

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Συνεχιζόμενη
Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Οι προσδιοριστικοί παράγοντες της συμμετοχής των
ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη διά βίου
εκπαίδευση

Δημήτριος Καρατζογιάννης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Ελένη Παπαϊωάννου

Μάιος 2020

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Συνεχιζόμενη*

Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Οι προσδιοριστικοί παράγοντες της συμμετοχής των
ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη διά βίου
εκπαίδευση**

Δημήτριος Καρατζογιάννης

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Ελένη Παπαϊωάννου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2020

ΛΕΥΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

Περίληψη

Σκοπό της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής αποτελεί η ερμηνεία της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη διά βίου εκπαίδευση εμβαθύνοντας στις περιπτώσεις της Σουηδίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γερμανίας και της Ελλάδος. Οι συγκεκριμένες χώρες επιλέχθηκαν διότι αφενός εκφράζουν διαφορετικά μοντέλα κοινωνικής πολιτικής και αφετέρου παρουσιάζουν διαφοροποιημένα ποσοστά συμμετοχής. Στο πλαίσιο της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής επιδιώκεται μια ολιστική σύγκριση των επιλεγμένων χωρών συμπεριλαμβάνοντας τόσο πτυχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο. Η περιγραφή και η σύγκριση των χωρών επικεντρώνεται στα εξής θέματα: α) κύρια διαρθρωτικά χαρακτηριστικά (δημογραφικά χαρακτηριστικά, οικονομία, αγορά εργασίας, πολιτικές για την αγορά εργασίας και την κοινωνική ασφάλιση, εκπαίδευση και κουλτούρα), β) εκπαιδευτικές πολιτικές σχετικά με τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα (κύριοι εκπαιδευτικοί πάροχοι, ευελιξία, χρηματοδοτική στήριξη και πρόσφατες πολιτικές πρωτοβουλίες). Εν συνεχεία, η συσχέτιση της συμμετοχής στη διά βίου εκπαίδευση με συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά του συνόλου των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναδεικνύει ορισμένους προσδιοριστικούς παράγοντες της συμμετοχής σε μακρο-επίπεδο. Οι εν λόγω παράγοντες αφορούν κυρίως στα πεδία της οικονομίας, της αγοράς εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών απασχόλησης και της κουλτούρας. Οι επιλεγμένες μεταβλητές, αν και ενδεικτικές, επιτρέπουν, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, την ερμηνεία του διαχρονικού χάσματος μεταξύ της εξαιρετικά υψηλής συμμετοχής στη Σουηδία και της ιδιαίτερα χαμηλής συμμετοχής στην Ελλάδα.

Summary

The purpose of this master's thesis is to interpret the participation of adults with low educational attainment in lifelong learning, exploring the cases of four countries: Sweden, the United Kingdom, Germany and Greece. These countries have been selected due to their different social policy models and their different participation rates. The present thesis seeks a holistic comparison of the selected countries, including both aspects of adult education and the broader socio-economic context. The description and comparison of the selected countries focuses on the following issues: a) main structural features (demographic characteristics, economy, labor market, labor market and social security policies, education and culture), b) educational policies targeting adults with low educational attainment (main educational providers, flexibility, financial support and recent policy initiatives). Additionally, the correlation between the participation in lifelong learning and specific socio-economic characteristics of all member states of the European Union indicates some macro-level determinants of participation. These determinants mainly concern the fields of economy, labor market, including labor market policies and culture. The selected variables, although indicative, allow, at least to some extent, the interpretation of the perpetual gap between the tremendously high participation in Sweden and the extremely low participation in Greece.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Ελένη Παπαϊωάννου, για την καθοδήγηση και τα πολύτιμα σχόλιά της καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής. Ευχαριστώ θερμά την φίλη μου, Αλόνα, για την έμπρακτη υποστήριξή της σε κρίσιμα ζητήματα που αντιμετώπισα το τελευταίο χρονικό διάστημα. Θα ήθελα επίσης να αφιερώσω αυτήν την προσπάθεια στους αγαπημένους μου γονείς, Σωτηρία και Στάθη, οι οποίοι ήταν πάντα δίπλα μου να με υποστηρίζουν σε όλες τις δύσκολες περιόδους.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	2
Αναγκαιότητα και σημασία της έρευνας.....	3
Δομή της έρευνας.....	4
Κεφάλαιο 1	6
Κεντρικές έννοιες και θεωρητικό πλαίσιο	6
1.1 Διά Βίου Εκπαίδευση.....	6
1.2 Μοντέλα κράτους πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική.....	9
1.3 Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε μαθησιακές δραστηριότητες	14
1.4 Μοντέλα συμμετοχής των ενηλίκων σε μαθησιακές δραστηριότητες.....	16
1.5 Ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα	18
Κεφάλαιο 2	20
Η εξέλιξη των ευρωπαϊκών πολιτικών στο πεδίο της διά βίου μάθησης .	20
2.1 Πρώτη περίοδος: 1957 (Συνθήκη της Ρώμης) έως 1991	20
2.2 Δεύτερη περίοδος: 1992 (Συνθήκη του Μάαστριχτ) έως 1999	22
2.3 Τρίτη περίοδος: 2000 (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας) έως 2019	25
2.3.1 2000 έως 2009 («Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»).....	25
2.3.2 2010 έως 2019 («Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020»).....	28
2.4 Κριτική στις εκπαιδευτικές πολιτικές της ΕΕ.....	30
Κεφάλαιο 3	32
Μεθοδολογικό πλαίσιο	32
3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση	32
3.2 Κριτήρια επιλογής των χωρών	36
3.3 Στατιστική μέθοδος ανάλυσης.....	37
3.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	38
Κεφάλαιο 4	40
Διαρθρωτικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικές πολιτικές	40
4.1 Σουηδία.....	40
4.1.1 Κύρια διαρθρωτικά χαρακτηριστικά.....	40
4.1.2 Εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα	43
4.2 Ηνωμένο Βασίλειο	46

4.2.1 Κύρια διαρθρωτικά χαρακτηριστικά	46
4.2.2 Εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα	49
4.3 Γερμανία.....	51
4.3.1 Κύρια διαρθρωτικά χαρακτηριστικά	51
4.3.2 Εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα	55
4.4 Ελλάδα	57
4.4.1 Κύρια διαρθρωτικά χαρακτηριστικά	57
4.4.2 Εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα	61
Κεφάλαιο 5	64
Προσδιοριστικοί παράγοντες της συμμετοχής στη διά βίου εκπαίδευση	64
5.1 Συνοπτική παρουσίαση της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	64
5.2 Η διακύμανση της συμμετοχής και τα κύρια εμπόδια στις υπό μελέτη χώρες.....	65
5.3 Συσχέτιση της συμμετοχής με κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των κρατών μελών	71
5.4 Ερμηνεία της συμμετοχής στις επιλεγμένες χώρες.....	73
Κεφάλαιο 6	79
Συμπεράσματα.....	79
6.1 Διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των επιλεγμένων χωρών	79
6.2 Συσχέτιση της συμμετοχής με κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των κρατών μελών	81
6.3 Ερμηνεία της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη διά βίου εκπαίδευση στις επιλεγμένες χώρες.....	82
Παράρτημα Α.....	86
Στατιστικοί έλεγχοι	86
A.1 Έλεγχος κανονικότητας.....	86
A.2 Έλεγχος για ύπαρξη γραμμικής σχέσης.....	87
Βιβλιογραφία	92
A. Ξενόγλωσση.....	92
B. Ελληνόγλωσση.....	99

Λίστα σχημάτων

Σχήμα 1: Η εξέλιξη της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2005-2019 (LFS)...	4
Σχήμα 2: Το φάσμα της εκπαίδευσης/μάθησης	8
Σχήμα 3: Μοντέλο Αλυσίδας των Αντιδράσεων (Chain-of-Response Model)	17
Σχήμα 4: Μοντέλο Περιορισμένης Δράσης (Bounded Agency Model)	18
Σχήμα 5: Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στα κράτη μέλη της ΕΕ, 2019 (LFS)	29
Σχήμα 6: Σχήμα συστήματος	35
Σχήμα 7: Ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, 2016 (AES).....	66
Σχήμα 8: Ανισότητα συμμετοχής: λόγος συμμετοχής των ενηλίκων με υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ως προς τη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα, 2016 (AES).....	66
Σχήμα 9: Ποσοστό ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα που δεν συμμετείχε και δεν επιθυμούσε να συμμετάσχει στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, 2016 (AES).....	67
Σχήμα 10: Μέγιστο δυνητικό εύρος συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, 2016 (AES)	68
Σχήμα 11: Υφιστάμενη κάλυψη της επιθυμίας για συμμετοχή: λόγος συμμετοχής ως προς το μέγιστο δυνητικό εύρος συμμετοχής, 2016 (AES).....	69
Σχήμα 12: Τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στις υπό μελέτη χώρες, 2016 (AES)	70

Λίστα πινάκων

Πίνακας 1: Κατάταξη των χωρών/κρατών πρόνοιας βάσει των ποσοστών συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, 2016 (AES)	36
Πίνακας 2: Οι πηγές των μεταβλητών που αξιοποιούνται στη συσχέτιση με τη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ	38
Πίνακας 3: Συσχέτιση της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ με κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των κρατών μελών τη ΕΕ	71
Πίνακας 4: Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της AES αναφορικά με την συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στις υπό μελέτη χώρες...	74

Εισαγωγή

Η αποτύπωση και η κατανόηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελεί βασικό τομέα έρευνας στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το συγκεκριμένο εγχείρημα παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες, για παράδειγμα ασάφεια σχετικά με το εύρος των μαθησιακών δραστηριοτήτων που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και σύγχυση ως προς την έννοια της συμμετοχής (Καραλής, 2013, σ. 25). Μια γενική διαπίστωση αφορά στο γεγονός ότι η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες (εκπαιδευτικό επίπεδο, ηλικία, φύλο, φυλή, καθεστώς και κατηγορία απασχόλησης κ.ά.), ψυχολογικούς παράγοντες (λ.χ. προσωπικοί φραγμοί) και οικονομικούς παράγοντες (εισόδημα, κόστος προγραμμάτων) (Cross, 1981, σσ. 50-58· Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013, σσ. 175-187).

Η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων ερμηνεύεται συχνά με βάση την αρχή του Matthew, δηλαδή όσοι είχαν ευκαιρίες στο παρελθόν τείνουν να επωφελούνται περισσότερο από αυτές και στο μέλλον, ενώ εκείνοι που δεν είχαν ευκαιρίες βρίσκονται σε διαρκές αδιέξοδο (Boeren, 2009· Tuparevska, Santibáñez & Solabarrieta, 2019, σ. 14). Οι ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα, καθώς το αρχικό εκπαιδευτικό επίπεδο θεωρείται ο πιο καθοριστικός παράγοντας συμμετοχής σε ατομικό επίπεδο. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες τα ποσοστά συμμετοχής της συγκεκριμένης ομάδας στη διά βίου εκπαίδευση (ΔΒΕ) είναι χαμηλότερα από τα αντίστοιχα των ενηλίκων με μέτρια ή υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Εντούτοις, η ανισότητα βάσει του αρχικού εκπαιδευτικού επιπέδου, όπως και τα συνολικά ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων, δηλαδή των αποφοίτων όλων εκπαιδευτικών βαθμίδων, ποικίλλουν σημαντικά μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ).

Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει μια κοινά αποδεκτή θεωρία ή μοντέλο που να ερμηνεύει επαρκώς το ζήτημα της συμμετοχής. Βέβαια, ο Κόκκος (2005) αναφέρει πως:

[...] σημαντικοί μελετητές, όπως ο Rubenson (1998), η Cross (1981), οι Darkenwald και Merriam (1982), οι Henry και Basile (1994), καθώς και ο Alan Rogers (2002), συμφωνούν ότι η διάθεση συμμετοχής αποτελεί ένα σύνθετο, πολύπλοκο φαινόμενο, που μπορεί να ερμηνευτεί αν λάβουμε υπόψη μια σειρά από παράγοντες, οι οποίοι είναι τόσο εξωτερικοί - κοινωνικά προσδιορισμένοι (όπως οι ευκαιρίες παρακολούθησης των προγραμμάτων, το κύρος, η ποιότητα

και η χρηστική αξία της προσφερόμενης εκπαίδευσης, η κουλτούρα απέναντι στην εκπαίδευση κ.ά.) όσο και εσωτερικοί - ψυχολογικοί (όπως η στάση και οι προσδοκίες του ατόμου απέναντι στην εκπαίδευση, οι φάσεις ζωής που διανύει κ.ά). (σ. 107)

Εντούτοις, η μεγάλη διαφοροποίηση των ποσοστών συμμετοχής μεταξύ των χωρών καταδεικνύει αναμφίβολα τον καθοριστικό ρόλο των εξωτερικών παραγόντων. Το διαρκές χάσμα μεταξύ της υψηλής συμμετοχής στη Σουηδία και της χαμηλής συμμετοχής στην Ελλάδα θα ήταν επιπόλαιο να θεωρηθεί συμπτωματικό ή να ερμηνευθεί βάσει ψυχολογικών παραγόντων. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, το καθεστώς κράτους πρόνοιας, τα χαρακτηριστικά της οικονομίας, η αγορά εργασίας, οι πολιτικές απασχόλησης, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι πολιτισμικές αξίες συγκροτούν ορισμένους καθοριστικούς παράγοντες για τον βαθμό συμμετοχής στη ΔΒΕ σε μακροεπίπεδο (Rubenson & Desjardins, 2009· Groenez, Desmedt & Nicaise, 2007).

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπό της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής αποτελεί η ερμηνεία της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ εμβαθύνοντας στις περιπτώσεις της Σουηδίας, του Ηνωμένου Βασιλείου (ΗΒ), της Γερμανίας και της Ελλάδος. Οι συγκεκριμένες χώρες επιλέχθηκαν διότι αφενός εκφράζουν διαφορετικά μοντέλα κοινωνικής πολιτικής στον ευρωπαϊκό χώρο και αφετέρου παρουσιάζουν διαφοροποιημένα ποσοστά συμμετοχής.

Διατυπώνονται, λοιπόν, τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- (1) Ποιες διαφορές και ομοιότητες παρατηρούνται μεταξύ των τεσσάρων επιλεγμένων χωρών όσον αφορά τα κύρια διαρθρωτικά χαρακτηριστικά τους και τις εκπαιδευτικές πολιτικές με στόχο τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα;
- (2) Σε ποιο βαθμό συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των κρατών μελών¹ της ΕΕ συσχετίζονται με τη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ;

¹ Την 1η Φεβρουαρίου 2020, το ΗΒ έπαψε να αποτελεί κράτος μέλος της ΕΕ.

(3) Πώς ερμηνεύονται² τα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ στις τέσσερις επιλεγμένες χώρες;

Αναγκαιότητα και σημασία της έρευνας

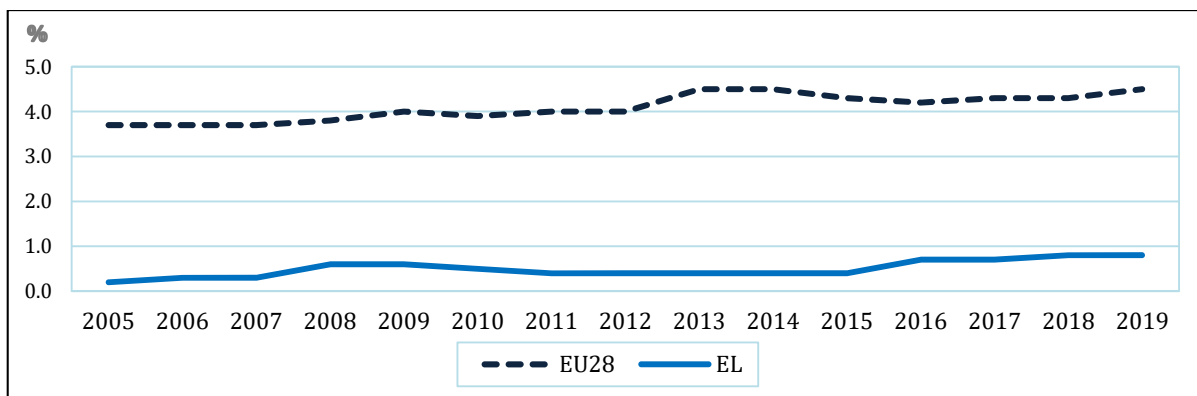
Στο επιχειρησιακό πρόγραμμα για την «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007, σ. 73), που αφορούσε την προγραμματική περίοδο 2007-2013 είχε τεθεί ο στόχος «να συνεχισθεί η προσπάθεια μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του αποκλεισμού», που αφορούν διάφορες κοινωνικές ομάδες και ιδίως τα άτομα με χαμηλά προσόντα και τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Ανάλογη στοχοθεσία υπήρχε και στο «Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης 2013-2015» της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης (2013), καθώς τονίζεται η ανάγκη να αυξηθεί η συμμετοχή των ατόμων με χαμηλά προσόντα σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και να αποφευχθεί η πόλωση στο πεδίο της διά βίου μάθησης (ΔΒΜ), που αφορά στο δίπολο της υπερεκπαίδευσης-υποεκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, στο ίδιο κείμενο αναγνωρίζεται η ένταση των ανισοτήτων που χαρακτηρίζουν τη συμμετοχή στη ΔΒΜ στην Ελλάδα:

Επιπρόσθετα, στη χώρα μας, η ΔΒΜ αντί να αμβλύνει τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, τις ενισχύει, καθώς το ποσοστό συμμετοχής των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περίπου διπλάσιο από το ποσοστό συμμετοχής των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας και οκταπλάσιο των αποφοίτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (σ. 27)

Παρά τις προαναφερθείσες δεσμεύσεις και διαπιστώσεις, η συμμετοχή των Ελλήνων με χαμηλά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση εξακολουθεί να βρίσκεται σε απογοητευτικά επίπεδα. Συγκεκριμένα, το 2018 και το 2019, η συμμετοχή σημείωσε τα υψηλότερα έως τώρα ποσοστά, δηλαδή μόλις 0,8%, ενώ μόνο μια μικρή αύξηση, της τάξεως του 0,6%, έχει συντελεστεί από το 2005 έως το 2019 (Eurostat, 2020a). Αξίζει να αναφερθεί ότι τα αντίστοιχα ποσοστά συμμετοχής σε σκανδιναβικές χώρες, όπως η Φινλανδία και η Σουηδία, προσεγγίζουν το 15,6% και 20,7% του συγκεκριμένου

² Πέρα από τη διαπίστωση συσχετίσεων μεταξύ της συμμετοχής στη ΔΒΕ και συγκεκριμένων κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των κρατών μελών της ΕΕ, η απόπειρα ερμηνείας της συμμετοχής υιοθετεί μια ευρύτερη οπτική αξιοποιώντας επιπρόσθετα στοιχεία για τις τέσσερις επιλεγμένες χώρες.

πληθυσμού αντιστοίχως. Σημειώνεται ακόμη ότι η επίτευξη του στόχου της αύξησης της συνολικής συμμετοχής των ενηλίκων (ηλικίας 25-64 ετών) στο 15%, που είχε τεθεί ως στόχος στο πλαίσιο της στρατηγικής «ΕΚ 2020», εύλογα προϋποθέτει και την αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων που διαθέτουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης.



Σχήμα 1: Η εξέλιξη της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2005-2019 (LFS) [Πηγή: Eurostat, 2020a]

Ανατρέχοντας στην υπάρχουσα βιβλιογραφία μπορεί να εντοπίσει κανείς πληθώρα ερευνών σχετικά με τους παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΕ, οι οποίες ακολουθούν κατά βάση ποσοτική μεθοδολογία, ενώ, όπως φαίνεται, ελάχιστες από αυτές επικεντρώνεται στους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Συνεπώς, η αναγκαιότητα και η σημασία της έρευνας εδράζονται αφενός στην ανάγκη ερμηνείας των διαχρονικά χαμηλών ποσοστών συμμετοχής της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας στην Ελλάδα και αφετέρου στο υπάρχον βιβλιογραφικό κενό. Η ερμηνεία του φαινομένου είναι αναγκαία, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η χαμηλή συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο σχετίζεται πρωτίστως με τα χαρακτηριστικά του συστήματος εκπαίδευσης ενηλίκων ή με άλλα διαρθρωτικά χαρακτηριστικά της Ελλάδος, όπως για παράδειγμα τα χαρακτηριστικά της οικονομίας, τις πολιτικές απασχόλησης και τη συλλογική κουλτούρα.

Δομή της έρευνας

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ορισμένες κεντρικές έννοιες, όπως η «διά βίου εκπαίδευση» και οι «ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα», καθώς επίσης το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής, δηλαδή ορισμένες από τις σημαντικότερες θεωρίες ή μοντέλα που αφορούν στη συμμετοχή των ενηλίκων σε μαθησιακές δραστηριότητες και τα χαρακτηριστικά των διαφόρων κρατών πρόνοιας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται με κριτικό τρόπο η ανάπτυξη των ευρωπαϊκών πολιτικών στο πεδίο της ΔΒΜ εστιάζοντας σε εκείνες που σχετίζονται με τον στόχο της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς αφορούν σε μεγάλο βαθμό τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Η εξέταση των ευρωπαϊκών πολιτικών υποδιαιρείται σε τρεις χρονικές περιόδους με βάση ορισμένα κομβικά γεγονότα.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής. Συγκεκριμένα, προσδιορίζεται η προσέγγιση που ακολουθείται, δηλαδή ο τρόπος που η σύγκριση των χωρών αξιοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο για την ερμηνεία της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ, τα κριτήρια επιλογής των χωρών και η στατιστική μέθοδος ανάλυσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και συγκρίνονται τα κύρια διαρθρωτικά χαρακτηριστικά και οι εκπαιδευτικές πολιτικές των επιλεγμένων χωρών, προκειμένου να δοθεί μια προκαταρκτική ερμηνεία της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ. Για τη σύγκριση των επιλεγμένων χωρών αξιοποιείται η υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς και πληθώρα στατιστικών στοιχείων της Eurostat, του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας και του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ).

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία παρέχει συγκρίσιμα δεδομένα για τη διακύμανση της συμμετοχής και τα κύρια εμπόδια στη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στα κράτη μέλη της ΕΕ. Στη συνέχεια, εντοπίζονται ορισμένοι προσδιοριστικοί παράγοντες της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα σε μακρο-επίπεδο και επιχειρείται μια συνολική ερμηνεία της συμμετοχής στις υπό μελέτη χώρες.

Στο έκτο κεφάλαιο εξάγονται ορισμένα βασικά συμπεράσματα αναφορικά με τα ευρήματα που προέκυψαν από τα προηγούμενα κεφάλαια, προκειμένου να ενταχθούν σε έναν ευρύτερο προβληματισμό σε σχέση με τη συμμετοχή στη ΔΒΕ.

Κεφάλαιο 1

Κεντρικές έννοιες και θεωρητικό πλαίσιο

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κεντρικές έννοιες και το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής αξιοποιώντας και συνθέτοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, κρίνεται αναγκαίο να προσδιοριστούν έννοιες όπως η «διά βίου εκπαίδευση» και οι «ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα», καθώς και να παρουσιαστούν ορισμένες από τις σημαντικότερες θεωρίες ή μοντέλα που αφορούν στη συμμετοχή των ενηλίκων σε μαθησιακές δραστηριότητες και τα χαρακτηριστικά των διαφόρων κρατών πρόνοιας.

1.1 Διά Βίου Εκπαίδευση

Πριν την εννοιολόγηση της «διά βίου εκπαίδευσης», κρίνεται σκόπιμο να διακριθούν οι μορφές των διαφόρων μαθησιακών δραστηριοτήτων. Στην κλασική τυπολογία των Coombs και Ahmed (1974, σ. 8) η μάθηση εξισώνεται με την εκπαίδευση και αναγνωρίζονται τρεις τύποι εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων:

- Τυπική εκπαίδευση: το θεσμοθετημένο, χρονικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο «εκπαιδευτικό σύστημα», δηλαδή το σύστημα της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Μη τυπική εκπαίδευση: οποιαδήποτε οργανωμένη, συστηματική, εκπαιδευτική δραστηριότητα που υλοποιείται εκτός τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και παρέχει επιλεγμένα είδη μάθησης σε συγκεκριμένες υποομάδες του πληθυσμού.
- Άτυπη εκπαίδευση: η ανοργάνωτη και συχνά μη συστηματική εκπαίδευση, μέσω της οποίας τα άτομα αποκτούν και συσσωρεύουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις μέσω της καθημερινής εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.

Στην πλέον έγκριτη ορολογία που προτείνει ο CEDEFOP (2014) οι μαθησιακές δραστηριότητες ορίζονται με διαφορετικό τρόπο, ενώ ο όρος της «εκπαίδευσης» αντικαθίσταται από αυτόν της «μάθησης». Οι διαφορές μεταξύ «τυπικής εκπαίδευσης» και «τυπικής μάθησης» ή «μη τυπικής εκπαίδευσης» και «μη τυπικής μάθησης» είναι καταφανείς. Συγκεκριμένα, παρατίθενται οι εξής ορισμοί:

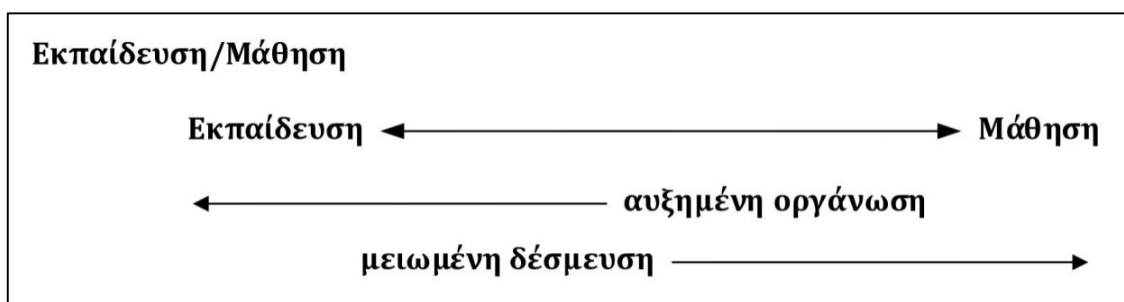
- Τυπική μάθηση: Μάθηση που πραγματοποιείται σε οργανωμένο και δομημένο πλαίσιο (π.χ. σε εκπαιδευτικό οργανισμό ή οργανισμό κατάρτισης ή κατά τη διάρκεια της εργασίας) και είναι ρητώς χαρακτηρισμένη ως μάθηση (ως προς τους στόχους, τη διάρκεια ή τους πόρους). Η τυπική μάθηση είναι σκόπιμη από την πλευρά του εκπαιδευόμενου και οδηγεί σε πιστοποίηση. (σ. 93)
- Μη τυπική μάθηση: Μάθηση ενσωματωμένη σε προγραμματισμένες δραστηριότητες οι οποίες δεν είναι σαφώς προσδιορισμένες ως μάθηση (από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης και μαθησιακής υποστήριξης). Η μη τυπική μάθηση είναι σκόπιμη από την πλευρά του εκπαιδευόμενου. (σ. 183)
- Άτυπη μάθηση: Μάθηση η οποία προέρχεται από δραστηριότητες της καθημερινής ζωής σχετιζόμενες με την εργασία, την οικογένεια, τον ελεύθερο χρόνο. Δεν είναι οργανωμένη ή δομημένη ως προς τους στόχους, τη διάρκεια ή τη μαθησιακή υποστήριξη. Η άτυπη μάθηση συνήθως δεν είναι σκόπιμη από την πλευρά του εκπαιδευόμενου. (σ. 111)

Προβάλλονται εύλογα ερωτήματα για το αν η έννοια της «μάθησης» ισοδυναμεί με αυτή της «εκπαίδευσης» και κατά συνέπεια αν οι όροι «διά βίου μάθηση» και «διά βίου εκπαίδευση» μπορούν να χρησιμοποιούνται εκ περιτροπής. Ο Κόκκος (2005, σ. 33) αναφέρει σχετικά: «Αυτές οι δραστηριότητες, όπου η μάθηση είναι συνειδητή από την πλευρά των συμμετεχόντων και σχεδιασμένη με συγκρότηση από κάποιο φορέα παροχής μάθησης, αποτελούν εκπαίδευση». Εντούτοις, εκπαίδευση παρέχεται και από φορείς των οποίων η βασική λειτουργία δεν είναι εκπαιδευτική (επιχειρήσεις, υπουργεία κ.λπ.) (Κόκκος, 2005, σ. 33). Ο Cropley, (1980, σ. 3) διατείνεται ότι η μάθηση συνιστά μια εσωτερική αλλαγή ως αποτέλεσμα της εμπειρίας, ενώ η εκπαίδευση αφορά στις επιδράσεις που κατευθύνουν ή ενθαρρύνουν τη μάθηση. Κάτι τέτοιο προκύπτει και από τον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων του ΟΟΣΑ (OECD, 1977):

Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς

επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό. (όπ. αναφ. στο Tight, 2002, σσ. 63-64)

Αφού κατέστη σαφές ότι η έννοια της «μάθησης» είναι ευρύτερη από αυτή της «εκπαίδευσης» γίνονται φανεροί και οι λόγοι επιλογής του όρου «διά βίου εκπαίδευση» αντί του όρου «διά βίου μάθηση». Ο πρώτος παραπέμπει με σαφήνεια σε οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες (τυπική και μη τυπική εκπαίδευση), που σηματοδοτούν την ανάπτυξη δημόσιας εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους της πολιτείας, ενώ ο δεύτερος περικλείει και την άτυπη μάθηση, που αποτελεί ευθύνη του πολίτη (Βεργίδης, Καραλής, Κολαουζίδης & Κόκκος, 2010, σσ. 17-18)³. Επιπρόσθετα, η επικράτηση του όρου «διά βίου μάθηση» εμπεριέχει και ιδεολογικοπολιτική σημασία, καθώς, όπως υποδεικνύει ο Καραλής (2013, σ. 17), «ενέχει προϋποθέσεις μετατόπισης του κέντρου βάρους των σχετικών πολιτικών από την εκπαίδευση ως υποχρέωση των οργανωμένων κοινωνιών και των κρατών πρόνοιας, στη μάθηση ως ατομική ευθύνη του πολίτη». Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2014, σ. 122) η αντικατάσταση των όρων φανερώνει τη στροφή προς την εξατομίκευση, υπό την κυριαρχία της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας.



Σχήμα 2: Το φάσμα της εκπαίδευσης/μάθησης [Πηγή: (Tight, 2002, σ. 18)]

Συνοψίζοντας, ο Jarvis (2004, σ. 57) ισχυρίζεται ότι ΔΒΕ αποτελεί «κάθε σχεδιασμένη σειρά γεγονότων που έχει ανθρωπιστική βάση, στοχεύει στη μάθηση και κατανόηση από την πλευρά του συμμετέχοντος και μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε φάση της ζωής». Το φάσμα της ΔΒΕ, λοιπόν, εμπεριέχει και την κατάρτιση, η οποία αποτελεί «τη συστηματική απόκτηση δεξιοτήτων, κανόνων, εννοιών ή συμπεριφορών που έχουν ως αποτέλεσμα την βελτιωμένη επίδοση στην εργασιακή κατάσταση» (Goldstein & Gessner, 1988, σ. 43). Επομένως, παρά την επικρατούσα εννοιολογική σύγχυση, όταν γίνεται

³ Σημειώνεται, ωστόσο, ότι τα όρια μεταξύ άτυπης μάθησης και εκπαίδευσης είναι δυσδιάκριτα. Για παράδειγμα, ο Κόκκος (2005, σ. 33) αλλού έχει υποστηρίξει ότι σε ακραία περίπτωση η αυτομόρφωση δύναται να θεωρηθεί εκπαίδευση.

αναφορά στη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ στο πλαίσιο της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής, εννοείται το σύνολο των οργανωμένων μαθησιακών διαδικασιών στις οποίες μετέχουν οι ενήλικες μετά τη λήξη της αρχικής εκπαίδευσης. Μια τέτοια προσέγγιση λαμβάνει υπόψη τη συμμετοχή των ενηλίκων στην τυπική εκπαίδευση⁴, ωστόσο κάτι ανάλογο παρατηρείται και στη μεθοδολογία του Διεθνούς Προγράμματος για την αποτίμηση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ενηλίκων (PIAAC) του ΟΟΣΑ και των ευρωπαϊκών ερευνών για την εκπαίδευση ενηλίκων (AES) και το εργατικό δυναμικό (LFS) της Eurostat. Συνήθως, οι έρευνες αυτές επικεντρώνονται στα άτομα ηλικίας 25 έως 64 ετών με την εξής λογική: το κατώτερο όριο (25 ετών) αντιστοιχεί θεωρητικά στο τέλος της επίσημης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το ανώτατο όριο (64 ετών) αντιστοιχεί στο τελευταίο έτος εργασίας.

1.2 Μοντέλα κράτους πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική

Ο όρος «κράτος πρόνοιας» επικράτησε διεθνώς κατά τη μεταπολεμική περίοδο σηματοδοτώντας τη διεύρυνση της κοινωνικής λειτουργίας του αστικού κράτους στις αναπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες (Στασινοπούλου, 1992, σ. 19)⁵. Ως όρος είναι επιφορτισμένος με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της σχεδιασμένης συλλογικής δράσης με στόχο την επίτευξη της ευημερίας των πολιτών και τη μείωση της ανισότητας (Στασινοπούλου, 1992, σ. 19). Ένας ορισμός που δίνεται από τον Κελπανίδη (1990) είναι ο εξής:

[...] το σύγχρονο Κράτος Πρόνοιας είναι η μορφή του κράτους στην οποία το κράτος αναλαμβάνει, με παρέμβαση σε οικονομικές και κοινωνικές διαδικασίες, την ευθύνη για την ανακατανομή των υλικών και πολιτιστικών αγαθών ή για την παροχή αυτών των αγαθών σε κοινωνικές ομάδες ή και σε ολόκληρη την κοινωνία με βάση αντίστοιχα θεσπισμένα δικαιώματα. (σ. 1)

⁴ Σύμφωνα με το νόμο για την ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης (3879/2010 - ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010) στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων, δηλαδή τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

⁵ Οι όροι «κοινωνικό κράτος», ως μετάφραση του γερμανικού όρου «sozial staat», και «κράτος ευημερίας», ως μετάφραση τον αγγλικού όρου «welfare state», χρησιμοποιούνται επίσης, και εκφράζουν διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και ιδεολογικές καταβολές (Στασινοπούλου, 1992, σ. 20).

Τα κράτη πρόνοιας ασκούν σημαντική επίδραση σε πολλές πτυχές της κοινωνικής ζωής, συμβάλλοντας σε αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των κρατών σε σχέση με την εισοδηματική ανισότητα, τη συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό, τα επίπεδα συνδικαλιστικής οργάνωσης κ.ά. (Pierson, 2000, σ. 791). Για την πληρέστερη κατανόηση των εθνικών κοινωνικών πολιτικών χρειάζεται να διερευνηθεί τόσο η ύπαρξη, όσο και η απουσία μέτρων για την ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας. Όπως υποδεικνύει ο Ιατρίδης (1990, σ. 16): «Η πιο σαφής κοινωνική πολιτική είναι ίσως αυτή που δεν υπάρχει, δηλαδή η απόφαση να μη γίνει επέμβαση. Έτσι κρατική κοινωνική πολιτική είναι ό,τι κάνει ή δεν κάνει το κράτος». Ένας επιπρόσθετος κίνδυνος ελοχεύει στην ταύτιση των κειμένων πολιτικής με την πραγματικότητα του πεδίου. Οι Σταμέλος, Βασιλόπουλος και Καβασακάλης (2015, σ. 39) αναφέρουν σχετικά: «Είναι προφανές ότι τα κείμενα πολιτικής είναι απαραίτητα για τον προσδιορισμό του νομιμοποιητικού λόγου και του πλαισίου δράσης, όμως σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζονται με την πραγματικότητα του πεδίου, η οποία διαθέτει τους δικούς της βαθμούς αυτονομίας».

Αρκετοί θεωρητικοί έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της ομαδοποίησης και διατύπωσης μοντέλων κράτους πρόνοιας, ωστόσο εδώ θα αναφερθούν μόνο ορισμένοι από τους σημαντικότερους. Ο Titmuss (1974, σσ. 30-31) διατυπώνοντας την έννοια του «μοντέλου ευημερίας» για να περιγράψει τις λειτουργίες της κοινωνικής πολιτικής σε διαφορετικές χώρες διέκρινε τρία μοντέλα (όπ. αναφ. στο Δημουλάς και Οικονόμου, 2012, σσ. 59-69· Σακελλαρόπουλος, 2011, σσ. 25-38). Το πρώτο μοντέλο αναφέρεται ως υπολειμματικό (residual) και στηρίζεται στην παραδοχή πως το κράτος θα πρέπει να παρεμβαίνει προσωρινά μόνο όταν η ιδιωτική αγορά και η οικογένεια αποτυγχάνουν. Το δεύτερο μοντέλο των βιομηχανικών επιτευγμάτων (industrial achievement-performance) τονίζει τον επιβοηθητικό χαρακτήρα της κοινωνικής πολιτικής για την οικονομία της αγοράς υποστηρίζοντας ότι οι κοινωνικές ανάγκες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται στη βάση της αξιοκρατίας, των επιδόσεων της εργασίας και της παραγωγικότητας. Σύμφωνα, με το τρίτο μοντέλο κοινωνικής πολιτικής, το αναδιανεμητικό (institutional-redistributive), η κοινωνική πρόνοια παρέχει καθολικές υπηρεσίες εκτός της αγοράς με στόχο της κάλυψη των συνολικών κοινωνικών αναγκών.

Στο πλαίσιο της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής ιδιαίτερα χρήσιμη φαίνεται η κατηγοριοποίηση των διαφορετικών «καθεστώτων κράτους πρόνοιας» στις χώρες της Ευρώπης, που διατύπωσε ο Esping-Andersen (2014), καθώς γνωρίζει ευρύτατη αποδοχή

και έχει αξιοποιηθεί από σημαντικούς ερευνητές, όπως οι Rubenson & Desjardins (2009), οι οποίοι έχουν ασχοληθεί επισταμένως με το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΕ. Το κάθε «καθεστώς κράτους πρόνοιας» συνίσταται στις ιδιαίτερες και ιστορικά διαμορφωμένες σχέσεις ανάμεσα στο κράτος, την αγορά και την οικογένεια (Esping-Andersen, 2014, σ. 110).

Η συγκεκριμένη ταξινόμηση λαμβάνει υπόψη τον βαθμό αποεμπορευματοποίησης της εργατικής δύναμης, δηλαδή τον βαθμό που ένα κράτος πρόνοιας συντελεί μέσω των κοινωνικών παροχών (κοινωνική ασφάλιση, οικογενειακά επιδόματα κλπ.) στην αναπαραγωγή των ατόμων έξω από τις δυνάμεις της αγοράς⁶. Επιπλέον, τα διάφορα κράτη πρόνοιας αποτελούν συστήματα διαστρωμάτωσης, με την έννοια ότι συμμετέχουν ενεργά στην διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων, και συνεπώς μπορούν να διακριθούν για τη συμβολή τους στη δημιουργία προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων. Για παράδειγμα, ο Esping-Andersen (2014, σ. 115) υποστηρίζει ότι το πρότυπο κοινωνικής ασφάλισης που προωθήθηκε από συντηρητικούς μεταρρυθμιστές όπως ο Bismarck και ο von Taaffe, στόχευσε στο να παγιωθούν διακρίσεις μεταξύ των μισθωτών νομοθετώντας διαφορετικά προγράμματα για τις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και ομάδες κύρους, το καθένα με διάκριτο σύνολο δικαιωμάτων και προνομίων. Με βάση, λοιπόν, αυτά τα κριτήρια προχώρησε στη διάκριση τριών καθεστώτων κράτους πρόνοιας.

