης σε τομεακό/κλαδικό και εταιρικό επίπεδο). - Ταμεία τομεακής/κλαδικής κατάρτισης και άλλοι μηχανισμοί συγχρηματοδότησης (π.χ. εισφορές, φορολογικές επιδοτήσεις,

	<p>-Δημόσιες-ιδιωτικές εταιρικές σχέσεις</p> <p><i>(Public-private partnerships)</i></p> <p>-Εταιρικές σχέσεις για την κινητοποίηση πόρων</p> <p><i>(Mobilisation of resources partnerships)</i></p>	<p>επιχορηγήσεις/δωρεές, ατομικοί λογαριασμοί μάθησης).</p> <p>- Συμβόλαια/συμβάσεις μάθησης βασισμένης στην εργασία.</p>
<p>4. Προσανατολισμένος στην παραγωγή γνώσης</p> <p><i>(Knowledge creation-oriented)</i></p>	<p>Εταιρικές σχέσεις βασισμένες στη γνώση</p> <p><i>(Knowledge-based partnerships)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Μεθοδολογίες, διάγνωση και ανάλυση (σε εθνικό, περιφερειακό και τομεακό επίπεδο) για τις ανάγκες σε δεξιότητες. - Προβλέψεις για τις δεξιότητες (skills forecasts) (εθνικό, περιφερειακό και τομεακό/κλαδικό επίπεδο). - Επαγγελματικά πρότυπα (occupational standards). - Δείκτες και τιμές-στόχοι (benchmarks) βασισμένοι/ες στην επίδοση (συστήματα παρακολούθησης). - Στρατηγικές αξιολόγησης, μελέτες και άλλα εργαλεία παρακολούθησης [π.χ. συστήματα δεικτών (indicator systems)]. - Συστάσεις, (κοινές) γνωμοδοτήσεις, διακηρύξεις, δηλώσεις, κ.λπ.

Πηγή: Galvin Arribas, ETF (based on GEMM and FRAME projects methodologies) όπ. αναφ. στο ETF, 2015a: 61.

Όλα τα προαναφερθέντα εργαλεία χαρτογράφησης και αξιολόγησης της διακυβέρνησης της ΕΕΚ και της Ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού συμπεριλαμβάνονται και χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο αξιοποίησης 3 μείζονων εργαλείων πολιτικής που έχει αναπτύξει το ETF για τις ανάγκες στα συγκεκριμένα πεδία και εφαρμόζονται από τις χώρες-εταίρους του. Ουσιαστικά, αυτά τα 3 εργαλεία πολιτικής αντιστοιχούν σε ή/και συνδέονται με 3 mega-Projects σε σχέση με τη

διακυβέρνηση στα πεδία της ΕΕΚ και της Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού στις χώρες-εταίρους του ETF. Συνδέονται, δε, μεταξύ τους αφού ανατροφοδοτούν τη Διαδικασία του Τορίνο (Torino Process) και δύναται να οδηγήσουν στην επικαιροποίησή της ή/και σε ενδεχόμενη αναθεώρησή της (Παπαδάκης, 2017: 674-675).

Συγκεκριμένα, πρόκειται για τα κάτωθι (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2017: 674-675):

1. RIA (Review of Institutional Arrangements): Η RIA συνιστά ένα εργαλείο πολιτικής, που στοχεύει στο να αποτυπώσει και να αξιολογήσει την κατάσταση των πραγμάτων και την πρόοδο που έχει πραγματοποιηθεί από τις χώρες-εταίρους του ETF στα πεδία (Παπαδάκης, 2017: 674):

- i. της δομής της διακυβέρνησης των θεσμών, των οργανισμών καθώς και των υπηρεσιών που είναι αρμόδιοι και υπεύθυνοι για την Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού (HRD), ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πολιτικής;
- ii. των διοικητικών υποδομών και των πόρων για την διασφάλιση της ομαλής υλοποίησης της πολιτικής που αφορά στις δεξιότητες και της εφαρμογής των σχετικών οδικών χαρτών (roadmaps) και των οροσήμων (milestones);
- iii. των πρακτικών προϋπολογισμού και της ικανότητας χρηματοοικονομικής διαχείρισης για την εφαρμογή στην πράξη ενός Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δαπανών και προϋπολογισμού προγραμμάτων (ETF, 2014a: 50; Παπαδάκης, 2017: 674).

Στο πλαίσιο υλοποίησης της RIA, έχει τεθεί σε εφαρμογή η πρωτοβουλία FRAME: Skills for the Future (FRAME initiative) από το ETF. Στόχος του FRAME Project είναι η υποστήριξη των υπό ένταξη χωρών στην Ε.Ε., προκειμένου να αναπτύξουν περισσότερο συνεκτικές και με βάση ερευνητικά ευρήματα (evidence-based) πολιτικές για την Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού (HRD policies), που να συμφωνούν και να εναρμονίζονται με τις κατευθυντήριες γραμμές και τους στόχους της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020», χρησιμοποιώντας μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εργαλεία πολιτικής προβλέψεων. Απώτερος στόχος είναι η

ενδυνάμωση της σύνδεσης και της ευθυγράμμισης των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης των συγκεκριμένων χωρών-εταίρων του ETF με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της οικονομίας (ETF, 2014a: 9; ETF, 2014b: 8; ETF, 2014c: 8).¹²⁷

2. Torino Process Reports/TPRs (Εκθέσεις για τη Διαδικασία του Τορίνο): Οι Torino Process Reports, δηλαδή οι εκθέσεις των χωρών-εταίρων για την ΕΕΚ και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού στο πλαίσιο της ΔΒΜ συνιστούν το δεύτερο εργαλείο πολιτικής που αξιοποιεί το ETF στο πλαίσιο της Διαδικασίας του Τορίνο (Torino Process). Οι TPRs παρέχουν μία πλήρη εικόνα για την κατάσταση των πραγμάτων και για την πρόοδο που έχει συντελεστεί σε κάθε χώρα-εταίρο στα πεδία της ΕΕΚ και της ΔΒΜ (Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού (HRD) – Ανάπτυξη Δεξιοτήτων), καθώς και για τη σύνδεση αυτών με την απασχόληση και την αγορά εργασίας, την κοινωνική ενσωμάτωση και συνοχή, την οικονομική ανάπτυξη κ.λπ. (βλ. αναλυτικά ETF, 2015a και ETF & Latvian Presidency of the Council of the European Union, 2015 οπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2017: 674; ETF, 2015b: 13-32; ETF, 2017g: 4-12).

¹²⁷ Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να αναφέρουμε ότι στο πλαίσιο της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης στα πεδία της ΕΕΚ και της Ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού, εκτός από το ETF FRAME Project, υπάρχει και άλλο ένα mega-Project, το GEMM (Governance for EMPloyability in the Mediterranean), το οποίο έχει σχεδιαστεί και εφαρμοστεί από το ETF στις χώρες-εταίρους του, που βρίσκονται στη λεκάνη της Μεσογείου, ήτοι: Μαρόκο, Αλγερία, Τυνησία, Αίγυπτος, Λίβανος, Ιορδανία, Ισραήλ και Παλαιστίνη και στοχεύει στην προώθηση και στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας, ιδίως, των νέων ατόμων και των γυναικών στις συγκεκριμένες χώρες, μέσω της προώθησης και της ενίσχυσης της ποιότητας και της συνάφειας των συστημάτων ΕΕΚ. Οι βασικοί τομείς εστίασης του GEMM είναι η χρηματοδότηση, η διασφάλιση ποιότητας και η διαχείριση της ΕΕΚ (ETF, 2017f: <http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/GEMM>).

Συγκεκριμένα, στρατηγικός στόχος του GEMM Project είναι η αύξηση του βαθμού συμμετοχής, και στο κάθετο και στο οριζόντιο επίπεδο διακυβέρνησης, των ενδιαφερόμενων φορέων και δρώντων της ΕΕΚ στην χάραξη πολιτικής σε όλα τα στάδια του κύκλου πολιτικής (προγραμματισμός/σχεδιασμός, ανάπτυξη, υλοποίηση και αξιολόγηση/αναθεώρηση), αποσκοπώντας στη βελτίωση α) της διακυβέρνησης και β) της συνάφειας και της ποιότητας των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης και, κατά συνέπεια, της συμβολής τους στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας των νέων ατόμων και των γυναικών μέσω της προώθησης και ενίσχυσης εταιρικών σχέσεων/συνεργασιών και στοχευμένων δράσεων (ETF, 2015a: 12).

3. ETF VET Governance Inventory (Απογραφικό Διακυβέρνησης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης): «Το Απογραφικό αποτελεί ένα νέο και καινοτόμο εργαλείο πολιτικής. Αξιοποιώντας όλα τα προαναφερθέντα, συνιστά μια πολυπαραμετρική αποτύπωση και αξιολόγηση της κατάστασης των πραγμάτων και των μείζονων θεσμικών εξελίξεων (*institutional arrangements*) στο πεδίο της Διακυβέρνησης και του Σχεδιασμού και Εφαρμογής Πολιτικής για τις Δεξιότητες και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Αποτελείται από δύο διακριτά υπο-εργαλεία, τα οποία εφαρμόζονται ανά χώρα και επιτρέπουν τη συστηματική σύγκριση και το *clustering*. Πρόκειται για το *DCT (Data Collection Tool)* και το *Country Fiche* που συνοψίζει τα βασικά ευρήματα του *DCT*, παρέχοντας ευσύνοπτα το προφίλ της κάθε χώρας. Η ανάπτυξη του *Inventory* εντάσσεται στο πλαίσιο του Έργου του ETF «*Skills and VET Governance*» (*EUTF-B2015-B03100-C1-ETF SP-GOV WP15-40-18-GOV*).» (Παπαδάκης, 2017: 675).

Ουσιαστικά, το ETF VET Governance Inventory (συμπεριλαμβανομένων και των δύο υπο-εργαλείων του) αναπτύχθηκε, εφαρμόζεται και επικαιροποιείται αφενός για την παρακολούθηση της προόδου των χωρών-εταίρων στα προαναφερθέντα πεδία και αφετέρου για τη διερεύνηση θεματικών πεδίων/ζητημάτων σε τομείς όπως η χρηματοδότηση και η «κοστολόγηση» (*costing*) της ΕΕΚ, ο ρόλος των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών στον κύκλο πολιτικής της ΕΕΚ κ.λπ., με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών και «καλών πρακτικών» μεταξύ των χωρών-εταίρων του ETF (ETF, 2017h: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/PRJ_2015_WP15_40_18_GOV; ETF, 2017i: [http://www.etf.europa.eu/wpubdocs.nsf/0/2724A33495B793AFC12580BC0058D80C/\\$File/IP%202017%20SP%20GOV.pdf](http://www.etf.europa.eu/wpubdocs.nsf/0/2724A33495B793AFC12580BC0058D80C/$File/IP%202017%20SP%20GOV.pdf)).

Με βάση τα διαθέσιμα υφιστάμενα δεδομένα του ETF, έως και το 2016 είχαν αναπτυχθεί 24 Country Fiches. Βάσει της προηγούμενης ανάλυσης για το Inventory, θεωρούμε, ότι έχουν αναπτυχθεί αντιστοίχως και 24 Data Collection Tools και, συνεπώς, 24 ETF VET Governance Inventories για τη Διακυβέρνηση στην

Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση και την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων¹²⁸ (ETF, 2017i):

[http://www.etf.europa.eu/wpubdocs.nsf/0/2724A33495B793AFC12580BC0058D80C/\\$File/IP%202017%20SP%20GOV.pdf](http://www.etf.europa.eu/wpubdocs.nsf/0/2724A33495B793AFC12580BC0058D80C/$File/IP%202017%20SP%20GOV.pdf)).

¹²⁸ Ωστόσο, στην ιστοσελίδα του ETF έχουν αναρτηθεί και είναι διαθέσιμα στο ευρύ κοινό μόνο 20 Country Fiches. Συγκεκριμένα: Αλβανία, Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν, Λευκορωσία, Βοσνία και Ερζεγοβίνη, Αίγυπτος, FYROM, Γεωργία, Ισραήλ, Ιορδανία, Κόσοβο, Λίβανος, Μολδαβία, Μαυροβούνιο, Μαρόκο, Παλαιστίνη, Ρωσία, Σερβία, Τουρκία, Ουκρανία (βλ. αναλυτικά ETF, 2017j: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/VET_governance_partner_country_profiles).

2. Τάσεις και Προσκλήσεις για την Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στις Χώρες-Εταίρους του ETF και της Ε.Ε. (Βόρεια Αφρική, Δυτικά Βαλκάνια, Ανατολική Ευρώπη και Κεντρική Ασία)

Στον παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε μία συνοπτική συγκριτική επισκόπηση των κύριων ευρημάτων της παρακολούθησης της προόδου των χωρών-εταίρων του ETF και της Ε.Ε. (Βόρεια Αφρική, Δυτικά Βαλκάνια, Ανατολική Ευρώπη και Κεντρική Ασία) ως προς την υλοποίηση της πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο για την περίοδο 2012-2017, καθώς και των κυριότερων τάσεων και πρωτοβουλιών που έχουν αναληφθεί στην κατεύθυνση αλλαγής του μοντέλου διακυβέρνησης για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στον κύκλο πολιτικής τη συγκεκριμένη περίοδο.

Με βάση τα ευρήματα της Torino Process, οι κυριότερες τάσεις που εντοπίζονται ως προς την διακυβέρνηση της πολιτικής για την ΕΕΚ στις χώρες-εταίρους του ETF είναι (βλ. αναλυτικά Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018):

i. Ο τύπος διακυβέρνησης της ΕΕΚ μετασχηματίζεται από κεντρικό σε υβριδικό. Η μετάβαση αυτή συνοδεύεται, σε αρκετές περιπτώσεις, από την μετάβαση, η οποία δεν είναι επιτυχημένη αρκετές φορές, από ένα καθορισμένο μοντέλο πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (defined model of multi-level governance) σε ένα δομημένο μοντέλο πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (structured model of multi-level governance). Με άλλα λόγια, παρατηρείται μία τάση είτε αποκεντρωμένης (decentralisation) είτε περιφερειοποιημένης (regionalisation) χάραξης και παραγωγής πολιτικής στην ΕΕΚ στην πλειοψηφία των χωρών-εταίρων του ETF (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

ii. Οι κρατικοί φορείς (state actors) και ιδίως τα Υπουργεία και οι αντίστοιχες υπηρεσίες και τμήματά τους, καθώς και οι εποπτευόμενοι Οργανισμοί (Supervised Agencies), εξακολουθούν να ηγούνται σχεδόν όλων των λειτουργιών διακυβέρνησης. Παρ' όλα αυτά, οι μη-κρατικοί φορείς/δρώντες και οι κοινωνικοί εταίροι εμπλέκονται

ενεργά στον κύκλο πολιτικής της ΕΕΚ και στους αντίστοιχους μηχανισμούς συντονισμού της διακυβέρνησης της ΕΕΚ (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

iii. Στην πλειοψηφία των χωρών-εταίρων του ETF, και συγκεκριμένα στην πλειοψηφία των ενδιαφερόμενων φορέων/δρώντων (stakeholders), υπάρχει ένα κοινό όραμα για την ΕΕΚ, το οποίο είναι συνεκτικό και σφαιρικό, ενώ τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα και οι θεσμικές ρυθμίσεις (institutional arrangements) επικεντρώνονται στην αντιμετώπιση διαρθρωτικών προβλημάτων της κοινωνίας, όπως η ανεργία και ιδίως η νεανική ανεργία, στην σύνδεση και εναρμόνιση των συστημάτων της ΕΕΚ με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και στην προώθηση και ενίσχυση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Επιπλέον, δίδεται έμφαση στη συγκρότηση θεσμικού πλαισίου σε σχέση με την εμπλοκή στην διακυβέρνηση της ΕΕΚ των ιδιωτικών, περιφερειακών και τομεακών ενδιαφερόμενων φορέων/δρώντων, στην ανάπτυξη τομεακής προσέγγισης σε σχέση με την διακυβέρνηση στην ΕΕΚ, στην ανάπτυξη προσέγγισης για το πεδίο των δεξιοτήτων και κατά συνέπεια στην χάραξη και παραγωγή ερευνητικά εδραιωμένης πολιτικής, στην αποτελεσματική ρύθμιση των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (NQFs), καθώς επίσης και στην προσέλκυση περισσότερων ενδιαφερόμενων δρώντων/φορέων ως προς την χρηματοδότηση της ΕΕΚ σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

iv. Στρατηγικός στόχος των key policy documents, των εθνικών στρατηγικών και των μεταρρυθμίσεων των χωρών-εταίρων του ETF είναι ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων ΕΕΚ προκειμένου να εναρμονίζονται με, και να ανταποκρίνονται στα διεθνή πρότυπα (standards), καθώς επίσης και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας σε δεξιότητες και ικανότητες (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

v. Σε αρκετές χώρες-εταίρους του ETF, ο πολιτικός διάλογος έχει διευρυνθεί. Ωστόσο δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις χωρών, στις οποίες οι διαδικασίες πολιτικού διαλόγου έχουν ad hoc χαρακτηριστικά ή είναι απλώς διαδικαστικές. Συν τις άλλους, παρατηρείται μία αυξημένη προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών της ΕΕΚ στην

κατεύθυνση ενδυνάμωσης της κοινωνικής ενσωμάτωσης και σύνδεσης με τη ζήτηση και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

vi. Αξίζει να αναφερθεί, ότι τόσο ο αριθμός των δημόσιων-ιδιωτικών εταιρικών σχέσεων και συνεργασιών όσο και οι καινοτόμες πρωτοβουλίες, ιδίως, σε περιφερειακό και τομεακό/κλαδικό επίπεδο έχουν αυξηθεί (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Στην πλειοψηφία των χώρων-εταίρων του ETF, τόσο η συνολική διακυβέρνηση όσο και το σύστημα της ΕΕΚ χαρακτηρίζονται από περισσότερη συμμετοχικότητα και λογοδοσία (accountability) στη διάρκεια της χρονικής περιόδου 2012-2017. Οι διαδικασίες διαβούλευσης λαμβάνουν χώρα σε πιο τακτική βάση, ενώ υπάρχουν θεσμικές ρυθμίσεις ή νέο νομοθετικό πλαίσιο, όπως στην περίπτωση της Αλβανίας. Επιπροσθέτως, οι ενδιαφερόμενοι φορείς/δρώντες έχουν αυξήσει τη συμμετοχή τους στην διακυβέρνηση της ΕΕΚ, ενώ οι διαδικασίες αποκέντρωσης ή περιφερειοποίησης της διακυβέρνησης και του συστήματος της ΕΕΚ βρίσκονται σε εξέλιξη (π.χ. η σταδιακή περιφερειακή διακυβέρνηση της ΕΕΚ στην Τυνησία, η αποκέντρωση των 24 Περιφερειών στην Ουκρανία, οι Περιφερειακοί Κόμβοι (Hubs) της ΕΕΚ στο Καζακστάν κ.λπ.) (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Όσον αφορά στην περιφερειακή προσέγγιση της διακυβέρνησης της ΕΕΚ, έχει σημειωθεί κινητικότητα και ενδυνάμωση των προσπαθειών, κυρίως, λόγω των συμβουλίων ή/και των επιτροπών για τις δεξιότητες, όπως στην περίπτωση της Μολδαβίας. Επίσης, οι στρατηγικές για την ΕΕΚ χαράσσονται και υλοποιούνται στο πλαίσιο ευρύτερων και καινοτόμων στρατηγικών HRD, όπως στην περίπτωση της Ιορδανίας (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Με βάση τα προαναφερθέντα, διαφαίνεται, ότι η πολιτική της ΕΕΚ, σε ένα βαθμό, έχει, ήδη, αρχίσει να προτεραιοποιείται στη κεντρική πολιτική ατζέντα και στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών στις περισσότερες χώρες-εταίρους του ETF (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018). Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί, ότι η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της πολιτικής (policy monitoring & review), καθώς και ο ρόλος των

κοινωνικών εταιρών και άλλων μη κυβερνητικών δρώντων στις περισσότερες χώρες-εταίρους του ETF δεν έχουν θεσμοποιηθεί ακόμα (ETF, 2017k: 9).

Συν τοις άλλοις, η εξέλιξη και η πρόοδος των χωρών-εταίρων του ETF αναφορικά με την ΕΕΚ, δεν είναι ίση, ούτε χαρακτηρίζεται από σταθερότητα. Αυτή η ανομοιογένεια, οφείλεται σε μία σειρά παραγόντων, οι οποίοι είτε είναι κοινοί μεταξύ των χωρών-εταίρων, ιδίως σε περιφερειακό επίπεδο, είτε είναι μοναδικοί σε εθνικό επίπεδο (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Μείζονες προκλήσεις για τις χώρες-εταίρους του ETF εξακολουθούν να παραμένουν: α) οι πάροχοι ΕΕΚ ως προς τη διαχείριση και τη χρηματοδότηση της ΕΕΚ, β) η διαμόρφωση και η ανάπτυξη αποτελεσματικών μηχανισμών συντονισμού, στους οποίους να συμμετέχουν και να εμπλέκονται πολλοί δρώντες από όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης, και γ) η ανάπτυξη μοντέλων κατανομής πόρων σε σχέση με την κατανομή της χρηματοδότησης της ΕΕΚ (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Καθοριστική παράμετρος για τη διαχείριση των προκλήσεων, που αντιμετωπίζουν οι χώρες-εταίροι του ETF, διαδραματίζει το πολιτικό και διοικητικό υπόβαθρο (background) που έχει η κάθε χώρα-εταίρος καθώς επίσης και το background της εκάστοτε χώρας σε σχέση με το δημόσιο management (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Galvin Arribas (2016) «*οι πρώην Σοβιετικές χώρες (Δυτικά Βαλκάνια, Ανατολική Ευρώπη και οι περιφέρειες της Κεντρικής Ασίας), χαρακτηρίζονταν από συγκεντρωτικές οικονομίες με ισχυρό τον ρόλο του Κράτους ως τον κύριο policy initiator, μεγάλα δίκτυα δημόσιων εταιρειών, έλλειψη ιδιωτικών επιχειρήσεων, και εργατικά συνδικάτα κατευθυνόμενα από τις κυβερνήσεις, (ενώ) οι χώρες του Maghreb και του Mashreq (περιφέρεια της Νότιας και Ανατολικής Μεσογείου) παραδοσιακά χαρακτηρίζονταν, επίσης, από υψηλά συγκεντρωτικά συστήματα και αυταρχικές πρακτικές διακυβέρνησης στις δημόσιες υποθέσεις με εκτεταμένες ανεπίσημες οικονομίες και αδύναμες οργανώσεις της Κοινωνίας των Πολιτών (CSOs)*» (Galvin Arribas, 2016: 499).

Σ' αυτό το πλαίσιο, αν και έχει υπάρξει πρόοδος ως προς τον περιορισμό των συγκεντρωτικών μοντέλων διακυβέρνησης και των συγκεντρωτικών οικονομιών, σε ορισμένες περιπτώσεις, η προαναφερθείσα συγκεντρωτική παράδοση ορισμένων χωρών-εταίρων παραμένει μία από τις βασικές προκλήσεις σε σχέση με τη διακυβέρνηση και τα συστήματα της ΕΕΚ (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Τα βασικά εμπόδια και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν ακόμα οι περισσότερες χώρες-εταίροι του ETF και στις 4 Περιφέρειες, συνοψίζονται ακολούθως (βλ. αναλυτικά (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018):

- Αργή πρόοδος και εξέλιξη της θεσμοποίησης των νέων μορφών συνεργασίας και, ιδίως, των κάθετων συνεργατικών μορφών (vertical cooperation) (ETF, 2017l: 4).
- Ύπαρξη κατακερματισμών και αλληλεπικαλύψεων σε σχέση με τις διαδικασίες συντονισμού και ελλειμμάτων ως προς τις θεσμικές και λειτουργικές ικανότητες των δρώντων (ακόμα και σε κρατικό/εθνικό επίπεδο) (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).
- Χαμηλή χρηματοδότηση της ΕΕΚ στο σύνολο των εθνικών προϋπολογισμών και έλλειψη θεσμικών τομεακών/κλαδικών κονδυλίων ΕΕΚ, ατομικών λογαριασμών μάθησης (ILAs), φορολογικών κινήτρων κατάρτισης για τις επιχειρήσεις, του/τις εργαζομένους/ες και τους πολίτες γενικώς (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).
- Ελλειπείς ή «αδύναμες» βάσεις δεδομένων σε σχέση με τις εκροές της αγοράς εργασίας, την παρακολούθηση των συστημάτων ΕΕΚ και υλοποίησης πολιτικής, κυρίως σε τοπικό και τομεακό/κλαδικό επίπεδο (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).
- Η ευθύνη λογοδοσίας (accountability) όσον αφορά στην υλοποίηση της πολιτικής για την ΕΕΚ χρειάζεται να βελτιωθεί περαιτέρω (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).
- Περαιτέρω ενδυνάμωση χρειάζονται και οι bottom-up διαδικασίες, ο πολιτικός διάλογος και η πολιτική δεδομένων (data policy). Επίσης, χρειάζεται να ενισχυθεί η ευαισθητοποίηση σε σχέση με την ύπαρξη δικτύων ενδιαφερόμενων φορέων/δρώντων (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Ωστόσο, παρά τις αδυναμίες και τα προβλήματα που εμφανίζουν οι περισσότερες χώρες-εταίροι του ETF στα συστήματα και στη διακυβέρνηση της ΕΕΚ, έχουν σημειώσει, εξελικτικά, σημαντική πρόοδο ως προς την ΕΕΚ, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και, πολλά υποσχόμενες, θεσμικές ρυθμίσεις (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Επίσης, τα Συμβούλια και άλλοι θεσμικοί φορείς/θεσμικές υπηρεσίες (π.χ. εθνικά/περιφερειακά/κλαδικά-τομεακά συμβούλια) έχουν ενεργό συμμετοχή στον συντονισμό της πολιτικής, υποστηρίζοντας τον/την Υπουργό, που είναι αρμόδιος/α για το σύστημα και την ανάπτυξη της ΕΕΚ (ETF, 2017k: 8).

Ενδεικτικά παραδείγματα, καλών πρακτικών όσον αφορά στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στον συντονισμό, στην ανάπτυξη εταιρικών συνεργασιών και γενικότερα στην διακυβέρνηση της ΕΕΚ, αποτελούν:

- Η συνεκτική διαδικασία περιφερειοποίησης της διακυβέρνησης της ΕΕΚ στην **Τυνησία**.
- Η ανάπτυξη κοινωνικών εταιρικών σχέσεων, η ανάπτυξη τομεακών/κλαδικών Συμβουλίων για τις Δεξιότητες, ο ενισχυμένος ρόλος των Τομεακών Επιτροπών και η πραγματική αποκεντρωμένη διακυβέρνηση της ΕΕΚ στη **Μολδαβία**.
- Ο νέος Νόμος για την ΕΕΚ και η ενίσχυση της απασχόλησης στην **Αλβανία** που εγκρίθηκαν το 2016.
- Οι στρατηγικές για την ΕΕΚ σε συνδυασμό με το Skills Vision 2020 που υλοποιούνται, από κοινού στη **Σερβία**. Παράλληλα εγκαθιδρύονται σταδιακά Περιφερειακοί Κόμβοι (Regional Hubs), και ενισχύεται ο ρόλος των Περιφερειακών Διοικήσεων Σχολείων [Regional Schools Administrations (RSA)], οι οποίες είναι υπεύθυνες για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των σχολείων ΕΕΚ, ενώ εμπλέκονται και στην διαχείριση των δημόσιων-ιδιωτικών εταιρικών σχέσεων για το πεδίο της ΕΕΚ κ.ο.κ. (βλ. αναλυτικά Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018: 35-46).

Όσον αφορά στις κύριες παραμέτρους, διαδικασίες και φορείς που συμβάλλουν, καθορίζουν και επιδρούν στην κατεύθυνση αλλαγής και μετασχηματισμού της διακυβέρνησης της ΕΕΚ και της ΔΒΜ στις χώρες-εταίρους του ETF είναι οι εξής:

i. Το ίδιο το πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό background κάθε χώρας-εταίρου: η ελλιπής πολιτική σταθερότητα/πολιτική αστάθεια, οι μετασχηματισμοί στην οικονομία και στην αγορά εργασίας, οι εξελίξεις στην τεχνολογία, ο οικονομικός ανταγωνισμός καθώς και τα δημογραφικά και κοινωνικά προβλήματα των χωρών-εταίρων (βλ. αναλυτικά Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018). Επίσης, η αναντιστοιχία δεξιοτήτων σε σχέση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, οι οποίες, σε συνδυασμό με επιμέρους διαθρωτικά προβλήματα της αγοράς εργασίας και της οικονομίας οδηγεί στην συνολική αύξηση των ποσοστών ανεργίας, και ιδίως της νεανικής ανεργίας (βλ. αναλυτικά Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

ii. Η Διαδικασία του Τορίνο (Torino Process): Η Διαδικασία του Τορίνο, η οποία συνέβαλε και εξακολουθεί να συμβάλει ως μία κοινή «διαδικασία-εργαλείο» αλλαγής των συστημάτων και της διακυβέρνησης της ΕΕΚ και της ΔΒΜ στην κατεύθυνση της προσέγγισης HDR για όλες τις Περιφέρειες (βλ. αναλυτικά Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Η συμβολή της σε σχέση με την κατανόηση από την πλευρά των χωρών-εταίρων του ETF για τον δυνητικό ρόλο που έχει η ΕΕΚ (ως μία ενεργητική πολιτική απασχόλησης) και κατ' επέκταση η ΔΒΜ στην αντιμετώπιση προβλημάτων, που σχετίζονται με την οικονομία και την αγορά εργασίας και κατά συνέπεια στην κοινωνική ενσωμάτωση, ήταν καθοριστική στο να συμπεριληφθούν οι πολιτικές για την ΕΕΚ και τη ΔΒΜ στην πολιτική ατζέντα και στις προτεραιότητες των εθνικών μεταρρυθμίσεων των χωρών-εταίρων και στις 4 Περιφέρειες (βλ. αναλυτικά Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Εκτός όμως από τους προαναφερθέντες παράγοντες που συμβάλλουν στην αλλαγή μοντέλου διακυβέρνησης της ΕΕΚ και αλλαγής των συστημάτων ΕΕΚ και ΔΒΜ στις χώρες-εταίρους, καθοριστικοί key drivers αποτελούν και οι ίδιες οι ανάγκες ή τα

συμφέροντα της κάθε χώρας-εταίρου ή συνολικά μίας Περιφέρειας (βλ. αναλυτικά Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Σ' αυτό το πλαίσιο, αρκετές χώρες-εταίροι του ETF ενδιαφέρονται να αναπτύξουν προσεγγίσεις μάθησης που βασίζεται στην εργασία (work-based learning). Σε χώρες-εταίρους, όπως το Μαρόκο, η Τυνησία και η Ουκρανία, η αλλαγή υποδείγματος διακυβέρνησης στην ΕΕΚ και στη ΔΒΜ στη διάσταση του HRD από συγκεντρωτική διακυβέρνηση σε πιο αποκεντρωμένη/περιφερειοποιημένη, προήλθε από την ανάγκη ανταπόκρισης των συστημάτων ΕΕΚ και ΔΒΜ, στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες σε δεξιότητες της αγοράς εργασίας σε τοπικό επίπεδο (βλ. αναλυτικά Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018; ETF, 2017k: 10).

Επιπροσθέτως, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις χωρών-εταίρων, που αλλαγή στη διακυβέρνηση της ΕΕΚ προήλθε λόγω των επιδιώξεών τους για αύξηση της καινοτομίας, της ανταγωνιστικότητας και της ανάπτυξης σε εθνικό επίπεδο και ενδυνάμωσης της κοινωνικής συνοχής. Επί παραδείγματι, η αλλαγή στις χώρες-εταίρους της Νοτιοανατολικής Ευρώπης και στην Τουρκία (**SEET Region**) προωθήθηκε από τον «εξευρωπαϊσμό» των διαδικασιών και την ανάπτυξη νέων εταιρικών σχέσεων/συνεργασιών μεταξύ των επιχειρήσεων και της εκπαίδευσης στοχεύοντας στην ανταλλαγή πληροφοριών και στην γενικότερη ανάγκη για νέες συνεργασίες (βλ. αναλυτικά Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018; ETF, 2017k: 9).

Στις χώρες-εταίρους της Ανατολικής Ευρώπης (**EE Region**), η προώθηση της ενεργού εμπλοκής του ιδιωτικού τομέα στην ΕΕΚ ποικίλει και συνδέεται με την συγκρότηση αποτελεσματικών τομεακών/κλαδικών Συμβουλίων για τις Δεξιότητες (όπως στην Ουκρανία και στην Μολδαβία) (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018; ETF, 2017k: 9).

Από την άλλη, στις χώρες-εταίρους της Κεντρικής Ασίας (**CA Region**) και, ιδίως στο Καζακστάν, παρ' όλο που, παραδοσιακά, υπάρχει χαμηλή εμπλοκή ή/και διαβούλευση με μη-κυβερνητικούς δρώντες/φορείς και, κυρίως, με οργανώσεις της Κοινωνίας των Πολιτών, οι key drivers είναι: η ολοένα και αυξανόμενη εξωστρέφεια της χώρας διεθνώς, η επιτυχημένη Μεταρρύθμιση της Δημόσιας Διοίκησης καθώς και η

οικονομική ανάπτυξη και ο εκσυγχρονισμός της συγκεκριμένης χώρας (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Τέλος, σε ό,τι αφορά στις χώρες-εταίρους του ETF της Νότιας και Ανατολικής Μεσογείου (**SEMED Region**), η ανάγκη αντιμετώπισης ζητημάτων και προβλημάτων, που σχετίζονται με την ανάπτυξη του ΑΕΠ, την πολιτική σταθερότητα, τις υφιστάμενες συγκρούσεις και την προσφυγική κρίση αποτελούν παράγοντες, που επιδρούν σημαντικά στην κατάσταση των πραγμάτων σε σχέση με τη διακυβέρνηση και τα συστήματα της ΕΕΚ και της ΔΒΜ (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Με βάση τις προαναφερθείσες τάσεις και προκλήσεις για τις χώρες-εταίρους του ETF, προτείνεται, από τους key-experts των πεδίων της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, μία δέσμη από συστάσεις πολιτικής, γενικές για όλες τις χώρες-εταίρους του ETF στην κατεύθυνση: α) αντιμετώπισης των προκλήσεων που έχουν αναδειχθεί για τα πεδία της ΕΕΚ και της ΔΒΜ στις χώρες-εταίρους και στις 4 Περιφέρειες και β) περαιτέρω προώθησης της προόδου που έχει επιτευχθεί στα εν λόγω πεδία έως και το 2017 (βλ. αναλυτικά Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018: 49-52).

Συστάσεις Πολιτικής για όλες τις χώρες-εταίρους του ETF (4 Περιφέρειες) (βλ. αναλυτικά Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018: 49-52):

- *«Βελτίωση της πολιτικής δεδομένων και των μηχανισμών παρακολούθησης και κατά συνέπεια των δεξιοτήτων νοημοσύνης, τη διαθεσιμότητα των δεδομένων, την διαφάνεια και την αξιοπιστία σε σχέση με τα αποτελέσματα των τάσεων της ΕΕΚ και της αγοράς εργασίας σύμφωνα με τις τοπικές και τομεακές/κλαδικές ανάγκες, στο πλαίσιο μίας πιο προσανατολισμένης στις επιπτώσεις παρακολούθησης και αξιολόγησης της πολιτικής για την ΕΕΚ»* (Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).
- Περαιτέρω προώθηση του θεσμικού πλαισίου και της ανάπτυξης ικανοτήτων σε σχέση με τα πεδία της ΕΕΚ και της ΔΒΜ.
- Ενδυνάμωση των τομεακών/κλαδικών ρυθμίσεων, περαιτέρω ανάπτυξη τριμερών εταιρικών σχέσεων-συνεργασιών, αύξηση των ορίων αυτονομίας των παρόχων ΕΕΚ και διαμόρφωση θεσμικού πλαισίου για την κατοχύρωση του δικαιώματος αυτονομίας των παρόχων ΕΕΚ.

- Υποστήριξη των υφιστάμενων εταιρικών σχέσεων μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων, ήτοι μεταξύ εκπαίδευσης και επιχειρήσεων και ενίσχυση της επίδρασής τους στη διαμόρφωση της πολιτικής ατζέντας για την ΕΕΚ και τη ΔΒΜ εν γένει.
- Ενδυνάμωση της ανταλλαγής καλών πρακτικών τόσο στο εσωτερικό κάθε χώρας-εταίρου όσο και μεταξύ των χωρών των Περιφερειών (π.χ. ανάπτυξη δικτύων εκπαιδευτών/τριών ΕΕΚ και κοινοτήτων πρακτικής).
- Προώθηση της εμπλοκής της κοινωνίας των πολιτών των ΜΚΟς και των μη-κυβερνητικών φορέων/δρώντων σε όλες τις διαδικασίες της διακυβέρνησης της ΕΕΚ και της ΔΒΜ και θεσμοποίηση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων τους.
- Προώθηση και ενδυνάμωση του υφιστάμενου πολιτικού διαλόγου σε σχέση με την χρηματοδότηση και την κατανομή πόρων στην ΕΕΚ, καθώς επίσης και ανάπτυξη ή/και θέσπιση νομοθετικού και ρυθμιστικού πλαισίου για παροχή φορολογικών κινήτρων για συμμετοχή στην ΕΕΚ και στη ΔΒΜ.
- Ενίσχυση των διωπουργικών συνεργασιών προκειμένου να αντιμετωπιστεί ο κατακερματισμός και οι αλληλεπικαλύψεις των αρμοδιοτήτων.
- Ανάπτυξη ή εκσυγχρονισμός των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (NQFs), έτσι ώστε να συνδέονται με τις ανάγκες της ΕΕΚ και της αγοράς εργασίας (βλ. αναλυτικά Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018: 49-52).

3. Συμπερασματικές Επισημάνσεις – Προτάσεις

Συνοψίζοντας όλα τα προαναφερθέντα, συμπεραίνουμε ότι τόσο η μεθοδολογική στρατηγική και το μοντέλο της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance) στην Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση και στην Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού στο ευρύτερο πλαίσιο της ΔΒΜ, που έχει αναπτύξει και εφαρμόσει το ETF στις χώρες-εταίρους του, όσο και τα εργαλεία πολιτικής που αξιοποιεί σε συστηματικό επίπεδο στο πλαίσιο της Torino Process, συνιστούν ένα δύσκολο και, συγχρόνως, σύνθετο εγχείρημα, το οποίο προϋποθέτει αφενός την αποτελεσματική συνεργασία και τον συντονισμό πολλών και διαφορετικών, μεταξύ τους, εμπλεκόμενων φορέων και δρώντων, δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, από όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης, και αφετέρου την προώθηση και ενδυνάμωση της διαδικασίας του κοινωνικού διαλόγου μεταξύ των διάφορων εμπλεκόμενων μερών.

Επιπροσθέτως, η ύπαρξη ή/και η ανάπτυξη των κατάλληλων και απαραίτητων μηχανισμών συντονισμού (βλ. παραπάνω), αποτελεί μείζονα παράμετρο για την αποτελεσματική εφαρμογή της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης στην ΕΕΚ και στη ΔΒΜ στις χώρες-εταίρους του ETF.

Κατά τη γνώμη μας, παρόλο που οι συγκεκριμένες διαδικασίες και μηχανισμοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πολυεπίπεδη διακυβέρνηση, η έλλειψη ενός κοινού οράματος, στην πράξη, από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς σε όλο τον κύκλο πολιτικής της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, καθώς επίσης και τα διαφορετικά συμφέροντα πολιτικής που, αναμφίβολα, υπάρχουν ανάμεσα στους εμπλεκόμενους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, συμπεριλαμβανομένων και των κοινωνικών εταίρων, π.χ. συνδικαλιστικών οργανώσεων αλλά και των ΜΚΟς, στα συγκεκριμένα πεδία, υπονομεύουν την υιοθέτηση από τις χώρες-εταίρους του ETF του μοντέλου της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance), παρά τη συντονισμένη προσπάθεια που καταβάλλεται από το ETF.

Εάν συμπεριλάβουμε στα παραπάνω, και το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο της κάθε χώρας, την ανεπαρκή, σε πολλές περιπτώσεις, χρηματοδότηση της

EEK και της ΔΒΜ καθώς και την ελλιπή αναγνώριση του ρόλου και της σημασίας αυτής στην κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων και στην βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη από την πλευρά αρκετών χωρών-εταίρων –«..αυτή εξακολουθεί να αγωνίζεται να ξεφύγει από την ξεπερασμένη κληρονομιά της φύσης της ως μία «δεύτερης τάξεως» εκπαίδευση. Ενώ στις περισσότερες χώρες η απελευθέρωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης θεωρείται ως μία αναγκαιότητα, τα βασικά συστατικά που θα καθιστούσαν αυτό εφικτό δεν έχουν πλήρως παρουσιασθεί.»– (βλ. ETF & Latvian Presidency of the Council of the European Union, 2015: 8), τότε, θεωρούμε ότι, χρειάζεται να ληφθούν περισσότερες μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες και δραστικά μέτρα από τις χώρες-εταίρους στην κατεύθυνση μεταστροφής του υφιστάμενου κλίματος σε σχέση με τη συμβολή της EEK και της ΔΒΜ και της υιοθέτησης της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance) στον κύκλο πολιτικής των συγκεκριμένων πεδίων.

Ωστόσο, παρ' όλες τις αδυναμίες που, ενδεχομένως, παρουσιάζονται στη συγκεκριμένη προσέγγιση, οι οποίες οφείλονται, κατά τη γνώμη μας, στους παράγοντες που προαναφέραμε, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η προσέγγιση της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης του ETF.

Ούτε μεθοδολογικά αλλά ούτε και ως προς τα αποτελέσματα. Εξάλλου η ίδια η Διαδικασία του Τορίνο καταδεικνύει ευκρινώς ότι, παρά τις ελλείψεις και τις αδυναμίες που μπορεί να έχει η εκάστοτε χώρα-εταίρος, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετά και σημαντικά βήματα προόδου, τόσο σε κάθε χώρα όσο και συνολικά, για την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος και στρατηγικού στόχου.

Καταληκτικά, βάσει όλων των προαναφερθέντων, στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής Διατριβής μας, επιχειρούμε να προτείνουμε ένα υπόδειγμα μοντέλου πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance) για το πεδίο της ΔΒΜ στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το οποίο εδράζεται στη μεθοδολογική προσέγγιση της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης για την EEK του ETF (VET multilevel & multi-actor governance) για τις χώρες-εταίρους του.