Το «σοσιαλδημοκρατικό» καθεστώς κράτους πρόνοιας συναντάται κυρίως στις σκανδιναβικές χώρες (Σουηδία, Νορβηγία, Δανία), όπου παρατηρείται η υψηλότερη αποεμπορευματοποίηση και ενυπάρχουν οι αρχές της καθολικότητας και της ισότητας. Οι χειρώνακτες απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα με τους μισθωτούς του ιδιωτικού τομέα και τους δημόσιους υπαλλήλους. Κύριος στόχος είναι η μεγιστοποίηση της ατομικής ανεξαρτησίας, με συνέπεια το κράτος να αναλαμβάνει την φροντίδα των παιδιών, των ηλικιωμένων και των ανήμπορων, και να ενθαρρύνει τις γυναίκες να συμμετέχουν στην αγορά εργασίας. Η πλήρης απασχόληση αποτελεί βασικό στόχο, προκειμένου να αυξηθούν τα έσοδα για τη διατήρηση ενός καθολικού και

⁶ Σημειώνεται ότι ο Esping-Andersen δεν συμπεριέλαβε τις εκπαιδευτικές πολιτικές στην περιγραφή των καθεστώτων κράτους πρόνοιας, ωστόσο οι Hega & Hokenmaier (2002, σ. 150) υποστηρίζουν ότι θα έπρεπε, καθώς η εκπαίδευση, όπως άλλα κοινωνικά προγράμματα, δύναται να μειώσει την εξάρτηση του ατόμου από τις μεταβολές των αγορών εργασίας ή τουλάχιστον να βελτιώσει τη θέση του.

αποεμπορευματοποιημένου κράτους πρόνοιας (Esping-Andersen, 2014· Κωτσονόπουλος, 2008).

Το «φιλελεύθερο» καθεστώς κράτους πρόνοιας, με αρχετυπικά παραδείγματα τις Η.Π.Α., τον Καναδά και την Αυστραλία, εξασφαλίζει ένα ελάχιστο επίπεδο διαβίωσης για τους χαμηλοεισοδηματίες, δηλαδή τα μέλη της εργατικής τάξης, ευνοώντας ταυτόχρονα την αγορά για την παροχή ιδιωτικών προνοιακών προγραμμάτων στη μεσαία τάξη. Σύμφωνα με τον Esping-Andersen (2014, σ. 120), σε αυτές τις χώρες επικρατούν «η αρωγή μετά από έλεγχο των προσωπικών πόρων, οι λιτές καθολικές μεταβιβάσεις ή τα λιτά προγράμματα κοινωνικής ασφάλισης». Επίσης, οι υπηρεσίες και τα επιδόματα που παρέχονται από το κράτος συχνά συνοδεύονται από κοινωνικό στίγμα. Το συγκεκριμένο προνοιακό καθεστώς χαρακτηρίζεται από τον χαμηλότερο βαθμό αποεμπορευματοποίησης, και συντελεί σε ένα ταξικό δυισμό μεταξύ των δικαιούχων κρατικής πρόνοιας και των στρωμάτων που αναπαράγονται μέσω της αγοράς (Esping-Andersen, 2014· Κωτσονόπουλος, 2008).

Το «συντηρητικό-κορπορατιστικό» καθεστώς κράτους πρόνοιας περιλαμβάνει χώρες όπως η Αυστρία, η Γαλλία, η Γερμανία και η Ιταλία, στις οποίες, σε αντίθεση με το «φιλελεύθερο» προνοιακό καθεστώς, η ιδιωτική ασφάλιση και οι επαγγελματικές πρόσθετες παροχές διαδραματίζουν ένα περιφερειακό ρόλο. Στις χώρες αυτές επιδιώχθηκε η διατήρηση των ταξικών διαφορών με συνέπεια τα δικαιώματα να πηγάζουν από την κοινωνική τάξη και θέση. Επιπρόσθετα, η επιρροή από την εκκλησιά συντέλεσε σε μια ισχυρή δέσμευση για τη διαφύλαξη της παραδοσιακής οικογένειας. Η αρχή της «επικουρικότητας» συνεπάγεται την τάση το κράτος να επεμβαίνει όταν η δυνατότητα της οικογένειας να συντηρεί τα μέλη της εξαντληθεί. Η κοινωνική ασφάλιση αποκλείει τις άνεργες συζύγους και τα οικογενειακά επιδόματα ενθαρρύνουν τη μητρότητα (Esping-Andersen, 2014· Κωτσονόπουλος, 2008).

Η τυπολογία του Esping-Andersen έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης επιστημονικής κριτικής, ενώ έχουν διατυπωθεί μια σειρά από ανταγωνιστικές τυπολογίες των κρατών πρόνοιας. Ενδεικτικά, ένα τέταρτο μοντέλο κράτους πρόνοιας, το λεγόμενο «νοτιοευρωπαϊκό», αναγνωρίστηκε από τον Ferrera (1996) και αφορά στις χώρες της νότιας Ευρώπης (Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Ισπανία). Χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελεί το γεγονός ότι οι χρηματικές παροχές συνδέονται με

τη θέση στην εργασία, ενώ η υγειονομική περίθαλψη συνδέεται με την ιδιότητα του πολίτη. Τα εθνικά συστήματα υγείας παρότι βασίζονται στις αρχές της καθολικότητας συνυπάρχουν και συχνά ωφελούν ιδιωτικούς φορείς. Υπάρχει έντονος δυϊσμός μεταξύ όσων βρίσκονται στο εσωτερικό της επίσημης ή θεσμοποιημένης αγοράς εργασίας και όσων βρίσκονται στο εσωτερικό της ανεπίσημης ή μη θεσμοποιημένης αγοράς εργασίας. Παρατηρείται, επίσης, μία ανισόρροπη κατανομή της προστασίας, και ιδίως υπερπροστασία του γήρατος⁷ με την παροχή γενναιόδωρων συντάξεων. Η λειτουργία του «νοτιοευρωπαϊκού» μοντέλου χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό διείσδυσης του κράτους στην προνοιακή σφαίρα, θεσμική ευνοιοκρατία, σύνθετους μηχανισμούς «πατρωνίας» και χαμηλή αποδοτικότητα των δημόσιων υπηρεσιών. Ας σημειωθεί ότι ο Esping-Andersen θεωρεί το συγκεκριμένο μοντέλο υποκατηγορία του «κορπορατιστικού» καθεστώτος κράτους πρόνοιας με ιδιομορφία την υποτυπώδη ανάπτυξη (όπ. αναφ. στο Σακελλαρόπουλος, 2011, σ. 370).

Σημαντικό γνώρισμα των βιομηχανικά αναπτυγμένων δυτικών δημοκρατιών κατά την διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου, αποτέλεσε, όπως προαναφέρθηκε, η διεύρυνση της κοινωνικής λειτουργίας του κράτους. Η άνοδος των κοινωνικών δαπανών συγκρότησε το ευρύτερο δομικό πλαίσιο εντός του οποίου αναδείχθηκε η οικονομική και κοινωνική σημασία της εκπαίδευσης. Με την εφαρμογή πολιτικών με στόχο τη σταθερή οικονομική ανάπτυξη και την πλήρη απασχόληση διαμορφώθηκε η εκτίμηση ότι μακροπρόθεσμα η έλλειψη κατάλληλα εκπαιδευμένου ανθρώπινου δυναμικού θα αποτελούσε τον κύριο περιοριστικό παράγοντα της παραπέρα οικονομικής ανάπτυξης (Κελπανίδης, 1991, σσ. 49-65)⁸. Ένας νέος κλάδος της Οικονομικής Επιστήμης, η Οικονομία της Εκπαίδευσης, αποτέλεσε το θεωρητικό υπόβαθρο για την αντίληψη των εκπαιδευτικών δαπανών ως επένδυση στο «ανθρώπινο κεφάλαιο» (Κελπανίδης, 1987, σ. 126). Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Human Capital Theory) που διατύπωσε ο Th. W. Schulz (1972) αποτελεί το σημαντικότερο θεωρητικό παράδειγμα. Ο αντίκτυπος των τότε νεοσύστατων διεθνών οργανισμών είχε, επίσης, βαρύνουσα σημασία για τη

⁷ Ο όρος «υπερπροστασία του γήρατος» είναι μάλλον παραπλανητικός για την περίπτωση της Ελλάδος τουλάχιστον, καθώς αποκρύβει τις μεγάλες διαφορές υπέρ των συνταξιούχων της «νομενκλατούρας», δηλαδή των ευνοημένων του πελατειακού κράτους.

⁸ Βέβαια, όπως αναφέρει ο Κελπανίδης (1991, σ. 58): «Σε χώρες με πολιτική σταθερότητα και με μακρά παράδοση προγραμματισμού, όπως η Σουηδία, το θέμα του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνάρτηση με τις νέες απαιτήσεις της δυναμικά αναπτυσσόμενης βιομηχανικής κοινωνίας άρχισε να απασχολεί της κυβερνήσεις ήδη πριν από τον πόλεμο από τη δεκαετία του 1930».

διεύρυνση της πρόσβασης στις ανώτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος και την αύξηση των εκπαιδευτικών δαπανών. Για παράδειγμα, το 1948, ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών υιοθέτησε την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου⁹, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται, επισήμως πλέον, ανθρώπινο δικαίωμα (αρ. 26), και ως εκ τούτου αναζητούνται τρόποι καθολικής εξασφάλισής του σε ολόκληρο τον πλανήτη (Σταμέλος κ.ά., 2015, σ. 21).

Το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής αποκρυσταλλώνεται με μοναδικό τρόπο στα διάφορα κράτη πρόνοιας. Για παράδειγμα, οι Allmendinger & Leibfried (2003, σ. 63) επισημαίνουν ότι στις αγγλοσαξονικές χώρες η εκπαιδευτική πολιτική θεωρείται, συνήθως, μέρος της κοινωνικής πολιτικής, της οποίας το περιεχόμενο δεν αφορά αποκλειστικά στην κοινωνική ασφάλιση, ενώ, στην Γερμανία, όπως και σε άλλες χώρες, η εκπαίδευση και η κοινωνική πολιτική παραμένουν διαχωρισμένες. Στην έρευνα των Hega & Hokenmaier (2002, σ. 167) υποστηρίζεται ότι τα καθεστώτα κράτους πρόνοιας που διατύπωσε ο Esping-Andersen παρουσιάζουν διακριτά πρότυπα στήριξης για τη δημόσια εκπαίδευση. Ειδικότερα, τα σοσιαλδημοκρατικά καθεστώτα κράτους πρόνοιας δαπανούν μεγαλύτερα ποσά τόσο στην εκπαίδευση, όσο και την κοινωνική ασφάλιση συγκριτικά με τα συντηρητικά ή τα φιλελεύθερα, ενώ τα φιλελεύθερα καθεστώτα κράτους πρόνοιας, σε αντίθεση με τα συντηρητικά, δίνουν προτεραιότητα στην εκπαίδευση έναντι της κοινωνικής ασφάλισης.

1.3 Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε μαθησιακές δραστηριότητες

Οι πρώτες αναφορές στα κίνητρα και τα εμπόδια στη συμμετοχή των ενηλίκων σε μαθησιακές δραστηριότητες εντοπίζονται στο έργο κλασικών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως του E. C. Lindeman (1926) και του B. Yaxlee (1929) (όπ. αναφ. στο Καραλής, 2013, σ. 23). Εντούτοις, στο παρόν υποκεφάλαιο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν ορισμένες εμπειρικές έρευνες με στόχο τη διερεύνηση των κινήτρων και εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, οι οποίες επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη μεταγενέστερη έρευνα.

⁹ <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>

Ο Houle (1961) πραγματοποίησε εις βάθος συνεντεύξεις σε 22 συμμετέχοντες σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και κατέληξε στο συμπέρασμα πως όλοι είχαν ορισμένους στόχους, ωστόσο κατατάσσονταν σε τρεις υποομάδες σχετικά με τον τρόπο που προσανατολίζονται στη μάθηση: τους προσανατολισμένους στο στόχο, τους προσανατολισμένους στη δράση και τους προσανατολισμένους στη μάθηση (όπ. αναφ. στο Cross, 1981, σ. 82). Ακολουθώντας παρόμοια μεθοδολογία ο Tough (1968) επιχείρησε να εντοπίσει τους λόγους που οι ενήλικοι εμπλέκονται σε δραστηριότητες αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Ορισμένα βασικά συμπεράσματα που εξήγαγε αφορούν στο γεγονός ότι οι ενήλικες είχαν περισσότερους από έναν λόγο για να ασχοληθούν με τη μάθηση, καθώς επίσης και ότι παρακινούνται συχνότερα από την επιθυμία να εφαρμόσουν τις γνώσεις που θα αποκομίσουν (όπ. αναφ. στο Cross, 1981, σ. 85).

Βάσει της τυπολογίας του Houle αναπτύχθηκαν διάφοροι γενικοί δείκτες προσανατολισμού των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Ο Sheffield (1964) σύνταξε ερωτηματολόγιο με 58 πιθανούς λόγους¹⁰ συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε κλίμακα 5 βαθμών συμφωνίας (όπ. αναφ. στο Boshier, 1971, σ. 5). Διέκρινε, λοιπόν, πέντε τύπους προσανατολισμών: (α) μάθηση, (β) επιθυμητή δραστηριότητα, (γ) προσωπικός στόχος, (δ) κοινωνικός στόχος, (στ) αναγκαία δραστηριότητα. Ο Boshier (1971, σσ. 8-19), αξιοποιώντας την τυπολογία του Houle και ορισμένους από τους λόγους συμμετοχής που καταγράφονταν στην έρευνα του Sheffield, ανέπτυξε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής (Educational Participation Scale). Έπειτα από ερμηνεία και ανάλυση των αρχικών ευρημάτων, κατέγραψε τους εξής προσανατολισμούς: (α) ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, (β) εξωτερικές προσδοκίες, (γ) κοινωνική προσφορά, (δ) επαγγελματική αναβάθμιση, (ε) διαφυγή από άλλες καταστάσεις και (στ) ενδιαφέρον για τη γνώση.

Οι Johnstone και Rivera (1965) διεξάγοντας έρευνα με ερωτηματολόγιο υποστήριξαν ότι τα εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα δύνανται να ταξινομηθούν ως καταστασιακά ή εξωτερικά, δηλαδή όσα είναι πέρα από τον έλεγχο του υποκειμένου, και προδιαθετικά ή εσωτερικά, τα οποία σχετίζονται με την προσωπική στάση (όπ. αναφ. στο Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, σ. 66). Η Cross (1981)

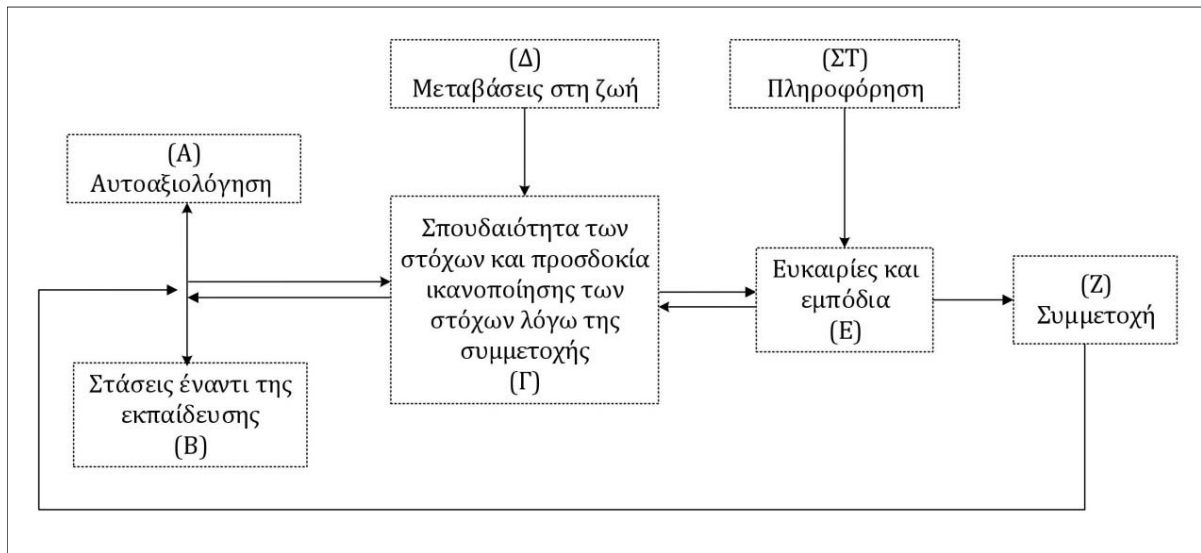
¹⁰ Οι περισσότεροι (48) λόγοι αντιστοιχούσαν σε κάθε τύπο εκπαιδευόμενου της τυπολογίας του Houle, και συγκεκριμένα 16 λόγοι ανά τύπο, ενώ ορισμένοι (10) δεν αντιστοιχούσαν ξεκάθαρα σε κάποιον από τους τρεις τύπους.

πρότεινε μια τρίτη κατηγορία εμποδίων, τα λεγόμενα «θεσμικά», σημειώνοντας, ωστόσο, ότι ένα εμπόδιο ενδέχεται να εντάσσεται σε περισσότερες από μία κατηγορίες. Με βάση τη συγκεκριμένη τυπολογία τα εμπόδια διακρίνονται σε:

- Καταστασιακά (situational): εμπόδια που προκύπτουν από την κατάσταση που βρίσκεται ένας ενήλικος σε δεδομένη στιγμή της ζωής του (έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, έλλειψη οικονομικών πόρων, απουσία στήριξης για τη φροντίδα των παιδιών, απόσταση κ.ά.).
- Θεσμικά (institutional): εμπόδια που αφορούν στις πρακτικές και διαδικασίες που αποθαρρύνουν ή αποκλείουν τους ενήλικους να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (ακατάλληλα ωράρια διεξαγωγής, ακατάλληλα μαθήματα σπουδών, ακατάλληλες τοποθεσίες, υψηλό κόστος προγραμμάτων κ.ά.).
- Προδιαθετικά (dispositional): εμπόδια που απορρέουν από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ενηλίκων για το ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι (ηλικία, έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης). Τα εμπόδια αυτά συναντώνται συχνότερα στους πολίτες τρίτης ηλικίας και τα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα. (σ. 98)

1.4 Μοντέλα συμμετοχής των ενηλίκων σε μαθησιακές δραστηριότητες

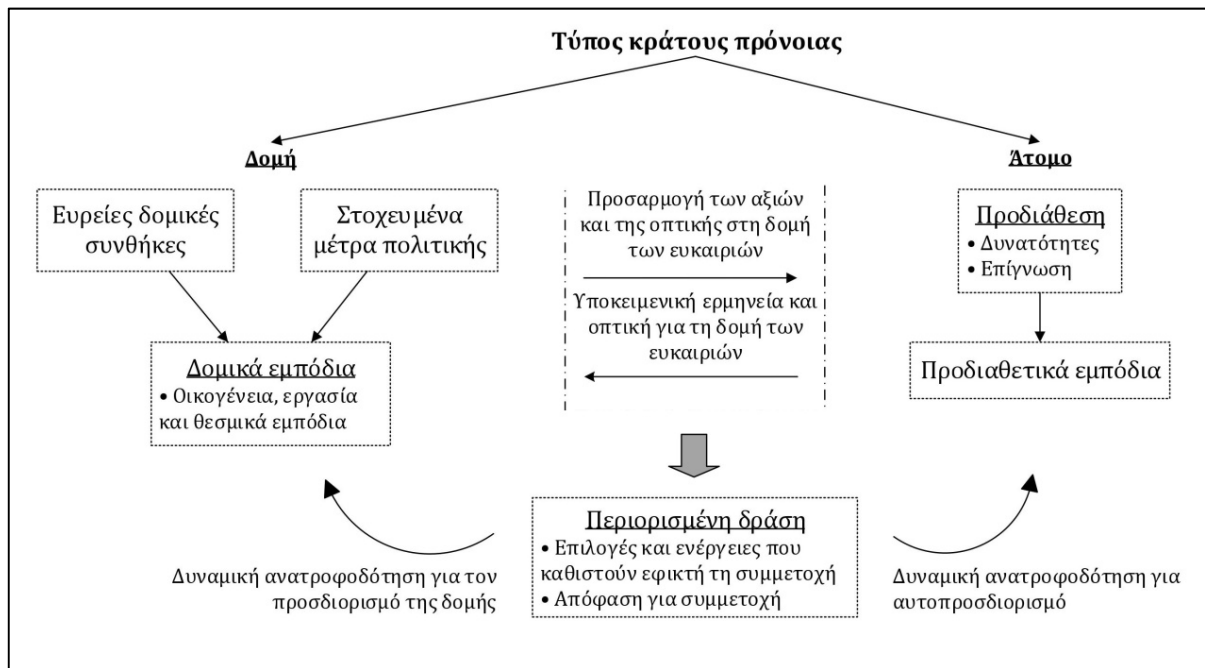
Σε μια απόπειρα συγκρότησης ενός θεωρητικού πλαισίου με στόχο την κατανόηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε μαθησιακές δραστηριότητες η Cross (1981, σσ. 124-131) πρότεινε το Μοντέλο Αλυσίδας των Αντιδράσεων (Chain-of-Response Model). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, λοιπόν, η συμμετοχή των ενηλίκων στη μάθηση, είτε πρόκειται για οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες, είτε για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, είναι αποτέλεσμα μιας αλυσίδας αντιδράσεων, κάθε μία εκ των οποίων βασίζεται στην αξιολόγηση της θέσης του υποκειμένου και του περιβάλλοντος που βρίσκεται. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 3, η διαδικασία αυτή εκκινεί από εσωτερικούς παράγοντες, δηλαδή την αυτοαξιολόγηση του υποκειμένου (σημείο A) και τις στάσεις που έναντι της εκπαίδευσης (σημείο B), και βαθμιαία καταλήγει σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι ευκαιρίες και τα εμπόδια (σημείο E) που υπάρχουν.



Σχήμα 3: Μοντέλο Αλυσίδας των Αντιδράσεων (Chain-of-Response Model) [Πηγή: Cross, 1981, σ. 124]

Οι Rubenson & Desjardins (2009) αμφισβητώντας τη χρησιμότητα της εστίασης στο υποκείμενο για την ερμηνεία της συμμετοχής πρότειναν το Μοντέλο Περιορισμένης Δράσης (Bounded Agency Model), το οποίο βασίζεται στην παραδοχή ότι ο τύπος του κράτους πρόνοιας δύναται να επηρεάσει την ικανότητα του ατόμου να συμμετέχει στην ΔΒΕ. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, λοιπόν, το κράτος πρόνοιας μπορεί να δημιουργήσει ευρείες δομικές συνθήκες και να καταρτίσει στοχευμένα μέτρα πολιτικής που διευκολύνουν τα άτομα να υπερνικήσουν τόσο τα δομικά, όσο και τα ατομικά εμπόδια. Η εν λόγω θέση εδράζεται στο γεγονός ότι, παρότι τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες είναι παρόμοια στις διάφορες χώρες, η συμμετοχή στη ΔΒΕ τείνει να αντιστοιχεί στα καθεστώτα κράτους πρόνοιας που διατύπωσε ο Esping-Andersen (2014). Ειδικότερα, τα σοσιαλδημοκρατικά καθεστώτα εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής και ακολουθούν τα φιλελεύθερα και τα συντηρητικά-κορπορατιστικά καθεστώτα κράτους πρόνοιας. Σημειώνεται ότι οι Rubenson & Desjardins αναφέρονται αποκλειστικά σε οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 4, η προσαρμογή των αξιών και της οπτικής στη δομή των ευκαιριών και η υποκειμενική ερμηνεία για τη δομή των ευκαιριών οδηγούν στην περιορισμένη δράση, δηλαδή την απόφαση για συμμετοχή. Χρειάζεται να αναφερθεί ακόμη ότι το Μοντέλο Περιορισμένης Δράσης διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής, καθώς διερευνάται ο ρόλος των παραγόντων που καθορίζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ σε μακρο-επίπεδο. Εν προκειμένω τονίζεται ο ρόλος του κράτους πρόνοιας, ωστόσο άλλοι παράγοντες, όπως η οικονομία και η αγορά εργασίας, χρειάζεται

επίσης να ληφθούν υπόψη, καθώς διασυνδέονται με την ανάγκη για εκπαίδευση και κατάρτιση.



Σχήμα 4: Μοντέλο Περιορισμένης Δράσης (Bounded Agency Model) [Πηγή: Rubenson & Desjardins, 2009, σ. 195]

Πολλά άλλα μοντέλα και θεωρίες έχουν αναπτυχθεί, όπως το Περιεκτικό Μοντέλο Συμμετοχής στη ΔΒΜ των Boeren, Nicaise & Baert (2010), η θεωρία της Ομαδοποίησης Μεταβλητών του Rubenson (2004), το Μοντέλο Προσδοκώμενων Οφελών (Anticipated Benefits Model) του Tough (1979), ο Συνδυασμός των Ευνοϊκών Περιστάσεων (Combination of Favourable Circumstances) των De Montlibert (1973) και Hedoux (1981), η θεωρία της Συνταύτισης (Congruence Model) του Boshier (1971), η θεωρία των Δυναμικών Πεδίων (Force-Field Analysis) του Miller (1967) κ.ά.

1.5 Ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα

Σύμφωνα με τη Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (International Standard Classification of Education – ISCED)¹¹, δηλαδή του στατιστικού πλαισίου με σκοπό την οργάνωση πληροφοριών για την εκπαίδευση που διατηρεί η Εκπαιδευτική Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO), ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα θεωρούνται όσοι έχουν ολοκληρώσει έως και το κατώτερο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2). Συγκεκριμένα, πρόκειται για όσους δεν

¹¹ Η τρέχουσα έκδοση υιοθετήθηκε το 2011 από τη Γενική διάσκεψη της UNESCO.

έχουν συμμετάσχει καθόλου στην τυπική εκπαίδευση και τους απόφοιτους δημοτικού ή γυμνασίου. Τα ποσοστά των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα ποικίλουν μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat (2020b) για το έτος 2019, στη Γερμανία αποτελούν το 13,4% του πληθυσμού (ηλικίας 25 έως 64 ετών), στην Ελλάδα το 23,2%, στο ΗΒ το 18,9% και στη Σουηδία το 13,9%. Στην συντριπτική πλειοψηφία των κρατών μελών ο κίνδυνος φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού για τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα είναι αρκετά μεγαλύτερος από τον κίνδυνο φτώχειας για όσους έχουν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση (Eurostat, 2020c). Χρειάζεται να ληφθεί υπόψη ότι ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν σε ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα (π.χ. προγράμματα αλφαριθμητισμού) αποτελούν κυρίως μέτρα αποφυγής της περιθωριοποίησης των συγκεκριμένων ατόμων και ως εκ τούτου εντάσσονται στο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής (Κελπανίδης & Βρυγιώτη, 2004, σσ. 273-274). Η κοινωνική πολιτική είναι συνυφασμένη με τις μειωμένες ευκαιρίες ζωής που απορρέουν από τη χαμηλή εκπαίδευση και τα κοινωνικά μειονεκτήματα. Έτσι, μια αποτελεσματική παρέμβαση ενδεχομένως να προϋποθέτει τον συντονισμό εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής.

Κεφάλαιο 2

Η εξέλιξη των ευρωπαϊκών πολιτικών στο πεδίο της διά βίου μάθησης

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται με κριτικό τρόπο η ανάπτυξη των ευρωπαϊκών πολιτικών στο πεδίο της ΔΒΜ εστιάζοντας σε εκείνες που σχετίζονται με τον στόχο της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς αφορούν περισσότερο στους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Με δεδομένο ότι οι εθνικές στρατηγικές καθορίζονται τόσο από τις εθνικές ανάγκες και προτεραιότητες, όσο και από τις κατευθυντήριες γραμμές που θέτει η ΕΕ, κάθε προσπάθεια κατανόησης των εθνικών πολιτικών χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη το ευρωπαϊκό συγκείμενο, όπως αυτό αποτυπώνεται σε νομικά κείμενα της ΕΕ, δηλαδή συνθήκες, κανονισμούς, οδηγίες, αποφάσεις, γνώμες και συστάσεις, λευκές και πράσινες βίβλους, υπομνήματα και ανακοινώσεις. Διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO ασκούν επίσης επιρροή στην ανάπτυξη των εθνικών πολιτικών, ωστόσο, σε αντίθεση με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ή το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεν διαθέτουν νομοθετική εξουσία. Η εξέταση των ευρωπαϊκών πολιτικών υποδιαιρείται σε τρεις χρονικές περιόδους με βάση ορισμένα κομβικά γεγονότα: α) 1957 (Συνθήκη της Ρώμης) έως 1991, β) 1992 (Συνθήκη του Μάαστριχτ) έως 1999 και γ) 2000 (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας) έως 2019. Ανάλογη περιοδολόγηση παρατηρείται σε κείμενα των Rubenson (2002), Ertl (2006) και Πανιτσίδου (2013).

2.1 Πρώτη περίοδος: 1957 (Συνθήκη της Ρώμης) έως 1991

Οι πρώτες αναφορές στην άσκηση κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής εντοπίζονται στη Συνθήκη της Ρώμης¹² (Συνθήκη περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας), που υπεγράφη το 1957, και στην οποία γίνεται λόγος για καθορισμό των γενικών αρχών εφαρμογής μιας κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση, ικανής να συμβάλει στην αρμονική ανάπτυξη τόσο των εθνικών οικονομιών, όσο και της Κοινής Αγοράς (άρθρο 128). Παρά την έλλειψη ξεκάθαρης νομικής βάσης, η συνεργασία

¹² Με το άρθρο 3 ιδρύεται το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και η Ευρωπαϊκή Τράπεζα Επενδύσεων, ενώ με το άρθρο 4 αναγνωρίζεται ο ρόλος του Συμβουλίου των Υπουργών, της Επιτροπής, της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης, και του Δικαστηρίου.

των κρατών μελών στο πεδίο της γενικής εκπαίδευσης εκκινεί από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, με την καθιέρωση της Επιτροπής Εκπαιδύσεως (Ertl, 2006, σ. 8). Οι δράσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση επικεντρώθηκαν στη συνεργασία και την ανταλλαγή εμπειρίας, την υποστήριξη της καινοτομίας και τον συντονισμό των πολιτικών κατάρτισης, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε η κινητικότητα των μαθητών και των καταρτιζομένων και η συνεργασία όσον αφορά την εκπαίδευση στον βιομηχανικό τομέα (Papadopoulos, 2002, σ. 46).

Χρειάζεται να ληφθεί υπόψη ότι ο όρος της «διά βίου μάθησης» δεν χρησιμοποιείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Για παράδειγμα, στο Μνημόνιο για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, που δημοσιεύτηκε το 1991, χρησιμοποιούνται οι όροι της «συνεχιζόμενης εκπαίδευσης» (continuing education), της «επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης» (recurrent education) και της «εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια του εργασιακού βίου» (education throughout working life) (Lee, Thayer & Madyun, 2008, σ. 450)¹³. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, επίσης, τα νομικά κείμενα της ΕΕ, που αφορούν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, δεν περιλαμβάνουν αξιοσημείωτες αναφορές στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού¹⁴. Ωστόσο, σε Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας (Official Journal of the European Communities, 1976) που συνήλθαν στο πλαίσιο του Συμβουλίου, της 9ης Φεβρουαρίου 1976, περί ενός προγράμματος δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης, αναφέρεται ότι:

Η επίτευξη ίσων ευκαιριών για ελεύθερη πρόσβαση σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης αποτελεί βασικό στόχο των εκπαιδευτικών πολιτικών σε όλα τα κράτη μέλη και η σημασία τους πρέπει να τονιστεί σε συνδυασμό με άλλες

¹³ Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου χρησιμοποιούνται κυρίως οι όροι της «επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης» (recurrent education) από τον ΟΟΣΑ, της «διά βίου εκπαίδευσης» από την UNESCO και της «συνεχούς εκπαίδευσης» (education permanente) από το Συμβούλιο της Ευρώπης.

¹⁴ Ορισμένα νομικά κείμενα της συγκεκριμένης περιόδου είναι τα ακόλουθα: Απόφαση 63/266/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 2ας Απριλίου 1963 περί θεσπίσεως των γενικών αρχών για την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισεως, Ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 6ης Ιουνίου 1974 περί συνεργασίας στον τομέα της παιδείας, Απόφαση 85/368/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 16ης Ιουλίου 1985 για την αντιστοιχία των τίτλων επαγγελματικής εκπαίδευσης μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και Ψήφισμα 91/C 109/01 του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 1990 για την αντιστοιχία των τίτλων επαγγελματικής κατάρτισης.

οικονομικές και κοινωνικές πολιτικές, προκειμένου να επιτευχθεί η ισότητα ευκαιριών στην κοινωνία. (σσ. 4-5)

Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, ακαδημαϊκοί και αναλυτές, που δραστηριοποιούνται στην UNESCO, διαδραματίζουν έναν καθοριστικό ρόλο στην εννοιολογική αποσαφήνιση της «διά βίου εκπαίδευσης», καθώς και τη διερεύνηση των συνεπειών υιοθέτησης μιας τέτοιας οπτικής για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Tunjiman & Bostrom, 2002, σ. 94)¹⁵. Συγκεκριμένα, στην Έκθεση της UNESCO με τον τίτλο “Learning to Be” (Faure, 1972) διατυπώνεται για πρώτη φορά η ιδέα πως η ΔΒΕ περικλείει όλο το φάσμα του βίου και έχει ως προαπαιτούμενο τη ριζική ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος (όπ. αναφ. στο Καραλής, 2010, σ. 2)¹⁶. Παρά τον αρχικό ενθουσιασμό αρκετών κυβερνήσεων, η ιδέα της «διά βίου εκπαίδευσης» προσέκρουσε σε διάφορα εμπόδια, μεταξύ των οποίων η αντίσταση των εκπαιδευτικών θεσμών σε ευρείες αλλαγές, οι πετρελαϊκές κρίσεις της δεκαετίας του 1970 και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των δεκαετιών του 1970 και του 1980 ακολούθησαν το παραδοσιακό πρότυπο, δηλαδή επέκταση του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και ιδίως της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Schuetze, 2006, σ. 291). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, τα διεθνή και διακυβερνητικά όργανα συζητούν σε μικρό βαθμό το θέμα της ΔΒΜ (Dehmel, 2006, σ. 51). Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα αποτέλεσε μία περίοδο διαμόρφωσης ενός νεοφιλελεύθερου λόγου για την ΔΒΜ, ο οποίος αποκρυσταλλώθηκε τις επόμενες δεκαετίες (Lee et al., 2005, σ. 448).

2.2 Δεύτερη περίοδος: 1992 (Συνθήκη του Μάαστριχτ) έως 1999

Οι συστηματικές αναφορές στη ΔΒΜ και η δημοσίευση σχετικών εγγράφων μείζονος σημασίας εκ μέρους των ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων ανάγονται στην υπογραφή, το

¹⁵ Σε αυτούς συγκαταλέγονται οι Edgar Faure, Malcolm Adiseshiah, Manzoor Ahmed, Paul Bélanger, Arthur Cropley, Ravindra H. Dave, Ettore Gelpi, Ursula Giere, Torsten Husén, Joachim Knoll, Paul Lengrand και Bogdan Suchodolski.

¹⁶ Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της περιόδου δημοσιεύτηκαν σημαντικά κείμενα και από το Συμβούλιο της Ευρώπης (π.χ. *Permanent Education*) και από τον ΟΟΣΑ (π.χ. *Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning*).

1992, της Συνθήκης του Μάαστριχτ, η οποία περιλάμβανε ένα άρθρο σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση (127) και για πρώτη φορά ένα άρθρο αναφορικά με την γενική εκπαίδευση (126). Οι συντάκτες της Συνθήκης διευκρινίζουν στα άρθρα ότι οι ενέργειες της Κοινότητας σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης έχουν ως σκοπό να συμπληρώνουν και να στηρίζουν τις εθνικές ενέργειες στο πλαίσιο του σεβασμού της ευθύνης των κρατών μελών (CEC, 1995, σ. 29). Εν ολίγοις, εφαρμόζεται η αρχή της επικουρικότητας, η οποία εξακολουθεί να βρίσκεται έως σήμερα σε πλήρη ισχύ. Το σημείο αυτό, ωστόσο, θεωρείται κομβικό, καθώς η Επιτροπή ξεκινά να διαδραματίζει έναν πιο ενεργό ρόλο στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης σε σχέση με παλαιότερα και, ουσιαστικά, τα κράτη μέλη χάνουν το μονοπώλιο της ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής (Σταμέλος κ.ά., 2015, σ. 63).

Έναν χρόνο ύστερα από την έναρξη της ισχύος της Συνθήκης δημοσιεύτηκε το Λευκό Βιβλίο για την «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση», στο οποίο γίνεται άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση και την οικονομική μεγέθυνση (Σταμέλος κ.ά., 2015, σ. 64). Η ΔΒΕ αναγνωρίζεται ως βασικό μέτρο μεταρρύθμισης των συστημάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Ενδεικτικά, στο κείμενο αναφέρεται ότι: «Η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί τον κύριο στόχο προς τον οποίο πρέπει να συγκλίνουν οι εθνικές εκπαιδευτικές κοινότητες, βάσει των ιδίων πλεονεκτημάτων τους» (European Commission, 1993, σσ. 16-17). Βέβαια, το σημαντικότερο κείμενο της περιόδου αποτέλεσε η Λευκή Βίβλος της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (CEC, 1995) υπό τον τίτλο «Διδασκαλία και εκμάθηση: Προς την κοινωνία της γνώσης», όπου γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη συμβολή της ΔΒΕ στην ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς εργασίας στα πλαίσια της κοινωνίας της πληροφορίας, της παγκοσμιοποίησης και των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων. Οι λόγοι υιοθέτησης αυτής της οπτικής φαίνεται να σχετίζονται με τη θεώρηση της ΔΒΕ ως λύσης σε κρίσιμα οικονομικά ζητήματα, όπως η μακροχρόνια επιβράδυνση της οικονομίας και η ανεξέλεγκτη ανεργία (Lee et al., 2008, σ. 453). Όπως επισημαίνει η Πανιτσίδου (2013):

Η επίγνωση ότι η εκπαίδευση αποτελεί κεφαλαιουχικό αγαθό, το οποίο μπορεί να συμβάλει στην επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικής διαδικασίας, ενισχύοντας την οικονομική μεγέθυνση των μεταβιομηχανικών κοινωνιών, αποτέλεσε έναν, και ίσως τον πλέον σημαντικό, εκ των όρων της προϊούσας έμφασης στη ΔΒΕ, κατά τη δεκαετία του 1990, στην ΕΕ (σ. 33)

Ταυτόχρονα, όμως, αρχίζει να αναπτύσσεται μια ρητορική αναφορικά με τον ρόλο της ΔΒΜ στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την αύξηση της κοινωνικής συνοχής. Ειδικότερα, στο Λευκό Βιβλίο ετέθησαν πέντε γενικοί στόχοι, ένας εκ των οποίων αφορούσε στην πάλη κατά του κοινωνικού αποκλεισμού (CEC, 1995, σ. 30). Επίσης, αναγνωρίστηκε «ο κίνδυνος η ευρωπαϊκή κοινωνία να χωριστεί σε εκείνους που μπορούν να ερμηνεύσουν, σε εκείνους που μπορούν απλώς να χρησιμοποιήσουν και σε εκείνους που περιθωριοποιούνται σε μία κοινωνία που τους συμπαραστέκεται» (CEC, 1995, σ. 9). Εντούτοις, το Λευκό Βιβλίο του 1995 δέχτηκε κριτική για το γεγονός ότι από τους πέντε γενικούς στόχους μόνο ο στόχος της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού επιχείρησε να διευθετήσει ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα, αν και αυτός αφορούσε αποκλειστικά στη σχολική διαρροή και δεν ασχολούνταν με τον κοινωνικό αποκλεισμό των νέων από εθνοτικές μειονότητες ή των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας (Schuetze, 2006, σ. 293).