Συγκεκριμένα, το υπόδειγμα-μοντέλο αποτελεί μία διασκευη-σύνθεση του μοντέλου της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance), που ανέπτυξε το ETF και μετέπειτα οι Papadakis & Galvin Arribas (βλ. αναλυτικά και Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018; Galvin Arribas, 2016: 495-512; ETF, 2013; ETF, 2017k; ETF, 2014a; ETF, 2015a; ETF, 2016; ETF: 2017m: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/AD0AE851E85E5FFCC125815900393A95/\\$file/VET%20governance_Ukraine.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/AD0AE851E85E5FFCC125815900393A95/$file/VET%20governance_Ukraine.pdf)).

Ειδικότερα, για το προτεινόμενο υπόδειγμα μοντέλου πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance) για την Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και της σχέσης της με την Απασχόληση στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Europe 2020» αξιοποιούμε:

1. Τον Κύκλο Πολιτικής (Policy Cycle): 1. σχεδιασμός πολιτικής (policy design), 2. προγραμματισμός και προϋπολογισμός (planning & budgeting), 3. υλοποίηση (implementation), 4. παρακολούθηση και αξιολόγηση (monitoring & evaluation), συμπεριλαμβανομένων των ενδιάμεσων και απολογιστικών εκθέσεων και του policy learning), στο πλαίσιο των δημόσιων πολιτικών.

2. Το ETF VET Governance Inventory: Η αξιοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου πολιτικής, συμπεριλαμβανομένων των 2 υπο-εργαλείων του, πραγματοποιείται με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία και δεδομένα του, που δημοσιοποιεί το ETF σε σχέση με τη δομή του Data Collection Tool και του Country Fiche για τη διακυβέρνηση στην ΕΕΚ και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε απαραίτητο να επισημάνουμε, ότι στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής μας Διατριβής, το εγχείρημά μας να προτείνουμε ένα υπόδειγμα μοντέλου πολυεπίπεδης διακυβέρνησης για την Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ, το οποίο είναι διασκευή του ETF VET Governance Inventory, σε καμία περίπτωση δεν δύναται να συγκριθεί με τη συνολική μεθοδολογική προσέγγιση και τα εργαλεία πολιτικής που έχει αναπτύξει και αξιοποιεί το ETF για τη διακυβέρνηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης και της Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού στις χώρες-εταίρους του.

Ωστόσο, θεωρούμε ότι το εν λόγω εγχείρημά μας, ενέχει στοιχεία πρωτοτυπίας σε σχέση με τη διακυβέρνηση και την παραγωγή πολιτικής για τα πεδία της ΔΒΜ & της ΕΕΚ σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η προαναφερθείσα θεώρησή μας δύναται να τεκμηριωθεί από το γεγονός ότι με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής μας Διατριβής, διαπιστώσαμε την έλλειψη μίας συνεκτικής μεθοδολογικής προσέγγισης στην κατεύθυνση αποτύπωσης και ανάλυσης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ. Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη πρότασή μας ενέχει στοιχεία καινοτομίας και πρωτοτυπίας.

Απογραφικό για την Διακυβέρνηση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ (European LLL Governance Inventory)

A. Λειτουργίες της Διακυβέρνησης της ΔΒΜ	Εμπλεκόμενοι φορείς και δρώντες (δημόσιου και ιδιωτικού τομέα) - Stakeholders					
	Διεθνείς Οργανισμοί/ Ευρωπαϊκό Επίπεδο	Εθνικό Επίπεδο	Τομεακό/Κλαδικό Επίπεδο	Περιφερειακό Επίπεδο	Τοπικό Επίπεδο	Πάροχοι ΔΒΜ
1. Διαμόρφωση του εθνικού πλαισίου πολιτικής						
2. Διαμόρφωση του θεσμικού-ρυθμιστικού πλαισίου						
3. Management των δικτύων των παρόχων						
4. Χρηματοδότηση & τύποι κατανομής οικονομικών πόρων						
5. Management των εταιρικών σχέσεων μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού						
6. Αξιολόγηση δημόσιων πολιτικών						
7. Έρευνα & ανάπτυξη (και σχέση αυτών με το evidence-based policy making)						
B. Οικονομικά ΔΒΜ¹²⁹ (χρηματοδότηση, κατανομή οικονομικών πόρων, εργαλεία)	Διεθνείς Οργανισμοί/ Ευρωπαϊκό Επίπεδο	Εθνικό Επίπεδο	Τομεακό/Κλαδικό Επίπεδο	Περιφερειακό Επίπεδο	Τοπικό Επίπεδο	Πάροχοι ΔΒΜ

¹²⁹ Βλ. ETF, 2017m: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/AD0AE851E85E5FFCC125815900393A95/\\$file/VET%20governance_Ukraine.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/AD0AE851E85E5FFCC125815900393A95/$file/VET%20governance_Ukraine.pdf).

<i>οικονομικής ενίσχυσης συμμετοχής στη ΔΒΜ)</i>						
B.1. Χρηματοδότηση ΔΒΜ						
B.2. Κατανομή οικονομικών πόρων ΔΒΜ						
Γ. Μηχανισμοί Συντονισμού για την εκπόνηση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ	Μηχανισμοί/Εργαλεία Πολιτικής					
1. Προσανατολισμένος σε νομοθετικές ή κανονιστικές ρυθμίσεις	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Νομοθετικό πλαίσιο ΔΒΜ και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης. ▪ Διμερείς & τριμερείς εταιρικές σχέσεις, εθνικές διμερείς/τριμερείς συμφωνίες για τη ΔΒΜ και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. ▪ Νομοθετικό πλαίσιο για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) και σύνδεση με τα Εθνικά Πλαίσια Προσόντων (NQFs). 					
2. Προσανατολισμένος σε θεσμοθετημένες συστάσεις πολιτικής	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ευρωπαϊκές υπηρεσίες για τη ΔΒΜ, την Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση και τη σύνδεσή τους με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης. ▪ Ευρωπαϊκές υπηρεσίες προώθησης της ΔΒΜ και αντίστοιχες αντιπροσωπείες σε εθνικό ή/και σε περιφερειακό επίπεδο. ▪ Ευρωπαϊκά συντονιστικά και συμβουλευτικά όργανα για τη ΔΒΜ, την Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση και την Απασχολησιμότητα. ▪ Παρατηρητήρια για τη ΔΒΜ, την Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση και τη σύνδεσή τους με την Απασχολησιμότητα (ευρωπαϊκό, εθνικό, τομεακό/κλαδικό, περιφερειακό/τοπικό επίπεδο). ▪ Δίκτυα ΔΒΜ και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης. 					
3. Προσανατολισμένος σε δημόσιες-ιδιωτικές δομές	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διακανονισμοί κοινωνικού διαλόγου: εταιρικές σχέσεις/συνεργασίες, συμφωνίες για την προώθηση της ΔΒΜ και της ανάπτυξης δεξιοτήτων. ▪ Μηχανισμοί χρηματοδότησης και συγχρηματοδότησης για τη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης. 					

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων/συνεργασιών για παροχή προγραμμάτων ΔΒΜ και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης.
4. Προσανατολισμένος στην παραγωγή γνώσης	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Μηχανισμοί για τη διάγνωση και την πρόβλεψη (skills forecasts) αναγκών σε δεξιότητες. ▪ Ανάπτυξη επαγγελματικών προτύπων. ▪ Μηχανισμοί παρακολούθησης και αξιολόγησης των επιδόσεων των Κρατών-Μελών σε σχέση με τη ΔΒΜ, την Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση και την Απασχολησιμότητα. Δείκτες και τιμές-στόχοι (indicator & benchmarks systems) . ▪ Άλλοι μηχανισμοί και εργαλεία παρακολούθησης και αξιολόγησης, π.χ. μελέτες, υποβολή ενδιάμεσων και απολογιστικών εκθέσεων (reports) κ.λπ. ▪ Συστάσεις, (κοινές) γνωμοδοτήσεις, διακηρύξεις, δηλώσεις, κ.λπ.
Δ. Αρχές πολυεπίπεδης διακυβέρνησης για την αξιολόγηση της διακυβέρνησης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση	
Συνάφεια	
Αποτελεσματικότητα	
Επικουρικότητα & Αναλογικότητα	
Διαφάνεια	
Λογοδοσία (Απόδοση Λόγου)	
Συμμετοχή	
Ε. Συνολική Αξιολόγηση της διακυβέρνησης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση στον κύκλο πολιτικής	

ΜΕΡΟΣ V

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ

Συμπεράσματα – Κριτική Ανασυγκρότηση

Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020» δεν συνιστά μία νέα Ευρωπαϊκή Δημόσια Πολιτική. Αντιθέτως, αποτελεί παράγωγο της εννοιολογικής και θεσμικής εξέλιξης των πεδίων της ΔΒΜ και της ΕΕΚ στη διαχρονία, αλλά και της εξελικτικής διαδικασίας διαμόρφωσης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως υπερεθνικού πλαισίου δημόσιας πολιτικής, στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών. Το περιεχόμενο και το πλαίσιο αυτής προσδιορίστηκε και διαμορφώθηκε παράλληλα με την εξέλιξη της διαδικασίας των Ενωσιακού Εγχειρήματος, καθώς και από την παραμετροποίηση του συγκεκριμένου (context) των εκάστοτε πολιτικών, κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών σε συνάρτηση με τις μεταβολές που συντελέστηκαν στην παγκόσμια οικονομία, στην απασχόληση και στην αγορά εργασίας, από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας έως και τις αρχές του 21^{ου} αιώνα., και την έλευση της οικονομικής κρίσης στην Ε.Ε..

Οι αλλαγές και οι μεταβολές που συντελέστηκαν, από τις αρχές του 20^{ου} αι. και έπειτα, στα πεδία της οικονομίας και της αγοράς εργασίας σε παγκόσμια κλίμακα, αναπόφευκτα, μετασχημάτισαν το διεθνές πολιτικό και κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, οδηγώντας σε μία αναγκαστική στροφή στην κατεύθυνση αλλαγής τόσο του ίδιου του κύκλου πολιτικής όσο και του μοντέλου διακυβέρνησης των δημόσιων πολιτικών, του περιεχομενικού τους πλαισίου αλλά και των εργαλείων πολιτικής, που αξιοποιούνται για την επίτευξη των στρατηγικών τους στόχων.

Η αλλαγή υποδείγματος μακροοικονομικής παρέμβασης, και συγκεκριμένα η μετάβαση από το Κράτος στην Αγορά Εργασίας, –μετάβαση που πραγματοποιήθηκε, παράλληλα με την αλλαγή του υποδείγματος Μακροοικονομικής Πολιτικής από το Κεϋνσιανό Μοντέλο στο Μονεταριστικό Μοντέλο Μακροοικονομικής Πολιτικής (βλ. Γράβαρης, 2005: 27- 50)– δεν θα μπορούσε να μην επηρεάσει και την εξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως δημόσιας πολιτικής και τη σχέση της με τις έτερες μείζονες δημόσιες πολιτικές, ήτοι την Πολιτική Απασχόλησης και την Μακροοικονομική Πολιτική.

Και, ιδίως, όταν πρόκειται για την Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς η συνθετότητα του ίδιου του Ενωσιακού Εγχειρήματος καθιστά όλα τα στάδια του κύκλου μίας δημόσιας πολιτικής (policy cycle), ήτοι τον σχεδιασμό (agenda setting), την διαμόρφωση, την υλοποίηση και την παρακολούθηση – αξιολόγηση, καθώς και τις επιμέρους διαδικασίες των σταδίων του κύκλου πολιτικής (βλ. και Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018: 7; ETF/Milovanovitch, 2018: 4), μία εξαιρετικά δύσκολη και πολύπλοκη υπόθεση. Της οποίας η έκβαση καθορίζεται και εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς εταίρους και φορείς (stakeholders), από το επίπεδο διακυβέρνησης [ευρωπαϊκό (υπερεθνικό) και εθνικό] όπως και από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, που επικρατούν την εκάστοτε χρονική περίοδο, υλοποίησης μιας Ευρωπαϊκής Πολιτικής, όσο και από τις συνακόλουθες ευρύτερες μεταβολές στο πλέγμα στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών (public policy complex). Πολλώ δε μάλλον σήμερα, που όπως εύστοχα επισημαίνει ο Σταμέλος, *«το περιβάλλον αυτό φαίνεται να είναι όσο ποτέ άλλοτε παγκοσμιοποιημένο και στο πλαίσιο του οι υπερεθνικοί φορείς και δρώντες λειτουργούν ως ένα σύστημα συγκοινωνούντων δοχείων...»* (Σταμέλος 2009: 49).

Εξάλλου, όπως επισημαίνει και ο Green (2013), η σχέση μεταξύ του πεδίου της εκπαίδευσης και των μετασχηματισμών που επιδέχεται (στις μορφές που λαμβάνει) με την παραγωγή, τις ανάγκες της αγοράς εργασίας σε δεξιότητες, οικονομικού κυρίως τύπου, καθώς και με τις μεταβολές των ευρύτερων κοινωνικών συνθηκών είναι σύνθετη, μη γραμμική, διαμεσολαβείται από πολλές παραμέτρους και δεν χαρακτηρίζεται από άμεση αντιστοιχία (Green, 2013: 82).

Σ' αυτό το πλαίσιο, η ΔΒΜ και η ΕΕΚ, τόσο ως έννοιες όσο και ως πεδία μάθησης, δεν αποτελούν νεοεισαχθέντα πεδία αλλά ούτε και νεοεισαχθείσες δημόσιες πολιτικές σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Ήδη από τον περασμένο αιώνα (20^{ος} αι.), κυρίως από το 1970 και έπειτα, στα επίσημα έγγραφα και κείμενα πολιτικής άρχισαν να γίνονται αναφορές, δειλά αρχικώς, και αργότερα να επισημαίνονται πιο εμφατικά, ο ρόλος και τα οφέλη της ΔΒΜ και της ΕΕΚ στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και στα πεδία της απασχόλησης, της αγοράς εργασίας και της οικονομίας των κρατών.

Αυτή η σύνδεση με καίριους τομείς της παραγωγής και της οικονομίας των χωρών, μόνο τυχαία δεν είναι, καθώς μία σειρά σημαντικών και καθοριστικών γεγονότων και αλλαγών διεθνώς, συνέβαλαν στην μετεξέλιξη του εννοιολογικού και μαθησιακού περιεχομένου της ΔΒΜ και της ΕΕΚ. Κυρίως, όμως, της ΔΒΜ, της οποίας ο εννοιολογικός προσδιορισμός και, ακολούθως, η οριοθέτησή της στο πλαίσιο των μαθησιακών δραστηριοτήτων μετεξελίχθηκε παράλληλα με τις αλλαγές που συντελέστηκαν, ιστορικά, στο παγκοσμιοποιημένο οικονομικό σύστημα και στην αγορά εργασίας, μεταβάλλοντας, κατά συνέπεια, το προσδιοριστικό πλαίσιο της έννοιας και του περιεχομένου της ΔΒΜ, άρα και τους προϋποθετικούς όρους οργάνωσης και λειτουργίας της.

Αναμφίβολα, τόσο η ΔΒΜ όσο και η ΕΕΚ συνιστούν σύνθετα πεδία μάθησης τόσο ως προς τον εννοιολογικό τους προσδιορισμό, όσο και ως προς το ρυθμιστικό και λειτουργικό τους πλαίσιο, καθώς, έως και στις μέρες μας, η οριοθέτησή τους είναι αρκετά συγκεχυμένη.

Η έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, διεθνώς, σε σχέση με το περιεχόμενό τους, καθώς και τα διαφορετικά, και σε πολλές περιπτώσεις, ελλιπή, θεσμικά πλαίσια των χωρών για τα συγκεκριμένα πεδία, καθιστούν το εγχείρημα ενασχόλησης και έρευνας με τα εν λόγω πεδία μάθησης εξαιρετικά πολύπλοκο (Kallen, 1996: 16; OECD, 2003: 21). Πολλώ δε μάλλον, όταν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται στο πολιτικό επίπεδο, και συγκεκριμένα στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο.

Συγκεκριμένα, η ΔΒΜ ως πεδίο μάθησης έχει διττά θεωρητικά και εννοιολογικά χαρακτηριστικά κοινωνικού και οικονομικού περιεχομένου. Ειδικότερα: i. από τη μία προσλαμβάνεται ως μία αναπόσπαστη δημοκρατική αξία και δικαίωμα, όλων ανεξαιρέτως των ατόμων, που εστιάζει στην προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Tett, 2014: 6; UNESCO/Faure et al., 1972: 160-161), και ii. από την άλλη προσλαμβάνεται, (ενίοτε και εργαλειοποιείται) ως επένδυση για το ανθρώπινο δυναμικό, μέσω της οποίας θα αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες που είναι αναγκαίες για την αγορά εργασίας στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της

παραγωγικότητας της απασχόλησης και διασφάλισης της ανάπτυξης της οικονομίας και συνακόλουθα της ανταγωνιστικότητας (Tett, 2014: 16).

Οι συζητήσεις για την εννοιολογική και περιεχομενική πρόσληψη της ΔΒΜ άρχισαν να εντείνονται, από τα μέσα περίπου του 20^{ου} αι. (1950), όπου κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου η θεωρητική προσέγγιση για το πεδίο της ΔΒΜ ήταν μία σύνθεση της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου και της αντισταθμιστικής προσέγγισης του κοινωνικού αγαθού της παιδείας (βλ. αναλυτικά Γράβαρης & Παπαδάκης, 2003). Δύο δεκαετίες αργότερα, στις αρχές του 1970, η έννοια της ΔΒΜ άρχισε, σταδιακά να θεμελιώνεται σε πιο στέρεες βάσεις αποκτώντας ένα πιο παγιωμένο περιεχόμενο (βλ. αναλυτικά Duke, 2001: 501; Osborne, 2003: 16; Council of Europe/Council for Cultural Co-operation, 1973; Council of Europe, 1975; OECD, 1973; UNESCO/Faure et al., 1972; OECD, 2003: 22). Οι εκθέσεις (reports) της UNESCO «Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow» (1972) και «Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning» (1973) αποτελούν το έναυσμα για να διαδοθεί και να θεμελιωθεί σταδιακά το πεδίο της ΔΒΜ (βλ. αναλυτικά UNESCO/Faure et al., 1972; OECD, 1973).

Στις εν λόγω εκθέσεις, τονίζεται η ανάγκη παροχής ΔΒΕ σε όλα ανεξαιρέτως τα άτομα, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, όχι μόνο για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη αλλά και λόγω των εξελίξεων και των μεταβολών που διαδραματίζονται στα πεδία της οικονομίας και της τεχνολογίας (βλ. αναλυτικά UNESCO/Faure et al., 1972: ix; OECD, 1973). Επιπροσθέτως, με την έκθεση «Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning», η UNESCO επιχειρεί να αποσαφηνίσει την έννοια «recurrent education» (επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση), με στόχο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μίας στρατηγικής για την ΔΒΜ των ενηλίκων συνδυάζοντας χαρακτηριστικά εκπαίδευσης και ευέλικτης μάθησης (βλ. αναλυτικά OECD, 1973: 5-7).

Όλα τα προαναφερθέντα, ουσιαστικά αποτελούν τον πρόδρομο της μετεξέλιξης της έννοιας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της ΔΒΕ σε ΔΒΜ, η οποία τόσο ιστορικά όσο και ερμηνευτικά συμπίπτει και, κατά τη γνώμη μας συνδέεται με την σταδιακή αντικατάσταση της έννοιας της απασχόλησης με την έννοια της απασχολησιμότητας,

μετατοπίζοντας το δικαίωμα της εργασίας από δεδομένο και καθολικό σε δυνατότητα, πιθανότητες και ευκαιρίες (βλ. Παπαδάκης 2006: 42; Commission of the European Communities, 2001: 32).

Έτσι, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και έπειτα, αλλά κυρίως από το 2000 με την Στρατηγική της Λισαβόνας, το πεδίο της ΔΒΜ αποκτά μία διττή εννοιολογική και περιεχομενική διάσταση λαμβάνοντας:

i. από τη μία ολιστικό χαρακτήρα, ως μία πολυδιάστατη και δια βίου διαδικασία (“from the cradle to the grave” – «από το λίκνο έως τον τάφο»), οριζόμενη ως *«όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται καθ’ όλη τη διάρκεια ζωής και αποσκοπούν στη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στο πλαίσιο μίας προσωπικής, πολιτειακής, κοινωνικής προοπτικής και/ή μίας προοπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση.»* (Commission of the European Communities, 2001: 9), κατηγοριοποιημένης σε τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση (βλ. αναλυτικά Coombs, 1968: 9; Coombs & Ahmed, 1974: 7-8; CEDEFOP, 2008a: 85, 93 & 133; CEDEFOP, 2014: 99, 111 & 183-184; Eurostat, 2016: 10, 16-19, 26 & 28; Commission of the European Communities, 2001: 32-33; OECD/Centre for Educational Research and Innovation, 1998: 10-12; UNESCO/UIS, 2012: 11-12 & 80-81; Tamilina, 2012: 3-4 & 8-10; Colardyn & Bjornavold, 2004: 71; OECD, 2017a: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>), και

ii. από την άλλη ένα πιο συγκεκριμένο και στοχευμένο πεδίο, αυτό της εκπαίδευσης/μάθησης ενηλίκων (adult education ή adult learning) ή συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (τυπική και μη τυπική μάθηση) (βλ. αναλυτικά Osborne, 2003: 16; OECD, 2003: 21; European Commission/DG EMPL, 2015: 28), ως *«ολόκληρο το φάσμα των τυπικών, μη τυπικών και άτυπων μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες πραγματοποιούνται από τους ενήλικες, μετά από μία διακοπή μετά την απομάκρυνσή τους από την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση, και οι οποίες καταλήγουν στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων»* (European Commission/DG EMPL, 2015: 28).

Επιπροσθέτως, το ίδιο και, ίσως, πιο σύνθετο εννοιολογικό και περιεχομενικό πλαίσιο παρουσιάζει και η ΕΕΚ, καθώς ο επιμερισμός της στα υποσυστήματα της ΑΕΕΚ και της ΣΕΕΚ και οι επιμέρους κατηγοριοποιήσεις των πεδίων (βλ. Επαγγελματική Εκπαίδευση, Επαγγελματική Κατάρτιση, ΣΕΚ, ΑΕΚ), τα οποία λειτουργούν είτε αυτόνομα είτε συνδυαστικά για την παροχή γενικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων βάσει των αναγκών της αγοράς εργασίας σε δεξιότητες και ικανότητες (βλ. και Παπαδάκης, 2006: 39-40; OECD, 2010a: 9; CEDEFOP, 2017c: 10), καθιστούν την ΕΕΚ ένα εξαιρετικά ετερογενές και πολύπλοκο πεδίο μάθησης και πολιτικής, που δεν δύναται, όπως έχουμε ήδη αναλύσει στο 1^ο Μέρος/κεφ. 6.3.1 της Διδακτορικής μας Διατριβής, να θεωρηθεί ως μία ενιαία θεσμική οντότητα, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο (CEDEFOP, 2017c: 5 & 10). Κι αυτό, λόγω του ότι:

i. η διαμόρφωση του πεδίου της ΕΕΚ εξαρτάται από το ιστορικό και θεσμικό πλαίσιο κάθε χώρας, και

ii. υφίστανται αλληλοεπικαλύψεις με άλλους τομείς των συστημάτων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο πλαίσιο της ΔΒΜ (υπό το πρίσμα της ευρύτερης εννοιολογικής διάστασης της ΔΒΜ, ως ομπρέλα όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων από την προσχολική εκπαίδευση έως και την εκπαίδευση ενηλίκων- βλ. και CEDEFOP, 2017c: 5 & 10).

Αν και επικράτει μία σχετική ασάφεια ως προς τον προσδιορισμό του πεδίου, λόγω των προαναφερθεισών παραμέτρων, η ΕΕΚ ορίζεται, γενικώς, ως *«η εκπαίδευση και η κατάρτιση που στοχεύει στο να εξοπλίσει τα άτομα με γνώσεις, τεχνογνωσία, δεξιότητες και/ή ικανότητες, που απαιτούνται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα ή ευρύτερα στην αγορά εργασίας»* (προσαρμ. από ETF, 1997 όπ. αναφ. στο CEDEFOP, 2014: 292; βλ. και CEDEFOP, 2011: 202; CEDEFOP, 2008a: 202).

Ομολογουμένως ακόμα και στις μέρες μας, η ΕΕΚ, και ιδίως η ΑΕΕΚ (ISCED level 3) της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ως θεσμός και διαδικασία μάθησης προσλαμβάνεται συχνά, σε κοινωνικό κυρίως επίπεδο, ως μία υποδεέστερη μορφή μάθησης [ως η «δεύτερη καλύτερη επιλογή» (“the second-best choice”) κατά τους

Kersh & Juul, 2015: 4], εν συγκρίσει με την γενική εκπαίδευση, τόσο ως προς την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται όσο και ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων που εγγράφονται σε προγράμματα ΑΕΕΚ (βλ. αναλυτικά Kersh & Juul, 2015: 17-30; McCoshan et al., 2008: ix). Ωστόσο, ο διπτός ρόλος της ΕΕΚ σε σχέση με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στην κατεύθυνση **i.** ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας, της παραγωγικότητας και της ευελιξίας των ατόμων μέσω της παροχής κατάλληλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την διευκόλυνση της εισόδου τους στην αγορά εργασίας ή την επανένταξή τους σ' αυτήν και **ii.** της ενίσχυσης της κοινωνική τους ενσωμάτωσης, θεωρείται αναμφισβήτητος (Billet, 2011 όπ. αναφ. στο CEDEFOP, 2017c: 10; Αμίτσης, 2000: 25).

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ εξελίχθηκε, παράλληλα (χρονικά και τροπικά) τόσο με την ίδια την εξέλιξη του ευρωπαϊκού ενωσιακού εγχειρήματος όσο και με τους όρους, τις συνθήκες συγκρότησης, (ανα)διαμόρφωσης, και αλλαγής υποδείγματος διακυβέρνησης της Ε.Ε. (για την ίδρυση, την εξέλιξη και τη διεύρυνση της Ε.Ε., ενδεικτικά βλ. αναλυτικά και Nugent, 2003; Μούσης, 2005: 5-168; Χριστοδουλίδης, 2001: 25-124; Στεφάνου, 2001a: 183-211; Στεφάνου, 2001b: 223-278; Καζάκος, 2007: 25-56; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 1-43; Παπαδάκης, 2006b: 27-42; Τσινισιζέλης & Χρυσόχου, 2009: 101-111).

Η κατηγοριοποίηση σε 5 χρονικές περιόδους/στάδια της εξέλιξης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής κατά τον Whitehead (Whitehead, 2000 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 246), και συγκεκριμένα στα κάτωθι: **i.** 1957-1971, «σχεδόν σιωπή» (*near silence*), **ii.** 1971-1983, «θεμελίωση» (*foundation-laying*), **iii.** 1983-1992, «επέκταση» (*expansion*), **iv.** 1992-2000, «συνένωση» (*consolidation*), **v.** 2000 – σήμερα, «μετατροπή των πολιτικών σε πράξη» (*translating policy into practice*).» (Whitehead, 2000 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 246), αποτυπώνει ευκρινώς τη εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, στη διαχρονία. Στην ουσία πρόκειται για μια μετάβαση (όχι πάντα ομαλή) από μεμονωμένες πολιτικές και δράσεις για τα εν λόγω πεδία σε μία ευρωπαϊκή και κοινή, για όλα τα Κράτη-Μέλη, πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας (2000-2010). Η τελευταία αποτέλεσε, κατά τη γνώμη μας,

το πιο καθοριστικό μεταρρυθμιστικό εγχείρημα της Ε.Ε. σε επίπεδο περιεχομένου όσο και «αρχιτεκτονικής» της διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής πολιτικής, επιδρώντας σε σημαντικό βαθμό στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «ΕΥ2020» (2010-2020), και ακολούθως στον κύκλο πολιτικής (policy cycle) και στη διαμόρφωση της ατζέντας της νέας Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ για την δεκαετία 2010-2020, (εξεταζόμενη περίοδος 2010-2017).

Αν και το διάστημα μεταξύ 1957-1971, εμπεριέχει χαρακτηριστικά αδράνειας από την πλευρά των Κρατών-Μελών σε σχέση με την υιοθέτηση και υλοποίηση πολιτικών και δράσεων για τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς τα ζητήματα που αφορούσαν τα συγκεκριμένα πεδία παρέμεναν απολύτως στην αρμοδιότητα των Κρατών-Μελών (εθνικό επίπεδο) (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 248; Khan, 1994: 50, όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 115), δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι ήδη η υπογραφή της Συνθήκης ΕΚΑΧ (Συνθήκη για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα) (18/04/1951) (βλ. αναλυτικά ECSC Treaty, 1951) αποτελεί τον προπομπό για την ανάπτυξη μίας πιο στενής ευρωπαϊκής συνεργασίας ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Έστω κι αν αυτή επιτελέστηκε μετά από δεκαετίες.

Η συμπερίληψη στη Συνθήκη ΕΚΑΧ, ζητημάτων που αφορούσαν στην τεχνική επανακατάρτιση (technical retraining) των εργαζομένων λόγω του εκσυγχρονισμού της τεχνολογίας στους τομείς παραγωγικής δραστηριότητας του άνθρακα ή/και του χάλυβα και των αλλαγών στην αγορά εργασίας (άρθρο 56) (ECSC Treaty, 1951, άρθρο 56: 21), καθώς και της ελεύθερης κινητικότητας και μετακίνησης των εργαζομένων ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη, στην εξάλειψη των διακρίσεων στην απασχόληση σε βιομηχανίες άνθρακα και χάλυβα λόγω ιθαγένειας κ.ο.κ. (άρθρο 69) (ECSC Treaty, 1951, άρθρο 69: 32), αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα μίας πολύ πρώιμης ευρωπαϊκής συνεργασίας για το πεδίο της ΕΕΚ.

Η ανάπτυξη της τελευταίας (ΕΕΚ) και, ιδίως, της επαγγελματικής κατάρτισης, φαίνεται να ενδιέφερε περισσότερο την Ε.Ε. έως τις αρχές της δεκαετίας του 2000, απ' ό,τι η ανάπτυξη της ΔΒΜ. Η τελευταία φαίνεται να αποτελεί ένα πεδίο-θεσμό, που «επανανακάλυψε» η Ε.Ε. με την υλοποίηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας (2000-

2010). Ας επιστρέψουμε όμως λίγο στον θεσμικό και πολιτικό προοιωνό των εξελίξεων.

Έξι έτη μετά την υπογραφή της ΕΚΑΧ (1957), με την Συνθήκη της Ρώμης (Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας) (25/03/1957), και την δημιουργία μίας Κοινής Αγοράς ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, καθώς και της συνακόλουθης σταδιακής εναρμόνισης των μακροοικονομικών πολιτικών των Κρατών-Μελών, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα στόχευε σε μία σταθερή και συνεχή οικονομική δραστηριότητα εντός της Κοινότητας, αλλά και στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των Κρατών-Μελών (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957: 14 & άρθρο 2: 15). Συγκεκριμένα: «...να θέσουν τις βάσεις μιας διαρκώς στενότερης ένωσης των ευρωπαϊκών λαών...» (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957: 14). Κοντολογίς, να τεθούν οι βάσεις για μία συνεργατική και βιώσιμη ανάπτυξη στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Κοινότητας.

Η ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων, η οποία αποτελούσε μία εκ των «τεσσάρων ελευθεριών», στις οποίες βασιζόταν η δημιουργία της Κοινής Αγοράς (βλ. αναλυτικά Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:11957E/TXT&from=EN>), η ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων εντός της Κοινότητας (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 48, §1: 37), η εξάλειψη των διακρίσεων στην εργασία λόγω ιθαγένειας (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 48, §2: 37), η προώθηση κοινών προγραμμάτων μετακίνησης και ανταλλαγής νέων εργαζομένων (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 50: 38), καθώς και ο καθορισμός ενός πλαισίου γενικών αρχών για την ανάπτυξη μίας κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση, που προβλεπόταν στο άρθρο 128 της Συνθήκης της Ρώμης (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 128: 67), αποτυπώνουν:

- από τη μία, την έμφαση που δίδει η Ευρωπαϊκή Κοινότητα, έστω και σε ένα πρώιμο στάδιο, στην επαγγελματική κατάρτιση και στη δημιουργία μίας κοινής πολιτικής για το πεδίο,

- και από την άλλη τον λειτουργικό ρόλο της επαγγελματικής κατάρτισης, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1950, και την συσχέτισή του με την εργασία και την κινητικότητα των εργαζομένων.

Προς αυτή την κατεύθυνση, συνηγορεί η θέσπιση, το 1963, δέκα (10) Γενικών Αρχών για την υλοποίηση Κοινής Πολιτικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Ε. 63/20.4.1963) στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, που ουσιαστικά συνιστά, όπως έχουμε αναλύσει στο 2^ο Μέρος/κεφ. 1.2 της Διδακτορικής Διατριβής μας, και την αρχή για την υλοποίηση δράσεων και πρωτοβουλιών από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα για το πεδίο, κυρίως, της επαγγελματικής κατάρτισης (βλ. αναλυτικά Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, 1963: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>).

Παρ' όλες, όμως, τις προαναφερθείσες πρωτοβουλίες, οι δράσεις της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, έως τότε ήταν μεμονωμένες και αφορούσαν, ως επί το πλείστον, στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης. Ουσιαστικά, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα έστρεψε, πραγματικά το ενδιαφέρον της στα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ, και, μεταγενέστερα της ΔΒΜ, από τις αρχές του 1970, ιδίως από το 1974 και έπειτα (Lowe, 1992: 582 όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 115), όταν απειλήθηκαν οι οικονομίες των Κρατών-Μελών από την Πετρελαϊκή Κρίση του 1973-1974.

Συγκεκριμένα, η οικονομική αστάθεια που προκάλεσε η Πετρελαϊκή Κρίση (1973-1974) και η ανάγκη από τα τότε Κράτη-Μέλη για διάσωση των οικονομιών από τον αντίκτυπο που είχε προκαλέσει η οικονομική κρίση (αύξηση πληθωρισμού, κατακόρυφη αύξηση των ποσοστών ανεργίας, μείωση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος κ.λπ.), οδήγησε τα Κράτη-Μέλη να συνεργαστούν και να στραφούν στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση προκειμένου να λάβουν μέτρα προστασίας και διασφάλισης των μακροοικονομικών τους πολιτικών και να διαφυλάξουν το ευρωπαϊκό τους κεκτημένο, μέσω (μεταξύ άλλων) και μιας διαφορετικής προσέγγισης

στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (Murphy, 2005: 121; Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 248; Tsoukalis, 1993: 36 όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 121-122).

Με άλλα λόγια, η μετατόπιση των προτύπων και μοντέλων παραγωγής και οικονομίας σε μία διεθνοποιημένη κλίμακα και ο αντίκτυπος της Πετρελαϊκής Κρίσης ανάγκασαν τα Κράτη-Μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας να συνεργαστούν και να στρέψουν, επί της ουσίας, το ενδιαφέρον τους, και τις στοχεύσεις τους για οικονομική ανάπτυξη, στα πεδία της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ ως αντισταθμιστικό, πρωτίστως, μέτρο για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων του αντικτύπου της Πετρελαϊκής Κρίσης (π.χ. μείωση της ανεργίας) και, κατόπιν, ως προληπτικό μέτρο για την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής παραγωγής και οικονομίας.

Επί παραδείγματι, ήδη από το 1971, εγκρίνονται οι «Γενικές Κατευθυντήριες Γραμμές για την Ανάπτυξη ενός Κοινοτικού Προγράμματος για την Επαγγελματική Κατάρτιση», στις οποίες εντάχθηκαν αναμορφωμένες και οι 10 Αρχές για την εφαρμογή Κοινής Πολιτικής Επαγγελματικής Κατάρτισης του 1963 (βλ. αναλυτικά Official Journal of the European Communities, 1971: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31971Y0812&from=EN>). Συν τοις άλλοις, η πιο σημαντική, ίσως, πρωτοβουλία που έλαβε η Ευρωπαϊκή Κοινότητα στην κατεύθυνση δημιουργίας ενός κοινού πλαισίου για την εκπαίδευση μεταξύ των Κρατών-Μελών, ήταν το «Ψήφισμα για Συνεργασία στην Εκπαίδευση» (Resolution on Cooperation in Education) από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τον Φεβρουάριο του 1976 (βλ. αναλυτικά Council of the European Communities, 1976: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:41976X0219&from=HR>).

Μέσω του «Ψηφίσματος για Συνεργασία στην Εκπαίδευση», το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ανακοινώνει την ανάπτυξη και υλοποίηση ενός Προγράμματος Δράσης για το πεδίο της εκπαίδευσης ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη (Council of the European Communities, 1976: 2), με έμφαση στην αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των Κρατών-Μελών και στη διευκόλυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις μέσω της ενίσχυσης της συνεργασίας και των εταιρικών σχέσεων μεταξύ των Κρατών-Μελών, αξιοποιώντας τη συλλογή και

ανταλλαγή πληροφοριών και καλών πρακτικών για τα εκπαιδευτικά συστήματα των Κρατών-Μελών, στοχεύοντας στην ανάπτυξη μίας ευρωπαϊκής διάστασης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (βλ. αναλυτικά European Commission/ DG EAC, 2006: 27, 68-70, 72, 74-77), όπως έχουμε αναφέρει και στο 2^ο Μέρος/κεφ. 1.3 της Διδακτορικής μας Διατριβής.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της πρωτοβουλίας για την ευρωπαϊκή δικτύωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των Κρατών-Μελών αποτελεί η δημιουργία του δικτύου Ευρυδική (Eurydice Network) (Eurydice, 2016: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/About_us).

Έτσι, ιστορικά, αρχίζει και διαμορφώνεται μία Κοινοτική μορφή συνεργασίας και πιο συγκροτημένης αλληλεπίδρασης ευρωπαϊκού και εθνικού επιπέδου για την εκπαίδευση αλλά και την ΕΕΚ, τόσο σε επίπεδο πολιτικής και συντονισμού όσο και σε επίπεδο περιεχομένου. Η εξέλιξη αυτής της συνεργασίας καθορίστηκε, όπως έχουμε αναφέρει και στο 2^ο Μέρος της Διδακτορικής μας Διατριβής, από τις διεθνείς εξωτερικές πολιτικές και οικονομικές πιέσεις που δέχονταν η Ε.Ε. και της έντασης του οικονομικού ανταγωνισμού των πολυεθνικών εταιρειών (βλ. και Murphy, 2005: 123; Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 250).

Ο «εξευρωπαϊσμός» (europeanisation) των διαδικασιών της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ (βλ. και Radaelli, 2000: 4; Radaelli, 2003 όπ. αναφ. στο Alexiadou, Fink-Hafner, Lange, 2010: 348) και η μετατόπιση των αντίστοιχων πολιτικών για τα εν λόγω πεδία από το εθνικό επίπεδο σε πιο διακρατικές και υπερεθνικές διαδικασίες, είχε ξεκινήσει να διαμορφώνεται από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 – αρχές του 1980 (Beukel, 2001: 120 όπ. αναφ. στο Lawn & Lingard, 2002: 290).

Η απροθυμία των Κρατών-Μελών, αρχικώς, να εκχωρήσουν περισσότερες εθνικές αρμοδιότητες και κατά συνέπεια, μέρος της αυτονομίας τους στο υπερεθνικό επίπεδο (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 250-251), οδήγησε σε ένα, κατά τη γνώμη μας, «αργοπορημένο» κοινό όραμα δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης και μετέπειτα ΔΒΜ.

Ωστόσο, ένας σημαντικός παράγοντας που συνέβαλε, την επόμενη δεκαετία (1983-1992), στην επιτάχυνση των διαδικασιών, από την πλευρά των Κρατών-Μελών, για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πολιτικών για τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ήταν η υπόθεση Gravier, τον Φεβρουάριο του 1985 [Gravier vs City of Liège (Case 293/83)] (βλ. αναλυτικά European Court, 1985: 606-615; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 54-55; Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 250-251). Στο πλαίσιο αυτής της υπόθεσης, πέραν του ό,τι το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο προσδιόρισε την έννοια και το πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, απεφάνθη, ότι τόσο οι προϋποθέσεις όσο και οι συνθήκες πρόσβασης στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης υπάγονται στο πεδίο εφαρμογής της Συνθήκης της Ρώμης (Συνθήκη της ΕΟΚ) (βλ. αναλυτικά European Court, 1985, §25 & 30: 613-614).

Κατά συνέπεια, η επαγγελματική κατάρτιση υπάγεται, πλέον, στην αρμοδιότητα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής, 2010: 250-251) και σε ένα γενικότερο πλαίσιο, τα ζητήματα που αφορούν στα πεδία της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ μετατοπίστηκαν, πλέον και θεσμικά, από το αμιγώς εθνικό επίπεδο σε αυτό της αλληλεπίδρασης εθνικού και ευρωπαϊκού.

Συν τοις άλλοις:

i. η έγκριση από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Προγράμματος Erasmus από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 1987, στη βάση των άρθρων 128 και 135 της Συνθήκης της Ρώμης περί καθορισμού γενικών αρχών για την ανάπτυξη κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση και στην ανάληψη κοινοτικής δράσης, εφόσον κριθεί αναγκαία, στην κατεύθυνση επίτευξης των στόχων της Κοινής Αγοράς (Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1957, άρθρο 128: 67 & άρθρο 235: 96), καθώς και

ii. η υιοθέτηση του «Κοινοτικού Χάρτη των Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων» από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (με εξαίρεση το Ηνωμένο Βασίλειο), το 1989, που συνιστά, και το πρώτο, ίσως, ολοκληρωμένο θεσμικό κείμενο, στο οποίο γίνεται αναφορά για το δικαίωμα παροχής επαγγελματικής κατάρτισης σε

όλους/ες, ανεξαιρέτως, τους/τις εργαζομένους/ες καθ' όλη τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου (βλ. αναλυτικά European Council, 1989: 46-50; Bercusson, 1990: 624-642),

αποτυπώνουν την ταχεία δρομολόγηση των διαδικασιών υπερεθνικοποίησης στην κατεύθυνση του «εξευρωπαϊσμού» των ζητημάτων που αφορούν στα πεδία της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ, με έμφαση όπως προκύπτει από τα επίσημα κείμενα πολιτικής σε ζητήματα και αποφάσεις που σχετίζονται με την ΕΕΚ και, ιδίως με την επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διάκριση της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στα άρθρα 23 και 15 αντιστοίχως του «Κοινοτικού Χάρτη των Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων» (Αμίτσης, 2000: 125; European Council, 1989, άρθρα 15 & 23: 49).

Συγχρόνως, η αναφορά στην παροχή επαγγελματικής κατάρτισης καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου των εργαζομένων, θεωρούμε ότι αποτελεί μία «άτυπη» εισαγωγή στο πεδίο της ΔΒΜ (με την ευρύτερη εννοιολογική διάσταση του όρου), - εισαγωγή που συμβάδιζε με την ιστορική εξέλιξη της διεθνοποίησης της αγοράς εργασίας και της παραγωγής και των συνεπαγόμενων πολιτικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, που αυτή (η διεθνοποίηση) είχε διαμορφώσει εκείνη την χρονική περίοδο και επρόκειτο να επικαθορίσει, στις αρχές του 2000, την Στρατηγική της Λισαβόνας (2000-2010).

Με την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ (Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση), το 1992 (βλ. αναλυτικά Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992), θεσμοθετείται και νομιμοποιείται, επισήμως, η υπερεθνική παρέμβαση, και συγκεκριμένα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στα πεδία της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ των Κρατών-Μελών. Παρ' όλο που τα Κράτη-Μέλη διατηρούν τις αρμοδιότητές τους ως προς την λήψη των τελικών αποφάσεων, βάσει της αρχής της επικουρικότητας, για ζητήματα που αφορούν στα εν λόγω πεδία, το εγχείρημα διαμόρφωσης μίας κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση και την ΕΕΚ, με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ απέκτησε ένα πιο συνεκτικό αφετηριακό θεσμικό πλαίσιο, οριοθετώντας, παράλληλα, και τα πεδία της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ.

Η ένθεση κοινών στόχων για την εκπαίδευση στο πλαίσιο της Συνθήκης του Μάαστριχτ καθώς και η ενίσχυση του ρόλου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην προώθηση και στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών συστημάτων (βλ. και Council of the European Communities & Commission of the European Communities, 1992, άρθρο 126: 47), που αποσκοπούσε, ήδη από την προηγούμενη δεκαετία, στην δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την προώθηση των εταιρικών σχέσεων μεταξύ των Κρατών-Μελών για εκπαιδευτικά ζητήματα, αποτυπώνουν την στροφή της Ε.Ε. σε πιο εφαρμόσιμες και τεχνοκρατικές διαδικασίες πολιτικής και διακυβέρνησης στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ωστόσο δεν προβλεπόταν, ακόμα, εναρμόνιση των ευρωπαϊκών δράσεων για την εκπαίδευση και συνακόλουθα για τα εκπαιδευτικά συστήματα με το νομοθετικό και ρυθμιστικό πλαίσιο των Κρατών-Μελών. Παρ' όλα αυτά η διατύπωση συστάσεων από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή καταδεικνύει την προσπάθεια μίας έμμεσης, κατά τη γνώμη μας, κάθετης (top-down) μεταφοράς πολιτικής, -υπό τη μορφή συστάσεων-, η οποία περιορίζεται από την ισχύουσα αρχή της επικουρικότητας.

Συν τοις άλλοις, η ιδιαίτερη έμφαση που δίδεται από την Ε.Ε. στην υλοποίηση δράσεων και στην ανάπτυξη μίας κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής για την ΕΕΚ σε υπερεθνικό (ευρωπαϊκό) επίπεδο, όχι μόνο τη συγκεκριμένη περίοδο (1992-2000) και στο πλαίσιο της Συνθήκης του Μάαστριχτ αλλά από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, καταδεικνύει την επίδραση της αλλαγής των συνθηκών στην πολιτική οικονομία των διεθνών σχέσεων αλλά και στην αγορά εργασίας. Η περαιτέρω διεθνοποίηση της τελευταίας, καθώς επίσης και ο εκσυγχρονισμός του τεχνολογικού τομέα, μετασχημάτισαν τους όρους των εργασιακών σχέσεων και συνθηκών και τελικά εξέβαλαν στο να επιβάλλουν ένα πιο ευέλικτο και εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό, ικανό να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται στις διεθνείς μεταβολές της αγοράς εργασίας, που βασίζονταν σε αξίες και κανόνες οικονομικής παρά κοινωνικής ορθολογικότητας (βλ. και Duke, 2001: 54).

Εξάλλου, τόσο η θεσμοθέτηση των διαδικασιών ανάπτυξης μίας κοινής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την ΕΕΚ, όσο και η θεσμοθέτηση των υφιστάμενων, τότε, δράσεων για το πεδίο της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Συνθήκης του Μάαστριχτ αποτυπώνουν την εστίαση της Ε.Ε. πρωτίστως στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, για την

ανάπτυξη ή αναβάθμιση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της κατάρτισης και της επανακατάρτισης (retraining) (-ο όρος reskilling είναι μεταγενέστερος και ξεκίνησε να χρησιμοποιείται στα επίσημα κείμενα πολιτικής -policy documents- της Ε.Ε., ως επί το πλείστον, από την Στρατηγική της Λισαβόνας και έπειτα-) και δευτερευόντως στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Καθοριστικό, ωστόσο, ρόλο στη σύνδεση της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ με την απασχόληση και της ένταξης των δύο προαναφερθέντων πεδίων στο πλαίσιο της ευρύτερης διάστασης της ΔΒΜ (με την έννοια της «ομπρέλας» όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων) καθώς και της συνακόλουθης συσχέτισης της τελευταίας με την απασχόληση και την αγορά εργασίας, διαδραμάτισαν τα δύο policy documents που δημοσιεύτηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1993 και το 1995 αντιστοίχως. Πρόκειται για τη Λευκή Βίβλο «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση: Οι Προκλήσεις και οι Δρόμοι προς τον 21^ο Αιώνα» (Commission of the European Communities, 1993b: http://aei.pitt.edu/1139/1/growth_wp_COM_93_700_Parts_A_B.pdf) και τη Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: «Διδασκαλία και Μάθηση: Προς την Κοινωνία της Γνώσης» (βλ. αναλυτικά European Commission, 1995).

Και στα δύο policy documents, κυρίως όμως στην Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κάνει σαφή αναφορά στην ανάγκη μετατόπισης των πολιτικών της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ από το εθνικό στο υπερεθνικό επίπεδο, στη σύνδεση των συστημάτων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ με την απασχόληση και την αγορά εργασίας, και επισημαίνει τη δυνητική συμβολή και των τριών πεδίων μάθησης στη μεγέθυνση της οικονομίας και του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της Ε.Ε.. Επιπροσθέτως, επισημαίνει την αναγκαιότητα επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό, στις δεξιότητες και στις ικανότητες, όχι μόνο για την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής οικονομίας αλλά για την προσαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού στα νέα περιβάλλοντα εργασίας και στα νέα δεδομένα, συμπεριλαμβανομένων των νέων τεχνολογιών και του ρόλου τους στην Κοινωνία της Μάθησης (Learning Society).

Κοντολογίς, η νέα κατάσταση των πραγμάτων αναδιαμορφώνει και ανασυγκροτεί τη σχέση των πεδίων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ με την απασχόληση, την αγορά εργασίας και την οικονομία, επιτάσσοντας, συγχρόνως, την ανάγκη για μία αλλαγή στο υπόδειγμα διακυβέρνησης και συντονισμού των αντίστοιχων πολιτικών των Κρατών-Μελών. Και νομιμοποιεί την (ήδη επιδιωκόμενη) επικυριαρχία της οικονομικής ορθολογικότητας στη διαμόρφωση του προαναφερθέντος υποδείγματος (βλ. και Γράβαρης, 2005; Παπαδάκης, 2006).

Η προτεραιοποίηση, από την Ε.Ε., στα μέσα της δεκαετίας του 1990, των πεδίων της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ και η σύγκλισή τους κάτω από την «ομπρέλα» της ΔΒΜ, καθώς και η συχέτισή τους με i. την απασχολησιμότητα του ανθρώπινου δυναμικού και την ικανότητά του να καταστεί απασχολήσιμο (employable), ii. την οικονομία της αγοράς (market economy) και iii. την άμβλυνση διαρθρωτικών προβλημάτων των Κρατών-Μελών, όπως η μείωση της ανεργίας, ουσιαστικά, συνιστά τον προπομπό για το νέο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα που προετοίμαζε η Ε.Ε. για να λάβει χώρα στις αρχές του 2000. Τη Στρατηγική της Λισαβόνας και το Πρόγραμμα Εργασίας «Education and Training 2010», μέσω του οποίου θα υλοποιούνταν η οριστικοποιημένη, πλέον, βάση της ιστορικής εξελικτικής διαδρομής της, Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, για τη δεκαετία 2000-2010.

Επιπλέον, οι ασυμμετρίες και οι διαφοροποιήσεις που υφίσταντο μεταξύ των Κρατών-Μελών σε θεσμικό και κοινωνικοπολιτικό επίπεδο (βλ. και Λάβδας 2005: 62-63) σε συνδυασμό με τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και τις ασυμμετρίες σε περιφερειακό επίπεδο διακυβέρνησης, που υπήρχαν στο εσωτερικό των Κρατών-Μελών έδειχναν να υπονομεύουν την ανάπτυξη της Ενιαίας Αγοράς της Ε.Ε. (Παπαδάκης, 2016b: 48). Η εμπράγματη ενοποίηση της οποίας θα επιτυγχανόταν «μέσω της εναρμόνισης με την κοινοτική νομοθεσία και τη διοικητική σύγκλιση σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης.» (Μαυρομούστακου, 2012: 17).

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μίας, κοινής για όλα τα Κράτη-Μέλη, Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ, στο πλαίσιο της θεωρητικής και εννοιολογικής προσέγγισης της ΔΒΜ ως εργαλείο αναδιανομής του δημόσιου αγαθού της παιδείας, κυρίως όμως ως εργαλείου έντασης της απασχολησιμότητας και εναρμόνισης της εκπαίδευσης με

την αγορά εργασίας, η οποία θα λειτουργούσε ως πολιτική και επιχειρησιακή «ομπρέλα» των πολιτικών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Παπαδάκης, 2016b: 47-48; Παπαδάκης, 2007/2008: 171-172), φαίνεται ότι αποτελούσε για την Ε.Ε. ένα ισχυρό κίνητρο-εργαλείο για να προβεί στην, εκ βάθρων, αλλαγή ολόκληρης της αρχιτεκτονικής της σχετικής πολιτικής (Παπαδάκης, 2016b: 48).

Με βασικό πρόταγμα και στρατηγικό στόχο «να γίνει (σ.σ. η Ε.Ε.) η πιο ανταγωνιστική και πιο δυναμική **οικονομία της γνώσης** στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή.» (European Council, 2000, §5: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm), η Ε.Ε., με την εκκίνηση και υλοποίηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας (2000-2010), στη βάση της οποίας στηρίχτηκε μεθοδολογικά και περιεχομενικά, η διάδοχη Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Europe 2020» (2010-2020), εγκαινίασε ένα νέο παράδειγμα αλληλεπίδρασης εθνικού και υπερεθνικού στο agenda setting και στην παραγωγή πολιτικής. Το νέο αυτό παράδειγμα εκλαμβάνονταν ως μέρος της απόκρισης στην ανάγκη διαχείρισης των προκλήσεων που αντιμετώπιζε η Ε.Ε., ήτοι της αντιμετώπισης της μείωσης του ανταγωνιστικού της πλεονεκτήματος στις διεθνείς αγορές, της ανελαστικότητας των παραδοσιακών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης που θεωρούνταν ότι επιβάρυναν τις οικονομίες των Κρατών-Μελών και της αντιμετώπισης της ανεπάρκειάς τους σε σχέση με τις ανάγκες που είχε επιφέρει η Κοινωνία της Γνώσης, της άμβλυνσης της ανεργίας και των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων που διευρύνονταν μεταξύ των ατόμων λόγω της διαφοροποίησης του μορφωτικού τους κεφαλαίου, καθώς και της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας (βλ. και Robins & Webster, 2002: 254-255).

Στο πλαίσιο αυτό, η υπερεθνικοποίηση της πολιτικής για τη ΔΒΜ έδειχνε σχεδόν μία αναπόφευκτη επιλογή και, συγχρόνως, υποδήλωνε και την αναγνώριση από την πλευρά των Κρατών-Μελών της διεθνοποίησης της πολιτικής οικονομίας ευρύτερα και ειδικότερα της δυνατότητας αξιοποίησης της ΔΒΜ, ως ένα ολιστικό μέσο, για την επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό με βάση τις δεξιότητες και τις ικανότητες, στο πλαίσιο επικυριαρχίας της νέας ευρωπαϊκής μακροοικονομικής ατζέντας, η οποία επικαθοριζόταν από οικονομικά φιλελεύθερα πρότυπα.

Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Νόνοα (2013): *«δύο σημαντικές αποφάσεις ελήφθησαν: η κατεύθυνση προς μία οικονομία βασισμένη στη γνώση ως ο δρόμος προς την κατεύθυνση της Ενοποίησης και η προώθηση των ευρωπαϊκών πολιτικών μέσω της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού. Το μέσο για την επίτευξη της Κοινωνίας της Γνώσης αποδόθηκε με όρους «επένδυσης στους ανθρώπους», θέτοντας την εκπαίδευση στο προσκήνιο των ευρωπαϊκών πρωτοβουλιών.»* (Νόνοα, 2013: 106).

Στο πλαίσιο αυτό, η υλοποίηση του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2010», για την περίοδο 2000-2010, συνιστά την εμπράγματη απόδειξη της υπερεθνικοποίησης και της σύγκλισης των δημόσιων πολιτικών για την εκπαίδευση, την ΕΕΚ και τη ΔΒΜ σε μία ολιστική Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ, ευθέως συνδεδεμένη την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση (Papadakis & Drakaki, 2016: 172).

Οι 3 ποιοτικοί στρατηγικοί στόχοι που ετέθησαν στο πλαίσιο του «ΕΤ2010» από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (της οποίας ο ρόλος και οι αρμοδιότητες ενισχύθηκαν με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ) και τα Κράτη-Μέλη, ήταν: *«i. η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.; ii. η διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης; iii. το άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο.»* (European Commission/DG/EAC, 2002: 8). Αυτοί οι στρατηγικοί στόχοι παραμετροποιήθηκαν σε 13 επιμέρους στόχους. Καταδεικνύουν δε την ανησυχία τόσο της Ε.Ε. όσο και των Κρατών-Μελών ως προς την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Συγχρόνως, ο καθορισμός 5 ποσοτικών τιμών-στόχων, κοινών για όλα τα Κράτη-Μέλη έως το 2010, αποτυπώνει, όπως έχουμε εκτενώς αναλύσει και στο 2^ο Μέρος/κεφ. 2.2 της Διδακτορικής Διατριβής μας, ότι το μεταρρυθμιστικό εγχείρημα που επεδίωξε να υλοποιήσει η Ε.Ε. σε σχέση με την βελτίωση της ποιότητας και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, υπερέβαινε τα στενά όρια μίας απλής ανασυγκρότησης των όρων συσχέτισης και σύνδεσης των συγκεκριμένων πεδίων με την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού και γενικότερα με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση, και ήταν ευθέως

συνδεδεμένο με τις μεγαλεπήβολες μακροοικονομικές βλέψεις της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Οι προαναφερθείσες 5 τιμές-στόχοι ήταν οι κάτωθι:

1. Αύξηση στο 12,5% του ποσοστού συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ, έως το 2010 (Council of the European Union, 2003: 4); **2.** Αύξηση στο 85% (τουλάχιστον) του ποσοστού των αποφοίτων (22 ετών) από την Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Council of the European Union, 2003: 4); **3.** Μείωση τουλάχιστον στο 10% του ποσοστού των ατόμων (18-24 ετών) που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση (Council of the European Union, 2003: 4); **4.** Μείωση κατά 20% συγκριτικά με το αντίστοιχο ποσοστό του 2000 (19,5%) (δηλαδή μείωση τουλάχιστον στο 15,5%) του ποσοστού των μαθητών/τριών (15 ετών) με χαμηλές επιδόσεις στην ικανότητα της ανάγνωσης, έως το 2010 (Council of the European Union, 2003: 4; Commission of the European Communities, 2005a: 15); **5.** Αύξηση κατά 15%, έως το 2010, του ποσοστού των αποφοίτων από τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία, και παράλληλη μείωση του ποσοστού της ανισοκατανομής μεταξύ των δύο φύλων στις συγκεκριμένες επιστήμες (Council of the European Union, 2003: 4).

Σε επίπεδο περιεχομένου, μέσω του «ET2010» Work Programme, η Ε.Ε. θέτει στον πυρήνα της υπερεθνικής ατζέντας της τη ΔΒΜ, υπό το πρίσμα και των δύο εννοιολογικών της διαστάσεων, ήτοι τόσο ως μία ολιστική στρατηγική για το ανθρώπινο δυναμικό, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις μορφές μάθησης και όλα τα επίπεδα μάθησης (από την προσχολική ηλικία έως και την εκπαίδευση ενηλίκων), όσο και στη βάση της πιο στοχευμένης εννοιολογικής της διάστασης, δηλαδή ως αμιγούς εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ένθεση του δείκτη της «Συμμετοχής των Ενηλίκων στη ΔΒΜ» ως ευρωπαϊκή κεντρική τιμή-στόχο (EU benchmark) στην ατζέντα του «ET2010», καθώς επίσης και η ένθεση του δείκτη για τις «Δεξιότητες των Ενηλίκων (Adult Skills) ως έναν από τους κεντρικούς πολυπαραμετρικούς δείκτες (core indicators), αποτυπώνουν τη στροφή της Ε.Ε. στο πεδίο της ΔΒΜ, και συγκεκριμένα, όπως επισημαίνει ο Duke (2001) στη «ΔΒΜ δεύτερης γενιάς» (Duke, 2001: 504). Δηλαδή, στο προσδιορισμένο, πλέον, και οπωσδήποτε ευρύτερο περιεχόμενο του όρου της ΔΒΜ, όπως διαμορφώθηκε και μετασχηματίστηκε στη διαχρονία.

Συγχρόνως, καταδεικνύουν και τη βαρύτητα που εξακολουθούσε να δίδει η Ε.Ε. στις δεξιότητες και στις ικανότητες των ενηλίκων, πολύ πιο εμφατικά όμως εν συγκρίσει με τις προηγούμενες χρονικές περιόδους, στοχεύοντας πλέον στην υλοποίηση μίας στοχευμένης Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ των ενηλίκων, η οποία σχετιζόταν, κατά τη γνώμη μας, όλο και περισσότερο με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση.

Επιπλέον, πέραν από τα 5 ευρωπαϊκά κριτήρια-αναφοράς που τέθηκαν στο πλαίσιο του «ET2010», η προτεραιοποίηση που εδόθη:

- στη διαμόρφωση ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Βασικές Ικανότητες: «1. Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, 2. Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες, 3. Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία, 4. Ψηφιακή ικανότητα, 5. Μεθοδολογία της μάθησης (μεταγνωστικές ικανότητες), 6. Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, 7. Αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητα, 8. Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.» (European Commission 2007: 3),

- στην αλλαγή παραδείγματος μάθησης (learning paradigm) στην κατεύθυνση της μάθησης που βασίζεται περισσότερο στα μαθησιακά αποτελέσματα (learning outcomes) (γνώσεις-δεξιότητες-ικανότητες) και όχι στην απλή απόκτηση γνώσεων (βλ. Παπαδάκης, 2016: 59),

- στον εκσυγχρονισμό και στην βελτίωση της ποιότητας τόσο των συστημάτων ΕΕΚ όσο και στην παροχή ΕΕΚ (συμπεριλαμβανομένου του εργαλείου ECVET για την ΕΕΚ) με έμφαση στην κατάρτιση και στο reskilling (επανακατάρτιση/αναβάθμιση δεξιοτήτων) που σχετίζεται με ή/και βασίζεται στην εργασία (job-related training/reskilling & job-based training/reskilling),

- στην δημιουργία Εθνικών Συστημάτων Πιστοποίησης και Αναγνώρισης της Μη Τυπικής και Άτυπης Μάθησης, καθώς και

- στην ανάπτυξη ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (EQF) και αντίστοιχων Εθνικών Πλαισίων Επαγγελματικών Προσόντων (NQFs), και στην αντιστοίχισή τους με το πρώτο (EQF),

καταδεικνύουν, κατά τη γνώμη μας, την επίμονη προσπάθεια της Ε.Ε. να ανασυγκροτήσει ριζικά τη σχέση και σύνδεση των πεδίων της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης με την απασχόληση, με έμφαση στη σύνδεση των εκροών της ΔΒΜ και της ΕΕΚ με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση. Επιδιώχθηκε, στην ουσία, ο μετασχηματισμός των επιμέρους βασικών προτεραιοτήτων¹³⁰ και στοχεύσεων των άνωθεν πεδίων σε ευρωπαϊκές ατζέντες, στο πλαίσιο μίας ευρύτερης και ολιστικής πολιτικής ατζέντας για τη ΔΒΜ, στοχεύοντας στην δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Γνώσης και στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης της ΔΒΜ για την ανάπτυξη ενός ευέλικτου ανθρώπινου δυναμικού με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, προσανατολισμένου στο να συμβάλει να καταστεί η Ε.Ε. η πιο δυναμική οικονομία της γνώσης διεθνώς [εξού και η εστίαση στην αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων από την Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στην αύξηση των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από επιστήμες (Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες, Τεχνολογία) που σχετίζονται ευθέως με την καινοτομία, την έρευνα και τις νέες τεχνολογίες].

Σε ό,τι αφορά στην αρχιτεκτονική της πολιτικής, στη βάση της οποίας εδράστηκε η υλοποίηση του «ΕΤ2010», καθώς και όλη η Στρατηγική της Λισαβόνας, αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε ένα νέο υπόδειγμα χάραξης και παραγωγής πολιτικής με βάση και τις αρχές της χρηστής διακυβέρνησης, όπου το ευρωπαϊκό επίπεδο επικρατούσε του εθνικού, με την έννοια ότι οι διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής, καθώς και η λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο του κύκλου πολιτικής λαμβάνονταν κυρίως σε ευρωπαϊκό επίπεδο (με τη συμμετοχή και τη συναίνεση, ωστόσο, των Κρατών-Μελών), και καθόριζαν (σε σημαντικό βαθμό) τόσο το περιεχόμενο όσο και τους όρους

¹³⁰ Αρκετές εξ αυτών εξακολουθούν, όπως έχουμε αναλύσει και στο 2^ο και στο 3^ο Μέρος της Διδακτορικής Διατριβής μας, να υλοποιούνται και στο πλαίσιο του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «ΕΥ2020».

υλοποίησης των εθνικών μεταρρυθμίσεων και πολιτικών των Κρατών-Μελών για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ.

Ουσιαστικά, η Ε.Ε. επιχείρησε να εφαρμόσει ένα μοντέλο πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance), παρόμοιο με αυτό που προωθεί την τελευταία δεκαετία το ETF και στις χώρες-εταίρους του, στα πεδία της ΕΕΚ και της Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (HRD). Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, οι διαδικασίες παραγωγής πολιτικής (policy-making procedures) και μεταφοράς πολιτικής (policy-transfer procedures)¹³¹, πραγματοποιούνταν υπό τη μορφή μίας κυρίως κάθετης (top-down) από τα πάνω (ευρωπαϊκό επίπεδο) προς τα κάτω (εθνικό επίπεδο), ιεραρχικά δομημένης χάραξης και υλοποίησης πολιτικής, στις διαδικασίες της οποίας εμπλέκονταν διάφορα και αρκετά θεσμικά και συντονιστικά όργανα (από το ευρωπαϊκό και το εθνικό επίπεδο διακυβέρνησης), καθώς και αρκετοί stakeholders και φορείς παροχής ΔΒΜ και ΕΕΚ.

Κυρίως, όμως, η εμπλοκή των φορέων και των ενδιαφερόμενων μερών (stakeholders) αφορούσε στην υλοποίηση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ σε εθνικό επίπεδο και όχι τόσο στα στάδια του σχεδιασμού και αξιολόγησης της πολιτικής στον κύκλο πολιτικής. Ως προς τα τελευταία, οι διαδικασίες και οι αποφάσεις λάμβαναν χώρα, κυρίως, στο ευρωπαϊκό (υπερεθνικό) επίπεδο διακυβέρνησης, με την συμμετοχή-συνεργασία εκπροσώπων από ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς, όπως το CEDEFOP, ο ΟΟΣΑ, και η Eurostat καθώς και από Ευρωπαϊκούς Κοινωνικούς Εταίρους, επί παραδείγματι UNICE, ETUC και CEEP.

Σ' αυτό το πλαίσιο, όπως επισημαίνει ο Nordin (2014): *«η δημιουργία ενός κοινού και γενικού πολιτικού στόχου οδήγησε σε μία αυξημένη ανάγκη συντονισμού και παρακολούθησης των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών των κρατών-μελών.»* (Nordin,

¹³¹ Η διαφορετικά «μάθησης πολιτικής», που κατά την Αλεξιάδου (2014) «παρέχει μια πολύ πιο διακριτική μορφή πολιτικού ελέγχου της κατεύθυνσης των μεταρρυθμίσεων από ό, τι οι πιο ακατέργαστες παλαιότερες εκδοχές της μεταφοράς πολιτικής.» (Alexiadou, 2014: 129). Εδώ θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι ειδικότερα η policy-oriented learning «δεν αποτελεί το μόνο τρόπο για να επισυμβεί μια αλλαγή πολιτικής κατά τη διάρκεια της εδραίωσης και εφαρμογής ενός πολιτικού προγράμματος σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό πεδίο/υποσύστημα» (Stamelos & Kavasakalis, 2013: 110).

2014: 145). Η υλοποίηση του εν λόγω εγχειρήματος συντονισμού και εφαρμογής της κοινής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, μέσω του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010», εδράσθηκε στη βάση τριών αξόνων-νεοεισαχθέντων εργαλείων πολιτικής: **i.** της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (ΟΜΚ), **ii.** του evidence-based policy making, ήτοι της παραγωγής πολιτικής αξιοποιώντας εμπειρικά εδραιωμένους δείκτες και ευρήματα από την, από κοινού, συλλογή δεδομένων του UOE (UNESCO, OECD, Eurostat) και **iii.** του benchmarking, δηλαδή του προσδιορισμού και του καθορισμού συγκεκριμένων δεικτών και τιμών-στόχων (βλ. επίσης και Παπαδάκης, 2006, 2009, 2016b & 2017).

Στη βάση των προαναφερθέντων αξόνων-εργαλείων πολιτικής βασίστηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση όχι μόνο του «ΕΤ2010», ήτοι της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, αλλά και ο σχεδιασμός όλων των δημόσιων πολιτικών, στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας.

Τα άνωθεν εργαλεία πολιτικής, τα οποία, επί της ουσίας συνέθεταν, όπως έχουμε αναλύσει στο 2^ο Μέρος/κεφ. 2.4 της Διδακτορικής μας Διατριβής, όλη τη μεθοδολογική στρατηγική με βάση την οποία υλοποιήθηκε η Στρατηγική της Λισαβόνας, αλλά και η νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Europe 2020», αφού το ιδιαίτερος φιλόδοξο εγχείρημα σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής, που εδράσθηκε στους προαναφερθέντες άξονες αποδείχτηκε, με τη λήξη της Στρατηγικής της Λισαβόνας, παρά τις οποίες ελλείψεις του, αρκετά καινοτόμο και σε ένα βαθμό επιτυχημένο.

Στην πραγματικότητα, η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού αποτελούσε και εξακολουθεί να αποτελεί και στη Στρατηγική «ΕU2020», το λειτουργικό-μεθοδολογικό πλαίσιο ή διαφορετικά την «μεθοδολογική ομπρέλα», όλων των εργαλείων πολιτικής της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και στη βάση της ΑΜΣ η Ε.Ε. και κυρίως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συντόνιζε, προωθούσε και παρακολουθούσε τη σύγκλιση όλων των εθνικών πολιτικών των Κρατών-Μελών. Τα τελευταία είχαν την άμεση εποπτεία της εφαρμογής της ΑΜΣ, βάσει της αρχής της επικουρικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, συστάθηκαν και αναπτύχθηκαν θεσμικά όργανα και ομάδες εργασίας, στοχεύοντας στην επίτευξη των επιδιωκόμενων τιμών-στόχων και των επιμέρους

μείζονων προτεραιοτήτων του «ET2010» Work Programme. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

- οι ομάδες εμπειρογνομόνων-policy experts, όπως το «Standing Group on Indicators and Benchmarks» (SGIB) για την παρακολούθηση των δεικτών και της προόδου των επιδόσεων των Κρατών-Μελών σε σχέση με την επίτευξη των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων που είχαν προσδιοριστεί για τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας,

- το κεντρικό όργανο ETCG (Education and Training 2010 Coordination Group) αρμόδιο για τον συντονισμό της υλοποίησης όλης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ,

- η δημιουργία 8 clusters (θεματικών ομάδων) για την ανταλλαγή, μεταξύ των Κρατών-Μελών εμπειριών και καλών πρακτικών για συγκεκριμένα πεδία ενδιαφέροντος, και συγκεκριμένα: «1. Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης, 2. Εκπαιδευτικοί και Επιμορφωτές, 3. Βέλτιστη δυνατή χρήση πόρων, 4. Μαθηματικά, Τεχνολογία και Θετικές Επιστήμες, 5. Πρόσβαση στη ΔΒΜ και κοινωνική ενσωμάτωση (μέσω αυτής), 6. Βασικές Ικανότητες, 7. ICT, 8. Αναγνώριση-πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων - learning outcomes- (σε πλήρη συνέργεια και με την αντίστοιχη διαδικασία που αφορά στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Bologna)» (European Commission, 2006a: 2-3 & Παπαδάκης, 2007: 772-773 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 20016b: 79), στο πλαίσιο των οποίων προσδιορίζονταν και διεξάγονταν Δραστηριότητες Αμοιβαίας Μάθησης των Κρατών-Μελών (Peer Learning Activities).

Τα προαναφερθέντα αποτέλεσαν τα μείζονα εργαλεία πολιτικής και αξίζει να σημειωθεί, ότι πολλά εξ αυτών εξακολουθούν να εφαρμόζονται (αν και τροποποιημένα) και στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, μέσω του «ET2020» της Στρατηγικής «EU2020».

Σύμφωνα με όλα τα προαναφερθέντα και με βάση την ανάλυση που έχουμε επιχειρήσει στο 2^ο Μέρος της Διδακτορικής Διατριβής μας, που αφορά στο Πρόγραμμα Εργασίας «Education and Training 2010» στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας,

συμπεραίνουμε ότι το σύνθετο μοντέλο διακυβέρνησης και συντονισμού του συγκεκριμένου πεδίου πολιτικής που επιχείρησε να υλοποιήσει η Ε.Ε. μέσω της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού και των επιμέρους πολιτικών εργαλείων της, αλλά και μέσω της δημιουργίας οργάνων, ομάδων policy experts κ.λπ. αναδιαμόρφωσε τους όρους συγκρότησης του σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικής, των μηχανισμών συντονισμού και λήψης αποφάσεων μεταξύ ευρωπαϊκού και εθνικού επιπέδου στο πλαίσιο του «ET2010».

Στην πράξη, φαίνεται ότι δημιουργήθηκε από τη μία, μια εξειδικευμένη επιστημονική τεχνοκρατική κοινότητα και μετασχηματίστηκε-αξιοποιήθηκε το expertise της σε μηχανισμούς-εργαλεία των σταδίων του κύκλου πολιτικής της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, και περιορίστηκαν από την άλλη οι αρμοδιότητες και οι παρεμβάσεις έτερων σημαντικών ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων, με εξαίρεση την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ο λειτουργικός-παρεμβατικός ρόλος της οποίας ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο, όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Κοντολογίς, στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, δεν άλλαξε μόνο το πεδίο παρέμβασης της πολιτικής για την ΔΒΜ και την ΕΕΚ, μετασχηματίστηκαν και οι ίδιοι οι όροι διαμόρφωσης της παρέμβασης αυτής.

Τα εργαλεία πολιτικής νομιμοποίησαν, μέσω top-down και bottom-up διαδικασιών και διαβουλεύσεων, μία νέα μορφή εταιρικής σχέσης μεταξύ ευρωπαϊκών και εθνικών θεσμικών οργάνων, stakeholders, ομάδες εμπειρογνομόνων και Διεθνείς και Ευρωπαϊκούς Οργανισμούς, επί παραδείγματι ΟΟΣΑ, UNESCO, CEDEFOP, Eurostat κ.λπ.) στην κατεύθυνση ανάπτυξης ενός μοντέλου που προσιδιάζει στην πολυεπίπεδη διακυβέρνηση (multilevel & multi-actor governance¹³²), χωρίς ωστόσο να την

¹³² Στο οποίο, ιδανικά, οι διαδικασίες και οι μηχανισμοί διακυβέρνησης και διαβούλευσης πραγματοποιούνται σε όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης με την εμπλοκή ενδιαφερόμενων φορέων, προερχόμενων απ' όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης σε όλες τις διαδικασίες των σταδίων του κύκλου πολιτικής. Ένα τέτοιο μοντέλο έχει αναπτύξει το ETF και επιδιώκει την εφαρμογή του στις χώρες-εταίρους του. Σε αρκετές, μάλιστα, αυτό συμβαίνει με μεγάλη επιτυχία, σύμφωνα με τις εκροές και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την υλοποίηση εθνικών μεταρρυθμίσεων για τα πεδία της ΕΕΚ και της Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (HRD).

εφαρμόζει πλήρως σε όλα τα στάδια του κύκλου πολιτικής. Επιπρόσθετα, παρά την καινοτόμα μεθοδολογική στρατηγική που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας και ακολούθως, για την υλοποίηση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, μέσω του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010» και της ανασυγκρότησης των όρων της σχέσης της με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση, θεωρούμε ότι εκ του αποτελέσματος η Στρατηγική της Λισαβόνας αποδείχθηκε σε μεγάλο βαθμό ανεπιτυχής.

Για τον λόγο, ότι αυτή η οριζόντια και κάθετη μεταφορά πολιτικής (vertical & horizontal policy transfer) υπό την μορφή δεικτών, τιμών-στόχων, ανταλλαγής εμπειριών, καλών πρακτικών και τεχνογνωσίας, χωρίς συστηματική κριτική αξιολόγηση τόσο του ίδιου του περιεχομένου της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ της Στρατηγικής της Λισαβόνας¹³³ όσο και των αποτελεσμάτων και των εκροών της σε σχέση με την απασχόληση, και χωρίς να λαμβάνει υπ' όψιν της (στον οφειλόμενο βαθμό) επιμέρους ιδιομορφίες και ανάγκες των Κρατών-Μελών όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, εκτιμούμε ότι οδήγησε σε ένα σημαντικό έλλειμμα ως προς την αποτελεσματικότητά της στην επίτευξη των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων και των βασικών πολιτικών προτεραιοτήτων που είχαν τεθεί για τη ΔΒΜ (υπό το πρίσμα και των δύο εννοιολογικών της διαστάσεων) και την ΕΕΚ. Καθώς, επίσης και για την σύνδεσή τους με την αύξηση των ποσοστών απασχόλησης και της άμβλυνσης διαρθρωτικών προβλημάτων των Κρατών-Μελών, όπως η ανεργία και οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες.

Η αδυναμία επίτευξης της πλειοψηφίας των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων, που είχαν τεθεί στο πλαίσιο υλοποίησης του «ΕΤ2010», καθώς και των υπόλοιπων μείζονων προτεραιοτήτων θεωρούμε ότι σε, μεγάλο βαθμό, αποτυπώνουν την, εν μέρει, αποτυχημένη έκβαση της Στρατηγικής της Λισαβόνας και του Προγράμματος

¹³³ Παρά τις ανά διετία εκθέσεις τόσο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής όσο και των Κρατών-Μελών, επί παραδείγματι National Reports και Cross Country Analysis, για την αξιολόγηση των επιδόσεων και της προόδου που είχαν πραγματοποιήσει ως προς τις ευρωπαϊκές τιμές-στόχους και τους εθνικούς τους στόχους τα Κράτη-Μέλη, στο πλαίσιο των κανόνων διαφάνειας και διάχυσης των αποτελεσμάτων που είχαν τεθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Εργασίας «ΕΤ2010». Επιπροσθέτως, καταδεικνύουν την αναποτελεσματική, όπως απεδείχθη, εφαρμογή της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού και των πολιτικών της εργαλείων και, αναπόφευκτα, εγείρουν ζητήματα όπως για το πόσο ουσιαστικός και αποτελεσματικός ήταν τελικά ο συντονισμός μεταξύ ευρωπαϊκού (Ε.Ε.) και εθνικού επιπέδου (Κράτη-Μέλη) (βλ. και Vilpišauskas, 2012; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 43-44; Παπαδάκης, 2007: 758-769 & 774-777).

Σε ό,τι αφορά στις ευρωπαϊκές τιμές-στόχους, όπως έχουμε αναλύσει και στο 2^ο Μέρος/κεφ. 3 της Διδακτορικής μας Διατριβής, πέραν της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου της αύξησης του ποσοστού των αποφοίτων από τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία, όλες οι άλλες δεν επετεύχθησαν.

Πολύ συνοπτικά παραθέτουμε την πρόοδο των Κρατών-Μελών της Ε.Ε. σε σχέση με τις 5 ευρωπαϊκές τιμές-στόχους, που ετέθησαν στο πλαίσιο εφαρμογής του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010», κατά την ολοκλήρωση της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Συγκεκριμένα:

- 1.** Ο ευρωπαϊκός μέσος όρος της «Συμμετοχής Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ», ανήλθε το 2009 στο 9,3% (2010 EU benchmark: 12,5%) (European Commission, 2011: 16).
- 2.** Το ποσοστό των ατόμων (18-24 ετών), που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση ανήλθε, το 2009, στο 14,4% (2010 EU benchmark: <10%) (European Commission, 2011: 13).
- 3.** Το ποσοστό των 15χρονων μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις στην ικανότητα της ανάγνωσης (low achievers), με βάση τα αποτελέσματα του PISA, το 2009 μειώθηκε μόλις στο 20% [2010 EU benchmark: 17% (μείωση τουλάχιστον κατά 20% από το αντίστοιχο ποσοστό (21,3%) του 2000)] (European Commission, 2011: 12).
- 4.** Το ποσοστό των αποφοίτων (20-24 ετών) από την Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ανήλθε στο 78,6% (2010 EU benchmark: 85%) (European Commission, 2011: 14).

5. Το ποσοστό των αποφοίτων (20-29 ετών) από τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία (MST graduates) έως το 2008 είχε αυξηθεί κατά 37,6% (2010 EU benchmark: αύξηση κατά 15%) (European Commission, 2011: 15 & 131).

Με βάση τα προαναφερθέντα, καθίσταται σαφές ότι ο στρατηγικός στόχος της Ε.Ε. το 2000 να καταστεί η πιο δυναμική οικονομία της γνώσης διεθνώς μέσω της υλοποίησης ενός ιδιαίτερος μεγαλεπήβολου μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος, ήτοι της Στρατηγικής της Λισαβόνας απεδείχθη, κατά τη γνώμη μας, αδικαιολόγητα «φιλόδοξος» τόσο σε μεθοδολογικό, όσο και σε στοχοθεσιακό και περιεχομενικό επίπεδο.

Η προσπάθεια εξορθολογισμού και εξευρωπαϊσμού, κατά Radaelli (Radaelli, 2003 όπ. αναφ. στο Alexiadou, Fink-Hafner, Lange, 2010: 348), των συστημάτων της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ και της σύγκλισης των αντίστοιχων εθνικών δημόσιων πολιτικών των Κρατών-Μελών σε μία κοινή υπερεθνική Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ και της ΔΒΜ,¹³⁴ δίδοντας έμφαση στις εκροές τους και, συγκεκριμένα, στις δεξιότητες και στις ικανότητες, αλλά και στην ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, εστιάζοντας, ιδίως, στο ανθρώπινο δυναμικό με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο εξειδικευμένου σε επιστήμες που σχετίζονται με την τεχνολογία και την καινοτομία (βλ. κεντρικό δείκτη των αποφοίτων από Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες και Τεχνολογία) αποτυπώνει εμφανώς την κατεύθυνση στην οποία ήταν προσανατολισμένη η Ε.Ε. τη δεκαετία 2000-2010.

Παράλληλα, τόσο η ένθεση του δείκτη της «Συμμετοχής των Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ» και των υπόλοιπων ευρωπαϊκών τιμών-στόχων, όσο και οι μείζονες προτεραιότητες που έθεσε η Ε.Ε. στο πλαίσιο υλοποίησης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ της Στρατηγικής της Λισαβόνας, όπως για παράδειγμα, η έμφαση στην ΕΕΚ και, ιδίως, στην κατάρτιση που σχετίζεται με την εργασία, job-related training και reskilling, καθώς και η ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού Πλαισίου

¹³⁴ Υπό την εννοιολογική προσέγγιση της ΔΒΜ ως «Συμμετοχή των Ενηλίκων στη ΔΒΜ».

Προσόντων (EQF) και των αντίστοιχων Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (NQFs) των Κρατών-Μελών και της αντιστοιχισής τους με το EQF, αλλά και επιδίωξη της αλλαγής παραδείγματος μάθησης με έμφαση στις δεξιότητες και τις ικανότητες και η σύστοιχη ανάπτυξη του EQVET κ.λπ. φανερώνουν την επίμονη προσπάθεια της Ε.Ε. να αξιοποιήσει (ενίστε και να εργαλειοποιήσει) την μάθηση και να την συνδέσει ευθέως με την απασχολησιμότητα, την ευελιξία και την κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού και του *δυνάμει και ενεργεία* εργατικού δυναμικού του ευρωπαϊκού οικοδομήματος. Καθώς επίσης και να επιλύσει χρόνια προβλήματα των Κρατών-Μελών, όπως η αναντιστοιχία των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, η νεανική ανεργία (που διαχρονικά το ποσοστό της είναι διπλάσιο από το ποσοστό της συνολικής ανεργίας), η μείωση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, που ωστόσο ποικίλλαν στα Κράτη-Μέλη, και μεταξύ άλλων εξέβαλαν σε οικονομικές και κοινωνικές ασυμμετρίες ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη.

Κι όλα αυτά, σε μία περίοδο που μία σημαντική μερίδα επιστημόνων από την ακαδημαϊκή και ερευνητική κοινότητα προέβλεπε ή/και προειδοποιούσε έμμεσα ότι η Ευρωπαϊκή Διεύρυνση, πολύ πιθανόν, να οδηγούσε σε κρίση των ευρωπαϊκών θεσμών χωρίς μία βιώσιμη ομοσπονδιακή μεταρρύθμιση (substantial federalizing reform) (βλ. Moravcsik & Vachudova, 2003: 42-43) και σε περαιτέρω οικονομικές ασυμμετρίες ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη σε περιφερειακό επίπεδο, ιδίως για τα νέα, τότε, Κράτη-Μέλη (βλ. αναλυτικά Brühlhart, Crozet, Koenig, 2004: 853-875).