Με απόφασή του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995) το 1996 ανακηρύχθηκε σε «Ευρωπαϊκό έτος της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης», στο πλαίσιο του οποίου οργανώθηκε μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων συμβάλλοντας στην συνειδητοποίηση της ανάγκης σε αυτόν τον τομέα τόσο σε εθνικό, όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο. Έναν χρόνο αργότερα δημοσιεύεται η Ανακοίνωση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1997) υπό τον τίτλο «Για μια Ευρώπη της Γνώσης» με στόχο να παρουσιάσει τις κατευθυντήριες γραμμές των κοινοτικών ενεργειών στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας κατά την περίοδο 2000-2006. Η Επιτροπή υποστήριξε ότι οι κοινοτικές ενέργειες έπρεπε να στοχεύσουν, μεταξύ άλλων, στη μείωση του αριθμού των νέων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολικό σύστημα και του αριθμού των ατόμων που δεν ολοκληρώνουν το υψηλότερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1997, σ. 4).

Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου φαίνεται να συντελέστηκε μια βαθμιαία μετατόπιση από μια υπερβολικά οικονομική λογική με επιρροές από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου σε μία λογική που εμπεριέχει και κοινωνικές ανησυχίες, η οποία γίνεται έκδηλη από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και έπειτα (Dehmel, 2006, σ. 52· Turparevska et al., 2019, σ. 1). Επιπρόσθετα, η ΕΕ ξεκίνησε να υιοθετεί ένα υβριδικό

μοντέλο ανάπτυξης πολιτικής στο πεδίο της ΔΒΜ, το οποίο αντλεί στοιχεία τόσο από τον ΟΟΣΑ (π.χ. απασχολησιμότητα, ανταγωνιστικότητα και κεντρική θέση του μαθητευόμενου), όσο και από την UNESCO (π.χ. ενεργός συμμετοχή στα κοινά, κοινωνική ένταξη και προσωπική ολοκλήρωση) (Lee et al., 2008, σ. 457).

2.3 Τρίτη περίοδος: 2000 (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας) έως 2019

2.3.1 2000 έως 2009 («Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»)

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 το σχέδιο της ΕΕ στους τομείς της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης βρίσκεται αντιμέτωπο με τους περιορισμούς που θέτει η αρχή της επικουρικότητας (Ertl, 2006, σ. 14). Έτσι, τον Μάρτιο του 2000, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας εισήγαγε μια νέα μορφή διακυβέρνησης, τη λεγόμενη Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ), η οποία αποτελεί ένα «μέσο διάδοσης βέλτιστων πρακτικών και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της ΕΕ» (παρ. 37) (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002, σ. 10). Συνοπτικά, η ΑΜΣ περιλαμβάνει: α) καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα, β) καθορισμό ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και σημείων αναφοράς ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών, γ) μεταφορά των ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, και δ) περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομότιμους.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας έθεσε ως στρατηγικό στόχο η ΕΕ να καταστεί η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης παγκοσμίως όντας ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Σε έκθεση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001, σ. 8) ετέθη, μεταξύ άλλων, ως μελλοντικός στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων «η ευκολότερη και ευρύτερη πρόσβαση στη μάθηση σε όλα τα στάδια της ζωής». Επιπλέον, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη ότι ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ, ο οποίος έχει το ίδιο νομικό κύρος με τις Συνθήκες, αναφέρει ότι: «Κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση» (αρθ. 14). Στα Συμπεράσματα της Προεδρίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβώνας (2000) αναφέρθηκε ακόμη ότι:

Η επένδυση στον άνθρωπο και η ανάπτυξη ενεργού και δυναμικού κράτους πρόνοιας θα έχει ζωτική σημασία τόσο για τη θέση της Ευρώπης στην οικονομία της γνώσης όσο και για να εξασφαλιστεί ότι η εμφάνιση της νέας αυτής οικονομίας δεν θα επιτείνει τα υφιστάμενα κοινωνικά προβλήματα της ανεργίας, του κοινωνικού αποκλεισμού και της ένδειας. (παρ. 24)

Τον Οκτώβριο του 2000, η Επιτροπή δημοσιεύει το «Μνημόνιο για τη Διά Βίου Μάθηση» θέτοντας το πλαίσιο για έναν πανευρωπαϊκό διάλογο σχετικά με την ανάπτυξη μιας συνεκτικής στρατηγικής για τη ΔΒΜ (Dehmel, 2006, σ, 57). Συγκεκριμένα, ετέθησαν έξι βασικοί στόχοι, εκ των οποίων ο πρώτος αφορούσε στην: «Εγγύηση της καθολικής και συνεχούς πρόσβασης στην εκπαίδευση για την απόκτηση και την ανανέωση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την διαρκή συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης» (CEC, 2000, σ. 10). Παράλληλα, αναγνωρίστηκε η συμβολή της ΔΒΜ στη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, η οποία παρέχει ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση σε ποιοτική μάθηση σε όλους τους ανθρώπους (CEC, 2000, σ. 4). Σε γενικές γραμμές, το Μνημόνιο αποτέλεσε μια προσπάθεια εξισορρόπησης μεταξύ εννοιών, όπως οι «ανθρώπινοι πόροι» και οι «πολίτες», η «μάθηση» και η «κατάρτιση», η «αυτο-ολοκλήρωση» και οι «νέες τεχνολογίες», η «ηλεκτρονική μάθηση» και η «κινητικότητα» (Ρορονίς, 2014, σ. 18). Οι Borg & Mayo (2005, σ. 218) διατείνονται, ωστόσο, ότι συνιστά μια απόπειρα να προβληθεί ένα ανθρωπιστικό προσωπείο σε αυτό που, στην πραγματικότητα, είναι ένα νεοφιλελεύθερο σύνολο οδηγιών. Επιπλέον, ο ορισμός της «διά βίου μάθησης» που δόθηκε στο Μνημόνιο προκάλεσε ανησυχίες αναφορικά με το γεγονός ότι υπερτονίστηκαν οι πτυχές της διά βίου μάθησης που αφορούν στην αγορά εργασίας και την απασχόληση (CEC, 2001, σσ. 3-4)¹⁷. Έτσι, έναν χρόνο αργότερα, στην ανακοίνωση της Επιτροπής με τίτλο «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης», ο ορισμός διευρύνθηκε, προκειμένου να συμπεριλάβει την κοινωνική διάσταση της διά βίου μάθησης: «[Διά βίου μάθηση αποτελεί] [...] κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση (CEC, 2001, σ. 9)».

¹⁷ Ο αρχικός ορισμός ήταν ο εξής: «όλες οι σκόπιμες μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες αναλαμβάνονται σε συνεχή βάση με στόχο τη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων» (CEC, 2000, σ. 3).

Το 2002, η Επιτροπή κάλεσε το Συμβούλιο να εγκρίνει τα ακόλουθα πέντε σημεία αναφοράς σχετικά με τις πολιτικές στο πεδίο της εκπαίδευσης και κατάρτισης (CEC, 2002):

- μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο κατώτερο του 10% μάθησης·
- αύξηση κατά 15% του συνολικού αριθμού αποφοίτων σχολών μαθηματικών, θετικών επιστημών και τεχνολογίας·
- αύξηση της αναλογίας των 22 χρόνων που έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε τουλάχιστον 85%·
- μείωση του ποσοστού ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις ανάγνωσης/κατανόησης κατά 20%·
- αύξηση του μέσου επιπέδου συμμετοχής στη δια βίου μάθηση σε 12,5% του πληθυσμού των ενηλίκων σε ηλικία εργασίας (25 έως 64 ετών). (σ. 4)

Μια σημαντική διαπίστωση του Rubenson (2002, σ. 244) αναφορικά με τα κείμενα πολιτικής της δεύτερης και της τρίτης περιόδου αφορά στο γεγονός ότι η ΔΒΜ αντιμετωπίζεται ως ένα ατομικό εγχείρημα με την έννοια ότι τα άτομα αποκτούν πλέον την ευθύνη για τη συγκέντρωση και τη διατήρηση του ανθρώπινου κεφαλαίου τους. Για παράδειγμα, στο Μνημόνιο αναφέρεται ότι: «Στην πράξη, τα επιτεύγματα αυτών των συστημάτων εξαρτώνται από την εισροή και τη δέσμευση ενός ευρέος φάσματος συντελεστών [...] και κυρίως στις προσπάθειες των ίδιων των ατόμων, τα οποία, σε τελευταία ανάλυση, είναι υπεύθυνα για την επιδίωξη της μάθησής τους» (CEC, 2000, σ. 5). Η εν λόγω οπτική φαίνεται να αντιφάσκει σε κάποιο βαθμό με το κάλεσμα για «ανάπτυξη ενεργού και δυναμικού κράτους πρόνοιας», προκειμένου να αντιμετωπιστούν καίρια κοινωνικά προβλήματα, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Επιπρόσθετα, ο Ertl (2006, σ. 22) υποστηρίζει ότι η δέσμευση σε δείκτες ποιότητας και σημεία αναφοράς σηματοδοτεί μια αυξανόμενη επιρροή της ΕΕ στις εθνικές πολιτικές. Εντούτοις, η επιρροή αυτή κρίνεται σχετική λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η ΑΜΣ στηρίζεται σε μη δεσμευτικό δίκαιο και συνεπώς επιδιώκει «μόνον τη συμμόρφωση δια της πειθούς» (Alexiadou & Lange, 2010, σ. 26). Τα ευρωπαϊκά κριτήρια αξιολόγησης άλλωστε δεν πρέπει να θεωρούνται ως «συγκεκριμένοι στόχοι τους οποίους πρέπει να επιτύχουν οι επιμέρους χώρες» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009, σ. 7). Ενδεικτικά, το 2019, τα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση και την

κατάρτιση ήταν 4% στην Ελλάδα, ενώ το αντίστοιχο κριτήριο αναφοράς για το έτος 2010 ήταν 12,5% (Eurostat, 2020a). Σε Έκθεση της Επιτροπής (European Commission, 2011, σ. 11) αναγνωρίστηκε ρητά ότι ο μοναδικός στόχος που επετεύχθη σε ευρωπαϊκό επίπεδο ήταν αυτός της αύξησης του συνολικού αριθμού αποφοίτων στους τομείς των μαθηματικών, των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας.

2.3.2 2010 έως 2019 («Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020»)

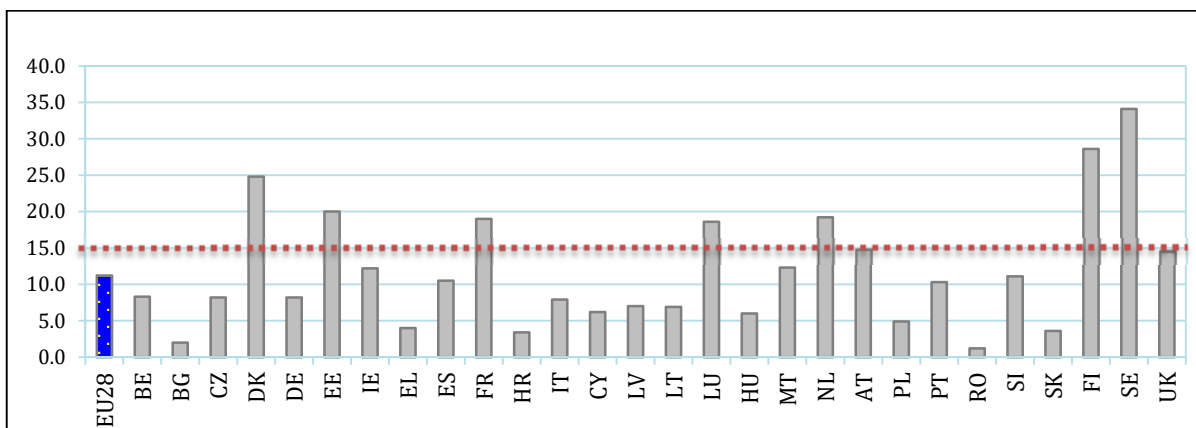
Το ισχύον πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020») μπορεί να θεωρηθεί ως συνέχεια του προηγούμενου («ΕΚ 2010»), καθώς βασίζεται στα αποτελέσματα και τη μεθοδολογία του. Στα Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με το τρέχον στρατηγικό πλαίσιο περιλαμβάνονται τέσσερις στόχοι, εκ των οποίων ο ένας αφορά στην «προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009, σ. 3). Επιπρόσθετα, αναφέρεται για ακόμη μια φορά ότι:

Η πολιτική εκπαίδευσης και κατάρτισης θα πρέπει να παρέχει σε όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως προσωπικών, κοινωνικών ή οικονομικών περιστάσεων, τη δυνατότητα να αποκτούν, να ενημερώνουν και να αναπτύσσουν, κατά τη διάρκεια της ζωής τους, τόσο δεξιότητες σχετιζόμενες με συγκεκριμένη απασχόληση όσο και τις βασικές ικανότητες που απαιτούνται για την απασχολησιμότητά τους και να υποστηρίζει την περαιτέρω μάθηση, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και το διαπολιτισμικό διάλογο. (σ. 4)

Η στρατηγική «Ευρώπη 2020» και το πλαίσιο «ΕΚ 2020» έχουν ορίσει εφτά βασικούς στόχους, εκ των οποίων ο ένας αφορά στην αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων (ηλικίας 25-64 ετών) στη ΔΒΜ κατά μέσο όρο στο 15%. Με την ολοκλήρωση της δεκαετίας μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο μέσος όρος των ποσοστών συμμετοχής των ενηλίκων στην ΔΒΜ των 28 κρατών μελών¹⁸ (11,2%) απέχει παρασάγγας από το κριτήριο αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, μόνο η Γαλλία, η Εσθονία, το Λουξεμβούργο, η Ολλανδία και οι σκανδιναβικές χώρες έχουν πετύχει την αύξηση της συμμετοχής στο

¹⁸ Όπως αναφέρθηκε στην Εισαγωγή, την 1η Φεβρουαρίου 2020, το ΗΒ έπαψε να αποτελεί κράτος μέλος της ΕΕ.

15%, ενώ έξι χώρες (Βουλγαρία, Ελλάδα, Κροατία, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία) εμφανίζουν ποσοστά συμμετοχής μικρότερα από 5%.



Σχήμα 5: Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στα κράτη μέλη της ΕΕ, 2019 (LFS) [Πηγή: Eurostat, 2020a]

Στην πιο πρόσφατη ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2010) με τίτλο «Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη» αναγνωρίστηκε ότι:

Περίπου 80 εκατομμύρια πολίτες διαθέτουν ελάχιστες ή βασικές δεξιότητες αλλά από τη δια βίου μάθηση επωφελούνται κυρίως άτομα με μόρφωση υψηλότερου επιπέδου. Μέχρι το 2020, θα απαιτηθούν υψηλά προσόντα για 16 εκατομμύρια νέες θέσεις απασχόλησης, ενώ η ζήτηση δεξιοτήτων χαμηλού επιπέδου θα μειωθεί κατά 12 εκατομμύρια θέσεις απασχόλησης. (σσ. 21-22)

Η κοινή έκθεση για το 2015 της Επιτροπής και του Συμβουλίου σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου «ΕΚ 2020» όρισε έξι τομείς προτεραιότητας για τη συνέχιση των εργασιών μέχρι το 2020, ένας εκ των οποίων αφορούσε στην «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, την ισότητα, την ισοτιμία, την αποφυγή διακρίσεων και την προαγωγή των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2015, σ. 26).

Στην Κοινωνική Σύνοδο Κορυφής του Γκέτεμποργκ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε το όραμά της για τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης¹⁹, ο οποίος, όπως διευκρινίζεται σε μεταγενέστερη ανακοίνωση της Επιτροπής (2018, σ. 7), θα υποστηρίζει τα κράτη μέλη στη «βελτίωση της χωρίς αποκλεισμούς, βασισμένης στη διά βίου

¹⁹ https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_el

εκπαίδευση και με γνώμονα την καινοτομία φύσης των συστημάτων τους εκπαίδευσης και κατάρτισης». Σύμφωνα με την πρώτη αρχή του ευρωπαϊκού πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων²⁰ που εγκρίθηκε το 2017 από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και την Επιτροπή:

Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα σε ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και διά βίου μάθηση προκειμένου να διατηρήσει και να αποκτήσει δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία και να διαχειρίζεται με επιτυχία τις αλλαγές στην αγορά εργασίας.

Η πρόοδος των κρατών μελών στην επίτευξη μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς παρακολουθείται μέσω της διαδικασίας του Ευρωπαϊκού Εξαμήνου και της έκθεσης παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

2.4 Κριτική στις εκπαιδευτικές πολιτικές της ΕΕ

Η δημογραφική γήρανση και η παγκοσμιοποίηση, οικονομική και πολιτισμική, έχουν αποτελέσει τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες για την ανάπτυξη των σύγχρονων πολιτικών για τη ΔΒΜ (Green, 2002). Αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει επίσης ότι τα ανθρωπιστικά ιδανικά της λεγόμενης «πρώτης γενιάς ΔΒΜ», που δραστηριοποιήθηκε στην UNESCO, αφαιρέθηκαν σταδιακά από τα νομικά κείμενα της ΕΕ σηματοδοτώντας μια μετάβαση από ένα ιδεαλιστικό μοντέλο με στοιχεία κοινωνικής δικαιοσύνης σε ένα πιο πρακτικό μοντέλο βασισμένο στο ανθρώπινο κεφάλαιο (Borg & Mayo, 2005· Dehmel, 2006· Schuetze, 2006). Εκτός αυτού, ορισμένοι διατείνονται ότι η μετάβαση από το κράτος πρόνοιας στην κυριαρχία της αγοράς αποτελεί βασικό στοιχείο της νεοφιλελεύθερης ατζέντας (Schuetze, 2006, σσ. 302-303). Η ιδιωτικοποίηση του συστήματος της ΔΒΕ και η εξατομίκευση της ευθύνης για μάθηση γίνονται αντιληπτά ως τροχοπέδη στην επίτευξη ορισμένων στόχων, όπως αυτός της κοινωνικής ένταξης (Πρόκου, 2007, σ. 189). Βέβαια, ορισμένες χώρες που διακρίνονται για την οικονομική ελευθερία τους (π.χ. ΗΒ) παρουσιάζουν χαμηλότερες ανισότητες όσον αφορά τη συμμετοχή στη ΔΒΕ συγκριτικά με χώρες που χαρακτηρίζονται από αισθητά χαμηλότερη οικονομική ελευθερία (π.χ. Ελλάδα).

²⁰ https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_el.pdf

Πρόσφατη έρευνα υποδεικνύει ότι τα μέτρα με στόχο την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού που εμπεριέχονται στις ευρωπαϊκές πολιτικές για τη ΔΒΜ εστιάζουν συνήθως σε όσους έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο και τους μετανάστες, ενώ συχνά χαρακτηρίζονται από μια περιορισμένη επικέντρωση στις βασικές δεξιότητες (Turarevska et al., 2019). Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να επισημανθεί πως τα κράτη μέλη δεν ακολουθούν απαρέγκλιτα τις κατευθύνσεις πολιτικής που προτείνει η ΕΕ, όπως φαίνεται από τη σύγκριση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διάφορες χώρες (Schuetze, 2006, σ. 304). Η επιρροή της ΕΕ στα εθνικά συστήματα των κρατών μελών εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από τις ιδιομορφίες και τις παραδόσεις της δημόσιας πολιτικής (Σωτηρόπουλος, 2010, σ. 133). Όπως επισημαίνουν οι Turarevska et al. (2019, σ. 7) αυτό που λείπει από τις πολιτικές για τη ΔΒΜ είναι η αναγνώριση της επιρροής των μοναδικών κοινωνικοοικονομικών, θεσμικών και πολιτιστικών πλαισίων που χαρακτηρίζουν τα διαφορετικά καθεστάτα κράτους πρόνοιας. Στη συνέχεια θα αναδειχθεί ότι υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των χωρών σχετικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις ανισότητες στη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής. Συγκεκριμένα, προσδιορίζεται ο τρόπος που αξιοποιείται η σύγκριση των χωρών με στόχο την ερμηνεία της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ έπειτα από μια σύντομη ιστορική αναδρομή στη διεθνή συγκριτική έρευνα εκπαίδευσης ενηλίκων, τα κριτήρια επιλογής των χωρών, καθώς επίσης και η μέθοδος ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων.

3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η σύγκριση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μεθόδους στην εμπειρική κοινωνική έρευνα, καθώς έχει αξιοποιηθεί από τους κλασικούς θεωρητικούς προκειμένου να απαντήσουν στα μεγάλα ερωτήματα αναφορικά με την εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας (Κυριαζή, 2011, σ. 301). Η σύγκριση έχει αξιοποιηθεί επίσης στο πλαίσιο του επιστημονικού πεδίου της συγκριτικής εκπαίδευσης ενηλίκων, την οποία οι Charters & Siddiqui (1989) οριοθετούν ως:

[...] τις μελέτες που συγκρίνουν ένα θέμα σχετικό με την εκπαίδευση ενηλίκων σε δύο ή περισσότερες καταστάσεις. [...] Μια ενδοεθνική μελέτη είναι η σύγκριση ενός θέματος σε δύο ή περισσότερες καταστάσεις στο εσωτερικό μιας χώρας και μια διεθνή μελέτη είναι η σύγκριση ενός θέματος σε δύο ή περισσότερες χώρες. (σ. 3)

Σχετικά με τον σκοπό της συγκριτικής εκπαίδευσης ενηλίκων οι Charters & Hilton (1989, σ. 3) υποστηρίζουν ότι η πραγματική αξία της συγκριτικής έρευνας προκύπτει από την κατανόηση των διαφορών και ομοιοτήτων και της σημασίας τους για την εκπαίδευση ενηλίκων στις χώρες που εξετάζονται (όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2001).

Η διεθνής συγκριτική έρευνα εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο που αναπτύχθηκε μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, αν και οι ρίζες της εντοπίζονται αρκετά παλιότερα στον Marc-Antoine Jullien de Paris (1817), ο οποίος πρότεινε τη συγκριτική μέθοδο ως εναλλακτική της πειραματικής μεθόδου, διότι η τελευταία αντιμετωπίζει πρακτικά και ηθικά εμπόδια στις έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση (όπ. αναφ. στο

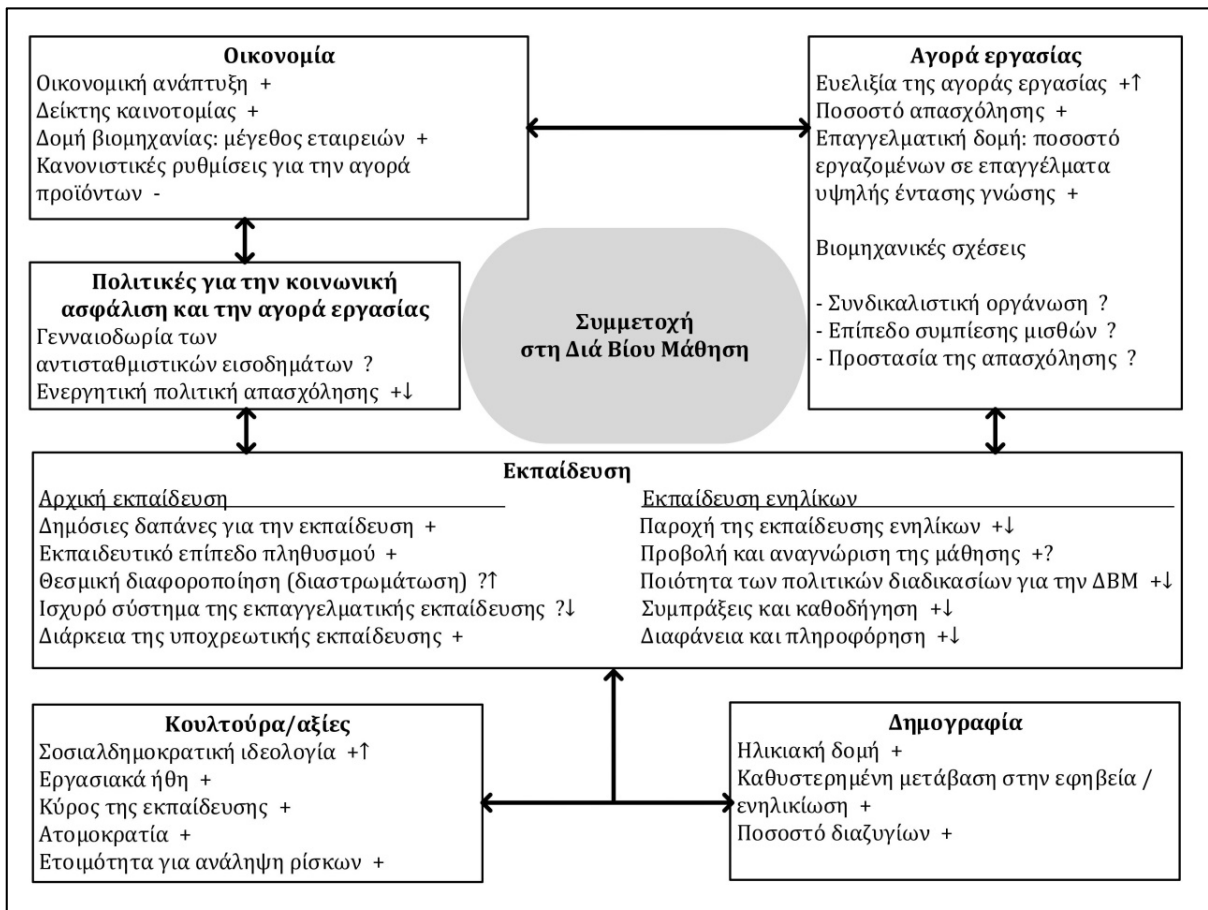
Turner, 2017, σσ. 406-407). Ο Epstein (2017), ωστόσο, αναγνωρίζει τις προγενέστερες συνεισφορές των LouisRené de Caradeuc de la Chalotais (1763), Christian Gottlob Heyne (1780) και Friedrich August Hecht (1795-1798). Οι Field, Künzel & Schemmann (2019) διακρίνουν τέσσερις περιόδους ανάπτυξης της διεθνούς συγκριτικής έρευνας εκπαίδευσης ενηλίκων: α) την περίοδο του Jullien de Paris που διαμορφώθηκαν οι βάσεις για την μεταγενέστερη έρευνα, β) την περίοδο πριν τη θεμελίωση (1900-1930), γ) την περίοδο θεμελίωσης μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και δ) την περίοδο θεσμοθέτησης (αρχές της δεκαετίας του 1970 έως σήμερα).

Η τελευταία περίοδος αφορά στη διεξαγωγή μεγάλης κλίμακας ερευνών, όπως η PIAAC εκ μέρους του ΟΟΣΑ και η AES εκ μέρους της Eurostat, με κύριο στόχο την συλλογή χρήσιμων δεδομένων για την χάραξη πολιτικής. Τα διεθνή σύνολα δεδομένων (π.χ. AES ή PIAAC) δημιουργούν δυνατότητες για δευτερογενή ανάλυση, αν και οι Field, Künzel & Schemmann (2019, σ. 197) θεωρούν ότι ο ρόλος του αυτόνομου ερευνητή είναι αμφισβητήσιμος λόγω του υπάρχοντος πλαισίου. Αντίθετα, η Egetenmyer (2015, σ. 162) υποστηρίζει ότι η πρόκληση για τη διεθνή συγκριτική έρευνα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να εντοπίσει συγκρίσιμα και ουσιαστικά ερευνητικά αντικείμενα μέσω δευτερογενούς ανάλυσης υφιστάμενων δεδομένων. Σύμφωνα με τον Herbert Hyman (1972, σ. 1), ο οποίος όρισε τις βασικές αρχές της μεθόδου, δευτερογενής ανάλυση συνιστά «η εκμείωση γνώσης σε ερευνητικά ζητήματα διαφορετικά από εκείνα που αποτελούσαν το επίκεντρο των πρωτογενών ερευνών» (όπ. αναφ. στο Καλογεράκη, 2011, σ. 161). Εν προκειμένω, η συσχέτιση της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα, όπως αποτυπώνεται σε προγενέστερη έρευνα (2016 AES) της Eurostat, με συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των κρατών μελών συντελεί στον εντοπισμό ορισμένων προσδιοριστικών παραγόντων της συμμετοχής στη ΔΒΕ σε μακρο-επίπεδο.

Μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η διεθνής συγκριτική έρευνα εκπαίδευσης ενηλίκων αφορά στην αδυναμία αξιοποίησης μιας διεθνούς ταξινόμησης με τον ίδιο τρόπο που αξιοποιείται για τη σύγκριση των συστημάτων πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Egetenmeyer, 2015, σ. 158). Για αυτόν τον λόγο ο Knoll (1997, σ. 198) επισημαίνει ότι η πλουραλιστική και λιγότερη κανονιστική δομή της εκπαίδευσης ενηλίκων συγκριτικά με τη δημόσια εκπαίδευση, απομακρύνει τη συγκριτική έρευνα εκπαίδευσης ενηλίκων από την συγκριτική

παιδαγωγική και την φέρνει εγγύτερα σε άλλα επιστημονικά πεδία όπως η συγκριτική έρευνα αγοράς εργασίας και η συγκριτική πολιτική επιστήμη (όπ. αναφ. στο Βρυνιώτη, 2001).

Στο πλαίσιο της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής επιδιώκεται μια ολιστική σύγκριση των επιλεγμένων χωρών συμπεριλαμβάνοντας τόσο πτυχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, το οποίο άλλωστε σχετίζεται άμεσα με την ανάγκη ή την ικανότητα των ενηλίκων για συμμετοχή στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η περιγραφή και η σύγκριση των χωρών επικεντρώνεται στα εξής θέματα: α) κύρια διαρθρωτικά χαρακτηριστικά (δημογραφικά χαρακτηριστικά, οικονομία, αγορά εργασίας, πολιτικές για την αγορά εργασίας και την κοινωνική ασφάλιση, εκπαίδευση και κουλτούρα), β) εκπαιδευτικές πολιτικές σχετικά με τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα (κύριοι εκπαιδευτικοί πάροχοι, ευελιξία, χρηματοδοτική στήριξη και πρόσφατες πολιτικές πρωτοβουλίες). Τα θέματα της σύγκρισης διαμορφώθηκαν λαμβάνοντας υπόψη την προγενέστερη έρευνα των Groenez et al. (2007), οι οποίοι αξιοποιώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία κατέγραψαν τους κατεξοχήν παράγοντες της διαφοροποίησης των χωρών όσον αφορά τη συνολική συμμετοχή και την ανισότητα στη ΔΒΕ. Οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζονται στο Σχήμα 6. Τα σύμβολα (+) και (-) αντιπροσωπεύουν την αναμενόμενη επίδραση του κάθε παράγοντα στο συνολικό ποσοστό συμμετοχής, ενώ τα σύμβολα (↑) και (↓) εκφράζουν την αναμενόμενη επίδρασή τους στην αύξηση ή την μείωση της ανισότητας. Το ερωτηματικό (?) χρησιμοποιείται αν η βιβλιογραφία περιλαμβάνει αντιφατικές ενδείξεις.



Σχήμα 6: Σχήμα συστήματος [Πηγή: Groenez, S., Desmedt, E., & Nicaise, I., 2007, σ. 6]

Ο τρόπος που οι συγκεκριμένοι παράγοντες καθορίζουν τη συμμετοχή αναδεικνύεται μέσα από την παρουσίαση και τη σύγκριση των επιλεγμένων χωρών αξιοποιώντας, εκτός από τη σχετική βιβλιογραφία, πληθώρα στατιστικών στοιχείων που προέρχονται από την Eurostat, τον Διεθνή Οργανισμό Εργασίας και τον ΟΟΣΑ (βλ. υποκεφάλαιο 3.3). Η πλειοψηφία των στατιστικών στοιχείων έχουν ως έτος αναφοράς το 2016 λαμβάνοντας υπόψη ότι τότε διενεργήθηκε η τελευταία AES. Η σύγκριση πραγματοποιείται αναπόφευκτα σε περιορισμένο βάθος εξαιτίας της πολλαπλότητας των θεμάτων, εντούτοις ο εντοπισμός ορισμένων θεμελιωδών διαφορών μεταξύ των χωρών επιτρέπει τη διατύπωση βασικών υποθέσεων για τη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ. Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές πολιτικές με στόχο τους ενηλίκους που διαθέτουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, η έμφαση δίνεται στα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης και βασικών δεξιοτήτων.

3.2 Κριτήρια επιλογής των χωρών

Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του κράτους και η ανάπτυξη ενός διακρατικού εκπαιδευτικού χώρου που προσδιορίζεται από υπερεθνικά όργανα, τα οποία επηρεάζουν όλο και περισσότερο τη διαμόρφωση μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν συνεπάγονται την αδυναμία αξιοποίησης των χωρών ως εδαφικά προσδιορισμένων μονάδων στο πλαίσιο μιας συγκριτικής ανάλυσης. Η αυξανόμενη επιρροή της ΕΕ στα κράτη μέλη προκύπτει από τη δέσμευση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών σε συγκεκριμένους κοινούς δείκτες ποιότητας και σημεία αναφοράς. Παρόλα αυτά, τα μοναδικά εθνικά και ιστορικά χαρακτηριστικά των χωρών είναι αυτά που καθορίζουν, μεταξύ άλλων, τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ. Για παράδειγμα, οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές πολιτικές των σκανδιναβικών χωρών, σε συνδυασμό με τη μακρά παράδοση της εκπαίδευσης ενηλίκων και τα χαρακτηριστικά της οικονομίας (π.χ. υψηλός βαθμός καινοτομίας) αποτελούν αναντίρρητα ορισμένους ενισχυτικούς παράγοντες της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΕ. Η επιλογή των χωρών, λοιπόν, βασίζεται στη μέγιστη διαφοροποίηση του κράτους πρόνοιας, δηλαδή επιλέγεται μία χώρα από τα τέσσερα μοντέλα που περιγράφηκαν στο πρώτο κεφάλαιο, και δευτερευόντως στη μέγιστη διακύμανση της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ (βλ. Πίνακα 1). Το τελευταίο αυτό κριτήριο συνεπάγεται την επιλογή της Ελλάδος ως παράδειγμα του νοτιοευρωπαϊκού μοντέλου λόγω των ιδιαίτερα χαμηλών ποσοστών συμμετοχής και της Σουηδίας ως παράδειγμα του σοσιαλδημοκρατικού μοντέλου λόγω των εξαιρετικά υψηλών ποσοστών συμμετοχής.

Χώρα	Μοντέλο κράτους πρόνοιας	Ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (ISCED 0-2)
Σουηδία	Σοσιαλδημοκρατικό	45,1%
Ολλανδία	Σοσιαλδημοκρατικό	38,3%
Δανία	Σοσιαλδημοκρατικό	31,6%
Πορτογαλία	Νοτιοευρωπαϊκό	31,5%
Αυστρία	Κορπορατιστικό	31,3%
ΗΒ	Φιλελεύθερο	28,1%
Γερμανία	Κορπορατιστικό	27,4%
Γαλλία	Κορπορατιστικό	25,1%
Ισπανία	Νοτιοευρωπαϊκό	23,8%
Ιταλία	Νοτιοευρωπαϊκό	21,2%
Βέλγιο	Κορπορατιστικό	20,3%
Ελλάδα	Νοτιοευρωπαϊκό	3%

Πίνακας 1: Κατάταξη των χωρών/κρατών πρόνοιας βάσει των ποσοστών συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, 2016 (AES) [Πηγή: Eurostat, 2020d]

3.3 Στατιστική μέθοδος ανάλυσης

Ο συντελεστής συσχέτισης Spearman ρ επιλέχθηκε για τον υπολογισμό της διμεταβλητής συσχέτισης μεταξύ της συμμετοχής και του κάθε επιλεγμένου παράγοντα διαφοροποίησης των χωρών όσον αφορά τη συμμετοχή. Ο συντελεστής συσχέτισης Spearman αποτελεί ένα μη-παραμετρικό μέτρο της στατιστικής εξάρτησης μεταξύ δύο μεταβλητών και δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπεράσματος αναφορικά με αιτιώδη σχέση μεταξύ τους. Οι τιμές +1 και -1 υποδεικνύουν τέλεια θετική ή αρνητική μονοτονική σχέση αντιστοίχως, ενώ η τιμή 0 υποδεικνύει ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών. Ο συντελεστής συσχέτισης Spearman προτιμήθηκε έναντι του συντελεστή συσχέτισης Pearson λαμβάνοντας υπόψη ότι ορισμένες μεταβλητές δεν ικανοποιούν την παραμετρική προϋπόθεση της κανονικότητας και παρουσιάζουν ακραίες τιμές (βλ. Παράρτημα Α). Σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο συντελεστών συσχέτισης παρουσιάστηκαν στις μεταβλητές που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Ας σημειωθεί ακόμη πως ορισμένες από τις μεταβλητές παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλές συσχετίσεις μεταξύ τους και συνεπώς σε ένα μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης θα έπρεπε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της πολυσυγγραμικότητας.

Η επιλογή των μεταβλητών βασίζεται κυρίως στην έρευνα των Groenez et al. (2007), ωστόσο έχουν προστεθεί ακόμη τρεις μεταβλητές, οι οποίες πιθανότατα συνδέονται με αυξημένη συμμετοχή στη ΔΒΕ: το ποσοστό των επιχειρήσεων (>10 απασχολούμενα άτομα) που παρέχουν κατάρτιση, η κάλυψη βασικών παραγόντων επιτυχίας για ένα αποτελεσματικό και ισχυρό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων²¹ και η συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα σε πολιτιστικές δραστηριότητες. Εξαιτίας της έλλειψης στοιχείων αναφορικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και τη κατάρτιση στη Λιθουανία και τη Σλοβακία, οι συγκεκριμένες χώρες δεν περιλαμβάνονται καθόλου στη στατιστική ανάλυση. Η Eurostat δεν παρέχει επίσης στοιχεία αναφορικά με τις δαπάνες των πολιτικών για την αγοράς εργασίας στην Ιταλία και το ΗΒ. Επιπρόσθετα, ο ΟΟΣΑ δεν παρέχει στοιχεία για το καθαρό ποσοστό αναπλήρωσης των παροχών ανεργίας στην Κύπρο, καθώς επίσης και για τον αριθμό των διαθέσιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές ηλικίας 15 ετών στην Κύπρο και τη Μάλτα.

²¹ Αντίστοιχα, οι Groenez et al. (2007) χρησιμοποίησαν ως μεταβλητή την περιεκτικότητα και τη συνοχή των στρατηγικών των κρατών μελών για τη ΔΒΜ, όπως προέκυπτε από παλαιότερη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2002).