Εν προκειμένω, η επικυριαρχία της οικονομικής ορθολογικότητας στους δείκτες, στις ευρωπαϊκές τιμές-στόχους και στο συνολικό περιεχόμενο της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ αλλά και στο περιεχόμενο της επιμέρους Πολιτικής για τη ΔΒΜ (στο πλαίσιο της εννοιολογικής διάστασης της ΔΒΜ ως «Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ») είχε ως αποτέλεσμα, πολλές φορές οι δράσεις των Κρατών-Μελών να καθοδηγούνται υπό τη λογική της υποχρέωσης της επίτευξης των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων (βλ. και Παπαδάκης, 2007/2008: 185). Υποχρέωση που απέρρευε μέσα από ρηματικές πρακτικές των ευρωπαϊκών κειμένων πολιτικής, αλλά και την κατανομή υλικών και συμβολικών πόρων (resource allocation) εντός της Στρατηγικής της Λισαβόνας και του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010».

Επιπροσθέτως, η ίδια η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού, ως μεθοδολογική στρατηγική για την Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, ανέδειξε αρκετές αδυναμίες, ήδη από τις αρχές έναρξης της εφαρμογής της, καθώς λόγω της συνεχούς αναδιαμόρφωσης της πολιτικής ατζέντας για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, είχε ως αποτέλεσμα να περιορίσει την ικανότητα και την βούληση των Κρατών-Μελών να προβούν στην υλοποίηση εθνικών μεταρρυθμίσεων, στη βάση επίτευξης των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων που είχαν τεθεί (Kohler-Koch & Rittberger, 2006: 29 όπ. αναφ. στο Alexiadou, Fink-Hafner, Lange, 2010: 348).

Συγχρόνως, κατέδειξε την εσωστρέφεια των Κρατών-Μελών, ως προς την χάραξη και την υλοποίηση εθνικών πολιτικών, καθώς απεδείχθη, ότι μπορεί να υπήρχε ένα κοινό όραμα τόσο για την υλοποίηση μίας πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, όσο και για το μέλλον της Ε.Ε., ωστόσο βρέθηκαν μάλλον απροετοίμαστα να διαχειριστούν το δαιδαλώδες σύμπλεγμα των μηχανισμών διαπραγμάτευσης, διαβούλευσης και συντονισμού σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Alexiadou, Fink-Hafner, Lange, 2010: 348).

Επιπλέον, η απροθυμία πολλές φορές των Κρατών-Μελών να συμπεριλάβουν τις «καλές πρακτικές», οι οποίες αναδεικνύονταν μέσω των PLAs, στα εθνικά τους συστήματα εκπαίδευσης και ΕΕΚ, καθώς και η αναποτελεσματική, πολλές φορές, διαχείριση από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να επιλύσει ζητήματα που αφορούσαν στην ελλιπή διαμόρφωση των εθνικών πολιτικών των Κρατών-Μελών με βάση τις ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές και τις βασικές πολιτικές προτεραιότητες (Fritz-Vannahme, Schmidt, Hierlemann, Vehrkamp, 2010: 3), οδήγησαν στην απορρύθμιση σημαντικού τμήματος του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος για την εμπράγματο διαμόρφωση Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ.

Όλα τα προαναφερθέντα, θεωρούμε ότι προκάλεσαν, τα τελευταία έτη πριν από την ολοκλήρωση της Στρατηγικής της Λισαβόνας και πριν από την έλευση της οικονομικής κρίσης, έναν περιπλεγμένο και συχνά αναποτελεσματικό κύκλο παραγωγής και αναπαραγωγής ενός υπερεθνικού πολιτικού λόγου όσο και διαδικασίας, προσανατολισμένων κυρίως σε στοχεύσεις μακροοικονομικής πολιτικής (ας μην ξεχνάμε και το βασικό πρόταγμα της Στρατηγικής της Λισαβόνας περί της

δημιουργίας της πιο ισχυρής οικονομίας της γνώσης διεθνώς), επ' ωφελεία του «ευρωπαϊκού κοινού καλού». Η επίκληση του τελευταίου, προφανώς, αναμενόταν να παράσχει περισσότερη νομιμοποίηση στους επιδιωκόμενους (συχνά μονομερείς) μετασχηματισμούς, απ' ό,τι τελικά παρείχε.

Έτσι, ο ισχύον τότε «πολιτικός λόγος (σ.σ. φάνηκε να) αξιοποιεί υπέρ της ισχύος του αυτή τη σχετική αλλά συστηματική υστέρηση της δυνατότητας κρίσης των αποδεκτών του» (Κουζέλης, 2016: 77), η οποία υστέρηση ενδέχεται να ήταν και αποτέλεσμα της αυξανόμενης πολυπλοκότητας των διαδικασιών από τη μία, και της εντεινόμενης μονομέρειας του περιεχομένου από την άλλη. Παράλληλα, η έλλειψη συντονισμού μεταξύ των εταίρων, ο μη επαρκής προσδιορισμός των αρμοδιοτήτων των ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων και η μεταφορά πολιτικών αρμοδιοτήτων, ιδίως μεταξύ της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (βλ. και Council of the European Union, 2010a: 6), κατά τη γνώμη μας, αναδεικνύει αδυναμίες ουσιώδους και εμπράγματης εφαρμογής μιας μορφής πολυεπίπεδης διακυβέρνησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Καταδεικνύει, επίσης, ότι η Ε.Ε. (και οι ευρωπαϊκοί θεσμοί και τα Κράτη-Μέλη) δεν ήταν έτοιμη και προετοιμασμένη για ένα τόσο φιλόδοξο μεταρρυθμιστικό «Project», είτε πρόκειται για την ίδια τη Στρατηγική της Λισαβόνας, είτε πρόκειται για την ενοποίηση των δημόσιων πολιτικών για την εκπαίδευση την κατάρτιση και τη ΔΒΜ σε μία κοινή, για όλα τα Κράτη-Μέλη, Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ.

Βεβαίως, οι ευρωπαϊκές τιμές-στόχοι που ετέθησαν και οι υπόλοιπες μείζονες προτεραιότητες (έμφαση στην ΕΕΚ, και ιδίως στο job-related reskilling, EQF και NQFs, Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων, αλλαγή παραδείγματος μάθησης, έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα κ.λπ.) που συμπεριλήφθηκαν στο περιεχόμενο της ατζέντας του «ET2010» και η σύνδεσή τους με την Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης συνιστούν ένα εγχείρημα, που θεωρούμε ότι επί της αρχής καλώς επιχειρήθηκε, ούτως ώστε να υπάρξει, ει δυνατόν, μία κοινή συνισταμένη μεταξύ των Κρατών-Μελών. Τόσο όμως η σχετική μονομέρεια των στοχεύσεων του εγχειρήματος (που δεν αναθεωρήθηκε στη διάρκεια του), δεδομένου του επικαθορισμού του από αξίες οικονομικού τύπου (παρά τη ρηματική προτεραιοποίηση της κοινωνικής διάστασης της ΔΒΜ από την ίδια την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην αρχή της

Στρατηγικής της Λισαβόνας), όσο και οι σοβαρές αδυναμίες στην εφαρμογή στην πράξη μιας αναμφίβολα καινοτόμας αρχιτεκτονικής παραγωγής πολιτικής απέτρεψαν την επιτυχή υλοποίησή του. Από την άλλη οφείλουμε να διευκρινίσουμε, ότι η ανάπτυξη της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού ως μεθοδολογική στρατηγική και τα υπόλοιπα εργαλεία πολιτικής, που αναπτύχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν, ήταν αρκετά καινοτόμα για τη συγκεκριμένη δεκαετία, και η συμβολή τους στην υλοποίηση τόσο του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010» όσο και της Στρατηγικής της Λισαβόνας δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, παρά τις ελλείψεις και τις αδυναμίες που προέκυψαν κατά την εφαρμογή τους.

Ωστόσο, αυτή η επίμονη προσπάθεια της Ε.Ε. να διαχειριστεί και να επιλύσει μείζονα διαρθρωτικά προβλήματα των Κρατών-Μελών αλλά και ευρύτερα της οικονομίας,¹³⁵ χωρίς να προβεί σε ένα ουσιαστικό impact assessment (αξιολόγηση επιπτώσεων) και χωρίς να υπολογίσει περισσότερο τις αποκλίσεις και τις διαφοροποιήσεις που παρουσίαζαν τα Κράτη-Μέλη μεταξύ τους σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (Papadakis & Drakaki, 2016: 174-175 & 182; González Márquez et al., 2010: 20; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 54), είχε ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση των υφιστάμενων ευρωπαϊκών ανισοτήτων, που επιδεινώθηκαν με την έλευση της οικονομικής κρίσης το 2008. Κι αυτό κατέστησε την Ε.Ε. και τα Κράτη-Μέλη απροετοίμαστα και αδύναμα να διαχειριστούν, αυτή τη νέα κατάσταση που δημιουργούσε η Κρίση, η έλευση της οποίας συνέπιπτε με την ανεπιτυχή έκβαση της Στρατηγικής της Λισαβόνας.

Όλα τα προαναφερθέντα, τα οποία έχουμε αναλύσει εκτενώς στο 1^ο και στο 2^ο Μέρος της Διδακτορικής Διατριβής μας, αποτέλεσαν τις πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους, που διαμορφώθηκαν και εξελίχθηκαν στη διαχρονία, από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας έως και το 2010 (ολοκλήρωση Στρατηγικής της Λισαβόνας). Επιπρόσθετα αποτέλεσαν το πλαίσιο, με βάση το οποίο σχεδιάστηκε

¹³⁵ όπως ζητήματα που σχετίζονταν με την εμφάνιση νέων (πιο επισφαλών) μορφών εργασίας, την ανεργία και, κυρίως, τη νεανική ανεργία, την αναντιστοιχία των εκροών των συστημάτων εκπαίδευσης και ΕΕΚ με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, την ενίσχυση της απασχολησιμότητας κ.λπ., μόνο μέσω της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και της βελτίωσης της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

(agenda setting), διαμορφώθηκε και υλοποιείται, τόσο η νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Europe 2020» για την τρέχουσα δεκαετία (2010-2020), όσο και η νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και η σχέση τους με την Απασχόληση και την Κοινωνική Ατζέντα της Ε.Ε., τα οποία άλλωστε συνιστούν και τα πυρηνικά ερευνητικά αντικείμενα της Διδακτορικής Διατριβής μας.

Η νέα Στρατηγική «EU2020» της Ε.Ε. για την περίοδο 2010-2020, αναμφίβολα αποτελεί τη «διάδοχη» Στρατηγική, η οποία σχεδιάστηκε με τελείως διαφορετικά δεδομένα από αυτά στην αρχή της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Όπως έχουμε αναλύσει στο 2^ο Μέρος/κεφ. 3 και στο 3^ο Μέρος/κεφ. 1.1 της Διδακτορικής μας Διατριβής, τόσο η ανεπιτυχής έκβαση της Στρατηγικής της Λισαβόνας όσο και η έλευση της οικονομικής κρίσης το 2008, συνιστούν τις δύο μείζονες παραμέτρους, οι οποίες επέδρασαν καταλυτικά στη χάραξη και στην υλοποίηση της Στρατηγικής «EU2020», καθώς και της νέας Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ. Η ανεπάρκεια της Ε.Ε. να διαχειριστεί την οικονομική κρίση, ο αντίκτυπος της οποίας, είχε γίνει αισθητός στην απασχόληση και στην αγορά εργασίας των Κρατών-Μελών ήδη από την έλευσή της, προκάλεσε ένα κλίμα ανασφάλειας σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και απορρύθμισης της οικονομίας και της αγοράς εργασίας στην Ε.Ε..

Χαρακτηριστικό παράδειγμα του αντικτύπου της οικονομικής κρίσης, κατά τα πρώτα έτη από την έλευσή της, ήταν η αύξηση των ποσοστών ανεργίας και η συνακόλουθη απονεύρωση της εργασιακής σφαίρας στην Ε.Ε.. Συγκεκριμένα, το 2008, το ποσοστό της συνολικής ανεργίας στην Ε.Ε. βρισκόταν στο 7% και το 2010 (έναρξη της Στρατηγικής «EU2020» είχε αυξηθεί στο 9,6% (Eurostat, 2018a: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>). Αντιστοίχως, το ποσοστό της νεανικής ανεργίας (15-24 ετών), το 2008, βρισκόταν στο 15,9%, παρουσιάζοντας κατακόρυφη αύξηση της τάξεως των 5,4 ποσοστιαίων μονάδων έως το 2010 (21,3%) (Eurostat, 2018a: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>).

Δεν θα ήταν υπερβολή αν παρομοιάζαμε την Ε.Ε., εκείνη την περίοδο, σαν ένα εκκρεμές που ταλαντευόταν μεταξύ της ανασφάλειας που είχαν προκαλέσει οι πρώτες

επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα Κράτη-Μέλη και της αμηχανίας/αδυναμίας να διαχειριστεί την ανεπιτυχή έκβαση της Στρατηγικής της Λισαβόνας σε θεσμικό, μεθοδολογικό και στοχοθεσιακό επίπεδο [μην ξεχνάμε ότι δεν κατέστη εφικτό, μέσω της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, να συντονιστούν πλήρως οι μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες, που αναλήφθηκαν και σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο (Nordin, 2014: 146)].

Έτσι, ο βασικός στόχος της Στρατηγικής της Λισαβόνας αντικαταστάθηκε από τον στρατηγικό στόχο, της εξόδου της Ε.Ε. από την οικονομική κρίση, έως το 2020. Ο πολιτικός Λόγος (Discourse), πλέον συστρεφόταν γύρω από την κρίση και την αντιμετώπισή της. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Nordin (2014): *«Όταν η στρατηγική της Λισαβόνας αντικαταστάθηκε αργότερα από την διάδοχή της, «Ευρώπη 2020», το 2010, ο λόγος περί κρίσης (σ.σ. the crisis discourse) εξακολουθούσε να είναι ορατός. Στην εισαγωγή της «Ευρώπης 2020», ο José Manuel Barroso αναφέρει τη λέξη «κρίση» έξι φορές και στο σύνολο του εγγράφου (σ.σ. in the document as whole) εμφανίζεται 42 φορές. Με διαφορετικό τρόπο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο λόγος περί κρίσης είναι το κύριο θέμα του κειμένου.[.....] Ο λόγος περί κρίσης που έφτασε να διαπεράσει τον λόγο της Ε.Ε. με το αίτημά του για ενισχυμένη διακυβέρνηση και καλύτερο συντονισμό και παρακολούθηση του πεδίου της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής έφθασε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνεχιζόμενη διαδικασία του Εξευρωπαϊσμού»* (Nordin, 2014: 146).

Πράγματι, η νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική «EU2020», τον σχεδιασμό της οποίας είχε ήδη ξεκινήσει η Ε.Ε. από το 2009, ως δομική συνιστώσα του European Economic Recovery Plan στο πλαίσιο των 4 προτεραιοτήτων του (i. ανθρώπινο δυναμικό, ii. επιχειρήσεις, iii. υποδομές και ενέργεια, iv. έρευνα και καινοτομία) (βλ. αναλυτικά Papadakis & Drakaki, 2016: 171; Παπαδάκης, 2015: 68; European Commission, 2008: 10-17), αποτέλεσε την «Στρατηγική της Κρίσης» (2010-2020).

Τόσο οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης α) στους τομείς οικονομικής δραστηριότητας, με τον δευτερογενή τομέα οικονομίας (κλάδος κατασκευών και βιομηχανικός κλάδος) να πλήττεται αρχικώς περισσότερο από τους άλλους δύο τομείς οικονομίας (βλ. και Eurofound 2012: 7), β) στην απασχόληση και στην αγορά εργασίας

με τη συνακόλουθη κατακόρυφη αύξηση των ποσοστών ανεργίας, ιδίως της νεανικής ανεργίας, και γ) η αύξηση των ποσοστού των ατόμων που διατρέχουν κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού, όσο και τα αναπόφευκτα διδάγματα από την έκβαση της Στρατηγικής της Λισαβόνας,¹³⁶ οδήγησαν, εξ ανάγκης, την Ε.Ε. να ανασυγκροτηθεί και να αναδιατάξει, εκ νέου, τους στρατηγικούς στόχους, το περιεχόμενο και τους όρους συσχέτισης των ευρωπαϊκών δημόσιων πολιτικών στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής. Με κεντρικό στρατηγικό στόχο, πλέον, την έξοδο της Ευρώπης από την οικονομική κρίση (European Commission, 2010a: 2), το βασικό πρόταγμα της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής μετασχηματίστηκε στο να καταστεί η Ε.Ε. «μία έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία με υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής» (European Commission, 2010a: 5). Σ' αυτό το πλαίσιο, η νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική «EU2020», παρ' όλο που διατηρεί κάποια από τα μαξιμαλιστικά στοιχεία της Στρατηγικής της Λισαβόνας, στο σύνολό της είναι πολύ πιο «εγκρατής» σε σχέση με τις πολιτικές και οικονομικές επιδιώξεις της. Η δε διαμόρφωση του περιεχομένου της εδράστηκε στο πλαίσιο δύο αξόνων: i. της ανάκαμψης της ευρωπαϊκής οικονομίας και της αύξησης των ποσοστών απασχόλησης καθώς και ii. της ενδυνάμωσης της κοινωνικής συνοχής στην Ε.Ε. (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a: 2-3, 7-8 & 10-11).

Η ένθεση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή τριών αλληλοσυσχετιζόμενων, μεταξύ τους, προτεραιοτήτων, ήτοι «i. **Έξυπνη Ανάπτυξη**: ανάπτυξη μίας οικονομίας με βάση την γνώση και την καινοτομία; ii. **Βιώσιμη Ανάπτυξη**: προώθηση μίας πιο αποδοτικής ως προς τη χρήση πόρων, πιο πράσινης και πιο ανταγωνιστικής οικονομίας; iii. **Ανάπτυξη χωρίς Αποκλεισμούς**: προώθηση μίας οικονομίας με υψηλή απασχόληση που θα

¹³⁶ Υπό την μορφή αδυναμίας επίτευξης των φιλόδοξων μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων και των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων στη βάση προτεραιοποίησης της ανταγωνιστικότητας και της οικονομικής ορθολογικότητας, των πολιτικών και θεσμικών αστοχιών και ελλείψεων στα περιεχόμενα της συνολικής ατζέντας της Στρατηγικής της Λισαβόνας, καθώς και της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ της δεκαετίας 2000-2010.

επιτυγχάνει κοινωνική και εδαφική συνοχή» (European Commission, 2010a: 5), συνιστούν τον πυρήνα ολόκληρης της Στρατηγικής «EU2020», για την τρέχουσα δεκαετία (2010-2020). Για την επίτευξη αυτών των προτεραιοτήτων τέθηκαν οι κάτωθι 5 αλληλοσυνδεόμενοι στρατηγικοί στόχοι (headline targets) με εμφανώς μεικτό κοινωνικό και οικονομικό περιεχόμενο και προσανατολισμό, εν αντιθέσει με τους σχεδόν αμιγώς οικονομικά προσανατολισμένους και μαξιμαλιστικούς στόχους που είχαν τεθεί στη Στρατηγική της Λισαβόνας (2000-2010) (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010a: 5):

1. Έως το 2020, το 75% του πληθυσμού της Ε.Ε., θα πρέπει να είναι απασχολούμενο;
2. Από το συνολικό ΑΕΠ της Ε.Ε., έως το 2020, το 3% του ΑΕΠ θα πρέπει να επενδύεται στο πεδίο του Research & Development (R&D), δηλαδή στην Έρευνα και στην Ανάπτυξη (E&A).
3. Έως το 2020, χρειάζεται να έχουν επιτευχθεί οι στόχοι 20/20/20 που αφορούν στο κλίμα και την ενέργεια της Ε.Ε. (συμπεριλαμβανομένης της ανόδου στο 30% του ποσοστού μείωσης των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα, στην περίπτωση που οι συνθήκες το επιτρέπουν).
4. Το ποσοστό των ατόμων που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (early leavers from education and training) θα πρέπει να μειωθεί κάτω από 10%, και τουλάχιστον 40% των νέων ατόμων θα πρέπει να κατέχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έως το 2020.
5. Ο αριθμός των ατόμων, που διατρέχουν κίνδυνο φτώχειας, θα πρέπει να μειωθεί κατά 20 εκατομμύρια, έως το 2020.

Οι προαναφερθέντες στρατηγικοί στόχοι, οι οποίοι είναι κοινοί για όλα τα Κράτη-Μέλη, συνοδεύονται από 7 εμβληματικές πρωτοβουλίες [1. Ένωση καινοτομίας, 2. Νεολαία σε κίνηση, 3. Μια ψηφιακή ατζέντα για την Ευρώπη, 4. Μία Ευρώπη που χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους, 5. Μία βιομηχανική πολιτική για την εποχή της παγκοσμιοποίησης, 6. Μία ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας, 7. Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού (βλ. αναλυτικά 3^ο Μέρος/κεφ. 1.2)]. Οι συγκεκριμένες πρωτοβουλίες

είναι καινοτόμες κατά τη γνώμη μας και η υλοποίηση τους επιχειρήθηκε να συμβάλει στην επίτευξη των 3 μείζονων προτεραιοτήτων που τέθηκαν στο πλαίσιο της Στρατηγικής «EU2020».

Ουσιαστικά, οι 7 προαναφερθείσες πρωτοβουλίες, οι οποίες συνδέονται, όπως αναφέραμε με τους στρατηγικούς στόχους (headline targets) της Στρατηγικής «EU2020», συνιστούν 7 Mega-Projects με συνεκτικό πλαίσιο, επιμέρους στόχους, βασικές προτεραιότητες, δείκτες και τιμές-στόχους ανά εμβληματική πρωτοβουλία. Δεν θα ήταν υπερβολή να θεωρήσουμε ότι πρόκειται για 7 ευρωπαϊκές πολιτικές, μέσω των οποίων η Ε.Ε. επιδιώκει να καταστήσει εφικτή την επίτευξη και των 3 μείζονων προτεραιοτήτων και των 5 στρατηγικών στόχων της «EU2020».

Τρεις εξ αυτών, και συγκεκριμένα οι εμβληματικές πρωτοβουλίες: 1. Νεολαία σε κίνηση, 2. Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας και 3. Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού (βλ. αναλυτικά 3^ο Μέρος/κεφ. 1.3) συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ, της εκπαίδευσης και της σχέσης αυτών με την απασχόληση και την κοινωνική ατζέντα της Ε.Ε., και, συνεπώς με το νέο Πρόγραμμα Εργασίας «Education and Training 2020», ήτοι τη νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ για την περίοδο 2010-2020.

Τόσο από τις 3 μείζονες προτεραιότητες και τους 5 στρατηγικούς στόχους που τέθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης της «EU2020», όσο και από τις 7 εμβληματικές πρωτοβουλίες καθίσταται εμφανής η διττή, οικονομική και κοινωνική διάσταση που προσλαμβάνει, πλέον, το περιεχόμενο της Στρατηγικής «EU2020». Συγκεκριμένα σε αντίθεση με τη Στρατηγική της Λισαβόνας, που η περιεχομενική της ατζέντα είχε μια ξεκάθαρη οικονομική αναφορικότητα, η νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική εμπεριέχει, μεν, μία οικονομική ατζέντα, η οποία αποτυπώνει τις οικονομικές και πολιτικές της επιδιώξεις έως και το 2020, δεν εξαντλείται όμως μόνο σ' αυτό. Η ένθεση στους στρατηγικούς στόχους της «EU2020» (headline targets), της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου της μείωσης των ατόμων (18-24 ετών) που διαρρέουν πρόωρα από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και της ευρωπαϊκής τιμής στόχου της αύξησης του ποσοστού των αποφοίτων (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς επίσης και της

μείωσης του αριθμού των ατόμων που διατρέχουν κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού, αποτυπώνει τόσο την στροφή της Ε.Ε. σε κοινωνικούς δείκτες και στην κοινωνική ορθολογικότητα, όσο και την έμφαση που εξακολουθεί να δίδει, όπως και στη Στρατηγική της Λισαβόνας στην ΔΒΜ, την ΕΕΚ και την εκπαίδευση. Με σχετικά διαφορετικούς όρους, όμως, αυτή τη φορά.

Ειδικότερα, εστιάζει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στην αύξηση του αριθμού των αποφοίτων από την συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα, στοχεύοντας στην ανάπτυξη ενός ανθρώπινου δυναμικού με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (high-skilled), που αναμένεται να συμβάλει στην έξοδο της Ε.Ε. από την οικονομική κρίση. Επιπροσθέτως οι 3 εμβληματικές πρωτοβουλίες, εμπεριέχουν αρκετούς στόχους και επιμέρους βασικές προτεραιότητες που συνδέονται με την απασχόληση και την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας των ατόμων, με στόχο την μείωση των ποσοστών ανεργίας και την παράλληλη αύξηση των ποσοστών απασχόλησης, αποτυπώνοντας μία σύνθεση οικονομικής και κοινωνικής διάστασης στο περιεχόμενο της ατζέντας της «EU2020» εν συνόλω, ιδίως, δε, αν τις συνδέσουμε και με τις υπόλοιπες εμβληματικές πρωτοβουλίες. Φαίνεται ότι η διαμόρφωση μίας διακριτής Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Ατζέντας στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής είναι ουσιαστική, ειδικά αν συγκριθεί με τη Στρατηγική της Λισαβόνας.

Η έμφαση σε περισσότερο ποιοτικά αποτελέσματα, στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των ανέργων, των νέων, των ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (low-skilled), των ατόμων που προέρχονται από μειονεκτικές ομάδες, π.χ. Ρομά, του μη γηγενούς πληθυσμού (μετανάστες/στρίες πρώτης και δεύτερης γενιάς), στα άτομα που βρίσκονται στο κατώφλι της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, των NEETs κ.λπ., καταδεικνύουν την προτεραιοποίηση που δίδει η Ε.Ε. στο πλαίσιο της «EU2020», στην χάραξη μίας ολιστικής στρατηγικής για την αντιμετώπιση της κοινωνικής ευπάθειας αλλά και των ανισοτήτων στην Ευρώπη, η ένταση και η έκταση των οποίων διευρύνθηκε με την έλευση της οικονομικής κρίσης.

Για άλλη μία φορά, όπως και στην Στρατηγική της Λισαβόνας, τα συστήματα της ΔΒΜ και της ΕΕΚ καλούνται να επιτελέσουν τον διττό λειτουργικό τους ρόλο και να

ανασυγκροτήσουν τους όρους συσχέτισής τους με την απασχόληση, την αγορά εργασίας, πλέον όμως και με την ευρωπαϊκή κοινωνική ατζέντα, σε μία προσπάθεια της Ε.Ε. να διαχειριστεί τον αντίκτυπο της οικονομικής κρίσης με διαφορετική αυτή τη φορά προσέγγιση.

Η ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού με υψηλού επιπέδου προσόντα, η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της ΕΕΚ, με έμφαση στην αύξηση του ποσοστού των εγγεγραμμένων ατόμων στην ΑΕΕΚ, η απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων (βασικών και εξειδικευμένων) από τους/τις ενήλικες, ιδίως από τους/τις ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας και με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, μέσω της συμμετοχής τους στην ΕΕΚ (κυρίως μέσω job-related reskilling) και την ΔΒΜ (τυπική και μη τυπική μάθηση), στοχεύοντας στην είσοδο ή επανένταξή τους στην αγορά εργασίας ή στην διατήρηση της υφιστάμενης θέσης απασχόλησής τους, συνιστούν τις μείζονες προτεραιότητες της Στρατηγικής «ΕU2020», οι οποίες αποτελούν περιεχομενικές συνιστώσες των 3 εμβληματικών πρωτοβουλιών που έχουμε προαναφέρει και αναλύσει εκτενώς στο 3^ο Μέρος/κεφ. 1.3 της Διδακτορικής Διατριβής μας.

Σ' αυτό το πλαίσιο, σχεδιάζεται (agenda setting) και διαμορφώνεται μία νέα ευρωπαϊκή ατζέντα, που προσλαμβάνει, κατά τη γνώμη μας, χαρακτηριστικά μεταρρύθμισης, αρκετά διαφορετικά όμως με την πρότερη Ευρωπαϊκή Στρατηγική - τη Στρατηγική της Λισαβόνας. Κι αυτό γιατί συγκριτικά οι προσανατολισμοί των δύο Ευρωπαϊκών Στρατηγικών στρέφονται σε διακριτά διαφορετική, μεταξύ τους, κατεύθυνση. Ειδικότερα, στη Στρατηγική της Λισαβόνας το πρόταγμα ήταν να καταστεί η Ευρώπη η πιο ισχυρή οικονομία της γνώσης διεθνώς. Αντιθέτως, η Στρατηγική «ΕU2020» είναι, όπως ήδη επισημάναμε, η «Στρατηγική της Κρίσης», καθώς σχεδιάστηκε, διαμορφώθηκε και υλοποιείται εν μέσω οικονομικής κρίσης, και το πρόταγμά της αφορά στο να εξέλθει η Ε.Ε. οριστικά από αυτή και να επανακάμψει σε οικονομικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο.

Ναι μεν και η νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική διατηρεί το στοιχείο της οικονομικής ορθολογικότητας, που κατά τη γνώμη μας κυριαρχεί στο συνολικό της περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά του οποίου αποτυπώνονται ευκρινώς στους στρατηγικούς στόχους

(headline targets), στις μείζονες προτεραιότητες και στις εμβληματικές πρωτοβουλίες (όπως για παράδειγμα στην εμβληματική πρωτοβουλία «Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας»), ωστόσο, δεν δύναται να αμφισβητηθεί η ένθεση της κοινωνικής διάστασης στη συγκεκριμένη Στρατηγική. Αυτό προκύπτει από την συμπερίληψη προτεραιοτήτων που αφορούν σε ζητήματα κοινωνικής πολιτικής, όπως η κοινωνική ενσωμάτωση και συνοχή και η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας (επί παραδείγματι η εμβληματική πρωτοβουλία «Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού»).

Σ' αυτό το πλαίσιο, η νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ της Στρατηγικής «ΕU2020», που υλοποιείται μέσω του νέου αναδιαμορφωμένου Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020», το οποίο, ουσιαστικά, αποτελεί μετεξέλιξη του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010», διαμορφώθηκε (όπως και όλο το περιεχόμενο της «ΕU2020») στην κατεύθυνση μίας πιο κοινωνικής ατζέντας. Εστιάζει και σε κοινωνικούς δείκτες και ποιοτικά χαρακτηριστικά που αφορούν στην κοινωνική ευπάθεια, στην έμφυλη διάσταση των ανισοτήτων, στον ρόλο της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στις κοινωνικο-εκπαιδευτικές ανισότητες και συνακόλουθα σε μεγαλύτερο βαθμό στις επιδόσεις του μη γηγενούς πληθυσμού.

Παρ' όλα αυτά, θεωρούμε ότι οι μακροοικονομικοί στόχοι της Ε.Ε., που αποτυπώνονται στους περισσότερους κεντρικούς δείκτες και στις ευρωπαϊκές τιμές-στόχους του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» και εστιάζουν στην βελτίωση της σύνδεσης των πεδίων της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης με την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας και ακολούθως με την αγορά εργασίας υπερβαίνουν το επιμέρους κοινωνικό περιεχόμενο της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ.

Σε κάθε περίπτωση, με σαφώς πιο δομημένο περιεχόμενο ως προς τους στόχους και τις μείζονες προτεραιότητες, εν συγκρίσει με το «ΕΤ2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας, το νέο Πρόγραμμα Εργασίας «ΕΤ2020» συγκροτείται στο πλαίσιο υλοποίησης 3 Κύκλων Εργασίας (2009-2011, 2012-2014, 2015-2020), και επικαιροποιείται με βάση τα αποτελέσματα του προηγούμενου Κύκλου Εργασίας, των υφιστάμενων συνθηκών που επικρατούν την δεδομένη χρονική περίοδο και των

αναγκών-προκλήσεων που προκύπτουν ανά χρονική περίοδο. Εν αντιθέσει με τη Στρατηγική της Λισαβόνας, το impact assessment αποτελεί πλέον αφετηριακό συστατικό στοιχείο του σχεδιασμού και της υλοποίησης πολιτικής, πράγμα που συνιστά μια ουσιαστική αλλαγή στον ίδιο τον κύκλο πολιτικής στο «ΕΤ2020». Πιο συγκεκριμένα, σε αντίθεση με την Στρατηγική της Λισαβόνας, η ενδιάμεση αξιολόγηση της προόδου και των επιδόσεων των Κρατών-Μελών για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης στο πλαίσιο του «ΕΤ2020» καθίσταται επιβεβλημένη και πιο ορατή και επιδραστική, με τις διαδικασίες αξιολόγησης των αποτελεσμάτων/επιπτώσεων (impact assessment) να ισχυροποιούνται και να επιδρούν στην εξέλιξη και στην αναδιαμόρφωση του σχεδιασμού και της υλοποίησης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ (Νόνοα, 2013: 114).

Συγκεκριμένα, σε επίπεδο περιεχομένου, στο πλαίσιο υλοποίησης του νέου Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020», τίθενται οι κάτωθι 4 ποιοτικοί στόχοι, που αποτελούν τον πυρήνα στη βάση του οποίου προσδιορίστηκαν οι ευρωπαϊκές τιμές - στόχοι για τα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης όσο και για τη σύνδεσή τους με την απασχόληση και την ευρωπαϊκή κοινωνική ατζέντα: *«1. Υλοποίηση της ΔΒΜ και της κινητικότητας; 2. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης; 3. Προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη; 4. Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένης της επιχειρηματικότητας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.»* (Council of the European Union, 2009: 3).

Για την επίτευξη των παραπάνω ποιοτικών στρατηγικών στόχων, οι νέες ευρωπαϊκές τιμές-στόχοι που τέθηκαν δίδουν περισσότερη έμφαση στη σύνδεση των συστημάτων της ΔΒΜ (στο πλαίσιο και των δύο εννοιολογικών της προσεγγίσεων) και της ΕΕΚ και των εκροών τους με την απασχόληση και την αγορά εργασίας, διατηρώντας, συγχρόνως, δείκτες και ευρωπαϊκές τιμές-στόχους από το Πρόγραμμα Εργασίας «ΕΤ2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας με αναδιαμορφωμένο είτε το περιεχόμενό τους είτε το ποσοστό τους. Συγκεκριμένα, τέθηκαν οι ακόλουθες ευρωπαϊκές τιμές-

στόχοι (EU benchmarks) έως το 2020, τις οποίες έχουμε αναλύσει εκτενώς στο 3^ο Μέρος/κεφ. 2.2 της Διδακτορικής μας Διατριβής.¹³⁷

1. Η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος που αφορά στη συμμετοχή των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ αυξάνεται στο 15%, έως το 2020, από 12,5% που είχε προσδιοριστεί στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας (βλ. αναλυτικά European Commission, 2009: 34-37).

2. Η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος της μείωσης τουλάχιστον στο 10% του ποσοστού των early leavers (18-24 ετών) από την εκπαίδευση διατηρείται και επεκτείνεται και στην κατάρτιση (βλ. αναλυτικά European Commission 2009: 76-78).

3. Ο δείκτης των 15χρονων μαθητών/τριών (low achievers) με χαμηλές επιδόσεις στην ικανότητα της ανάγνωσης διατηρείται και επεκτείνεται και στις ικανότητες των μαθηματικών και των θετικών επιστημών, και παράλληλα η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος τίθεται να μειωθεί στο 15% (τουλάχιστον) (βάσει των αποτελεσμάτων του PISA), έως το 2020 (European Commission, 2009: 84-88; European Commission 2011: 17 & 92-97)

4. Ο δείκτης που αφορούσε στην ολοκλήρωση της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο υλοποίησης του «ET2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας, αντικαθίσταται από το δείκτη των αποφοίτων (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ως ευρωπαϊκή τιμή-στόχος προσδιορίζεται η αύξηση του ποσοστού στο 40% έως το 2020 ((European Commission 2009: 14; European Commission, 2011a).

5. Η συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών, ηλικίας από 4 ετών έως το έτος έναρξης της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα πρέπει να αυξηθεί, τουλάχιστον, στο 95% έως το 2020 (European Commission 2009: 14; European Commission, 2011a: 10).

¹³⁷ Γι' αυτό το θέμα βλ. επίσης και Παπαδάκης, 2011, 2015 & 2016b.

6. Το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) θα πρέπει να αυξηθεί τουλάχιστον στο 82% έως το 2020 (European Commission, 2012a: 8-9).

Επιπροσθέτως, οι προαναφερθείσες ευρωπαϊκές τιμές-στόχοι συνοδεύονται από 16 βασικούς δείκτες (core indicators), συμπεριλαμβανομένων δεικτών για τα ΑμεΑ (ειδική αγωγή), τις δεξιότητες ενηλίκων, της διακρατικής κινητικότητας των φοιτητών/τριών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της ικανότητας άσκησης της ιδιότητας του πολίτη (citizenship) κ.λπ.

Καταληκτικά, σε ό,τι αφορά στο γενικό περιεχόμενο της νέας Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ διαπιστώνουμε ότι στο πλαίσιο της Στρατηγικής «EU2020», διαμορφώνεται ένα νέο πλαίσιο κανονικοτήτων ανάμεσα στα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης, στην οποία η Ε.Ε. επιχείρησε να εξισορροπήσει την οικονομική και κοινωνική ορθολογικότητα της περιεχομενικής διάστασης του Προγράμματος Εργασίας «ET2020».

Η ένθεση της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου των αποφοίτων από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου της μείωσης του ποσοστού των early leavers από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στους στρατηγικούς δείκτες (headline targets) της «EU2020», οι οποίες είναι απολύτως αντιπροσωπευτικές της οικονομικής και κοινωνικής διάστασης του περιεχομένου του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» αντιστοίχως, αποτυπώνουν τον σημαίνοντα ρόλο που διαδραματίζει η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στην κατεύθυνση επίτευξης των στόχων που έχει θέσει η Ε.Ε. έως το 2020, με απώτερο στόχο να εξέλθει από την οικονομική κρίση, να ενισχύσει το ανταγωνιστικό της πλεονέκτημα στις διεθνείς αγορές, αλλά και να ενδυναμώσει την κοινωνική συνοχή.

Επιπροσθέτως, η ένθεση ως ευρωπαϊκής τιμής-στόχου στο 95% (τουλάχιστον) της συμμετοχής των παιδιών (4+) στην προσχολική εκπαίδευση και η συμπερίληψη στους βασικούς δείκτες (core indicators), δεικτών για την ειδική αγωγή, τα ΑμεΑ και της ιδιότητας του πολίτη του μη γηγενούς πληθυσμού καθώς και οι πολυπαραμετρικές συσχετίσεις και αναλύσεις ανάμεσα στις εισροές (inputs), τις εκροές (outputs) και τα

αποτελέσματα των πεδίων της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης με την απασχόληση, το κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο και το μεταναστευτικό υπόβαθρο (status) κ.ά. των ατόμων αποτυπώνουν την εμφανή στροφή της Ε.Ε. σε ζητήματα που αφορούν στην κοινωνικοποιητική και πολιτισμική λειτουργία της εκπαίδευσης, κατά Lenhart (βλ. αναλυτικά Lenhart, 1992: 123; Lenhart, 1993), ή διαφορετικά της ΔΒΜ.¹³⁸

Παράλληλα:

- η αντικατάσταση της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου των αποφοίτων της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο των αποφοίτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και η συμπερίληψη της τελευταίας στους στρατηγικούς στόχους της «ΕΥ2020»,

- η ένθεση της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8),

-η διατήρηση από την Στρατηγική της Λισαβόνας του δείκτη της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ στις κεντρικές ευρωπαϊκές τιμές-στόχους του «ΕΥ2020», σε συνδυασμό με

-τους επιμέρους στόχους και προτεραιότητες των 2 εμβληματικών πρωτοβουλιών «Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας» και «Νεολαία σε Κίνηση»,

αντανακλούν την επίμονη στάση της Ε.Ε., ήδη από την Στρατηγική της Λισαβόνας, για την ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού ανθρώπινου δυναμικού, που θα χαρακτηρίζεται από εξειδίκευση, υψηλό μορφωτικό επίπεδο και ευελιξία, προκειμένου η Ε.Ε. να προωθήσει και να ενδυναμώσει περαιτέρω το ανταγωνιστικό της πλεονέκτημα στην παγκόσμια αγορά. Ωστόσο καθίσταται εμφανής και η επάλληλη (και νέα σε σύγκριση με τη Στρατηγική της Λισαβόνας) στόχευση να εξέλθει από την οικονομική κρίση και

¹³⁸ στο πλαίσιο της ευρύτερης εννοιολογικής της διάστασης, ως «ομπρέλα» όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων από την προσχολική εκπαίδευση έως και την εκπαίδευση ενηλίκων – “from the cradle to the grave”.

να ενδυναμώσει την απονευρωμένη κοινωνική συνοχή, μέσω της αύξησης των ποσοστών απασχόλησης των ατόμων, και της συνακόλουθης μείωσης της ανεργίας, ιδίως των νέων (15-24 ετών), των ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (low-skilled), των ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας (55-64 ετών), του μη γηγενούς πληθυσμού κ.λπ. και γενικότερα των ευπαθών κοινωνικά ομάδων που διατρέχουν κίνδυνο να περιέλθουν σε κατάσταση φτώχειας, περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού.

Σε επίπεδο αρχιτεκτονικής της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, η Ε.Ε. διατηρεί (με σοβαρές τροποποιήσεις ωστόσο) την μεθοδολογική στρατηγική της Στρατηγικής της Λισαβόνας, ήτοι την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού και τα υπόλοιπα εργαλεία πολιτικής (benchmarking, evidence-based policy making, Δραστηριότητες Αμοιβαίας Εκμάθησης (PLAs). Παράλληλα αντικατέστησε τα clusters με τις Ομάδες Εργασίας (Working Groups) και αργότερα με τις Θεματικές Ομάδες Εργασίας (Thematic Working Groups) για την βελτίωση των διαδικασιών συντονισμού μεταξύ της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των Κρατών-Μελών (βλ. αναλυτικά και Alexiadou, 2014: 128-129). Επίσης, θεσμικά όργανα, όπως το ETCG, δεν συστάθηκαν ξανά με την εκκίνηση του Προγράμματος Εργασίας «ET2020». Κατά τη γνώμη μας, θεωρούμε ότι η αναμόρφωση και μη κατάργηση του ETCG, ως συντονιστικού τεχνοκρατικού οργάνου στο πλαίσιο υλοποίησης του «ET2020», θα μπορούσε να συμβάλει περισσότερο στην βελτίωση και στην καλύτερη λειτουργία των μηχανισμών συντονισμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης του κύκλου πολιτικής της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ της Στρατηγικής «Europe 2020».

Συν τοις άλλοις, η Ε.Ε. εισαγάγει το «Education and Training Monitor» για την περιοδική παρακολούθηση των επιδόσεων των Κρατών-Μελών σε σχέση με τους δείκτες και τις ευρωπαϊκές τιμές-στόχους που έχουν προσδιοριστεί στο πλαίσιο του Προγράμματος Εργασίας «ET2020», το οποίο, ουσιαστικά, αντικαθιστά, το «Commission Staff Working Document: Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks» του «ET2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας.

Τα πιο σημαντικά, ίσως, νέο-εισαχθέντα και αλληλοσυσχετιζόμενα, μεταξύ τους, εργαλεία πολιτικής στο πλαίσιο υλοποίησης του «ET2020» αλλά και της Ευρωπαϊκής

Στρατηγικής «EU2020» συνολικά, συνιστούν i. το Joint Assessment Framework (JAF) (Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης) και ii. ο Δείκτης για την Απασχολησιμότητα των Πρόσφατων Αποφοίτων.

Ειδικότερα, το JAF, μέσω ενός σύνθετου, πλην λειτουργικού, πλέγματος, κατευθυντήριων γραμμών, στόχων, υπο-στόχων πληθυσμιακών ομάδων και επιμέρους παραμέτρων και μεταβλητών (π.χ. φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο κ.λπ.) παρακολουθεί, συνδέει/συσχετίζει και αξιολογεί τη σχέση και τη σύνδεση των συστημάτων της ΔΒΜ¹³⁹ και της ΕΕΚ με την απασχόληση και την αγορά εργασίας, στοχεύοντας στην περαιτέρω ενίσχυση της συγκεκριμένης σχέσης όσο και στην πολυεπίπεδη αξιολόγηση των επιδόσεων των Κρατών-Μελών.

Ευθέως συσχετισμένο με το JAF, το δεύτερο μείζον εργαλείο πολιτικής του ΕΤ2020, ήτοι ο Δείκτης για την Απασχολησιμότητα των Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8), ο οποίος συμπεριλαμβάνεται και στις βασικές ευρωπαϊκές τιμές-στόχους του «ΕΤ2020», συγκροτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την μέτρηση των ποσοστών απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων μεσαίου και υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, στοχεύοντας στην βελτίωση της σύνδεσης των συστημάτων της εκπαίδευσης και της ΕΕΚ, και συνολικά της ΔΒΜ με την απασχόληση και την αγορά εργασίας προκειμένου να ενισχυθεί η απασχολησιμότητα των νεαρών αποφοίτων και, κατ' επέκταση να αμβλυνθεί η αναντιστοιχία των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού με την αγορά εργασίας.

Τόσο το JAF όσο και ο Δείκτης της Απασχόλησης των Πρόσφατων Αποφοίτων αναμφίβολα, περισσότερο ορατά από κάθε άλλη φορά, συσχετίζουν την Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση στο πλαίσιο της Στρατηγικής «EU2020», καταδεικνύοντας την επιτακτική ανάγκη της Ε.Ε. να βελτιώσει τα επίπεδα και τους δείκτες της απασχόλησης, της αγοράς εργασίας και, γενικότερα, της οικονομίας. Ανάγκη, που θεωρούμε ότι αναδείχθηκε ως προτεραιότητα, από την έλευση της οικονομικής κρίσης στην Ευρώπη, και του τεράστιου αντικτύπου που προκάλεσε (σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό) σε όλα τα

¹³⁹ Υπό το πρίσμα και των δύο εννοιολογικών της διαστάσεων.

Κράτη-Μέλη, απορρυθμίζοντας τα πιο νευραλγικά πεδία της οικονομίας, δηλαδή την απασχόληση και την αγορά εργασίας.

Επιπροσθέτως, η ενεργή εμπλοκή των Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οργανισμών και Ερευνητικών Κέντρων, ήτοι του ΟΟΣΑ, της UNESCO, της Eurostat του CEDEFOP, του Eurydice, του JRC και του CRELL ως stakeholders, στον κύκλο πολιτικής της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο της «ΕΥ2020», και συγκεκριμένα στα στάδια του agenda setting, της διαμόρφωσης και της αξιολόγησης της πολιτικής, κυρίως μέσω της διεξαγωγής ερευνών μεγάλης κλίμακος, αναμφισβήτητα αποτελεί ένα σημαντικό πλεονέκτημα. Κι αυτό γιατί συμβάλλει καθοριστικά στην συγκρότηση εμπειρικά εδραιωμένων βάσεων δεδομένων για:

- την διαμόρφωση και ενίσχυση του ρόλου εργαλείων πολιτικής, αλλά και δεικτών και τιμών-στόχων, όπως του JAF και του Δείκτη για την Απασχόληση των Πρόσφατων Αποφοίτων (βλ. ενδεικτικά European Commission/JRC/Flisi, Goglio, Meroni, 2014; European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, 2011), καθώς και για την ταξινόμηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων (βλ. ενδεικτικά UNESCO/UIS, 2006; UNESCO/UIS, 2012; UNESCO/UIS, 2015; Eurostat, 2016),

- την συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ, τα επίπεδα επάρκειας των ενηλίκων στις βασικές ικανότητες, αλλά και για τις πιο εξειδικευμένες και τις οριζόντιες ικανότητες που αποκτώνται εντός του εργασιακού χώρου και εντάσσονται στο πεδίο της μη τυπικής και άτυπης μάθησης (PIAAC AES, CVTS, EU-LFS, LFS) (βλ. ενδεικτικά Eurostat, 2010; OECD, 2013d; OECD, 2016b),

- τις επιδόσεις των 15χρονων μαθητών/τριών σε όλες τις βασικές ικανότητες (ανάγνωση, μαθηματικά, θετικές επιστήμες) (PISA) (βλ. OECD, 2018; OECD, 2014; OECD, 2010b),

- τις γλωσσικές ικανότητες (βλ. ESLC) (European Commission, 2012d).

Παράλληλα καθοριστική είναι η συμβολή του CEDEFOP σε ό,τι αφορά στην ΕΕΚ (ΑΕΕΚ & ΣΕΕΚ), στην πρόωρη διαρροή από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, στην επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης και στην αντιστοίχιση των δεξιοτήτων-

ικανοτήτων των ατόμων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (την προσφορά και την ζήτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, την αντιμετώπιση της αναντιστοιχίας των δεξιοτήτων-ικανοτήτων και προσόντων με την αγορά εργασίας, τα προβλεπτικά σενάρια για την μελλοντική ζήτηση από την αγορά εργασίας προσόντων ανά εκπαιδευτικό επίπεδο κ.ο.κ.) (βλ. ενδεικτικά European Commission/EACEA/Eurydice/CEDEFOP, 2014, CEDEFOP, 2010; CEDEFOP, 2012, CEDEFOP, 2013; CEDEFOP, 2015b; CEDEFOP, 2015c; CEDEFOP, 2017d; CEDEFOP, 2018).

Πέραν, όμως, της δημιουργίας, εμπειρικά εδραιωμένων βάσεων δεδομένων, η σημαντική συμβολή των προαναφερθέντων Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οργανισμών έγκειται στο ό,τι συμμετέχουν ενεργά στην χάραξη, διαμόρφωση και αξιολόγηση της πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, και συγκεκριμένα όπως έχουμε προαναφέρει στην αναδιαμόρφωση και επικαιροποίηση των Κύκλων Εργασίας του «ΕΤ2020», είτε μέσω της διεξαγωγής ερευνών, τα ευρήματα των οποίων αξιοποιούνται για την αξιολόγηση του επιμέρους Κύκλου Εργασίας ή τη συγκριτική αξιολόγηση των Κύκλων Εργασίας του «ΕΤ2020» με τα αποτελέσματα του «ΕΤ2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας, είτε ως εταίροι της Ε.Ε. και των Κρατών-Μελών για τον προσδιορισμό και την διαμόρφωση στόχων και βασικών προτεραιοτήτων για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ και της σχέσης τους με την Απασχόληση. Σε κάθε περίπτωση, η συμβολή όλων των προαναφερθέντων στην ενδυνάμωση του data policy στα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, γίνεται πιο ουσιαστική και ορατή εντός της «ΕΥ2020».

Γενικότερα, η νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο της «ΕΥ2020», σε επίπεδο περιεχομένου και σε επίπεδο διαδικασιών, είναι πολύ πιο συγκροτημένη και ενιαία εν συγκρίσει με την προηγούμενη Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Ωστόσο, περιλαμβάνει και σημαντικά αντιφατικά χαρακτηριστικά και στοιχεία, τα οποία θεωρούμε ότι επιβράδυναν την πρόοδο των Κρατών-Μελών και στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Με μία πιο δομημένη και στοχοθετημένη ατζέντα για τα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, ο 1^{ος} Κύκλος Εργασίας (2009-2011) του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» ξεκινά

και ολοκληρώνεται το ίδιο αμήχανα, όσο αμήχανη ήταν και η Ε.Ε. από την αποτυχημένη έκβαση της Στρατηγικής της Λισαβόνας (βλ. και Δρακάκη, 2016: 356) και από την έλευση της οικονομικής κρίσης και των επιπτώσεων που αυτή είχε στην οικονομία και στην αγορά εργασίας.

Δεν χωρεί αμφιβολία ότι ο 1^{ος} Κύκλος Εργασίας εστιάζει σε συγκεκριμένα πεδία¹⁴⁰ όπως στην προώθηση της μαθησιακής κινητικότητας, στις βασικές ικανότητες (ανάγνωση, μαθηματικά, θετικές επιστήμες), στις δεξιότητες των ενηλίκων, στην προσχολική εκπαίδευση, στον μη γηγενή πληθυσμό (μετανάστες/στρίες), στην μάθηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στην προώθηση και ενδυνάμωση της καινοτομίας και των εταιρικών σχέσεων, καθώς και στην συνέχιση των εργασιών που αφορούν στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF), στην υλοποίηση επιμέρους δράσεων ΔΒΜ, στις εγκάρσιες βασικές ικανότητες (transversal key competences), στην πρόωρη διαρροή από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, στη διακυβέρνηση και στη χρηματοδότηση των πεδίων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Council of the European Union, 2009: 9-10). Ωστόσο, οι προτεραιότητες αυτές παρέμεναν αρκετά γενικές, σε μεγάλο βαθμό, και συνιστούσαν προέκταση των βασικών προτεραιοτήτων του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Επιπροσθέτως, η διαμόρφωση και ανάπτυξη μίας ολοκληρωμένης ατζέντας για την «Συμμετοχή των Ενηλίκων στη ΔΒΜ», αν και αποτελεί κεντρικό δείκτη και ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του «ΕΤ2020», βρίσκεται σε πολύ πρώιμο στάδιο κατά τη διάρκεια του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας. Από την άλλη, δίδεται περισσότερη έμφαση στην ΕΕΚ και της βελτίωσης της σύνδεσής της με την αγορά εργασίας και την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας των ατόμων, δεδομένης και της επανεκκίνησης της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης και την ενδυνάμωση των εταιρικών σχέσεων της Ε.Ε. με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Γειτονίας.

Γενικότερα, ο 1^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020» αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, το μεταβατικό στάδιο ανάμεσα στην ολοκλήρωση του Προγράμματος Εργασίας

¹⁴⁰ στο πλαίσιο των τεσσάρων ποιοτικών στρατηγικών στόχων του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020», που έχουν ήδη τεθεί.

«ET2010» και της, ουσιαστικής εκκίνησης του νέου «ET2020», η οποία πραγματοποιήθηκε το 2012 με την έναρξη του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας.

Η πολύ αργή πρόοδος που σημειώνεται στις επιδόσεις των Κρατών-Μελών σε συνδυασμό με τις περικοπές των δημοσιονομικών δαπανών στην παιδεία, λόγω των δημοσιονομικών μέτρων που ελήφθησαν από τα Κράτη-Μέλη (κι ενίοτε επιβλήθηκαν) για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης, καθώς και τα υφιστάμενα ελλείμματα συντονισμού, σχεδιασμού και υλοποίησης εθνικών μεταρρυθμίσεων από τα Κράτη-Μέλη στους τομείς προτεραιότητας που προσδιορίστηκαν στην έναρξη του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020», καθώς και η κατακόρυφη αύξηση των ποσοστών ανεργίας (ιδίως της νεανικής), η σώρευση της κοινωνικής ευπάθειας και των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων στις ευάλωτες και μειονεκτούσες ομάδες, όπως ο μη-γηγενής πληθυσμός, ο μεγάλος αριθμός ενηλίκων με χαμηλού επιπέδου προσόντα (low-skilled) αποτυπώνουν μία αδύναμη Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ κατά την ολοκλήρωση του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας του «ET2020» και μίας ακόμη αδύναμης σύνδεσής της με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση και την Κοινωνική Ατζέντα της Ε.Ε.. Φυσικά δεν μπορεί να υποτιμηθεί εδώ η επίπτωση της Οικονομικής Κρίσης, αλλά και η σοβαρή αμηχανία και αναποτελεσματικότητα που επέδειξε, σε εκείνη την περίοδο, η Ευρωπαϊκή Ένωση στην αντιμετώπισή της. Η οικονομική κρίση πέραν του ό,τι ανέδειξε, ήδη από τα πρώτα έτη, ασυμμετρίες και αποκλίσεις μεταξύ των Κρατών-Μελών ως προς τις επιδόσεις τους σε σχέση με την επίτευξη των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων του «ET2020», διεύρυνε και την ήδη υφιστάμενη απόκλιση-απόσταση ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη του Βορρά και του Νότου σε σχέση με τα ποσοστά απασχόλησης και ανεργίας (βλ. και Eurostat, 2012e: 17).

Η ασυμμετρία που παρατηρείται στα Κράτη-Μέλη μεταξύ Βορρά και Νότου τόσο ως προς τις επιδόσεις τους στις ευρωπαϊκές τιμές-στόχους και στις βασικές προτεραιότητες του «ET2020» όσο και στα ποσοστά ανεργίας καταδεικνύουν αφενός ότι εξακολουθούν να υφίστανται τα ελλείμματα συντονισμού αλλά και δυνατοτήτων αναδιανομής που διαπιστώθηκαν στη Στρατηγική της Λισαβόνας, και αφετέρου τα διαρθρωτικά προβλήματα που προϋπήρχαν στα Κράτη-Μέλη και τα οποία εξακολουθούσαν να υφίστανται και στην περίοδο σχεδιασμού και αρχικής υλοποίησης της Στρατηγικής «EU2020», με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα υψηλά ποσοστά της

ανεργίας, τόσο της συνολικής όσο και της νεανικής και της μακροχρόνιας. Σαφώς επηρεασμένη από την οικονομική κρίση, που μετασχηματίστηκε σε οικονομική ύφεση από τις αρχές του 2012 και έπειτα, η Ε.Ε., με βάση και τα αποτελέσματα του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας, προβαίνει στην αναδιαμόρφωση του περιεχομένου της ατζέντας του «ΕΤ2020» στο πλαίσιο έναρξης της εφαρμογής του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας (2012-2014).

Προτεραιοποιεί, πλέον, ευθέως τη στοχευμένη ενδυνάμωση της απασχόλησης του ανθρώπινου δυναμικού, λόγω της κατακόρυφης μείωσης των ποσοστών απασχόλησης και της συνακόλουθης αύξησης των ποσοστών ανεργίας σε όλες τις πληθυσμιακές ομάδες [επί παραδείγματι το ποσοστό απασχόλησης του low-skilled ενηλίκων (20-64 ετών) μεταξύ 2008-2012 στην Ε.Ε.-28 υπέστη μείωση κατά 4,3 ποσοστιαίες μονάδες (2008: 56,4% & 2012: 52,1%) (Eurostat, 2018d) και το ποσοστό της νεανικής ανεργίας (15-24 ετών) στην Ε.Ε.-28, μεταξύ 2009-2012, αυξήθηκε από 20,3% το 2009 σε 23,3% το 2012, με την Ελλάδα και την Ισπανία να σημειώνουν τα υψηλότερα ποσοστά νεανικής ανεργίας (Ελλάδα: 2009: 25,7% & 2012: 55,3%, Ισπανία: 2009: 37,7% & 2012: 52,9%) (Eurostat, 2018c)], αλλά και της αύξησης των ποσοστών των NEETs [(Young People Not in Education, Employment or Training) δηλαδή των νέων 15-24 ετών που δεν μετέχουν ούτε στην εκπαίδευση, ούτε στην απασχόληση αλλά ούτε και στην κατάρτιση], που σε ορισμένα Κράτη-Μέλη επιδεινώθηκαν λόγω του αντικτύπου της οικονομικής κρίσης στην αγορά εργασίας και στην οικονομία (βλ. αναλυτικά Drakaki, Papadakis, Kyridis, Papargyris, 2014: 242; MacDonald, 2011). Τούτων δοθέντων, τόσο το περιεχόμενο της συνολικής ατζέντας του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας όσο και των επιμέρους δράσεων για τα πεδία της ΔΒΜ (εδώ με την έννοια της «Συμμετοχής των Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ») και της ΕΕΚ απέκτησε πιο συγκροτημένο και μεθοδικό χαρακτήρα εν συγκρίσει με τις βασικές προτεραιότητες του 1^{ου} Κύκλου Εργασίας.

Αυτό δεν σημαίνει ότι οι βασικές προτεραιότητες που τέθηκαν στο πλαίσιο του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας, δεν ομοιάζουν με αυτές του 1^{ου} Κύκλου (βλ. στρατηγικές ΔΒΜ, ευρωπαϊκά εργαλεία αναφοράς, μαθησιακή κινητικότητα, βασικές δεξιότητες, επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών/τριών και των διευθυντών/τριών, εκσυγχρονισμός της ανώτατης εκπαίδευσης & αύξηση του αριθμού

των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ελκυστικότητα και συνάφεια της ΕΕΚ, χρηματοδότηση & αξιολόγηση, πρόωρη διαρροή από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, προσχολική εκπαίδευση, δικαιοσύνη & ποικιλομορφία, εταιρικές σχέσεις, εγκάρσιες βασικές ικανότητες, ικανότητα του επιχειρείν κ.λπ.- βλ. Council of the European Union & European Commission, 2012: 17-18). Είναι όμως πιο συγκεκριμένες και παραμετροποιημένες και κινούνται πιο ορατά στην κατεύθυνση επίτευξης των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων του «ΕΤ2020».

Τόσο η τροποποίηση των διαδικασιών διακυβέρνησης και συντονισμού στα συγκεκριμένα πεδία και οι στοχευμένοι τομείς προτεραιότητας που ετέθησαν με εστίαση στην απασχόληση και στην απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όσο και το Ανανεωμένο Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία «Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes», αποσκοπούσαν σε έναν ολιστικό εκσυγχρονισμό των συστημάτων της ΔΒΜ (ως «Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ») και της ΕΕΚ, στην ισόρροπη ανάπτυξη βασικών/εγκάρσιων και εξειδικευμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, στην πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην άμβλυνση των ποσοστών ανεργίας, ιδίως των νέων, των ενηλίκων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (low-skilled, μη-γηγενείς, ΑμεΑ, μεγαλύτερης ηλικίας, Ρομά κ.λπ.) καθώς και στην μείωση του κινδύνου του κοινωνικού αποκλεισμού. Κι αναμφισβήτητα αποτυπώνουν πιο ορθές και μεθοδικές διαδικασίες από την πλευρά της Ε.Ε. σε συνεργασία με τα Κράτη-Μέλη, σε σχέση με την υλοποίηση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και τη βελτίωση της σχέσης τους με την Απασχόληση. Και από την άλλη αποτυπώνουν την επίμονη προσπάθεια της Ε.Ε. να επιλύσει χρόνια δομικά προβλήματα της οικονομίας και της αγοράς εργασίας των Κρατών-Μελών και των επιπτώσεων της οικονομικής ύφεσης μέσω της αναδιαμόρφωσης του περιεχομένου του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020».

Κατά τη γνώμη μας θεωρούμε ότι ο 2^{ος} Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020» μέσω του αναθεωρημένου περιεχομένου για τη ΔΒΜ (υπό την εννοιολογική διάσταση της ΔΒΜ ως «Συμμετοχή των Ενηλίκων στη ΔΒΜ») και την ΕΕΚ, καθώς και μέσω της Ευρωπαϊκής Πρωτοβουλίας «Rethinking Education» και της έμφασης που δόθηκε στη σύνδεση των προαναφερθέντων με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση,

αφενός συνέβαλαν στην πρόοδο των επιδόσεων των Κρατών-Μελών στην κατεύθυνση επίτευξης των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» και αφετέρου υποστήριξαν το εγχείρημα να εισέλθει η Ε.Ε., από τα τέλη του 2014 (ολοκλήρωση 2^{ου} Κύκλου Εργασίας) σε τροχιά εξόδου από την οικονομική ύφεση.

Ωστόσο, ο αντίκτυπος της οικονομικής ύφεσης, επέτεινε τις ανισότητες και ασυμμετρίες ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη, καθώς όσα Κράτη-Μέλη είχαν συνεκτικά οικονομικά συστήματα και δομικά συγκροτημένες αγορές εργασίας, καθώς και ισχυρά συστήματα κοινωνικής πρόνοιας, κατάφεραν να αντιμετωπίσουν το σοκ της έλευσης της οικονομικής κρίσης κατά τα πρώτα έτη και να ανακάμψουν πολύ πιο γρήγορα από τα Κράτη-Μέλη που η αγορά εργασίας τους χαρακτηριζόταν από κατακερματισμό (βλ. αναλυτικά Eurostat, 2012e: 17-18) και αποδυναμωμένα συστήματα κοινωνικής πρόνοιας, τα οποία απορρυθμίστηκαν από την οικονομική κρίση (βλ. και Taylor-Gooby, Gummy, Otto, 2014: 5-7).

Παράλληλα, είχε διαμορφωθεί ένα αντιφατικό πλαίσιο, καθώς από τη μία πλευρά προκρίθηκε και επιβλήθηκε η αυστηρή δημοσιονομική πειθαρχία (με κάθε κοινωνικό κόστος) για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης, και από την άλλη πλευρά, το «ΕΤ2020» προσπαθούσε να ενδυναμώσει τη συσχέτιση και σύνδεση της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την ενίσχυση του αναδιανεμητικού-κοινωνικού ρόλου της ΔΒΜ. Κάτι τέτοιο όμως θα προϋπέθετε την αυξημένη πρόθεση και δυνατότητα αναδιανομής πόρων και στήριξης του Κοινωνικού Κράτους, ειδικά όπου αυτό είχε πληγεί περισσότερο από την Κρίση. Και αυτό δεν ήταν εφικτό, με δεδομένη την προαναφερθείσα προτεραιοποίηση της δημοσιονομικής πειθαρχίας στην Ε.Ε..

Στην ουσία επιχειρούνταν να υλοποιηθεί μια Στρατηγική με αναδιανεμητικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, η οποία όμως υπονομευόταν καθοριστικά από τους αυστηρούς δημοσιονομικούς περιορισμούς (που γινόταν πολύ αυστηρότερη στα ήδη πιο αδύναμα Κράτη-Μέλη). Η αντίφαση αυτή ενέτεινε περαιτέρω, με τη σειρά της, την διεύρυνση του χάσματος μεταξύ των Κρατών-Μελών της Βόρειας και Κεντρικής (στο μεγαλύτερο μέρος της) Ευρώπης και των Κρατών-Μελών της Νότιας Ευρώπης.

Παρ' όλες όμως τις αντιθέσεις, η Ε.Ε. εισήλθε (με μεγάλη καθυστέρηση) σε τροχιά οικονομικής ανάκαμψης και σταδιακής εξόδου από την μακροχρόνια οικονομική ύφεση, στα τέλη του 2014. Ωστόσο, η έναρξη υλοποίησης του 3^{ου} και τελευταίου Κύκλου Εργασίας (2015-2020) του «ΕΤ2020» σηματοδύεται από την προσφυγική και μεταναστευτική κρίση, την αύξηση του εξτρεμισμού (τρομοκρατικά γεγονότα σε Γαλλία και Δανία) στην Ε.Ε. και την ενίσχυση των αντιμεταναστευτικών-ξеноφοβικών, καθώς και αντιευρωπαϊκών ρευμάτων σε αρκετές από τις χώρες της Ε.Ε.. Για άλλη μία φορά η Ε.Ε. δείχνει να είναι απροετοίμαστη να αντιμετωπίσει όλες αυτές τις καταγιστικές εξελίξεις-προκλήσεις που συντελούνται στο εσωτερικό της, καθώς και τον κίνδυνο διάρρηξης του κοινωνικού ιστού της.

Σ' αυτό το πλαίσιο η Ε.Ε. για να αντιμετωπίσει τις προαναφερθείσες κρίσεις, αναπόφευκτα προτεραιοποιεί περαιτέρω (ή τουλάχιστον δείχνει να το επιχειρεί) την κοινωνική διάσταση του περιεχομένου του «ΕΤ2020», που ναι μεν συμπεριλαμβανόταν στις βασικές της προτεραιότητες ήδη από το 2009, αλλά η έμφαση που είχε δοθεί για την αντιμετώπιση της οικονομικής ύφεσης, είχε υπονομεύσει την κοινωνική αναφορικότητα του «ΕΤ2020», ειδικά στον 1^ο Κύκλο Εργασίας.

Σε γενικές γραμμές, το περιεχόμενο των βασικών προτεραιοτήτων του «ΕΤ2020» δεν υφίσταται μείζονα αναδιαμόρφωση στον 3^ο Κύκλο. Ωστόσο παρουσιάζει ενδιαφέρον η μείωση (όχι αδίκως κατά τη γνώμη μας), των βασικών προτεραιοτήτων των πεδίων της ΔΒΜ¹⁴¹ και της ΕΕΚ από 13 σε 6 υπό την μορφή συγκεκριμένων ζητημάτων (concrete issues) για την περίοδο 2015-2020, προκειμένου να εξορθολογιστούν οι τομείς προτεραιότητας για την υλοποίηση μεταρρυθμιστικών δράσεων και ανάληψης πρωτοβουλιών από τα Κράτη-Μέλη. Κι αυτό δεν έχει μικρή σημασία.

Επίσης, τίθεται σε εφαρμογή το «Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη», το οποίο επιχειρεί να συμβάλει σε μία πιο μεθοδική απόκριση στη διαπιστωμένη ανάγκη απόκτησης ή/και αναβάθμισης δεξιοτήτων και ικανοτήτων, στη βελτίωση της

¹⁴¹ (υπό το πρίσμα της ευρείας εννοιολογικής της διάστασης, που περιλαμβάνει όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων από την προσχολική εκπαίδευση έως και την εκπαίδευση ενηλίκων).

ποιότητας και της συνάφειας της ανάπτυξης δεξιοτήτων, στη δυνατότητα προβολής και συγκρισιμότητας των δεξιοτήτων και των προσόντων καθώς και στη βελτίωση των διαδικασιών ενημέρωσης για τις δεξιότητες και τις δυνατότητες σταδιοδρομίας (European Commission, 2016b: 4-12).

Ουσιαστικά, οι νέοι τομείς προτεραιότητας αποτελούν μία συνέχεια των βασικών προτεραιοτήτων του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας, με τη διαφορά ότι στον 3^ο Κύκλο Εργασίας δίδεται πιο μεθοδική έμφαση τόσο στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων (κάποιες εκ των οποίων συνδέονται ευθέως με την κοινωνική συνοχή και την ανεκτικότητα) όσο και στο εγχείρημα κοινωνικής ενσωμάτωσης των πιο ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Και συγκεκριμένα, ο 3^{ος} Κύκλος εστιάζει στην κοινωνική ενσωμάτωση του μη γηγενούς πληθυσμού, ιδίως των προσφύγων και των μεταναστών/στριών, καθώς και στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη ικανοτήτων (σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα και στις μορφές μάθησης) που αφορούν στην ιδιότητα του πολίτη (citizenship), στην ανεκτικότητα (tolerance), και στις δημοκρατικές αξίες και αρχές. Παρ' όλα αυτά η οικονομική διάσταση των βασικών προτεραιοτήτων του «ΕΤ2020» δεν απουσιάζει, αλλά εξισορροπείται με τις κοινωνικές στοχεύσεις του 3^{ου} Κύκλου Εργασίας, οι οποίες, λόγω της μεταναστευτικής και προσφυγικής κρίσης και των διαφαινόμενων συνεπειών αυτής, συνδέονται ευθέως με την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα.

Εν τέλει, 7 έτη έπειτα από την εκκίνηση της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020», η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, στη βάση πάντα της αρχικής υπόθεσης εργασίας μας και των ερευνητικών ερωτημάτων μας, δύναται να θεωρηθεί επιτυχημένη;

Ως προς το προαναφερθέν ερώτημα θεωρούμε ότι πρόκειται, εν μέρει για μία επιτυχημένη Στρατηγική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ εν συγκρίσει με την προηγούμενη στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, παρ' όλο που χαρακτηρίζεται από αντιφάσεις.

Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στην οικονομική της διάσταση και στην σύνδεσή της με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση. Σε επίπεδο επίτευξης των ευρωπαϊκών

τιμών-στόχων που τέθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης του νέου Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2020», οι περισσότεροι έχουν σχεδόν επιτευχθεί, με τους κεντρικούς δείκτες της «συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ» και του «ποσοστού των 15χρονων μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις (low achievers) στις βασικές ικανότητες της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των θετικών επιστημών)» να παραμένουν ατροφικοί και συνεχιζόμενη πρόκληση για το Πρόγραμμα Εργασίας «ET2020», όπως παρέμεναν και στο αντίστοιχο «ET2010» της Στρατηγικής της Λισαβόνας.

Ειδικότερα:

1. Ο ευρωπαϊκός μέσος όρος της **«συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ»** ανήλθε, το 2017 στο 10,9% απέχοντας αρκετά από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου του 15% που έχει τεθεί έως το 2020 (Eurostat, 2018f: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en)

2. Ο ευρωπαϊκός μέσος όρος **«των αποφοίτων (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»**, το 2017 ανήλθε στο 39,9%, απέχοντας ελάχιστα από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου του 40% έως το 2020 (Eurostat, 2018g: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&tableSelection=1&labeling=labels&footnotes=yes&layout=time,geo,cat&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1).

3. Ο ευρωπαϊκός μέσος όρος του κεντρικού δείκτη που αφορά στην **«μείωση του ποσοστού των ατόμων (18-24 ετών) που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (early leavers)»** μειώθηκε στο 10,6%, απέχοντας πολύ λίγο από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου της μείωσης του ποσοστού τουλάχιστον στο 10% (Eurostat, 2018h: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1).

4. Σε ό,τι αφορά στον δείκτη **«της μείωσης του ποσοστού των 15χρονων μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις στις βασικές ικανότητες (ανάγνωση, μαθηματικά, θετικές επιστήμες)»**, βάσει των αποτελεσμάτων του PISA 2015, οι

επιδόσεις τους επιδεινώθηκαν. Συγκεκριμένα, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος στην **αναγνωστική ικανότητα** ανήλθε στο 19,7%. Επίσης στην **ικανότητα των μαθηματικών**, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος, το 2015 ανήλθε στο 22,2% (PISA 2015). Ενώ στην **ικανότητα των θετικών επιστημών**, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος αυξήθηκε στο 20,6% (PISA 2015). Και οι τρεις ευρωπαϊκοί μέσοι όροι απέχουν πάρα πολύ από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου της μείωσης του ποσοστού των low achievers (15 ετών) στο 15% έως το 2020 [OECD, (PISA 2015). EU weighted average calculated by DG EAC όπ. αναφ. στο European Commission, 2017b: 117]. Κατά πάσα πιθανότητα η συγκεκριμένη ευρωπαϊκή τιμή-στόχος θεωρούμε ότι είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί έως και την ολοκλήρωση της Στρατηγικής «EU2020» και αυτό αποτελεί πολύ σημαντικό πρόβλημα, καθώς το υψηλό ποσοστό των (πρακτικά) «λειτουργικά αναλφάβητων» συντηρεί ένα ακόμα πεδίο δυνητικής έντασης της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

5. Ο ευρωπαϊκός μέσος όρος της «**συμμετοχής των παιδιών (4+ έτη) στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (ECEC)**» ανήλθε το 2015 στο 94,8% απέχοντας ελάχιστα από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου του 95% έως το 2020 (European Commission, 2017b: 53). Τόσο η συγκεκριμένη ευρωπαϊκή τιμή-στόχος όπως και η αντίστοιχη των αποφοίτων (20-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν, επί της ουσίας, επιτευχθεί.

6. Τέλος, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος του «**ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8)**», το 2017 ανήλθε στο 80,2%, απέχοντας 1,8 ποσοστιαία μονάδα από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου του 82%, έως το 2020. Και πολύ πιθανόν και αυτή η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος να επιτευχθεί έως και την ολοκλήρωση του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» της Στρατηγικής «EU2020» (Eurostat, 2018i: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1>).

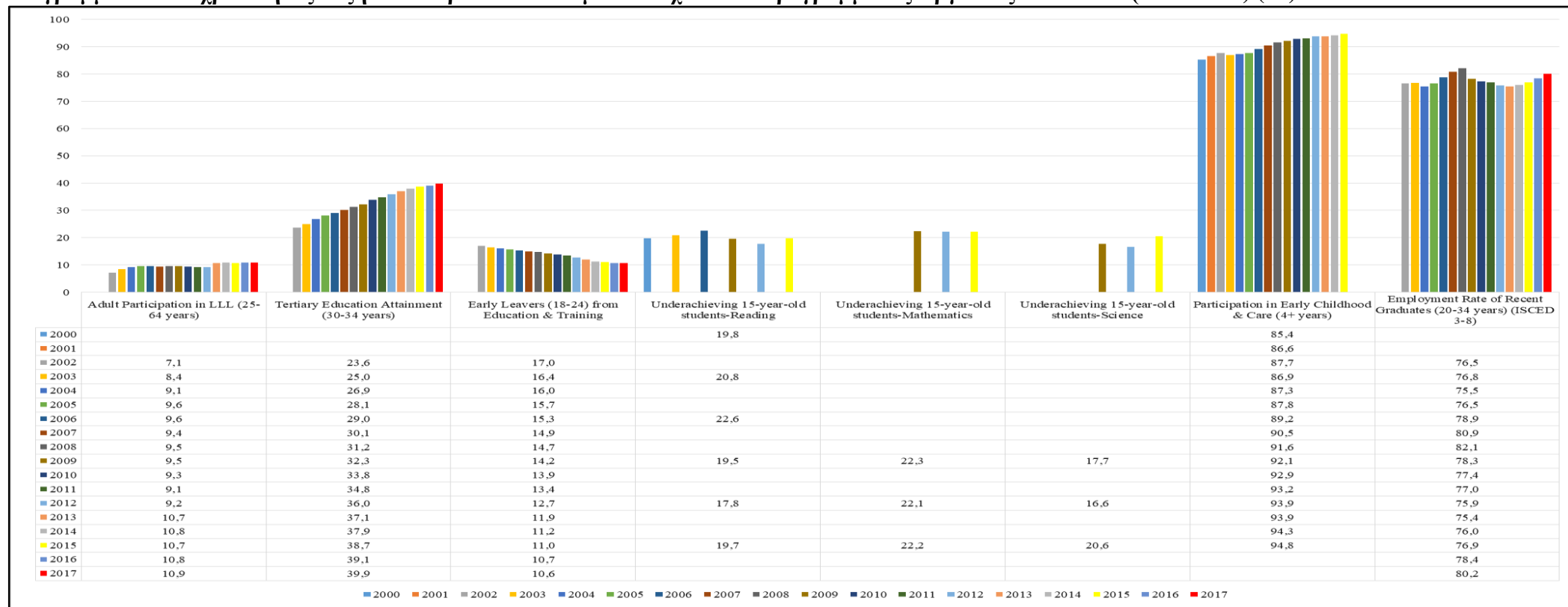
Ακολούθως παραθέτουμε ένα διάγραμμα, το οποίο αποτυπώνει τη διαχρονική εξέλιξη των 6 ευρωπαϊκών τιμών-στόχων του Προγράμματος Εργασίας «ET2020» από την εκκίνηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας (2000) έως και την εξεταζόμενη περίοδο

που ερευνάμε (2010-2017) στο πλαίσιο της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «EU2020», προκειμένου να τεκμηριώσουμε ευσύννοπα υπό τη μορφή διαγράμματος, τη διαπίστωση ότι οι χαμηλές επιδόσεις των Κρατών-Μελών, που παρατηρούνται σε ορισμένους κεντρικούς δείκτες του «ET2020», όπως της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ και των χαμηλών επιδόσεων των 15χρονων μαθητών/τριών στις βασικές ικανότητες, συνιστούν διαχρονικές προκλήσεις για την Ε.Ε., από τις αρχές σχεδόν της Στρατηγικής της Λισαβόνας μέχρι και το 2017, καταδεικνύοντας ότι ούτε στο πλαίσιο της εξελισσόμενης Στρατηγικής «EU2020», δεν έχουν αντιμετωπιστεί επαρκώς.

Συγχρόνως, η αποτύπωση, στη διαχρονία, της προόδου των επιδόσεων των Κρατών-Μελών στην κατεύθυνση επίτευξης των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων θεωρούμε ότι αναδεικνύει και τα πεδία στα οποία η Ε.Ε. και τα Κράτη-Μέλη (με κάποιες εξαιρέσεις φυσικά) έχουν δώσει πραγματική έμφαση στο πλαίσιο υλοποίησης της Στρατηγικής «EU2020» (Διάγραμμα 90).¹⁴²

¹⁴² Κρίνουμε απαραίτητο να επισημάνουμε, ότι οι περισσότεροι ευρωπαϊκοί μέσοι όροι των κεντρικών δεικτών του «ET2020» (εκτός από τους ευρωπαϊκούς μέσους όρους των low achievers, που βασίζονται στα αποτελέσματα του PISA/OECD), που παρατίθενται ακολούθως στο Διάγραμμα 90, βασίζονται στα πρόσφατα στατιστικά στοιχεία της Eurostat, όπως έχουν προσδιοριστεί και εναρμονιστεί διαχρονικά.

Διάγραμμα 90: Διαχρονική Εξέλιξη των Ευρωπαϊκών Τιμών-Στόχων του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020» (2000-2017) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018f: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en; Eurostat, 2018g:
http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&tableSelection=1&labeling=labels&footnotes=yes&layout=time,geo,cat&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1; Eurostat, 2018h:
http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1; Eurostat, 2018i:
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1;> Eurostat, 2018l:
http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=sdg_04_40&plugin=1; Eurostat, 2018m:
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00179&plugin=1;> European Commission, 2015b: 4; European Commission, 2016c: 55; European Commission, 2017b: 5.

Ωστόσο, παρά την πρόοδο που έχουν σημειώσει τα Κράτη-Μέλη στις περισσότερες ευρωπαϊκές τιμές-στόχους, θεωρούμε ότι η επίτευξη μόνο των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων δεν δύναται να χαρακτηρίσει την νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ ως επιτυχή. Και αυτό, διότι η διαιώνιση, στο πλαίσιο των 3 Κύκλων Εργασίας του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020», διαχρονικών ασυμμετριών, διαφοροποιήσεων και κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη και εντός των Κρατών Μελών εξακολουθεί να υφίσταται, όπως τεκμηριώσαμε αναλυτικά στο 2^ο και 3^ο Μέρος της Διατριβής μας.

Παρά την έμφαση που είχε δοθεί ήδη από την εκκίνηση της Στρατηγικής «ΕΥ2020» στη συμμετοχή των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ, όπως φαίνεται άλλωστε και από την αύξηση της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου στο 15% από το 12,5% της Στρατηγικής της Λισαβόνας, η ΔΒΜ, και συγκεκριμένα η συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες μη τυπικής μάθησης, εξακολουθεί να αξιοποιείται, ως επί το πλείστον από νεαρά εργαζόμενα ενήλικα άτομα (25-34 ετών) με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, και λιγότερο από ομάδες του πληθυσμού που χαρακτηρίζονται από ευπάθεια και επισφάλεια, όπως για παράδειγμα οι άνεργοι/ες, οι ενήλικες με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (low-skilled), οι ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας (55-64 ετών), ο μη γηγενής πληθυσμός, οι μειονεκτούσες ομάδες κ.λπ. Ουσιαστικά, αξιοποιείται πολύ λιγότερο από εκείνους/ες που τη χρειάζονται περισσότερο.

Τα προαναφερθέντα σε συνδυασμό με το γεγονός, ότι τα επίπεδα επάρκειας των ενηλίκων στις βασικές ικανότητες, με βάση τα αποτελέσματα του PIAAC, βρίσκονται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα καθιστά την κατάσταση των πραγμάτων στη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ εξαιρετικά ανησυχητική στο πλαίσιο της υφιστάμενης Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, με δεδομένη μάλιστα και την εστίαση της Ε.Ε. στην ανάπτυξη εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (high-skilled).

Επιπροσθέτως, ζητήματα που σχετίζονται με την έμφυλη διάσταση των ανισοτήτων καθώς και με την σόρευση της κοινωνικής ευπάθειας στον μη γηγενή πληθυσμό εξακολουθούν να υφίστανται, και σε αρκετούς δείκτες το χάσμα μεταξύ των φύλων

καθώς και οι αποκλίσεις στις επιδόσεις και στα επίπεδα επάρκειας στις βασικές ικανότητες με βάση το μεταναστευτικό status έχουν διευρυνθεί.

Μάλιστα η έμφυλη διάσταση στις ανισότητες δεν εμφανίζεται μόνο ως στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση «υπέρ» των ανδρών σε σημαντικούς δείκτες. Είναι μεν το συνηθέστερο, συμβαίνει ωστόσο και το αντίθετο. Επί παραδείγματι, στον κεντρικό δείκτη της πρόωρης διαρροής από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, οι άνδρες διαχρονικά κινδυνεύουν πολύ περισσότερο από τις γυναίκες να εγκαταλείψουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Το 2011 (ολοκλήρωση 1^{ου} Κύκλου Εργασίας), ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των ανδρών (18-24 ετών) που είχαν διαρρεύσει πρόωρα από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ανήλθε στο 15,3% έναντι 11,6% των γυναικών (Eurostat (LFS) όπ. αναφ. στο European Commission, 2012a: 18). Το 2014, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των ανδρών μειώθηκε στο 12,7% και ο αντίστοιχος των γυναικών στο 9,5% [Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: edat_lfse_02 όπ. αναφ. στο European Commission, 2015b: 34]. Ενώ το 2017, ναι μεν και οι δύο ευρωπαϊκοί μέσοι όροι έχουν μειωθεί, ωστόσο το χάσμα μεταξύ των φύλων εξακολουθεί να υφίσταται (2017: άνδρες: 12,1% & γυναίκες: 8,9%) (Eurostat, 2018h: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en).

Παράλληλα, χαρακτηριστικό παράδειγμα σε ό,τι αφορά στην επίδραση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, με βάση το μεταναστευτικό υπόβαθρο, στις εκπαιδευτικές επιδόσεις συνιστούν οι επιδόσεις των 15χρονων γηγενών και μη γηγενών μαθητών/τριών στις βασικές ικανότητες, βάσει των αποτελεσμάτων του PISA, όπου τα ποσοστά των 15χρονων μη γηγενών low achievers επί του συνόλου των μη γηγενών 15χρονων μαθητών/τριών, είναι σχεδόν διπλάσια από τα αντίστοιχα ποσοστά των 15χρονων γηγενών μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις στις βασικές ικανότητες.