Ο Πίνακας 2 περιλαμβάνει το σύνολο των μεταβλητών που αξιοποιούνται στη συσχέτιση με τα ποσοστά συμμετοχής των χωρών:

Ομάδα Μεταβλητών	Μεταβλητές	N	Κωδικός/Πηγή
Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Εκτιμώμενη μέση ηλικία που οι νέοι εγκαταλείπουν το γονικό νοικοκυριό (2016)	26	[yth_demo_030]
Οικονομία	ΑΕΠ εκφρασμένο σε μονάδες αγοραστικής δύναμης ανά κάτοικο (2016)	26	[nama_10r_2gdp]
	Μέσο εισόδημα ανά επίπεδο εκπαίδευσης (ISCED 0-2) εκφρασμένο σε μονάδες αγοραστικής δύναμης (2016)	26	[ilc_di08]
	Ευρωπαϊκός πίνακας αποτελεσμάτων καινοτομίας (2016)	26	EIS, 2019
	Ρύθμιση της αγοράς προϊόντων (2013)	26	(OECD)
	Επιχειρήσεις (>10 απασχολούμενα άτομα) που παρέχουν κατάρτιση - % του συνόλου των επιχειρήσεων (2015)	26	[trng_cvt_01s]
Αγορά εργασίας	Ποσοστό απασχόλησης (ISCED 0-2, Από 25 έως 64 έτη) (2016)	26	[lfsa_ergaed]
	Συνδικαλιστική πυκνότητα (2012-2016)	26	ILO
Πολιτικές για την αγορά εργασίας και την κοινωνική ασφάλιση	Δαπάνες για ενεργητική πολιτική για την αγορά εργασίας - ποσοστό ΑΕΠ (κατηγορίες 2-7) (2016)	24	LMP_EXPSUMM
	Καθαρό ποσοστό αναπλήρωσης των παροχών ανεργίας (μέσος μισθός) (2016)	25	(OECD)
Εκπαίδευση	Δαπάνες γενικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση - ποσοστό ΑΕΠ (2016)	26	[gov_10a_exp]
	Αριθμός διαθέσιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές ηλικίας 15 ετών (2012)	24	OECD (2012, σ. 78)
	Κάλυψη βασικών παραγόντων επιτυχίας για αποτελεσματικό και ισχυρό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων (2016-2017)	26	Ecorys (2019, σ. 105)
Κουλτούρα	Συμμετοχή (τουλάχιστον μία φορά) σε πολιτιστικές δραστηριότητες κατά τους τελευταίους 12 μήνες (ISCED 0-2, Από 25 έως 64 έτη) (2015)	26	[ilc_scp03]
Συμμετοχή στη ΔΒΕ	Ποσοστό συμμετοχής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (ISCED 0-2, Από 25 έως 64 ετών) (2016)	26	[trng_aes_102]

Πίνακας 2: Οι πηγές των μεταβλητών που αξιοποιούνται στη συσχέτιση με τη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ

3.4 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα αυτή, όπως και κάθε άλλη έρευνα, υπόκειται σε ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς, ορισμένοι εκ των οποίων αφορούν στα εξής:

1. Αντικείμενο μελέτης της έρευνας αποτέλεσαν μόνο τέσσερις χώρες, οι οποίες συνιστούν διαφορετικά μοντέλα κοινωνικής πολιτικής, και ως εκ τούτου δεν εξάγονται γενικεύσιμα συμπεράσματα αναφορικά με το σύνολο των κρατών μελών.

2. Όπως προαναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο 3.1, η σύγκριση των τεσσάρων επιλεγμένων χωρών πραγματοποιείται σε περιορισμένο βάθος λόγω της πολλαπλότητας των θεμάτων σε συνδυασμό με τον μεγάλο όγκο των απαιτούμενων πληροφοριών.
3. Η δυνατότητα εξαγωγής βάσιμων συμπερασμάτων για την τρέχουσα κατάσταση των χωρών περιορίζεται σημαντικά από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των στατιστικών στοιχείων έχει ως έτος αναφοράς το 2016.
4. Στη στατιστική ανάλυση περιλήφθηκαν μόνο 26 κράτη μέλη, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, δεν υπήρχαν διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία για τη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά στη ΔΒΕ στη Λιθουανία και τη Σλοβακία.
5. Οι μεταβλητές που αξιοποιούνται στη στατιστική ανάλυση είναι σε μεγάλο βαθμό ενδεικτικές και συνεπώς δεν καλύπτουν το σύνολο των παραγόντων συμμετοχής σε μακρο-επίπεδο. Για παράδειγμα, η συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες δεν αποκαλύπτει τις ευρύτερες πολιτισμικές αξίες που ενυπάρχουν σε μια κοινωνία, ενώ το ποσοστό του ΑΕΠ που καταβάλλεται στην παιδεία δεν παρέχει επαρκή στοιχεία για τον βαθμό που η εκπαίδευση συντελεί στην αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων. Ενδεικτικά, ορισμένες επιπρόσθετες μεταβλητές που θα μπορούσαν να είχαν αξιοποιηθεί στη στατιστική ανάλυση αφορούν στο ποσοστό των αυτοαπασχολούμενων, στο ποσοστό των μισθωτών σε πολύ μικρές και μικρές επιχειρήσεις, στο ποσοστό των εργαζομένων με ελαστικές μορφές εργασίας και στις δαπάνες της κυβέρνησης (% του ΑΕΠ) για την εκπαίδευση ενηλίκων.
6. Τέλος, αν σημειωθεί πως αξιοποιώντας συμπληρωματικά και κάποια άλλη στατιστική μέθοδο (π.χ. πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης) θα μπορούσε ενδεχομένως να προκύψει μια πληρέστερη ερμηνεία της διακύμανσης της συμμετοχής.

Κεφάλαιο 4

Διαρθρωτικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικές πολιτικές

Στον παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κύρια διαρθρωτικά χαρακτηριστικά και οι εκπαιδευτικές πολιτικές των επιλεγμένων χωρών (Σουηδία, Γερμανία, ΗΒ, Ελλάδα) προκειμένου να δοθεί μια προκαταρκτική ερμηνεία της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ. Η έμφαση στα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τη μεγαλύτερη απόκλιση από τον ενωσιακό μέσο όρο αποτελεί τον πλέον πρόσφορο τρόπο, προκειμένου να αναδειχθούν οι ιδιαιτερότητες των υπό μελέτη χωρών.

4.1 Σουηδία

4.1.1 Κύρια διαρθρωτικά χαρακτηριστικά

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το 2016, ο συνολικός πληθυσμός της Σουηδίας ήταν 9.923.085, ενώ ο πληθυσμός ηλικίας 25 έως 64 ετών ανέρχονταν σε 5.042.900 ενήλικες (50,8% του συνόλου), εκ των οποίων το 14,9%, ήτοι 752.600, διέθετε χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (Eurostat, 2020e, 2020f). Το 2016, η εκτιμώμενη μέση ηλικία που οι Σουηδοί εγκατέλειψαν το γονικό νοικοκυριό ήταν τα 20,7 έτη, δηλαδή μικρότερη από οποιοδήποτε άλλο κράτος μέλος (Eurostat, 2020g). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής της Σουηδίας στην εκπαίδευση ενηλίκων καθιστούν αμφίβολο τον ισχυρισμό των Groenez et al. (2007, σ. 10) πως η παρατεινόμενη ενηλικίωση αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα της συμμετοχής στη ΔΒΕ εξαιτίας της καθυστερημένης εισόδου στην αγορά εργασίας.

Οικονομία

Η ερμηνεία της υψηλής συμμετοχής των Σουηδών στη ΔΒΕ εδράζεται εν πολλοίς στα χαρακτηριστικά της οικονομίας. Ειδικότερα, το 2016, το ΑΕΠ ανήλθε σε 36.000 μονάδες αγοραστικής δύναμης ανά κάτοικο (Eurostat, 2020h) και το μέσο ισοδύναμο καθαρό εισόδημα των ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο σε 19.255 μονάδες αγοραστικής δύναμης (Eurostat, 2020i). Η οικονομία της Σουηδίας χαρακτηρίζεται ως

μικρή²², με την έννοια ότι η προσφορά και η ζήτηση εμπορεύσιμων αγαθών στη σουηδική αγορά δεν μπορούν να επηρεάσουν την τιμή των συγκεκριμένων προϊόντων στην παγκόσμια αγορά, και ανοιχτή, καθώς οι φορείς χάραξης πολιτικής αναγνωρίζουν τη σημασία του διεθνούς εμπορίου για την επίτευξη ευημερίας μακροπρόθεσμα (Ericsson, 2005, σσ. 2-4). Εκ πρώτης όψεως δεν φαίνεται καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι βάσει του ευρωπαϊκού πίνακα αποτελεσμάτων καινοτομίας, το 2016, η Σουηδία σημείωσε την υψηλότερη βαθμολογία (147,80) πανευρωπαϊκά. Ο υψηλός βαθμός καινοτομίας συνδέεται με τη διαδικασία που ο Schumpeter (1942) περιέγραψε ως «δημιουργική καταστροφή», δηλαδή την ακατάπαυστη διαδικασία της βιομηχανικής μετάλλαξης, όπου η τεχνολογική πρόοδος επιφέρει την καταστροφή και δημιουργία νέων παραγωγικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, ένα εντυπωσιακά υψηλό ποσοστό των σουηδικών επιχειρήσεων (>10 απασχολούμενα άτομα) παρέχει κατάρτιση, ήτοι 93,1% (Eurostat, 2020j). Ας σημειωθεί ότι τα ρυθμιστικά πλαίσια της αγοράς προϊόντων βαθμολογήθηκαν από τον ΟΟΣΑ, το 2013, ως πιο αυστηρά (1,52) συγκριτικά με της Γερμανίας (1,28) και ιδιαίτερα του ΗΒ (1,08) (OECD, 2020a).

Αγορά εργασίας

Η αγορά εργασίας της Σουηδίας παρουσιάζει διαρκώς υψηλό ποσοστό απασχόλησης των ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, τα οποία μπορούν να αποδοθούν σε μεγάλο βαθμό στις πολιτικές για την αγορά εργασίας που έχουν εφαρμοστεί (McAllister, Nylén, Backhans, Boye, Thielen, Whitehead & Burström, 2015, σ. 700). Ειδικότερα, το 2016, η Σουηδία σημείωσε το υψηλότερο ποσοστό απασχόλησης των ενηλίκων, ηλικίας 25 έως 64 ετών, με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα (63,3%) μετά την Πορτογαλία (65,5%) (Eurostat, 2020k). Τα υψηλά ποσοστά απασχόλησης εύλογα συνεπάγονται αυξημένη συμμετοχή στη ΔΒΕ λαμβάνοντας υπόψη ότι ο χώρος εργασίας συνδέεται άμεσα με την προσφορά κατάρτισης εκ μέρους των επιχειρήσεων.

Το 2015, η Σουηδία εμφάνισε το υψηλότερο ποσοστό συνδικαλιστικής πυκνότητας (67%) μετά τη Δανία (67,2%) (International Labour Organization, 2020). Το ισχυρό πλαίσιο της κοινωνικής διαβούλευσης με θεσμοθέτηση της συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων έχει σφυρηλατήσει μια κουλτούρα συνεργασίας με αποτελέσματα οι αποφάσεις

²² Ο χαρακτηρισμός αυτός δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και εξαιρέσεις. Για παράδειγμα, η Volvo, η SAAB η Ericsson, η SKF, η Electrolux και η H&M αποτελούν μεγάλες πολυεθνικές επιχειρήσεις με έδρα τη Σουηδία.

σε ζητήματα που αφορούν την παραγωγικότητα, την εισαγωγή νέων τεχνολογιών και την κατάρτιση να λαμβάνονται μέσω ευρείας συναίνεσης (Rubenson, 2006, σ. 336). Επιπλέον, ο καθοριστικός συντονισμός εκ μέρους του κράτους προωθεί ένα μοντέλο χωρίς αποκλεισμούς ενισχύοντας τις πιο μειονεκτούσες ομάδες. Σύμφωνα με τον Ericson (2005, σ. 3), οι συλλογικές συμβάσεις συχνά προωθούν τη διαδικασία της καταστροφής και δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας διατηρώντας το επίπεδο των μισθών υψηλό σε μη κερδοφόρες βιομηχανίες και χαμηλό σε βιομηχανίες που επεκτείνονται και εναλλακτικά θα χαρακτηρίζονταν από υψηλότερους μισθούς και χαμηλότερες επενδυτικές ικανότητες. Πέραν τούτου, οι ισχυρές συνδικαλιστικές οργανώσεις και εργοδοτικές συνομοσπονδίες επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση εδώ και αρκετές δεκαετίες. Για παράδειγμα, η Συνομοσπονδία Εργατών Μπλε-Κολάρου (LO) έχει καταπιαστεί τόσο με τη δημοσίευση εγγράφων πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση ενηλίκων, όσο και με την οργάνωση κύκλων σπουδών σε χώρους εργασίας για τα μέλη της (Rubenson, 2006, σ. 336).

Πολιτικές για την αγορά εργασίας και την κοινωνική ασφάλιση

Οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στο πλαίσιο του σουηδικού μοντέλου για την αγορά εργασίας, το οποίο επηρεάζεται βαθύτατα από τη διαδικασία της δημιουργικής καταστροφής στο πεδίο της οικονομίας που περιγράφηκε προηγουμένως. Η πλήρης απασχόληση αποτελεί πρωταρχικό στόχο, καθώς με αυτόν τον τρόπο αποτρέπεται η υπερβολική φορολογική επιβάρυνση για προγράμματα κοινωνικής πολιτικής και αυξάνονται τα γενικά φορολογικά έσοδα. Παράλληλα, η εκπαίδευση ελαττώνει τις ανισοροπίες στην αγορά εργασίας βελτιώνοντας την απασχολησιμότητα των ανέργων ή των υποαπασχολούμενων και αυξάνοντας την προσφορά δεξιοτήτων σε βιομηχανίες όπου η έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένου προσωπικού προκαλεί πληθωριστικές πιέσεις (Rubenson, 2006, σσ. 334-335). Ως εκ τούτου, οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης διασυνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση ενηλίκων, και δη των ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα παλαιότερου κυβερνητικού εγχειρήματος αποτελεί η «Πρωτοβουλία Εκπαίδευσης Ενηλίκων» (Adult Education Initiative), που στόχευσε στη μείωση της ανεργίας μέσω της βελτίωσης του γενικού εκπαιδευτικού επιπέδου των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Το 2016, η Σουηδία δαπάνησε το υψηλότερο ποσό σε ενεργητικές πολιτικές

απασχόλησης (0,9% του ΑΕΠ) μετά τη Δανία (1,43%). Ωστόσο, οι δαπάνες αφορούσαν κατά κύριο λόγο στις κατηγορίες των «κινήτρων απασχόλησης» (0,5%) και της «υποστηριζόμενης απασχόλησης και αποκατάστασης» (0,26%), και σε μικρότερο βαθμό στην κατάρτιση (0,13%) (Eurostat, 2020l). Την ίδια χρονιά, το καθαρό ποσοστό αναπλήρωσης των παροχών ανεργίας κυμάνθηκε στο 53% του μέσου μισθού ενός ενήλικα (δίχως παιδιά) πριν από την απώλεια της θέσης εργασίας (OECD, 2020b).

Εκπαίδευση και κουλτούρα

Στη Σουηδία, η ισότητα και η αποτελεσματικότητα αποτελούν βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και έπειτα έχει παρουσιάσει τάσεις αποκέντρωσης με αυξημένη την ευθύνη των δήμων. Τα δημόσια σχολεία συνυπάρχουν με ιδιωτικά και εναπόκειται στην οικογένεια η επιλογή μεταξύ των δύο, ενώ διατίθεται μονάχα ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους μαθητές ηλικίας 15 ετών (OECD, 2013, σ. 78). Το 2016, η Σουηδία δαπάνησε το υψηλότερο ποσό στην εκπαίδευση (6,6% του ΑΕΠ) μετά τη Δανία (6,8%) (Eurostat, 2020m). Ένα ακόμη αξιοσημείωτο γεγονός είναι ότι στη Σουηδία οι ενήλικες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο εμφανίζουν το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής σε πολιτιστικές δραστηριότητες (73,2%) πανευρωπαϊκά (Eurostat, 2020n). Το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι κοινωνίες για τις διάφορες μορφές του πολιτισμού, για παράδειγμα τη λογοτεχνία, το θέατρο, τον κινηματογράφο ή τη μουσική, ενδεχομένως συνδέεται και με την αξία που αποδίδουν στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη μάθηση εν γένει. Το συγκεκριμένο ζήτημα γίνεται πληρέστερα αντιληπτό μέσω της αντιπαραβολής χωρών, όπως η Ελλάδα, που κατά κάποιο τρόπο τοποθετούνται στον αντίθετο πόλο.

4.1.2 Εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα

Κύριοι εκπαιδευτικοί πάροχοι

Η λειτουργία της ΔΒΕ στη Σουηδία διαθέτει έντονο κοινωνικό χαρακτήρα και εμπίπτει σε μεγάλο βαθμό στον τομέα της κοινωνίας των πολιτών. Όπως και στις υπόλοιπες σκανδιναβικές χώρες, υπάρχει μια μακρά παράδοση φιλελεύθερης-λαϊκής εκπαίδευσης (folkbildning) που ανάγεται στα μέσα του 19ου αιώνα και συνεχίζεται έως σήμερα αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι της φιλοδοξίας του εργατικού κινήματος να προωθήσει τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και αλλαγής (Rubenson, 2006, σσ. 337-

338). Η σουηδική λαϊκή εκπαίδευση βασίζεται στις αρχές της ισότητας, του δημοκρατικού διαλόγου και του σεβασμού της αξιοπρέπειας του άλλου και χαρακτηρίζεται ως «ελεύθερη και εθελοντική» όσον αφορά την οργάνωση και τη συμμετοχή (Γουγουλάκης, 2014, σ. 977). Η λαϊκή εκπαίδευση περιλαμβάνει φορείς παροχής μη τυπικής εκπαίδευσης, δηλαδή λαϊκά Λύκεια (folkhögskolor) και οργανισμούς μελέτης (studieförbund), οι οποίοι αν και χρηματοδοτούνται από δημόσιους πόρους διαθέτουν σχετική ανεξαρτησία από το κράτος. Σημειώνεται πως στα λαϊκά Λύκεια ορισμένα μαθήματα, όπως μαθήματα για την ενίσχυση των κινήτρων μάθησης των ανέργων (studiemotiverande folkhögskolekurs), είναι περισσότερο τυποποιημένα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015, σ. 59). Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι η λαϊκή εκπαίδευση απευθύνεται και σε ομάδες που παραδοσιακά δεν μετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων (Rubenson, 2006, σσ. 337-338).

Η ανάπτυξη της τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων συντελέστηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας 1960, εμφορούμενη από δύο θέματα συζήτησης της μεταπολεμικής περιόδου, την ανάγκη αύξησης της προσφοράς εργασίας και την αξιοποίηση των αποθεμάτων ταλέντου²³ (Fejes, Dahlstedt & Olson, 2016, σ. 105). Συγκεκριμένα, η δημοτική εκπαίδευση ενηλίκων (kommunal vuxenutbildning, Komvux) ιδρύθηκε το 1968, προκειμένου να παράσχει σε ενήλικες γνώσεις και δεξιότητες που αντιστοιχούν είτε σε υποχρεωτικό επίπεδο (βασική εκπαίδευση ενηλίκων), δηλαδή μαθήματα σουηδικού γυμνασίου, είτε σε επίπεδο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ανώτατη εκπαίδευση ενηλίκων). Το υπάρχον νομικό πλαίσιο υποχρεώνει τους δήμους να εξασφαλίσουν επαρκή παροχή βασικής εκπαίδευσης σε όλους τους κατοίκους της Σουηδίας άνω των 20 ετών αναγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις τους. Όπως ορίζει ο Σχολικός νόμος (2010: 800), προτεραιότητα πρέπει να δίνεται σε έχουν έχουν λάβει τη λιγότερη εκπαίδευση στο παρελθόν²⁴. Η τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει επίσης την ειδική εκπαίδευση ενηλίκων (särskild utbildning för vuxna, särnvux), η οποία απευθύνεται σε ενήλικες με ειδικές ανάγκες, και τα σουηδικά μαθήματα για μετανάστες (svenskaundervisning för invandrare, sfi), τα οποία παρέχουν βασικές γνώσεις της σουηδικής γλώσσας.

²³ Ο Κελπανίδης (1991, σ. 60) χρησιμοποιεί τον όρο «αποθέματα νοημοσύνης» (reserves of ability).

²⁴ https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Ευελιξία

Στη Σουηδία υπάρχει ένα ιδιαίτερα αναπτυγμένο σύστημα αξιολόγησης και αναγνώρισης της προηγούμενης μάθησης δίχως, ωστόσο, να συλλέγονται συστηματικά δεδομένα. Η ολοκλήρωση της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) δεν αποτελεί προϋπόθεση για την πρόσβαση των ενηλίκων στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 3) και υπάρχουν εναλλακτικές δίοδοι για την εισαγωγή στην ανώτερη εκπαίδευση. Εκτιμάται ότι το 20% με 30% των φοιτητών της ανώτερης εκπαίδευσης εισάγεται μέσω εναλλακτικών οδών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015, σσ. 88-90).

Χρηματοδοτική στήριξη

Η δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ενηλίκων υπερβαίνει το μέσο όρο που ισοδυναμεί με 0,5% του ΑΕΠ και θεωρείται περισσότερο από επαρκής βάσει των εθνικών στόχων (Ecofys, 2019, σ. 87). Πέραν τούτου, η αρχή της ισότητας επικαθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα καθεστάτα χρηματοδότησης των σκανδιναβικών χωρών και συνεπώς η δημόσια στήριξη των μειονεκτουσών ομάδων συνιστά βασικό χαρακτηριστικό της σουηδικής προσέγγισης για την εκπαίδευση ενηλίκων (Rubenson & Desjardins, 2009, σ. 198). Συνεπώς, η επιτυχημένη προσέλκυση των λιγότερο μορφωμένων ενηλίκων δεν αποτελεί αποτέλεσμα της υψηλής δημόσιας χρηματοδότησης καθ'αυτής, αλλά και της διαθεσιμότητας στοχευμένων χρηματοδοτήσεων (Rubenson, 2006, σσ. 338-339). Ένα εδραιωμένο σύστημα χορήγησης υποτροφιών προσφέρεται στους ενήλικες που επιθυμούν να επιστρέψουν στο εκπαιδευτικό σύστημα καλύπτοντας έως και το 73% της συνολικής στήριξης, ενώ το υπόλοιπο ποσό καλύπτεται από δάνειο επιλογής του φοιτητή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015, σ. 123).

Πρόσφατες πολιτικές πρωτοβουλίες

Οι Rubenson & Desjardins (2009, σ. 198) υποστηρίζουν ότι σημαντικές πολιτικές πρωτοβουλίες που εφαρμόστηκαν κατά τη δεκαετία του 2000 εξηγούν μερικώς τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων ορισμένων ομάδων, όπως οι ενήλικες με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Το 2015, ωστόσο, δεν αναφέρθηκε εκ μέρους της Σουηδίας κάποιο έγγραφο πολιτικής που να εκδόθηκε μεταξύ 2009 και 2014 και να αναφέρεται ρητά στους ενήλικες με χαμηλό επίπεδο βασικών δεξιοτήτων ή

πιστοποιήσεων ως ομάδα στόχο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015, σ. 31). Βέβαια, το 2012, δημοσιεύτηκε ένα νέο πρόγραμμα σπουδών για την κοινοτική εκπαίδευση ενηλίκων που περιελάμβανε αναφορές στις βασικές δεξιότητες²⁵. Επιπλέον, το 2015, η κυβέρνηση εφάρμοσε μια νέα πρωτοβουλία για την εκπαίδευση ενηλίκων ενισχύοντας οικονομικά τα λαϊκά Λύκεια, προκειμένου να αυξηθούν οι δυνατότητες των ατόμων που στερούνται δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετάσχουν στην επαγγελματική εκπαίδευση²⁶. Σύμφωνα με τις κρίσεις των εμπειρογνομόνων, η Σουηδία εμφανίζει αρκετά υψηλή βαθμολογία (3.33/5) αναφορικά με την κάλυψη βασικών παραγόντων επιτυχίας για ένα αποτελεσματικό και ισχυρό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων (Ecorys, 2019, σ. 104).

4.2 Ηνωμένο Βασίλειο

4.2.1 Κύρια διαρθρωτικά χαρακτηριστικά

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το 2016, ο συνολικός πληθυσμός του ΗΒ ήταν 65.611.593, ενώ ο πληθυσμός ηλικίας 25 έως 64 ετών ανέρχονταν σε 33.851.200 ενήλικες (51,6% του συνόλου), εκ των οποίων το 20,4%, ήτοι 6.921.300 άτομα, διέθεταν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (Eurostat, 2020e, 2020f). Όπως παρατηρείται στις περισσότερες χώρες, τα ποσοστά των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα παρουσιάζονται αυξημένα στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Ενδεικτικά, το ποσοστό των ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο στην ηλικιακή ομάδα 55-64 ετών ανέρχεται σε 27% και είναι κατά 77,6% μεγαλύτερο σε σχέση με εκείνο της ηλικιακής ομάδας 25-34 ετών (15,2%). Το 2016, η εκτιμώμενη ηλικία που οι νέοι εγκατέλειψαν το γονικό νοικοκυριό ήταν τα 24,3 έτη (Eurostat, 2020g).

Οικονομία

Το 2016, το ΑΕΠ ανήλθε σε 31.500 μονάδες αγοραστικής δύναμης ανά κάτοικο (Eurostat, 2020h), ενώ το μέσο ισοδύναμο καθαρό εισόδημα των ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο σε 17.207 μονάδες αγοραστικής δύναμης (Eurostat, 2020i). Την ίδια χρονιά, σε σύσταση του Συμβουλίου της Ε.Ε. σχετικά με το εθνικό πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων

²⁵ <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3238>

²⁶ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/developments-and-current-policy-priorities-77_en

αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ως αδύνατο σημείο η μετατόπιση της οικονομίας προς δραστηριότητες με χαμηλή παραγωγικότητα (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2016, σ. 13). Το 2013, η ρύθμιση της αγοράς προϊόντων βαθμολογήθηκε από τον ΟΟΣΑ (OECD, 2020a) ως ιδιαίτερα ελαστική (1,08) με την Ολλανδία να αποτελεί τη μοναδική χώρα με πιο ελαστικά ρυθμιστικά πλαίσια (0,92). Στο πλαίσιο της φιλελεύθερης οπτικής η χαλαρή ρύθμιση της αγοράς προϊόντων έχει θεωρηθεί ως κίνητρο για τις επιχειρήσεις προκειμένου να επενδύσουν στην καινοτομία με αποτέλεσμα να ενισχύεται η συμμετοχή στη ΔΒΕ (Groenez et al., 2007, σ. 9). Τονίζεται, ωστόσο, ότι η Σουηδία εξακολουθεί και σήμερα να κατέχει την πρωτιά στην καινοτομία, ενώ διαθέτει αρκετά πιο αυστηρά ρυθμιστικά πλαίσια από το ΗΒ, το οποίο, σύμφωνα με τον ευρωπαϊκό πίνακα αποτελεσμάτων καινοτομίας, το 2016 σημείωσε τον έκτο υψηλότερο βαθμό (126,61) πανευρωπαϊκά. Επιπλέον, ένα σχετικά υψηλό ποσοστό (85,7%) επιχειρήσεων (>10 απασχολούμενα άτομα) παρείχε κατάρτιση (Eurostat, 2020j).

Αγορά εργασίας

Από την δεκαετία του 1980 και έκτοτε, η αγορά εργασίας του ΗΒ είναι μεταξύ των λιγότερο ρυθμιζόμενων παγκοσμίως, χαρακτηριζόμενη από μεγάλη ευελιξία και χαμηλή οικονομική προστασία. Το 2016, το ποσοστό απασχόλησης των ενηλίκων, ηλικίας 25 έως 64 ετών, με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ήταν ένα από τα υψηλότερα πανευρωπαϊκά (62,8%) και κυμάνθηκε σε παρόμοια επίπεδα με της Σουηδίας (63,3%) (Eurostat, 2020k). Όλο και περισσότερες θέσεις εργασίας θα απαιτούν είτε ενδιάμεσο, είτε υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, αν και μια σειρά επαγγελμάτων θα εξακολουθήσουν να υφίστανται για τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα (Abusland, 2019, σ. 10).

Οι σχέσεις εργασίας χαρακτηρίζονται ως «ανοιχτές» με την έννοια ότι προστατευτικοί παράγοντες, όπως οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και η νομοθεσία αναφορικά με την ασφάλεια και τη σταθερότητα της εργασίας, κρίνονται αδύναμοι (Mills & Blossfeld, 2005, σ. 7). Οι Groenez et al. (2007, σ. 9) υποστηρίζουν ότι σε χώρες με «ανοιχτές» σχέσεις εργασίας, όπως το ΗΒ, μολονότι τα ποσοστά συμμετοχής των υψηλά ειδικευμένων εργαζομένων στη ΔΒΕ αναμένονται υψηλά λόγω της αυξημένης κινητικότητας, οι ανισότητες στη συμμετοχή καθίστανται έντονες, καθώς το άτομο είναι αυτό που αναλαμβάνει το κόστος της εκπαίδευσης χωρίς αυτό να αποκλείει τη χρηματοδότηση από τον εργοδότη σε ορισμένες περιπτώσεις.

Το 2016, το ποσοστό συνδικαλιστικής πυκνότητας ήταν σχετικά χαμηλό, ήτοι 23,5%, αν και υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό της Γερμανίας και της Ελλάδος (ILO, 2020). Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης του Συνεδρίου Συνδικαλιστικών Οργανώσεων (Trades Union Congress), εκτός από την επιμόρφωση συνδικαλιστών, προσφέρει προγράμματα βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, τα οποία απευθύνονται σε απλούς εργαζόμενους και ανέργους, ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου (Φωτόπουλος, 2016, σσ. 197-198).

Πολιτικές για την αγορά εργασίας και την κοινωνική ασφάλιση

Σε γενικές γραμμές, στο ΗΒ η θωράκιση των εργαζομένων διατηρείται σε χαμηλά επίπεδα και οι μηχανισμοί της αγοράς διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο. Οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της Θατσερικής περιόδου έθεσαν τα θεμέλια για τις μεταγενέστερες πολιτικές προωθώντας την απορρύθμιση της αγοράς εργασίας, την αποδυνάμωση των συνδικάτων, την παροχή κινήτρων για εργασία μέσω της αυστηροποίησης των κοινωνικών παροχών και την προώθηση της αυτοαπασχόλησης (McAllister et al., 2015, σ. 690). Το 2013, η κυβέρνηση του ΗΒ άρχισε να εισάγει αλλαγές στο σύστημα παροχών, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι η εργασία πληρώνει περισσότερο συγκριτικά με τις κοινωνικές παροχές (Abusland, 2019, σ. 11). Σημειωτέον ότι η Eurostat δεν παρέχει στοιχεία για τις δαπάνες πολιτικών του ΗΒ για την αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, το 2016, το καθαρό ποσοστό αναπλήρωσης των παροχών ανεργίας αποτελούσε μόλις το 36% του μέσου εισοδήματος ενός ενήλικα (δίχως παιδιά) πριν από την απώλεια της θέσης εργασίας (OECD, 2020b).

Εκπαίδευση και κουλτούρα

Το μοντέλο της ελεύθερης αγοράς όπως διαμορφώθηκε ιστορικά στο ΗΒ ανέπτυξε ισχυρούς δεσμούς μεταξύ του υποσυστήματος της εκπαίδευσης και της αγοράς. Η κάθε διοικητική ενότητα έχει το δικό της υπουργείο παιδείας και διατίθεται μονάχα ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους μαθητές ηλικίας 15 ετών (OECD, 2013, σ. 78). Στο ΗΒ, τα σχολεία λειτουργούν ουσιαστικά ως επιχειρήσεις, καθώς έχουν τη δυνατότητα να προσλαμβάνουν ή να απολύουν δασκάλους και να διαμορφώνουν τον συνολικό σχολικό προϋπολογισμό (Green, 2002, "Regulation and Governance", para. 4). Οι συντηρητικές κυβερνήσεις της δεκαετίας του 1980 και του 1990 σε μια απόπειρα να αυξήσουν τις προδιαγραφές των σχολείων υλοποίησαν μεταρρυθμίσεις εισάγοντας τους λεγόμενους «μηχανισμούς της αγοράς» στην εκπαίδευση. Οι εν λόγω μεταρρυθμίσεις στόχευαν στη

βελτίωση της δυνατότητας των γονέων να επιλέξουν σχολείο, μια πραγματικότητα που υφίσταται και στη Σουηδία σχεδόν εδώ και τρεις δεκαετίες, και στην αύξηση της λογοδοσίας των κρατικών σχολείων (Hansen & Vignoles, 2005, “Market Reforms”, para. 2).

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, το ΗΒ έχει παρουσιάσει τη μεγαλύτερη μείωση μεταξύ των τεσσάρων χωρών όσον αφορά τις δαπάνες για την εκπαίδευση παραμένοντας, ωστόσο, σε υψηλότερα επίπεδα από τις αντίστοιχες δαπάνες της Γερμανίας και της Ελλάδος. Συγκεκριμένα, το 2016, οι δαπάνες της γενικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση κατήλθαν στο 5,1% του ΑΕΠ (Eurostat, 2020m). Σημειώνεται ακόμη ότι, το 2015, το 57,4% των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα συμμετείχαν τουλάχιστον μία φορά σε πολιτιστικές δραστηριότητες, ποσοστό που υπερβαίνει τον ενωσιακό μέσο όρο (42,1%) (Eurostat, 2020n).

4.2.2 Εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα

Κύριοι εκπαιδευτικοί πάροχοι

Στο ΗΒ, ο όρος «περαιτέρω εκπαίδευση» (further education) συναντάται συχνότερα από τον όρο «διά βίου μάθηση». Τα κολέγια περαιτέρω εκπαίδευσης (Further education colleges)²⁷ εδραιώθηκαν το 1992 ως αυτόνομα ιδρύματα πέρα από τον έλεγχο των τοπικών αρχών και προσφέρουν τεχνικά και επαγγελματικά μαθήματα σε ενήλικες, καθώς και γενικά εκπαιδευτικά προγράμματα που αποσκοπούν στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, γενικών πιστοποιητικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (General Certificate of Education) και πιστοποιητικών που επιτρέπουν την είσοδο στην ανώτερη εκπαίδευση (A Levels). Στο ΗΒ, υπάρχουν μια σειρά από πιστοποιήσεις βασικών δεξιοτήτων ανά διοικητική ενότητα (λειτουργικές δεξιότητες στην Αγγλία, απαραίτητες δεξιότητες στην Ουαλία και τη Βόρεια Ιρλανδία, και ουσιαστικές δεξιότητες στη Σκωτία), οι οποίες είναι διαπιστευμένες στα τρία πρώτα επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (National Qualifications Framework) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015, σ. 78).

²⁷ Τα κολέγια περαιτέρω εκπαίδευσης προσφέρουν επίσης μαθήματα σε άτομα ηλικίας 16 έως 19 ετών.

Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο του Λονδίνου ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1971 και είναι ανοιχτό ως προς την επιλογή των φοιτητών, καθώς η πλειοψηφία των προπτυχιακών προγραμμάτων δεν απαιτούν τυπικά προσόντα ή εισαγωγικές εξετάσεις²⁸. Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο παρέχει επίσης εξ αποστάσεως μαθήματα που αποσκοπούν στην προετοιμασία των συμμετεχόντων για προγράμματα ανώτερης εκπαίδευσης.

Η φιλελεύθερη-λαϊκή εκπαίδευση στο πλαίσιο του τομέα που αναφέρεται ως «κοινοτική μάθηση» (community education) περιλαμβάνει προγράμματα, τα οποία οδηγούν στην απόκτηση αναγνωρισμένων πιστοποιήσεων, καθώς επίσης και προγράμματα με στόχο την προσωπική ανάπτυξη, τον εμπλουτισμό των πολιτισμικών γνώσεων και την άντληση προσωπικής ικανοποίησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015, σ. 56).

Η Εκπαιδευτική Ένωση Εργαζομένων²⁹ (Workers' Educational Association) ιδρύθηκε το 1903 και αποτελεί τον μεγαλύτερο πάροχο εκπαίδευσης ενηλίκων του εθελοντικού τομέα στην Αγγλία και τη Σκωτία, βασικό στόχο τη οποίας αποτελεί η προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών στις πιο μειονεκτούσες ομάδες προσφέροντας μαθήματα βασικών μαθηματικών, αγγλικών, πληροφορικής, κ.ά.

Ευελιξία

Οι πιστοποιήσεις βασικών δεξιοτήτων βασίζονται σε μαθησιακές μονάδες και διασφαλίζουν την εξελικτική πορεία του εκπαιδευόμενου στη βάση του NQF. Όπως και στη Σουηδία, η ολοκλήρωση της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) δεν αποτελεί προϋπόθεση για την πρόσβαση των ενηλίκων στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 3). Παράλληλα, υπάρχει ένα αναπτυγμένο σύστημα αξιολόγησης και αναγνώρισης της προηγούμενης μάθησης. Όπως και στη Σουηδία, εκτιμάται ότι το 20% με 30% των φοιτητών της ανώτερης εκπαίδευσης εισάγεται μέσω εναλλακτικών οδών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015, σσ. 56 & 76-90).

²⁸ <http://www.openuniversity.edu/study/what-do-i-need>

²⁹ <https://www.wea.org.uk/>

Χρηματοδοτική στήριξη

Η κεντρική κυβέρνηση και οι περιφέρειες μοιράζονται την ευθύνη για τη δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, την οποία, ωστόσο, οι εμπειρογνώμονες χαρακτηρίζουν ως ανεπαρκή (Ecofys, 2019, σ. 87). Στην Αγγλία, η κάλυψη του κόστους της κατάρτισης των μαθητευόμενων εκ μέρους της κυβέρνησης διαμορφώνεται σε συνάρτηση με την ηλικία τους, ενώ συγχρηματοδοτικά σχήματα προσφέρονται σε εργοδότες, προκειμένου να παράσχουν ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης αποκλειστικά σε εργαζομένους με χαμηλά τυπικά προσόντα και με χαμηλά επίπεδα δεξιοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015, σσ. 128-130).

Πρόσφατες πολιτικές πρωτοβουλίες

Σύμφωνα με τις κρίσεις των εμπειρογνομώνων, το ΗΒ σημειώνει μία από τις υψηλότερες βαθμολογίες (3.5/5) πανευρωπαϊκά όσον αφορά την κάλυψη βασικών παραγόντων επιτυχίας για ένα αποτελεσματικό και ισχυρό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων (Ecofys, 2019, σ. 104). Η κάθε διοικητική ενότητα διαθέτει δική της στρατηγική σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, οι οποίες παρέχουν χρηματοδότηση σε προγράμματα ως το Επίπεδο 2 και 3 του NQF εστιάζοντας κυρίως στους νεότερους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Μονάχα η στρατηγική της Βόρειας Ιρλανδίας θέτει συγκεκριμένους ποσοτικοποιημένους στόχους, όπως για παράδειγμα την αύξηση των απασχολούμενων ατόμων με δεξιότητες Επιπέδου 2 και πάνω στο 84-90% και των απασχολούμενων Επιπέδου 3 και πάνω στο 68-76% ως το 2020 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015, σ. 34).