Για παράδειγμα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA 2012, τα ποσοστά των μη γηγενών low achievers στην αναγνωστική ικανότητα ήταν 30,7% ενώ των γηγενών low achievers ήταν 16,2%. Στην ικανότητα των μαθηματικών, το ποσοστό των μη γηγενών low achievers ανήλθε στο 36,3% έναντι 20,5% των 15χρονων γηγενών low achievers, και στην ικανότητα των θετικών επιστημών οι μη γηγενείς low achievers

άγγιξαν το 29,9% συγκριτικά με το 15,1% των γηγενών μαθητών/τριών με χαμηλές επιδόσεις (European Commission, 2015b: 20).

Παρόμοιες αποκλίσεις με βάση την εθνοπολιτισμική προσέλευση και το κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο ισχύουν και στα αποτελέσματα του PISA 2015 (European Commission, 2017b: 32-40; European Commission, 2016c: 43-45; Παπαδάκης, 2018a).

Τα προαναφερθέντα, σε συνδυασμό α) με την συνολικά μειωμένη συμμετοχή στην ΑΕΕΚ, παρά την αύξηση του αριθμού των εγγεγραμμένων ατόμων σε προγράμματα ΑΕΕΚ κατά τη διάρκεια του 2^{ου} Κύκλου Εργασίας (2012-2014), καθώς και β) με την σύγχυση που επικρατεί μεταξύ των πεδίων της ΔΒΜ (ως συμμετοχή ενηλίκων στη ΔΒΜ) και της ΣΕΕΚ,¹⁴³ αποτυπώνουν κατά τη γνώμη μας μία Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, με αρκετά ελλείμματα σε επίπεδο συναντίληψης και συντονισμού, τουλάχιστον στα 3 από 4 στάδια του κύκλου πολιτικής, ήτοι το agenda setting, τη διαμόρφωση πολιτικής και την υλοποίηση πολιτικής.

Επί παραδείγματι, σε ό,τι αφορά στον κεντρικό δείκτη/ευρωπαϊκή τιμή-στόχο της «Συμμετοχής των Ενηλίκων στη ΔΒΜ», όπως αυτός αποτυπώνεται στο Education and Training Monitor (που αποτελεί βασικό εργαλείο πολιτικής του «ΕΤ2020»), δεν προσδιορίζονται ακριβώς τα επιμέρους πεδία, και η έμφαση δίδεται περισσότερο στα προγράμματα κατάρτισης που παρέχονται σε επίπεδο επιχειρήσεων παρά σε ένα γενικό πλαίσιο συμπερίληψης όλων των σχετικών μαθησιακών δραστηριοτήτων τυπικής και μη τυπικής μάθησης. Επίσης το τμήμα του Education and Training Monitor που αναλύει την πρόοδο των Κρατών-Μελών για την ΕΕΚ, σχεδόν σε όλα τα ετήσια reports αναφέρεται κυρίως (ή ακόμα αποκλειστικά) στην ΑΕΕΚ. Η ΣΕΕΚ περιλαμβάνεται μάλλον ελλειπτικά και μόνο όταν υπάρχουν στοιχεία, πράγμα που αναδεικνύει ελλείμματα σε επίπεδο data policy ως προς τη ΣΕΕΚ, ακόμα και σήμερα.

¹⁴³ αφού ακόμα και στο Education and Training Monitor, που αποτελεί βασικό εργαλείο πολιτικής του «ΕΤ2020», δεν προσδιορίζονται ακριβώς τα πεδία, και η έμφαση δίδεται περισσότερο στα προγράμματα κατάρτισης που παρέχονται σε επίπεδο επιχειρήσεων παρά σε ένα γενικό πλαίσιο.

Καταληκτικά, η Στρατηγική «Europe 2020» είναι αναμφίβολα η Ευρωπαϊκή Στρατηγική της Κρίσης. Όπως και η νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ είναι μία Ευρωπαϊκή Πολιτική για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης και των κοινωνικών επιπτώσεων αυτής. Σχεδιάστηκε, διαμορφώθηκε και υλοποιείται για να αποτελέσει, στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών, τη διαμεσολαβητική δημόσια πολιτική, αφενός για την υποστήριξη της επίτευξης των στόχων της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την Απασχόληση (της οποίας οι στόχοι συνδέονται με την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της «EU2020») και συνακόλουθα των στοχεύσεων και προτεραιοτήτων της Μακροοικονομικής Πολιτικής, κι αφετέρου για να συμβάλει στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Ατζέντας. Κοντολογίς, ο λειτουργικός ρόλος της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο πλαίσιο υλοποίησης της Στρατηγικής «EU2020» σχετίζεται και συνδέεται ευθέως με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα.

Με ευδιάκριτες την οικονομική και κοινωνική ατζέντα, η νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ επιχείρησε να εξισορροπήσει την οικονομική και κοινωνική ορθολογικότητα, χωρίς να απουσιάζουν, βεβαίως, κάποια από τα μαξιμαλιστικά χαρακτηριστικά της προηγούμενης Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ της Στρατηγικής της Λισαβόνας.

Η έμφαση που δόθηκε στην συνολική της ατζέντα τόσο σε επίπεδο απασχόλησης όσο και σε επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης, στις ευάλωτες και ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, όπως στα άνεργα άτομα, στους/στις ενήλικες με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (low-skilled), στον μη γηγενή πληθυσμό (ιδίως στους/στις μετανάστες/στρίες), στα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας κ.λπ., αποτυπώνουν όντως την στροφή της Ε.Ε. στην κοινωνική διάσταση των πεδίων της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, ιδιαίτερα αν αυτή συγκριθεί με την προγενέστερη Στρατηγική της Λισαβόνας.

Οφείλει όμως να επισημανθεί ότι παρά την όποια κοινωνική διάσταση, η οικονομική ορθολογικότητα του περιεχομένου της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ επικυριάρχησε της κοινωνικής ορθολογικότητας και αναφορικότητας. Η ανάγκη αντιμετώπισης της οικονομικής ύφεσης και της ανάκαμψης της οικονομίας και του

ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της Ευρώπης στις διεθνείς αγορές, οδήγησε την Ε.Ε. να προτεραιοποιήσει εκ νέου την οικονομική διάσταση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και να δώσει, στην πραγματικότητα, έμφαση στην ανάπτυξη και στην απασχόληση του εξειδικευμένου και με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού (high-skilled), παρά τις αρχικές της διακηρύξεις περί άμβλυνσης της κοινωνικής ευπάθειας και ενδυνάμωσης της κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσω του εκσυγχρονισμού και της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της εκπαίδευσης. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν έκανε τίποτα στην δεύτερη κατεύθυνση. Ωστόσο επιχείρησε και πέτυχε λιγότερα από τα διακηρυγμένα αναμενόμενα.

Τα αυστηρά μέτρα δημοσιονομικής πειθαρχίας που ελήφθησαν για την αντιμετώπιση της οικονομικής ύφεσης σε συνδυασμό με τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, ιδίως της νεανικής, και των μακροχρόνια ανέργων, η αύξηση των ποσοστών των NEETs, και τα υφιστάμενα δομικά και διαρθρωτικά προβλήματα των Κρατών-Μελών διαμόρφωσαν μία Ευρωπαϊκή Ένωση διχοτομημένη μεταξύ Βορρά και Νότου, με τα Κράτη-Μέλη να κατηγοριοποιούνται, βάσει των επιδόσεών τους: σε top-performers Κράτη-Μέλη και low-achievers Κράτη-Μέλη.

Παράλληλα, η έλλειψη αποτελεσματικών μηχανισμών συντονισμού (σε αρκετές περιπτώσεις) ιδίως σε ό,τι αφορά στην ατζέντα της ΔΒΜ (ως «Συμμετοχή των Ενηλίκων στη ΔΒΜ») μεταξύ ευρωπαϊκού και εθνικού επιπέδου, το πολύπλοκο (και σε κάποιες περιπτώσεις αδικαιολόγητα ευρύ) περιεχόμενο των προτεραιοτήτων της στρατηγικής για τη ΔΒΜ και της ΕΕΚ και η (αναθεωρούμενη) πλειάδα των επιμέρους στόχων εξέβαλαν σε όχι λίγες περιπτώσεις στην απομείωση της κεντρικής στόχευσης και στην ενίσχυση της απροθυμίας ορισμένων Κρατών-Μελών να προσαρμόσουν τις εθνικές τους μεταρρυθμίσεις στη βάση των προτεραιοτήτων που είχαν τεθεί και συνομολογηθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Άλλωστε, ο αντίκτυπος της πολυπαραμετρικής οικονομικής κρίσης στα Κράτη-Μέλη, το πρόταγμα της δημοσιονομικής πειθαρχίας και η αποδυνάμωση του Κράτους Πρόνοιας σε αρκετά Κράτη-Μέλη, καθώς και η συνακόλουθη αδυναμία επιτέλεσης του αναδιανεμητικού του ρόλου είχαν ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ

και σε μεγάλο βαθμό την αποδυνάμωση της σχέσης της με την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα.

Επιπροσθέτως, η απουσία εμπλοκής stakeholders/ενδιαφερόμενων φορέων από το περιφερειακό και τοπικό επίπεδο διακυβέρνησης στον κύκλο πολιτικής της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ, κατά τη γνώμη μας, καταδεικνύει αφενός την έλλειψη μίας, γνησίως, bottom-up προσέγγισης στον κύκλο πολιτικής και αφετέρου την έλλειψη μίας σαφούς συσχέτισης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ εν συνόλω με τις περιφερειακές και τοπικές ανάγκες των Κρατών-Μελών σε δεξιότητες και ικανότητες και της σύνδεσής τους με την αγορά εργασίας σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο διακυβέρνησης.

Σ' αυτό το πλαίσιο, ένα μοντέλο διακυβέρνησης για την ΔΒΜ στην Ε.Ε., όπως το υπόδειγμα μοντέλου ουσιαστικής πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel & multi-actor governance) που προτείνουμε στο 4^ο Μέρος/κεφ. 3 της Διδακτορικής Διατριβής μας, για το πεδίο της ΔΒΜ στην Ε.Ε.¹⁴⁴ θεωρούμε, ότι θα μπορούσε να εφαρμοστεί και εντός της Ε.Ε. σε υπερεθνικό επίπεδο κατ' αρχήν, με όρους όμως έντασης της αλληλεπίδρασης υπερεθνικού/εθνικού/περιφερειακού-τοπικού. Η εφαρμογή του προϋποθέτει την ενδυνάμωση της ενεργού εμπλοκής όλων των ενδιαφερόμενων δημόσιων και ιδιωτικών φορέων και κοινωνικών εταίρων από όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης και στα 4 συστατικά στοιχεία του κύκλου πολιτικής (**1.** agenda setting, **2.** διαμόρφωση πολιτικής (policy formulation), **3.** υλοποίηση πολιτικής (policy implementation), **4.** αξιολόγηση πολιτικής (policy evaluation) (βλ. και Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018: 7; ETF/Milovanovitch, 2018: 4). Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση της σχέσης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής της ΔΒΜ και της ΕΕΚ με την Απασχόληση, με βάση και τις ανάγκες των τοπικών και περιφερειακών αγορών εργασίας των Κρατών-Μελών, αλλά και τη σύνδεσή της με την Ευρωπαϊκή

¹⁴⁴ και το οποίο εδράζεται στην προσέγγιση της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης για την ΕΕΚ (VET multilevel & multi-actor governance) που ανέπτυξε και προωθεί το ETF για τις χώρες-εταίρους του (βλ. Galvin Arribas & Papadakis/ETF, 2018).

Κοινωνική Ατζέντα, στην κατεύθυνση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων και, δη, όσων ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες.

Στην ουσία αυτό που προτείνουμε είναι η εμπράγματη ενίσχυση της bottom-up διάστασης στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής πολιτικής. Φυσικά ακόμα κι αν κάτι τέτοιο καταστεί εφικτό, δεν θεωρούμε ότι αρκεί επ' ουδενί, ειδικά όσο η επικυριαρχία της δημοσιονομικής πειθαρχίας θα εξακολουθεί να υπονομεύει κάθε αναδιανεμητικό εγχείρημα, όπως συνέβη σε αρκετές περιπτώσεις στην υλοποίηση και των 3 Κύκλων του «ET2020».

Τρία έτη προτού η Ευρωπαϊκή Στρατηγική «EU2020» ολοκληρωθεί και βρισκόμενη η Ε.Ε. σε τροχιά οικονομικής ανάκαμψης από τα τέλη περίπου του 2014, και εξόδου από την οικονομική ύφεση, πράγμα που αποτυπώνεται εξάλλου και στην πρόοδο των επιδόσεων των Κρατών-Μελών (ή τουλάχιστον αρκετών εξ αυτών) ως προς την επίτευξη των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων που έχουν τεθεί για τα πεδία της ΔΒΜ (υπό το πρίσμα και των δύο εννοιολογικών διαστάσεων της ΔΒΜ) και της ΕΕΚ, εξακολουθούν να παραμένουν σημαντικές προκλήσεις και να επιζητούν επίλυση, προβλήματα που σχετίζονται με:

- ζητήματα ανεργίας, -παρόλο που τα ποσοστά έχουν μειωθεί, εξακολουθούν να είναι υψηλά-, όλων των πληθυσμιακών ομάδων και περισσότερο των νέων, των μακροχρόνια ανέργων και των low-skilled ατόμων,
- διεύρυνσης της επισφάλειας της εργασίας (Green, 2017: 45-61),
- αναντιστοιχίας των δεξιοτήτων-ικανοτήτων με την αγορά εργασίας (βλ. CEDEFOP, 2018),
- αναγνώρισης και πιστοποίησης των προσόντων που αποκτώνται από την μη τυπική και άτυπη μάθηση (βλ. αναλυτικά Werquin, 2012: 259-278; CEDEFOP/ European Commission/ICF, 2017), καθώς και
- ζητήματα κοινωνικοοικονομικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων (βλ. και Ball, 2010: 155-166) και διαγενεακής μεταβίβασης της «εκπαιδευτικής φτώχειας».

Πρόκειται για προβλήματα που θεωρούμε ότι δεν θα επιλυθούν, αν δεν αμβλυθούν οι οικονομικές και κοινωνικές ασυμμετρίες που υπάρχουν ανάμεσα στα Κράτη-Μέλη και εντός αρκετών εξ αυτών.

Παράλληλα, η προσφυγική και μεταναστευτική κρίση που ξέσπασε το 2015, σε συνδυασμό με την άνοδο αντιμεταναστευτικών και ξενοφοβικών ρευμάτων και κομματικών σχηματισμών στην Ευρώπη (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b: 28-31), επιβάρυναν το (ήδη «τραυματισμένο») Ευρωπαϊκό Οικοδόμημα, εντός του οποίου είχαν αναδειχθεί, με τον ηχηρότερο τρόπο, ζητήματα που σχετίζονται με την πολιτική διακυβέρνηση και την ίδια τη διαδικασία της Ενοποίησης (Unionization process), ήδη από τα πρώτα έτη υλοποίησης (2010-2012) της Στρατηγικής «EU2020», ως απόρροια της οικονομικής κρίσης και των πολυπαραμετρικών επιπτώσεών της στα Κράτη-Μέλη (Νόνοα, 2013:111). Φαίνεται πως όλα αυτά, όπως και η απονεύρωση της κοινωνικής συνοχής και συνακόλουθα η αμφισβήτηση της ίδιας της ενωσιακής διαδικασίας, ανάγκασαν την Ε.Ε. να αναζητήσει εκ νέου την κοινωνική ορθολογικότητα και αναφορικότητα της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ και να επιχειρήσει να ανασυγκροτήσει τους όρους της σχέσης της με την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα, προκειμένου να αντιμετωπίσει την διαφαινόμενη κρίση νομιμοποίησης του ευρωπαϊκού ιδεώδους και των ευρωπαϊκών πολιτικών θεσμών, ενισχύοντας, παράλληλα, την (επί χρόνια) απομειούμενη συνεκτικότητα του κοινωνικού ιστού της.

Η Ε.Ε. βρέθηκε, ήδη, από το 2008 σε κατάσταση Κρίσης και μετέπειτα Ύφεσης για πολλά χρόνια, ενώ παραμένει και ακριβέστερα ενισχύεται η αμφισβήτηση των πολιτικών και κοινωνικών αξιών και θεμελίων της ενωσιακής διαδικασίας. Ωστόσο, θεωρούμε ότι δεν θα ήταν υπερβολή, αν ισχυριζόμαστε ότι η Ε.Ε., εδώ και δύο δεκαετίες περίπου, εμπεριέχει στον πυρήνα της τα χαρακτηριστικά της «κοινωνίας της διακινδύνευσης» (risk society) (βλ. αναλυτικά Beck, 1992), στο πλαίσιο της οποίας «η κατάσταση εκτάκτου ανάγκης απειλεί να καταστεί κανονική κατάσταση (σ.σ. νόρμα)» (Beck, 1992: 79).

Η Κρίση ανέδειξε μεταξύ άλλων ελλείμματα και προβλήματα που προϋπήρχαν, ενώ επισώρευσε και αρκετά νέα. Η είσοδος της Ε.Ε. σε τροχιά εξόδου από την Κρίση, εδώ

και 4 χρόνια, δεν αρκεί από μόνη της για να παραβλέψουμε τις επίμονες κοινωνικές συνέπειες αυτής, την αδυναμία επίλυσης κομβικών προβλημάτων, τα ελλείμματα συντονισμού και διακυβέρνησης στην Ε.Ε. (τα οποία αναδείχθηκαν εκ νέου και στην προσπάθεια αντιμετώπισης της προσφυγικής κρίσης), ούτε φυσικά την εντεινόμενη κρίση νομιμοποίησης.

Εκτιμούμε, λοιπόν, ότι η Ε.Ε. δεν χρειάζεται να αναμένει άλλη μία κρίση, και πιθανόν πολύ πιο ισχυρή από τις προηγούμενες, είτε στο βραχυπρόθεσμο είτε στο μακροπρόθεσμο μέλλον, προκειμένου να συνειδητοποιήσει ότι χρειάζεται μια γνήσια αλλαγή παραδείγματος- ειδικά σε ό,τι αφορά στην ηγεμονία της δημοσιονομικής πειθαρχίας (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2015: 77 & 85; Παπαδάκης, 2016b: 123-124 & 143-145), εις βάρος και της όποιας προοπτικής ενός «*αναδιανεμητικού πραγματισμού*» (Παπαδάκης, 2018b: 7). Και κάτι τέτοιο προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, και τη συνειδητοποίηση ότι η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ (με την ευρύτερή της διάσταση) και την ΕΕΚ είναι (ή τουλάχιστον οφείλει να είναι), πάνω και πέρα από όλα, Κοινωνική Πολιτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Adam, G. (1991). Implications of 'Europe 1992' in a Changing World Economy, in G. Faulhaber & G. Tamburini (eds.), *European Economic Integration: The Role of Technology*. Boston/London/Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.49-64.

Alexiadou, N. (2014). Policy Learning and Europeanisation in Education: The Governance of a Field and the Transfer of Knowledge, in A. Nordin & D. Sundberg (eds.), *Transnational Policy-Flows in European Education: The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field*. Oxford: Publisher: Symposium Books, pp. 123-140. Available online at: https://www.researchgate.net/publication/264717959_Policy_learning_and_europeanisation_in_education_The_governance_of_a_field_and_the_transfer_of_knowledge.

Alexiadou, N., Fink-Hafner, D., Lange, B. (2010). Education Policy Convergence through the Open Method of Coordination: Theoretical Reflections and Implementation in 'Old' and 'New' National Contexts", *European Educational Research Journal (EERJ)*, Vol. 9, N. 3, pp. 345-358. Available online at: <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2010.9.3.345>.

Andrésen, A., Kværndrup, S., Glahn, N. (2016). *The Danish Folkehøjskole (updated version)*. Copenhagen/Denmark: The Royal Danish Ministry of Foreign Affairs/Secretariat for Cultural Relations. Available online at: http://danishfolkhighschools.com/media/812419/the-danish-folkeh_jskole-web.pdf.

Apple, M. (ed.) (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education. Essays on Class, Ideology and the State*. Boston: Routledge & Kegan Paul. Available

online at:
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=1njCDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&ots=o09-fHhoI4&sig=onlmJh9RsmxvFRjaoKeKYMUKYxw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

- Archer, M. (2013). *Social Origins of Educational Systems*. Oxon: Routledge.
- Aspin, D. & Chapman, J. (2007). Lifelong Learning: Concept and Conceptions (revised version), in D. Aspin (ed.), *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*. Dordrecht/The Netherlands: Springer, pp. 19-38.
- Assemblée Nationale (2017). Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, marquis de Condorcet: Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique. Présentation à l'Assemblée législative: 20 et 21 Avril 1792. Available at: <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>.
- Bagnal, R. (2001). Locating Lifelong Learning and Education in Contemporary Currents of Thought and Culture, in D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, Y. Sawano (eds.), *International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht: Spinger, pp. 35-52.
- Ball, S. (1994). *Education Reform. A Critical and Post-structural Approach*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Ball, S. (2010). New Class Inequalities in Education: Why Education Policy May Be Looking in the Wrong Place! Education Policy, Civil Society and Social Class, *International Journal of Sociology and Social Policy*, Vol. 30, Issue 3/4, pp.155-166. Available online at: <https://doi.org/10.1108/01443331011033346>.
- Barcelona Declaration (1995). *Barcelona Declaration*. November 1995. Available online at: http://www.eeas.europa.eu/archives/docs/euromed/docs/bd_en.pdf.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London, Newbury Park, New Delhi: SAGE Publications.

- Becker, G. (1980). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (2nd ed.). Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Bell, L. & Stevenson, H. (2006). *Education Policy: Process, Themes and Impact*. London/New York: Routledge. Available online at: http://eprints.lincoln.ac.uk/1851/1/Ed_Policy_book_proofs.pdf.
- Bercusson, B. (1990). The European Community's Charter of Fundamental Social Rights of Workers. *The Modern Law Review*, Vol. 53, Issue 5, September, pp. 624-642. Available online at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2230.1990.tb01830.x/epdf>.
- Bjerkestrand, Ø. (n.d.). *Evidence-Based Policy Making, The Use of Indicators, Benchmarks and International Skills Surveys*.
- Boutang, Y. M. (2007). *Le Capitalisme Cognitif, La Nouvelle Grande Transformation*. Paris: Editions Amsterdam.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Brühlhart, M., Crozet, M., Koenig, P. (2004). Enlargement and the EU Periphery: The Impact of Changing Market Potential. *The World Economy*, Vol. 27, Issue 6, pp. 853-875. Available online at: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9701.2004.00632.x>.
- Bulmer, S. & Padgett, S. (2004). Policy Transfer in the European Union: An Institutional Perspective. *British Journal of Political Science*, Vol. 35, Issue 1, UK: Cambridge University Press, pp. 103-126. Available online at: DOI: <https://doi.org/10.1017/S0007123405000050> & <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PSPA113/tranfer.pdf>.
- BUSINESSEUROPE (2018). "History of the Organisation". Available online at: <https://www.buinessurope.eu/history-organisation>.

CEDEFOP (2008a). *Terminology of European Education and Training Policy. A Selection of 100 Key Terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf.

CEDEFOP (2008b). *Initial Vocational Education and Training (IVET) in Europe: Review*. CEDEFOP. Available online at: www.cedefop.europa.eu/files/IVET_Review_08.pdf.

CEDEFOP (2009). *European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054>.

CEDEFOP (2010). *Skills Supply and Demand in Europe. Medium-Term Forecast Up to 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3052>.

CEDEFOP (2011). *Glossary: Quality in Education and Training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <http://www.cedefop.europa.eu/el/publications-and-resources/publications/4106>.

CEDEFOP (2012). *Necessary Conditions for ECVET Implementation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <http://www.cedefop.europa.eu/node/11836>.

CEDEFOP (2013). *Analysis and Overview of NQF Developments in European Countries. Annual Report 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6117>.

- CEDEFOP (2014). *Terminology of European Education and Training Policy. A Selection of 130 Key Terms (2nd ed.)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf.
- CEDEFOP (2015a). *CEDEFOP IN BRIEF*. Available online at: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8083>.
- CEDEFOP (2015b). *Work-Based Learning in Continuing Vocational Education and Training: Policies and Practices in Europe*. CEDEFOP Research Paper, No 49, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5549>.
- CEDEFOP (2015c). *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; No 103. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <http://dx.doi.org/10.2801/606129>.
- CEDEFOP (2016). *Application of Learning Outcomes Approaches across Europe: A Comparative Study*. CEDEFOP Reference Series; No 105. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <http://dx.doi.org/10.2801/735711>.
- CEDEFOP (2017a). "About Cedefop". Available online at: <http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop>.
- CEDEFOP (2017b). "Adult Learning". Available online at: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/adult-learning>.
- CEDEFOP (2017c). *The Changing Nature and Role of Vocational Education and Training in Europe. Volume 1: Conceptions of Vocational Education and Training: An Analytical Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. CEDEFOP Research Paper; No 63. Available online at: <http://dx.doi.org/10.2801/532605>.

- CEDEFOP (2017d). *The Changing Nature and Role of Vocational Education and Training in Europe. Volume 2: Results of a Survey among European VET Experts*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. CEDEFOP Research Paper, No 64. Available online at: <http://dx.doi.org/10.2801/548024>.
- CEDEFOP (2018). *Insights into Skill Shortages and Skill Mismatch: Learning from CEDEFOP's European Skills and Jobs Survey*. CEDEFOP reference series; No 106. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/645011>.
- CEDEFOP/European Commission/ICF (2017). *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning – 2016 update. Synthesis Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://www.cedefop.europa.eu/files/4153_en.pdf.
- CEDEFOP/Tissot, P. (2004). *Terminology of Vocational Training Policy. A Multilingual Glossary for an Enlarged Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: <http://www.termcoord.eu/wp-content/uploads/2016/07/vocational-training.pdf>.
- CEEP (2018). “What is CEEP?”. Available online at: http://www.ceep.eu/our_organisation/.
- Chin, R. & Benne, K. D. (1976). General Strategies for Effecting Changes in Human Systems, in W.G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin, K.E. Corey (eds.), *The Planning Change*. New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 22-45.
- Clarke, L. & Winch, C. (2007). Introduction, in L. Clarke & C. Winch (eds.), *Vocational Education: International Approaches, Developments and Systems*. Oxon: Routledge, pp. 1-18.
- Coates, D. (2000). *Models of Capitalism. Growth and Stagnation in the Modern Era*. Cambridge/UK: Polity Press.

Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States, *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 1, pp. 69-89. Available online at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.513.7835&rep=rep1&type=pdf>.

Commission of the European Communities (1993a). *Green Paper on the European Dimension of Education*. COM(93) 457 final, Brussels, 29.10.1993. Available online at: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ca1f0e1a-7e3c-4093-ac92-b5ffd0c38082/language-en>.

Commission of the European Communities (1993b). *Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways Forward into the 21st Century. White Paper*. COM(93) 700, Brussels, 5.12.1993. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: http://aei.pitt.edu/1139/1/growth_wp_COM_93_700_Parts_A_B.pdf.

Commission of the European Communities (2000). *Commission Staff Working Paper: A Memorandum on Lifelong Learning*. SEC(2000) 1832, Brussels, 30.10.2000. Available online at: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.

Commission of the European Communities (2001). *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. COM(2001) 678 final, Brussels, 21.11.2001. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>.

Commission of the European Communities (2002). *Communication from the Commission to the Spring European Council in Barcelona: The Lisbon Strategy - Making Change Happen*. COM(2002)14 final, Brussels, 15.01.2002. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002DC0014&from=EN>.

Commission of the European Communities (2003). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Wider Europe - Neighbourhood: A New Framework for Relations with our Eastern and Southern Neighbours*. COM(2003) 104 final, Brussels, 11.3.2003. Available online at: http://eeas.europa.eu/archives/docs/enp/pdf/pdf/com03_104_en.pdf.

Commission of the European Communities (2004). *Commission Staff Working Paper Progress towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*. SEC(2004) 73, Brussels, 21.01.2004. Available online at: [http://aei.pitt.edu/42891/1/SEC_\(2004\)_73.pdf](http://aei.pitt.edu/42891/1/SEC_(2004)_73.pdf).

Commission of the European Communities (2005a). *Commission Staff Working Paper Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. 2005 Report*. SEC (2005) 419, Brussels, 22.3.2005.

Commission of the European Communities (2005b). *Commission Staff Working Paper: Annex to the: Communication from the Commission. Modernising Education and Training: A Vital Contribution to Prosperity and Social Cohesion in Europe. Draft 2006 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the "Education & Training 2010 Work Programme"*. SEC(2005) 1415, COM(2005) 549 final, Brussels. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005SC1415&from=EN>.

Commission of the European Communities (2006a). *Implementing the Community Lisbon Programme. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (presented by the Commission)*. COM(2006) 479 final, 2006/0163 (COD), Brussels, 05.09.2006. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006PC0479&from=EN>.

Commission of the European Communities (2006b). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and*

Equity in European Education and Training Systems. COM(2006) 481 final, Brussels, 08.09.2006. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0481&from=EN>.

Commission of the European Communities (2006c). *Implementing the Community Lisbon Programme. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. COM(2006) 479 final, 2006/0163 (COD), Brussels, 05.09.2006. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006PC0479&from=EN>.

Commission of the European Communities (2008). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. New Skills for New Jobs. Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs*. COM(2008) 868 final, Brussels, 16.12.2008. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0868&from=EN>.

Commission of the European Communities (2008b). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Renewed Social Agenda: Opportunities, Access and Solidarity in 21st Century Europe*. COM(2008) 412 final, Brussels, 02.07.2008. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0412&from=EN>.

Commission of the European Communities (2009). *Commission Staff Working Document. Accompanying document to the: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Key Competences for a Changing World. Progress towards the Lisbon Objectives in Education and*

Training: Analysis of Implementation at the European and National Levels. SEC(2009) 1598 final, COM(2009) 640 final, Brussels, 25.11.2009. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009SC1598&from=LV>.

Commission of the European Communities (2009b). *Commission Staff Working Document Accompanying the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions "Preparing for our Future: Developing a Common Strategy for Key Enabling Technologies in the EU". Current Situation of Key Enabling Technologies in Europe.* SEC(2009) 1257 final, Brussels, 30.09.2009. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:1257:FIN:EN:PDF>.

Committee of the Regions (2009). *The White Paper on Multi-level Governance.* Brussels: Committee of the Regions. Available online at: http://cor.europa.eu/en/activities/governance/Documents/mlg-white-paper/0387_inside-en-last.pdf.

Coombs, P. (1968). *The World Educational Crisis. A System Analysis.* New York, London, Toronto: Oxford University Press. Available online at: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/COOMBS_E.PDF.

Coombs, P. & Ahmed. M. (1974). *Attacking Rural Poverty. How NonFormal Education Can Help.* A World Bank Research Publication. Baltimore MD, London: The Johns Hopkins University Press. Available online at: <http://documents.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf>.

Council of Europe (1975). *Permanent Education. A Framework for Recurrent Education.* Strasbourg: Council of Europe. Available online at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED113506.pdf>.

Council of Europe/ Council for Cultural Co-operation (1973). *Permanent Education. The Basis and Essentials*. Strasbourg: Publications of the Council for Cultural Co-Operation. Available online at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED087671.pdf>.

Council of the European Communities (1976). *Resolution of the Council and of the Ministers of Education, Meeting within the Council of 9 February 1976 comprising an Action Programme in the Field of Education*. No C 38/1, 19. 02. 1976. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:41976X0219&from=HR>.

Council of the European Communities (1990). *Council Regulation (EEC) No 1360/90 of 7 May 1990 establishing a European Training Foundation*. No L 131, 23.05. 1990. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31990R1360&from=EN>.

Council of the European Communities & Commission of the European Communities (1992). *Treaty on European Union*. 7 February 1992. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf.

Council of the European Union (1998). *Council Resolution of 15 December 1997 on the 1998 Employment Guidelines*. 98/C 30/01, 28.01.1998. Available online at: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0128\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0128(01)&from=EN).

Council of the European Union (1999). *Council Resolution of 22 February 1999 on the 1999 Employment Guidelines*. 1999/C 69/02, 12.03.1999. Available online at: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31999Y0312\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31999Y0312(01)&from=EN).

Council of the European Union (2003). *Council Conclusions of 5 May 2003 on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training*

(*Benchmarks*). 2003/C 134/02, 07.06.2003. Available online at: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003XG0607\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003XG0607(01)&from=EN).

Council of the European Union (2004). *Draft Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States Meeting within the Council on Common European Principles for the Identification and Validation of Non-Formal and Informal Learning*. 9600/04, LIMITE, EDUC 118, SOC 253, Brussels, 18.05.2004. Available online at: https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/3084932/Council_9175_04.pdf/45c4628f-1eef-4588-8e7b-abc09d112426.

Council of the European Union (2007). *Council Conclusions on a Coherent Framework of Indicators and Benchmarks for Monitoring Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. 10083/07, EDUC 100, SOC 234, STATIS 66, Brussels, 30.06.2007. Available online at: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st10/st10083.en07.pdf>.

Council of the European Union (2009). *Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ('ET 2020')*. 2009/C 119/02, 28.5.2009. Available online at: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN).

Council of the European Union (2010a). *Commission Staff Working Document –Lisbon Strategy Evaluation Document*. 6037/10, Brussels, 03. 02.2010. Available online at: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%206037%202010%20INIT>.

Council of the European Union (2010b). *Council Conclusions of 11 May 2010 on the Social Dimension of Education and Training*. 2010/C 135/02, 26.05.2010. Available online at: <http://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF.

Council of the European Union (2010c). *Foundations and Structures for a Joint Assessment Framework (JAF), Including an Employment Performance Monitor (EPM) to Monitor the Employment Guidelines under Europe 2020 – COM-EMCO-SPC Report*. 16984/10, ADD 1, SOC 800, ECOFIN 776, EDUC 218, Brussels, 26.10.2010. Available online at: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2016984%202010%20ADD%201>.

Council of the European Union (2011a). *Council Resolution on a Renewed European Agenda for Adult Learning*. 2011/C 372/01, 20.12.2011. Available online at: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN).

Council of the European Union (2011b). *Council Conclusions on a Benchmark for Learning Mobility*. 2011/C 372/08, 20.12.2011. Available online at: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG1220\(06\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG1220(06)&from=EN).

Council of the European Union (2011c). *Council Recommendation of 28 June 2011 “Youth on the Move” - Promoting the Learning Mobility of Young People*. 2011/C 199/01, 07.07.2011. Available online at: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0707\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0707(01)&from=EN).

Council of the European Union (2011d). *Council Recommendation of 28 June 2011 on Policies to Reduce Early School Leaving*. 2011/C 191/01, 01.07.2011. Available online at: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=EN).

Council of the European Union (2011e). *Council Conclusions on Early Childhood Education and Care: Providing All our Children with the Best Start for the World of Tomorrow*. 2011/C 175/03, 15.06.2011. Available online at: <https://eur->

[lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0615\(04\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0615(04)&from=EN).

Council of the European Union (2012). *Council Conclusions of 11 May 2012 on the Employability of Graduates from Education and Training*. 2012/C 169/04, 15.06.2012. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52012XG0615%2804%29>.

Council of the European Union (2014). *Council Conclusions of 20 May 2014 on Multilingualism and the Development of Language Competences*. 2014/C 183/06, 14.06.2014. Available online at: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(06)&from=EN).

Council of the European Union & Commissioner for Education, Culture, Youth and Sport (2015). *Declaration on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination through Education*. Informal Meeting of European Union Education Ministers, Paris, 17 March 2015. Available online at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf

Council of the European Union & European Commission (2010). *2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the “Education and Training 2010 Work Programme”*. 2010/C 117/01, 06.05.2010. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2010:117:FULL&from=EN>.

Council of the European Union & European Commission (2012). *2012 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020) - “Education and Training in a Smart, Sustainable and Inclusive Europe”*. 2012/C 70/05, 08.03.2012. Available online at: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=EL).

- Council of the European Union & European Commission (2015). *2015 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020). New Priorities for European Cooperation in Education and Training*. 2015/C 417/04, 15.12.2015. Available online at: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02)).
- Crowther, J. (2004). 'In and Against' Lifelong Learning: Flexibility and the Corrosion of Character, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 23, No 2, March-April, UK: Routledge/Taylor & Francis Online, pp. 125-136. Available online at: DOI: <https://doi.org/10.1080/0260137042000184174>.
- Deiss, R. (2011). *Commission Staff Working Document on new Benchmarks for Learning Mobility and Education for Employability*. Presentation in Standing Group on Indicators & Benchmarks (SGIB) Meeting, Brussels, June 16-17, 2011.
- Denmark.DK (2017). "Folk High Schools". Available at: <http://denmark.dk/en/practical-info/study-in-denmark/folk-high-schools/>.
- Denzin, N. K. & Lincon, Y. S. (eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Dolowitz, D. P. & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making, *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, Vol. 13, No. 1, January 2000, pp. 5-23. Available online at: <http://ejournal.narotama.ac.id/files/0952-1895%252E00121.pdf>.
- Dowding, K. (1995). Model or Metaphor? A Critical Review of the Policy Network Approach, *Political Studies*, Vol. 43, (1), March, pp. 136-158. Available online at: DOI: <http://10.1111/j.1467-9248.1995.tb01705.x> & https://www.researchgate.net/publication/235737452_Model_or_Metaphor_A_Critical_Review_of_the_Policy_Network_Approach.

- Drakaki, M., Papadakis, N., Kyridis, A., Papargyris, A. (2014). Who's The Greek NEET? NEETs' Profile in Greece: Parameters, Trends and Common Characteristics of a Heterogeneous Group, *International Journal of Humanities and Social Science (IJHSS)*, Vol. 4, No 6, April 2014, pp. 240-254. Available online at: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_6_April_2014/26.pdf.
- Duke, C. (2001). Lifelong Learning and Tertiary Education: The Learning University Revisited, in D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, Y. Sawano (eds.), *International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht: Springer, pp. 501-528.
- ECSC Treaty (1951). *Treaty establishing the European Coal and Steel Community*. Paris, 18 April 1951. Available online at: https://www.cvce.eu/content/publication/1997/10/13/11a21305-941e-49d7-a171-ed5be548cd58/publishable_en.pdf.
- ECVET (2018). "ECVET Toolkit". Available online at: <http://www.ecvet-toolkit.eu/ecvet-toolkit/ecvet-toolkit>.
- EEA-Lex (2016). *Agreement on the European Economic Area (EEA Agreement)*. Updated 01.08.2016. Available online at: <http://www.efta.int/Legal-Text/EEA-Agreement-1327> & <http://www.efta.int/media/documents/legal-texts/eea/the-eea-agreement/Main%20Text%20of%20the%20Agreement/EEAagreement.pdf>.
- Engle, P. & Black, M. (2008). The Effect of Poverty on Child Development and Educational Outcomes, *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1136, Issue 1, pp. 243-256. Available online at: <https://doi.org/10.1196/annals.1425.023>.
- ETF (2011). *Torino Declaration*. 11 May 2011. Available online at: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/6962215F9248640DC12578AF002F1BF/\\$file/Torino%20declaration.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/6962215F9248640DC12578AF002F1BF/$file/Torino%20declaration.pdf).

- ETF (2013). *Good Multilevel Governance for Vocational Education and Training*. Turin: European Training Foundation. Available online at: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Multilevel_governance_for_VET_EN.
- ETF (2014a). *ETF FRAME Project. SKILLS 2020 SERBIA*. Working document Version 5 November 2014. Turin: European Training Foundation. Available online at: [https://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/98D99C80A3828FA3C1257D95003CF5F9/\\$file/FRAME%20Skills%202020%20Serbia.pdf](https://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/98D99C80A3828FA3C1257D95003CF5F9/$file/FRAME%20Skills%202020%20Serbia.pdf).
- ETF (2014b). *FRAME: Skills for the Future. Foresight*. May. European Training Foundation. Available online at: [https://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/7836A795A2AD6DB8C1257D90003E99BC/\\$file/Foresight%20guide.pdf](https://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/7836A795A2AD6DB8C1257D90003E99BC/$file/Foresight%20guide.pdf).
- ETF (2014c). *Skills for the Future. Regional Report: Supporting a Strategic Vision for Human Resources Development*. European Training Foundation. Available online at: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/FRAME_regional_report.
- ETF (2015a). *GEMM Project: Governance of Vocational Education and Training in the Southern and Eastern Mediterranean*. Turin: European Training Foundation. Available online at: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/GEMM_VET_governance_SEMED_EN & [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/5E2A9522D42FFB2DC1258025003A2857/\\$file/SEMED_VET%20governance.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/5E2A9522D42FFB2DC1258025003A2857/$file/SEMED_VET%20governance.pdf).
- ETF (2015b). *Torino Process 2014. A Cross-Country Report. Moving Skills Forward Together: Trends, Challenges and Successes in Vocational Education and Training in the ETF Partner Countries*. April. European Training Foundation: Turin. Available online at: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/FDA1F2A9E396CA54C1257E58005F38AD/\\$file/TRP%202014%20Cross-country_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/FDA1F2A9E396CA54C1257E58005F38AD/$file/TRP%202014%20Cross-country_EN.pdf).

ETF (2016). *GEMM Project: Governance for Employability in the Mediterranean. Final Report Summary*. Turin: European Training Foundation. Available online at: DOI:10.2816/900987 & [https://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/73F4B16954E6915AC12580A500572189/\\$file/GEMM%20final%20report%20summary_EN.pdf](https://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/73F4B16954E6915AC12580A500572189/$file/GEMM%20final%20report%20summary_EN.pdf).

ETF (2017a). “ETF – Who we are”. Available online at: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Who_we_are.

ETF (2017b). “Where we work”. Available online at: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Where_we_work.

ETF (2017c). *Torino Process 2016-17. Kosovo. Executive Summary*. ETF. Available online at: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/TRP_2016-17_Kosovo_EN.

ETF (2017d). “Partner countries context”. Available online at: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Partner_countries_%E2%80%93_the_context.

ETF (2017e). “Torino Process”. Available online at: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Torino_process.

ETF (2017f). “GEMM: Governance for Employability in the Mediterranean”. Available online at: <http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/GEMM>.

ETF (2017g). *Strategic Project Policy Analysis and System Wide Policy Monitoring Implementation Plan – WP2017*. Available online at: [https://www.etf.europa.eu/wpubdocs.nsf/0/EC043FDF45C0E9AEC12580BC0058A89E/\\$File/IP%202017%20SP%20TRP.pdf](https://www.etf.europa.eu/wpubdocs.nsf/0/EC043FDF45C0E9AEC12580BC0058A89E/$File/IP%202017%20SP%20TRP.pdf).

ETF (2017h). “VET Governance”. Available online at: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/PRJ_2015_WP15_40_18_GOV.

ETF (2017i). *Strategic Project VET Governance (SP GOV) Implementation Plan WP2017*. Available online at:

[http://www.etf.europa.eu/wpubdocs.nsf/0/2724A33495B793AFC12580BC0058D80C/\\$File/IP%202017%20SP%20GOV.pdf](http://www.etf.europa.eu/wpubdocs.nsf/0/2724A33495B793AFC12580BC0058D80C/$File/IP%202017%20SP%20GOV.pdf).

ETF (2017j). “VET Governance Partner Country Profiles”. Available online at: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/VET_governance_partner_country_profiles.

ETF (2017k). *Thematic Notes on CPIs*. (unpublished).

ETF (2017l). *Policy Progress in VET Governance*. (unpublished).

ETF (2017m). *Vet Governance ETF Partner Country Profile: Ukraine*. European Training Foundation. Available online at: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/AD0AE851E85E5FFCC125815900393A95/\\$file/VET%20governance_Ukraine.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/AD0AE851E85E5FFCC125815900393A95/$file/VET%20governance_Ukraine.pdf).

ETF & Latvian Presidency of the Council of the European Union (2015). *ETF International Conference: Torino Process – Moving Skills Forward Together Turin, 3-4 June 2015. Conference Report*. Available online at: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/TRP_conference_2015 & [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/5C812838D56EBF68C1257F3300558794/\\$file/TRP%20conference%202015%20report.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/5C812838D56EBF68C1257F3300558794/$file/TRP%20conference%202015%20report.pdf).

ETF/Milovanovitch, M. (2018). *Guide to Policy Analysis*. Turin: European Training Foundation. Available online at: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/72B7424E26ADE1AFC12582520051E25E/\\$file/Guide%20to%20policy%20analysis.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/72B7424E26ADE1AFC12582520051E25E/$file/Guide%20to%20policy%20analysis.pdf).

ETUC (2018). “Aims and Priorities”. Available online at: <https://www.etuc.org/aims-and-priorities>.

EUR-Lex (2005). *The Birth of the European Employment Strategy: The Luxembourg Process (November 1997)*. c11318. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11318>.

EUR-Lex (2011). “Barcelona Declaration & Euro-Mediterranean Partnership”. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:r15001>.

Eurofound (2012). *NEETs Young People Not in Employment, Education or Training: Characteristics, Costs and Policy Responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: doi:10.2806/41578 & <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2012/labour-market-social-policies/neets-young-people-not-in-employment-education-or-training-characteristics-costs-and-policy>.

Eurofound (2014). *Mapping Youth Transitions in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2014/labour-market/mapping-youth-transitions-in-europe>.

Eurofound (2016). *Exploring the Diversity of NEETs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2016/labour-market-social-policies/exploring-the-diversity-of-neets>.

European Commission (1990). *European Unification: The Origins and Growth of the European Community*. 3rd edition. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: <http://aei.pitt.edu/5867/1/5867.pdf>.

European Commission (1993). *White Paper: Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways forward into the 21st Century*. Parts A-B, 5 December 1993, COM(93) 700, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: http://aei.pitt.edu/1139/1/growth_wp_COM_93_700_Parts_A_B.pdf.

- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Available online at: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.
- European Commission (2001). *European Governance – A White Paper*. COM(2001) 428 final, 2001/C 287/01. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0428:FIN:EN:PDF>.
- European Commission (2002). *Communication from the Commission: European Benchmarks in Education and Training: Follow-up to the Lisbon European Council*. COM(2002) 629 final, Brussels, 20.11.2002. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002DC0629&from=EN>.
- European Commission (2006). *Operational Guide for Clusters and Peer Learning Activities (PLAs) in the context of the “Education and Training 2010” Work Programme*. EAC A1 SV D(2005), Brussels, 07.03.2006.
- European Commission (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2008). *Communication from the Commission to the European Council. A European Economic Recovery Plan*. COM(2008) 800 final, Brussels, 26.11.2008. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0800&from=EN>.
- European Commission (2009). *Commission Staff Working Document: Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks - 2009*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2010a). *Communication from the Commission: EUROPE 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. COM(2010) 2020

final, Brussels, 3.03.2010. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en>.

European Commission (2010b). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: An Agenda for New Skills and Jobs: A European Contribution Towards Full Employment*. COM(2010) 682 final, Strasbourg, 23.11.2010. Available online at: http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:776df18f-542f-48b8-9627-88aac6d3ede0.0003.03/DOC_1&format=PDF.

European Commission (2010c). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A new impetus for European Cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 Strategy*. COM(2010) 296 final, Brussels, 09.06.2010. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:EN:PDF>.

European Commission (2010d). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Analysis of Options to Move Beyond 20% Greenhouse Gas Emission Reductions and Assessing the Risk of Carbon Leakage*. COM(2010) 265 final, Brussels, 26.05.2010. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0265&from=FR>.

European Commission (2010e). *Youth on the Move – An Initiative to Unleash the Potential of Young People to Achieve Smart, Sustainable and Inclusive Growth in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: DOI:10.2766/69901 & http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_EN.pdf.

European Commission (2010f). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A Digital Agenda for Europe*. COM(2010) 245 final, Brussels, 19.05.2010. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0245&from=EN>.

European Commission (2010g). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Europe 2020 Flagship Initiative: Innovation Union*. COM(2010) 546 final, Brussels, 06.10.2010. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0546&from=EN>.

European Commission (2010h). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: An Integrated Industrial Policy for the Globalisation Era. Putting Competitiveness and Sustainability at Centre Stage*. COM(2010) 614 final, Brussels, 28.10.2010. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0614&from=EN>.

European Commission (2010i). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: The European Platform Against Poverty and Social Exclusion: A European Framework for Social and Territorial Cohesion*. COM(2010) 758 final, Brussels, 16.12.2010. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0758&from=EN>.

European Commission (2011a). *Commission Staff Working Document. Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks - 2010/2011*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2011b). *Commission Staff Working Paper on the Development of Benchmarks on Education and Training for Employability and on Learning Mobility*. SEC(2011) 670 final, Brussels, 24.05.2011. Available online at: <https://www.eqavet.eu/Eqavet2017/media/Policy-Documents/Commission-Staff-Working-Paper-on-the-development-of-benchmarks-on-education-and-training-for-employability-and-on-learning-mobility.pdf?ext=.pdf>.

European Commission (2011c). *Commission Staff Working Document. Accompanying document to the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions: Education and Training for a Smart, Sustainable and Inclusive Europe. Analysis of the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET2020) at the European and National Levels*. SEC(2011) 1607 final, Brussels, 20.12.2011. Available online at: http://www.parliament.bg/pub/ECD/113543SEC_2011_1607_EN_DOCUMENT_TDETRAVAIL_f.pdf.

European Commission (2011d). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Horizon 2020 - The Framework Programme for Research and Innovation*. COM(2011) 808 final, Brussels, 30.11.2011. Available online at: http://ec.europa.eu/research/horizon2020/pdf/proposals/communication_from_the_commission_-_horizon_2020_-_the_framework_programme_for_research_and_innovation.pdf.

European Commission (2011e). *Commission Staff Working Paper: Impact Assessment. Accompanying the Communication from the Commission 'Horizon 2020 - The Framework Programme for Research and Innovation'; Proposal for a Regulation of the European Parliament and of the Council establishing Horizon 2020 – the Framework Programme for Research and Innovation (2014-2020); Proposal for a Council Decision establishing the Specific Programme*

implementing Horizon 2020 – The Framework Programme for Research and Innovation (2014-2020); Proposal for a Council Regulation on the Research and Training Programme of the European Atomic Energy Community (2014-2018) contributing to the Horizon 2020 – The Framework Programme for Research and Innovation. SEC(2011) 1427 final, Brussels, 30.11.2011. Available online at:

http://ec.europa.eu/research/horizon2020/pdf/proposals/horizon_2020_impact_assessment_report.pdf#view=fit&pagemode=none.

European Commission (2012a). *Education and Training Monitor 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/publications/monitor12_en.pdf.

European Commission (2012b). *Commission Staff Working Document. Language Competences for Employability, Mobility and Growth. Accompanying the Document: Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*. SWD(2012) 372 final, Strasbourg, 20.11.2012. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0372&from=EN>.

European Commission (2012c). *First European Survey on Language Competences. Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf.

European Commission (2012d). *First European Survey on Language Competences. Executive Summary*. June 2012. Available online at: http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/executive-summary-eslc_en.pdf.

European Commission (2012e). *Employment and Social Developments in Europe 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7315>.

European Commission (2012f). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*. COM(2012) 669 final, Strasbourg, 20.11.2012. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>.

European Commission (2012g). *Commission Staff Working Document: Assessment of Key Competences in Initial Education and Training: Policy Guidance. Accompanying the Document: Communication from the Commission: Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*. SWD(2012) 371 final, Strasbourg, 20.11.2012. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&from=EN>.

European Commission (2012h). *Commission Staff Working Document: Education and Training Monitor 2012. Accompanying the Document: Communication from the Commission: Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*. SWD(2012) 373 final, Strasbourg, 20.11.2012. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0373&from=EN>.

European Commission (2012i). *Commission Staff Working Document: Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Accompanying the Document: Communication from the Commission: Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*. SWD(2012) 374 final. Strasbourg, 20.11.2012. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0374&from=EN>.

European Commission (2012j). *Commission Staff Working Document: Vocational Education and Training for Better Skills, Growth and Jobs. Accompanying the Document: Communication from the Commission: Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*. SWD(2012) 375 final,

Strasbourg, 20.11.2012. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0375&from=EN>.

European Commission (2012k). *Commission Staff Working Document: Partnership and Flexible Pathways for Lifelong Skills Development. Accompanying the Document: Communication from the Commission: Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*. SWD(2012) 376 final, Strasbourg, 20.11.2012. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0376&from=EN>.

European Commission (2012l). *Commission Staff Working Document: Rethinking Education: Country Analysis Part I. Accompanying the Document: Communication from the Commission: Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*. SWD(2012) 377 final, Strasbourg, 20.11.2012. Available online at: http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/Data%20reports%20and%20studies/Reports%20and%20communication%20from%20EU%20Commission/20121128-010808_SWD-377_2012_enpdf.pdf.

European Commission (2012m). *Commission Staff Working Document: Rethinking Education: Country Analysis Part II. Accompanying the Document: Communication from the Commission: Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*. SWD(2012) 377 final, Strasbourg, 20.11.2012. Available online at: http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/Data%20reports%20and%20studies/Reports%20and%20communication%20from%20EU%20Commission/20121128-010808_SWD-377_2012_enpdf.pdf.

European Commission (2012n). Press Release. *Commission Presents New Rethinking Education Strategy*. IP/12/1233, Brussels/Strasbourg, 20 November 2012. Available online at: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_en.htm.

European Commission (2013a). *EU Enlargement Factsheet. Close-Up on Enlargement Countries: Croatia*. Available online at: https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/pdf/publication/20130514_close_up_croatia_en.pdf

European Commission (2013b). *Education and Training Monitor 2013*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/publications/monitor13_en.pdf.

European Commission (2013c). *Commission Regulation (EU) No 317/2013 of 8 April 2013 Amending the Annexes to Regulations (EC) No 1983/2003, (EC) No 1738/2005, (EC) No 698/2006 (EC) No 377/2008 and (EU) No 823/2010 as regards the International Standard Classification of Education (Text with EEA Relevance)*. 09.04.2013. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A32013R0317>.

European Commission (2014). *Education and Training Monitor 2014*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/publications/monitor14_en.pdf.

European Commission (2015a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET2020) - New Priorities for European Cooperation in Education and Training*. COM(2015) 408 final, Brussels, 26.08.2015. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015DC0408&from=EL>.

European Commission (2015b). *Education and Training Monitor 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/publications/monitor15_en.pdf.

European Commission (2015c). *Addressing Youth Unemployment in the EU*. DG EMPL. Available online at: doi: 10.2767/72799 &

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ea1ab332-078b-4791-b339-766fa9b51399/language-en>.

European Commission (2015d). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A European Agenda on Migration*. COM(2015) 240 final, Brussels, 13.05.2015. Available online at: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/background-information/docs/communication_on_the_european_agenda_on_migration_en.pdf.

European Commission (2016a). *Education and Training 2020. ET 2020 Working Groups, 2016-2020*. Available online at: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf.

European Commission (2016b). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Skills Agenda for Europe. Working Together to Strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness*. COM(2016) 381 final, Brussels, 10.06.2016. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EL>.

European Commission (2016c). *Education and Training Monitor 2016*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf.

European Commission (2017a). *Reflection Paper on the Social Dimension of Europe*. COM(2017) 206, 26.04.2017. Brussels: Publications Office of the European Union. Available online at: https://ec.europa.eu/commission/files/reflection-paper-social-dimension-europe_en.

- European Commission (2017b). *Education and Training Monitor 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017_en.pdf.
- European Commission (2018a). “2020 Climate & Energy Package”. Available online at: https://ec.europa.eu/clima/policies/strategies/2020_en.
- European Commission (2018b). “Erasmus for Young Entrepreneurs”. Available online at: <https://www.erasmus-entrepreneurs.eu/>.
- European Commission (2018c). “ET 2020 Working Groups”. Available online at: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups>.
- European Commission (2018d). “Horizon 2020”. Available online at: <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en>.
- European Commission (2018e). “Expert Groups 2011-2013”. Available online at: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups-2011-2013_en
- European Commission (2018f). “ET 2020 Working Groups 2014-2015”. Available online at: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups-2014-2015_en.
- European Commission/DG COMM (2015). *The European Union explained: Enlargement*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: DOI: 10.2775/809205 & <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5c93a9e3-f5b7-4567-88aa-eea55451a0a1>.
- European Commission/DG COMM/Fontaine, P. (2014). *The European Union Explained: Europe in 12 Lessons*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: DOI: 10.2775/36518 & <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d85274b-0093-4e38-896a-12518d629057/language-en>.

European Commission/DG EAC (2002). *Education and Training in Europe. Diverse Systems, Shared Goals for 2010: The Work Programme on the Future Objectives of Education and Training Systems*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ccd78097-d2dd-4db8-9a23-3394cd608654>.

European Commission/DG EAC (2006). *The History of European Cooperation in Education and Training. Europe in the Making – An Example*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=301.

European Commission/DG EAC (2010). *Draft Minutes of the 29th Meeting of the Standing Group on Indicators and Benchmarks 25/26 May 2010 in Madrid*. Brussels, 09.06.2010.

European Commission/DG EAC (2012). *Using ECVET for Geographical Mobility. Part II of the ECVET Users' Guide - Revised Version including Key Points for Quality Assurance*. Available online at: <http://www.ecvet-secretariat.eu/en/system/files/documents/15/ecvet-mobility.pdf>.

European Commission/DG EAC (2018). “Education and Radicalisation - The Paris Declaration One Year On”. Available online at: https://ec.europa.eu/education/news/20160316-paris-declaration-education_en.

European Commission/DG EAC/DG EMPL (2011). *The Joint Assessment Framework (JAF). Qualitative Assessment Based on Indicators*. DG EAC, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities – Unit D1, 16.12.2011.

European Commission/DG ECHO (2016). “Refugee Crisis in Europe”. 20.06.2016. Available online at: http://ec.europa.eu/echo/node/4115_fr.

European Commission/DG EMPL (2011). *Youth Neither in Employment nor Education and Training (NEET). Presentation of Data for the 27 Member States – EMCO Contribution*. European Commission/DG EMPL. Available online at: <http://ec.europa.eu/social/keyDocuments.jsp?type=5&policyArea=81&subCategory=115&country=0&year=0&advSearchKey=emcoopinioncontributions&mode=advancedSubmit&langId=en>.

European Commission/DG EMPL (2015). *An In-Depth Analysis of Adult Learning Policies and their Effectiveness in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/all_in-depth_analysis_of_adult_learning_policies_and_their_effectiveness_in_europe_12.11.2015_pdf.pdf.

European Commission/DG EMPL/Vanderseypen, G. (2013). *Europe 2020. Joint Assessment Framework (JAF)*. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities - Unit D1, 6. 11.2013. Available online at: http://www.akeuropa.eu/_includes/mods/akeu/docs/main_report_en_316.pdf.

European Commission/DG R&I (2013). *Adult and Continuing Education in Europe: Using Public Policy to Secure a Growth in Skills*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/kina25943enc.pdf.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-europe-widening-access-learning-opportunities_en.

European Commission/EACEA/Eurydice/CEDEFOP (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and CEDEFOP Report. Luxembourg: Publications Office of the

European Union. Available online at: doi: 10.2797/30376 & <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-en>.

European Commission/ESCO (2017). “Transversal Knowledge, Skills and Competences”. Available online at: https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Transversal_knowledge%252C_skills_and_competences?resetLanguage=true&newLanguage=en.

European Commission/EURES (2018). “EURES. The European Job Mobility Portal”. Available online at: <https://ec.europa.eu/eures/public/en/homepage>.

European Commission/Eurobarometer (2011). *Special Eurobarometer 369: Attitudes Towards Vocational Education and Training. Report*. September 2011. Available online at: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_369_en.pdf

European Commission/Eurostat (2006). *Classification of Learning Activities – Manual. 2006 Edition*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: http://www.istat.it/it/files/2012/02/Classification-of-learning-activities_Manual.pdf.

European Commission/JRC/ Flisi, S., Goglio, V., Meroni, E. (2014). *Monitoring the Evolution of Education and Training Systems: A Guide to the Joint Assessment Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: DOI: 10.2788/15187 & <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/11111111/33063/1/jaf%20handbook.pdf>.

European Commission/JRC-IPSC/CRELL/Garrouste, C. (2011). *Towards a Benchmark on the Contribution of Education and Training to Employability: Methodological Note*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Available online at: DOI: 10.2788/47291 &
<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e448a780-7f71-48fe-bcd4-7acc8ef2289d/language-en>.

European Commission/NRDC/ Brooks, G. & Burton M. (2011). *European Adult Learning Glossary, Level 1*. “Study on European Terminology in Adult Learning for a Common Language and Common Understanding and Monitoring of the Sector”, Call Number: EAC 11/2008, NRDC-IoE/University of London, European Commission. Available online: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/adultglossary1_en.pdf.

European Communities (1997). *Treaty of Amsterdam amending the Treaty on European Union, the Treaties establishing the European Communities and Certain Related Acts*. 2 October 1997. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at: <http://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-en.pdf>.

European Council (1989). *Community Charter of the Fundamental Social Rights of Workers*. Chapter 2, Social Europe, European Council of Strasbourg, 8-9 December 1989. Available online at: <https://www.eesc.europa.eu/resources/docs/community-charter--en.pdf>.

European Council (2000). *Lisbon European Council 23 And 24 March 2000. Presidency Conclusions*. 23-24 March 2000. Available online at: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.

European Council (2001). *Presidency Conclusions: Stockholm European Council, 23 and 24 March 2001*, SN 100/1/01 REV 1, C/01/900. Available online at: http://europa.eu/rapid/press-release PRES-01-900_en.htm.

European Court (1985). *Judgment of the Court of 13 February 1985. - Françoise Gravier v City of Liège. - Reference for a Preliminary Ruling: Tribunal de Première Instance de Liège - Belgium. - Non-discrimination - Access to Vocational Training. - Case 293/83*. Available online at: <https://eur->

lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:61983CJ0293&from=EN.

European Ministers of Education (1999). *Ministerial Declaration Communiqué: Joint Declaration of the European Ministers of Education-The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Ministerial Conference Bologna 1999, Bologna/Italy. Available online at: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf.

European Ministers of Vocational Education and Training & European Commission (2002). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training "The Copenhagen Declaration"*. 29 & 30 November 2002, Copenhagen. Available online at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf.

European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, European Commission (2010). *The Bruges Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the Period 2011-2020*. 7 December 2010. Available online at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf.

European Parliament (2003). *Report on 'Wider Europe - Neighbourhood: A New Framework for Relations with our Eastern and Southern Neighbours' (COM(2003) 104 - 2003/2018(INI))*. Committee on Foreign Affairs, Human Rights, Common Security and Defence Policy, Final A5-0378/2003, 5 November 2003. Available online at: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A5-2003-0378+0+DOC+PDF+V0//EN>.

European Parliament (2017). “EU Migrant Crisis: Facts and Figures”. 30.06.2017.
Available online at:
<http://www.europarl.europa.eu/news/en/headlines/society/20170629STO78630/eu-migrant-crisis-facts-and-figures>.

European Parliament & Council of the European Union (2006a). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*. 2006/962/EC, 30.12.2006. Available online at:
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EL>

European Parliament & Council of the European Union (2006b). *DECISION No1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 Establishing an Action Programme in the Field of Lifelong Learning*. L 327/45, 24.11.2006. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=GA>.

European Parliament & Council of the European Union (2008a). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. 2008/C 111/01, 06.05.2008. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>.

European Parliament & Council of the European Union (2008b). *Regulation (EC) No 1339/2008 of the European Parliament and of the Council of 16 December 2008 establishing a European Training Foundation (recast)*. L 354, 31.12.2008. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:354:0082:0093:EN:PDF>.

European Parliament & Council of the European Union (2009). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the Establishment of a European Credit System for Vocational Education and*

Training (ECVET). 2009/C 155/02, 08.07.2009. Available online at: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(02)&from=EN).

European Union (2017). “About the EU. Further Expansion”. Available online at: https://europa.eu/european-union/about-eu/history/2000-2009_en.

Eurostat (2006). *The 3rd Continuing Vocational Training Survey (CVTS3)*. European Union Manual. EUROSTAT/F-4: Education, Science & Culture Statistics. European Commission. Available online at: <https://circabc.europa.eu/sd/a/5e02d9e1-d079-4e8e-a2f2-376173467d07/MASTER%20-%20EU%20Manual%20CVTS%20V3.pdf>.

Eurostat (2010). *Synthesis Quality Report. Adult Education Survey*. European Commission, Eurostat/ Directorate F: Social Statistics and Information Society, Unit F-4: Education, Science and Culture Statistics, December 2010. Available online at: <https://circabc.europa.eu/faces/jsp/extension/wai/navigation/container.jsp>.

Eurostat (2013). *Eurostat Regional Yearbook 2013*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: doi: 10.2785/44451 & <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5784301/KS-HA-13-001-EN.PDF/ec68c62e-0ca9-40af-83c2-949e152f9269>.

Eurostat (2014). *Living Conditions in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: doi: 10.2785/594 & <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6303711/KS-DZ-14-001-EN-N.pdf/d867b24b-da98-427d-bca2-d8bc212ff7a8>.

Eurostat (2015). *Eurostat Regional Yearbook 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: doi: 10.2785/408702 & <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/7018888/KS-HA-15-001-EN-N.pdf>.

Eurostat (2016). *Classification of Learning Activities (CLA). MANUAL. 2016 edition.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf/978de2eb-5fc9-4447-84d6-d0b5f7bee723>.

Eurostat (2017a). “Participation in education and training (based on EU-LFS) (trng_lfs_4w0). Reference Metadata in Euro SDMX Metadata Structure (ESMS)”. Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_lfs_4w0_esms.htm.

Eurostat (2017b). “Adult participation in learning by sex (tsdsc440). Indicator Profile (ESMS)”. Available online: http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/tsdsc440_esmsip.htm.

Eurostat (2017c). *UNESCO OECD Eurostat (UOE) Joint Data Collection – Methodology.* Available online at: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/UNESCO_OECD_Eurostat_\(UOE\)_joint_data_collection%E2%80%93methodology](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/UNESCO_OECD_Eurostat_(UOE)_joint_data_collection%E2%80%93methodology).

Eurostat (2017d). “Glossary: Vocational education and training (VET)”. Available online at: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Vocational_education_and_training_\(VET\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Vocational_education_and_training_(VET)).

Eurostat (2017e). *Eurostat Regional Yearbook. 2017 Edition.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: doi: 10.2785/257716 & <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/KS-HA-17-001>.

Eurostat (2018a). “Unemployment Rate by Sex (tesem120)”. Available online at: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>.

Eurostat (2018b). “Long-Term Unemployment Rate by Sex (tesem130)”. Available online at:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem130&plugin=1>.

Eurostat (2018c). “Youth Unemployment Rate by Sex (tesem140)”. Available online at:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>.

Eurostat (2018d). “Employment rate of low skilled persons, age group 20-64 (tesem080)”. Available online at:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem080&plugin=1>.

Eurostat (2018e). “Young People Neither in Employment nor in Education and Training by Sex, Age and Labour Status (NEET Rates) (edat_ifse_20)”. Available online at:

http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_20&lang=en

Eurostat (2018f). “Adult Participation in Learning by Sex (sdg_04_60)”. Available online at:

http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en.

Eurostat (2018g). “Tertiary Educational Attainment by Sex, Age Group 30-34 (t2020_41)”. Available online at:

http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&tableSelection=1&labeling=labels&footnotes=yes&layout=time,geo,cat&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1.

Eurostat (2018h). “Early Leavers from Education and Training by Sex and Labour Status (t2020_40)”. Available online at:

http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1.

Eurostat (2018i). “Employment Rates of Recent Graduates (tps00053)”. Available online at: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1>.

Eurostat (2018j). “Employment Rate by Sex, Age Group 20-64 (t2020_10)”. Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_10&plugin=1.

Eurostat (2018k). *Living Conditions in Europe. 2018 Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: doi: 10.2785/39876 & <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/9079352/KS-DZ-18-001-EN-N.pdf/884f6fec-2450-430a-b68d-f12c3012f4d0>.

Eurostat (2018l). “Underachievement in Reading, Maths or Science (Source: OECD) (sdg_04_40)”. Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=sdg_04_40&plugin=1.

Eurostat (2018m). “Participation in Early Childhood Education (tps00179)”. Available online at: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00179&plugin=1>.

Eurydice (2016). “Eurydice Network/About Us”. Available online at: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/About_us.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

FRA & UNDP (2012). *The Situation of Roma in 11 EU Member States. Survey Results at a Glance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available

online at: <http://fra.europa.eu/en/publication/2012/situation-roma-11-eu-member-states-survey-results-glance>.

Freeland, J. (1981). Where do they go after school? A critical analysis of one education program for unemployed youth, *The Australian Quarterly*, Spring, pp. 351-373.

Friedman, M. (1962) [1982]. The Role of Government in Education, in M. Friedman (ed.), *Capitalism and Freedom*, USA: The University of Chicago Press, pp. 75-92.

Fritz-Vannahme, J., Schmidt, G. A., Hierlemann, D., Vehrkamp, R. (2010). *Lisbon-A Second Shot, Spotlight Europe, 2010/02 – February 2010*. Bertelsmann Stiftung. Available online at: http://aei.pitt.edu/12870/1/EU_2020.pdf.

Galvin Arribas, J. M. (2016). Governance Dynamics and the Application of the Multilevel Governance Approach in Vocational Education and Training (VET) in the European Neighbourhood Countries: The Case of the ENPI South Region, *European Journal of Education*, No. 51, pp 495-512.

Galvin Arribas, J. M. & Papadakis, N./ETF (2018). *Monitoring VET Governance Arrangements in ETF Partner Countries: A Cross-Country Analytical Report (2012-2017)*. Turin: European Training Foundation (under publication).

Gee, J. P. (2010). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. 3rd ed., New York/London: Routledge/Taylor & Francis e-Library. Available online at: [http://uluslararasigundem.com/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/52_JAMES_PAUL_GEE-AN_INTRODUCTION_TO_DISCOURSE_ANALYSIS_THEORY_AND_METHOD-ROUTLEDGE_\(2010\).PDF](http://uluslararasigundem.com/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/52_JAMES_PAUL_GEE-AN_INTRODUCTION_TO_DISCOURSE_ANALYSIS_THEORY_AND_METHOD-ROUTLEDGE_(2010).PDF).

Ginsburg, M.B., Cooper, S., Raghu, R., Zegarra, H. (1990). National and World-System Explanations of Educational Reform, *Comparative Education Review*, vol. 34, No. 4, November, pp. 474-499. Available online at: https://www.researchgate.net/profile/Mark_Ginsburg2/publication/240552482

[National and World-System Explanations of Educational Reform/links/53da8c2c0cf2e38c63375759.pdf](#).

Giroux, H. A. & McLaren, M. (eds.) (1989). *Critical Pedagogy. The State and Cultural Struggle*. New York: State University of New York Press.

Giroux, H. A. & McLaren, M. (eds.) (1994). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. London: Routledge.

González Márquez, F., Viķe-Freiberga, V., Ollila, J., et al. (2010). *Project EUROPE 2030. Challenges and Opportunities. A Report to the European Council by the Reflection Group on the Future of the EU 2030*. May 2010. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <https://www.consilium.europa.eu/media/30776/qc3210249enc.pdf>.

Green, A. (2013). *Education and State Formation. Europe, East Asia and the USA (2nd ed.)*. UK/England: Palgrave Macmillan.

Green, A. (2017). *The Crisis for Young People*. London: Palgrave-Pivot.

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

Gutierrez Eugenio, E. & Saville, N. (2017). Policy Review: The Role of Assessment in European Language Policy: A Historical Overview. *Languages, Society & Policy*. Available online at: <https://doi.org/10.17863/CAM.9801> & <http://www.meits.org/policy-papers/paper/the-role-of-assessment-in-european-language-policy-a-historical-overview>.

Habermas, J. (1985). Neoconservative Culture Criticism in the United States and West Germany: An Intellectual Movement in two Political Cultures, in R. J. Bernstein (ed.-intro), *Habermas and Modernity*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, pp. 78-94.

- Hanushek, E., Woessmann, L., Zhang, L. (2011). *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle*. NBER Working Paper No. 17504, October 2011. Available online at: <http://www.nber.org/papers/w17504>.
- Harman, G. (1980). *Exploring Politics in Education: Some Barriers and Some Theoretical Considerations*. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian College of Education, 21st, Brisbane. Od., Australia, May, 11-16-1980. Available online at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED188337.pdf>.
- Harrison, M. L. (ed.) (1984). *Corporatism and the Welfare State*. Aldershot, Hampshire, England: Gower.
- Hurst, P. (1985). Decentralization: Panacea or Red Herring?, in J. Laugo, M. McLean & M. Bray (eds.). *The Control of Education: International Perspectives on the Centralization-Decentralization Debate*. London: Heinemann Educational Books Ltd., pp. 65-78.
- Højskolerne (2017a). “A Brief History of The Folk High School”. Available online at: <http://danishfolkhighschools.com/about/history>.
- Højskolerne (2017b). “Who Are The Students?”. Available online at: <http://danishfolkhighschools.com/about/student-profiles>.
- Højskolerne (2017c). “Types of Folk High Schools”. Available online at: <http://danishfolkhighschools.com/about/types-of-schools>.
- Højskolerne (2017d). “Courses at the Folk High School”. Available online at: <http://danishfolkhighschools.com/courses>.
- Højskolerne (2017e). “The Danish Folk High School”. Available online at: <http://danishfolkhighschools.com>.
- ICF/CEDEFOP/European Commission (2015). *EU Skills Panorama 2014. Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Skills. Analytical Highlight*.

April 2015. Available online at:
http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/sites/default/files/EUSP_AH_STEM_0.pdf.

Idialu, E. (2013). Ensuring Quality Assurance in Vocational Education. *Contemporary Issues In Education Research*, Vol. 6, No 4, 4th Quarter 2013, pp. 431-438. Available online at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073188.pdf>.

Inui, A. (2009). NEETs, Freeters and Flexibility. Reflecting Precarious Situations in the New Labour Market, in A. Furlong (ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood. New Perspectives and Agendas*. Oxon: Routledge, pp. 176-181. Available online at: http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=jwHvDIm-TToC&oi=fnd&pg=PA176&dq=related:Hfqbos4rZ8J:scholar.google.com/&ots=QhPjmMgJKv&sig=sqzYnRqh2GUULIBeHxljlvaairk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Jarvis, P. (ed.) (2001). *The Age of Learning: Education and the Knowledge Society*. London: Kogan Page.

JRC/IPSC/CRELL/Hoskins, B. & Deakin Crick, R. (2008). *Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin?*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at:
http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/4954/1/reqno_jrc45123_learning%20to%20learn%20and%20civic%20competence%5B2%5D.pdf.

JRC/IPSC/CRELL/Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available online at:
<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/979/1/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured%20final.pdf>.

- Jordan, A., Würzel, R., Zito, A. (2000). *Innovating with 'New' Environmental Policy Instruments: Convergence or Divergence in the European Union?*. Paper presented at the 2000 Annual Meeting of the American Political Science Association, Washington, DC, 31 August – 3 September 2000, pp. 1-22
Available online at:
https://www.researchgate.net/profile/Andrew_Jordan/publication/228600819_Innovating_with_New_Environmental_Policy_Instruments_Convergence_or_Divergence_in_the_European_Union/links/00b4952244ef16d05c000000/Innovating-with-New-Environmental-Policy-Instruments-Convergence-or-Divergence-in-the-European-Union.pdf.
- Kallen, D. (1996). Lifelong-Learning in Retrospect, *European Journal of Vocational Training*, No 8-9, December 1996/3, CEDEFOP, pp. 16-22. Available online at:
<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8-91996>.
- Kaufmann, D., Kraay, A., Mastruzzi, M. (2010). *The Worldwide Governance Indicators. Methodology and Analytical Issues*. World Bank Policy Research Working Paper No. 5430, Washington, D.C. Available online at: SSRN:
<https://ssrn.com/abstract=1682130>.
- Kersh, N. & Juul, I. (2015). *Vocational Education and Training as a Career Path for Young People: Making Choices in England and Denmark*. LLAKES Research Paper 52, UK/London: LLAKES/UCL-Institute of Education. Available online at: <http://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/52.%20Kersh%20and%20Juul.pdf>
- Kogan, M. (1975). *Educational Policy-Making. A Study of Interest Groups and Parliaments*. London: Allen & Unwin.
- Kogan, M. (2000). Lifelong Learning in the UK, *European Journal of Education*, Vol. 35, No 3, September, UK-USA: Blackwell Publishers, pp. 343-359.
- Kotroyannos, D., Lavdas, K., Papadakis, N., Kyridis, A., Theodorikakos, P., Tzagkarakis, S. I., Drakaki, M. (2015). An Individuality in Parenthesis? Social

Vulnerability, Youth and the Welfare State in Crisis: On the Case of Neets, in Greece, within the European Context, *Studies in Social Sciences and Humanities*, Vol. 3, No. 5, pp. 268-279. Available online at: http://rassweb.org/admin/pages/ResearchPapers/Paper%204_1496408167.pdf.

Lavdas, K., Papadakis, N., Gidarakou, M. (2006). Policies and Networks in the Construction of the European Higher Education Area, *Higher Education Management and Policy (Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education)*, Vol. 18, No 1, OECD: OECD Publishing, pp. 129-139.

Lavdas, K., Papadakis, N., Rigopoulou, Y. (2012). Learning Organizations and Policy Transfer in the EU: Greece's State Scholarships Foundation in a Reform-resistant Context, *Journal of Education and Learning*, Vol. 1, No. 2, pp. 95-108. Available online at: DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p95>.

Lawn, M. & Lingard, B. (2002). Constructing a European Policy Space in Educational Governance: The Role of Transnational Policy Actors, *European Educational Research Journal*, Vol.1, Issue 1., No 2, pp. 290-307. Available online at: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2002.1.2.6>.

Lenhart, V. (1993). *Bildung für alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Lowi, T. J. (1972). Four Systems of Policy, Politics, and Choice, *Public Administration Review*, vol. 32, No. 4, July-August, pp. 298-310. Available online at: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34482998/Four_Systems_of_Policy.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502098673&Signature=nKnWVEVFx51Dgd10guNkJxVeHUU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DWiley_and_American_Society_for_Public_Ad.pdf.

- MacDonald, R. (2011). Youth Transitions, Unemployment and Underemployment: Plus Ça Change, Plus C'est La Même Chose?, *Journal of Sociology*, Vol. 47, Issue 4, pp. 427-444. Available online at: <http://tees.openrepository.com/tees/bitstream/10149/192735/2/192735.pdf>.
- Matheson, D. & Matheson, C. (1996). Lifelong Learning and Lifelong Education: a critique, *Research in Post-Compulsory Education*, Vol. 1, Issue 2. Available online at: DOI: 10.1080/1359674960010207 & <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1359674960010207>.
- Matsaganis, M. (2011). The Welfare State and the Crisis: The Case of Greece, *Journal of European Social Policy*, Vol. 21, Issue 5, pp. 501-512.
- Matsaganis, M. & Leventi, C. (2011). *The Distributional Impact of the Crisis in Greece*. EUROMOD Working Paper, No. EM3/11. Available online at: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/64870/1/66527565X.pdf>.
- McCoshan, A., Drozd, A., Nelissen, E., Nevala A.-M. (2008). *Beyond the Maastricht Communiqué: Developments in the Opening Up of VET Pathways and the Role of VET in Labour Market Integration. Consolidated Final Report*. ECOTEC Report, March 2008. Available online at: http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/08/vetreport_en.pdf.
- McLean, M. (1988). The Conservative Education Policy in Comparative Perspective: Return to an English Golden Age or Harbinger of International Policy Change?, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 36, Issue 3, October, pp. 200-217. Available online at: DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.1988.9973784>.
- McNay, I. (1992). The 1980's: Change, Contradiction, Confusion and their Legacy, in I. McNay (ed.), *Visions of Post-Compulsory Education*. Buckingham & Bristol/PA, USA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. pp. 3-11.

- Marsh, D. & Rhodes, R.A.W. (1992). Policy Communities and Issue Networks, in D. Marsh & R.A.W. Rhodes (eds.), *Policy Networks in British Government*. Oxford: Oxford University Press.
- Matsaganis, M. (2013). *The Greek Crisis: Social Impact and Policy Responses*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, European Commission & European VET Providers' Associations (2015). *Riga Conclusions 2015. On a New Set of Medium-Term Deliverables in the Field of VET for the Period 2015-2020, as a Result of the Review of Short-Term Deliverables Defined in the 2010 Bruges Communiqué*. 22 June 2015. Available online at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions_en.pdf.
- Ministry of Education and Research/Skodvin, O.-J. & Bjerkestrand, Ø. (2005). *Report The Common European Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks in the Lisbon Strategy. A Norwegian Perspective 2005*. Report 2005. Oslo: Ministry of Education and Research. Available online at: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0003/ddd/pdfv/236367-future_objectives_020205.pdf.
- Moravcsik, A. & Vachudova, M. A. (2003). National Interests, State Power, and EU Enlargement. *East European Politics and Societies*, Vol. 17, Issue 1, pp. 42-57. Available online at: <https://doi.org/10.1177/0888325402239682>.
- NCVER (2017). *Glossary of VET*. Adelaide/Australia: National Centre for Vocational Education Research. Available online at: <http://www.voced.edu.au/glossary-vet>.
- Nordin, A. (2014). Europeanisation in National Educational Reforms: Horizontal and Vertical Translations, in A. Nordin & D. Sundberg (eds.), *Transnational Policy-Flows in European Education – The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field*. Publisher: Symposium Books, pp.141-158. Available

online at:
https://www.researchgate.net/publication/313842774_Europeanisation_in_national_educational_reforms_-_horizontal_and_vertical_translations.

Nóvoa, A. (2013). The Blindness of Europe: New Fabrications in the European Educational Space. *Sisyphus-Journal of Education*, Vol.1, Issue 1, pp. 104-123.

Nóvoa, A. & deJong-Lambert, W. (2002). *The Education of Europe: Apprehending EU Educational Policies*. Available online at:
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4822/1/eeaeep_1_34.pdf.

Odden, A. R. (ed.) (1991). *Education Policy Implementation*, Albany, N.Y.: State University of New York Press.

OECD (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD. Available online at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>.

OECD (2003). *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2010a). *Learning for Jobs*. Paris: OECD Publishing. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en>.

OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Paris: OECD Publishing. Available online at: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>.

OECD (2013a). *Best Practice Principles for Improving Regulatory Enforcement and Inspections*. OECD.

OECD (2013b), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.

OECD (2013c). *Education Indicators in Focus: How Difficult is it to Move from School to Work?*. April 2013. OECD. Available online at:

[https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B013%20\(eng\)--FINAL.pdf](https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B013%20(eng)--FINAL.pdf).

OECD (2013d). *Skilled for Life? Key Findings from the Survey of Adult Skills*. OECD. Available online at: http://www.oecd.org/skills/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf.

OECD (2014). *PISA 2012. Results in Focus. What 15-year-olds Know and What They Can Do with What They Know*. OECD. Available online at: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.

OECD (2016a). “Job-Related Continuing Education and Training”. Available online at: <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5383>.

OECD (2016b). *Adult Skills in Focus #3: Survey of Adult Skills (PIAAC). What Does Age Have to Do with Skills Proficiency?*. April 2016. Available online at: [https://www.oecd.org/skills/piaac/ASIF_3_\(eng\)_v4.pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/ASIF_3_(eng)_v4.pdf).

OECD (2017a). “Recognition of Non-Formal and Informal Learning”. Available online at: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>.

OECD (2017b). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.

OECD (2018). *PISA 2015. Results in Focus*. OECD. Available online at: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.

OECD/Centre for Educational Research and Innovation (1998). *Human Capital Investment: An International Comparison*. Paris: OECD Publications. Available online at: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9698021e.pdf?expires=1515531172&id=id&acname=guest&checksum=FDDCE1BD445302E833D9600F79DC7015>.

OECD/Werquin, P. (2007). *Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programmes*. EDU/EDPC(2007)24, 19/09/2007, OECD. Available online at: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41834711.pdf>.

Official Journal of the European Communities (1971). *General Guidelines for drawing up a Community Programme on Vocational Training (adopted at the 162nd session of the Council held on 26 July 1971)*. No C 81/5, 12.08.1971. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31971Y0812&from=EN>.

Oliver, D. (2010). Complexity in Vocational Education and Training Governance, *Research in Comparative and International Education*, Vol. 3, No 5, pp. 261-273. Available online at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2010.5.3.261>.

Osborne, M. (2003). University Continuing Education – International Understandings, in M. Osborne & E. Thomas (eds.), *Lifelong Learning in a Changing Continent. Continuing Education in the Universities of Europe*. England, Wales: NIACE, pp. 15-30.

Papadakis, N. (2009a). EU Policy Initiatives on Creativity & Reskilling: The EU "Key Competences" Framework, the European Year on Innovation and Creativity and their Policy Implications, *Creative Personality (Radosa Persorilba)*, Vol. VII, Riga, RTTEMA, 2009, pp. 214-219.

Papadakis, N. (2009b). Towards a new LLL Paradigm? EU Policy on Key Competences and Reskilling: Facets and Trends. *Bulgarian Journal of Science and Educational Policy (BJSEP)*, Vol. 3, No. 1, 2009, pp. 29-38.

Papadakis, N. & Drakaki, M. (2016). From the Cradle to the Grave? European Policy on Lifelong Learning, Reskilling and Employability within the EU2020, in Y. Espiña (ed.), *IMAGES OF EUROPE PAST, PRESENT, FUTURE. ISSEI 2014 – Conference Proceedings Porto, Portugal*, Porto: Catholic University of Portugal, (e-book with XIV ISSEI Conference Proceedings, pp. 171-185. Available online

at:

<http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Images%20of%20Europe.pdf>.