4.3 Γερμανία

4.3.1 Κύρια διαρθρωτικά χαρακτηριστικά

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το 2016, ο συνολικός πληθυσμός της Γερμανίας ήταν 82.348.669, ενώ ο πληθυσμός ηλικίας 25 έως 64 ετών ανέρχονταν σε 45.296.600 ενήλικες (55% του συνόλου), εκ των οποίων το 13,5%, ήτοι 6.108.500, διέθετε χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (Eurostat, 2020e, 2020f). Παραδόξως, τα ποσοστά των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα είναι παρόμοια μεταξύ των νέων και των μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων, και συγκεκριμένα 14,2% στην ηλικιακή ομάδα από 55 έως 64 έτη και 13% στην ηλικιακή

ομάδα από 25 έως 34 έτη. Το 2016, η εκτιμώμενη μέση ηλικία αποχώρησης από το γονικό νοικοκυριό ήταν τα 23,7 έτη (Eurostat, 2020g).

Οικονομία

Η Γερμανία έχοντας αντιμετωπίσει τις οικονομικές συνέπειες που επακολούθησαν έπειτα από την ενοποίηση της χώρας με το ανατολικό τμήμα έχει εξελιχθεί σε οικονομικό πρωταγωνιστή της Ευρώπης. Το 2016, το ΑΕΠ ανήλθε σε 36.100 μονάδες αγοραστικής δύναμης ανά κάτοικο (Eurostat, 2020h) και το μέσο ισοδύναμο καθαρό εισόδημα των ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο σε 17.475 μονάδες αγοραστικής δύναμης (Eurostat, 2020i).

Την ίδια χρονιά, η Γερμανία κατέλαβε την έβδομη θέση στον ευρωπαϊκό πίνακα αποτελεσμάτων καινοτομίας και βάσει της βαθμολογίας του ΟΟΣΑ η ρύθμιση της αγοράς προϊόντων κρίνεται σχετικά ελαστική (1,28) (OECD, 2020a). Πάρα ταύτα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019, σ. 4) αναγνωρίζει ως πρόκληση για την επιχειρηματική καινοτομία το γεγονός ότι οι μικρομεσαίες επιχειρήσεις χαρακτηρίζονται από χαμηλής έντασης έρευνα και συνεργάζονται σε μικρότερο βαθμό με τα δημόσια ερευνητικά ιδρύματα συγκριτικά με τις μεγάλες εταιρείες. Σύμφωνα με την Eurostat (2020j), το ποσοστό των γερμανικών επιχειρήσεων (>10 απασχολούμενα άτομα) που παρέχουν κατάρτιση (77,3%) υπολείπεται από το αντίστοιχο ποσοστό της Σουηδίας (93,1%) και του ΗΒ (85,7%).

Αγορά εργασίας

Το 2016, το ποσοστό απασχόλησης των ενηλίκων, ηλικίας 25 έως 64 ετών, με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ήταν ένα από τα υψηλότερα πανευρωπαϊκά (59,4%), αν και ελαφρώς χαμηλότερο από τα αντίστοιχα ποσοστά της Σουηδίας και του ΗΒ (Eurostat, 2020k). Η ενσωμάτωση των ανειδίκευτων εργαζομένων στην αγορά εργασίας καθίσταται σταδιακά δυσκολότερη, καθώς ο αριθμός των θέσεων εργασίας που δεν απαιτούν ειδικά προσόντα μειώνεται διαρκώς (Hanesch, 2019, σ. 7). Τα υψηλά ποσοστά απασχόλησης, ακόμη και κατά την διάρκεια της οικονομικής κρίσης, αποδίδονται στο φθίνον απόθεμα σε εργατικό δυναμικό, στην επιβράδυνση της παραγωγικότητας, στην κατανομή του όγκου της εργασίας σε περισσότερους εργαζόμενους, καθώς επίσης και σε μεταρρυθμίσεις της αγοράς εργασίας που υλοποιήθηκαν μεταξύ 2003 και 2005 (Knuth, 2014, σ. 5).

Το 2016, το ποσοστό συνδικαλιστικής πυκνότητας ήταν χαμηλότερο από την πλειοψηφία των κρατών μελών, ήτοι 17% (ILO, 2020). Στη Γερμανία, η μακρά ιστορία συλλογικών διαπραγματεύσεων συνδυάζεται με μια μέτρια αναδιανομή εκ μέρους του κράτους με αποτέλεσμα να επιδεινώνεται συχνά η θέση των πιο μειονεκτουσών ομάδων (Desjardins, 2017, "Germany-Overview", para. 2). Τις τελευταίες δεκαετίες συντελέστηκε η αποκέντρωση των συλλογικών διαπραγματεύσεων από το επίπεδο της περιφέρειας ή της βιομηχανίας στο επίπεδο των επιχειρήσεων. Ένα κομβικό σημείο εύλογα αποτελεί η θεσμοθέτηση του κατώτατου μισθού το 2014, ο οποίος ενδεχομένως έχει περιορίσει την ανάπτυξη της χαμηλόμισθης εργασίας.

Πολιτικές για την αγορά εργασίας και την κοινωνική ασφάλιση

Κατά τη διάρκεια της περιόδου 2003-2005, όταν τα ποσοστά ανεργίας αυξάνονταν διαρκώς, ιδίως στα κρατίδια της πρώην Ανατολικής Γερμανίας, υλοποιήθηκαν οι μεταρρυθμίσεις Hartz με στόχο τη βελτίωση των υπηρεσιών απασχόλησης και των μέτρων πολιτικής, την ενεργοποίηση των ανέργων και την προώθηση της ζήτησης για απασχόληση μέσω της απελευθέρωσης της αγοράς εργασίας (Jacobi & Klune, 2006, σ. 2). Σε γενικές γραμμές, υποστηρίζεται ότι οι εν λόγω μεταρρυθμίσεις είχαν κυρίως αρνητικές επιπτώσεις στα άτομα με χαμηλά επίπεδα δεξιοτήτων, καθώς κατέστη πιο δύσκολο να αποκτήσουν πρόσβαση σε δημόσια επιδοτούμενη επαγγελματική κατάρτιση (Hanesch, 2019, σσ. 11-12).

Το 2016, ένα νέο νομοσχέδιο τέθηκε σε ισχύ τον με στόχο τη βελτίωση της πρόσβασης των δικαιούχων επιδόματος ανεργίας στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση εστιάζοντας στους ενήλικες με χαμηλές δεξιότητες, τους μακροχρόνια ανέργους και τους εργαζομένους μεγαλύτερης ηλικίας. Παρά τα μέτρα αυτά, οι δαπάνες των πολιτικών για την αγορά εργασίας δεν προσομοιάζουν σε καμιά περίπτωση με εκείνες των σκανδιναβικών χωρών. Συγκεκριμένα, το 2016, ένα συγκριτικά χαμηλό ποσοστό της τάξεως του 0,26% του ΑΕΠ καταβλήθηκε σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης (Eurostat, 2020). Εντούτοις, το καθαρό ποσοστό αναπλήρωσης των παροχών ανεργίας ήταν υψηλότερο από της Σουηδίας αποτελώντας το 59% του μέσου εισοδήματος ενός ενήλικα (δίχως παιδιά) πριν από την απώλεια της θέσης εργασίας (OECD, 2020b).

Εκπαίδευση και κουλτούρα

Στη Γερμανία, όπως και στο ΗΒ, το κάθε κρατίδιο (Länder) διαθέτει δικό του υπουργείο παιδείας και συνεπώς παρατηρούνται κατά τόπους διαφορές. Ορισμένες προκλήσεις, όπως η αύξηση του αριθμού των μαθητών, η έλλειψη εκπαιδευτικών, η ψηφιοποίηση και η επέκταση της προσχολικής εκπαίδευσης, καθιστούν αναγκαία την αύξηση της δημόσιας χρηματοδότησης, η οποία, το 2016, ήταν μικρότερη (4,1% του ΑΕΠ) από τον ενωσιακό μέσο όρο (4,8%) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019, σ. 4· Eurostat, 2020m). Ένα χαρακτηριστικό που αποδίδεται στη γερμανική εκπαίδευση είναι η χαμηλή συμβολή της στην ανοδική κοινωνική κινητικότητα, καθώς το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ασκεί σημαντική επιρροή στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019, σ. 8). Επιπλέον, μια ιδιαιτερότητα του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί το διεθνώς αναγνωρισμένο γερμανικό δυϊκό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, το οποίο συνδυάζει εκπαίδευση στα επαγγελματικά σχολεία και σε επιχειρήσεις που προσφέρουν θέσεις μαθητείας.

Στη Γερμανία υπάρχουν τέσσερα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές ηλικίας 15 ετών (OECD, 2013, σ. 78). Ενδεχομένως, ένα στρωματοποιημένο σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συντελεί στην αύξηση των ανισοτήτων αναφορικά με τη συμμετοχή στη ΔΒΕ, καθώς οι μαθητές χωρίζονται σε διακριτές διαδρομές ανάλογα με τα επίπεδα ικανοτήτων (π.χ. ειδική εκπαίδευση) ή το πρόγραμμα σπουδών (π.χ. γενικό έναντι επαγγελματικό) (Groenez et al., 2007, σ. 7). Η εν λόγω διαδικασία αφορά πρωτίστως τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα που συμμετείχαν στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εγκατέλειψαν στην πορεία. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι η Ολλανδία διαθέτει εφτά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές ηλικίας 15 ετών και η συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ είναι εξαιρετικά υψηλή (OECD, 2013, σ. 78). Ας σημειωθεί ακόμη ότι, το 2015, η συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα σε πολιτιστικές δραστηριότητες ήταν ελαφρώς υψηλότερη (46,9%) από τον μέσο όρο των κρατών μελών (42,1%) (Eurostat, 2020n).

4.3.2 Εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα

Κύριοι εκπαιδευτικοί πάροχοι

Η σύγχρονη εκπαίδευση ενηλίκων στη Γερμανία αντλεί στοιχεία τόσο από το σκανδιναβικό, όσο και από το αγγλοσαξονικό μοντέλο, και επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική κατάρτιση και την απασχολησιμότητα (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016, σ. 56· Desjardins, 2017, "Germany-Overview", para. 2). Τα Länder και οι τοπικές αρχές έχουν την ευθύνη για τον αλφαριθμητισμό, ωστόσο ορισμένες βασικές δομές ομοσπονδιακού επιπέδου, όπως ο Οργανισμός Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Γερμανίας (DVV), παρέχουν μαθήματα βασικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή και αριθμητισμό) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015, σ. 54). Όπως και στις υπόλοιπες χώρες, πλην της Ελλάδος, υπάρχει μια μακρά παράδοση στον τομέα της φιλελεύθερης-λαϊκής εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία αναπτύχθηκε προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα μέσω της δράσης των εργατικών κινημάτων και των εκκλησιών (Desjardins, 2017, "Germany-Legal Framework", para. 1).

Τα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων (Volkshochschulen) αποτελούν τους κύριους παρόχους μαθημάτων αλφαριθμητισμού και γενικής παιδείας. Συγκεκριμένα, τα Volkshochschulen παρέχουν προγράμματα που επιτρέπουν σε ενήλικες να ολοκληρώσουν την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης και προπαρασκευαστικά μαθήματα για την παρακολούθηση στη συνέχεια προγραμμάτων κατώτερης δευτεροβάθμιας κλίμακας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015, σ. 60).

Στη Γερμανία, οι ενήλικες έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν απολυτήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είτε σε νυχτερινές τάξεις (Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien), είτε σε ημερήσια σχολεία πλήρους φοίτησης (Kollegs). Τα νυχτερινά γυμνάσια (Abendgymnasien) και τα κολέγια (Kollegs) επιτρέπουν σε ενήλικες να αποκτήσουν μέσω τριετούς φοίτησης την απαιτούμενη πιστοποίηση (Hochschulreife) για την ένταξη στην ανώτατη εκπαίδευση (Eckhardt, 2019, σσ. 184-185).

Ευελιξία

Στη Γερμανία, μολονότι δεν υπάρχουν τυπικά προαπαιτούμενα για την εισαγωγή στο δυαδικό σύστημα, εκ των πραγμάτων καθίσταται δύσκολη η συμμετοχή των ενηλίκων που δεν έχουν ολοκληρώσει το γυμνάσιο, καθώς οι περισσότερες εταιρείες απαιτούν οι ασκούμενοι να διαθέτουν το πιστοποιητικό της αρχικής γενικής εκπαίδευσης. Επίσης, υφίστανται εναλλακτικές δίοδοι για την είσοδο στην ανώτερη εκπαίδευση, ωστόσο συμμετέχει μικρότερο ποσοστό μη παραδοσιακών φοιτητών σε σύγκριση με τη Σουηδία και το ΗΒ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015, σσ. 88-90).

Χρηματοδοτική στήριξη

Η δημόσια χρηματοδότηση περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, χορηγίες σε αναγνωρισμένα ιδρύματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης εκ μέρους των Länder, χορηγίες σε Volkshochschulen εκ μέρους των τοπικών αρχών και επιχορηγήσεις σε ενήλικες που επιδιώκουν να αποκτήσουν απολυτήρια σχολικής εκπαίδευσης (Eckhardt, 2019, σ. 93). Η Γερμανία παρέχει επίσης χρηματοδοτικά κίνητρα σε άνεργους υπό προϋποθέσεις, προκειμένου να συμμετάσχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και μέσα συγχρηματοδότησης σε εργοδότες, προκειμένου να παράσχουν ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης αποκλειστικά σε εργαζομένους με χαμηλά τυπικά προσόντα και με χαμηλά επίπεδα δεξιοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015, σσ. 128-130). Πάρα ταύτα, οι εμπειρογνώμονες διατείνονται πως, το 2016, η δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ενηλίκων ήταν ανεπαρκής (Ecogys, 2019, σ. 87).

Πρόσφατες πολιτικές πρωτοβουλίες

Η συνεργασία μεταξύ των εταίρων στο πλαίσιο της «Ενιαία Εθνικής Στρατηγικής για τον Αλφαριθμητισμό και τις Βασικές Δεξιότητες Ενηλίκων στη Γερμανία 2012-2016» επέστησε την ευρύτερη προσοχή στα θέματα του αναλφαριθμητισμού και των βασικών δεξιοτήτων. Έτσι, το 2016, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση και τα Länder κήρυξαν την «Εθνική Δεκαετία για τον Αλφαριθμητισμό και τη Βασική Εκπαίδευση 2016-2026» (Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung), η οποία βασίστηκε στα συμπεράσματα της προαναφερθείσας στρατηγικής και εστίασε στην περαιτέρω βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, καθώς και του επιπέδου βασικής εκπαίδευσης των ενηλίκων

(Eckhardt, 2019, σσ. 185-186). Οι εμπειρογνώμονες υποδεικνύουν πως η Γερμανία σημειώνει μέτρια βαθμολογία (2.33/5) όσον αφορά την κάλυψη βασικών παραγόντων επιτυχίας για ένα αποτελεσματικό και ισχυρό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων (Ecorys, 2019, σ. 104).

4.4 Ελλάδα

4.4.1 Κύρια διαρθρωτικά χαρακτηριστικά

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το 2016, ο συνολικός πληθυσμός της Ελλάδος ήταν 10.775.971, ενώ ο πληθυσμός ηλικίας 25 έως 64 ετών ανέρχονταν σε 5.875.500 (54,5% του συνόλου), εκ των οποίων το 28,2%, ήτοι 1.655.600, διέθετε χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (Eurostat, 2020e, 2020f). Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat (2020g) για το έτος 2016, η εκτιμώμενη μέση ηλικία που οι Έλληνες εγκαταλείπουν το γονικό νοικοκυριό είναι αρκετά υψηλή, και συγκεκριμένα στα 29,1 έτη.

Οικονομία

Η Ελλάδα εξέρχεται σταδιακά από μία μακροχρόνια οικονομική κρίση, αν και το μέλλον καθίσταται δυσοίωνο για ακόμη μια φορά εξαιτίας των αρνητικών επιπτώσεων της επιδημιολογικής κρίσης που βρίσκεται σε εξέλιξη στην οικονομία. Η οικονομική κρίση δεν δύναται να θεωρηθεί υπεύθυνη για την ιδιαίτερα χαμηλή συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο στη ΔΒΕ, καθώς τα ποσοστά συμμετοχής ήταν αντίστοιχα και κατά την προγενέστερη περίοδο (βλ. Εισαγωγή). Εντούτοις, η κρίση της οικονομίας πιθανόν ανέκοψε μια ενδεχόμενη αύξηση της συμμετοχής που θα είχε συντελεστεί υπό διαφορετικές συνθήκες λαμβάνοντας υπόψη τη μικρή αύξηση που σημειώθηκε τη διετία 2007-2009 και την επακόλουθη μείωση.

Το 2016, το ΑΕΠ ανήλθε σε 19.900 μονάδες αγοραστικής δύναμης ανά κάτοικο (Eurostat, 2020h), ενώ το μέσο ισοδύναμο καθαρό εισόδημα των ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο σε 7.680 μονάδες αγοραστικής δύναμης (Eurostat, 2020i). Οι μεταβλητές που εμπίπτουν στο πεδίο της οικονομίας εφιστούν την προσοχή, διότι αποκλίνουν τόσο από τις υπό μελέτη χώρες, όσο από τις υπόλοιπες χώρες του ευρωπαϊκού νότου. Το 2016, η Ελλάδα παρουσίασε ιδιαίτερα χαμηλή βαθμολογία (68,89) στο ευρωπαϊκό πίνακα

αποτελεσμάτων καινοτομίας και τα ρυθμιστικά πλαίσια για την αγορά προϊόντων θεωρούνται αρκετά αυστηρά (1,74) συγκριτικά με την πλειοψηφία των κρατών μελών (OECD, 2020a).

Η ελληνική οικονομία χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια, χαμηλή ανταγωνιστικότητα και χαμηλό τεχνολογικό επίπεδο, ενώ η πλειοψηφία των εργαζομένων απασχολείται σε κλάδους με χαμηλή προστιθέμενη αξία. Ως εκ τούτου, τα χαρακτηριστικά της οικονομίας και η φύση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων δεν καθιστούν ισχυρή την ανάγκη για διαρκή κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, πόσο μάλλον των ενηλίκων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Η εν λόγω θέση επιβεβαιώνεται άλλωστε και από το γεγονός ότι η Ελλάδα εμφανίζει το χαμηλότερο ποσοστό (21,7%) επιχειρήσεων (>10 απασχολούμενα άτομα) που παρέχουν κατάρτιση πανευρωπαϊκά (Eurostat, 2020j). Η χαμηλή συμμετοχή στη ΔΒΕ πιθανόν οφείλεται και στη συγκέντρωση της απασχόλησης σε πολύ μικρές επιχειρήσεις (λιγότερο από 10 εργαζόμενους), καθώς το σχετικά υψηλό κόστος που συνεπάγεται η κατάρτιση μικρού αριθμού εργαζομένων αναγνωρίζεται ως επιπρόσθετο εμπόδιο (Ecorys, 2019, σ. 111).

Αγορά εργασίας

Στην Ελλάδα, τα ποσοστά απασχόλησης των ενηλίκων, ηλικίας 25 έως 64 ετών, με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ήταν τα χαμηλότερα μεταξύ των υπό μελέτη χωρών (48,4%) (Eurostat, 2020k). Αυτό που πρέπει να τονιστεί, ωστόσο, είναι πως, μολονότι η Ελλάδα παρουσιάζει τα χαμηλότερα ποσοστά απασχόλησης στους ενήλικες με μέτρια και υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα πανευρωπαϊκά, δεν παρατηρείται το ίδιο στους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως συνδέεται με τα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικονομίας, όπως περιγράφηκαν ακροθιγώς προηγουμένως.

Το 2016, το ποσοστό συνδικαλιστικής πυκνότητας ήταν σχετικά χαμηλό, ήτοι 18,6% (ILO, 2020). Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις ξεκίνησαν μόλις τις τελευταίες δεκαετίες να επιδεικνύουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων. Όπως επισημαίνει ο Φωτόπουλος (2016, σ. 194), η αργοπορημένη εμπλοκή των συνδικαλιστικών οργανώσεων σε ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης συγκριτικά με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη οφείλεται στη γενικότερη καθυστέρηση του αστικού και θεσμικού

μετασχηματισμού της ελληνικής κοινωνίας. Η Ακαδημία της Εργασίας, η οποία υπάγεται στο Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος, ιδρύθηκε μόλις το 2004 και παρέχει ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε όλους τους πολίτες ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου. Ας σημειωθεί όμως ότι νωρίτερα, το 1990, είχε ιδρυθεί το Ινστιτούτο Εργασίας (INE) της ΓΣΕΕ και το 1995 το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης του INE/ΓΣΕΕ.

Πολιτικές για την αγορά εργασίας και την κοινωνική ασφάλιση

Ένα ιδιαίτερα προβληματικό σημείο του ελληνικού κράτους πρόνοιας, λαμβάνοντας υπόψη την πώλωση που παρατηρείται μεταξύ των προστατευόμενων εργαζομένων, κατά κύριο λόγο υπαλλήλων του ευρύτερου δημόσιου τομέα, και όσων βρίσκονται σε επισφαλείς θέσεις εργασίας με προσωρινή ή μερική απασχόληση, αφορά στη δυσανάλογη κατανομή των δαπανών υπέρ των συντάξεων με αντίτιμο τη χαμηλή προστασία της ανεργίας και τη χαμηλή εισοδηματική στήριξη (Matsaganis, 2011, σ. 8). Το 2016, οι δαπάνες των πολιτικών για την αγορά εργασίας αφορούσαν ως επί το πλείστον σε παθητικά μέτρα, ενώ μόλις το 0,17% του ΑΕΠ καταβλήθηκε σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης (Eurostat, 2020). Η ανάγκη αύξησης των δαπανών σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης αναγνωρίστηκε και στο «Στρατηγικό Πλαίσιο για τον Ανασχεδιασμό των Ενεργητικών Πολιτικών Απασχόλησης» του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (2018, σ. 25). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, την ίδια χρονιά, το καθαρό ποσοστό αναπλήρωσης των παροχών ανεργίας αντιστοιχούσαν μόλις στο 28% του μέσου εισοδήματος ενός ενήλικα (δίχως παιδιά) πριν από την απώλεια της θέσης εργασίας (OECD, 2020b). Το ποσοστό αυτό είναι το χαμηλότερο μεταξύ όλων των κρατών μελών. Αν και έχει διατυπωθεί η άποψη πως η γενναιοδωρία των αντισταθμιστικών εισοδημάτων μειώνει το κίνητρο συμμετοχής στη ΔΒΕ (Groenez et al., 2007, σ. 10), δύσκολα θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι το χαμηλό ποσοστό αναπλήρωσης των παροχών ανεργίας στην Ελλάδα αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση.

Εκπαίδευση και κουλτούρα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και χαρακτηρίζεται από σχετικά χαμηλή αποδοτικότητα, η οποία μπορεί να διαπιστωθεί από μια σύντομη επισκόπηση των αποτελεσμάτων της έρευνας PISA. Εντούτοις, ένα θετικό

χαρακτηριστικό που πρέπει να αναγνωριστεί είναι η σχετικά χαμηλή επιρροή που ασκεί το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Το 2016, οι δαπάνες της γενικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση κατήλθαν στο 3,9% του ΑΕΠ αντιστοιχώντας με τις δαπάνες άλλων νοτιοευρωπαϊκών κρατών, όπως η Ιταλία (Eurostat, 2020m). Στην Ελλάδα, διατίθενται δύο εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές ηλικίας 15 ετών, ένα γενικής και ένα επαγγελματικής κατεύθυνσης (OECD, 2013, σ. 78). Οι μαθητές που επιλέγουν την επαγγελματική εκπαίδευση συνήθως σημειώνουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και προέρχονται από οικογένειες των οποίων οι γονείς διαθέτουν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (Παϊδούση, 2014, σσ. 37 & 42).

Επιπρόσθετα, είναι γενικώς αποδεκτό ότι η εκπαίδευση ενηλίκων κατέχει χαμηλό κύρος στον ελληνικό πολιτισμό (Ecoyys, 2019, σ. 108). Η φορμαλιστική αντίληψη της εκπαίδευσης, η οποία πηγάζει από της εισαγωγή θεσμών, όπως το σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων, από τη Δύση, δίχως την προαπαιτούμενη κοινωνική ζύμωση, εύλογα συνεπάγεται την απόρριψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δεν οδηγούν σε πιστοποίηση (Κόκκος, 2005, σσ. 108-114). Ενδεικτικό είναι και το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο σε πολιτιστικές δραστηριότητες (28,9%), το οποίο υπολείπεται 44,3 ποσοστιαίες μονάδες από το αντίστοιχο ποσοστό της Σουηδίας (73,2%) (Eurostat, 2020n). Προγενέστερες έρευνες για το συνολικό πληθυσμό καταδεικνύουν ότι γενικότερα οι νοτιοευρωπαίοι διαβάζουν λιγότερα βιβλία συγκριτικά με τους βορειοευρωπαίους (Eurostat, 2020o· Spadaro, 2002, σσ. 5-6). Σύμφωνα με τους Κελπανίδη & Βруνιώτη (2004, σσ. 295-311), η χαμηλή συμμετοχή στη ΔΒΕ έχει ακόμη και θρησκευτικές προεκτάσεις, καθώς στην Ελλάδα δεν υπήρχε η επίδραση του προτεσταντισμού, η οποία σε άλλες χώρες της κεντρικής και βορείου Ευρώπης συντέλεσε αφενός στην μείωση του αναλφαβητισμού και αφετέρου στην άνοδο του βιομηχανικού καπιταλισμού. Εν κατακλείδι, εκτός από τις παθογένειες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, η συλλογική κουλτούρα των Ελλήνων πιθανόν συνιστά επιπρόσθετο ανασταλτικό παράγοντα της συμμετοχής.

4.4.2 Εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα

Κύριοι εκπαιδευτικοί πάροχοι

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν έχει το ιστορικό βάθος που παρατηρείται σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη, όπου υπήρχε ισχυρή παρουσία λαϊκών κινημάτων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν εντοπίζονται φωτεινές εξαιρέσεις κατά τον ρου της ιστορίας, όπως τα νυχτερινά σχολεία που ίδρυσε ο Φιλολογικός Σύλλογος Παρνασσός ή το Εργατικό Σχολείο Εργατριών που ίδρυσε το Εργατικό Κέντρο Αθηνών (Κόκκος, 2005, σ. 112· Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2004, σσ. 299-300). Πέρα από ορισμένες αποσπασματικές ενέργειες εκ μέρους της πολιτείας, όπως ο Νόμος 4239/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης», ο οποίος προέβλεπε την ίδρυση των νυχτερινών σχολών, η συστηματική ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων συντελέστηκε κατά τη διάρκεια της μεταπολίτευσης με τη δημιουργία του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης, και ιδιαίτερα έπειτα από την είσοδο της χώρας στην ΕΟΚ, προκειμένου να απορροφηθούν οι πόροι των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης.

Ειδικότερα, το 1997, ιδρύθηκαν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), τα οποία επιτρέπουν σε ενήλικες ηλικίας άνω των 18 ετών να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και να αποκτήσουν τίτλο ισοδύναμο με το πιστοποιητικό γυμνασίου. Τα ΣΔΕ χρηματοδοτούνται τόσο από κοινοτικούς, όσο και από εθνικούς πόρους. Εντούτοις, αξίζει να σημειωθεί η παρατηρούμενη χαμηλή συμμετοχή στα συγκεκριμένα σχολεία συγκριτικά με άλλες χώρες με παρόμοιο πληθυσμό. Για παράδειγμα, το σχολικό έτος 2016-2017 οι εγγεγραμμένοι μαθητές στα ΣΔΕ ήταν 5.169³⁰, ενώ οι εγγεγραμμένοι μαθητές στο αντίστοιχο βασικό επίπεδο της δημοτικής εκπαίδευσης στη Σουηδία ανήλθαν σε 49.000³¹. Επιπρόσθετα, τα εσπερινά λύκεια προσφέρουν τη δυνατότητα σε ενήλικες να ολοκληρώσουν μέσω τετραετούς φοίτησης την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στον τομέα της μη τυπικής εκπαίδευσης, η Ελλάδα αξιοποιώντας την ευρωπαϊκή χρηματοδότηση έχει αναπτύξει το δίκτυο των κέντρων διά βίου μάθησης των δήμων, τα

³⁰ <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED29/2017>

³¹ <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2018/pm---elever-kursdeltagare-och-studieresultat-i-grundlaggande-och-gymnasial-vuxenutbildning-ar-2017?id=3969>

οποία παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε ενήλικες ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου. Τα κέντρα διά βίου μάθησης των δήμων αποσκοπούν, μεταξύ άλλων, στην επανασύνδεση των ενηλίκων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση με την εκπαιδευτική διαδικασία³². Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης αποτελούν τους σημαντικότερους παρόχους στο πεδίο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και περιλαμβάνουν μια σειρά από ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς.

Ευελιξία

Η Ελλάδα αποτελεί τη μοναδική χώρα μεταξύ των υπό μελέτη χωρών, όπου δεν έχει αναπτυχθεί ένα ολοκληρωμένο εθνικό πλαίσιο για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Ο χαμηλός βαθμός ανάπτυξης διαδικασιών αναγνώρισης και επικύρωσης της προηγούμενης μη τυπικής και άτυπης μάθησης σχετίζεται, μεταξύ άλλων, με τον αποκλεισμό των μη παραδοσιακών φοιτητών από την ανώτερη εκπαίδευση και ταυτόχρονα αποτελεί αντικίνητρο για συμμετοχή σε οποιοδήποτε πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, σσ. 87-92). Ωστόσο, σημειώνεται πως από την προγραμματική περίοδο 2014-2020 τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης που παρέχονται μέσω του εθνικού στρατηγικού πλαισίου αναφοράς (ΕΣΠΑ) σχεδόν πάντα συνοδεύονται από εξετάσεις πιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των καταρτιζομένων, που διενεργούν φορείς που έχουν διαπιστευθεί σχετικώς.

Χρηματοδοτική στήριξη

Στην Ελλάδα, η ευθύνη για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ενηλίκων εμπίπτει αποκλειστικά στην κεντρική κυβέρνηση με τους εμπειρογνώμονες να υπογραμμίζουν ταυτόχρονα την πρόκληση της ανεπαρκούς δημόσιας χρηματοδότησης. Όπως παρατηρείται σε ελάχιστες άλλες χώρες (Κύπρος, Τσεχία και Λιθουανία), δεν διατίθεται στοχευμένη χρηματοδότηση της μάθησης για τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, όπως οι ενήλικες με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων (Ecogys, 2019, σσ. 82-97). Ωστόσο, στο πλαίσιο του τρέχοντος Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» υπάρχει η επενδυτική προτεραιότητα 9.1

³² <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/i-dia-viou-mathisi-stous-dimous/k-d-v-m-kentra-dia-viou-mathisis/stoxoi>

«ενεργητική ένταξη, μεταξύ άλλων, και με σκοπό την προώθηση των ίσων ευκαιριών και της δραστήριας συμμετοχής και τη βελτίωση των δυνατοτήτων απασχόλησης», η οποία χρηματοδοτεί προγράμματα κατάρτισης με στόχευση τους ενήλικες με χαμηλά προσόντα. Επιπρόσθετα, η Ελλάδα και η Ιρλανδία αποτελούν τις μοναδικές χώρες που δεν έχουν συμπεριλάβει στους κανονισμούς τους τη δυνατότητα των ενηλίκων να πάρουν εκπαιδευτική άδεια (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015, σ. 124).

Πρόσφατες πολιτικές πρωτοβουλίες

Οι προτάσεις πολιτικής που περιλαμβάνονταν στο «Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης 2013-2015» αφορούσαν, μεταξύ άλλων, στην ενημέρωση του πληθυσμού για τα προσφερόμενα προγράμματα, στην αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα ΣΔΕ, στην ενίσχυση των πολύ μικρών και μικρών επιχειρήσεων στην παροχή προγραμμάτων εκπαίδευσης, στην πλήρη ανάπτυξη των δημοτικών κέντρων διά βίου μάθησης, καθώς επίσης και στη σύνδεση τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, 2013, σ. 29). Πάρα ταύτα, οι εμπειρογνώμονες υποδεικνύουν ότι η Ελλάδα είναι ουραγός όσον αφορά την κάλυψη βασικών παραγόντων επιτυχίας για ένα αποτελεσματικό και ισχυρό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων σημειώνοντας τη χαμηλότερη βαθμολογία πανευρωπαϊκά (1.33/5) (Ecorys, 2019, σ. 104).

Κεφάλαιο 5

Προσδιοριστικοί παράγοντες της συμμετοχής στη διά βίου εκπαίδευση

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται συνοπτικά η Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα δεδομένα της οποίας αξιοποιούνται στη συνέχεια, προκειμένου να αποτυπωθεί η διακύμανση της συμμετοχής στα κράτη μέλη της ΕΕ, καθώς και τα κύρια εμπόδια στις υπό μελέτη χώρες. Ακολουθεί η συσχέτιση των ποσοστών συμμετοχής των κρατών μελών με συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά τους με απώτερο στόχο να δοθεί μια ερμηνεία της συμμετοχής στις υπό μελέτη χώρες λαμβάνοντας υπόψη τις ομοιότητες και ιδίως τις διαφορές που αναδείχθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

5.1 Συνοπτική παρουσίαση της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η Adult Education Survey (AES) παρέχει συγκρίσιμα δεδομένα για τη συμμετοχή των ενηλίκων (ηλικίας 25-64 ετών) στην εκπαίδευση και την κατάρτιση όσον αφορά τον τύπο και τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δραστηριοτήτων, τους λόγους συμμετοχής, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες που επιθυμούν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα κ.ά. Η πρώτη πιλοτική έρευνα (2007 AES) πραγματοποιήθηκε μεταξύ 2005 και 2008 σε 29 χώρες, ενώ η δεύτερη συλλογή δεδομένων (2011 AES) πραγματοποιήθηκε το 2011 και το 2012 σε 31 χώρες. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται ακολούθως προέρχονται από την τρίτη συλλογή δεδομένων (2016 AES), η οποία έλαβε χώρα μεταξύ 2016 και 2017 σε 35 χώρες³³. Σε αντίθεση με την LFS, η οποία καταμετρά τη συμμετοχή κατά τη διάρκεια των τεσσάρων τελευταίων εβδομάδων, ως περίοδος αναφοράς της AES λογίζεται το χρονικό διάστημα των τελευταίων δώδεκα μηνών. Το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων ορίζεται βάσει της τυποποιημένης ταξινόμησης ISCED (βλ. υποκεφάλαιο 1.5). Ο βασικός λόγος αξιοποίησης της AES για την παρουσίαση της συμμετοχής στη ΔΒΕ αφορά στις επιπρόσθετες πληροφορίες που παρέχει σχετικά με την πρόθεση για συμμετοχή και τα εμπόδια στη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Από την

³³ [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Adult_education_survey_\(AES\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Adult_education_survey_(AES))

άλλη πλευρά ωστόσο, ως κύρια αδυναμία της AES αναγνωρίζεται το μεγάλο ερωτηματολόγιο, το οποίο συνεπάγεται χαμηλότερα ποσοστά απόκρισης και ενδεχομένως απώλεια προσοχής εκ μέρους των συμμετεχόντων, γεγονός που εγείρει ερωτήματα σχετικά με την αξιοπιστία (Boeren, 2014, σσ. 284-286). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί σύγχυση αναφορικά με ορισμένες από τις έννοιες της έρευνας, ενώ η μεγάλη περίοδος αναφοράς δυσκολεύει τους ερωτηθέντες να ανακαλέσουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες (Eurostat, 2010, σ. 36).

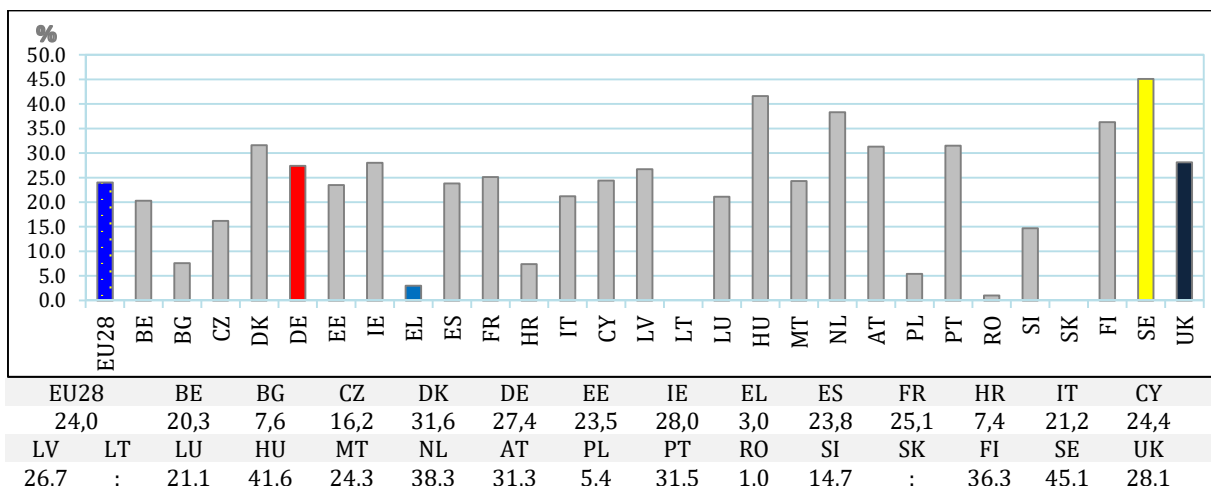
5.2 Η διακύμανση της συμμετοχής και τα κύρια εμπόδια στις υπό μελέτη χώρες

Η συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα μπορεί να ομαδοποιηθεί σε πέντε ομάδες χωρών ως εξής (βλ. Σχήμα 7)³⁴:

- *Ομάδα 1:* Χώρες με ποσοστά συμμετοχής άνω του 40%: Σουηδία (45,1%) και Ουγγαρία (41,6%).
- *Ομάδα 2:* Χώρες με ποσοστά συμμετοχής μεταξύ 30% και 40%: Ολλανδία (38,3%), Φινλανδία (36,3%), Δανία (31,6%), Πορτογαλία (31,5%) και Αυστρία (31,3%).
- *Ομάδα 3:* Χώρες με ποσοστά συμμετοχής μεταξύ 20% και 30%: ΗΒ (28,1%), Ιρλανδία (28%), Γερμανία (27,4%), Λετονία (26,7%), Γαλλία (25,1%), Κύπρος (24,4%), Μάλτα (24,3%), Ισπανία (23,8%), Εσθονία (23,5%), Ιταλία (21,2%), Λουξεμβούργο (21,1%) και Βέλγιο (20,3%).
- *Ομάδα 4:* Χώρες με ποσοστά συμμετοχής μεταξύ 10% και 20%: Τσεχία (16,2%) και Σλοβενία (14,7%).
- *Ομάδα 5:* Χώρες με ποσοστά συμμετοχής κάτω του 10%: Βουλγαρία (7,6%), Κροατία (7,4%), Πολωνία (5,4%), Ελλάδα (3%) και Ρουμανία (1%).

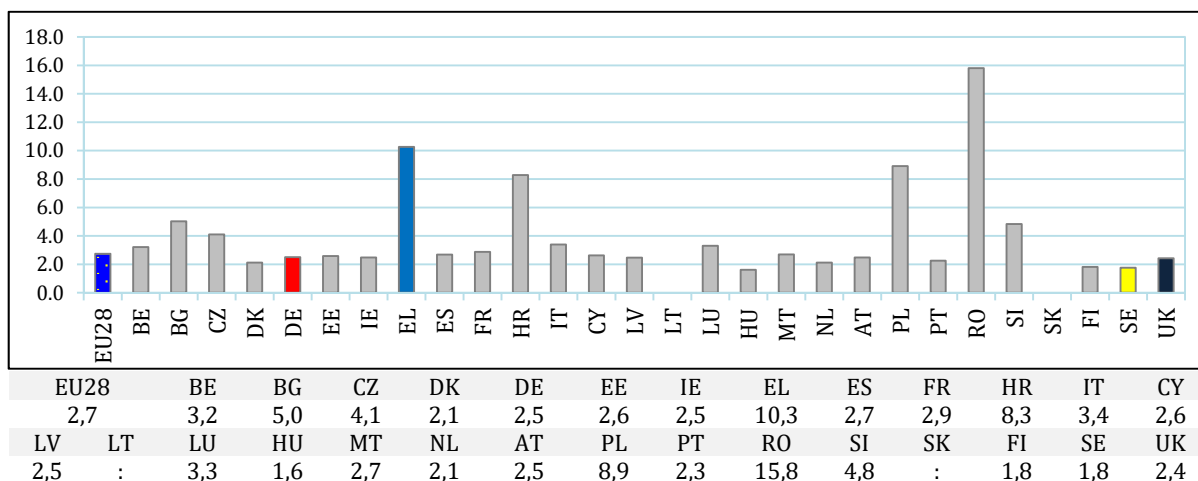
Ας σημειωθεί ότι σε όλες τις χώρες για τις οποίες η Eurostat (2020d) παρέχει στοιχεία το ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο στη μη τυπική εκπαίδευση είναι πολύ υψηλότερο από το ποσοστό συμμετοχής τους στην τυπική εκπαίδευση.

³⁴ Η κατάταξη των χωρών βάσει της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό, εάν ληφθούν υπόψη τα αποτελέσματα της LFS. Για παράδειγμα, στην προκειμένη περίπτωση παρατηρείται ανεξήγητα υψηλή συμμετοχή στην Ουγγαρία.



Σχήμα 7: Ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, 2016 (AES) [Πηγή: Eurostat, 2020d³⁵]

Στην πλειονότητα των κρατών μελών οι ενήλικες με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο συμμετέχουν από 2 έως 4 φορές περισσότερο στην εκπαίδευση και την κατάρτιση συγκριτικά με τους ενήλικες με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (βλ. Σχήμα 8). Οι χώρες που εμφανίζουν τη χαμηλότερη ανισότητα (<2) ως προς το αρχικό εκπαιδευτικό επίπεδο είναι η Σουηδία (1,8), η Φινλανδία (1,8) και η Ουγγαρία (1,6). Αντίθετα, οι χώρες που χαρακτηρίζονται από αισθητά μεγάλη ανισότητα ως προς το αρχικό εκπαιδευτικό επίπεδο είναι η Ελλάδα (10,3), η Κροατία (8,3), η Πολωνία (8,9) και η Ρουμανία (15,8). Η ανισότητα είναι παρόμοια στο ΗΒ (2,4) και τη Γερμανία (2,5).

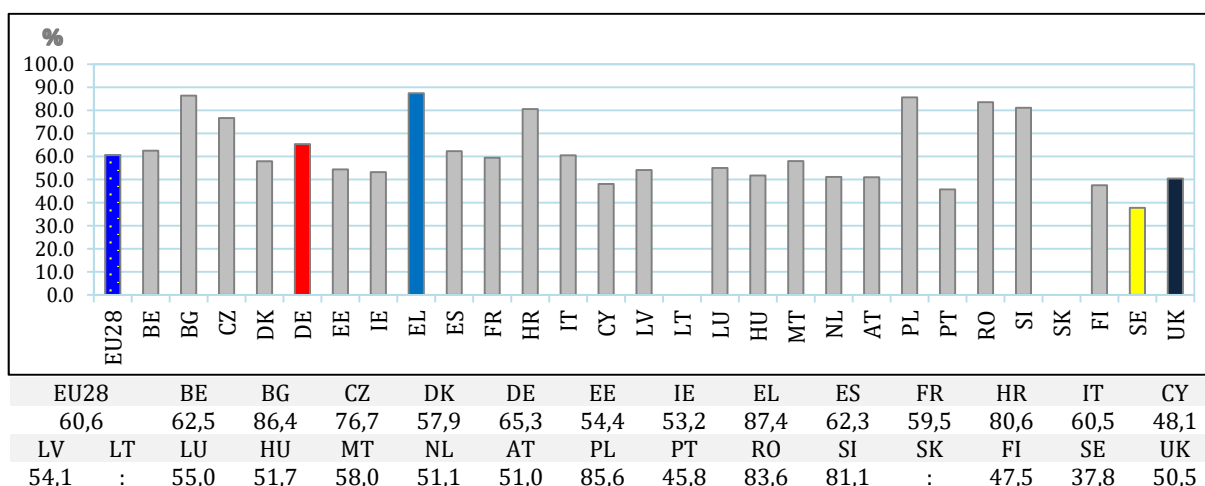


Σχήμα 8: Ανισότητα συμμετοχής: λόγος συμμετοχής των ενηλίκων με υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ως προς τη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα, 2016 (AES) [Πηγή: Eurostat, 2020d – Επεξεργασία]

³⁵ Χαμηλή αξιοπιστία: Ελλάδα, Κροατία και Ρουμανία.

Επιπρόσθετα, διακρίνονται τέσσερις ομάδες χωρών ως προς την έλλειψη επιθυμίας για συμμετοχή στη ΔΒΕ εκ μέρους των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα (βλ. Σχήμα 9):

- *Ομάδα 1:* Χώρες με απροθυμία για συμμετοχή άνω του 70%: Ελλάδα (87,4%), Βουλγαρία (86,4%), Πολωνία (85,6%), Ρουμανία (83,6%), Σλοβενία (81,1%), Κροατία (80,6%) και Τσεχία (76,7%),
- *Ομάδα 2:* Χώρες με απροθυμία για συμμετοχή μεταξύ 60% και 70%: Γερμανία (65,3%), Βέλγιο (62,5%), Ισπανία (62,3%) και Ιταλία (60,5%).
- *Ομάδα 3:* Χώρες με απροθυμία για συμμετοχή μεταξύ 50% και 60%: Γαλλία (59,5%), Μάλτα (58%), Δανία (57,9%), Λουξεμβούργο (55%), Εσθονία (54,4%), Λετονία (54,1%), Ιρλανδία (53,2%), Ουγγαρία (51,7%), Ολλανδία (51,1%), Αυστρία (51,0%) και ΗΒ (50,5%).
- *Ομάδα 4:* Χώρες με απροθυμία για συμμετοχή κάτω του 50%: Κύπρος (48,1%), Φινλανδία (47,5%), Πορτογαλία (45,8%) και Σουηδία (37,8%).

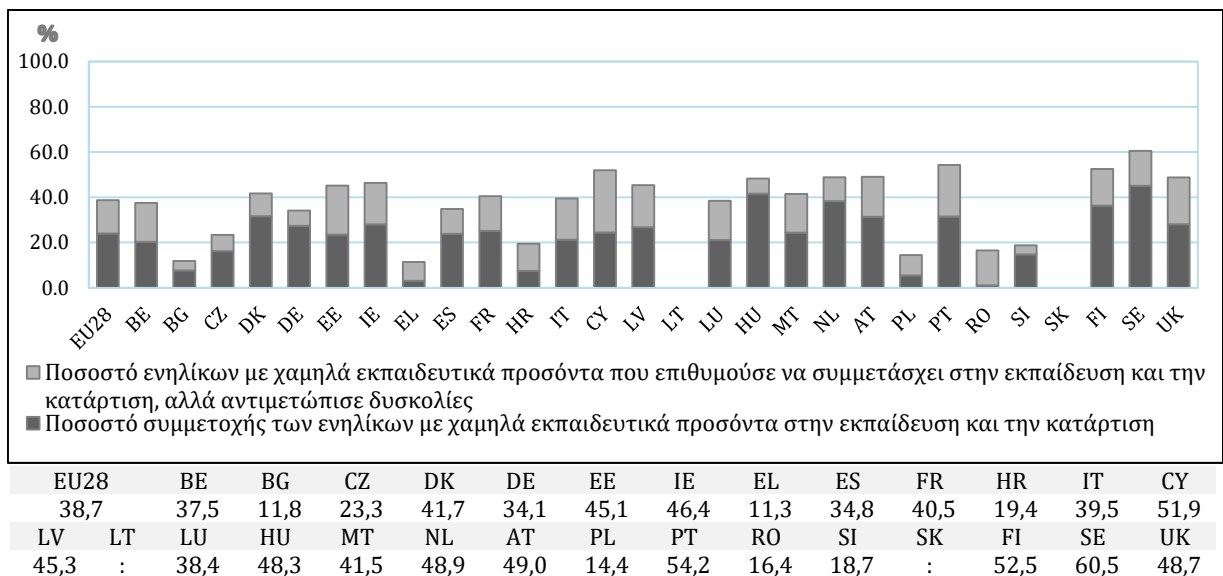


Σχήμα 9: Ποσοστό ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα που δεν συμμετείχε και δεν επιθυμούσε να συμμετάσχει στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, 2016 (AES) [Πηγή: Eurostat, 2020d, 2020p – Επεξεργασία³⁶]

Αντίστοιχα, στο Σχήμα 10 παρουσιάζεται το μέγιστο δυνητικό εύρος της συμμετοχής, το οποίο προκύπτει από το άθροισμα του ποσοστού των συμμετεχόντων με το ποσοστό των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα που επιθυμούσε να συμμετάσχει στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, αλλά αντιμετώπισε δυσκολίες και τελικώς δεν συμμετείχε:

³⁶ Τα ποσοστά που αναγράφονται στον πίνακα της Eurostat έχουν πολλαπλασιαστεί με το ποσοστό των μη συμμετεχόντων.

- **Ομάδα 1:** Χώρες με δυνητικό εύρος συμμετοχής άνω του 50%: Σουηδία (60,5%), Πορτογαλία (54,2%), Φινλανδία (52,5%) και Κύπρος (51,9%).
- **Ομάδα 2:** Χώρες με δυνητικό εύρος συμμετοχής μεταξύ 40% και 50%: Αυστρία (49%), Ολλανδία (48,9%), ΗΒ (48,7%), Ουγγαρία (48,3%), Ιρλανδία (46,4%), Λετονία (45,3%), Εσθονία (45,1%), Δανία (41,7%), Μάλτα (41,5%) και Γαλλία (40,5%).
- **Ομάδα 3:** Χώρες με δυνητικό εύρος συμμετοχής μεταξύ 30% και 40%: Ιταλία (39,5%), Λουξεμβούργο (38,4%), Βέλγιο (37,5%), Ισπανία (34,8%) και Γερμανία (34,1%).
- **Ομάδα 4:** Χώρες με δυνητικό εύρος συμμετοχής κάτω του 30%: Τσεχία (23,3%), Κροατία (19,4%), Σλοβενία (18,7%), Ρουμανία (16,4%), Πολωνία (14,4%), Βουλγαρία (11,8%) και Ελλάδα (11,3%).



Σχήμα 10: Μέγιστο δυνητικό εύρος συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, 2016 (AES) [Πηγή: Eurostat, 2020d, 2020p – Επεξεργασία^{37 38}]³⁹

Στο Σχήμα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του δείκτη της υφιστάμενης κάλυψης της επιθυμίας για συμμετοχή, ο οποίος εκφράζεται με το λόγο της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ως

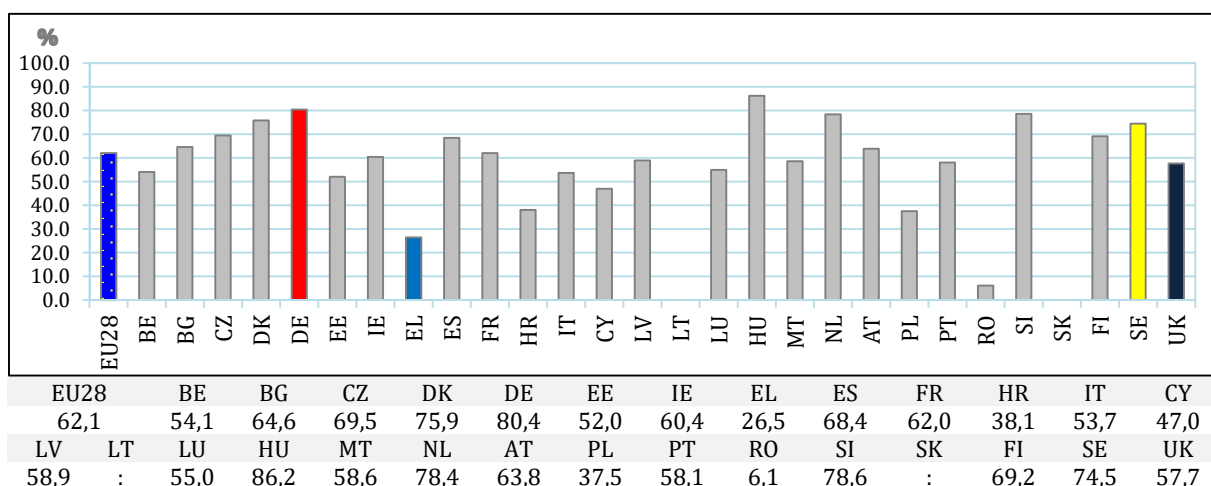
³⁷ Τα ποσοστά που αναγράφονται στον πίνακα της Eurostat έχουν πολλαπλασιαστεί με το ποσοστό των μη συμμετεχόντων.

³⁸ Στον πίνακα της Eurostat οι δυσκολίες διακρίνονται περαιτέρω σε εξωτερικές και προσωπικές. Εντούτοις, κρίθηκε άσκοπο να αξιοποιηθούν μονάχα οι πρώτες για τον υπολογισμό του μέγιστου δυνητικού εύρους της συμμετοχής λαμβάνοντας υπόψη ότι και οι προσωπικές δυσκολίες είναι σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά προσδιορισμένες.

³⁹ Χαμηλή αξιοπιστία αναφορικά με την επιθυμία συμμετοχής: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία και Σλοβενία.

προς το μέγιστο δυναμικό εύρος της συμμετοχής. Εν ολίγοις, διακρίνονται τέσσερις ομάδες χωρών:

- *Ομάδα 1:* Χώρες με κάλυψη της επιθυμίας για συμμετοχή άνω του 80%: Ουγγαρία (86,2%) και Γερμανία (80,4%).
- *Ομάδα 2:* Χώρες με κάλυψη της επιθυμίας για συμμετοχή μεταξύ 60% και 80%: Σλοβενία (78,6%), Ολλανδία (78,4%), Δανία (75,9%), Σουηδία (74,5%), Τσεχία (69,5%), Φινλανδία (69,2%), Ισπανία (68,4%), Βουλγαρία (64,6%), Αυστρία (63,8%), Γαλλία (62%) και Ιρλανδία (60,4%).
- *Ομάδα 3:* Χώρες με κάλυψη της επιθυμίας για συμμετοχή μεταξύ 40% και 60%: Λετονία (58,9%), Μάλτα (58,6%), Πορτογαλία (58,1%), ΗΒ (57,7%), Λουξεμβούργο (55%), Βέλγιο (54,1%), Ιταλία (53,7%), Εσθονία (52%) και Κύπρος (47%).
- *Ομάδα 4:* Χώρες με κάλυψη της επιθυμίας για συμμετοχή κάτω του 40%: Κροατία (38,1%), Πολωνία (37,5%), Ελλάδα (26,5%) και Ρουμανία (6,1%).

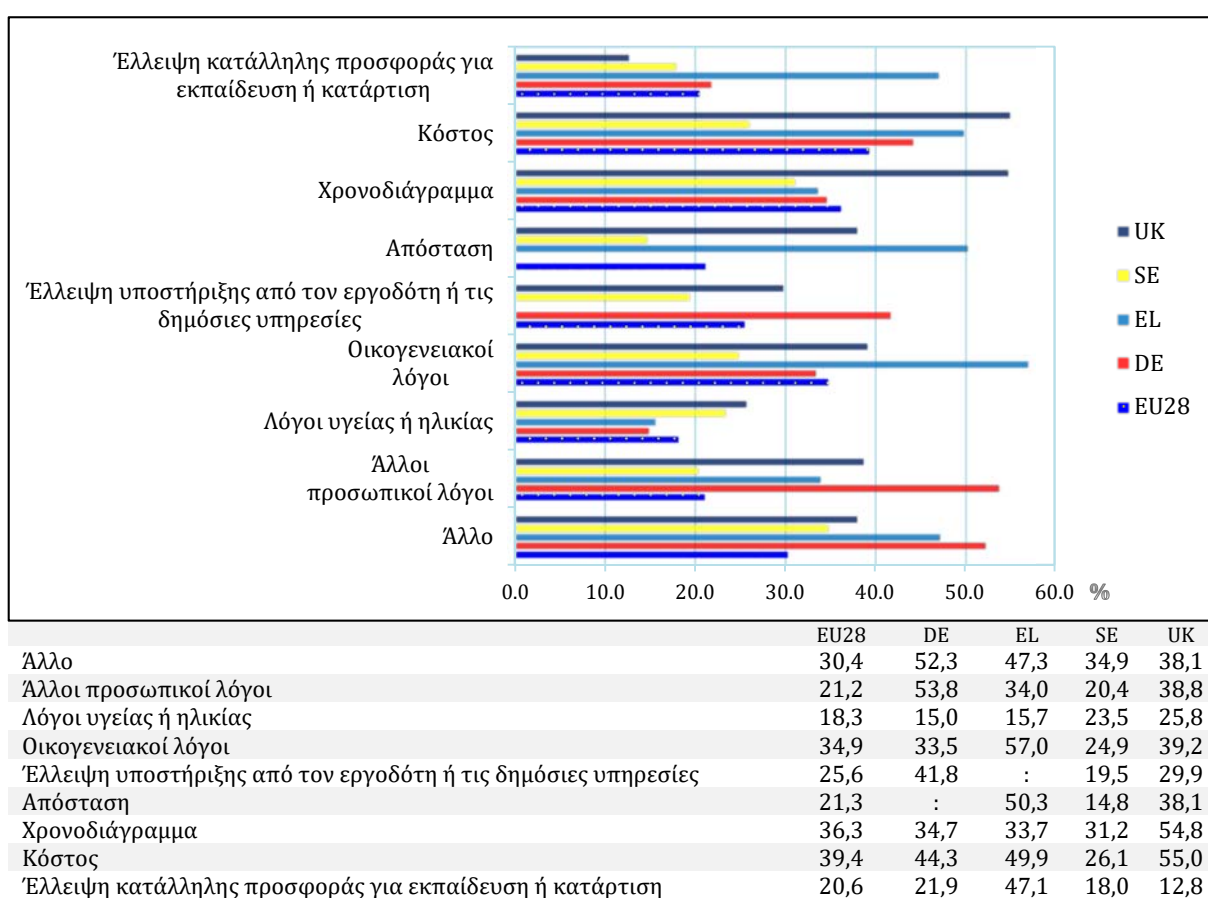


Σχήμα 11: Υφιστάμενη κάλυψη της επιθυμίας για συμμετοχή: λόγος συμμετοχής ως προς το μέγιστο δυναμικό εύρος συμμετοχής, 2016 (AES) [Πηγή: Eurostat, 2020d, 2020p – Επεξεργασία⁴⁰]

Όσον αφορά τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα που επιθυμούσαν, αλλά δεν συμμετείχαν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, μια πρώτη παρατήρηση αφορά στη διαφοροποίηση των εμποδίων από χώρα σε χώρα. Ειδικότερα, τα δύο σημαντικότερα εμπόδια αποτελέσαν το «κόστος» (55%) και το «χρονοδιάγραμμα» (54,8%) στο ΗΒ, η κατηγορία «άλλο» (34,9%) και το «χρονοδιάγραμμα» (31,2%) στη Σουηδία, οι «οικογενειακοί λόγοι» (57%) και η «απόσταση» (50,3%) στην Ελλάδα, καθώς και οι «άλλοι προσωπικοί λόγοι» (53,8%) και

⁴⁰ Τα ποσοστά που αναγράφονται στον πίνακα της Eurostat έχουν πολλαπλασιαστεί με το ποσοστό των μη συμμετεχόντων.

η κατηγορία «άλλο» (52,3%) στη Γερμανία. Για την περίπτωση της Ελλάδος χρειάζεται να τονιστεί και η μεγάλη απόκλιση που παρατηρείται στην κατηγορία «έλλειψη κατάλληλης προσφοράς για εκπαίδευση ή κατάρτιση» (47,1%) από τον ενωσιακό μέσο όρο (20,6%). Μια δεύτερη παρατήρηση αφορά στη διαφορετική ένταση των εμποδίων μεταξύ των δύο από τις υπό μελέτη χώρες. Συγκεκριμένα, το 41,9% των Ελλήνων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα που επιθυμούσε να συμμετάσχει στην εκπαίδευση και την κατάρτιση αντιμετώπισε κατά μέσο όρο κάποιο από τα εμπόδια που παρουσιάζονται στο Σχήμα 11, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στη Σουηδία ήταν 23,7%. Τα εν λόγω εμπόδια παρατηρούνται με παρόμοια ένταση στη Γερμανία (37,2% κατά μέσο όρο) και το ΗΒ (36,9% κατά μέσο όρο).



Σχήμα 12: Τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στις υπό μελέτη χώρες, 2016 (AES)
[Πηγή: Eurostat, 2020q]^{41 42}

⁴¹ Χαμηλή αξιοπιστία: απόσταση (Σουηδία), κόστος (Σουηδία), οικογενειακοί λόγοι (Γερμανία, Σουηδία), άλλοι προσωπικοί λόγοι (Σουηδία), λόγοι υγείας ή ηλικίας (Γερμανία, Ελλάδα, Σουηδία), έλλειψη κατάλληλης προσφοράς για εκπαίδευση ή κατάρτιση (Γερμανία, Σουηδία, ΗΒ), έλλειψη υποστήριξης από τον εργοδότη ή τις δημόσιες υπηρεσίες (Γερμανία, Σουηδία), χρονοδιάγραμμα (Γερμανία, Ελλάδα, Σουηδία), άλλο (Σουηδία).

⁴² Η Eurostat δεν παρέχει στοιχεία αναφορικά με την «απόσταση» στη Γερμανία και την «έλλειψη υποστήριξης από τον εργοδότη ή τις δημόσιες υπηρεσίες» στην Ελλάδα.

5.3 Συσχέτιση της συμμετοχής με κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των κρατών μελών

Η συμμετοχή των ενηλίκων και εν προκειμένω των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ είναι ένα ιδιαίτερα περίπλοκο και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο δεν μπορεί εύκολα να αποκωδικοποιηθεί, καθώς επηρεάζεται ποικιλοτρόπως από πληθώρα παραγόντων. Όπως αναφέρθηκε ήδη στο Κεφάλαιο 3, οι επιλεγμένες μεταβλητές αποτελούν ως επί το πλείστον ενδείξεις και δεν καλύπτουν το σύνολο των παραγόντων συμμετοχής σε μακρο-επίπεδο. Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των επιλεγμένων μεταβλητών και της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο στη ΔΒΕ παρουσιάζονται στον Πίνακα 3:

Ομάδα Μεταβλητών	Μεταβλητές	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N
Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Εκτιμώμενη μέση ηλικία που οι νέοι εγκαταλείπουν το γονικό νοικοκυριό (2016)	-,575**	0,002	26
Οικονομία	ΑΕΠ εκφρασμένο σε μονάδες αγοραστικής δύναμης ανά κάτοικο (2016)	,528**	0,006	26
	Μέσο εισόδημα ανά επίπεδο εκπαίδευσης (ISCED 0-2) εκφρασμένο σε μονάδες αγοραστικής δύναμης (2016)	,533**	0,005	26
	Ευρωπαϊκός πίνακας αποτελεσμάτων καινοτομίας (2016)	,635**	0,000	26
	Ρύθμιση της αγοράς προϊόντων (2013)	-,664**	0,000	26
	Επιχειρήσεις (>10 απασχολούμενα άτομα) που παρέχουν κατάρτιση - % του συνόλου των επιχειρήσεων (2015)	,474*	0,014	26
Αγορά εργασίας	Ποσοστά απασχόλησης (ISCED 0-2, Από 25 έως 64 έτη) (2016)	,673**	0,000	26
	Συνδικαλιστική πυκνότητα (2012-2016)	0,162	0,430	26
Πολιτικές για την αγορά εργασίας και την κοινωνική ασφάλιση	Δαπάνες για ενεργητική πολιτική για την αγορά εργασίας - ποσοστό ΑΕΠ (κατηγορίες 2-7) (2016)	,653**	0,001	24
	Καθαρό ποσοστό αναπλήρωσης των παροχών ανεργίας (μέσος μισθός) (2016)	-0,009	0,965	25
Εκπαίδευση	Δαπάνες γενικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση - ποσοστό ΑΕΠ (2016)	0,316	0,116	26
	Αριθμός διαθέσιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές ηλικίας 15 ετών (2012)	-0,084	0,695	24
	Κάλυψη βασικών παραγόντων επιτυχίας για αποτελεσματικό και ισχυρό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων (2016-2017)	,448*	0,022	26
Κουλτούρα	Συμμετοχή (τουλάχιστον μία φορά) σε πολιτιστικές δραστηριότητες κατά τους τελευταίους 12 μήνες (ISCED 0-2, Από 25 έως 64 έτη) (2015)	,662**	0,000	26

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 3: Συσχέτιση της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη ΔΒΕ με κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των κρατών μελών τη ΕΕ

Λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι αδύνατο να απομονωθεί ένας παράγοντας που να ερμηνεύει ικανοποιητικά τη συμμετοχή σε συνδυασμό με την απουσία κάποιας μεταβλητής που να παρουσιάζει πολύ υψηλή συσχέτιση⁴³ με τη συμμετοχή καταγράφονται οι ακόλουθες κύριες παρατηρήσεις:

Πρώτον, οι μεταβλητές που εμπίπτουν στο πεδίο της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης ενηλίκων, συσχετίζονται σε μικρότερο βαθμό με τη συμμετοχή συγκριτικά με άλλα διαρθρωτικά χαρακτηριστικά των χωρών. Συγκεκριμένα, η κάλυψη βασικών παραγόντων επιτυχίας για ένα ισχυρό και αποτελεσματικό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων εμφανίζει ταυτόχρονα μέτρια συσχέτιση και ασθενή στατιστική σημαντικότητα. Οι δαπάνες της γενικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση σημειώνουν χαμηλή συσχέτιση με τη συμμετοχή και δεν αποτελούν στατιστικά σημαντική μεταβλητή. Όπως αναμενόταν, ο αριθμός των διαθέσιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές ηλικίας 15 ετών δεν παρουσιάζει συσχέτιση και κατά συνέπεια ένα στρωματοποιημένο σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν υποδεικνύει χαμηλά ποσοστά συμμετοχής εκ μέρους των ενηλίκων με χαμηλο εκπαιδευτικό επίπεδο.

Δεύτερον, ο ρόλος της οικονομίας, της αγοράς εργασίας και των σχετικών πολιτικών κρίνεται αρκετά πιο σημαντικός, καθώς η πλειοψηφία των μεταβλητών, και ιδίως ο βαθμός καινοτομίας, η ρύθμιση της αγοράς προϊόντων, τα ποσοστά απασχόλησης και οι δαπάνες για ενεργητική πολιτική για την αγορά εργασίας, παρουσιάζουν μέτρια προς υψηλή συσχέτιση και είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, το κατά κεφαλήν ΑΕΠ και το μέσο εισόδημα των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα παρουσιάζουν μέτρια συσχέτιση με τη συμμετοχή.

Τρίτον, ο ρόλος της κουλτούρας διαφαίνεται εξίσου σημαντικός και ενδεχομένως η συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες αποτελεί ένδειξη της γενικότερης στάσης

⁴³ Ωστόσο, επισημαίνεται ότι η Ουγγαρία αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση που επηρεάζει αισθητά τα αποτελέσματα. Σε περίπτωση που δεν συμπεριληφθεί η Ουγγαρία στη στατιστική ανάλυση προκύπτουν από ισχυρές έως και πολύ ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ της συμμετοχής και του ευρωπαϊκού πίνακα αποτελεσμάτων καινοτομίας ($r_s = .746$, $n = 25$, $p < .001$), των ποσοστών απασχόλησης ($r_s = .732$, $n = 25$, $p < .001$) και της συμμετοχής σε πολιτιστικές δραστηριότητες ($r_s = .801$, $n = 25$, $p < .001$).

των ενηλίκων απέναντι στη μάθηση. Ένας διασταλτικός ορισμός της ΔΒΜ άλλωστε περιλαμβάνει και τη συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες.

Τέταρτον, η συνδικαλιστική πυκνότητα και το καθαρό ποσοστό αναπλήρωσης των παροχών ανεργίας σημειώνουν πολύ ασθενή συσχέτιση με τη συμμετοχή και δεν είναι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές. Ενδεχομένως, μια σχετικά υψηλή συνδικαλιστική πυκνότητα δεν υποδηλώνει κατ'ανάγκη έναν δυναμικό και ενισχυτικό ρόλο των συνδικαλιστικών οργανώσεων σε ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ας σημειωθεί, ωστόσο, ότι τα κράτη μέλη με τα υψηλότερα ποσοστά συνδικαλιστικής πυκνότητας (Δανία, Σουηδία και Φινλανδία) εμφανίζουν ταυτόχρονα και ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά συμμετοχής. Επιπρόσθετα, δεν επιβεβαιώνεται το επιχείρημα πως η γενναιοδωρία των αντισταθμιστικών εισοδημάτων μειώνει το κίνητρο για συμμετοχή στην εκπαίδευση.

Πέμπτον, σε αντίθεση με τη πρόβλεψη των Groenez et al. (2007), η εκτιμώμενη μέση ηλικία που οι νέοι εγκαταλείπουν το γονικό νοικοκυριό συσχετίζεται μέτρια, αλλά αρνητικά με τη συμμετοχή. Μια πιθανή ερμηνεία είναι πως οι νέοι εγκαταλείπουν την γονική εστία έχοντας εξασφαλίσει μια θέση απασχόλησης, γεγονός που συνεπάγεται αυξημένες πιθανότητες για συμμετοχή στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Μια εναλλακτική υπόθεση είναι ότι όσο πιο νωρίς οι νέοι απογαλακτίζονται τόσο αυξάνεται η δυνατότητα των γονέων να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

5.4 Ερμηνεία της συμμετοχής στις επιλεγμένες χώρες

Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 1, οι Rubenson & Desjardins (2009) υποστηρίζουν ότι ο τύπος του κράτους πρόνοιας συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να συμμετέχει στην εκπαίδευση. Εντούτοις, ανακύπτουν αρκετά προβλήματα μέσα από την οπτική αυτή. Το σοσιαλδημοκρατικό κράτος πρόνοιας φαίνεται να ασκεί πράγματι θετική επίδραση στη συμμετοχή των ατόμων με χαμηλά προσόντα στην εκπαίδευση, διότι όλα τα σκανδιναβικά κράτη καταγράφουν κορυφαίες επιδόσεις σχετικά. Εντούτοις, η Ουγγαρία παρουσιάζει επίσης ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά συμμετοχής καταλαμβάνοντας τη δεύτερη θέση μετά τη Σουηδία⁴⁴. Επιπλέον, δεν θα ευσταθούσε ο ισχυρισμός πως το

⁴⁴ Η ιδιαίτερα υψηλή συμμετοχή στην Ουγγαρία θεωρείται παράδοξη από πολλές απόψεις. Για παράδειγμα, η Ουγγαρία παρουσιάζει μία από τις χαμηλότερες βαθμολογίες όσον αφορά την κάλυψη βασικών παραγόντων επιτυχίας για ένα ισχυρό και αποτελεσματικό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων, χαμηλό βαθμό καινοτομίας, χαμηλό κατά κεφαλήν ΑΕΠ, χαμηλό ποσοστό

νοτιοευρωπαϊκό μοντέλο κράτους πρόνοιας επηρεάζει με αρνητικό τρόπο τη συμμετοχή, καθώς η Πορτογαλία παρουσιάζει ελαφρώς πιο χαμηλά ποσοστά συμμετοχής από τη Δανία. Η σχέση του κράτους πρόνοιας με τη συμμετοχή στη ΔΒΕ συσκοτίζεται ακόμη περισσότερο από το γεγονός ότι η Γερμανία παρουσιάζει παρόμοια ποσοστά συμμετοχής με το ΗΒ. Όπως αναδείχθηκε από τα αποτελέσματα των συσχετίσεων, εστιάζοντας αποκλειστικά στο κράτος πρόνοιας ελλοχεύει ο κίνδυνος να υποτιμηθούν εξίσου σημαντικά χαρακτηριστικά των κρατών. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα της AES αναφορικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στις υπό μελέτη χώρες:

	EU28	DE	EL	SE	UK
Ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (%)	24,0	27,4	3,0	45,1	28,1
Λόγος συμμετοχής των ενηλίκων με υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ως προς τη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα (%)	2,7	2,5	10,3	1,8	2,4
Ποσοστό ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα που δεν συμμετείχε και δεν επιθυμούσε να συμμετάσχει στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (%)	60,6	65,3	87,4	37,8	50,5
Μέγιστο δυνητικό εύρος συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (%)	38,7	34,1	11,3	60,5	48,7
Υφιστάμενη κάλυψη της επιθυμίας για συμμετοχή: λόγος συμμετοχής ως προς το μέγιστο δυνητικό εύρος συμμετοχής (%)	62,1	80,4	26,5	74,5	57,7

Πίνακας 4: Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της AES αναφορικά με την συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στις υπό μελέτη χώρες

Η διαχρονικά υψηλή συμμετοχή των Σουηδών στη ΔΒΕ δύναται να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της συνύπαρξης ευνοϊκών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και στοχευμένων πολιτικών παρεμβάσεων. Στις πρώτες συγκαταλέγονται κυρίως το υψηλό κατά κεφαλήν ΑΕΠ, ο εξαιρετικά υψηλός βαθμός καινοτομίας, το υψηλό ποσοστό απασχόλησης, το υψηλό ποσοστό επιχειρήσεων (>10 απασχολούμενα άτομα) που παρέχει κατάρτιση και εν προκειμένω το υψηλό μέσο εισόδημα των ενηλίκων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Οι δεύτερες αφορούν, μεταξύ άλλων, στις υψηλές δαπάνες σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης και στο ισχυρό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο αντανακλά μια μακρόχρονη και γερά εδραιωμένη παράδοση λαϊκής εκπαίδευσης. Παρότι η συνδικαλιστική πυκνότητα δεν συσχετίζεται με τη συμμετοχή, ο ενεργητικός ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων σε ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε

επιχειρήσεων που παρέχει κατάρτιση, καθώς και ιδιαίτερα χαμηλή συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες.

καμία περίπτωση δεν μπορεί να απορριφθεί ως ενισχυτικός παράγοντας της συμμετοχής (Rubenson & Desjardins, 2009, σ. 198). Το σοσιαλδημοκρατικό μοντέλο κράτους πρόνοιας, το οποίο διέπεται από τις αρχές της καθολικότητας και της ισότητας, φαίνεται να ενισχύει τη συμμετοχή των πιο μειονεκτους ομάδων, κάτι που επιβεβαιώνεται άλλωστε και από τη χαμηλή ανισότητα στη συμμετοχή ως προς το αρχικό εκπαιδευτικό επίπεδο (Rubenson, 2006, σ. 333).

Πέρα από τον ρόλο του κράτους πρόνοιας στην υπέρβαση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες, χρειάζεται να τονιστεί και η σημασία ορισμένων παραγόντων που σχετίζονται με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της Σουηδίας. Γενικότερα, η κουλτούρα συνεργασίας και τα υψηλά επίπεδα διαπροσωπικής εμπιστοσύνης που ενυπάρχουν στα σκανδιναβικά κράτη εύλογα ενισχύουν τη συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες τόσο σε σχέση με την κοινωνία (π.χ. συλλογικές οργανώσεις), όσο και σε σχέση με τη μάθηση (π.χ κύκλοι μελέτης) (OECD, 2010, σ. 155). Στις σκανδιναβικές χώρες παρατηρούνται επίσης τα υψηλότερα ποσοστά προτεσταντών μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών. Η επιρροή του προτεσταντισμού πιθανόν συνδέεται με την αυξημένη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη ότι η προτεσταντική ηθική επιτάσσει μια στάση εργατικότητας και πειθαρχίας. Επιπλέον, τα ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά συμμετοχής των Σουηδών σε πολιτιστικές δραστηριότητες ενδεχομένως υποδηλώνουν μια βαθιά ριζωμένη κουλτούρα μάθησης (Eurostat, 2020n). Η θέση αυτή επαληθεύεται άλλωστε και από το γεγονός ότι στη Σουηδία παρατηρείται το χαμηλότερο ποσοστό ενηλίκων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που δεν συμμετείχε και δεν επιθυμούσε να συμμετάσχει στην εκπαίδευση και την κατάρτιση πανευρωπαϊκά (βλ. Σχήμα 9).

Στο ΗΒ, η χαλαρή ρύθμιση της αγοράς προϊόντων, τα υψηλά ποσοστά απασχόλησης, καθώς και το ισχυρό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων αναδεικνύονται ως ενισχυτικοί παράγοντες της συμμετοχής. Ας σημειωθεί, ωστόσο, ότι τα δύο σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα ήταν θεσμικού τύπου και αφορούσαν στο χρονοδιάγραμμα και το κόστος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το κατά κεφαλήν ΑΕΠ, το μέσο εισόδημα των ενηλίκων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και ο βαθμός καινοτομίας κυμαίνονται σε χαμηλότερα επίπεδα από τη Σουηδία, ωστόσο θεωρούνται υψηλά συγκριτικά με τον μέσο όρο των κρατών μελών. Κάτι τέτοιο παρατηρείται επίσης και στη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά

προσόντα σε πολιτιστικές δραστηριότητες. Κατά τον Esping-Andersen (2014, σ. 121), το φιλελεύθερο καθεστώς κράτους πρόνοιας χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό αποεμπορευματοποίησης, δηλαδή οι κοινωνικές παροχές είναι πενιχρές και τα άτομα χρειάζεται να αναπαραχθούν σε μεγάλο βαθμό μέσω της αγοράς, κάτι που ενδεχομένως αντανακλάται στη σχετικά χαμηλή τιμή που λαμβάνει ο δείκτης της υφιστάμενης κάλυψης της επιθυμίας για συμμετοχή (57,7%). Παρότι η τάση μετατόπισης της ευθύνης για μάθηση στο άτομο είναι ιδιαίτερα αισθητή, οι πάροχοι που προωθούν τις βασικές δεξιότητες λαμβάνουν ισχυρή χρηματοδοτική υποστήριξη από την κυβέρνηση με στόχευση κυρίως στις νεότερες ομάδες (Desjardins, 2017, “The United Kingdom-Overview”, para. 3). Εντούτοις, οι εμπειρογνώμονες υποδεικνύουν ταυτόχρονα ότι η συνολική δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν επαρκεί και δεν είναι αρκετά στοχευμένη, προκειμένου να επιτευχθούν οι προσδοκώμενοι στόχοι (Ecofys, 2019, σ. 87).

Στη Γερμανία, το υψηλό κατά κεφαλήν ΑΕΠ, το υψηλό ποσοστό απασχόλησης και τα σχετικά χαλαρά ρυθμιστικά πλαίσια για την αγορά προϊόντων αποτελούν ορισμένους ενισχυτικούς παράγοντες της συμμετοχής. Ο βαθμός καινοτομίας και το ποσοστό των επιχειρήσεων (>10 απασχολούμενα άτομα) που παρέχουν κατάρτιση, αν και υπερβαίνουν τον ενωσιακό μέσο όρο, υπολείπονται του ΗΒ. Σύμφωνα με τον Desjardins (2017, “Germany-Overview”, para. 3), η συγκέντρωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων στις μεγάλες επιχειρήσεις συνιστά σημαντικό εμπόδιο στην πρόσβαση των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Εκ πρώτης όψεως, το κορπορατιστικό καθεστώς κράτους πρόνοιας φαίνεται να συντελεί στην υπερνίκηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες που διαθέτουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς η κάλυψη της επιθυμίας για συμμετοχή είναι ιδιαίτερα υψηλή (80,4%). Ωστόσο, ένα τέτοιο συμπέρασμα αντιφάσκει σε κάποιο βαθμό με το σχετικά υψηλό ποσοστό των ενηλίκων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που διατρέχει τον κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού (Eurostat, 2020c). Επιπλέον, οι δαπάνες σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης υπερβαίνουν μόλις κατά 0,09% τις αντίστοιχες δαπάνες της Ελλάδος. Η συμμετοχή παραμένει σε μέτρια επίπεδα εξαιτίας κυρίως της απροθυμίας για συμμετοχή (65,3%), η οποία κρίνεται υψηλή σε σύγκριση με το ΗΒ (50,5%) και ιδιαίτερα τη Σουηδία (37,8%). Ας σημειωθεί, ακόμη, ότι βάσει των αποτελεσμάτων της LFS, η Γερμανία παρουσιάζει σταθερά χαμηλότερα ποσοστά

συμμετοχής από το ΗΒ τόσο στους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα, όσο και στο συνολικό πληθυσμό (Eurostat, 2020a).

Η αξιοσημείωτα χαμηλή συμμετοχή των Ελλήνων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο στη ΔΒΕ δεν προκαλεί εντύπωση λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των συσχετίσεων. Η Ελλάδα παρουσιάζει χαμηλό κατά κεφαλήν ΑΕΠ, χαμηλό ποσοστό απασχόλησης, χαμηλό βαθμό καινοτομίας, αυστηρά ρυθμιστικά πλαίσια για την αγορά προϊόντων, ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό επιχειρήσεων (>10 απασχολούμενα άτομα) που παρέχουν κατάρτιση, χαμηλές δαπάνες σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης και αναποτελεσματικό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε αδρές γραμμές, τα δομικά χαρακτηριστικά της ελληνικής οικονομίας και αγοράς εργασίας φαίνεται να αποτελούν τα βαθύτερα αίτια της χαμηλής συμμετοχής. Οι ανεπάρκειες στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως για παράδειγμα ο χαμηλός βαθμός ανάπτυξης διαδικασιών αναγνώρισης και επικύρωσης της προηγούμενης μη τυπικής και άτυπης μάθησης, αποθαρρύνουν τη συμμετοχή συγκεκριμένων ομάδων, όπως οι ενήλικες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, εκ των οποίων άλλωστε ένα σημαντικό ποσοστό (47,1%) που επιθυμούσε να συμμετάσχει ανέφερε ως εμπόδιο την έλλειψη κατάλληλης προσφοράς για εκπαίδευση ή κατάρτιση.

Αν και το συνολικό επίπεδο δαπανών του ελληνικού κράτους πρόνοιας (% του ΑΕΠ) προσεγγίζει τις αντίστοιχες δαπάνες της Γερμανίας και της Σουηδίας, μια πιο προσεκτική ματιά στη διάρθρωση των δαπανών καταδεικνύει ότι ένα δυσανάλογα υψηλό ποσοστό δαπανάται σε συντάξεις⁴⁵. Η ισχνή παρουσία του κράτους σε άλλους τομείς, όπως η ανεργία και η οικογένεια, φαίνεται να συνδέεται με τη χαμηλή συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, όπως καταδεικνύει η πολύ χαμηλή τιμή που λαμβάνει ο δείκτης της υφιστάμενης κάλυψης της επιθυμίας για συμμετοχή (26,5%) (βλ. Σχήμα 11). Το χαμηλό ποσοστό δαπανών σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης προφανώς συνεπάγεται μειωμένες πιθανότητες συμμετοχής στη ΔΒΕ, δεδομένου ότι η αύξηση της τελευταίας συνδέεται άμεσα με την προσφορά προγραμμάτων κατάρτισης και έμμεσα με την αύξηση της απασχόλησης. Επιπλέον, οι χαμηλές δημόσιες δαπάνες με στόχο την υποστήριξη της οικογένειας φαίνεται να δυσχαιρένουν τη συμμετοχή λαμβάνοντας υπόψη ότι οι οικογενειακοί λόγοι αναγνωρίζονται ως το βασικότερο εμπόδιο συμμετοχής. Τα καταστασιακά εμπόδια που σχετίζονται με την οικογένεια

⁴⁵ <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20190319-1>

ενδεχομένως εντείνονται και από την ιδιαίτερα υψηλή εκτιμώμενη μέση ηλικία που οι νέοι εγκαταλείπουν το γονικό νοικοκυριό (Eurostat, 2020g).

Πάρα ταύτα, το σχετικά χαμηλό ποσοστό συμμετοχής σε πολιτιστικές δραστηριότητες και ιδίως η αξιοσημείωτη απροθυμία για συμμετοχή (87,4%), η οποία αποδεικνύεται η υψηλότερη πανευρωπαϊκά, υποδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό την έλλειψη μιας συλλογικής διάθεσης για ΔΒΜ. Η έλλειψη μιας συνεργατικής κουλτούρας, τα χαμηλά επίπεδα διαπροσωπικής εμπιστοσύνης και η φορμαλιστική αντίληψη της εκπαίδευσης πιθανόν συνιστούν αποτρεπτικούς παράγοντες της συμμετοχής σε πολιτισμικό επίπεδο (OECD, 2010, σ. 155). Σε μια υποθετική περίπτωση, λοιπόν, όπου το κράτος πρόνοιας εξασφάλιζε σε όλους τους ενήλικες που επιθυμούσαν τη δυνατότητα συμμετοχής στην εκπαίδευση, το ποσοστό συμμετοχής των Ελλήνων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δεν θα ξεπερνούσε το 11,3%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό συμμετοχής στη Σουηδία θα προσέγγιζε το 60,5% του συγκεκριμένου πληθυσμού (βλ. Σχήμα 10). Εντούτοις, οι Rubenson & Desjardins (2009, σ. 196) υποστηρίζουν ότι ένα κράτος πρόνοιας μπορεί να ανιχνευθεί τόσο στις κοινωνικές δομές, όσο και στις προδιαθέσεις των ίδιων των ατόμων, οι οποίες συνιστούν αποτέλεσμα κοινωνικών εμπειριών και συλλογικών αναμνήσεων (βλ. Σχήμα 4).

Κεφάλαιο 6

Συμπεράσματα

Η δημογραφική γήρανση, η παγκοσμιοποίηση και η μετάβαση σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση έχουν συντελέσει στην ανάπτυξη των σύγχρονων πολιτικών για τη ΔΒΜ. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και έπειτα, τα νομικά κείμενα της ΕΕ αναφορικά με τη ΔΒΜ αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο της τελευταίας στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού παράλληλα με τη συμβολή της στην αύξηση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Τα εν λόγω κείμενα δικαιολογημένα περιλαμβάνουν αξιοσημείωτες αναφορές στους ενήλικες που διαθέτουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη ότι ο κίνδυνος φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού για την συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα είναι κατά μέσο όρο στα κράτη μέλη της ΕΕ περίπου τριπλάσιος συγκριτικά με τους ενήλικες που έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Eurostat, 2020c). Παρά ταύτα, η ΔΒΜ τείνει να λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό ως ενισχυτής των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς επανειλημμένα διαπιστώνεται πως τα οφέλη της ΔΒΜ τα καρπώνονται κυρίως εκείνοι που είχαν τις περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στο παρελθόν. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο (ΕΕ-28) τα αποτελέσματα της AES καταδεικνύουν πως οι ενήλικες με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο συμμετέχουν 2,7 φορές περισσότερο στην εκπαίδευση και την κατάρτιση από τους ενήλικες με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, χρειάζεται να αναληφθούν αρκετές ενέργειες εκ μέρους των κρατών μελών, προκειμένου να αυξηθεί η ισότητα ευκαιριών στην κοινωνία και την εκπαίδευση.

6.1 Διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των επιλεγμένων χωρών

Παρά την αυξανόμενη επιρροή της ΕΕ στα κράτη μέλη λόγω της δέσμευσης των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών σε κοινούς δείκτες ποιότητας και σημεία αναφοράς, τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των χωρών είναι αυτά που, μεταξύ άλλων, ενισχύουν ή αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Χρειάζεται να επισημανθεί, λοιπόν, ότι παρατηρούνται αρκετές ομοιότητες στα πεδία της οικονομίας, της αγοράς εργασίας και της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταξύ των τριών εκ των τεσσάρων χωρών που αποτέλεσαν το αντικείμενο μελέτης της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής. Ειδικότερα, η Σουηδία, το ΗΒ και η Γερμανία παρουσιάζουν υψηλό κατά κεφαλήν ΑΕΠ, υψηλό βαθμό καινοτομίας με τη Σουηδία, ωστόσο, να κατέχει την πρωτιά με διαφορά, υψηλό ποσοστό επιχειρήσεων (>10 απασχολούμενα άτομα) που παρέχουν κατάρτιση

και υψηλό ποσοστό απασχόλησης στους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Ας σημειωθεί, ακόμη, ότι και στις τρεις χώρες έχει συντελεστεί μια σημαντική μείωση των ποσοστών συνδικαλιστικής πυκνότητας κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η οποία είναι ιδιαίτερα έντονη και στη Σουηδία. Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, και οι τρεις χώρες διαθέτουν μια μακρόχρονη παράδοση φιλελεύθερης-λαϊκής εκπαίδευσης και τα συστήματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν αναπτυχθεί σε εξαιρετικά υψηλότερο βαθμό συγκριτικά με το σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων της Ελλάδος. Ορισμένες ομοιότητες που παρατηρούνται μεταξύ της Γερμανίας και της Ελλάδος αφορούν στις σχετικά χαμηλές δαπάνες της γενικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση και τις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης.

Οι ομοιότητες που προαναφέρθηκαν δεν συνεπάγονται ασφαλώς και την απουσία ουσιαστικών επιμέρους διαφορών. Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 1, άλλωστε, οι τέσσερις επιλεγμένες χώρες αποτελούν διαφορετικά μοντέλα κοινωνικής πολιτικής στον ευρωπαϊκό χώρο. Ειδικότερα, στη Σουηδία και τα σκανδιναβικά κράτη εν γένει, το ισχυρό κράτος πρόνοιας φαίνεται να υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα που επιθυμούν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση. Τόσο το κράτος πρόνοιας, όσο και το σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων, διέπονται από την αρχή της ισότητας, γεγονός που ενισχύει τη θέση των πιο μειονεκτουσών ομάδων. Σε αντίθεση με την Γερμανία και την Ελλάδα, η Σουηδία δαπανά ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό του ΑΕΠ σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης, το οποίο, ωστόσο, αφορά σε ένα μικρό μέρος του άμεσα την κατάρτιση. Επιπρόσθετα, το ποσοστό συνδικαλιστικής πυκνότητας της Σουηδίας είναι περίπου τετραπλάσιο από της Γερμανίας και τριπλάσιο από του ΗΒ με τις ισχυρές συνδικαλιστικές οργανώσεις να διαδραματίζουν έναν καθοριστικό ρόλο σε ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Απεναντίας, το κράτος πρόνοιας του ΗΒ διέπεται από τις αρχές του υπολειμματικού μοντέλου κοινωνικής πολιτικής. Οι μηχανισμοί της αγοράς διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο και προστατευτικοί παράγοντες, όπως οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και η νομοθεσία αναφορικά με την ασφάλεια και τη σταθερότητα της εργασίας, θεωρούνται αδύναμοι. Τόσο η αγορά εργασίας, όσο και η αγορά προϊόντων χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα χαλαρή ρύθμιση. Στο ΗΒ είναι πράγματι αισθητή η τάση μετακύλισης της ευθύνης για μάθηση στα άτομα. Μια ιδιαιτερότητα της Γερμανίας αφορά στο στρωματοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει το διεθνώς

αναγνωρισμένο δυϊκό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Μεταξύ των τεσσάρων χωρών μονάχα η Σουηδία έχει υπερβεί κατά πολύ τον στόχο της αύξησης της συνολικής συμμετοχής των ενηλίκων (ηλικίας 25-64 ετών) στο 15%, που είχε τεθεί στο πλαίσιο της στρατηγικής «ΕΚ 2020», σημειώνοντας 34,3% ποσοστό συμμετοχής το 2019, αν και αρκετά κοντά στον στόχο βρίσκεται και το ΗΒ με ποσοστό συμμετοχής 14,8% (Eurostat, 2020a).

6.2 Συσχέτιση της συμμετοχής με κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των κρατών μελών

Η πλειοψηφία των μεταβλητών που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής και αφορούσαν στην οικονομία και την αγορά εργασίας παρουσίασαν είτε υψηλή, είτε μέτρια συσχέτιση με τη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Στις πρώτες συγκαταλέγονται το ποσοστό απασχόλησης ($r_s = .673$, $n = 26$, $p < .001$), η ρύθμιση της αγοράς προϊόντων ($r_s = -.664$, $n = 26$, $p < .001$) και η βαθμολογία στον ευρωπαϊκό πίνακα αποτελεσμάτων καινοτομίας ($r_s = .635$, $n = 26$, $p < .001$), ενώ στις δεύτερες το κατά κεφαλήν ΑΕΠ ($r_s = .528$, $n = 26$, $p = .006$), το μέσο εισόδημα των ενηλίκων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ($r_s = .533$, $n = 26$, $p = .005$) και το ποσοστό των επιχειρήσεων (>10 απασχολούμενα άτομα) που παρέχουν κατάρτιση ($r_s = .474$, $n = 26$, $p = .014$). Αξίζει να αναφερθεί ότι και στην έρευνα των Groenez et al. (2007, σ. 23), η οποία, ωστόσο, αξιοποίησε διαφορετική στατιστική μέθοδο ανάλυσης, οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες της συμμετοχής του συνολικού πληθυσμού που αναδείχθηκαν ήταν το ποσοστό απασχόλησης και ο βαθμός καινοτομίας. Η καινοτομία συντελεί στην αποδόμηση και ανανέωση της παραγωγικής δραστηριότητας, μια διαδικασία που εύλογα δημιουργεί την ανάγκη επανακατάρτισης. Όπως επισημαίνει ο Ericson (2005, σ. 3), αν και υπάρχει ένας θετικός τόνος στην έννοια της «διά βίου μάθησης», η τελευταία συχνά προωθείται από την καταστροφή παλαιών βιομηχανιών και θέσεων εργασίας. Επιπλέον, η χαλαρή ρύθμιση της αγοράς προϊόντων υποδεικνύει ένα ανταγωνιστικό οικονομικό περιβάλλον, το οποίο φαίνεται επίσης να αυξάνει την ανάγκη κατάρτισης.

Το κράτος δύναται να ενισχύσει τη συμμετοχή στη ΔΒΕ αφενός μέσω των ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης, κάτι που υποστηρίζεται και από τα αποτελέσματα των

συσχετίσεων ($r_s = .653$, $n = 24$, $p = .001$), και αφετέρου μέσω της δημιουργίας ευνοϊκών συνθηκών που διευκολύνουν τη συμμετοχή των ενηλίκων, όπως η ύπαρξη ανεπτυγμένων υπηρεσιών φροντίδας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τα άτομα τρίτης ηλικίας. Ας σημειωθεί πως προγενέστερες έρευνες καταδεικνύουν μια αδύναμη σχέση μεταξύ του συνολικού επιπέδου δαπανών των κρατών πρόνοιας και της πιθανότητας συμμετοχής των πιο μειονεκτούσων ομάδων (Desjardins, 2017, "Use of alternative social policies", para. 2). Άλλωστε, οι συνολικές δαπάνες της Ελλάδος για την κοινωνική προστασία, εκφρασμένες ως ποσοστό του ΑΕΠ, προσεγγίζουν τις αντίστοιχες δαπάνες της Γερμανίας και της Σουηδίας, αλλά η συμμετοχή κυμαίνεται διαχρονικά σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα. Συνεπώς, αυτό που φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η κατανομή των δαπανών για την κοινωνική προστασία, καθώς και η ποιότητα των παρεχόμενων κοινωνικών υπηρεσιών.

Μολονότι θα περίμενε κανείς υψηλή συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικότητας του συστήματος εκπαίδευσης ενηλίκων ή των δαπανών για την εκπαίδευση και της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΕ, στην προκειμένη περίπτωση δεν παρατηρείται κάτι τέτοιο. Ορισμένα επιμέρους χαρακτηριστικά του συστήματος που σχετίζονται με την αύξηση της πρόσβασης, για παράδειγμα ο βαθμός που έχει αναπτυχθεί η αναγνώριση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, πιθανόν να εμφάνιζαν υψηλότερη συσχέτιση με τη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Απεναντίας, ο ρόλος της κουλτούρας αποδεικνύεται περισσότερο σημαντικός, καθώς η συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες σημείωσε υψηλή συσχέτιση με τη συμμετοχή στη ΔΒΕ ($r_s = .662$, $n = 26$, $p < .001$).

6.3 Ερμηνεία της συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στη διά βίου εκπαίδευση στις επιλεγμένες χώρες

Η συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ είναι ένα ιδιαίτερα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο επηρεάζεται ποικιλοτρόπως από διάφορους παράγοντες. Κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες και μοντέλα με στόχο την ερμηνεία της συμμετοχής, τα οποία αρχικά επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση των κινήτρων και των εμποδίων των συμμετεχόντων, αλλά σταδιακά προσανατολίστηκαν στο μακροεπίπεδο, εμβαθύνοντας στην ανάδειξη των διαφορών και των ομοιοτήτων μεταξύ των κρατών και αναγνωρίζοντας ουσιαστικά ότι η απόφαση για συμμετοχή δεν μπορεί να εξηγηθεί

εστιάζοντας αποκλειστικά στο άτομο. Παραφράζοντας ένα γνωστό ρητό του Marx, η απόφαση για συμμετοχή στη ΔΒΕ λαμβάνεται από τα άτομα, όμως όχι μέσα σε συνθήκες που τα ίδια διαλέγουν, μα μέσα σε συνθήκες που υπάρχουν άμεσα, που είναι δοσμένες και που κληροδοτήθηκαν από το παρελθόν.

Πρόσφατες απόπειρες κατανόησης της συμμετοχής, όπως το Περιεκτικό Μοντέλο Συμμετοχής στη ΔΒΜ των Boeren et al. (2010), αναγνωρίζουν ότι η απόφαση για συμμετοχή λαμβάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης παραγόντων που αφορούν τα χαρακτηριστικά των ατόμων (μικρο-επίπεδο), τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (μεσο-επίπεδο), αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (μακρο-επίπεδο). Σε μακρο-επίπεδο, λοιπόν, οι Rubenson & Desjardins (2009) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή συναρτάται από τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κράτους πρόνοιας, το οποίο συνεισφέρει στην υπέρβαση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες που επιθυμούν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση. Εντούτοις, με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε στο πλαίσιο της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής, εξίσου σημαντικός, και μάλλον σημαντικότερος, διαφαίνεται ο ρόλος της οικονομίας, της αγοράς εργασίας και της κουλτούρας. Οι παράγοντες αυτοί άλλωστε είναι σε μεγάλο βαθμό αλληλοεξαρτώμενοι και ως εκ τούτου χρειάζεται μια όσον το δυνατόν πιο συνεκτική ερμηνεία.

Συνεπώς, η ερμηνεία της εξαιρετικά υψηλής συμμετοχής των Σουηδών και στην προκειμένη περίπτωση εκείνων που διαθέτουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης χρειάζεται να λάβει υπόψη μια ευρεία σειρά παραγόντων που αφορούν τόσο στο αναπτυγμένο κράτος πρόνοιας, όσο και στις γενικότερες ευνοϊκές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Για παράδειγμα, η Σουηδία σημειώνει σταθερά την υψηλότερη βαθμολογία στον ευρωπαϊκό πίνακα αποτελεσμάτων καινοτομίας, ενώ ακολουθούν δύο άλλες σκανδιναβικές χώρες, η Δανία και η Φινλανδία. Η σκανδιναβική προσέγγιση για την εκπαίδευση ενηλίκων ενθαρρύνει τη συμμετοχή των πιο μειονεκτους ομάδων μέσω της διαθεσιμότητας στοχευμένων πολιτικών παρεμβάσεων και χρηματοδοτήσεων. Πέραν τούτου, οι Σουηδοί φαίνεται επίσης ότι έχουν ένα γενικό ενδιαφέρον για τη μάθηση λαμβάνοντας υπόψη ότι καταγράφουν το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής σε πολιτιστικές δραστηριότητες και το χαμηλότερο ποσοστό απροθυμίας για συμμετοχή στη ΔΒΕ μεταξύ των κρατών μελών.

Το ΗΒ και η Γερμανία παρουσιάζουν παρόμοια ποσοστά συμμετοχής στους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Εντούτοις, το ΗΒ σημειώνει ελαφρώς καλύτερες

επιδόσεις στις μεταβλητές που παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με τη συμμετοχή συγκριτικά με τη Γερμανία, καθώς και μικρότερη απροθυμία για συμμετοχή εκ μέρους των ενηλίκων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Επιπλέον, το σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων του ΗΒ καταγράφει την υψηλότερη βαθμολογία μεταξύ των υπό μελέτη χωρών και οι πάροχοι που προωθούν τις βασικές δεξιότητες λαμβάνουν υψηλή χρηματοδότηση από την κυβέρνηση. Ενδεχομένως, η συμμετοχή να παραμένει σε μέτρια επίπεδα εξαιτίας του χαμηλού βαθμού αποεμπορευματοποίησης του κράτους πρόνοιας, το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, διέπεται από τις αρχές του υπολειμματικού μοντέλου κοινωνικής πολιτικής. Αντίθετα, στη Γερμανία, το κράτος πρόνοιας φαίνεται να ευνοεί τη συμμετοχή λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερα υψηλή κάλυψη της επιθυμίας για συμμετοχή, η οποία, ωστόσο, παραμένει σε μέτρια επίπεδα εν μέρει λόγω της σχετικά υψηλής απροθυμίας. Η συγκέντρωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων στις μεγάλες επιχειρήσεις πιθανόν συνιστά επιπρόσθετο εμπόδιο στη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα.

Τα αίτια της διαχρονικά χαμηλής συμμετοχής των Ελλήνων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα γίνονται μερικώς αντιληπτά, εάν ληφθούν υπόψη οι επιδόσεις της Ελλάδος στις μεταβλητές που παρουσίασαν την υψηλότερη συσχέτιση με τη συμμετοχή. Επιπλέον, η ισχνή παρουσία του κράτους σε συγκεκριμένους τομείς, όπως για παράδειγμα η προστασία της οικογένειας, εξηγεί σε μεγάλο βαθμό και την ιδιαίτερα χαμηλή κάλυψη της επιθυμίας για συμμετοχή. Η συγκεκριμένη διαπίστωση άλλωστε ευθυγραμμίζεται και με τα συμπεράσματα της προγενέστερης έρευνας του Καραλή (2013, σ. 115), όπου γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα να ενισχυθούν τα στοιχεία του κράτους πρόνοιας που συνδέονται με την άμβλυση των δομικών εμποδίων. Η τελευταία AES καταδεικνύει σε μεγάλο βαθμό την έλλειψη στοχοθετημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους ενήλικες με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Ωστόσο, η αναποτελεσματικότητα του συστήματος εκπαίδευσης ενηλίκων δεν φαίνεται να αποτελεί το βασικότερο αίτιο της χαμηλής συμμετοχής. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι οι Έλληνες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο σημειώνουν την υψηλότερη απροθυμία για συμμετοχή πανευρωπαϊκά υποδεικνύει σε μεγάλο βαθμό ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν συνιστά ένα εγγεγραμμένο μόρφωμα στη συλλογική συνείδηση των Ελλήνων. Ενδεχομένως, λοιπόν, η επιθυμία ή ακόμη και η ανάγκη για συμμετοχή να αυξηθούν, αφού μεταβληθεί ριζικά η τρέχουσα κατάσταση της οικονομίας και της αγοράς εργασίας.

Εν κατακλείδι, η αύξηση της συμμετοχής στη ΔΒΕ αναμένεται να συντελεστεί κυρίως από την αλλαγή του παραγωγικού μοντέλου της χώρας. Προς την κατεύθυνση αυτή, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων αναπτυξιακών πολιτικών που, μεταξύ των άλλων, θα ενισχύσουν τη διασύνδεση της οικονομίας με την έρευνα και την τεχνολογία, αποτελεί τον θεμελιώδη όρο για την αύξηση των αναγκών συμμετοχής σε ποιοτικά προγράμματα αναβάθμισης και προσαρμογής των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού στη δυναμική του νέου παραγωγικού μοντέλου. Απαραίτητη κρίνεται επίσης και η περαιτέρω αξιοποίηση των ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης, καθώς και η αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους. Ο ρόλος των κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών, αν και σημαντικός λαμβάνοντας υπόψη την επιτυχία της σκανδιναβικής προσέγγισης, είναι επικουρικός και αφορά πρωτίστως στην άρση των δομικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Ως εκ τούτου, σημαντικός κρίνεται ο καλύτερος συντονισμός της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής με βασικό στόχο την υποστήριξη εκείνων των ομάδων του πληθυσμού, όπως οι ενήλικες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, που πλήττονται από τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό και χαρακτηρίζονται από αισθητά χαμηλότερες πιθανότητες συμμετοχής. Πέρα από τον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα είναι συναφή με τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας, χρειάζεται να αναπτυχθεί περαιτέρω η αναγνώριση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, προκειμένου να αποτελέσει ένα εργαλείο για την ένταξη των ασθενέστερων ομάδων του πληθυσμού στην αγορά εργασίας.

Παράρτημα Α

Στατιστικοί έλεγχοι

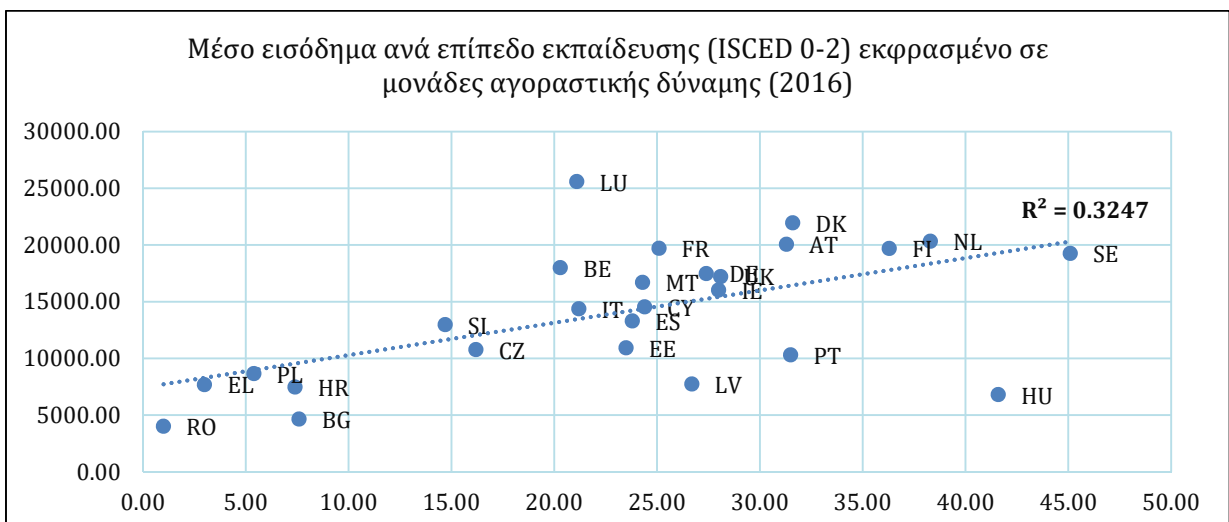
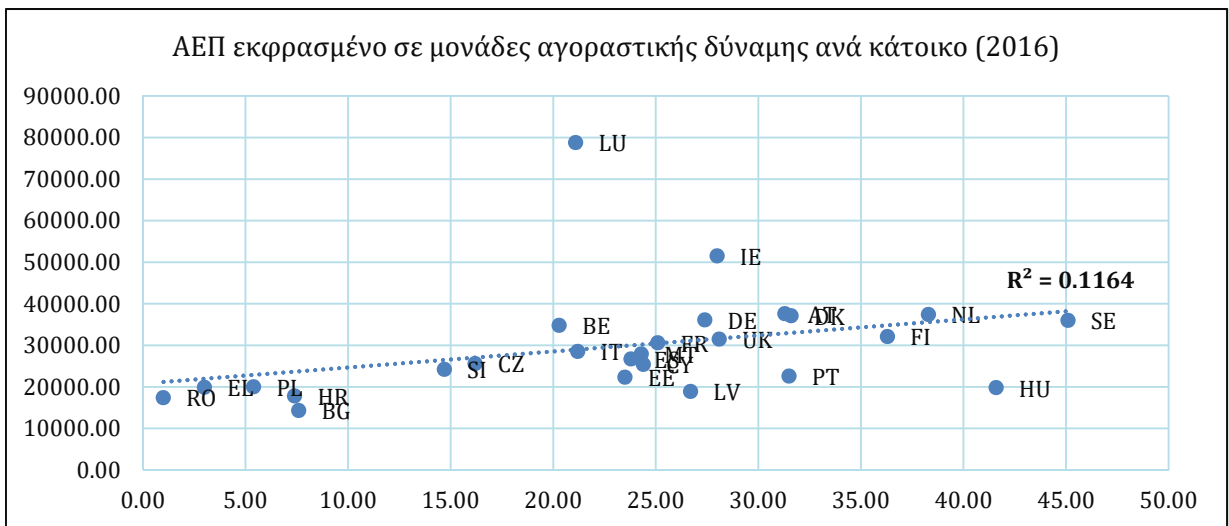
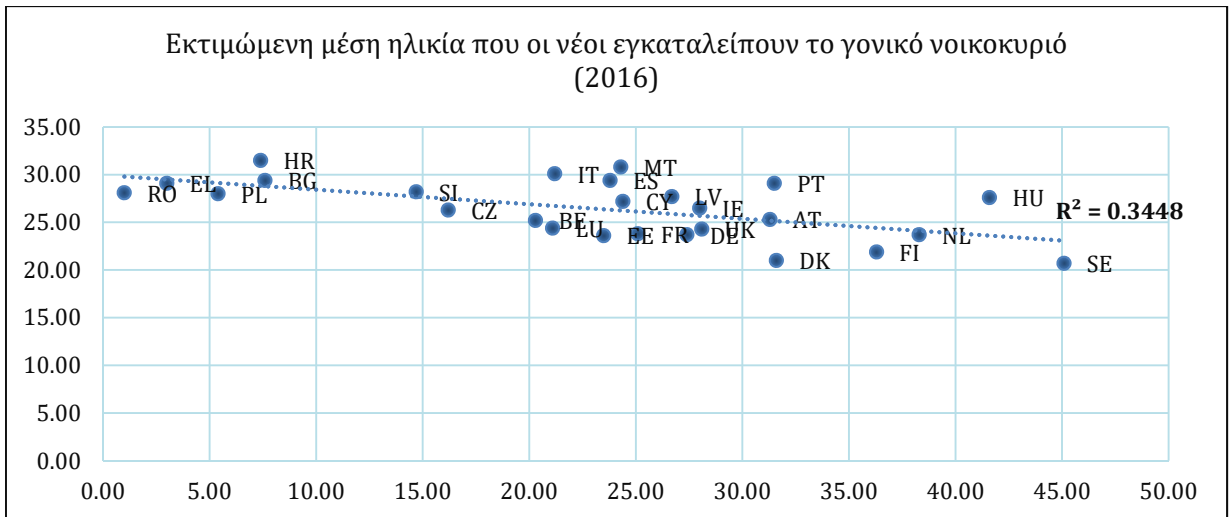
Α.1 Έλεγχος κανονικότητας

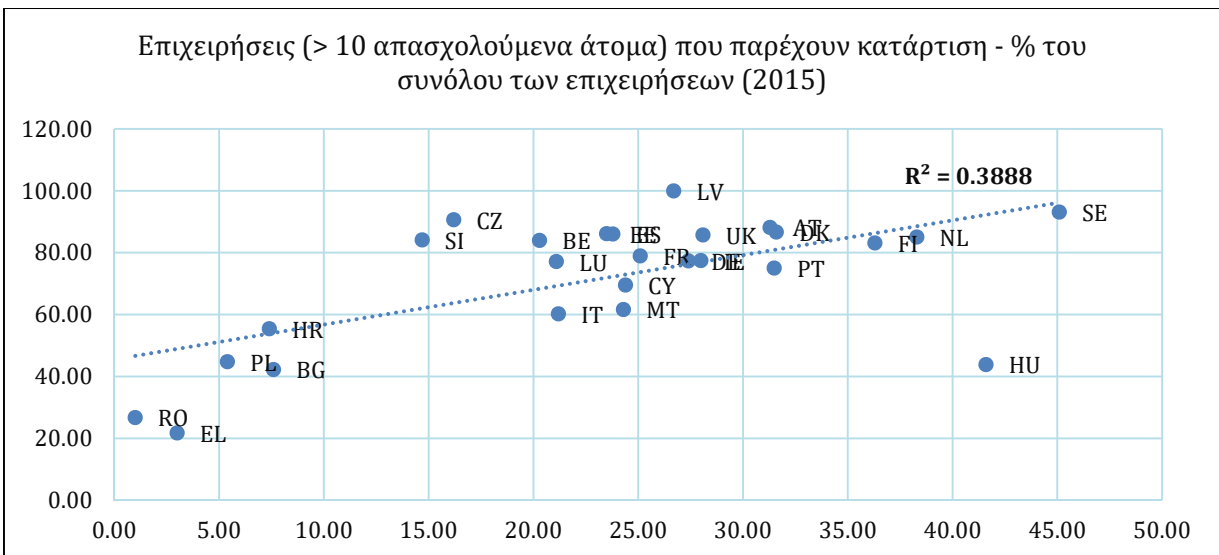
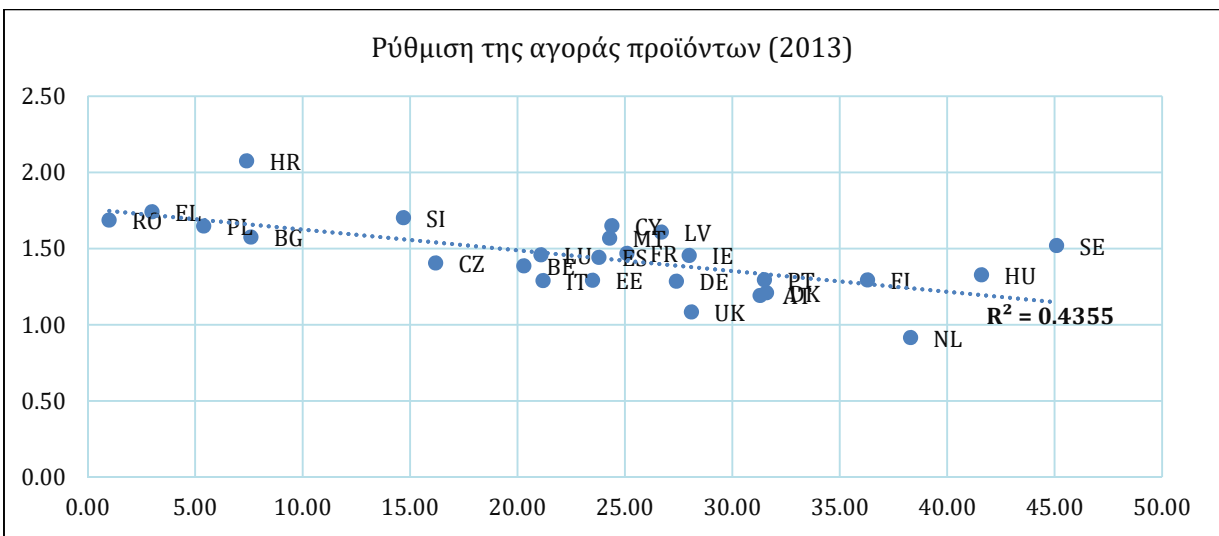
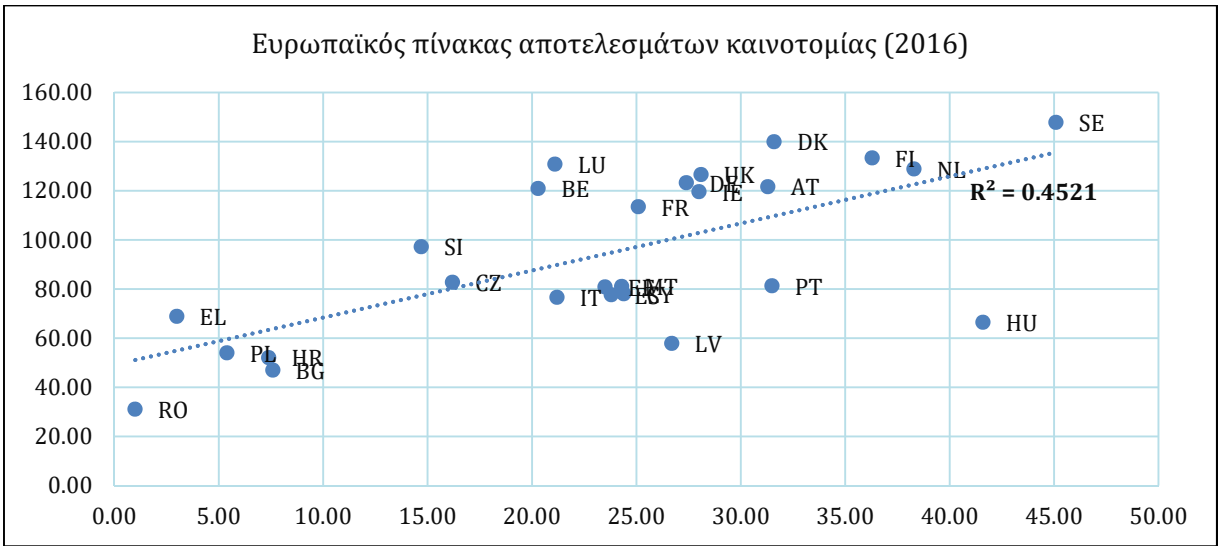
Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Εκτιμώμενη μέση ηλικία που οι νέοι εγκαταλείπουν το γονικό νοικοκυριό (2016)	0,116	26	,200*	0,964	26	0,467
ΑΕΠ εκφρασμένο σε μονάδες αγοραστικής δύναμης ανά κάτοικο (2016)	0,199	26	0,009	0,798	26	0,000
Μέσο εισόδημα ανά επίπεδο εκπαίδευσης (ISCED 0-2) εκφρασμένο σε μονάδες αγοραστικής δύναμης (2016)	0,097	26	,200*	0,966	26	0,517
Ευρωπαϊκός πίνακας αποτελεσμάτων καινοτομίας (2016)	0,170	26	0,051	0,940	26	0,137
Ρύθμιση της αγοράς προϊόντων (2013)	0,092	26	,200*	0,976	26	0,779
Επιχειρήσεις (>10 απασχολούμενα άτομα) που παρέχουν κατάρτιση - % του συνόλου των επιχειρήσεων (2015)	0,218	26	0,003	0,874	26	0,004
Ποσοστά απασχόλησης (ISCED 0-2, Από 25 έως 64 έτη) (2016)	0,089	26	,200*	0,965	26	0,498
Συνδικαλιστική πυκνότητα (2012-2016)	0,212	26	0,004	0,867	26	0,003
Δαπάνες για ενεργητική πολιτική για την αγορά εργασίας - ποσοστό ΑΕΠ (κατηγορίες 2-7) (2016)	0,134	24	,200*	0,897	24	0,019
Καθαρό ποσοστό αναπλήρωσης των παροχών ανεργίας (μέσος μισθός) (2016)	0,115	25	,200*	0,958	25	0,369
Δαπάνες γενικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση - ποσοστό ΑΕΠ (2016)	0,085	26	,200*	0,967	26	0,543
Αριθμός διαθέσιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές ηλικίας 15 ετών (2012)	0,172	24	0,063	0,906	24	0,028
Κάλυψη βασικών παραγόντων επιτυχίας για αποτελεσματικό και ισχυρό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων (2016-2017)	0,104	26	,200*	0,956	26	0,318
Συμμετοχή (τουλάχιστον μία φορά) σε πολιτιστικές δραστηριότητες κατά τους τελευταίους 12 μήνες (ISCED 0-2, Από 25 έως 64 έτη) (2015)	0,117	26	,200*	0,958	26	0,350
Ποσοστό συμμετοχής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (ISCED 0-2, Από 25 έως 64 ετών) (2016)	0,130	26	,200*	0,964	26	0,467

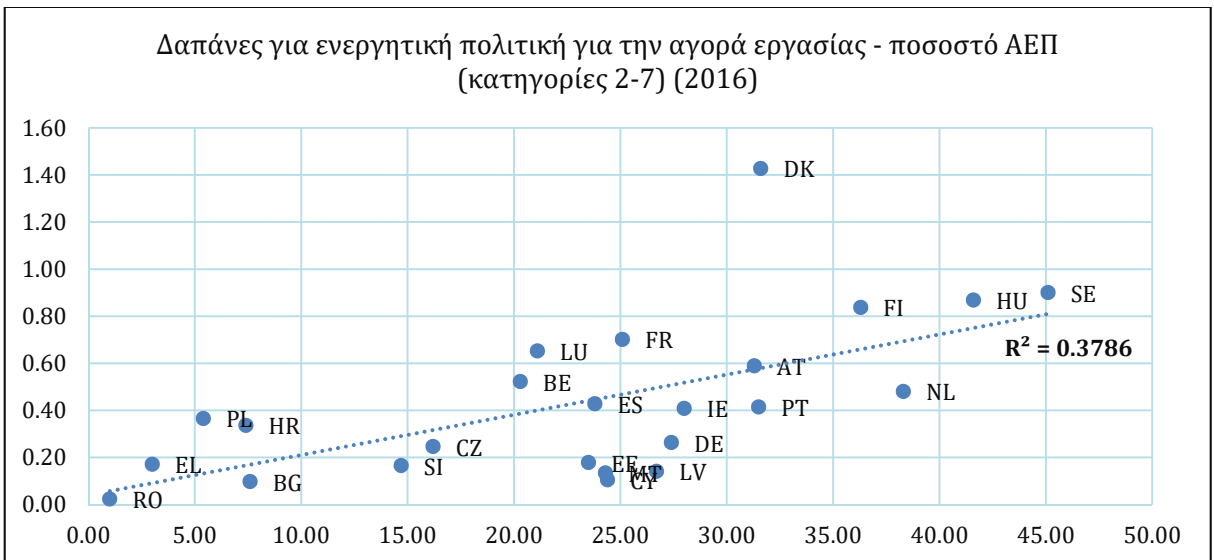
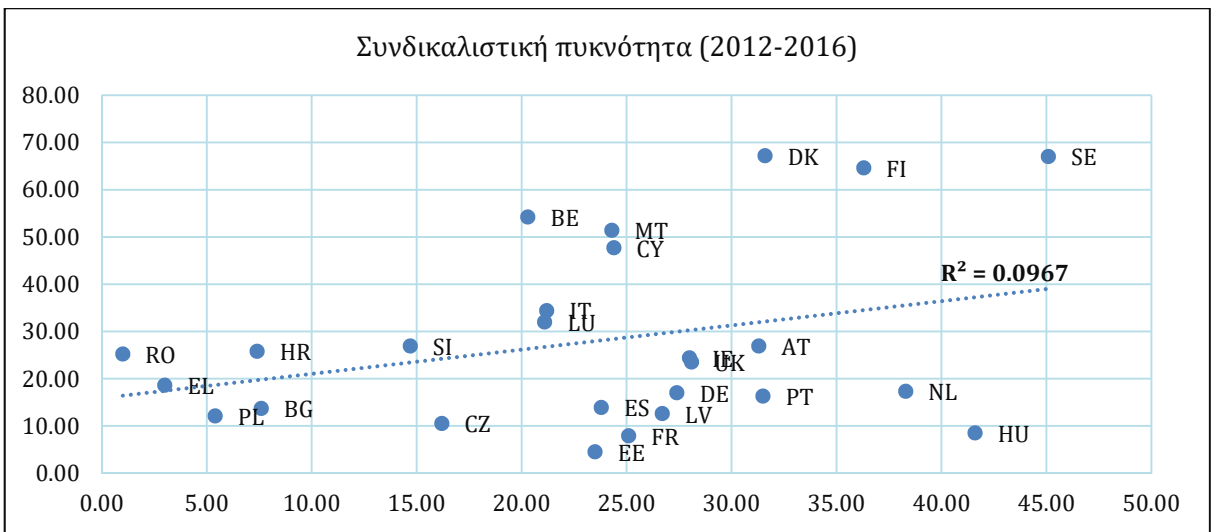
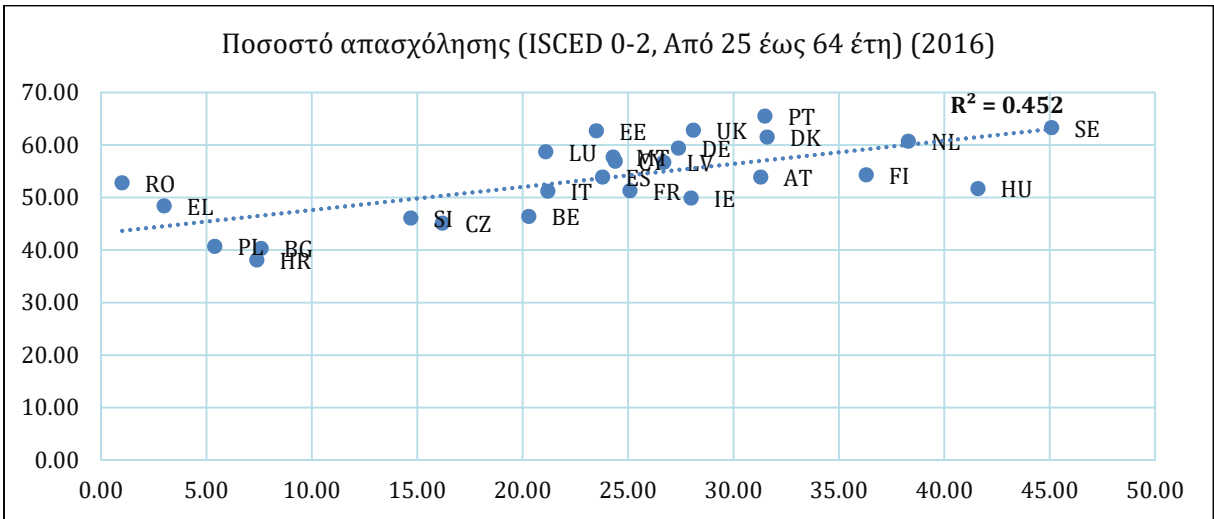
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

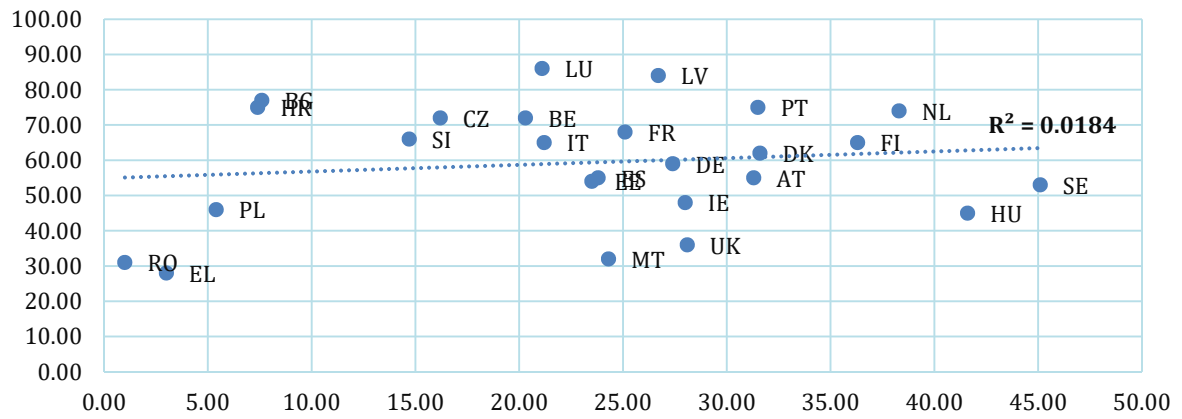
A.2 Έλεγχος για ύπαρξη γραμμικής σχέσης



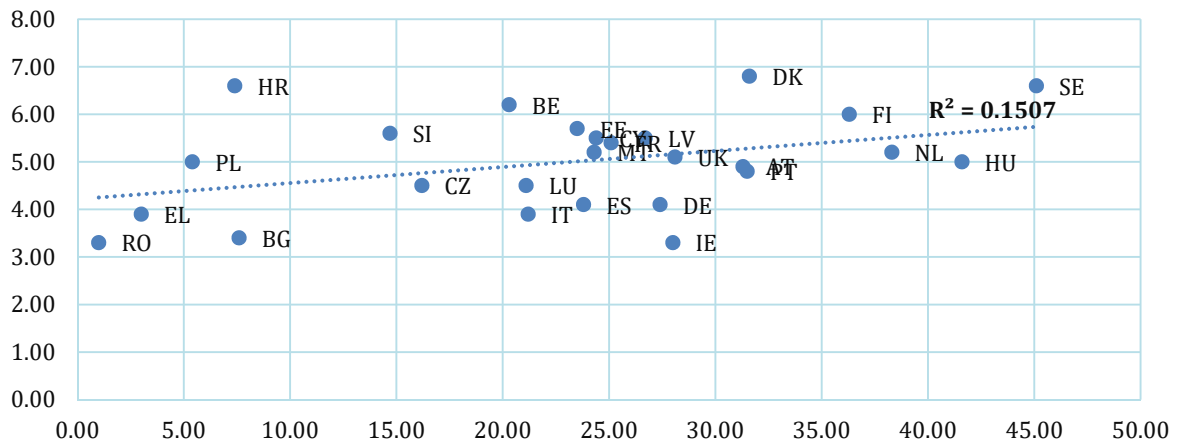




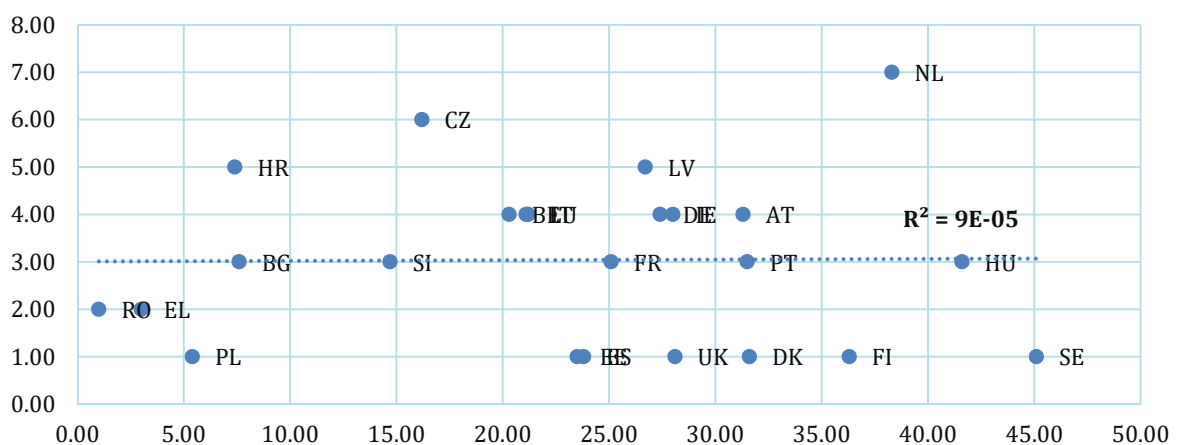
Καθαρό ποσοστό αναπλήρωσης των παροχών ανεργίας (μέσος μισθός)
(2016)



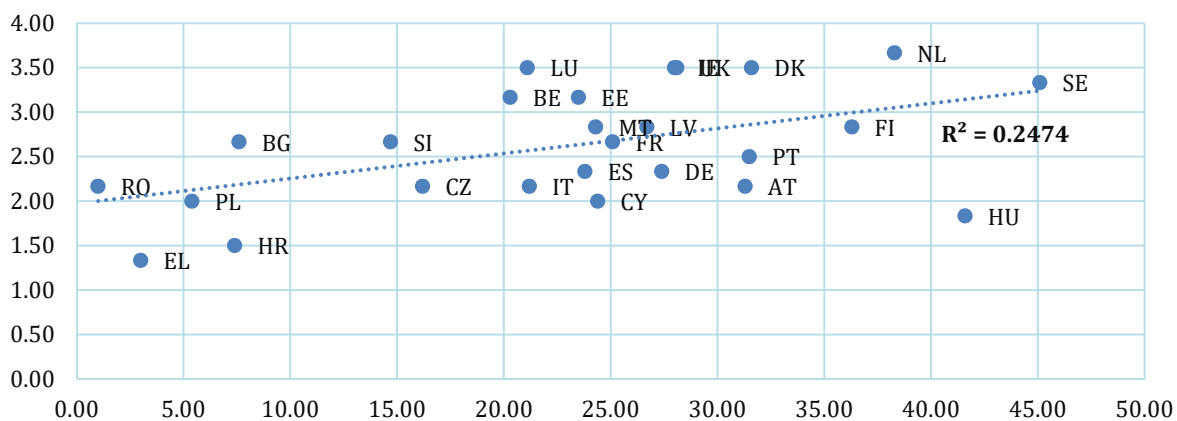
Δαπάνες γενικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση - ποσοστό ΑΕΠ (2016)



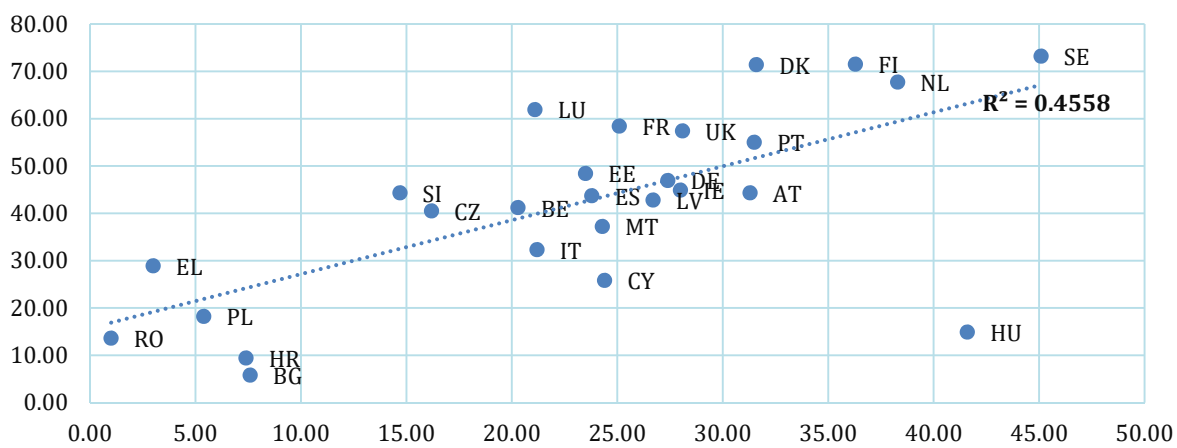
Αριθμός διαθέσιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές ηλικίας 15 ετών (2012)



Κάλυψη βασικών παραγόντων επιτυχίας για αποτελεσματικό και ισχυρό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων (2016-2017)



Συμμετοχή (τουλάχιστον μία φορά) σε πολιτιστικές δραστηριότητες κατά τους τελευταίους 12 μήνες (ISCED 0-2, Από 25 έως 64 έτη) (2015)



Βιβλιογραφία

Α. Ξενόγλωσση

- Abusland, T. (2019). *Vocational education and training in Europe: United Kingdom*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2018. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_United_Kingdom_2018_Cedefop_ReferNet_pdf
- Allmendinger, J., & Leibfried, S. (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13(1), 63–81. <https://doi.org/10.1177/0958928703013001047>
- Boeren, E. (2009). Adult education participation: The Matthew principle. *Filosofija-Sociologija*, 20(2), 154–161.
- Boeren, E., Nicaise, I. & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model, *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45-61.
- Boeren, E. (2014). Evidence-based policy-making: the usability of the Eurostat Adult Education Survey, *International Journal of Lifelong Education*, 33:3, 275-289, DOI: 10.1080/02601370.2014.891887
- Borg, C., & Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning: old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education* 3, no. 2: 203–225.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of Adult Education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology, *Adult Education Journal*, 21/2, pp. 3-26.
- CEDEFOP (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms*. 2nd ed. Luxembourg: Publications Office.
- Charters, A. N. & Siddiqui, D. A. (1989). *Comparative adult education. State of the art. With annotated resource guide*. Vancouver: UBC, Center for Continuing Education.
- Charters, A. N. & Hilton, R. J. (1989). *Landmarks in international adult education. A comparative analysis*. London: Routledge.
- Commission of the European Communities (CEC) (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and learning, towards the learning society*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Commission of the European Communities (CEC) (2000). *A Memorandum for Lifelong Learning*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Commission of the European Communities (CEC) (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: Directorate General Education and Culture.

- Commission of the European Communities (CEC) (2002). *Communication from the Commission - European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council*. Brussels: COM (2002) 629 final.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Cropley, A. J. (1980). *Toward a system of lifelong education: Some practical considerations*. New York: Pergamon Press.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G. & Merriam, S. B. (1982). *Adult Education: Foundations of practice*. New York: Harper Collins.
- De Montlibert, C. (1973). *Le Public de la Formation des Adultes*. *Revue Française Sociologique*. XIV, 529-545.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies, *Comparative Education*, 42 (1), 49-62
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies, *Comparative Education*, 42:1, 49-62, DOI: 10.1080/03050060500515744
- Desjardins, R. (2017). *Political economy of adult learning systems: Comparative study of strategies, policies, and constraints*. London: Bloomsbury
- Eckhardt, T. (2019). *The Education System in the Federal Republic of Germany - A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Berlin. Ανακτήθηκε από https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf
- Ecorys (2019). *Adult Learning policy and provision in the Member States of the EU: A synthesis of reports by country experts*.
- Egetenmeyer, R. (2015). International comparative research in adult and continuing education: Between governance and disciplinary configuration, in: U. Gartenschlaeger & E. Hirsch (eds.): *Adult education in an interconnected world. Cooperation in lifelong learning for sustainable development*. Festschrift in honour of Heribert Hinzen. Bonn, pp. 155-167.
- Epstein, E. H. (2017). Is Marc-Antoine Jullien de Paris the 'father' of comparative education? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47:3, 317-331, DOI: 10.1080/03057925.2016.125454225.2016.1243041
- Ericson, T. (2005). *Trends in the pattern of lifelong learning in Sweden: Towards a decentralized economy*. Paper presented at the Céreq. Marseille, France.

- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?, *Comparative Education*, 42:1, 5-27, DOI: 10.1080/03050060500515652
- European Commission (1993). *White Paper on Growth, Competitiveness, Employment: The challenges and ways forward into the 21st century*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- European Commission (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*, Brussels.
- European Commission (2011). *Progress towards the common European Objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2010/2011*. Ανακτήθηκε από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8194d4bd-b4a3-4c7f-80f0-dbbc4c6659d7>
- Eurostat (2010). *Synthesis quality report Adult Education Survey*. Luxembourg: Eurostat.
- Eurostat (2020a). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and educational attainment level* [Code: trng_lfse_03]. Ανακτήθηκε από https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfse_03&lang=en
- Eurostat (2020b). *Population by educational attainment level, sex and age (%)* [Code: edat_lfs_9903]. Ανακτήθηκε από https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfs_9903&lang=en
- Eurostat (2020c). *People at risk of poverty or social exclusion by educational attainment level (population aged 18 and over)* [Code: ilc_peps04]. Ανακτήθηκε από http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?lang=en&dataset=ilc_peps04
- Eurostat (2020d). *Participation rate in education and training by educational attainment level* [Code: trng_aes_102]. Ανακτήθηκε από http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_aes_102&lang=en
- Eurostat (2020e). *Population change - Demographic balance and crude rates at national level* [Code: demo_gind]. Ανακτήθηκε από http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=demo_gind
- Eurostat (2020f). *Population by educational attainment level, sex and age (1 000)* [Code: edat_lfs_9901]. Ανακτήθηκε από https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfs_9901&lang=en
- Eurostat (2020g). *Estimated average age of young people leaving the parental household by sex* [Code: yth_demo_030]. Ανακτήθηκε από https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=yth_demo_030&lang=en
- Eurostat (2020h). *Gross domestic product (GDP) at current market prices by NUTS 2 regions* [Code: nama_10r_2gdp]. Ανακτήθηκε από https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=nama_10r_2gdp&lang=en

- Eurostat (2020i). *Mean and median income by educational attainment level - EU-SILC survey* [Code: ilc_di08]. Ανακτήθηκε από https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_di08&lang=en
- Eurostat (2020j). *Enterprises providing training by type of training and size class - % of all enterprises* [Code: trng_cvt_01s]. Ανακτήθηκε από https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_cvt_01s&lang=en
- Eurostat (2020k). *Employment rates by sex, age and educational attainment level (%)* [Code: ifsa_ergaed]. Ανακτήθηκε από <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do>
- Eurostat (2020l). *LMP expenditure by type of action - summary tables* [Code: LMP_EXPSUMM]. Ανακτήθηκε από <https://webgate.ec.europa.eu/>
- Eurostat (2020m). *General government expenditure by function (COFOG)* [Code: gov_10a_exp]. Ανακτήθηκε από <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/>
- Eurostat (2020n). *Frequency of participation in cultural or sport activities in the last 12 months by sex, age, educational attainment level and activity type* [Code: ilc_scp03]. Ανακτήθηκε από https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_scp03&lang=en
- Eurostat (2020p). *Population not participating in education or training by main reason and educational attainment level* [Code: trng_aes_197]. Ανακτήθηκε από https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_aes_197&lang=en
- Eurostat (2020q). *Population wanting to participate in education and training, by reason for not participating and educational attainment level* [Code: trng_aes_178]. Ανακτήθηκε από http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_aes_178&lang=en
- Eurostat (2020o). *Persons reading books in the last 12 months by sex and age* [Code: cult_pcs_bka]. Ανακτήθηκε από <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset>
- Faure, E. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Ferrera, M. (1996), 'The "Southern" Model of Welfare in Social Europe', *Journal of European Social Policy*, 6 (1): 17-37.
- Field, J., Künzel, K. & Schemmann, M. (2019). A Rejoinder on the Debate on International Comparative Adult Education Research, in: *Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning*, Lifelong Learning Book Series 24, https://doi.org/10.1007/978-3-030-10946-2_12
- Goldstein, I. L., & Gessner, J. (1988). Training and development in work organizations. In: C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 43-72). New York: John Wiley & Sons.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe, *Journal of Education Policy*, 17:6, 611-626, DOI: 10.1080/0268093022000032274

- Groenez, S., Desmedt, E., & Nicaise, I. (2007). *Participation in lifelong learning in the EU-15: The role of macro-level determinants*. Paper presented at the European Conference for Education Research (ECER), held 19–21 September 2007 in Ghent, Belgium.
- Hanesch, W. (2019). Germany: Act on Reporting on Homelessness, ESPN Flash Report 2019/57, European Social Policy Network (ESPN), Brussels: European Commission.
- Hansen, K. & Vignoles, A. (2005). The United Kingdom Education System in an International Context, in: Machin, S. & A. Vignoles (eds.) *What's the Good of Education? The Economics of Education in the United Kingdom*, Princeton University Press: Princeton.
- Hecht (Hechtius), F. A. (1795–98). *De re scholastica Anglica cum Germanica comparata* [English and German School Education compared]. Freiberg: Gerlach.
- Hedoux, J. (1981). Les Non-Publics de la Formation Collective. *Education Permanente*, 61, 89-105.
- Hega, G. M., & Hokenmaier, K. G. (2002). The Welfare State and Education: A Comparison of Social and Educational Policy in Advanced Industrial Societies, *German Policy Studies*, 2 (1), 1–28.
- Henry, G. T. & Basile K. C., (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education, *Adult Education Quarterly*, 44 (2), 64-82.
- Heyne, C. G. (1780). "Von den Elementar- und Schulbüchern auf den beiden Königl. Schulen zu Westmünster und zu Eton Of the Elementary and School Textbooks in the Two Royal Theater Schools of West Munster and Eton]." *Göttingisches Magazin der Wissenschaften und Litteratur* [Göttingisches Magazine of Science and Literature] 1 (4): 429–467.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Hyman, H. (1972). *Secondary Analysis of Sample Surveys: Principles, Procedures and Potentialities*. London: John Wiley & Sons.
- International Labour Organization (ILO). *Statistics on union membership*. Ανακτήθηκε από <https://ilostat.ilo.org/topics/union-membership/>
- Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Johnstone, J. W. C. & Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of American Adults*. Chicago: Aldine.
- Jullien, M. A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation compare* [Plan and Preliminary View of a Project on Comparative Education]. Paris: L. Colas.
- Knoll, J. (1997). Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildungsforschung, Στο: (BuE), τομ. 50, τευχ. 3, σελ. 251.
- Knuth, M. (2014). *Labour market reforms and the "jobs miracle" in Germany*. Brussels: European Economic and Social Committee.
- la Chalotais, L.-R. C. (1763). Essay on National Education, in: *French Liberalism and Education in the Eighteenth Century: The Writings of La Chalotais, Turgot, Diderot, and Condorcet on National Education*, Translated and edited by F. de la Fontainerie, 286. New York: McGraw Hill.

- Lee, M., Thayer, T. & Madyun, N. (2008). The evolution of the European Union's lifelong learning policies: an institutional learning perspective, *Comparative Education*, 44:4, 445-463, DOI: 10.1080/03050060802481496
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Matsaganis, M. (2011). The welfare state and the crisis: the case of Greece. *Journal of European Social Policy*, 21(5), 501–512. <https://doi.org/10.1177/0958928711418858>
- McAllister, A., Nylén, L., Backhans, M., Boye, K., Thielen, K., Whitehead, M. & Burström, B. (2015). "Do 'flexicurity' Policies Work for People With Low Education and Health Problems? A Comparison of Labour Market Policies and Employment Rates in Denmark, The Netherlands, Sweden, and the United Kingdom 1990-2010", *International Journal of Health Services*, 45(4), 679-705.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Jossey-bass higher and adult education series. Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons/Jossey-Bass.
- Miller, H. L. (1967). *Participation of Adults in Education. A force-field analysis*. Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- Mills, M. C., & Blossfeld, H. P. (2005). Globalization, uncertainty and the early life course: a theoretical framework, in: H. P. Blossfeld, E. Klijzing, M. Mills, & K. Kurz (Eds.), *Globalization, uncertainty and youth in society* (pp. 1-24). London, New York: Routledge.
- OECD (1977). *Learning Opportunities for Adults*. Volume IV: Participation in Adult Education. Paris, OECD.
- OECD (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2010-en>.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- OECD (2020a). *OECD Product Market Regulation Database*. Ανακτήθηκε από <https://www.oecd.org/economy/reform/indicators-of-product-market-regulation/>
- OECD (2020b). *Net Replacement Rates in unemployment*. Ανακτήθηκε από <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=NRR>
- Official Journal 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, C 038, 19/02/1976 P. 0001 – 0005.
- Papadopoulos, G. (2002). Policies for lifelong learning: an overview of international trends, in: *Learning throughout life: challenges for the twenty-first century*, ed. UNESCO, 37–62. Paris: UNESCO.
- Pierson, P. (2000). Three Worlds of Welfare State Research. *Comparative Political Studies*, 33(6–7), 791–821. <https://doi.org/10.1177/001041400003300605>

- Popović, K. (2014). The Skills: A Chimera of Modern European Adult Education, in: Zarifis, G. K. & Gravani, M. 2013 (eds). Challenging the 'European Area of Lifelong Learning: a critical response, Dordrecht: Springer.
- Rubenson, K. (1998). *Adults' readiness to learn: Questioning lifelong learning for all*. Paper presented at the Annual Adult Education and Research Conference, San Antonio, May 13-15. Ανακτήθηκε από <https://pdfs.semanticscholar.org/>.
- Rubenson, K (2002). 'Lifelong learning for all: challenges and limitations of public policy', *Proceedings of the 21st Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education, University of Toronto, Toronto, ON*, pp 242-8.
- Rubenson, K. (2004). Lifelong learning: A critical assessment of the political project, in: Alheit P., Becker-Schmidt, R., Gitz-Johansen, T., Ploug, L., Salling Olesen, H.& Rubenson, K. (eds), *Shaping an emerging reality – researching lifelong learning*, Roskilde: Roskilde University Press, pp. 28-48.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(3), 327-341.
- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187-207. <https://doi.org/10.1177/0741713609331548>
- Sandberg, F., Fejes, A., Dahlstedt, M., & Olson, M. (2016). Adult Education as a Heterotopia of Deviation: A Dwelling for the Abnormal Citizen. *Adult Education Quarterly*, 66(2), 103-119. <https://doi.org/10.1177/0741713615618447>
- Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of Lifelong Learning, *Compare*, 36:3, 289-306, DOI: 10.1080/03057920600872381
- Schumpeter, J. (1942), *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York: Harper & Row.
- Sheffield, S. B. (1964). The orientations of adult continuing learners, in: D. Solomon (Ed.), *The continuing learner*. Chicago: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- Spadaro, R. (2002). *Europeans' participation in cultural activities*. Executive summary, European Commission. Ανακτήθηκε από <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/>
- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*. New York: Routledge.
- Titmuss, R. (1974) *Social Policy: an Introduction*. London: George Allen & Unwin.
- Tough, A. (1968). *Why Adults Learn: a Study of the Major Reasons for Beginning and Continuing a Learning Project*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning* (2nd edn.) University Associates (Learning Concepts), San Diego, and Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario.

- Tuparevska, E., Santibáñez, R. & Solabarrieta, J. (2020). Equity and social exclusion measures in EU lifelong learning policies, *International Journal of Lifelong Education*, 39:1, 5-17, DOI: 10.1080/02601370.2019.1689435
- Turner, D. A. (2017). Comparison as an approach to the experimental method, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47:3, 406-415, DOI: 10.1080/030579
- Yaxlee, B. (1929). *Lifelong Education*. London: Cassell.

B. Ελληνόγλωσση

- Esping-Andersen, G. (2014). *Οι Τρεις Κόσμοι του Καπιταλισμού της Ενημερίας*. Αθήνα: Τόπος
- Rogers, A. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (2η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schultz, T. W. (1972). *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αλεξιάδου, Ν. & Lange, Β. (2010). Η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στο: Πιτσελά, ed. 2010. *Εγκληματολογικές αναζητήσεις. Τιμητικός Τόμος για τον καθηγητή Στέργιο Αλεξιάδη*. Αθήνα, Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα, σσ. 23-48. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/313486442_E_diakybernese_tes_ekpaideuses_s_ten_Europaike_Enose
- Βεργίδης, Δ. (2014). Διά Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, στο: Α. Κυρίδης (επιμ.), *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Δια Βίου Μάθηση* (σελ. 121-150). Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., Κολαουζίδης, Γ. & Κόκκος, Α. (2010). Έκθεση για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα: Υπάρχουσα Κατάσταση και Προτάσεις Μετασχηματισμού. Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού. Ανακτήθηκε από <http://hcc.edu.gr/download/>
- Βρυنيώτη, Κ. (2001). Διεθνής Συγκριτική Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πλαίσιο της Διαβίου Μάθησης: Η αναγκαία ουτοπία, στο: *Πρακτικά του 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος*. Ναύπλιο. Ανακτήθηκε από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/new_soft/nees_eisigiseis/mer_g_th_en_viii/brynioti.htm
- Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (2013). *Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης 2013-2015 - Στρατηγικό πλαίσιο*.
- Γουγουλάκης, Π. (2014). «Διδακτική για κοινωνικά ευάλωτους» - Τι, Πώς και Γιατί; στο: D.B. Goudiras, (ed.). *International Conference "Education and Social Integration of Vulnerable Groups*. 24-26 June 2011. (Proceedings), σσ. 957-976. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δημουλάς, Κ. & Οικονόμου, Χ. (2012), *Βασικές αντιλήψεις, μοντέλα και μετασχηματισμοί του κράτους πρόνοιας με έμφαση στα συστήματα υγείας*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2015). Κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή

συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) - Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (2015/C 417/04).

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»), C 119/02.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2016). Σύσταση του Συμβουλίου της 12ης Ιουλίου 2016 σχετικά με το εθνικό πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων του Ηνωμένου Βασιλείου για το 2016 και τη διατύπωση γνώμης του Συμβουλίου σχετικά με το πρόγραμμα σύγκλισης του Ηνωμένου Βασιλείου για το 2016 (2016/C 299/03).

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1976). Οδηγία του Συμβουλίου της 9ης Φεβρουαρίου 1976 περί της εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχειρίσεως ανδρών και γυναικών, όσον αφορά την πρόσβαση σε άπασχόληση, την επαγγελματική εκπαίδευση και προώθηση και τις συνθήκες εργασίας, (76/207/ΕΟΚ).

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995). Απόφαση για την καθιέρωση του 1996 ως «Ευρωπαϊκού έτους της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης». Βρυξέλλες: L 256, 95/431/ΕΚ.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1997). «Για μια Ευρώπη της Γνώσης». Βρυξέλλες: COM(97) 563 τελικό.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001). Έκθεση της Επιτροπής - Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων. Βρυξέλλες: COM(2001) 59 final.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική επιτροπή και την επιτροπή των περιφερειών - Ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης της στρατηγικής της Λισσαβόνας: Εξορθολογισμός του ανοικτού συντονισμού στον τομέα της κοινωνικής προστασίας. Βρυξέλλες: COM/2003/0261 τελικό.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). Ανακοίνωση της Επιτροπής - Ευρώπη 2020 - Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Βρυξέλλες: COM(2010) 2020 τελικό.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών - Χτίζοντας μια ισχυρότερη Ευρώπη: ο ρόλος των πολιτικών για τη νεολαία, την εκαπίδευση και τον πολιτισμό. Βρυξέλλες: COM(2018) 268 final.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019). Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με το εθνικό πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων της Γερμανίας του 2019 και τη διατύπωση γνώμης του Συμβουλίου σχετικά με το πρόγραμμα σταθερότητας της Γερμανίας του 2019. Βρυξέλλες: 5.6.2019 COM(2019) 505 final.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Δίκτυο Ευρυδίκη (2015). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων στην Ευρώπη: Διευρύνοντας την πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης και κατάρτισης*. Έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (2000). Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας 22 και 24 Μαρτίου 2000 Συμπεράσματα της Προεδρίας. Ανακτήθηκε από https://www.europarl.europa.eu/summits/pdf/lis1_el.pdf
- Ιατρίδης, Δ. (1990). *Σχεδιασμός Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλογεράκη, Σ. (2011). Δευτερογενής ανάλυση ποσοτικών δεδομένων: Μια μεθοδολογική επιλογή με πολλαπλά οφέλη και περιορισμούς, στο: Γ. Τσιώλης, Ν. Σερντεδάκης, Γ. Κάλλας (Επιμ) *Ερευνητικές Υποδομές και Δεδομένα στην Εμπειρική Κοινωνική Έρευνα* (σελ.161-188). Αθήνα: Νήσος.
- Καραλής, Θ. (2010). Πολιτικές διά βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα, στο: Θ. Καραλής (επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*, Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, σσ. 29-40.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Δ. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
- Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Δια βίου μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κελπανίδης, Μ. (1987). «Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών στο μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 115-148.
- Κελπανίδης, Μ. (1997). *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση. Ισότητα ευκαιριών και ισότητα αποτελεσμάτων: εκπαίδευση ως ατομικό επίτευγμα ή κοινωνική παροχή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωτσονόπουλος, Λ. (2015). G. Esping-Andersen, Οι Τρεις Κόσμοι τον Καπιταλισμού της Ευημερίας, μτφρ. Α. Γολέμη, επιστημονική επιμέλεια: Μ. Πετμεξίδου. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 19, 403-413. doi:<https://doi.org/10.12681/sas.678>
- Παϊδούση, Χ. (2014). *Δυϊκό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης: Η γερμανική αφήγηση για τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας*. (Άρθρα και μελέτες 10/2014). Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ). Ανακτήθηκε από [http://www.eiead.gr/publications/...](http://www.eiead.gr/publications/)

- Πανιτσίδου, Ε. (2013). *Δια Βίου Εκπαίδευση: Μια σύγχρονη «Πανάκεια»*; – Ευρύτερα Ατομικά και Κοινωνικά Οφέλη. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (2011). Εισαγωγή, στο: Θ. Σακελλαρόπουλος (επιμ.), *Η Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος Γ., Βασιλόπουλος Α. & Καβασακάλης, Ά. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. [e-book.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. ISBN: 978-618-82124-9-7. <http://hdl.handle.net/11419/226>
- Στασινοπούλου, Ο. (1992). *Κράτος Πρόνοιας, ιστορική Εξέλιξη - Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σωτηρόπουλος, Δ. (2010). Ευκαιρίες και προβλήματα της ευρωπαϊκής κοινωνικής πολιτικής: η ευρωπαϊκή πολιτική απασχόλησης και η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού, στο: Πετμεζίδου, Μ. & Παπαθεοδώρου, Χ. (επιμ.) *Κοινωνική μεταρρύθμιση και αλλαγές στο μείγμα δημοσίου-ιδιωτικού στο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής, Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Εταιρείας Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 2010, σελ. 133-152.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» - Προγραμματική Περίοδος 2007 – 2013*.
- Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (2018). *Στρατηγικό Πλαίσιο για τον Ανασχεδιασμό των Ενεργητικών Πολιτικών Απασχόλησης*.
- Φωτόπουλος, Ν. (2016). Εκπαίδευση και συνδικαλιστικές οργανώσεις: όψεις της ευρωπαϊκής εμπειρίας και σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 2(2), 193-207. doi:<https://doi.org/10.12681/scad.9052>
- Φωτόπουλος, Ν. & Ζάγκος, Χ. (2016). *Δια Βίου Μάθηση, Πιστοποίηση Προσόντων & Διασφάλιση ποιότητας. Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Παρατηρητήριο ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.