Papadakis, N., and Drakaki, M., Papargyris, A., Dafermos, V., Basta, M., Theodorikakos, P., Pandis, P., Kyridis, A. (2017). “*Painted from life... ” A Disengaged Youth? Young People and NEETs in a Devastated Country*. LLAKES Research Paper 59. UK/London: UCL/Institute of Education/LLAKES, pp. 1-40. Available online at: <http://www.llakes.ac.uk/research-papers> & <http://www.llakes.ac.uk/sites/llakes.ac.uk/files/59.%20Papadakis%20et%20al.pdf>.

Papadakis, N., Kyridis, A., Drakaki, M., Ziontaki, Z. (2018). Prometheus Bound? Facets of the ongoing economic crisis’ impact on the Greek Higher Education and the academic life, in A. Konik (ed.), *The Influence of Economic Crisis on Academic Life in Greece*, Krakow: Krakow Andrzej Frycz Modrzewski University (under publication).

Papadakis, N., Kyridis, A., Papargyris, A. (2015). Searching for Absents: The State of Things for the NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) in Greece. An Overview. *Journal of Sociological Research*, Vol. 6, No 1, pp. 44-75. Available online at: <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jsr/article/view/7228>.

Papadakis, N. & Tsakanika, Th. (2006). The European Union Higher Education Policy and the Stake of Regionalization. *The European Legacy*, Vol. 11, No 3, June, pp. 289-297.

Parsons, T. (1971). *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice-Hall.

- Pekkarinen, T. (2012). *Gender Differences in Education*. Discussion Paper No. 6390, Institute for the Study of Labor (IZA), February 2012. Available online at: <http://ftp.iza.org/dp6390.pdf>.
- PISA/OECD (2018). “Programme for International Student Assessment (PISA)”. Available online at: <http://www.oecd.org/pisa/>.
- Radaelli, C. M. (1997). Policy Transfer in the European Union: Institutional Isomorphism as a Source of Legitimacy. *Jean Monnet Working Papers in Comparative and International Politics*, September 1997. Available online at: <http://aei.pitt.edu/391/1/jmwp10.htm>.
- Radaelli, C. M. (2000). Whither Europeanization? Concept Stretching and Substantive Change. *European Integration online Papers (EIoP)*, Vol. 4, No 8, July, pp. 1-28. Available online at: <http://eiop.or.at/eiop/pdf/2000-008.pdf>.
- Radó, P. (2010). *Governing Decentralized Education Systems. Systemic Change in South Eastern Europe*. Budapest: Open Society Foundations. Available online at: http://www.cep.edu.rs/public/Rado_Decimalizing_Education_final_WEB.pdf.
- Ricoeur, P. (1973) (2010). The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text, *New Literary History*, Vol. 5, No. 1, Autumn, 1973, The Johns Hopkins University Press, pp. 91-117. Available online at: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35725584/Ricoeur_Paul_-_The_model_of_the_text_-_meaningful_action_considered_as_text.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1519489704&Signature=6iHRK75Iztg0QglRXJYn%2BzD%2FXIA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRicoeur_Paul_-_The_model_of_the_text_-_m.pdf.
- Rhodes, R.A.W. (1996). The new Governance: Governing without Government, *Political Studies*, Vol. 44, pp. 653-667. Available online at:

https://www.researchgate.net/profile/R_A_W_Rhodes/publication/227979762_The_New_Governance_Governing_Without_Government/links/5405e8150cf2bba34c1ded30.pdf.

Schmitter, P. (2004). Neo-Neofunctionalism, in A. Wiener & T. Diez (eds.), *European Integration Theory*. Oxford: Oxford University Press, pp. 45-74.

Social Exclusion Unit (1999). *Bridging the Gap: New Opportunities for 16–18 year olds not in Education, Employment or Training*. London. Available online at: http://www.partnershipforyounglondon.org.uk/data/files/1419/bridging_the_gap_seu_1999.pdf

Stamelos, G. & Kavasakalis, A. (2013), European Higher Education Area and the Introduction of a Quality Assurance Program in Greek Universities: Is Policy-Oriented Learning Present?, in *Center for Educational Policy Studies Journal, [S.l.]*, v. 3, n. 3, p. 105-124, Sep. 2013. Available online at: <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/234>

Stone, D. (2004). Transfer Agents and Global Networks in the ‘Transnationalization’ of Policy, *Journal of European Public Policy*, Vol, 11, Issue 3, June 2004, pp. 545-566. Available online at: DOI: 10.1080/13501760410001694291 & https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34326334/Transfer_Agents_JEPP_2004.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1505063345&Signature=e0MMeuF4cifE85k%2FCoYBvqI5OEM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTransfer_and_Translation_of_Policy.pdf.

Streeck, W. (1996). Neo-Voluntarism: A New European Social Policy Regime?, in G. Marks, F. Scharpf, P. Schmitter, W. Streeck (eds.), *Governance in the European Union*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, pp. 64-94.

Tamilina, L. (2012). *LLLight Project Definitions of Lifelong Learning – Categories*. LLLIGHT Project Position Paper No. 2012-1, 22 March 2012,

[“LLLIGHT’in’Europe: Lifelong Learning, Innovation, Growth and Human Capital Tracks in Europe” (Project No. FP7-SSH-2011-2)]. Available online at: http://www.lllightineurope.com/fileadmin/lllightineurope/download/background/wp7_LLLcategories_position_paper_120322_lt.pdf.

Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London, New York: Routledge.

Taylor-Gooby, P., Gummy, J., Otto, A. (2014). Can ‘New Welfare’ Address Poverty through More and Better Jobs?, *Journal of Social Policy*, pp. 1-22. Available online at: https://www.researchgate.net/profile/Peter_Taylor-Gooby/publication/264158347_Can_'New_Welfare'_Address_Poverty_through_More_and_Better_Jobs/links/54352a000cf2dc341daf9766.pdf.

Tett, L. (2014). Lifelong Learning Policies, Paradoxes and Possibilities, *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, September, Dublin/Ireland: AONTAS, pp. 15-28. Available online at: <https://www.aontas.com/knowledge/resources/?y=2014>.

The World Bank (2017). Worldwide Governance Indicators. Available online at: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#home> & <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#reports>.

Tracy, M. B. & Dills Tracy, P. (2000). Education and Social Welfare Policy, in J. Midgley, M. B. Tracey, M. Livermore (eds.), *The Handbook of Social Policy*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, Inc, pp. 331-347.

Tsang, M. (1997). The Cost of Vocational Training, *International Journal of Manpower*, Vol. 18 Issue 1/2, pp. 63-89. Available online at: <https://doi.org/10.1108/01437729710169292> & <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.577.9006&rep=rep1&type=pdf>.

UEAPME (2018). “The Voice of SMEs in Europe”. Available online at:
<http://www.ueapme.com/spip.php?rubrique1>.

UNESCO (2015). *General Conference. Proposal for the Revision of the 2001 Revised Recommendation Concerning Technical and Vocational Education*. C38/32, 38th Session, 17 August 2015, Paris. Available online at:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002341/234137e.pdf>.

UNESCO (2017). “What are Open Educational Resources (OERs)?”. Available online at: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/>.

UNESCO/EFA (2009). *Governance, Management and Financing of Education for All: Basic Frameworks and Case Studies*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2009, “Overcoming Inequality: why governance matters”. UNESCO/EFA.

UNESCO/Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnama, M., Ward, C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO: Paris. Available online at:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>.

UNESCO/UIE (1997). *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Hamburg: UNESCO/UIE. Available online at:
http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=116114&set=0059D0B06A_2_358&gp=&lin=1&ll=c.

UNESCO/UIS (2006). *International Standard Classification of Education - ISCED 1997 (re-edition)*. Montreal, Quebec/Canada: UNESCO/ Institute for Statistics. Available online at:
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf.

UNESCO/UIS (2012). *International Standard Classification of Education - ISCED 2011*. Montreal, Quebec/Canada: UNESCO/ Institute for Statistics. Available online at: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.

UNESCO/UIS (2015). *International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed Field Descriptions*. Montreal, Quebec/Canada: UNESCO/ Institute for Statistics. Available online at: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>.

UNESCO/UIS (2018). “International Standard Classification of Education (ISCED)”. Available online at: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>.

UNESCO/UNEVOC (2018a). “Vocational Education and Training (VET)”. Available online at: <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&id=545>.

UNESCO/UNEVOC (2018b). “Technical and vocational education and training (TVET)”. Available online at: <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&filt=all&id=474>.

UNESCO/UNEVOC (2018b). “Training”. Available online at: <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&id=486#>.

United Nations Development Programme (1997). *Governance for sustainable human development*, Policy document, New York: UNDP.

United Nations/Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (2007). *What is Good Governance?*. UN/ESCAP.

- Vartanian, T. (2011). *Secondary Data Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (1957). *Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft*. Rom, den 25. März 1957. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:11957E/TXT&from=EN>.
- Vilpišaukas, R. (2012). Does Europe 2020 represent learning from the Lisbon strategy?, in M. P. Smith (ed.), *Europe and National Economic Transformation. The EU after the Lisbon Decade*, England: Palgrave.
- Macmillan.Von Pogrell, L. (1984). Recent Educational Research on Developing Countries by German Researchers: A Survey of the Literature. *IDS Bulletin*, Vol. 5, N° 4, Sussex: Institute of Development Studies. Available online at: https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/123456789/10583/IDSB_15_4_10.1111-j.1759-5436.1984.mp15004008.x.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Wächter, B., Ollikainen, A., Hasewend, B. (1999). Internationalisation of Higher Education, in B. Wächter (ed.), *Internationalisation in Higher Education. A Paper and Seven Essays on International Cooperation in the Tertiary Sector*, ACA Papers on International Cooperation in Education, Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft, pp. 11-75. Available online at: http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/1999_Internationalisation_in_Higher_Education.pdf.
- Weaver, T. (1979). *Department of Education and Science: Central Control of Education?*, (Unit 2 E222, The Control of Education in Britain), Milton Keynes: The Open University.
- Werquin, P. (2012). The Missing Link to Connect Education and Employment: Recognition of Non-Formal and Informal Learning Outcomes, *Journal of Education and Work*, Vol. 25, Issue 3, pp. 259-278. Available online at: <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.687574>.

West, J. (2012). *The Evolution of European Union Policies on Vocational Education and Training*. LLAKES Research Paper 34. London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. Available online at: <http://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/34.%20West%20-%20final.pdf>.

Ελληνόγλωσσες

- Αμίτσης, Γ. (2000). *Θεσμοί και Πολιτικές Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Διά Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική (Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος, 1999))*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 127-144.
- Βεργίδης, Δ. (2007). Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Πολιτικής: Στρατηγικές, Στόχοι και Προοπτικές, στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 353-378.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1998). Η Συμπληρωματικότητα Ποιοτικών και Ποσοτικών Μεθόδων στην Κοινωνιολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα, στο Γ. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σσ. 255-289.
- Ball, A. R. & Peters, B. G. (2001). *Σύγχρονη Πολιτική και Διακυβέρνηση: Εισαγωγή στην Πολιτική Επιστήμη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1996). *Οι Κληρονόμοι: Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα* (2^η έκδ. βελτιωμένη). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. & Passeron J.-Cl. (2014). *Η Αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια Θεωρία του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γράβαρης, Δ. (2005). Από το Κράτος στο Κράτος. Ορθολογικότητα και Κανόνες Νομιμοποίησης στην Εκπαιδευτική Πολιτική, στο Δ. Γράβαρης & Ν.

Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 27-50.

Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (2003). Δια-Βίου Εκπαίδευση: Η Αναγγελία μιας Μετατόπισης. «Καταγωγή», Σημασιακοί Μετασχηματισμοί και Παραδείγματα Πολιτικής, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα: Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις* (Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Πατρών σε ηλεκτρονική μορφή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/gravaris.htm>.

Cowen, R. (2001). Το Αγγλικό Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας, στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Εργαστήριο Συγκριτικής Εκπαίδευσης, σσ. 91-116.

Cowen, R. (2005). Πανεπιστήμια και Ποιότητα: Διασφαλίζοντας και Ενισχύοντας τις Συγχύσεις των Άγγλων, στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 491-505.

Δελλασούδας, Λ. (1998). Εκπαίδευση και Πολιτική, στο Δ. Κούτρας (επιμ.), *Οι Νέοι και η Πολιτική. Κείμενα Πολιτικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σσ. 23-31.

Δρακάκη, Μ. (2016). Το Διακύβευμα της Νέας Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση στο Πλαίσιο της Στρατηγικής «Europe 2020» (2010-2014), στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Τόμος Α' (Πρακτικά 9^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος σε συνεργασία με την Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014). Αθήνα: Διάδραση, σσ. 354-

370. Διαθέσιμο στους δικτυακούς τόπους: http://www.pee.gr/?page_id=299 & http://www.edu.uowm.gr/site/sites/default/files/9o_panellinio_synedrio_praktika_a_tomos.pdf.

Δρακάκη, Μ., Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α., Παπαργύρης, Α. (2013). Το Προφίλ του NEET στην Ελλάδα, στο Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Βαρόμετρο Απόντων: Οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 209-240.

Ευστράτογλου, Α. (2004). Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα, *Ενημέρωση*, τχ. 106, Μάιος, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, σσ. 2-15. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/106_MAIOS.pdf.

EUR-Lex (2018). «Επικουρικότητα». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/subsidiarity.html>.

Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Προσωρινό Φαινόμενο ή Μόνιμη Πραγματικότητα;, στο Συλλογικό Έργο *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων 1^ο Συνέδριο (2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 19-28.

Jary, D. & Jary, J. (χ.χ.), *Λεξικό Όρων Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Στρατηγικές Εκδόσεις-Ι. Φλώρος.

Ιωακειμίδης, Π. (2007). Διεύρυνση, Εμβάθυνση και Συνταγματική Συνθήκη, στο Ν. Μαραβέγιας & Μ. Τσινισιζέλης (επιμ.), *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές. 50 Χρόνια*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 251-266.

- Καζάκος, Π. (2007). Μεθοδολογικός Πλουραλισμός και Διεπιστημονικότητα στις Ευρωπαϊκές Σπουδές, στο Ν. Μαραβέγιας & Μ. Τσινισιζέλης (επιμ.), *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές. 50 Χρόνια*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 25-56.
- Καζάκος, Π. (2016). Θεωρίες και Μέθοδοι στην Πολιτική Ανάλυση της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης. –Κατασκευές στην Άμμο;–, στο Α.-Ι. Δ. Μεταξάς (επιμ.), *Πολιτική Μεθοδολογία. Οριοθετήσεις και Απεγκλωβισμοί (τόμος ΙΧ)* (Δεκάτομο Έργο: Πολιτική Επιστήμη. Διακλαδική και Σύγχρονη Διερεύνηση της Πολιτικής Πράξης). Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 245-286.
- ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης, Π.Κ./Παπαργύρης, Α. & Παπαδάκης, Ν. (2016). *Π.3.2. Report για τις Επιπτώσεις της Οικονομικής Κρίσης στα Προαναφερθέντα (Βασισμένο στα Αποτελέσματα της Ποσοτικής Έρευνας σε Εθνικό Επίπεδο)*. Ρέθυμνο: Παραδοτέο του Έργου «NEETS2» (EEA Grants GR07/3757). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://neets2.soc.uoc.gr/?page_id=87&lang=el.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοτρώγιαννος, Δ. & Τζαγκαράκης, Σ. Τ. (2016). NEETs και Κοινωνικό Κράτος, στο Ν. Παπαδάκης, Α. Κυρίδης, Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Νέα Γενιά και NEETs στην Ελλάδα της Κρίσης. Οι Επείγουσες Διαστάσεις του Προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 81-107.
- Κουζέλης, Γ. (2016). Αυθεντία και Αυταρχισμός. –Η Έκλειψη Περιεχομένου στον Πολιτικό Λόγο–, στο Α.-Ι. Δ. Μεταξάς (επιμ.), *Πολιτική Επικοινωνία. Κριτικός και Κατεξουσιαστικός Λόγος (τόμος ΙΙΙ)*. (Δεκάτομο Έργο: Πολιτική Επιστήμη. Διακλαδική και Συγχρονική Διερεύνηση της Πολιτικής Πράξης). Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 71-84.
- Κουτσελίνη, Μ. (2010). Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και η Ανάγκη Επαναπροσδιορισμού του Αναλυτικού Προγράμματος, στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης & Β. Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο

Κρήτης – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σσ. 127-138.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2016). Διαστάσεις της Κοινωνικής Ευπάθειας και της Παρέμβασης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση των NEETs, στο Ν. Παπαδάκης, Α. Κυρίδης, Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Νέα Γενιά και NEETs στην Ελλάδα της Κρίσης. Οι Επείγουσες Διαστάσεις του Προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 161-180.

Κωτσίκης, Β. (2000). *Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση* (3^η έκδ.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Klein, N. (2010). *Το Δόγμα του ΣΟΚ: Η άνοδος του Καπιταλισμού της Καταστροφής*. Αθήνα: Λιβάνη.

Λάβδας, Κ. (2003). Πολιτική Ανάλυση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Ομάδες Συμφερόντων: Θεωρητικές Επισημάνσεις και Πλαίσια Ανάλυσης Πολιτικών, στο Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Κράτος, Κοινωνία, Αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 28-53.

Λάβδας, Κ. (2005). Πολιτική Ανάλυση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Ομάδες Συμφερόντων: Θεωρητικές Επισημάνσεις και Πλαίσια Ανάλυσης Πολιτικών, στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 61-86.

Λάβδας, Κ. & Ξενάκης, Δ. (2007). Η Ευρω-Μεσογειακή Συνεργασία και η Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας, στο Ν. Μαραβέγιας & Μ. Τσινισιζέλης (επιμ.), *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές. 50 Χρόνια*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 402-421.

- Lenhart, V. (1992). Η Κρίση στα Σχολεία του Τρίτου Κόσμου, στο Ι. Πυργιωτάκης & Ι. Κανάκης (επιμ.), *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή Πραγματικότητα;*. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 119-140.
- Μακράκης, Β. (1998). Απομυθοποιώντας το Μεθοδολογικό Μονισμό, στο Γ. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυποθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σσ. 19-38.
- Μαυρομούστακου, Η. (2012). *Σύγχρονες Μορφές Διοίκησης. Μία Συγκριτική & Ευρωπαϊκή Προσέγγιση των Ανεξάρτητων Διοικητικών Αρχών*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Μιχαηλίδου, Μ. (2006). Ανάλυση Λόγου, Ταυτότητα και Επικοινωνία, στο Θ. Ιωσηφίδης & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική, σσ. 275-303.
- Μοσχονάς, Α. (2001). Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο Γ. Δημόπουλος, Ν. Μπαλτάς, Ι. Χασσιδ (επιμ.), *Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τόμος Β΄: Οικονομική Ολοκλήρωση και Πολιτικές*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 697-732.
- Μούσης, Ν. (2005). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Δίκαιο – Οικονομία – Πολιτική*. (11^η αναθ. έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, γ΄ έκδ*, Ιούλιος, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπότσιου, Κ. (2007). Ιδεολογική και Πολιτική Αφετηρία της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης, στο Ν. Μαραβέγιας & Μ. Τσινιτσιζέλης (επιμ.), *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές. 50 Χρόνια*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 59-95.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Mény, Y. (1995). *Συγκριτική Πολιτική. Οι Δημοκρατίες: Γαλλία, Γερμανία, Ηνωμένες Πολιτείες, Ιταλία, Μεγάλη Βρετανία*, τομ. Α'. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Muller, P. & Surel, Y. (2002). *Η Ανάλυση των Πολιτικών του Κράτους. Ανάλυση των Δημόσιων Πολιτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Murphy, M. (2005). Πετρέλαιο, Ύφεση και η Αναζήτηση της Ευρωπαϊκής Πρωτοπορίας: Εξερευνώντας τη Διά Βίου Μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 112-134.
- Νικολακοπούλου-Στεφάνου, Η. (2001). Ανάπτυξη και Απασχόληση, στο Γ. Δημόπουλος, Ν. Μπαλτάς, Ι. Χασσίδ (επιμ.), *Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τόμος Β': Οικονομική Ολοκλήρωση και Πολιτικές*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 567-635.
- Νόμος 2009/1992 (ΦΕΚ 18/Α'/14/02/1992). «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Άλλες Διατάξεις». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.gsae.edu.gr/images/nomothesia/nomoi/1%20-%20N%202009%201992.pdf>.
- Νόμος 3369/2005 (ΦΕΚ 171/Α'/06/07/2005). «Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και Άλλες Διατάξεις». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.gsae.edu.gr/images/nomothesia/nomoi/6%20-%20N%203369%202005.pdf>.
- Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α'/21-09-2010). «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.gsae.edu.gr/images/nomothesia/nomoi/7%20-%20N%203879%202010.pdf>.
- Nugent, N. (2003). *Πολιτική και Διακυβέρνηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Παπαδάκης, Ν. (2000). Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και Ανώτατη Εκπαίδευση, Η Περίπτωση της Μεταρρύθμισης του '29. *Πανεπιστήμιο*, τχ. 1, σσ. 95-103.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η Εκπαιδευτική Πολιτική ως Κοινωνική Πολιτική (;) Επιστημολογικές, Μεθοδολογικές Όψεις και Θεματικά Πεδία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την «Κοινωνία των Δεξιότητων»; Τα Όρια της Υπερεθνικότητας, το Διακύβευμα της Απασχολησιμότητας και οι Πολιτικές Κατάρτισης: Όψεις του Πεδίου και Σχέδιασμα Ανάλυσης*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας.
- Παπαδάκης, Ν. (2007). Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο Ν. Μαραβέγιας & Μ. Τσινιτσιζέλης (επιμ.), *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές. 50 Χρόνια*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 755-780.
- Παπαδάκης, Ν. (2007/2008). Μέλι στο Ξυράφι. Σημειώσεις για τη Διακυβεύσιμη Ατζέντα των Πολιτικών Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Πόρων στην Ευρώπη και τις «Εστίες» μιας Ανέκκλητης Κρίσης, *Κοινωνικό Κέντρο*, τχ. 2-3, Οκτώβριος 2007 – Μάρτιος 2008, σσ. 169-193.
- Παπαδάκης, Ν. (2009α). Η Κρίση και οι Κρίσεις. Στοιχεία για το Αίτημα Αλλαγής Υποδείγματος Παραγωγής Δημόσιας Πολιτικής και το Διακύβευμα της Διακυβέρνησης στην ΕΕ στην «Εποχή της Κρίσης», *Κοινωνικό Κέντρο*, τχ. 4, Μάρτιος 2009, σσ. 65-79.
- Παπαδάκης, Ν. (2009β). Η Ενωσιακή Διαδικασία στο Σταυροδρόμι της Κρίσης: Επισημάνσεις για τους Όρους Συγκρότησης της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής μετά τη Λισαβόνα, στο Δ. Ξενάκης & Θ. Πελαγίδης (επιμ.), *Παρεμβάσεις για την Ευρώπη*. Αθήνας Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 169-174.
- Παπαδάκης, Ν. (2011). Το Μέλλον διαρκεί Πολύ (;) Προκλήσεις και Προτεραιότητες για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη της Κρίσης, στο Ν. Παπαδάκης &

Ν. Χανιωτάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση – Κοινωνία & Πολιτική. Τιμητικός Τόμος για τον Καθηγητή Ιωάννη Ε. Πουργιωτάκη*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 932-939.

Παπαδάκης, Ν. (2013). Οι NEETs στην Ευρώπη: Συγκλίσεις, Αποκλίσεις και οι Ερμηνευτικά Προσπελάσιμες Όψεις του Φαινομένου, στο Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Βαρόμετρο Απόντων: Οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 15-75.

Παπαδάκης, Ν. (2015). Πλοηγώντας στα Αδιέξοδα: Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και η Κατάσταση των Πραγμάτων στην Ελληνική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Μεταξύ Ανταγωνιστικότητας και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης?, στο Σπ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Εμ. Μπελαδάκης (επιμ.), *Το Σύγχρονο Σχολείο μέσα από το Πρίσμα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών: Από τη Θεωρία στην Καθημερινή Πρακτική* (Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου ΙΑΚΕ), Α΄ Τόμος. Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, σσ. 62-93. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://www.scribd.com/document/318490289/1%CE%BF-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF-%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%95-%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%91-%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82#from_embed.

Παπαδάκης, Ν. (2016a). Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. -Για τις Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Συνιστώσες του Πεδίου και την Ευρωπαϊκή Κατάσταση των Πραγμάτων-, στο Α.-Ι. Δ. Μεταξάς (επιμ.), *Πολιτική Μεθοδολογία. Οριοθετήσεις και Απεγκλωβισμοί (τόμος ΙΧ)*. (Δεκάτομο Έργο: Πολιτική Επιστήμη. Διακλαδική και Συγχρονική Διερεύνηση της Πολιτικής Πράξης). Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 287-322.

- Παπαδάκης, Ν. (2016b). *Η Ανέκκλητη (;) Ειμαρμένη. Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η Εικοσαετία των Μετασχηματισμών (1995-2015)*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Παπαδάκης, Ν. (2017). Από τον Σχεδιασμό στην Υλοποίηση: Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Benchmarking και Εργαλεία Πολιτικής εντός και εκτός Ε.Ε., στο Δ. Φωτεινός, Π. Σιμενή, Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις. Τιμητικός Τόμος για τον Καθηγητή Σήφη Μπουζάκη*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 667-681.
- Παπαδάκης, Ν. (2018a). Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Απασχόληση/Ανεργία, στο Φ. Ασδεράκη (επιμ.), *Μελετώντας, Διδάσκοντας, Μαθαίνοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς/Jean Monnet Chair EduTRIP & εκδ. Ι. Σιδέρης, 2018 (υπό δημοσίευση).
- Παπαδάκης, Ν. (2018b). Νέα Γενιά, Κρίση και Ανισότητες: Επισφαλής Εργασία, Ανεργία, Διαγενεακή Μεταβίβαση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης και της Φτώχειας και Ζητήματα Πολιτικής Συμπεριφοράς σε μια Ευρώπη που Αλλάζει, στο Πρακτικά του 4^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου του ΙΑΚΕ, «*Δημοκρατία, Δικαιώματα και Ανισότητες στην Εποχή της Κρίσης. Προκλήσεις στον Χώρο της Έρευνας και της Εκπαίδευσης*». Ηράκλειο: Ινστιτούτο Κοινωνικών & Ανθρωπιστικών Επιστημών (υπό δημοσίευση).
- Παπαδάκης, Ν. & Δρακάκη, Μ. (2014). Γνώση ή Δεξιότητες; Το Εγχείρημα του Reskilling και η Βραχεία Ιστορία της Νέας Πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ε.Ε., στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), «*Ποια Γνώση έχει την πιο Μεγάλη Αξία; Ιστορικές-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*» (Ηλεκτρονική Έκδοση Πρακτικών του 7^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών), Συνεδριακό & Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών/Ρίο, 28-

29 Ιουνίου 2014, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/programmata_spydon_aei.pdf, σσ. 34-77.

Παπαδάκης, Ν. & Δρακάκη, Μ. (2015). Η Στρατηγική EU2020 και η Νέα Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση, στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (επιμ.), *Μελετήματα και Ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Χαριστήριος Τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σσ. 527-552.

Παπαδάκης, Ν., Μπουζάκης, Σ., Πανδής, Π. (2010). Διαστάσεις και Προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για τη Διά Βίου Μάθηση πριν και μετά το 2010, στο Ν. Παπαδάκης & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Αγορά Εργασίας, Κατάρτιση, Διά Βίου Μάθηση και Απασχόληση: Δομές, Θεσμοί και Πολιτικές*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 243-272.

Παπαδάκης, Ν., Παπαργύρης, Α., Δαφέρμος, Β., Δρακάκη, Μ., Πλυμάκης, Σ. (2016). Ζητήματα Βιοτικής Τροχιάς, Στρατηγικές Επιβίωσης, Δημόσια Εμπιστοσύνη και Πολιτική Συμπεριφορά των NEETs στην Ελλάδα Σήμερα, στο Ν. Παπαδάκης, Α. Κυρίδης, Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Νέα Γενιά και NEETs στην Ελλάδα της Κρίσης. Οι Επείγουσες Διαστάσεις του Προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 57-79.

Παπαδημητρίου, Γ. (2007). Η Συνταγματοποίηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και το Ευρωπαϊκό Σύνταγμα, στο Ν. Μαραβέγιας & Μ. Τσινισιζέλης (επιμ.), *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές. 50 Χρόνια*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 241-250.

Πασιάς, Γ. & Φλουρής, Γ. (2005). Η «Ευρώπη της Γνώσης» ως Διακύβευμα και ως Αναπαράσταση των Σχέσεων Εξουσίας-Γνώσης στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συγκείμενο, στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 367-397.

- Πελαγίδης, Θ. (2007). Η Ευρωπαϊκή Οικονομική και Νομισματική Ολοκλήρωση σε Συνθήκες Παγκοσμιοποίησης, στο Ν. Μαραβέγιας & Μ. Τσινισιζέλης (επιμ.), *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές. 50 Χρόνια*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 316-341.
- Πηγάκη, Π. (2000). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Απεργία Διαρκείας. ΟΛΜΕ, 1993-1997. Στρατηγικές Εξουσίας και Ιδεολογικά Σύμβολα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πλιάκος, Α. (2001). Κατανομή Αρμοδιοτήτων, στο Κ. Στεφάνου, Αρ. Φατούρος, Θ. Χριστοδουλίδης (επιμ.), *Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τόμος Α': Ιστορία - Θεσμοί - Δίκαιο*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 213-222.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1995). Κράτος Πρόνοιας και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα, στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σσ. 84-119.
- Robins, K. & Webster, F. (2002). *Η Εποχή του Τεχνοπολιτισμού: Από την Κοινωνία της Πληροφορίας στην Εικονική Ζωή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. (2^η έκδ. συμπλ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (2005). Η Διά Βίου Μάθηση στις μέρες μας: Θέματα και Προκλήσεις, στο Συλλογικό Έργο *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων 1^ο Συνέδριο (2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 29-46.
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία Υλοποίησης, Επιδράσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές Διά Βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης, Η Ελληνική Περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος.

- Στεφάνου, Κ. (2001a). Στόχοι και Μέθοδοι της Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης, στο Κ. Στεφάνου, Αρ. Φατούρος, Θ. Χριστοδουλίδης (επιμ.), *Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τόμος Α΄: Ιστορία - Θεσμοί - Δίκαιο*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 183-211.
- Στεφάνου, Κ. (2001b). Θεσμική Συγκρότηση: Όργανα Λήψης Αποφάσεων, στο Κ. Στεφάνου, Αρ. Φατούρος, Θ. Χριστοδουλίδης (επιμ.), *Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τόμος Α΄: Ιστορία - Θεσμοί - Δίκαιο*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 223-278.
- Στεφάνου, Κ. (2007). Το Θεσμικό Σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο Ν. Μαραβέγιας & Μ. Τσινισιζέλης (επιμ.), *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές. 50 Χρόνια*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 164-213.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (1963). *Απόφαση του Συμβουλίου της 2^{ας} Απριλίου 1963 περί Θεσπίσεως των Γενικών Αρχών για την Εφαρμογή Κοινής Πολιτικής Επαγγελματικής Καταρτίσεως*. 63/266/ΕΟΚ, 20.04.1963. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>
- Τσαούσης, Δ. (εισ.-επιλογή-επιμ.) (1998). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Βασικά Κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. (2009). *Η Κοινωνία της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσινισιζέλης, Μ. & Χρυσόχου, Δ. (2009). Ένας Πιθανός Προορισμός για την Ευρώπη;, στο Δ. Ξενάκης & Θ. Πελαγίδης (επιμ.), *Παρεμβάσεις για την Ευρώπη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 101-111.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Υφαντή, Α. (1994). Μοντέλα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Εκπαιδευτικός Έλεγχος στην Ελλάδα, *Νέα Παιδεία*, τχ. 71, Καλοκαίρι 1994, σσ. 106-117.

- Υφαντή, Α. (2012). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός για ένα Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Υφαντόπουλος, Γ. (2007). Η Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο Ν. Μαραβέγιας & Μ. Τσινισιζέλης (επιμ.), *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές. 50 Χρόνια*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 670-698.
- Φατούρος, Αρ. (2001). Η Ευρωπαϊκή Ένωση στην Αρχή του 21^{ου} Αιώνα. Μια Πανοραμική Εικόνα, στο Κ. Στεφάνου, Αρ. Φατούρος, Θ. Χριστοδουλίδης (επιμ.), *Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τόμος Α΄: Ιστορία - Θεσμοί - Δίκαιο*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 17-24.
- Φραγκούλης, Γ., Παπαδάκης, Ν., Πανδής, Π. (2012). Ανάλυση του Πολιτικού και Επιχειρησιακού Πλαισίου Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Επιμόρφωσης Στελεχών και Μελών Κοινωνικών Φορέων στην Ε.Ε., στο Κοινωνικό Πολύκεντρο-ΑΔΕΔΥ, *Πρόγραμμα «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών»*. Συνοδευτικό Εκπαιδευτικό Υλικό. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://resources.kpolykentro.gr/images/text/6-ekpaideusi-ekpaideuton-dioikitiki.pdf>.
- Φωτόπουλος, Ν. (επιμ.) (2013). *Κατάρτιση Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική: Διερεύνηση της Σύνδεσης της Επαγγελματικής Κατάρτισης με την Απασχόληση*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) – ΓΣΕΕ.
- Χριστοδουλίδης, Θ. (2001). Η Ιστορική Διαδρομή της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης, στο Κ. Στεφάνου, Αρ. Φατούρος, Θ. Χριστοδουλίδης (επιμ.), *Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τόμος Α΄: Ιστορία - Θεσμοί - Δίκαιο*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 25-124.
- Χρυσομάλλης, Μ. (2001). Οι Κοινοτικές Διαδικασίες Λήψης Αποφάσεων, στο Κ. Στεφάνου, Αρ. Φατούρος, Θ. Χριστοδουλίδης (επιμ.), *Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τόμος Α΄: Ιστορία - Θεσμοί - Δίκαιο*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 279-294.

ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

Ακρωνύμια

Ξενόγλωσσα

AES	Adult Education Survey	Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων
AGS	Annual Growth Survey	Ετήσια Επισκόπηση της Ανάπτυξης
AMU	Arab Maghreb Union	Ένωση του Αραβικού Μαγκρέμπ
CA	Central Asia	Κεντρική Ασία
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training	Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης
CBOs	Community Based Organizations	Οργανώσεις με βάση την Κοινότητα
CEEP	European Centre of Employers and Enterprises providing Public Services and Services of General Interest	Ευρωπαϊκό Κέντρο Εργοδοτών και Επιχειρήσεων Παροχής Δημόσιων Υπηρεσιών
CLA	Classification of Learning Activities	Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δραστηριοτήτων
CRELL	Centre for Research on Education and Lifelong Learning	Κέντρο Έρευνας για την Εκπαίδευση και τη Διά Βίου Μάθηση
CSRs	Country-Specific Recommendations	Ειδικές ανά Χώρα Συστάσεις
CVT	Continuing Vocational Training	Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση
CVTS	Continuing Vocational Training Survey	Έρευνα για τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση
DG EAC	Directorate-General for Education and Culture	Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού
DG ECHO	Directorate-General for European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations	Γενική Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Πολιτικής Προστασίας και Επιχειρήσεων Ανθρωπιστικής Βοήθειας

DG EMPL	Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion	Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης, Κοινωνικών Υποθέσεων και Κοινωνικής Ένταξης
EA	Eurozone	Ευρωζώνη
EC	European Commission	Ευρωπαϊκή Επιτροπή
ECEC	Early Childhood and Care	Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα
ECSC	European Coal and Steel Community	Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System	Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Ακαδημαϊκών Μονάδων
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training	Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
EE	Eastern Europe	Ανατολική Ευρώπη
EEA	European Economic Area	Ευρωπαϊκός Οικονομικός Χώρος
EFTA	European Free Trade Association	Ευρωπαϊκή Ζώνη Ελεύθερων Συναλλαγών
EMCO	Employment Committee	Επιτροπή Απασχόλησης
EQAVET	European Quality Assurance Reference Framework	Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
EQF	European Qualifications Framework	Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων
ESCO	European Skills, Competences, Qualifications and Occupations	(Ταξινόμηση) των Ευρωπαϊκών Δεξιοτήτων, Ικανοτήτων, Προσόντων και Επαγγελμάτων
ESLC	European Survey on Language Competences	Ευρωπαϊκή Έρευνα για τις Γλωσσικές Ικανότητες
ET2010	Work Programme “Education and Training 2010”	Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»
ET2020	Work Programme “Education and Training 2020”	Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020»

ETCG	“Education and Training 2010” Coordination Group	Συντονιστική Ομάδα του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»
ETF	European Training Foundation	Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Κατάρτισης
ETUC	European Trade Union Confederation	Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Συνδικάτων
EU	European Union	Ευρωπαϊκή Ένωση
EU2020	Strategy “Europe 2020”	(Στρατηγική) «Ευρώπη 2020»
EU-LFS	European Union Labour Force Survey	Έρευνα Εργατικού Δυναμικού της Ευρωπαϊκής Ένωσης
EYCS	Education, Youth, Culture and Sport Council	Συμβούλιο Παιδείας, Νεολαίας, Πολιτισμού και Αθλητισμού
FRA	European Union Agency for Fundamental Rights	Οργανισμό Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης
HRD	Human Resources Development	Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού
HRM	Human Resources Management	Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού
ICJ	International Court of Justice	Το Διεθνές Δικαστήριο (της Χάγης)
ICT	Information & Communication Technology	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας
ILO	International Labour Organization	Διεθνής Οργάνωση Εργασίας
IPSC	Institute for the Protection and Security of the Citizen	Ινστιτούτο για την Προστασία και την Ασφάλεια του Πολίτη
ISCED	International Standard Classification of Education	Διεθνής Τυποποιημένη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης
IT	Information Technology	Τεχνολογία Πληροφοριών
IVET	Initial Vocational Education and Training	Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
IVT	Initial Vocational Training	Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση
JAF	Joint Assessment Framework	Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης
JRC	Joint Research Centre	Κοινό Κέντρο Ερευνών

KTEs	Key Enabling Technologies	Βασικές Τεχνολογίες Γενικής Εφαρμογής
LFS	Labour Force Survey	Έρευνα Εργατικού Δυναμικού
LLL	Lifelong Learning	Διά Βίου Μάθηση
MNCs	Mediterranean Non-Member Countries	Μεσογειακές Μη Κράτη-Μέλη Χώρες
NCVER	National Centre for Vocational Education Research	Εθνικό Κέντρο για την Έρευνα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
NEETs	Young People Not in Education, Employment or Training	Νέοι/ες Εκτός Εκπαίδευσης, Απασχόλησης ή Κατάρτισης
NGOs	Non-Governmental Organizations	Μη-Κυβερνητικές Οργανώσεις
NQF	National Qualifications Framework	Εθνικό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
OERs	Open Education Resources	Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι
OMC	Open Method of Coordination	Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies	Πρόγραμμα για την Διεθνή Αξιολόγηση των Ικανοτήτων των Ενηλίκων
PISA	Programme for International Student Assessment	Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών
PLAs	Peer Learning Activities	Δραστηριότητες Αμοιβαίας Εκμάθησης
PSTRE	Problem Solving in Technology-Rich Environments	Επίλυση Προβλημάτων σε Πολύπλοκα Τεχνολογικά Περιβάλλοντα
R&D	Research and Development	Έρευνα και Ανάπτυξη
RD&I	Research Development & Innovation	Έρευνα, Ανάπτυξη και Καινοτομία
SEET	Southern and Eastern Europe and Turkey	Νότια και Ανατολική Ευρώπη και Τουρκία
SEMED	Southern and Eastern Mediterranean	Νότια και Ανατολική Μεσόγειος
SMEs	Small and Medium-Sized Enterprises	Μικρού και Μεσαίου Μεγέθους Επιχειρήσεις

STEM	Science, Technology, Engineering & Mathematics	Θετικές Επιστήμες, Τεχνολογία, Μηχανική & Μαθηματικά
TVET	Technical and Vocational Education and Training	Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
TWG	Technical Working Group	Τεχνική Ομάδα Εργασίας
TWG	Thematic Working Groups	Θεματικές Ομάδες Εργασίας
UEAPME	Union Européenne de l'Artisanat et des Petites et Moyennes Entreprises	Ευρωπαϊκή Ένωση Βιοτεχνικών και Μικρομεσαίων Επιχειρήσεων
UIS	UNESCO Institute for Statistics	Ινστιτούτο Στατιστικής της UNESCO
UN	United Nations	Ηνωμένα Έθνη
UNDP	United Nations Development Programme	Πρόγραμμα Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών
UN/ESCAP	United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific	Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή Ηνωμένων Εθνών για την Ασία και τον Ειρηνικό
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό
UNESCO/EFA	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ "Education for All" movement	Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό/ Κίνημα «Εκπαίδευση για Όλους»
UNEVOC	International Centre for Technical and Vocational Education and Training	Διεθνές Κέντρο για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
UNICE	Union des Industries de la Communauté Européenne	Ένωση Βιομηχανιών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας
UNSCR	United Nations Security Council Resolution	Ψήφισμα του Συμβουλίου Ασφαλείας των Ηνωμένων Εθνών
VE	Vocational Education	Επαγγελματική Εκπαίδευση
VET	Vocational Education & Training	Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση
VT	Vocational Training	Επαγγελματική Κατάρτιση

WB	The World Bank	Παγκόσμια Τράπεζα
WGI	Worldwide Governance Indicators	Παγκόσμιοι Δείκτες Διακυβέρνησης
WNIS	Western Newly Independent States	Δυτικά Νέα Ανεξάρτητα Κράτη

Ελληνόγλωσσα

ΑΕΕΚ	Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
ΑΕΚ	Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση
ΑΕΠ	Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν
ΑΕΠ	Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι
ΑμεΑ	Άτομα με Αναπηρία
ΑΜΣ	Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού
ΒΤΓΕ	Βασικές Τεχνολογίες Γενικής Εφαρμογής
ΔΒΜ	Διά Βίου Μάθηση
ΔΝΑΚ	Δυτικά Νέα Ανεξάρτητα Κράτη
Ε&Α	Έρευνα και Ανάπτυξη
ΕΑ&Κ	Έρευνα, Ανάπτυξη και Καινοτομία
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΕ	Επαγγελματική Εκπαίδευση
ΕΕΚ	Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
ΕΖΕΣ	Ευρωπαϊκή Ζώνη Ελεύθερων Συναλλαγών
ΕΚ	Επαγγελματική Κατάρτιση
ΕΚ2010	Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»
ΕΚ2020	Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020»
ΕΚΑΧ	Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα
ΕΟΚ	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΟΧ	Ευρωπαϊκός Οικονομικός Χώρος
ΕΠΕΠ	Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων
ΕΠΕΠ	Εθνικό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων
ΗΕ	Ηνωμένα Έθνη
ΜΚΟς	Μη-Κυβερνητικές Οργανώσεις
ΜΜΕς	Μικρομεσαίες Επιχειρήσεις
ΣΔΕ	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΣΕΕΚ:	Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
ΣΕΚ	Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση
ΤΕΕΚ	Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση