



Έτος Ίδρυσης 2006

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων
ΓΣΕΒΕΕ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Θεωρητικές και πρακτικές
διαστάσεις
της βασισμένης στην
εργασία μάθησης

Παρασκευάς Λιντζέρης



No.9|2020



Έτος Ίδρυσης 2006

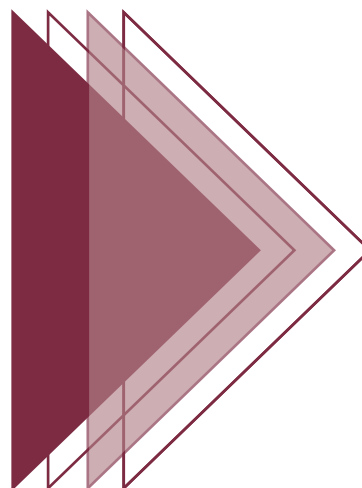
ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων
ΓΣΕΒΕΕ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Θεωρητικές και πρακτικές
διαστάσεις
της βασισμένης στην
εργασία μάθησης

Παρασκευάς Λιντζέρης



ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων

Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας

Αριστοτέλους 46, 104 33 Αθήνα

Τηλ: 210 8846852, Φαξ: 210 884653

Email: info@imegsevee.gr

www.imegsevee.gr

Τίτλος: «Θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της βασισμένης στην εργασία μάθησης»

Τύπος δημοσίευσης: Ερευνητικά Κείμενα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Χρονολογία δημοσίευσης: 2020 Νο: 9/2020

Συγγραφέας: Παρασκευάς Λιντζέρης

Σχεδιασμός - σελιδοποίηση: Γιάννης Μισεντζής

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λιντζέρης Π. (2020), «Θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της βασισμένης στην εργασία μάθησης», Ερευνητικά Κείμενα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ 9/2020, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, σσ. 44

Οι γνώμες που διατυπώνονται και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται στο παρόν Ερευνητικό Κείμενο δεσμεύουν μόνο τους συντάκτες του και δεν αντικατοπτρίζουν κατ' ανάγκη τις επίσημες απόψεις του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και της ΓΣΕΒΕΕ

Το παρόν ερευνητικό κείμενο εκπονήθηκε στο πλαίσιο Υποέργου 2: «Δράσεις παρακολούθησης θεμάτων ενδιαφέροντος των μικρών επιχειρήσεων στα πεδία των πολιτικών απασχόλησης και εκπαίδευσης» της πράξης «Θεσμική, ερευνητική και επιχειρησιακή ενδυνάμωση της ΓΣΕΒΕΕ» (ΟΠΣ 5001290) του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση & Διά Βίου Μάθησης 2014 - 2020



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν ερευνητικό κείμενο παρουσιάζονται και αναλύονται οι κύριες διαστάσεις της μάθησης που βασίζεται στην εργασία. Ειδικότερα, αναλύονται οι ορισμοί για την βασισμένη στην εργασία μάθηση, παρουσιάζονται οι σημαντικότερες μορφές με τις οποίες εμφανίζεται στις ευρωπαϊκές χώρες, σχολιάζεται κριτικά η κυρίαρχη ρητορική περί μάθησης βάσει εργασίας και επιχειρείται να εξηγηθεί το γιατί αυτή έχει έρθει ξανά στο προσκήνιο των πολιτικών πρωτοβουλιών τις τελευταίες δεκαετίες. Στη συνέχεια αναλύεται το γιατί η μάθηση στην εργασία ενώ είναι στις μέρες μας σημαντική δεν αρκεί για την απόκτηση ολοκληρωμένης γνώσης. Ακολουθεί σύγκριση ανάμεσα στη μάθηση που συντελείται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στο χώρο εργασίας και συσχετίζονται οι χώροι εκπαίδευσης και εργασίας ως διακριτά πεδία κοινωνικής πρακτικής. Τέλος, επισημαίνονται πρακτικές διαστάσεις όπως κάποια γενικά χαρακτηριστικά των εφαρμογών της βασισμένης στην εργασία μάθησης στην Ελλάδα, οι επιθυμητές συνθήκες για να υπάρξει μάθηση στο χώρο εργασίας και ορισμένες καίριες διαστάσεις αποτελεσματικότητας και ποιότητας

Λέξεις κλειδιά: Βασισμένη στην εργασία μάθηση, μάθηση στο χώρο εργασίας, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, μαθητεία, ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση.

ABSTRACT

The working paper presents and analyzes the main dimensions of work-based learning. Specifically, it presents and discusses the most common definitions of work-based learning (WBL) and workplace learning (WPL) as well as some of the most usual applications of WBL/WPL in European countries, including Greece. The dominant WBL rhetoric is critically examined and a series of arguments proposed in order to explain why WBL has come to the fore in recent policy initiatives regarding vocational education and training. Then, the interest moves to the question why learning at work while it is necessary and important nowadays is not enough for acquiring integrated knowledge and skills. It follows a comparison between learning that takes place in an organized educational context and learning in the workplace, and a consideration of schools and workplaces as distinct areas (spaces) of social practice. Finally, some practical dimensions of WBL/WPL are highlighted such as the main features of work-based learning applications in Greece, the necessary conditions for learning in the workplaces and some key dimensions and factors of effectiveness and quality assurance.

Key words: work-based learning, workplace learning, vocational education & training, apprenticeship, on the job training.



Περιεχόμενα

Εισαγωγή.	8
Τι ορίζεται ως μάθηση βάσει της εργασίας;	9
Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση βάσει της εργασίας.	11
Ποια είναι τα κύρια μοντέλα μάθησης με βάση την εργασία που εφαρμόζονται στις Ευρωπαϊκές χώρες;	13
Η τρέχουσα ρητορική για τη αξία της βασισμένης στην εργασία μάθησης και ...τα προβλήματά της.	15
Η μάθηση βάσει της εργασίας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.	18
Γιατί η μάθηση στο χώρο εργασίας είναι σημαντική;	23
Γιατί η μάθηση στον χώρο εργασίας δεν αρκεί;	24
Μάθηση στο οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο – μάθηση στο χώρο εργασίας: Μια σύγκριση.	25
Εκπαίδευση – εργασία: δύο διαφορετικά πεδία κοινωνικής πρακτικής.	27
Οι συνθήκες εφαρμογής της μάθησης βάσει εργασίας στην Ελλάδα, από τη σκοπιά των μικρών επιχειρήσεων.	30
Οι επιθυμητές συνθήκες για τη μάθηση στο χώρο εργασίας.	32
Παράμετροι αποτελεσματικότητας και ποιότητας της μάθησης στο χώρο εργασίας.	33
Επίλογος.	36
Βιβλιογραφικές αναφορές.	37
Παράρτημα: Σχετικές δημοσιεύσεις του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.	41

Εισαγωγή.

Η *βασισμένη στην εργασία μάθηση* (work-based learning) και η *μάθηση στο χώρο εργασίας* (workplace learning)¹ έχουν έρθει τα τελευταία χρόνια με μεγάλη ένταση στο προσκήνιο του δημόσιου διαλόγου για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Οι κρατικές πολιτικές εκπαίδευσης, όπως και πολλές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες του ιδιωτικού τομέα, ιδίως στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας (Επαγγελματικό Λύκειο) και της μετα-δευτεροβάθμιας (έτος Μαθητείας ΕΠΑΛ, ΙΕΚ) εκπαίδευσης ή της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Κέντρα Διά Βίου Μάθησης), στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, αναπροσανατολίζονται ώστε να ενσωματώσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τέτοιες πρακτικές. Οι μορφές επαγγελματικά προσανατολισμένης μάθησης που περιλαμβάνουν, εκτός από τη διδασκαλία σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δομές, μια περίοδο εκμάθησης σε περιβάλλον εργασίας ή σε εργαστήριο πρακτικής άσκησης θεωρείται ότι εξασφαλίζουν κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο για την αποτελεσματική απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων. Θεωρείται επίσης ότι προετοιμάζουν καλύτερα τα άτομα που σπουδάζουν για μια συντομότερη και πιο ήπια μετάβαση προς την αγορά εργασίας, αφού εισάγουν στην εκπαίδευση «το πνεύμα

της αγοράς εργασίας», δηλ. την αίσθηση των αναγκών, των περιεχομένων και των ιδιαιτεροτήτων των πραγματικών χώρων απασχόλησης.

Ωστόσο, ανεξαρτήτως εάν η τωρινή αύξηση της μάθησης στην εργασία αξιολογείται ως κάτι χρήσιμο και επιθυμητό ή όχι, είναι γεγονός ότι υφίσταται διαχρονικά με διάφορες μορφές. Ίσως όχι σε μεγάλη έκταση στις νεαρές ηλικίες της αρχικής τυπικής εκπαίδευσης, αλλά σίγουρα κατά τη διάρκεια της ενηλικιότητας, ιδίως δε μέσω των εμπειριών της εργασιακής ζωής. Άλλωστε, το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης μάθησης δεν συντελείται σε τυπικά πλαίσια, όπως τα σχολεία και τα σεμινάρια κατάρτισης, αλλά στο πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας (Dochy et al., 2011: 3). Με αυτή την έννοια θα μπορούσε να θεωρηθεί απλουστευτική και κάπως παρωχημένη πλέον η άποψη ότι η μάθηση είναι μια «εμπροσθοβαρής» λειτουργία της ανθρώπινης κατάστασης η οποία συντελείται στα νεαρά χρόνια της ζωής. Ταυτοχρόνως, οι εργασιακές διαδρομές των ατόμων έχουν γίνει λιγότερο προκαθορισμένες, γραμμικές και αναμενόμενες. Από αυτά προκύπτει ότι δεν μπορούμε να μιλήσουμε για την μάθηση που βασίζεται στην εργασία -είτε συντελείται στον χώρο εργασίας, είτε στο σχολικό εργαστήριο- χωρίς να μιλήσουμε για την εργασία καθαυτή, για τη μεταβαλλόμενη φύση της,

¹ Για τους σκοπούς του παρόντος κειμένου, οι έννοιες *μάθηση βασισμένη στην εργασία* (work-based learning) και *μάθηση στο χώρο εργασίας* (workplace learning), παρά τις μεταξύ τους διαφορές, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά σαν να αναφέρονται στο ίδιο αντικείμενο. Από την άποψη αυτή, η διαφοροποίηση μεταξύ τους που συνίσταται κυρίως στο ότι η *βασισμένη στην εργασία μάθηση* μπορεί να διεξάγεται και εκτός του χώρου εργασίας (π.χ. σε εκπαιδευτικό χώρο) και να υλοποιείται με εναλλακτικές στρατηγικές (π.χ. πρακτική άσκηση σε εργαστήριο προσομοίωσης του εργασιακού χώρου, μελέτη περίπτωσης κτλ), θεωρείται ήσσονος σημασίας. Επίσης, μια σημαντική διαφορά για την οποία υπάρχει επίγνωση, είναι ότι η μάθηση στο χώρο της επιχείρησης ή του οργανισμού εστιάζεται κατ' ανάγκην στα αντικείμενα εργασίας του συγκεκριμένου εργασιακού χώρου ενώ η *βασισμένη στην εργασία μάθηση* μπορεί να περιλαμβάνει γενικότερα μαθησιακά περιεχόμενα θεμελιωμένα σε ευρύτερης εμβέλειας εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Vaughan, 2008). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Avis (2014) μια διαφορά μεταξύ τους είναι η αναγνώριση και πιστοποίηση του αποτελέσματος της *βασισμένης στην εργασία μάθησης* που υλοποιείται προσχεδιασμένα σε κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης, σε αντίθεση με την μάθηση κατά την εργασία που συχνά είναι τυχαία / συμπτωματική και συνήθως δεν αναγνωρίζεται.

τις αλλαγές περιεχομένου, μέσω και πλαισίων που την χαρακτηρίζουν. Μάλιστα το να σκεφτούμε την εργασία όχι ως μια στατική κατάσταση, αλλά ως τροχιά, ως κίνηση με παρελθόν και μέλλον είναι αναγκαία συνθήκη για να σχεδιάσουμε δράσεις ανάπτυξης και απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που θα εξασφαλίζουν, εκτός από την άμεση, και μελλοντική χρησιμότητα. Όπως το θέτει η Vaughan (2008: 1)

«Δεν μπορεί κάποιος να μιλήσει για τη μάθηση στο χώρο εργασίας ως κάτι ξεχωριστό από αυτό το πλαίσιο [της εργασίας], διότι είναι ακριβώς αυτό -η αλλαγή της φύσης της εργασίας, της γνώσης και της μάθησης- που κατευθύνει εν μέρει αυτό που σκεφτόμαστε ή επιθυμούμε για τη μάθηση στο χώρο εργασίας. Αν δεν θέσουμε υπό συζήτηση τη μάθηση στο χώρο εργασίας με αυτό τον τρόπο, απλά θα την οδηγήσουμε να προετοιμάσει άτομα με δεξιότητες και ικανότητες για το σήμερα αλλά όχι για το αύριο, κάτι που θα έρχονταν σε αντίθεση με μια σύλληψη της μάθησης στο χώρο εργασίας ως κάτι περισσότερο από μια απλή κατάρτιση με στενή επικέντρωση σε επιφανειακές δεξιότητες.»

Το παρόν κείμενο θα επιχειρήσει να εξετάσει, να παρουσιάσει και να ερμηνεύσει ορισμένες θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της μάθησης που είναι βασισμένη στα περιεχόμενα της εργασίας ή διεξάγεται κατά τη διάρκεια της εργασίας. Η πραγμάτευση του θέματος αρχικά θα εστιάσει στις ακόλουθες «θεωρητικές» αφετηρίες

- ▶ Σε τι αναφερόμαστε όταν μιλάμε για μάθηση προσανατολισμένη (ή βασισμένη) στην εργασία;

- ▶ Ποιες είναι οι βασικές μορφές της στην Ευρώπη και την Ελλάδα;
- ▶ Ποιος ο λόγος που η μάθηση βάσει εργασίας αποτελεί κεντρικό όρο των σύγχρονων πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης;
- ▶ Γιατί η βασισμένη στην εργασία μάθηση είναι στις μέρες μας σημαντική και ταυτοχρόνως ανεπαρκής μορφή μάθησης;
- ▶ Ποιο είναι το είδος της μάθησης που συντελείται στην εργασία σε σχέση με αυτήν του σχολείου;

και στη συνέχεια θα εξετάσουμε μερικές πιο πρακτικές πτυχές όπως

- ▶ Το πλαίσιο εφαρμογής της μάθησης στον χώρο εργασίας στην Ελλάδα.
- ▶ Ορισμένες απαραίτητες συνθήκες για να υπάρχει μάθηση στο χώρο εργασίας.
- ▶ τους κυριότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας και ποιότητας της μάθησης στο χώρο εργασίας.

Τι ορίζεται ως μάθηση βάσει της εργασίας;

Μια εισαγωγική παρατήρηση που θεωρούμε χρήσιμη στο πλαίσιο της ανάλυσης για τον ορισμό της μάθησης που βασίζεται στην εργασία αφορά στην ιστορικότητα και τον κοινωνικά προσδιορισμένο χαρακτήρα των εννοιών που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε και να ερμηνεύσουμε μια κοινωνική πρακτική. Στο πλαίσιο αυτό, για παράδειγμα, η έννοια της μαθητείας -μια έννοια στενά συνδεδεμένη με την μάθηση για ένα επάγγελμα και διά της άσκησης του επαγγέλματος- έχει σήμερα άλλη σημασία, ρόλο, μορφές και περιεχόμενα από ότι μερικές δεκαετίες πριν, πόσο μάλλον σε σύγκριση με τις αρχές του 20ου αιώνα. Επίσης, το

περιβάλλον εφαρμογής της (κοινωνικός περιγυρος, θεσμικό πλαίσιο, επιχειρηματική δυναμική, δρώντες φορείς, ρόλος του κράτους κοκ) διαφέρει ακόμα και κατά την ίδια χρονική περίοδο, από χώρα σε χώρα. Η υπόμνηση αυτή αποσκοπεί στην καλύτερη κατανόηση των συγκλίσεων και αποκλίσεων που παρατηρούνται μεταξύ θεωρητικού υποδείγματος και πρακτικής εφαρμογής, καθώς και μεταξύ παρόμοιων εφαρμογών ενταγμένων σε διαφορετικά πλαίσια.

Ως μάθηση, υπογραμμίζει ο Illeris (2009), δίνοντας έναν ευρύ ορισμό, μπορούμε να ορίσουμε κάθε διεργασία των ζωντανών οργανισμών η οποία οδηγεί σε μόνιμη αλλαγή της αντίληψης, η οποία δεν οφείλεται στη βιολογική ωρίμανση ή στη γήρανση. Σύμφωνα με μια άλλη, επίσης γενική διατύπωση, μάθηση είναι ο δρόμος μέσω του οποίου επιτυγχάνεται κάθε είδος γνώσης (Eraut, 2000). Από αυτή την άποψη ο χώρος, τα περιεχόμενα, οι διαδικασίες και οι μορφές της εργασίας αποτελούν για τους ανθρώπους πεδίο μάθησης.

Ιδίως στην ενήλικη ζωή, κατά τη διάρκεια της οποίας η εργασία ή η έλλειψή της αποτελούν κεντρικό παράγοντα γύρω από τον οποίο οργανώνεται όλη η προσωπική και κοινωνική ζωή, η άσκηση ενός επαγγέλματος αποκτά κεντρικό ρόλο στη διεργασία ανάπτυξης, διαμόρφωσης, διαπραγμάτευσης και αναδόμησης των ποικίλων όψεων της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου. Επομένως, η εργασία -ακόμη και παρότι δεν το επιδιώκει ως «καταστατικό» σκοπό της- διαθέτει πολύ συχνά ισχυρό μαθησιακό φορτίο και περιεχόμενο, είτε η μάθηση στο πλαίσιο της συντελείται συνειδητά και εμπρόθετα, είτε όχι. Όπως κάθε διαρκής και ισχυρή ατομική και συλλογική / κοινωνική εμπειρία, έτσι και

η εργασία, έχει έντονη διαμορφωτική επίδραση πάνω στους ανθρώπους. Η εργασία, ωστόσο, δεν αποτελεί πεδίο -συνειδητής ή μη- μάθησης και διαμόρφωσης μόνο των ενηλίκων, αλλά και των ανηλίκων, σε όλες εκείνες τις περιπτώσεις που η μάθηση για την εργασία ενσωματώνεται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και συμμετέχει στη διάρθρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Παρότι δεν έχει επικρατήσει ένας απολύτως αποδεκτός ορισμός για τη βασισμένη στην εργασία μάθηση (Le Clus, 2011), το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop, 2011: 203) μάς παρέχει έναν δόκιμο ορισμό που καλύπτει τόσο τις διεργασίες μάθησης στο χώρο εργασίας όσο και τη μάθηση σε εκπαιδευτικό περιβάλλον προσομοίωσης των περιεχομένων και διαδικασιών της εργασίας (workplace & work-based learning):

«Απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων δια της υλοποίησης καθηκόντων (και στοχασμού επί αυτών) σε ένα εργασιακό πλαίσιο, είτε στον χώρο εργασίας (όπως η εναλλασσόμενη κατάρτιση), είτε σε κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης.»

Η αναφορά σε «υλοποίηση καθηκόντων μέσα σε εργασιακό πλαίσιο» υποδηλώνει (α) την *πρακτική διάσταση* της εκπαιδευτικής διεργασίας, επιλέγοντας μάλιστα τη χρήση του ουσιαστικού «καθήκον» (που προσιδιάζει στην ιδιότητα του εργαζόμενου που εκτελεί καθήκοντα που ορίζονται από τον προϊστάμενο ή γενικότερα τον οργανισμό) και (β) την συμπερίληψη και των τριών διαστάσεων της μάθησης (Illeris, 2007) δηλ. της γνωστικής (περιεχόμενο), της συναισθηματικής (κίνητρα) και της κοινωνικής

(αλληλεπίδραση), με ιδιαίτερη αναφορά στην κριτική και αξιολογική γνωστική πτυχή (στοχασμός).

Βεβαίως είναι σαφές ότι η μάθηση στο χώρο εργασίας (workplace learning), σε διάκριση με τη μάθηση βάσει εργασίας σε εκπαιδευτικό χώρο, όπως αναφέρθηκε ήδη, συντελείται συνήθως μέσω διεργασιών που σχετίζονται άμεσα με τις συγκεκριμένες σε κάθε επιχείρηση εργασιακές συνθήκες και θεωρείται ότι συμβάλλει τόσο στην αύξηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των ατόμων, όσο και στη μάθηση των ομάδων εργασίας και του οργανισμού ή της επιχείρησης ως συνόλου (Collin et al, 2011· Nonaka & Takeuchi, 1995). Γενικότερα πρέπει να επισημανθεί ότι η βασισμένη στην εργασία μάθηση περιλαμβάνει πολλά στοιχεία μη τυπικής και άτυπης μάθησης και συνδέεται έντονα με κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και πρακτικές της καθημερινής επαγγελματικής - εργασιακής ζωής (Cacciattolo, 2015). Ως συνέπεια αυτών, το εμπειρικό στοιχείο και κυρίως ο άρρητος (ή σιωπηλός) χαρακτήρας της μάθησης (tacit knowledge) και η πρακτικο-βιωματική όψη της γνώσης που υφίσταται στους οργανισμούς έχουν, στην περίπτωση αυτή, πολύ σημαντική επίδραση στα περιεχόμενα, τις διαδικασίες και τις μορφές μάθησης.

Στο πλαίσιο των διευκρινήσεων σχετικά με το πως γίνεται αντιληπτή η επαγγελματικά προσανατολισμένη μάθηση (επαγγελματική εκπαίδευση - κατάρτιση ή άτυπη μάθηση, στο σχολείο ή στην εργασία) χρειάζεται να αναφερθεί ότι μια όψη της συζήτησης φαίνεται να την αντιμετωπίζει ως την αντιθετική, «άλλη όψη», της γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή την παράδοση, μερικά δίπολα που ορίζουν τις δύο αντιπαβαλόμενες πλευρές είναι: εκπαίδευση vs κατάρτιση,

ακαδημαϊκή vs επαγγελματική μάθηση, διανοητική vs χειρωνακτική προσέγγιση, θεωρητική vs πρακτική / εφαρμοσμένη γνώση (Vaughan, 2008: 9-11). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αυτές οι ρητές και κάθετες διακρίσεις μεταξύ των υποτιθέμενων δύο αντιδιαμετρικών πόλων έχουν ατονήσει και ολοένα και πιο πολύ διαφαίνεται η ανάγκη θεώρησης της μάθησης ως ενιαίο όλον που χρειάζεται σε κάθε περίπτωση να περιέχει όλες τις επιμέρους διακριτές στοχεύσεις και πτυχές.

Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση βάσει της εργασίας.

Σχετικά με τη μάθηση στον χώρο εργασίας έχουν αναπτυχθεί δύο θεωρητικά ρεύματα (Vaughan, 2008: 5) εντός των οποίων υπάρχουν διάφορες επιμέρους προσεγγίσεις. Το πρώτο ρεύμα συνδέει την εργασία με τους εκπαιδευτικούς στόχους και την απόκτηση κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων. Τα θεμέλια αυτού του ρεύματος βρίσκονται στις γνωστικές (cognitive) θεωρήσεις οι οποίες αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μια ατομική διεργασία. Το δεύτερο ρεύμα δίνει ιδιαίτερη σημασία στο μαθησιακό περιβάλλον του χώρου εργασίας. Θεωρεί ότι η μάθηση που συντελείται μέσα σε αυτό είναι ενσωματωμένη στη λειτουργία και τις οργανωσιακές δομές της επιχείρησης και αποσκοπεί κυρίως στη συμμετοχή του μαθητευόμενου -και αργότερα στην πλήρη ένταξή του- στην οικεία κοινότητα πρακτικής. Τα θεμέλια αυτού του ρεύματος βρίσκονται στις κονστρουβιστικές θεωρήσεις οι οποίες αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μια εγκαθιδρυμένη / τοποθετημένη (situated) και κοινωνική διεργασία (Evans et al., 2006).

Ο Illeris (2009, 2011, 2017) προτείνει την ακόλουθη τυπολογία:

1. Προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην ατομική διεργασία απόκτησης γνώσεων, όπου ανήκουν (α) η *βιομηχανική κοινωνιολογική προσέγγιση* με βασικό ερώτημα το ποια είναι τα αναγκαία προσόντα και πως αποκτώνται και αναπτύσσονται, (β) η *οργανωσιακή μάθηση* (Chris Argyris & Donald Schon, 1978)² σύμφωνα με την οποία η μάθηση των εργαζομένων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα της ανάπτυξης των επιχειρήσεων και η οποία διακρίνει μεταξύ της *μάθησης μονού βρόχου* (single-loop learning) κατά την οποία η μάθηση παραμένει στα υφιστάμενα πλαίσια κατανόησης και εξήγησης και *μάθησης διπλού βρόχου* (double-loop learning), κατά την οποία η μάθηση επεκτείνει τα υφιστάμενα πλαίσια κατανόησης και εξήγησης και (γ) η *ατομική μάθηση στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής προσέγγισης* της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία δίνει έμφαση στις εμπειρίες των εργαζομένων και στο ενδίαφέρον τους για μάθηση.
2. Προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στο χώρο εργασίας ως περιβάλλον μάθησης και στην ανάπτυξη ή «μάθηση» του ίδιου του χώρου εργασίας. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν η θεώρηση περί *οργανισμού μάθησης* (learning organization)³, που είναι παρακλάδι της προσέγγισης για την οργανωσιακή μάθηση, με τη σημαντική

διαφορά ότι η «μάθηση» της επιχείρησης ως όλον είναι κάτι διαφορετικό, ανεξάρτητο και μεγαλύτερο από το άθροισμα της μάθησης των εργαζομένων αυτής (Senge, 1990) και η θεώρηση της *εγκαθιδρυμένης (ή τοποθετημένης) μάθησης* (situated learning) (Lave & Wenger, 2005· Lave, 2009), η οποία αργότερα εξελίχθηκε στην ιδέα για τις «κοινότητες πρακτικής». Η έμφαση βρίσκεται στην εστίαση στον χώρο εργασίας ως χώρου μάθησης και στις αλληλεπιδράσεις εντός αυτού ή εντός των κοινοτήτων πρακτικής, παρά το γεγονός ότι έχει δεχθεί επιρροές από την ρωσική πολιτισμική-ιστορική σχολή του Vygotsky που γενικά κατατάσσεται στις προσεγγίσεις που βασίζονται στην ιδέα της ατομικής διεργασίας απόκτησης γνώσεων. Μια προσέγγιση περισσότερο προσανατολισμένη στην ατομική πρόσκτηση γνώσεων και πάλι με επιρροές από τον Vygotsky είναι αυτή της *διευρυνόμενης μάθησης* (expansive learning) του Yrjo Engestrom (2009).

3. Προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κοινωνικό και το ατομικό επίπεδο. Η θεμελίωση αυτών των θεωρήσεων βρίσκεται στην προσέγγιση της κριτικής θεωρίας της Σχολής της Φραγκφούρτης, δύο τυπικοί εκπρόσωποί της οποίας είναι ο γερμανός κοινωνιολόγος Oskar Negt (βλ. Rasmussen, 2006) που εστιάζει στις κοινωνικές συνθήκες και τη σημασία αυτών στη διαμόρφωση της

² Περισσότερα για την θεώρηση του C. Argyris βλ. Παυλάκης (2009) και Watkins, K. & Wilson, J. (2007) και για τη θεώρηση του D. Schon στο Καλαϊτζοπούλου (2001).

³ Περισσότερα για την προσέγγιση του οργανισμού μάθησης βλ. Marscik & Watkins, 1994, Yorks & Marsick (2000) και Μ. Κουτούζης (2019). Ειδικότερα, σύμφωνα με τις Marscik & Watkins (1994: 354) η επιχείρηση έχει συμφέρον να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης δηλαδή ως οργανισμός που μαθαίνει και αλλάζει συνεχώς. Για να το πετύχει αυτό ενδυναμώνει τους ανθρώπους του, ενθαρρύνει τη συνεργασία και την ομαδική μάθηση, και προωθεί τον ανοιχτό διάλογο. Σε αυτό το πλαίσιο (βλ. Κουτούζης, 2019: 110) μάθηση είναι μια συνεχής, αξιοποιούμενη με στρατηγικό τρόπο διεργασία, που συνδέεται και υλοποιείται παράλληλα με την καθημερινή εργασία και ενσωματώνεται στον εργασιακό προγραμματισμό, στην επαγγελματική πορεία και στην ανταμοιβή για την απόδοση.

ατομικής συνείδησης και η Ute Volmerg που θεωρεί ότι οι μαθησιακές δυνατότητες κατά την εργάσιμη ζωή προκύπτουν από τη σημασία που αποδίδουμε στις ευκαιρίες που έχουν οι εργαζόμενοι να οργανώσουν οι ίδιοι την εργασία τους, στην επικοινωνία με τους συναδέλφους τους και στη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα προσόντα που έχουν αποκτήσει (βλ. Illeris, 2011: 71).

Ποια είναι τα κύρια μοντέλα μάθησης με βάση την εργασία που εφαρμόζονται στις Ευρωπαϊκές χώρες;

Μια τυπολογία της *βασισμένης στην εργασία μάθησης* που μπορεί να σταθεί ως αφετηρία για την περαιτέρω κατανόηση των διαφορών ανά χώρα εφαρμογών παρέχεται από το κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (EC, 2013: 5-7) με τίτλο «Μάθηση βάσει εργασίας στην Ευρώπη: Πρακτικές και δείκτες πολιτικής» (*Work - Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*)⁴. Στο κείμενο αυτό θεωρείται ότι οι κύριες μορφές εμφάνισης της *βασισμένης στην εργασία μάθησης* είναι τρεις:

1. Μαθητεία «δουικού» τύπου, δηλ. εναλλαγή κατάρτισης σε εκπαιδευτικό χώρο και μάθησης σε επιχείρηση, με έμφαση στη μάθηση στον χώρο εργασίας και με βασικά χαρακτηριστικά τη σχετικά μεγάλη διάρκεια, το τριμερές συμφωνητικό, την αμοιβή και ασφάλιση του μαθητευόμενου, και τη συμμετοχή της επιχείρησης στο κόστος της μαθητείας.

2. Σχολική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση που περιέχει μια περίοδο κατάρτισης κατά την εργασία σε επιχείρηση (on the job training). Η κατάρτιση κατά την εργασία λαμβάνει διάφορες μορφές όπως η πρακτική άσκηση και η σύντομη εργασιακή τοποθέτηση για την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας.

3. Επαγγελματικά προσανατολισμένη κατάρτιση εργαστηριακού τύπου ενσωματωμένη στο σχολικό πρόγραμμα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) με τη δημιουργία περιβάλλοντος προσομοίωσης του πραγματικού εργασιακού χώρου και με τη χρήση κατάλληλων υποδομών και εξοπλισμού.

Οι διάφορες χώρες συχνά αναμιγνύουν τα προαναφερόμενα μοντέλα. Επίσης, οι ορολογίες διαφέρουν. Η ίδια λέξη -χαρακτηριστικό παράδειγμα, ο όρος *μαθητεία*- αναφέρεται συχνά σε διαφορετικές ή αποκλίνουσες εφαρμογές. Τα στατιστικά στοιχεία είναι δύσκολο να αθροιστούν και να αποδώσουν μια απολύτως ακριβή εικόνα. Ωστόσο, στις μέρες μας, τα εκπαιδευτικά συστήματα εξελίσσονται και αλλάζουν, συγκλίνοντας -ιδίως η δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση- στην τάση για περισσότερη μάθηση βασισμένη στην εργασία. Στην περίπτωση της Ελλάδας μπορούμε να συναντήσουμε και τις τρεις προαναφερόμενες μορφές: οι σχολές μαθητείας του ΟΑΕΔ είναι μαθητεία δουικού τύπου, η περίοδος πρακτικής άσκησης σε επιχείρηση μετά την συμβατική σχολική εκπαίδευση είναι το εξάμηνο πρακτικής άσκησης των ΙΕΚ, και τέλος η κατάρτιση σε

⁴ Επίσης, ειδικότερες αναφορές για τις ευρωπαϊκές πολιτικές της *βασισμένης στην εργασία μάθησης* στο επίπεδο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης μπορούν να βρεθούν στο Cedefop, 2015, κεφάλαιο 3.

σχολικό εργαστήριο είναι μία πρακτική που υπάρχει τόσο στις σχολές μαθητείας ΟΑΕΔ όσο και σε πολλές περιπτώσεις των ΕΠΑΛ και των ΙΕΚ.

Οι προαναφερόμενες μορφές μάθησης βάσει εργασίας, όπως είναι φανερό αναφέρονται στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΠΑΣ, ΕΠΑΛ) και την αρχική επαγγελματική κατάρτιση (ΙΕΚ) που λειτουργεί στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και της μη τυπικής μεταλυκειακής κατάρτισης. Αναφορικά με την επαγγελματικά προσανατολισμένη μάθηση των ενηλίκων (εργαζομένων ή ανέργων) που συντελείται στους χώρους εργασίας μπορούμε να αναφέρουμε τις ακόλουθες μορφές:

- ▶ Εκτός εργασιακού χώρου συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (π.χ. σε Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης / Κέντρο Διά Βίου Μάθησης ή άλλη επαγγελματική σχολή). Η συμμετοχή των ατόμων σε τέτοιες δράσεις εξειδικευμένης επαγγελματικής κατάρτισης εκτός επιχείρησης μπορεί να γίνεται είτε με οργάνωση και χρηματοδότηση της επιχείρησης, είτε με πρωτοβουλία του ίδιου του ενδιαφερόμενου ατόμου και ιδιωτική δαπάνη.
- ▶ Εντός εργασιακού χώρου κατάρτιση σε κατάλληλες εκπαιδευτικές δομές, συνήθως μεγάλων επιχειρήσεων, όπου η κατάρτιση υλοποιείται από «εσωτερικούς» εσωτερικούς εκπαιδευτές και είναι στοχευμένη στην εκμάθηση ειδικών για τη συγκεκριμένη επιχείρηση γνώσεων και δεξιοτήτων.
- ▶ Εντός εργασιακού χώρου προγραμματισμένη και κατάλληλα οργανωμένη κατάρτιση (εμπρόθετη μάθηση). Στην περίπτωση αυτή η επιχείρηση προσκαλεί κατάλλη-

λους εκπαιδευτές στον εργασιακό χώρο. Αυτή και την προηγούμενη μορφή τις συναντούμε και με την ονομασία ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση)

- ▶ Εντός εργασιακού χώρου άτυπη μάθηση, η οποία συντελείται κατά την εκτέλεση της εργασίας, χωρίς σκόπιμη και σχεδιασμένη με σκοπό την κατάρτιση, δραστηριότητα.

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι παρά την ένταξη της μάθησης που βασίζεται στην εργασία στα σχολικά προγράμματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και παρά την ποσοτική επέκταση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης των ενηλίκων εργαζομένων, ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι το 80% της μάθησης που σχετίζεται με την εργασία συντελείται άτυπα και περιλαμβάνει αυτο-διευθυνόμενη μάθηση, δικτύωση, καθοδήγηση (coaching) και μεντορική (mentoring) (Yeο, 2008 στο Cacciattolo 2015).

Τέλος, να επισημάνουμε ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για την βασισμένη στην εργασία μάθηση επέφερε σταδιακά και αυξημένη προσοχή στη συγκέντρωση και διαχείριση σχετικών στατιστικών δεδομένων. Έτσι, σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, και πέραν των επιμέρους ερευνών που ενδεχομένως κάνουν κρατικοί ή ιδιωτικοί φορείς σε κάθε κράτος μέλος, τα δεδομένα της μάθησης βάσει εργασίας, ιδίως στα επίπεδα μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης, παρακολουθούνται από τρεις έρευνες: Την Έρευνα για τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (Continuing Vocational Training Survey – CVTS), την Ευρωπαϊκή έρευνα για τις συνθήκες εργασίας (European Working Conditions Survey – EWCS) και την Έρευνα για την εκπαίδευση ενηλίκων (Adult Education Survey – AES) (Cedefop, 2015).

Η τρέχουσα ρητορική για τη αξία της βασισμένης στην εργασία μάθησης και ...τα προβλήματά της.

Καταρχάς ας δούμε πως συνοψίζεται το κυρίαρχο επιχείρημα για τη αξία της μάθησης με βάση την εργασία σε ένα χαρακτηριστικό κείμενο που συντάχθηκε κατά την περίοδο της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης που επηρέασε με ιδιαίτερη σφοδρότητα την Ελλάδα (ΙΚΥ, 2016)

«Στις σύγχρονες ευρωπαϊκές οικονομίες της κρίσης, διατυπώνεται η ανάγκη για στενότερη συνεργασία μεταξύ του κόσμου της εκπαίδευσης και της εργασίας με στόχο να μειωθεί η αναντιστοιχία προσόντων που παρατηρείται ανάμεσα σε όσα διδάσκονται οι εργαζόμενοι στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης και στις πραγματικές ανάγκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Οι εργοδότες συχνά επισημαίνουν ότι οι εργαζόμενοι, παρά το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης που έχουν, παρουσιάζουν έλλειψη σε μια σειρά από δεξιότητες και προσόντα που είναι απαραίτητα στον εργασιακό χώρο.»

Και συνεχίζει ...

«Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ανεύρεση λύσεων και καινοτόμων πρακτικών εκπαίδευσης

και κατάρτισης που θα μειώσουν την αναντιστοιχία των δεξιοτήτων και θα δημιουργήσουν μια ανταγωνιστική και ευέλικτη εργατική δύναμη ικανή να προσαρμόζεται στις συνεχείς αλλαγές που παρουσιάζονται στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον».

για να καταλήξει:

«Η ΕΕ έθεσε πέντε βασικές προτεραιότητες για την περαιτέρω βελτίωση των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για την περίοδο 2015–2020 με σημαντικότερη προτεραιότητα να αναδεικνύεται η προώθηση της εκπαιδευτικής μεθόδου εκμάθησης στο χώρο εργασίας».

Σύμφωνα με το προαναφερόμενο σκεπτικό, η μάθηση στο χώρο εργασίας, θεωρείται μια καινοτόμα (!) μέθοδος εκπαίδευσης η οποία επιδιώκει να καταστήσει τους εργαζόμενους ευέλικτους και ανταγωνιστικούς, μειώνοντας τις αναντιστοιχίες μεταξύ των δεξιοτήτων που αναπτύσσει η εκπαίδευση και αυτών που χρειάζεται η αγορά εργασίας, με την προσαρμογή των πρώτων στις δεύτερες⁵.

Επομένως, στο ατομικό επίπεδο, ο μαθητής / σπουδαστής καλείται να μάθει αυτά που θεωρούν ότι χρειάζονται οι επιχειρήσεις και με τον τρόπο αυτό αναμένεται να βρει εργασία ή να κρατήσει αυτή που έχει έναντι όσων δεν έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες (το σκέλος της ατομικής απασχολησιμότητας) και στο γενικό επίπεδο, οι εργαζόμενοι

⁵ Παρά το δεδομένο ότι έχουμε εκατοντάδες χιλιάδες ανέργους, κατανεμημένους (με διαφορετική φυσικά αναλογία) σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, υπάρχουν εργοδότες που δηλώνουν ότι δεν μπορούν να βρουν κατάλληλο προσωπικό. Πως εξηγείται αυτό; Είναι αποκλειστικά θέμα έλλειψης δεξιοτήτων; Όχι. Τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν και μια σειρά άλλων αιτιών εκτός των δεξιοτήτων, από την μεριά του αναζητούντος εργασίας: μη ικανοποιητική αμοιβή, μη επιθυμητό είδος, σχέση και διάρκεια εργασίας, μακρινή απόσταση από τον τόπο κατοικίας κ.ο.κ. Ως σημαντικός λόγος μη πρόσληψης, εκ μέρους των εργοδοτών, σημειώνεται η έλλειψη επαγγελματικής εμπειρίας.

με τις κατάλληλες δεξιότητες αναμένεται ότι θα οδηγήσουν σε θετική αναπτυξιακή τροχιά την οικονομία (το σκέλος της ανταγωνιστικότητας). Η δεσπόμενη πολιτική πεποίθηση που στηρίζεται στη θεώρηση του «ανθρωπίνου κεφαλαίου» διατυπώνει τη βεβαιότητα ότι οι δεξιότητες και τα προσόντα του ανθρώπινου δυναμικού είναι κεντρικοί παράγοντες για την παραγωγικότητα, επομένως η ενίσχυση της βασισμένης στην εργασία μάθησης αποτελεί μια επένδυση με προσδοκία το αυξημένο οικονομικό αποτέλεσμα (Rainbird et al., 2004).

Σύμφωνα με την προαναφερόμενη λογική υπάρχει πρόβλημα ασυμβατότητας μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας και η λύση αναζητείται στην αύξηση και αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ), διότι, σύμφωνα με μια δημοφιλή παραδοχή οι χώρες με μεγάλα ποσοστά ΕΕΚ έχουν μικρότερη νεανική ανεργία⁶. Επομένως, χρειάζονται μεταρρυθμίσεις στην ΕΕΚ για να συνδεθεί καλύτερα με την αγορά εργασίας, να ενισχυθεί η σχετικότητα των περιεχομένων με τις ανάγκες των επιχειρήσεων και να υποστηριχθεί η μετάβαση από το σχολείο στην εργασία (European Commission, 2013: 4-5). Οι παρεμβάσεις, σύμφωνα με την τρέχουσα επίσημη ευρωπαϊκή πολιτική, χρειάζεται άμεσα να εστιαστούν σε δύο επίπεδα: Πιο ενεργή συμμετοχή των εργοδοτών και περισσότερη μάθηση στο χώρο εργασίας

Οι ιδέες που περιέχονται στο προαναφερόμενο κείμενο περιλαμβάνονται επίσης σε

δεκάδες άλλα σχετικά κείμενα ελληνικών φορέων και διεθνών οργανισμών και φυσικά διέπουν τον λόγο των πολιτικών και τις πρακτικές των κυβερνήσεων. Ωστόσο, παρότι τείνουν -λόγω αδιάκοπης επανάληψης- να λάβουν το χαρακτήρα αυτονόητων βεβαιοτήτων, διέπονται κατά τη γνώμη μας από αρκετές λανθασμένες και ατεκμηρίωτες παραδοχές. Ας περιοριστούμε καταρχάς στη βασικότερη: «Η ΕΕΚ με έμφαση στη μάθηση στο χώρο εργασίας μπορεί να αποτελέσει μέσο καταπολέμησης της ανεργίας, ειδικά των νέων».

Σε αντίθεση με όσα «υπόσχεται» η εν λόγω δήλωση

α. Στην Ελλάδα η ανεργία, αυτών των χρόνων, έχει προκύψει κυρίως από τη μείωση (ή τη μη επαρκή αύξηση) των διαθέσιμων θέσεων εργασίας που είναι αποτέλεσμα της συρρίκνωσης της δραστηριότητας του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα λόγω του περιορισμού των επενδύσεων, των εισοδημάτων, της καταναλωτικής ζήτησης και ακολούθως της παραγωγής. Επομένως, η ανεργία είναι σε σημαντικό βαθμό, έμμεσο, αλλά αναμφισβήτητο αποτέλεσμα των χρόνιων περιοριστικών πολιτικών λιτότητας και της πρόσφατης απότομης απο-επένδυσης εξαιτίας της βαθιάς οικονομικής κρίσης. Δεν είναι -τουλάχιστον για το συντριπτικά μεγαλύτερο μέρος της- αποτέλεσμα αναντιστοιχιών μεταξύ προσφερόμενων και ζητούμενων δεξιοτήτων. Με την παρατήρηση

⁶ Έχουμε σε άλλο κείμενο (Λιντζέρης, 2014) επιχειρήσει να υποβάλλουμε σε κριτική εξέταση το επιχειρήμα ότι οι χώρες που έχουν σχετικά χαμηλή ανεργία των νέων το οφείλουν κυρίως στα μεγάλα ποσοστά συμμετοχής στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε αντίθεση με όσες έχουν σχετικά μεγάλα ποσοστά επιλογής της γενικής εκπαίδευσης. Τα πραγματολογικά δεδομένα πιστοποιούν ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις, ούτε κατ' ανάγκη, επομένως άλλοι συνδυασμοί παραγόντων και όχι μόνο η έκταση και ο ρόλος της ΕΕΚ καθορίζουν τα ποσοστά απασχόλησης των νέων σε κάθε χώρα.

αυτή δεν θέλουμε να ισχυριστούμε ότι, ποτέ και πουθενά, δεν υπάρχουν ελλείψεις γνώσεων και δεξιοτήτων ή γενικότερα ασυμμετρίες δεξιοτήτων. Φυσικά υπάρχουν, και το θέμα της διαπίστωσης και θεραπείας τους είναι εξαιρετικά πιο πολύπλοκο από ότι δείχνουν οι απλουστευτικές ατάκες περί «ανικανότητας της εκπαίδευσης να ευθυγραμμιστεί με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας». Συχνά μάλιστα οι «ελλείψεις δεξιοτήτων» που επισημαίνουν οι εργοδότες αφορούν όχι τόσο τις ειδικές επιστημονικές γνώσεις που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά ελλείψεις κοινωνικών δεξιοτήτων (επικοινωνία, συνεργασία κοκ) και επαγγελματικής εμπειρίας. Το τεράστιο και δυσεπίλυτο πρόβλημα της ανεργίας δεν είναι λοιπόν πρωτίστως αποτέλεσμα ακαταλληλότητας των προσόντων που αποκτούν τα άτομα από το εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις αδυναμίες και ελλείψεις που ομολογουμένως αυτό έχει. Εξ ου και δεν επισημαίνεται από τους εργοδότες σημαντικός αριθμός πραγματικών κενών θέσεων εργασίας στο σύνολο της οικονομίας (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΕΤΑΜ ΑΕ, 2015· ΕΙΕΑΔ, 2018). Άλλωστε, τα ίδια προσόντα που απαξιώνονται -μέσω ανεργίας και υποαπασχόλησης- στην Ελλάδα, αξιοποιούνται ευχερώς στα παραγωγικά συστήματα άλλων χωρών, όπως απέδειξε η διόλου ασήμαντη μετανάστευση επιστημονικού δυναμικού νεαρής κυρίως ηλικίας, των τελευταίων ετών. Εξάλλου, το γεγονός ότι μέσα σε λίγα χρόνια η ανεργία αυξομειώθηκε κατά δέκα περίπου ποσοστιαίες μονάδες (9/2011: 18%, 11/2013: 28,7, 6/2018: 18%) δείχνει ότι δεν είναι θέμα δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω

του εκπαιδευτικού συστήματος (το οποίο φυσικά δεν άλλαξε δραματικά προς το καλύτερο ή προς το χειρότερο μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα), αλλά κατάρρευσης των υφιστάμενων τρόπων διαχείρισης και λειτουργίας της οικονομίας.

- β.** Η κατάρτιση και η εκπαίδευση εν γένει δεν συμβάλλουν αυτομάτως στην ανάπτυξη της οικονομίας, ούτε δημιουργούν μαζικά θέσεις εργασίας. Προετοιμάζουν τη νέα γενιά πολιτών και εργαζομένων και επικαιροποιούν τις γνώσεις και δεξιότητες των ενηλίκων. Παραγωγή ανταγωνιστικών και εμπορεύσιμων προϊόντων, παροχή ποιοτικών υπηρεσιών και γενικότερα οικονομική μεγέθυνση συντελείται όχι μόνο εάν μια χώρα έχει καλή εκπαίδευση, αλλά όταν μια κοινωνία είναι σε θέση να οργανώσει και να αξιοποιήσει τους παραγωγικούς της συντελεστές με αποδοτικό τρόπο (Τσανγκ, 2011). Επομένως, δεν είναι μόνο η εκπαίδευση και η κατάρτιση που πρέπει να προσαρμοστούν στην αγορά εργασίας, ειδικά στην περίπτωση που αυτή [η αγορά εργασίας] έχει ανάγκη από θέσεις απασχόλησης χαμηλών προσόντων και αμοιβών, αλλά και το αντίθετο, οι οικονομικές στρατηγικές και το παραγωγικό μοντέλο χρειάζεται να μετασχηματιστούν έτσι ώστε να ενισχύσουν και αξιοποιήσουν στο μέγιστο, και κατά προτεραιότητα, τις όποιες δεξιότητες υψηλού επιπέδου παράγει το σύστημα εκπαίδευσης και να επαν-οργανώσουν τον καταμερισμό της εργασίας σύμφωνα με αυτή τη δυναμική.

Μια δεύτερη προβληματική παραδοχή είναι αυτή που ισχυρίζεται ότι η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση πρέπει να προσαρμόζονται διαρκώς και χωρίς

καθυστερήσεις στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η εκπαίδευση έχει διαφορετική αποστολή και στόχους από την αγορά εργασίας. Έχει, επίσης, άλλους χρονικούς κύκλους λειτουργίας. Σχεδιάζει και υλοποιεί το έργο της με διαφορετικούς ρυθμούς από αυτούς με τους οποίους αλλάζουν τα περιεχόμενα εργασίας των επαγγελματιών. Αυτό το στοιχείο βεβαίως δεν δικαιολογεί τη στασιμότητα των περιεχομένων πολλών προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης που παρατηρείται στη χώρα μας, αλλά, από την άλλη μεριά, εξηγεί τους αποκλίνοντες χρονισμούς στη λειτουργία των δύο πεδίων. Εξάλλου η εκπαίδευση και η κατάρτιση οφείλουν να εκπαιδεύουν τα άτομα για το μεσο-μακροχρόνιο διάστημα, ενώ αντιθέτως οι επιχειρήσεις έχουν ανάγκες και προσανατολισμούς εστιασμένους και στο βραχυχρόνιο επίπεδο. Επιπλέον, η οργανωμένη σχολική επαγγελματική κατάρτιση επιχειρεί να εκπαιδεύσει για το σύνολο μιας επαγγελματικής ειδικότητας και όχι μόνο για τα συγκεκριμένα αντικείμενα με τα οποία πιθανόν ασχολείται μια μεμονωμένη επιχείρηση. Το κυριότερο όλων, το σχολικό σύστημα (γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης) χρειάζεται -και μπορεί- να θεμελιώνει τις τεχνικές και πρακτικές γνώσεις σε επιστημονική (και όχι μόνο σε εμπειρική) βάση, έτσι ώστε ο μαθητής να κατανοεί τις αιτίες των πραγμάτων και διαθέτοντας θεμελιώδεις γνώσεις να είναι ευπροσάρμοστος σε πολλαπλές και διαφορετικές καταστάσεις αντί μόνο να διαχειρίζεται μηχανιστικά τα φαινόμενα, με τον διαρκή κίνδυνο απαξίωσης των δεξιοτήτων του λόγω αλλαγής των δεδομένων.

Ωστόσο, παρά τις όποιες ενστάσεις μπορεί να έχει κάποιος -όπως αυτές που μόλις εκφράσαμε- τόσο οι βασικές ευρωπαϊκές

κατευθύνσεις, όσο και οι πολιτικές των ελληνικών κυβερνήσεων για το θέμα παραμένουν προσηλωμένες στις προαναφερόμενες παραδοχές. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το σίγμα δόθηκε από πολλά θεμελιώδη κείμενα, με ουσιαστική αφετηρία τη «[Στρατηγική της Λισαβόνας](#)» (2000) η οποία αποσκοπούσε να κάνει την Ευρώπη την πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία βασισμένη στη γνώση και στο πλαίσιο της οποίας η εκπαίδευση και η κατάρτιση τέθηκαν ως κεντρικά πεδία πολιτικής για την επίτευξη αυτού το σκοπού. Ακολούθησαν πληθώρα αποφάσεων και θεσμικών παρεμβάσεων όπως η [Διαδικασία της Κοπεγχάγης](#), το 2002 και πιο πρόσφατα το [Ανακοινωθέν της Μπριζ](#) (Bruges Communiqué, 2010), και τα [Συμπεράσματα της Ρίγας](#) (2015). Τα κείμενα αυτά υποστηρίζουν και προωθούν περαιτέρω τις προαναφερόμενες πολιτικές κατευθύνσεις οι οποίες επιπλέον στηρίζονται σε μια γενναιόδωρη «χρηματοδοτική ώθηση» μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και των ελληνικών ΕΣΠΑ. Γιατί όμως οι διάφορες μορφές της βασισμένης στην εργασία -και κατά την εργασία- μάθησης έχουν έρθει τόσο επίμονα στο προσκήνιο;

Η μάθηση βάσει της εργασίας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

Η προετοιμασία των νέων για την εργασία (ή αλλιώς η επαγγελματικά προσανατολισμένη μάθηση) γινόταν για πολλούς αιώνες διαμέσου μορφών μάθησης στο χώρο εργασίας, κυρίως δια της μαθητείας. Αργότερα, από τα μέσα του 19ου αιώνα και μετά, και σε συνδυασμό με την επέκταση του βιομηχανικού καπιταλισμού, μέρος της διαδικασίας απόκτησης των γνώσεων και δεξιοτήτων που

απαιτούνταν για την άσκηση ενός επαγγέλματος μεταφέρθηκε από τον χώρο εργασίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο σταδιακά έγινε μαζικό και υποχρεωτικό⁷. Η εξέλιξη αυτή, όπως εξηγεί ο Illeris (2017: 201), στο πιο θεμελιώδες επίπεδο συνδέεται με την εδραίωση νέων συμπεριφορών που επέφερε το κεφαλαιοκρατικό παραγωγικό σύστημα και ειδικότερα συνδέεται με την ανάγκη (λόγω βιοπορισμού) τα άτομα να εμπλέκονται σε σχέσεις μισθωτής εργασίας, δηλ. να εισέρχονται στην αγορά και να «πωλούν» την ικανότητά τους προς εργασία (ή αλλιώς να παραχωρούν την εργασιακή τους δύναμη έναντι αμοιβής) και να εκτελούν εργασιακά καθήκοντα που ορίζονται από τους ιδιοκτήτες των παραγωγικών μέσων εντός συγκεκριμένων χρονικών πλαισίων. Στην πορεία των πραγμάτων, η μετάβαση της απόκτησης προσόντων από τον χώρο εργασίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνδέθηκε με σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές όπως το ότι η αγροτική εργασία συρρικνώθηκε, η βιομηχανική εργασία εκμηχανίστηκε και έγινε πιο πολύπλοκη, ο τομέας των υπηρεσιών διογκώθηκε και οι απαιτούμενες δεξιότητες διαφοροποιήθηκαν. Η γενική τάση, ιδίως όλο τον 20ο αιώνα, ήταν αναμφισβήτητη: Περισσότερη εκπαίδευση και κατάρτιση σε οργανωμένους εκπαιδευτικούς χώρους και λιγότερη μάθηση στο χώρο εργασίας.

Παράλληλα με τη μαζικοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την αύξηση της σημασίας των γενικών δεξιοτήτων

(επικοινωνία, ομαδική εργασία, επίλυση προβλημάτων κοκ) που θεωρήθηκαν απαραίτητες ιδίως για τις οικονομίες παροχής υπηρεσιών (και σήμερα πλέον για το σύνολο της οικονομίας), μειώθηκε το ενδιαφέρον των εργοδοτών για επένδυση στις δεξιότητες των εργαζομένων τους μέσω μορφών μάθησης στο χώρο εργασίας κυρίως διότι [οι δεξιότητες των ατόμων] έπαψαν να είναι «αποκλειστικής εφαρμογής» από την εκάστοτε συγκεκριμένη επιχείρηση και έγιναν (δυσνητικά) «μεταφέρσιμες» σε όλες τις επιχειρήσεις του κλάδου (Streeck, 2011). Συνεπώς, οι μεμονωμένοι εργοδότες σταδιακά δίσταζαν όλο και πιο πολύ να πληρώνουν για την κατάρτιση των εργαζομένων αφού οδηγούσαν σε δεξιότητες των οποίων δεν είχαν την αποκλειστική χρήση και ακολούθως πίεσαν να μεταβιβαστεί αυτό το έργο (και το αντίστοιχο κόστος) στο κράτος και να υλοποιείται διά των κρατικών δαπανών και μέσω εξωτερικών ως προς την επιχείρηση δομών εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η εξέλιξη αυτή, που έχει ιστορικά εκδηλωθεί με παρόμοιο τρόπο σε πολλές χώρες, συνδέεται, μεταξύ άλλων, με την ανάδυση τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορικής, και με αλλαγές στα μοντέλα οργάνωσης των επιχειρήσεων (π.χ. από τη μαζική παραγωγή εμπορευμάτων σε μικρότερες και πιο ευέλικτες οικονομικές μονάδες) (Evans et al., 2006: 4) και στις μορφές εργασίας⁸.

Το ερώτημα λοιπόν είναι: πως γίνεται σήμερα, μετά από όλα αυτά, και μετά από την

7 Στην Ελλάδα η εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική δια νόμου για τα παιδιά ηλικίας από 6 έως 14 ετών μόλις το 1926.

8 Μερική, αλλά αξιοπρόσεκτη, διαφοροποίηση σε αυτή την εξέλιξη, αποτέλεσε το κεντροευρωπαϊκό, ιδίως το γερμανικό, σύστημα μαθητείας, όπου επιτεύχθηκε συμφωνία εργοδοτών, εργαζομένων και κράτους (κορπορατιστικό μοντέλο) σε ρυθμίσεις μαθητείας μεγάλης διάρκειας δυικού τύπου, με αποτελεσματική συνεργασία σχολείων, επιχειρήσεων και κοινωνικών εταίρων, με συμμετοχή των εργοδοτών στο κόστος της μαθητείας, με κεκτημένο υψηλό επίπεδο κοινωνικής αποδοχής και πάνω από όλα με αξιόπιστες προοπτικές σταθερής και καλά αμειβόμενης εργασίας.

εδραίωση της μαζικής σχολικής εκπαίδευσης, να τίθεται ως κεντρική πολιτική προτεραιότητα η επαναφορά πρακτικών μάθησης στο χώρο εργασίας, ιδίως της μαθητείας, μιας πρακτικής που είχε συρρικνωθεί ή και απορριφθεί ως κύρια εκπαιδευτική επιλογή από πολλές χώρες για δεκαετίες; Γιατί μαζί με την τάση για μαζικότερη φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση επανέρχεται δυναμικά η τάση αύξησης της συμμετοχής στην επαγγελματική εκπαίδευση – κατάρτιση και για περισσότερη μάθηση σε χώρους εργασίας;

Πλευρές μιας απάντησης στο ερώτημα θα μπορούσαν να είναι:

α. Τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες έχουν συντελεστεί σημαντικές αλλαγές στη δομή των παραγωγικών συστημάτων (π.χ. περαιτέρω διεθνοποίηση των οικονομικών σχέσεων, ανάδυση νέων μοντέλων επιχειρηματικότητας, ανακατατάξεις στον παγκόσμιο καταμερισμό της εργασίας, νέες τεχνολογίες και εφαρμογές επικοινωνίας, αυξημένες δυνατότητες ανάλυσης και διαχείρισης δεδομένων κοκ), τέτοιες που ασκούν καθοριστική επίδραση στους τρόπους που αντιλαμβανόμαστε και οργανώνουμε τις κοινωνικές μας σχέσεις (Gougoulakis, 2019), αλλά και ασκούμε τις βασικές θεσμοποιημένες κοινωνικές μας πρακτικές, όπως η εκπαίδευση. Έτσι, οι αλλαγές αυτές ασκούν πολυσήμαντη επιρροή τόσο στη συνολική διάρκεια των μαθησιακών εμπειριών, όσο και στα περιεχόμενα και στους τρόπους μετάδοσης των γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την άσκηση των επαγγελμάτων. Καταρχάς είναι πλέον κοινώς παραδεκτό ότι ο ρυθμός αλλαγής των εργασιακών μορφών και περιεχομένων απαιτεί, εκτός από πιο μακρόχρονη αρχική εκπαίδευση, και

συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Η εκπαίδευση και η απόκτηση προσόντων δεν περιορίζονται πλέον στην νεαρή ηλικία αλλά εκτείνονται σε όλη της διάρκεια της ζωής (διά βίου μάθηση) (Illeris, 2017: 202). Η παρατηρούμενη μείωση της διάρκειας του κύκλου ζωής των προϊόντων και οι γοργές μεταβολές των επαγγελμάτων, κυρίως λόγω τεχνολογίας και μοντέλων οργάνωσης των επιχειρήσεων, δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό σύστημα στο να παρακολουθήσει το ρυθμό των αλλαγών στην εργασία. Η διαφορετική ταχύτητα των εργασιακών αλλαγών σε σχέση με το (βραδύτερο) ρυθμό των αντίστοιχων αλλαγών στα εκπαιδευτικά περιεχόμενα δημιουργεί -εξηγήσιμα και φυσιολογικά για πολλούς- «μαθησιακά κενά» και ελλείψεις που θεωρείται ότι μπορούν να καλυφθούν από τη μάθηση στο χώρο εργασίας. Παράλληλα σημαντικές είναι οι αλλαγές στα περιεχόμενα της απαιτούμενης για τα επαγγέλματα μάθησης, ιδίως αναφορικά με το γεγονός ότι αυτά αλλάζουν διαρκώς και συχνά, άρα αυξάνεται η ανάγκη για απόκτηση «μεταγνωστικών» ικανοτήτων δηλ. ικανοτήτων προσέγγισης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, αναζήτησης, αξιολόγησης και αξιοποίησης πληροφοριών, προσαρμοστικότητας σε νέα δεδομένα, αντιμετώπισης άγνωστων και απρόβλεπτων καταστάσεων κοκ. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εργασιακός χώρος επανεξετάζεται με θετική προδιάθεση ως χώρος άμεσης απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων για την εργασία (Evans et al., 2006· Illeris, 2017).

β. Έχουν γίνει γνωστά μερικά σημαντικά ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας και των σύγχρονων θεωριών μάθησης που

μας δείχνουν ότι δεν αρκεί η διανοητική / γνωσιακή (cognitive) διάσταση της μάθησης, αλλά χρειάζεται περισσότερη εστίαση στις διαστάσεις της παρακίνησης (συναισθηματική και ψυχοδυναμική διάσταση) και της αλληλεπίδρασης (κοινωνική διάσταση) (Illeris, 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι θεωρίες για την κοινωνική φύση της μάθησης (Lave, 2009· Wenger, 2009) και ειδικότερα η προσέγγιση του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, παρά τις πολλές κριτικές που έχει δεχθεί, έχει ανακηρυχθεί στις μέρες μας ως η πιο επιδραστική θεώρηση της μάθησης (OECD, 2010). Σε αυτό το θεωρητικό περιβάλλον, η απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων και εμπειρίας μέσω της συμμετοχής σε περιστατικά μάθησης στο χώρο εργασίας, τόσο γύρω από τα εργασιακά περιεχόμενα καθαυτά όσο και γύρω από τους κανόνες και τα πλαίσια συμπεριφοράς στην εργασία αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

γ. Υπάρχει ανάγκη για καλύτερη δηλ. πιο ήπια και σύντομη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία και γενικότερα ευχερέστερη, συνεχόμενη και αποτελεσματικότερη (ανα)κατανομή του εργατικού δυναμικού στις θέσεις εργασίας δεδομένου ότι δεν ισχύει πλέον όσο παλαιότερα η προοπτική σταθερής εργασίας για μεγάλα χρονικά διαστήματα, με τις ίδιες δεξιότητες, στον ίδιο εργασιακό χώρο. Αντιθέτως, θεωρείται περίπου βέβαιο ότι πρέπει κάποιος/α να αναμένει μεγαλύτερη χρονική διάρκεια αρχικών σπουδών, μακρύτερο διάστημα αναμονής πριν την πρώτη εργασία, αρκετές αλλαγές εργασιών κατά τη διάρκεια του εργασιακού βίου, ενδιάμεσα διαστήματα ανεργίας, αβέβαια και άγνωστα εργασιακά περιβάλλοντα, και

αυξανόμενη απαίτηση των εργοδοτών για ευελιξία και κινητικότητα λόγω της διαρκούς επιδίωξης των επιχειρήσεων για μείωση του κόστους εργασίας. Η οικονομική κρίση της δεύτερης δεκαετίας του 21ου αιώνα με τις συνέπειές της στην εργασία (απορρύθμιση των εργασιακών σχέσεων, απότομη μείωση των εισοδημάτων των εργαζομένων, αύξηση της επισφαλούς απασχόλησης, δραματική αύξηση της ανεργίας) (Γουβιάς & Φωτόπουλος, 2015) επιδείνωσε την κατάσταση, αύξησε την ανασφάλεια, μείωσε τις προσδοκίες για σταθερή και ποιοτική εργασία και ισχυροποίησε την «φωνή των αγορών» δημιουργώντας τεράστια αύξηση της ασυμμετρίας ισχύος μεταξύ κεφαλαίου και εργασίας, και «νομιμοποίησε» την «αρμοδιότητα» της αγοράς εργασίας και των επιχειρήσεων να έχουν καθοριστικό λόγο και ρόλο στον καθορισμό των εκπαιδευτικών περιεχομένων.

δ. Θεωρείται ότι οι διάφορες μορφές μάθησης στον χώρο εργασίας εξοικειώνουν τα άτομα με την κουλτούρα του εργασιακού χώρου, ευνοούν την υιοθέτηση πρακτικών καινοτομίας, διευκολύνουν τη διεύθυνση της επιχείρησης στην επιλογή προσωπικού, μειώνοντας τον χρόνο, το κόστος και τις επισφάλειες των νέων προσλήψεων, επομένως συμβάλλουν στην ανάπτυξη της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας (Vaughan, 2008: 3).

ε. Τέλος, οι λόγοι που έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον για τη βασισμένη στην εργασία μάθηση πρέπει να συμπληρωθούν και από έναν ακόμη που δεν αφορά το κάθε ξεχωριστό και μεμονωμένο άτομο που μαθαίνει αλλά τα δυνητικά οφέλη για τις ίδιες τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς ως

«συστήματα». Όπως σημειώνει η Marsick (1987:)

«...η αναποτελεσματικότητα στην εργασία δεν είναι πάντα αποτέλεσμα έλλειψης πληροφόρησης ή τεχνικών δεξιοτήτων εκ μέρους του μεμονωμένου ατόμου. Επομένως, καθορίζοντας κάποιος ως σκοπό της κατάρτισης την αύξηση των ατομικών γνώσεων και δεξιοτήτων του κάθε μεμονωμένου καταρτιζόμενου περιορίζει το πεδίο και συνεπώς την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης, αφού επικεντρώνεται στο προσωπικό έλλειμμα δεξιοτήτων του ατόμου. Ωστόσο, στην επιχείρηση ή στον οργανισμό, που αποτελεί ένα [υπερατομικό] σύστημα δομών, υπηρεσιών, ιεραρχιών, στόχων, και σχέσεων συνεργασμένων ή ανταγωνιζόμενων ατόμων, αυτή η συστημική διάσταση καθώς και άλλες κοινωνικές, ψυχολογικές και πολιτισμικές παράμετροι πρέπει να παρθούν πολύ σοβαρά υπόψη. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη σημασία στη συλλογική δράση η οποία απαιτεί και επιφέρει αλλαγές στο εσωτερικό της συνεργαζόμενης ομάδας. Η κίνηση αυτή σηματοδοτεί μια στροφή εστίασης από την προσπάθεια «επιδιόρθωσης» του ατόμου στην ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων να εργαστούν με μεγαλύτερες κοινωνικές μονάδες (πχ ομάδες εργασίας) ώστε να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν τα σημαντικότερα [συστημικά] διλήμματα.»

Σε ένα συγκλίνον πλαίσιο που εξετάζει τη μάθηση μέσα στην επιχείρηση από τη σκοπιά του μάνατζμεντ κινείται η προσέγγιση των Nonaka & Takeuchi (1995) η οποία θεωρεί ότι η ικανότητα μιας επιχείρησης

να μετατρέπει την άρρητη / σιωπηλή γνώση (tacit knowledge) σε ρητή / σαφώς εκπεφρασμένη γνώση (explicit knowledge) και να την διαμοιράζει σε διάφορα επίπεδα στο εσωτερικό της επιχείρησης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ανάπτυξης νέων καινοτόμων προϊόντων και υπηρεσιών και γενικότερα καταλύτη της επιχειρηματικής επιτυχίας.

Βάσει όλων αυτών, τα τελευταία χρόνια, η επαγγελματικά προσανατολισμένη μάθηση έχει αποκτήσει ένα σαφές προβάδισμα -από την άποψη της στόχευσης της ευρωπαϊκής και ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (επίπεδα 4 και 5 στο Ελληνικό Πλαίσιο Προσόντων)- έναντι της γενικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί παραδοσιακά την κύρια διαδρομή για την πρόσβαση στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτή η «στροφή των εκπαιδευτικών πολιτικών» ως επιθυμία και ζητούμενο -που χρονολογείται από το 2013 περίπου- δεν έχει ικανοποιηθεί, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, από αυξημένη απήχηση εκ μέρους των μαθητών και των οικογενειών τους.

Η διακηρυγμένη και πολύμορφη πίεση να αυξηθεί το μερίδιο της ΕΕΚ στο σύνολο των μαθητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ίσως φαίνεται εκ πρώτης όψεως λίγο παράδοξη όταν την ίδια στιγμή τίθεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στόχος αύξησης της συμμετοχής των νέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεδομένου μάλιστα ότι στην πράξη, ειδικά στην Ελλάδα, πολύ συχνά οι διάφορες επιλογές μεταλυκειακών σπουδών π.χ. ΙΕΚ, Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών και οι σπουδές σε χαμηλής βάσης εισαγωγής σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν

«ανταγωνιστικά» μεταξύ τους. Επίσης, είναι γεγονός, σε παγκόσμια κλίμακα πλέον, ότι λόγω της απότομης αυξητικής συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εκατομμυρίων νέων από χώρες με μεγάλους πληθυσμούς και σχετικά μικρό μέσο όρο ηλικίας (κυρίως της Ασίας όπως Κίνα, Ινδία) τα επόμενα έτη θα αυξηθεί σημαντικά η προσφορά εργασίας αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επομένως οι τίτλοι σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα γίνουν (στην Ευρώπη μάλλον έχουν ήδη γίνει) η νέα γενικευμένη νόρμα προσόντων – «κατώφλι εισόδου» για την πλειονότητα των επαγγελματιών και θέσεων εργασίας. Και φυσικά ό,τι είναι «καθολικά αναγκαίο» και μαζικό τίθεται ως οιονεί υποχρεωτική προϋπόθεση, οπότε παύει να αποτελεί ατομικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα άξιο οποιασδήποτε θετικής διάκρισης και ανταμοιβής.

Ταυτόχρονα, σε πολλές περιπτώσεις εκφράζεται με αξιοσημείωτη διαύγεια το φαινόμενο της πώλωσης των δεξιοτήτων (βλ. Hirtt, 2011· CEDEFOP, 2008· EC 2016), βάσει του οποίου η αγορά εργασίας χαρακτηρίζεται από σχετικά αυξημένη ζήτηση εργαζομένων σε επαγγέλματα χαμηλών και υψηλών δεξιοτήτων, ενώ μειώνεται η ζήτηση για δεξιότητες μεσαίου επιπέδου. Το γιατί συμβαίνει αυτό και εάν θα παγιωθεί ως φαινόμενο είναι ερωτήματα οι απαντήσεις των οποίων υπερβαίνουν τους στόχους του παρόντος κειμένου ωστόσο έχει σημασία να επισημάνουμε ότι κατά κανόνα (με εξαίρεση ίσως τις ελάχιστες πολύ αναπτυγμένες βιομηχανικά και τεχνολογικά οικονομίες) τα επαγγέλματα σχετικά χαμηλών δεξιοτήτων είναι πολυπληθή (π.χ. επαγγέλματα στην παροχή προσωπικών υπηρεσιών ή στην πώληση) ενώ αυτά των υψηλών δεξιοτήτων όχι, επομένως, στις

περιπτώσεις που ισχύει αυτό, και συνεχίσει να παρατηρείται μείωση των επαγγελματιών μεσαίων δεξιοτήτων, το συνολικό ισοζύγιο απασχόλησης θα τείνει να γίνεται αρνητικό και οι ανάγκες αλλαγής επαγγέλματος κατά τη διάρκεια της εργασιακής ζωής μεγαλύτερες.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να σχολιάσουμε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της βασισμένης στην εργασία μάθησης.

Γιατί η μάθηση στο χώρο εργασίας είναι σημαντική;

Στην προηγούμενη ενότητα προτείναμε κάποιους λόγους που εξηγούν -έστω μερικώς- το γιατί η μάθηση βάσει εργασίας έχει έρθει στο κέντρο της προσοχής τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η επικέντρωση σημαντικού τμήματος των εκπαιδευτικών πολιτικών, αλλά και των λεγόμενων ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης σε αυτήν, δεν αποτελεί κάποια αυθαίρετη πολιτική επιλογή αφού ομολογουμένως διαθέτει σημαντικά πλεονεκτήματα που την κάνουν σημαντική μορφή μάθησης. Παραθέτουμε μερικά από αυτά:

1. Συμπληρώνει, με την διάσταση της πρακτικής / βιωματικής και της κοινωνικής μάθησης, τη διανοητική / γνωστική (cognitive) μάθηση που κυρίως αποκτάται στο σημερινό σχολείο.
2. Συνιστά (ιδίως η μάθηση κατά την άσκηση των καθηκόντων στον εργασιακό χώρο) «αδιαμεσολάβητη», άμεση γνώση. Ο μαθητευόμενος / ασκούμενος δεν έχει να κάνει με λέξεις και εικόνες για τα πράγματα και τις καταστάσεις, αλλά με τα ίδια τα πράγματα και τις καταστάσεις, επομένως

έρχεται σε επαφή με τις πραγματικές συνθήκες εργασίας άμεσα και όχι μέσα από ποικίλες νοητικές ή λεκτικές αναπαραστάσεις αυτών (Ilyenkov, 1974).

3. Ταυτοχρόνως, ο μαθητευόμενος μυείται σε συγκεκριμένους και ιδιαίτερους τρόπους διαχείρισης σύνθετων καταστάσεων εντασσόμενος σταδιακά στην «κοινότητα πρακτικής» του επαγγέλματος με την έμπρακτη υιοθέτηση κανόνων συνεργασίας και κωδίκων συμπεριφοράς (Wenger 2009, Lave 2009). Εκτός από την εκμάθηση των ειδικών τεχνικών εκάστου επαγγέλματος, η μάθηση βάσει εργασίας εξοικειώνει τον μαθητευόμενο / πρακτικά ασκούμενο με την κουλτούρα και τις διαδικασίες αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων των χώρων εργασίας· κατά συνέπεια, αναπτύσσει τις γενικές («ήπιες» / κοινωνικές) δεξιότητες όπως εργασία σε ομάδες, διαχείριση σχέσεων, αξιολόγηση καταστάσεων και λήψη απόφασης, πρωτοβουλία, υπευθυνότητα κοκ.
4. Εμφανίζεται ως μια θετική προοπτική για χιλιάδες νέους που το εκπαιδευτικό μας σύστημα τους έχει χαρακτηρίσει ως «αδύναμους μαθητές» εξαιτίας της «αδυναμίας» τους (η οποία πολύ συχνά -όχι πάντα- έχει κοινωνικές και ταξικές αιτίες) να διακριθούν στο τρέχον εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο εκτός από ακραία ανταγωνιστικό, αποξενωτικό και εξεταστικοκεντρικό, -χαρακτηριστικά που βεβαίως αφορούν όλους τους μαθητές- αποδίδει δια της επίσημης εκπαιδευτικής πρακτικής ισχυρή -σχεδόν μονομερή- έμφαση στη διανοητική διάσταση (cognitive), ενώ πολλοί από τους λεγόμενους «αδύναμους μα-

θητές» θα μπορούσαν να εκδηλώσουν τα ταλέντα και να ενισχύσουν την επιθυμία τους για μάθηση κάτω από άλλες εκπαιδευτικές συνθήκες και παιδαγωγικές νοσητροπίες που θα ευνοούσαν (τουλάχιστον εκ παραλλήλου) τρόπους μάθησης όπως η πρακτική εξάσκηση, η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια και η μάθηση μεταξύ ομότιμων.

Γιατί η μάθηση στον χώρο εργασίας δεν αρκεί;

Ωστόσο, η μάθηση βάσει εργασίας δεν επαρκεί για την επίτευξη ενός ολοκληρωμένου και διαρκούς μαθησιακού αποτελέσματος, ως εκ τούτου πρέπει να αλληλοεπιδρά με (και να συμπληρώνει) τη «θεωρητική» (ακόμη καλύτερα την εμπρόθετη, εκπαιδευτικά οργανωμένη και επιστημονικά θεμελιωμένη) μάθηση. Αυτό συμβαίνει διότι η βασισμένη στην εργασία μάθηση

1. είναι *εμπειρική μάθηση* και ως τέτοια είναι ευάλωτη σε λάθη, προβληματικές προδιαθέσεις και υποκειμενικές συνήθειες. Όπως τονίζει ο Dewey: «η δουλειά της εκπαίδευσης θα μπορούσε να οριστεί ως η απελευθέρωση από την εμπειρία, η διεύρυνση και η μεγέθυνση της εμπειρίας»⁹. Στο ίδιο πλαίσιο, συμπληρώνει ο Young (2010), «ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να διασφαλίσει ότι όσο το δυνατόν περισσότεροι άνθρωποι από κάθε κοινωνική ομάδα θα είναι σε θέση να αποκτήσουν γνώση που τους οδηγεί πέρα από την εμπειρία τους, κάτι που θα ήταν μάλλον απίθανο να επιτύχουν στο σπίτι, την εργασία ή την κοινότητα».

⁹ <http://infed.org/mobi/experience>

2. Η μάθηση στον χώρο εργασίας βασίζεται στη μίμηση και την επαναλαμβανόμενη συμμετοχή σε εδραιωμένες πρακτικές χωρίς άμεση προσφυγή στο γνωστικό και επιστημονικό πλαίσιο που προϋποτίθεται της πρακτικής. Άρα αυτό που μαθαίνει κάποιος είναι να εφαρμόζει μια αλληλουχία κινήσεων ή καταστάσεων (διαδικαστική γνώση) χωρίς να γνωρίζει σε βάθος τη λογική που τις διέπει. Έτσι, δεν διαμορφώνεται επαρκώς το νοητικό υπόβαθρο βαθύτερης και ευρύτερης κατανόησης ενός αντικειμένου, στοιχείο που σε συνδυασμό με την εμπειρία θα μπορούσε να οδηγήσει σε αυξημένη ικανότητα προσαρμογής σε μελλοντικές, μεταβαλλόμενες και άγνωστες σήμερα συνθήκες εφαρμογής.
3. Η θεωρητική γνώση είναι απαραίτητη προϋπόθεση (α) για την ουσιαστική και όχι μηχανική κατανόηση και απορρόφηση νέας εφαρμοσμένης γνώσης (β) για την ορθή επιλογή των κάθε φορά κατάλληλων εφαρμογών για την επίλυση ενός προβλήματος (γ) για την επιλογή και συνειδητή υιοθέτηση ηθικών αρχών, αξιών και κανόνων που χρειάζεται να διέπουν το κάθε επαγγελματικό έργο και αφορούν την ασφάλεια, την υγεία και την προστασία της ζωής, την προστασία του περιβάλλοντος, την υπευθυνότητα και τον σεβασμό στους άλλους.

Μάθηση στο οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο – μάθηση στο χώρο εργασίας: Μια σύγκριση.

Η μάθηση στην εργασία αποτιμάται συχνά σε σύγκριση με τη μάθηση στο σχολείο είτε για να δειχθεί η συμπληρωματικότητα, είτε για

να καταδειχθεί ότι το σχολείο χαρακτηρίζεται από νοησιαρχική νοοτροπία, με ιδιαίτερη έμφαση στην γνωστική (cognitive) διάσταση και φανερά υποτίμηση των εξίσου σημαντικών διαστάσεων της παρακίνησης (συναισθήματα, κίνητρα) και της αλληλεπίδρασης (κοινωνικό πλαίσιο, σχέσεις). Μια -μάλλον απλουστευτική- παραλλαγή αποτελεί η διάκριση θεωρητικής (σχολείο) και πρακτικής γνώσης (εργασία). Παράλληλα, «οι επιστήμες της μάθησης έχουν εμπλουτίσει την κατανόησή μας για το πώς μαθαίνει ο άνθρωπος και έχουν δείξει πως πολλά μαθησιακά περιβάλλοντα βρίσκονται σε ευθεία αντίθεση με ό,τι συνιστά μια καλή μάθηση» (OECD, 2010). Ποιες είναι εντέλει οι διαφορές μεταξύ τους; Τι «λείπει» από τη σχολική μάθηση που το αναζητούμε στη μάθηση δια της εργασίας; Είναι η σχολική μάθηση ελλιπής και δεν επιτρέπει την πλήρη προετοιμασία για ένα επάγγελμα; Εάν ναι, ισχύει αυτό μόνο τώρα; Δεν ίσχυε πριν 30 ή 50 χρόνια όταν μαζικοποιήθηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα και «προμήθευαν» την αγορά εργασίας με χιλιάδες απόφοιτους χωρίς να έχουν κάνει πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους; Έχει αλλάξει κάτι στη μορφή και το περιεχόμενο των εργασιών έτσι ώστε ειδικά το επαγγελματικό σχολείο να χρειάζεται τη «βοήθεια» των εργασιακών χώρων για την ολοκλήρωση της μάθησης; Είναι εντέλει η βασισμένη στην εργασία μάθηση μια «απάντηση» στις αδυναμίες της σχολικής εκπαίδευσης ή μήπως η συζήτηση για αυτήν γίνεται και για διαφορετικούς -και όχι αυστηρά μαθησιακούς- λόγους; Τα ερωτήματα αυτά δεν μπορούν να απαντηθούν πλήρως στο περιορισμένο πλαίσιο αυτού του κειμένου, θα σταθούμε ωστόσο λίγο περισσότερο στη σύγκριση μεταξύ μάθησης στο σχολείο και μάθησης κατά την εργασία.

Μάθηση στο σχολείο ή στην οργανωμένη κατάρτιση	Μάθηση στην εργασία
Διδακτικοί στόχοι που τίθενται από τους εκπαιδευτικούς και από το κεντρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα	Επαγγελματικοί / εργασιακοί στόχοι, λειτουργίες και εργασίες που τίθενται από τους εργοδότες ή τους προϊστάμενους
Θεωρητική γνώση. Έμφαση στην γνωστική – διανοητική διάσταση. Μάθηση κυρίως μέσω λεκτικών αναπαραστάσεων, εννοιών, κανόνων και εικόνων.	Πρακτική, διαδικαστική γνώση. Έμφαση στην βιωματική – σωματική διάσταση. Παρακολούθηση καταστάσεων και μίμηση διαδικασιών.
Μάθηση μέσω συμβατικών τυπικών μεθόδων π.χ. διάλεξη του εκπαιδευτή, διάλογος, μελέτη κειμένων κοκ	Μάθηση μέσω παρατήρησης της εργασίας, υποστήριξης από των εκπαιδευτή, καθοδηγούμενης εργασίας, δοκιμής κοκ
Μάθηση η οποία συχνά φαίνεται να είναι ασύνδετη με τις εκτός σχολείου καταστάσεις της καθημερινής ζωής	Μάθηση συνδεδεμένη άμεσα με την επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση καταστάσεων στο χώρο εργασίας
Διαρθρωμένο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με περιεχόμενο βασισμένο σε αρχές και γενικές εφαρμογές των επιστημών	Ακολουθία ενεργειών βασισμένη στα αντικείμενα, τους στόχους, τις διαδικασίες και τα μέσα της επιχείρησης
Επιστημονικός λόγος (θεωρητική γενίκευση με περιορισμένη συνήθως πρακτική εξάσκηση)	Πρακτικο-βιωματικός λόγος – «καθημερινή γνώση» (χωρίς θεωρητική γενίκευση)
Γενικοί και μεσο-μακροπρόθεσμοι στόχοι για απόκτηση γενικών γνώσεων και εξασφάλιση ικανότητας βαθύτερης κατανόησης και μελλοντικής προσαρμοστικότητας	Ειδικοί και βραχυπρόθεσμοι στόχοι με επίκεντρο τις εργασίες της επιχείρησης. Ζητούμενο η όσο το δυνατόν πιο γρήγορη παραγωγική αξιοποίηση των μανθανόντων
Φανερή και καταγεγραμμένη γνώση	Αφανής / σιωπηρή γνώση (tacit knowledge)
Έμφαση στην «μεταφορά» τυπικών γνώσεων και δεξιοτήτων	Έμφαση στις μη τυπικές δεξιότητες και στην προσαρμογή στις κοινωνικές σχέσεις της επιχείρησης

Ειδικά για τη μάθηση που συντελείται κατά την εργασία, πολύ συχνά είναι «συμπωματική» (απροσχεδίαστη, όχι εμπρόθετη) και, από την άποψη της μορφής, δεν είναι σχεδιασμένη και οργανωμένη ως διεργασία μάθησης. Από την άποψη του περιεχομένου, ούσα εξαρτημένη από το συγκεκριμένο (εργασιακό) πλαίσιο αναφέρεται στο (περιορισμένο και γνωστικά περιοριστικό) σύνολο των θεμάτων, προβλημάτων και διαδικασιών που χαρακτηρίζουν και απασχολούν τον συγκεκριμένο χώρο εργασίας. Φυσικά, πολλά από αυτά τα προς επίλυση προβλήματα είναι κοινά ή παρόμοια με άλλες συναφείς επιχειρήσεις και χώρους εργασίας, οπότε θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι τμήμα της αποκτηθείσας γνώσης είναι μεταφέρσιμο και σε άλλα αντίστοιχα πλαίσια, άρα υπερβαίνει τοπικούς και θεματικούς περιορισμούς.

Επίσης, όπως σημειώνει ο Winch (2013: 11-13), αναφερόμενος στη μάθηση που συντελείται στο χώρο εργασίας, το αντικείμενο της (εμπρόθετης ή όχι) μάθησης είναι διπλό: αφενός η απόκτηση δεξιοτήτων για την αποτελεσματική άσκηση μιας συγκεκριμένης τεχνικής του *πώς να κάνω κάτι*, αφετέρου η απόκτηση της *ικανότητας να εφαρμόσω την τεχνική στο πλαίσιο των ιδιαίτερων και ποικίλων συνθηκών διεξαγωγής του επαγγελματικού έργου*. Ένας χτίστης, όπως αναφέρει για παράδειγμα, χρειάζεται φυσικά να ξέρει την ειδική τεχνική οικοδόμησης με τούβλα, αλλά εξίσου πρέπει να μπορεί να την εφαρμόσει σε πραγματικές συνθήκες μεταβαλλόμενου ύψους, ποικίλων καιρικών συνθηκών, συνεργαζόμενος με συναδέλφους, υπό τους περιορισμούς χρόνου και κόστους που επιβάλλονται από το συμβόλαιο εργασίας κοκ.

Επίσης, η μάθηση στο χώρο εργασίας περιέχει αναπόφευκτα και τη διάσταση της εξοικείωσης με όλα τα μη τεχνικά – μη εξειδικευμένα (αλλά εξίσου αναγκαία) (συμπεριφορικά) χαρακτηριστικά και ικανότητες που αφορούν στάσεις, προδιαθέσεις, τρόπους αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους (π.χ. επικοινωνία, συνεργασία), νοοτροπίες και προσωπικές ποιότητες (π.χ. υπευθυνότητα) κοκ. Αυτή η διαδικασία «πλησιάζματος», εξοικείωσης και σταδιακής ένταξης στην «κοινότητα πρακτικής» συμβαδίζει με την «τεχνική διάσταση» της απόκτησης δεξιοτήτων και συχνά θεωρείται ακόμη πιο σημαντική δεδομένου ότι το συνολικό επαγγελματικό έργο και αποτέλεσμα της λειτουργίας μιας οικονομικής μονάδας εξαρτάται καθοριστικά από αυτήν.

Βεβαίως, όπως αναφέρθηκε ήδη, τις περισσότερες φορές, η μάθηση στο χώρο της επιχείρησης συντελείται χωρίς συνείδηση – επίγνωση της μαθησιακής εμπειρίας, κατά την εκτέλεση των εργασιών, χωρίς διακριτούς στόχους και χωρίς σχεδιασμένα εκ των προτέρων μαθησιακά αποτελέσματα, επομένως δεν βασίζεται σε κάποιο ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και σε διακριτές διδακτικές μεθοδολογίες και εργαλεία ¹⁰.

Εκπαίδευση – εργασία: δύο διαφορετικά πεδία κοινωνικής πρακτικής.

Η εκπαίδευση και η εργασία είναι δυο πεδία κοινωνικής πρακτικής που διέπονται από διαφορετικούς στόχους και μέσα επίτευξης αυτών των στόχων. Το καθένα έχει την αποστολή και τη χρησιμότητά του. Μεταξύ τους

¹⁰ Για τη σημασία του εκπαιδευτικού προγράμματος βλ. Young, 2010 και Wheelahan, 2015.

υπάρχει σύνδεση – συνάφεια, αλλά και διάκριση. Επειδή, όμως, η μορφή της εργασίας -η οποία αποτελεί βασική πηγή κάθε οικονομικής αξίας, επομένως πηγή του πλούτου και της φτώχειας στη σύγχρονη κοινωνία- χαρακτηρίζει τη δομή του κοινωνικού μεταβολισμού (ως η πορεία από τις πρώτες ύλες στα τελικά προϊόντα μέσω της διαδικασίας της παραγωγής), τείνει να δεσπόζει επί των άλλων κοινωνικών πεδίων και πρακτικών. Έτσι, η ανθρώπινη εργασία, χειρωνακτική ή διανοητική, γίνεται «το μέτρο των πραγμάτων».

Ωστόσο, μέσα στο τρέχον πλαίσιο κυριαρχίας των καπιταλιστικών παραγωγικών σχέσεων, αυτό το «μέτρο των πραγμάτων», η ικανότητα προς εργασία, δηλ. οι φυσικές ιδιότητες, οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες του ατόμου που μπορούν να ενεργοποιηθούν κατά την εργασία και να παράγουν μέσω αυτής αξία, μάλιστα μεγαλύτερη από την αξία που είναι αναγκαία για την αναπαραγωγή της καταναλωθείσας εργασιακής δύναμης (Μάρξ, 2016), διαστρέφεται και ο εργαζόμενος εμφανίζεται σαν να βρίσκεται πάντοτε μπροστά σε έναν «διπλό δεσμό»: όταν διαθέτει λιγότερες γνώσεις και δεξιότητες από αυτές που ζητά η επιχείρηση, τότε θεωρείται ότι ευθύνεται προσωπικά για αυτή την ασυμμετρία και πρέπει να κάνει ότι είναι απαραίτητο (π.χ. κατάρτιση, πιστοποίηση κοκ) για να καλύψει τη διαφορά αποκτώντας διαρκώς νέες δεξιότητες. Όταν, αντιθέτως, έχει περισσότερα προσόντα από αυτά που ζητά (και είναι διατεθειμένη να πληρώσει) η επιχείρηση ευθύνεται πάλι, αυτή τη φορά για τη «λανθασμένη εκπαιδευτική επιλογή του» που δεν αντιστοιχεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Επιπροσθέτως, στο χώρο εργασίας, όταν αυτός καλείται να λειτουργήσει ως περιβάλλον

μάθησης, αναπτύσσονται διαφοροποιημένα και συχνά αποκλίνοντα συμφέροντα: από τη μια η επιθυμία και η ανάγκη του μαθητευόμενου να αποκτήσει όσο το δυνατόν περισσότερες και πιο σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες και από την άλλη η επιθυμία και η ανάγκη της επιχείρησης (του εργοδότη) να καταστήσει το συντομότερο δυνατόν παραγωγικά αποδοτική την εργασία του εκπαιδευόμενου. Οι συμμετέχοντες στα συστήματα μαθητείας βρίσκονται συχνά σε αυτή την αμφίσημη θέση, από τη μια να είναι παραγωγικοί εργαζόμενοι και από την άλλη να μάθουν πώς να είναι τέτοιοι (Winch, 2013: 11). Το καίριο ερώτημα συνεπώς είναι: πώς κατοχυρώνεται η ισορροπία ανάμεσα στην ανάγκη του μαθητή να μάθει και να αποκτήσει σύγχρονες δεξιότητες ώστε να εξασφαλίσει μια ποιοτική και ασφαλή θέση εργασίας και στην ανάγκη της επιχείρησης να αξιοποιήσει γρήγορα και παραγωγικά κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό;

Βεβαίως, στην πραγματικότητα, το ζητούμενο μιας τέτοιας ισορροπίας υπόκειται σχεδόν πάντα στους περιορισμούς μιας άνισης σχέσης ισχύος σε βάρος του μαθητευόμενου (Evans et al., 2006: 5). Αυτό συμβαίνει διότι κάθε επιχειρησιακός χώρος, κάθε χώρος εργασίας, αποσκοπεί πρωτίστως στην παραγωγή προϊόντων ή την παροχή υπηρεσιών· δεν αποσκοπεί στην παραγωγή και μετάδοση γνώσης. Επομένως, συχνά, οποιαδήποτε ασχολία δεν εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες στοχεύσεις και τις άμεσες -συνήθως και πιεστικές- ανάγκες της επιχείρησης δεν ενισχύεται, μάλλον αποκλείεται και περιθωριοποιείται. Ότι δεν εξυπηρετεί την επιχειρησιακή ροή, την παρεμποδίζει. Οπότε, στην περίπτωση μιας μη σχεδιασμένης μαθητείας, ο μαθητευόμενος θα μάθει όσα περιλαμβάνει το

μενού εργασιών της επιχείρησης και όσα θέλει ή επιλέγει ο εκπαιδευτής. Με τα λόγια των ίδιων των «ειδικών»: «Οι ευκαιρίες για μάθηση στο χώρο εργασίας είναι μια άμεση έκφραση των αναγκών του εργοδότη» (OECD, 2014: 15).

Από αυτή την άποψη, οι ποικίλες πρακτικές μάθησης στο χώρο εργασίας θα περιέχουν πάντοτε και κατ' αναγκαίο τρόπο το σκέλος της εργασίας ακόμα και χωρίς καμιά εξωτερική φροντίδα. Δεν θα περιλαμβάνουν όμως κατ' ανάγκη ουσιαστική και χρήσιμη μάθηση για τους εκπαιδευόμενους, διότι η επιχείρηση δεν είναι καθαυτή οργανισμός μάθησης δηλ. φορέας με βασική λειτουργία την έρευνα, ανάπτυξη και διάδοση της γνώσης. Για να λειτουργήσει η επιχείρηση και ως χώρος μάθησης, έστω και σε περιορισμένο βαθμό, απαιτείται εμπρόθετη παρέμβαση: σχεδιασμός, οργάνωση, διασφάλιση και προστασία της διεργασίας μάθησης με συγκεκριμένες πρόνοιες.

Μεγάλο μέρος της διαθέσιμης βιβλιογραφίας για τη μάθηση στο χώρο εργασίας αντιλαμβάνεται τη διεργασία αυτή ως μέρος της λεγόμενης *διαχείρισης ανθρώπινων πόρων* (βλ. Garrick, 1998· Illeris, 2011). Στο πλαίσιο αυτό η μάθηση υπάγεται στον επιχειρησιακό στόχο για αυξημένη παραγωγικότητα, αποδοτικότητα και κερδοφορία. Ως πιο βαθμό είναι αυτό αναγκαίο, «φυσικό» και αποδεκτό; Πως η γνώση, η οποία ιδιοποιείται από τον μαθητευόμενο και της οποίας η (προσωπική και κοινωνική) αξία και η εμβέλεια είναι -δυσνητικά- ευρύτερη των ειδικών επιχειρηματικών στοχεύσεων, μπορεί να υπερβεί τις βραχυπρόθεσμες επιδιώξεις της μεμονωμένης επιχείρησης; Γιατί ένας εργοδότης να ασχοληθεί με κάτι παραπάνω από τη μάθηση δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την

ικανοποίηση των «στενών» επιχειρησιακών στόχων; Υπό ποιες προϋποθέσεις το περιορισμένο και βραχυπρόθεσμο επιχειρηματικό συμφέρον της μεμονωμένης οικονομικής μονάδας θα μπορούσε να συναντήσει τις γενικότερες κοινωνικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητευόμενων;

Φυσικά, ο χώρος εργασίας, εκτός από το αναμφίβολα κυρίαρχο χαρακτηριστικό τού προσανατολισμού στην παραγωγή κάποιου προϊόντος ή στην παροχή κάποιας υπηρεσίας, περιέχει τη διάσταση μιας συλλογικότητας, μιας κοινότητας *συν-εργαζόμενων*, η οποία ασκεί μια ορισμένη επαγγελματική πρακτική, εκφράζεται με συγκεκριμένες μορφές, ασπάζεται ηθικούς κανόνες και αξίες, αναπτύσσει σχέσεις μεταξύ των ατόμων, υιοθετεί παραδοχές και ασκεί συλλογικές συμπεριφορές. Αυτή η πολύπλοκη συνθήκη των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της εργασίας υπερβαίνει συχνά το εργαλειακό επίπεδο μετάδοσης των αναγκαίων ειδικών δεξιοτήτων και των τεχνικών «διαχείρισης ανθρώπινων πόρων» και συνιστά ένα πυκνό δίκτυο ρητών και άρρητων γνώσεων και πρακτικών το οποίο χρειάζεται να εκφραστεί αναδεικνύοντας τη γνώση και την τεχνική (μαστοριά) που διαθέτουν τα μέλη του.

Ένα πολυσυζητημένο πρόβλημα που σχετίζεται άμεσα με τη διάκριση των πεδίων της εκπαίδευσης και της εργασίας είναι αυτό της «ασυμβατότητας» ανάμεσα στο σχολικό «πλαίσιο μάθησης» και στο εργασιακό «πλαίσιο εφαρμογής». Όλοι σχεδόν οι άνθρωποι σε κάποια φάση της αρχικής μετάβασης από την εκπαίδευση στην επαγγελματική -εργασιακή ζωή βιώνουν το φαινόμενο αυτό, έχουν δηλαδή την εμπειρία της διαφορετικότητας, της μη ταύτισης, της «παραφωνίας» (Billett

στο Dochy et al., 2011: 17) μεταξύ των δύο αυτών πλαισίων (βλ. επίσης Illienkon, 1974) . Είναι γεγονός ότι το σχολικό πλαίσιο μάθησης περιλαμβάνει πολλά είδη γνώσης ικανά προς εφαρμογή, δοσμένα ωστόσο με έναν τρόπο που κάνουν μεν τη γνώση επιστημονικά έγκυρη αλλά συχνά όχι κατάλληλη για ευχερή χρήση σε διαφορετικά και αποκλίνοντα από τη σχολική τάξη περιβάλλοντα. Από την άλλη μεριά, η εμπειρία της εργασίας συμπεριλαμβάνει διαρκώς στοιχεία μάθησης δοσμένα με ένα τρόπο πρακτικο-βιωματικό ο οποίος, ενώ δεν μπορεί να αναχθεί αυτομάτως σε θεωρητική γνώση, εντούτοις συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων αναγνώρισης καταστάσεων, επίλυσης προβλημάτων και γενικότερα αποτελεσματικής εφαρμογής.

Οι συνθήκες εφαρμογής της μάθησης βάσει εργασίας στην Ελλάδα, από τη σκοπιά των μικρών επιχειρήσεων.

Η προσπάθεια βελτίωσης της μάθησης βάσει εργασίας δεν μπορεί παρά να στηρίζεται στην καλή γνώση των πραγματικών συνθηκών εφαρμογής. Από αυτή την άποψη οι όποιες ιδιαιτερότητες της ελληνικής οικονομικής και κοινωνικής δομής επηρεάζουν αναπόφευκτα το σχεδιασμό και την εφαρμογή των δράσεων μάθησης στο χώρο εργασίας. Ποιες είναι οι πιο σημαντικές από αυτές τις «ειδικές συνθήκες» που χρειάζεται να παρθούν υπόψη;

1. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πολλές και πολύ μικρές επιχειρήσεις, που απασχολούν ελάχιστους εργαζόμενους ανά μονάδα, και διακρίνονται από σχετικά μικρή παραγωγικότητα (το χαμηλό επίπεδο της οποίας δεν οφείλεται αποκλειστικά στην

παραγωγικότητα της εργασίας), περιορισμένη τεχνολογική διείσδυση και έμφαση στην παροχή υπηρεσιών, πολύωρη και χαμηλά αμειβόμενη εργασία. Μάλιστα, σημαντικό ποσοστό της οικονομικής δραστηριότητας -το μεγαλύτερο στην Ευρώπη- διεξάγεται από επιχειρήσεις αυτοαπασχόλησης (Πρωτοπαπαδάκης, 2018). Σε κανονικές συνθήκες πρέπει να παραδεχθούμε ότι το μέγεθος της επιχείρησης, όπως φυσικά και το αντικείμενο εργασίας, η διάθεση του εργοδότη, η χρηματοοικονομική κατάσταση και άλλοι παράγοντες, αποτελούν υπολογίσιμους παράγοντες αναφορικά με την παροχή ευκαιριών μάθησης στο χώρο εργασίας. Σε γενικές γραμμές οι μεγαλύτερες επιχειρήσεις επενδύουν στην μάθηση (τόσο μέσω υποδοχής μαθητευομένων, όσο και μέσω ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης των εργαζομένων τους) σε μεγαλύτερο βαθμό από τις μικρότερες. Αυτό είναι φυσικό λόγω αυξημένης κλίμακας, περισσότερων πόρων και καλύτερης εσωτερικής οργάνωσης. Ωστόσο, στην Ελλάδα οι μεγάλες επιχειρήσεις είναι πολύ λίγες με αποτέλεσμα να μην μπορούν να καλύψουν παρά ελάχιστο τμήμα των αναγκών για κατάρτιση στο χώρο εργασίας. Επομένως, η χώρα μας ως κατεξοχήν χώρα μικρών και πολύ μικρών επιχειρήσεων δεν αποτελεί μια «εύκολη περίπτωση» για εφαρμογές μαθητείας και πρακτικής άσκησης. Ωστόσο, χωρίς ακριβώς τη συμμετοχή αυτών των μικρών επιχειρήσεων ποτέ δεν θα προσφερθούν περισσότερες και επαρκώς γεωγραφικά κατανομημένες ευκαιρίες μάθησης σε χώρους εργασίας. Από μια άλλη οπτική γωνία, αυτή η συνθήκη αποτελεί το βασικό λόγο για τον

οποίο το οργανωμένο δημόσιο σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης πρέπει να αναβαθμιστεί λειτουργικά, κυρίως με σημαντική αύξηση της χρηματοδότησης για υποδομές, ώστε να μπορεί σε κατάλληλους εργαστηριακούς χώρους να καλύπτει τα κενά που δημιουργούνται από την πλημμελή προσφορά κατάλληλων χώρων επαγγελματικής μάθησης εκ μέρους των επιχειρήσεων.

2. Από την άλλη μεριά, οι μικρές επιχειρήσεις, ιδίως οι πιο σύγχρονες και δυναμικές, ασχολούνται με μεγάλο εύρος εργασιακών αντικειμένων, συχνά μεγαλύτερο από ότι ένα (καθετοποιημένο και) εξειδικευμένο τμήμα μιας μεγάλης επιχείρησης. Αυτό αποτελεί μια θετική συνθήκη – προϋπόθεση για ολοκληρωμένη μάθηση στον χώρο εργασίας διότι η διαδικασία κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων σε πολλές μικρές επιχειρήσεις είναι εξίσου αποτελεσματική αν όχι ακόμη πληρέστερη (συχνά από ανάγκη και όχι από επιλογή) από πολλές μεγάλες επιχειρήσεις. Αντιθέτως βέβαια, οι πολύ μικρές επιχειρήσεις, κατά κανόνα, έχουν ελλείψεις σε τεχνικό εξοπλισμό και τεχνολογικές εφαρμογές. Διαθέτουν, ωστόσο, μεγάλο όγκο σιωπηρής γνώσης και τεχνικής («μαστοριά» και επινοητικότητα) που, εάν μπορέσουν να μεταδοθούν, αποτελούν σημαντικό γνωστικό πόρο.
3. Είναι αναγκαίο, επίσης, να αναγνωρίσουμε ότι σημαντική μερίδα των επιχειρήσεων δεν αντιμετωπίζει την προσφορά ευκαιριών μάθησης ως επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό από την οποία μεσοπρόθεσμα ωφελείται η ίδια. Ο βασικός λόγος για αυτό είναι η επιλογή πολλών επιχειρήσεων να αντιμετωπίσουν το ανταγωνιστικό

πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται με νοοτροπία μείωσης κόστους παραγωγής και μόνο (Evans et al, 2006: 11) και όχι παράλληλης έμφασης στην ποιότητα και όπου είναι δυνατόν στην καινοτομία και τις υψηλές δεξιότητες. Στο πλαίσιο αυτό, είναι λογικό να αναρωτηθεί κάποιος εάν και σε ποιο βαθμό η μάθηση στο χώρο εργασίας γίνεται αντιληπτή ως μέρος του αναγκαίου επιχειρησιακού μετασχηματισμού και ανάπτυξης, αλλά και της προετοιμασίας του ατόμου για την ομαλή είσοδό του στην αγορά εργασίας και όχι ως μια μορφή υποκατάστασης κανονικής εργασίας; Τι μέτρα λαμβάνονται ώστε να αποτραπούν καταχρηστικές πρακτικές αντικατάστασης εργαζόμενων με μαθητευόμενους ιδίως στις ειδικότητες που δεν απαιτούνται υψηλού επιπέδου δεξιότητες και άτομα με αποδεδειγμένη επαγγελματική εμπειρία; Επιπροσθέτως, θα έπρεπε να μας προβληματίσει το ότι στη σχέση επιχείρηση – μαθητευόμενος αναφερόμαστε πάντα στο «τι έχει να μάθει ο μαθητευόμενος» και ελάχιστα ασχολούμαστε με το «τι πιθανόν έχει “μάθει” και πόσο έχει ωφεληθεί η επιχείρηση».

4. Τέλος, πρέπει να υπενθυμίσουμε μερικά δεδομένα που παρεμποδίζουν τις όποιες προσπάθειες επέκτασης και ποιοτικής βελτίωσης της μάθησης βάσει εργασίας:
 - i. Έλλειψη πληροφόρησης – ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των επιχειρήσεων για συμμετοχή σε μορφές μάθησης βασισμένης στην εργασία.
 - ii. Έλλειψη ουσιαστικών, εσωτερικών και εξωτερικών, οικονομικών και άλλων κινήτρων, ιδίως για τις μικρές επιχειρήσεις.
 - iii. Έλλειψη συνάψεων και διαδρόμων

επικοινωνίας μεταξύ της μάθησης στην εργασία και της τυπικής εκπαίδευσης (αυτό αφορά τόσο τις ευκαιρίες κινητικότητας προς ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης όσο και τις ευκαιρίες επικύρωσης και αναγνώρισης των γνώσεων που αποκτώνται σε μη εκπαιδευτικά περιβάλλοντα)

- iv. Απουσία απλού, συνεκτικού και ολοκληρωμένου κανονιστικού πλαισίου για την αποφυγή δυσλειτουργιών, αντικινήτρων και καταχρηστικών πρακτικών.
- v. Απουσία οργανωμένων δικτύων και ενδιάμεσων φορέων μεσολάβησης και υποστήριξης των μικρών επιχειρήσεων για τη συμμετοχή τους σε μορφές μάθησης στο χώρο εργασίας.

Οι επιθυμητές συνθήκες για τη μάθηση στο χώρο εργασίας.

Είναι αναγνωρισμένο ότι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που καθορίζει τις μαθησιακές προοπτικές είναι το *περιβάλλον μάθησης* που εξασφαλίζεται και προσφέρεται στους μαθηστές. Με την έννοια *περιβάλλον μάθησης κατά την εργασία* εννοούμε όλο εκείνο το δίκτυο υλικών και άυλων παραγόντων που μπορεί να αξιοποιηθεί κατά τη μαθησιακή διεργασία και να την ενισχύσει ποιοτικά όπως οι υποδομές, ο εξοπλισμός, ο προγραμματισμός και η οργάνωση, τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, οι σχέσεις εκπαιδευτή – μαθητευόμενου, οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, η μορφή και το περιεχόμενο της εργασίας που θα αποτελέσει το πεδίο μάθησης.

Τα βασικά στοιχεία που σύμφωνα με τον Illeris (2011) χαρακτηρίζουν ένα υποστηρικτικό

περιβάλλον στον χώρο εργασίας, τέτοιο που μπορεί να παρέχει κίνητρα για μαθησιακές πρωτοβουλίες και επιτεύγματα, είναι:

- ▶ *Περιβάλλον εμπιστοσύνης και ασφάλειας* (δεδομένου ότι η ασφάλεια είναι βασική συνθήκη αποτελεσματικής μάθησης) σε συνδυασμό με την παροχή εργασιακών προκλήσεων και ποικιλίας μαθησιακών ερεθισμάτων. Στη βάση αυτή, έχει σημασία η ασφάλεια να μην είναι προϊόν παθητικότητας και ρουτίνας. Οι ευκαιρίες κινητοποίησης, έμπνευσης και αντιμετώπισης – επίλυσης προβλημάτων είναι εξίσου σημαντικοί παράγοντες ενεργούς συμμετοχής, επομένως και μάθησης. Άρα το ζητούμενο είναι μια ισορροπία μεταξύ ασφάλειας και προκλήσεων ή ευκαιριών ανάληψης ρίσκου. Παρά το γεγονός ότι η δυνατότητα πρακτικού πειραματισμού / δοκιμής και αξιολόγησης του αποτελέσματος είναι σημαντική πηγή μάθησης μέσω της άμεσης βιωμένης εμπειρίας, σε πολλούς χώρους εργασίας οι πιθανότητες ανάληψης ρίσκου μέσω δοκιμής και λάθους είναι από περιορισμένες έως ανύπαρκτες.
- ▶ *Περιβάλλον συνδυασμού κοινότητας – συνεργασίας* (με αμοιβαία βοήθεια και υποστήριξη) και *άμιλλας – ανταγωνισμού*. Οι ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις που είναι πολύ σημαντικές στο πλαίσιο της εργασίας πρέπει να είναι θετικές και υποστηρικτικές. Η ύπαρξη υγιούς ομαδικού πνεύματος επιτρέπει στο άτομο να κάνει ερωτήσεις, να ζητά βοήθεια και να συνεργάζεται στην επίλυση προβλημάτων. Από την άλλη μεριά, το ομαδικό πνεύμα δεν πρέπει να υποστέλλει την ατομική σκέψη και πρωτοβουλία. Οι ατομικές διαφορές ανάμεσα σε ίσους ανθρώπους είναι

δεδομένες. Οι ιδέες και πρωτοβουλίες των μεμονωμένων ατόμων χρειάζεται να ενθαρρύνονται. Το ζητούμενο εδώ είναι η ισορροπία ανάμεσα στην κοινότητα / συλλογικότητα και την ατομικότητα, και η κατά το δυνατόν ισομερής ανάπτυξη της συνεργασίας και της ατομικής προσπάθειας ή μεταξύ της αλληλεγγύης και του συναγωνισμού.

- ▶ *Περιβάλλον ισορροπίας μεταξύ της εφαρμογής των κανόνων, οδηγιών και οριοθετημένων διαδικασιών που διέπουν την οικονομική μονάδα και της ενθάρρυνσης της ατομικής πρωτοβουλίας.* Στην εργασιακή ζωή πολύ συχνά καλείται κάποιος/α να διέλθει το «σύνορο» μεταξύ της πειθαρχίας στις υφιστάμενες επιχειρησιακές ρυθμίσεις και στην ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών που ενδεχομένως αντιβαίνουν το γράμμα των κανονισμών. Παρά το γεγονός ότι σε αυτές τις περιπτώσεις υπεισέρχεται μια ισχυρή υποκειμενική διάσταση που υπερβαίνει κάθε τυποποίηση, η εμπειρία της μάθησης μέσα στην επιχείρηση συσσωρεύει περιστατικά αναφοράς που μπορούν να υποδείξουν έναν δρόμο ανάμεσα στους δύο προαναφερόμενους πόλους.

Επιπροσθέτως, πρέπει να αναφερθεί ότι ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο ενίσχυσης της μάθησης στο χώρο εργασίας είναι η ύπαρξη ουσιαστικών κινήτρων προς τα εκπαιδευόμενα άτομα, τέτοιων που θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν όλο το γνωστικό και συναισθηματικό δυναμικό μάθησης. Ανάμεσα στην πληθώρα δυναμικών κινήτρων το πιο σημαντικό πιθανόν είναι η επιβράβευση σε συνδυασμό με την παροχή προοπτικών εκ μέρους της επιχείρησης (βλ. Billett στο Vaughan, 2008: 18)

Στη βάση της συλλογιστικής που προκύπτει από τα προαναφερόμενα σημεία, το κάθε φορά κατάλληλο για μάθηση εργασιακό / επιχειρησιακό περιβάλλον πρέπει να γίνεται αντιληπτό όχι ως ένα υποδειγματικό σύνολο σταθερών χαρακτηριστικών που λειτουργεί αποτελεσματικά πάντα και παντού, αλλά ως μεταβαλλόμενες ισορροπίες μεταξύ «αντίθετων», αλλά αναγκαίων συνθηκών, η ύπαρξη των οποίων ευνοεί και προωθεί την ουσιαστική πρακτική μάθηση για την εργασία.

Ωστόσο, δεν μπορούμε να μην σημειώσουμε ότι στις σύγχρονες συνθήκες, οικονομικής κρίσης, αυξημένης ανεργίας, επικράτησης του ακραίου ατομικισμού και του ανταγωνισμού για τη μείωση του κόστους παραγωγής, η «διαχείριση ανθρώπινων πόρων» των περισσότερων επιχειρήσεων, ιδίως των μεγάλων και σχετικά απρόσωπων οικονομικών μονάδων, τείνει να επιβάλλει μια μονοδιάστατη προσέγγιση της μάθησης στον χώρο εργασίας που εστιάζει αποκλειστικά στην αξιοποίηση όλου του ανθρώπινου δυναμικού (συμπεριλαμβανομένων φυσικά των εκπαιδευομένων) για την επίτευξη των βραχυπρόθεσμων επιδιώξεων κερδοφορίας.

Παράμετροι αποτελεσματικότητας και ποιότητας της μάθησης στο χώρο εργασίας.

Όπως σημειώνει ο Illeris (2017: 210), υπό οποιεσδήποτε συνθήκες και αν συντελείται η μάθηση βάσει εργασίας, κατά την εφαρμογή της συχνά εκδηλώνονται τρία φαινόμενα που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό βελτιωτικών παρεμβάσεων: (α) η μάθηση στο χώρο εργασίας ευνοεί περισσότερο, σε σύγκριση με την μάθηση σε

οργανωμένες δομές κατάρτισης, όσα άτομα έχουν καλύτερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, (β) η εργασία που αφορά τον κύριο σκοπό της επιχείρησης έχει πάντοτε προτεραιότητα σε σχέση με τις ενέργειες που αποσκοπούν στην μάθηση και (γ) οι δράσεις και τα μέτρα που αποβλέπουν στην μάθηση μέσα στην επιχείρηση μπορούν να έχουν παρεμποδιστικό αποτέλεσμα στην λειτουργία της, επομένως ο κίνδυνος αυτός δύναται να αποθαρρύνει το σχεδιασμό και την ανάληψή τους.

Από το σημείο (α) έμμεσα προκύπτει ως αναγκαία ενέργεια πριν την έναρξη της φάσης μάθησης στον χώρο εργασίας να έχει προηγηθεί η απαραίτητη θεωρητική κατάρτιση, τόσο σε επίπεδο γενικής εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο εξειδικευμένης προετοιμασίας για το εκάστοτε επαγγελματικό αντικείμενο, ώστε να είναι κάποιος/α σε θέση να αξιοποιήσει πληρέστερα την εργασιακή εμπειρία.

Από τα σημεία (β) και (γ), τα οποία συμπληρώνονται και επικυρώνονται από ευρήματα (Rainbird et al., 2004) που δείχνουν ότι οι αποφάσεις προτεραιότητας των επιχειρήσεων αφορούν τα εμπορεύσιμα προϊόντα και την ανταγωνιστική στρατηγική, ενώ οι αποφάσεις για την οργάνωση της εργασίας και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (συμπεριλαμβανομένης της μάθησης στην εργασία) ακολουθούν ως «δευτερεύουσες», προκύπτει ότι η μάθηση κατά την εργασία δεν συντελείται αυτόματα, αντιθέτως χωρίς ιδιαίτερη μέριμνα δεν θα υπάρξει καθόλου ή τουλάχιστον δεν θα συντελεστεί αποδοτικά.

Όλα αυτά τα φαινόμενα δικαιολογούν το γιατί πολύ συχνά αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο βασισμένης στην εργασία μάθησης ο συνδυασμός επαγγελματικής κατάρτισης σε

εκπαιδευτικές δομές και πρακτικής άσκησης / εργασίας σε επιχειρησιακό χώρο, όπως η μαθητεία δυικού τύπου. Το πρώτο, συνεπώς, δομικό στοιχείο αποτελεσματικότητας και ποιότητας είναι ο συνδυασμός της «πρακτικής» μάθησης στην επιχείρηση με την «θεωρητική» μάθηση στο επαγγελματικό σχολείο. Ο -κατά το δυνατόν καλύτερα σχεδιασμένος με εκπαιδευτικούς όρους- συνδυασμός των δύο αυτών όψεων είναι απαραίτητος για την εξασφάλιση ολοκληρωμένης μάθησης, αλλά και για την αντιμετώπιση των ποικίλων προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν κατά την εργασιακή εμπειρία.

Άλλοι παράγοντες των οποίων έχει διαχρονικά φανεί η ιδιαίτερη σημασία στην ποιοτική μάθηση στην εργασία είναι

- ▶ Η καταλληλότητα των δομών της επιχείρησης ή του οργανισμού να λειτουργήσουν και ως χώροι μάθησης (βλ. Garrick, 1998· Billett, 2001· Gibbs, 2013). Η καταλληλότητα αφορά, μεταξύ άλλων, τις πάγιες υποδομές, τους φυσικούς χώρους, τον εξοπλισμό, τις διαθέσιμες τεχνολογίες, τα στελέχη που θα αναλάβουν συνειδητά το ρόλο του εκπαιδευτή, το εύρος των εργασιών που πρέπει να καλύπτει το σύνολο των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων κοκ.
- ▶ Η διάρκεια της μάθησης κατά εργασία. Πολύ συχνά η χρονική διάρκεια συρρικνώνεται σε σύντομα χρονικά διαστήματα ταχύρρυθμης πρακτικής άσκησης είτε ακόμη και σε απλές εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους εργασίας χωρίς την ευκαιρία ουσιαστικής εμπλοκής στο επαγγελματικό έργο και πολύ περισσότερο χωρίς τη δυνατότητα εξοικείωσης με την οικεία «κοινότητα πρακτικής».

- ▶ Οι όσο το δυνατόν πιο σαφείς προδιαγραφές και στόχοι της μάθησης στην επιχείρηση. Ιδιαίτερη μέριμνα χρειάζεται να λαμβάνεται για την εξασφάλιση συμπληρωματικότητας με το επαγγελματικό σχολείο, την πειραματική εφαρμογή της θεωρίας, την επίλυση προβλημάτων, την ποικιλία εφαρμογών, την ανάπτυξη των γενικών / κοινωνικών δεξιοτήτων κτλ.
- ▶ Η καταλληλότητα και η ειδική προετοιμασία του εκπαιδευτή για τη μάθηση στο χώρο εργασίας. Ο εκπαιδευτής (μέντορας, σύμβουλος) απαιτείται να συνδυάζει διαρκώς επικαιροποιημένη γνώση της τεχνικής επαγγελματικής ειδικότητας στο μεγαλύτερο δυνατό εύρος αυτής και ταυτοχρόνως επαρκείς διδακτικές ικανότητες (ιδίως γνώση, εμπειρία και κυρίως ισχυρή δέσμευση στην εφαρμογή αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων).

Όλοι σχεδόν οι προαναφερόμενοι παράγοντες συνδέονται με -και εξαρτώνται από- τη διάσταση του κόστους. Γενικά πρέπει να αναγνωρισθεί ότι οι μορφές μάθησης βάσει της εργασίας (στον χώρο εργασίας ή σε εξειδικευμένο εργαστήριο) είναι συνήθως πιο κοστοβόρες από την συμβατική επαγγελματική κατάρτιση που υλοποιείται σε αίθουσα διδασκαλίας. Το αυξημένο κόστος συνδέεται κυρίως με τη χρήση τεχνικού / τεχνολογικού εξοπλισμού και αναλωσίμων, με τους αυξημένους κινδύνους λαθών, με την μικρή αναλογία εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενων, με τον σχετικά αργό ρυθμό της εργασίας των μαθητευομένων, με την κατά τεκμήριο χαμηλότερη παραγωγικότητα κοκ. Όλα αυτά σημαίνουν ότι ένα ισχυρό και βιώσιμο σύστημα μάθησης βασισμένης στην εργασία χρειάζεται σημαντική χρηματοοικονομική στήριξη τόσο από αυξημένες δημόσιες / κρατικές δα-

πάνες, όσο και από την αναγκαία συμμετοχή των εργοδοτών στο κόστος λειτουργίας του.

Όσα προαναφέρθηκαν, τα οποία φυσικά σε καμιά περίπτωση δεν εξαντλούν τις συνθήκες και τους παράγοντες αποτελεσματική μάθησης βάσει της εργασίας, εστιάστηκαν στους μανθάνοντες και στις προϋποθέσεις να λειτουργήσει ο χώρος εργασίας ως χώρος μάθησης. Σε ένα πιο συστηματικό επίπεδο, θα έπρεπε να γίνουν αντικείμενο διαλόγου και πρακτικών παρεμβάσεων τα ακόλουθα:

- ▶ Δημιουργία ενός σαφούς, απλού στη λειτουργία του, και περιεκτικού κανονιστικού πλαισίου για τη μάθηση στο χώρο εργασίας, τέτοιου που να την ενσωματώνει μέσα στο ευρύτερο σύστημα εκπαίδευσης - κατάρτισης (EC, 2013), να προσελκύει περισσότερους ενδιαφερόμενους, να απολαμβάνει αναβαθμισμένα και σύγχρονα περιεχόμενα, να είναι «ανοιχτό» προς την ανώτατη εκπαίδευση (πρόνοιες ανοδικής εκπαιδευτικής κινητικότητας), να επικυρώνει και αναγνωρίζει τα μαθησιακά αποτελέσματα και να διασφαλίζει τους μανθάνοντες από την πιθανότητα καταχρηστικών πρακτικών.
- ▶ Πιο ενεργή και επαρκώς θεσμοθετημένη ανάμιξη των κοινωνικών εταίρων.
- ▶ Σύνδεση των παρεμβάσεων με τη διάγνωση των αναγκών δεξιοτήτων ειδικά των μικρομεσαίων επιχειρήσεων και παροχή κινήτρων ώστε να εμπλακούν αυτές πιο ενεργά με την μάθηση στο χώρο εργασίας.
- ▶ Έγκαιρη και συνεχής παροχή επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής υποστήριξης όσων ενδιαφέρονται να ακολουθήσουν μονοπάτια επαγγελματικά προσανατολισμένης μάθησης.

- ▶ Συνδυασμός των ενεργειών μάθησης στο χώρο εργασίας με ένα εύρωστο και αναβαθμισμένο (σε επίπεδο υλικών πόρων και ανθρώπινου δυναμικού) δημόσιο σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- ▶ Θετικές διακρίσεις για παροχή στοχευμένης υποστήριξης σε ομάδες που βρίσκονται σε κίνδυνο για να ενισχυθεί η συμμετοχή τους στη μάθηση στο χώρο εργασίας.

Για πιο συγκεκριμένες προτάσεις και μέτρα πολιτικής που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη βασισμένη στην εργασία μάθηση μπορεί κάθε ενδιαφερόμενος/ή να δει τα κείμενα που προτείνονται στο Παράρτημα, τα οποία και μπορούν να βρεθούν στο μενού «Δημοσιεύσεις» της ιστοσελίδας του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Επίλογος.

Στο ερευνητικό κείμενο παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν οι κύριες θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της μάθησης που βασίζεται στην εργασία, είτε αυτή διεξάγεται σε χώρο εργασίας (επιχείρηση ή οργανισμό), είτε υλοποιείται σε σχολείο επαγγελματικής εκπαίδευσης – κατάρτισης. Αναφορικά με τις θεωρητικές διαστάσεις του θέματος, διατυπώθηκαν και ερμηνεύτηκαν ορισμοί για την βασισμένη στην εργασία μάθηση, παρουσι-

άστηκαν οι σημαντικότερες μορφές με τις οποίες εμφανίζεται στις ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και στην Ελλάδα, σχολιάστηκε κριτικά η κυρίαρχη ρητορική περί μάθησης βάσει εργασίας, αφού συσχετίστηκε με το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο μέσα από το οποίο αναδύεται, και επιχειρήθηκε να εξηγηθεί το γιατί αυτή έχει έρθει ξανά τις τελευταίες δεκαετίες με ένταση στο προσκήνιο των πολιτικών πρωτοβουλιών. Στη συνέχεια αναλύθηκε το γιατί η μάθηση στο πλαίσιο της εργασίας, ενώ είναι στις μέρες μας απαραίτητη και σημαντική, δεν αρκεί για την απόκτηση ολοκληρωμένης, επιστημονικά έγκυρης και μελλοντικά αξιοποιήσιμης γνώσης. Ακολούθησε μια συγκριτική παρουσίαση της μάθησης που συντελείται σε οργανωμένο πλαίσιο επαγγελματικής κατάρτισης σε σχέση με αυτήν που υφίσταται στον χώρο εργασίας και εξηγήθηκαν οι βασικές διαφορές των χώρων εκπαίδευσης και εργασίας θεωρούμενοι ως διακριτά πεδία κοινωνικής πρακτικής. Τέλος, επισημάνθηκαν πιο πρακτικές διαστάσεις του θέματος όπως, ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά των εφαρμογών της βασισμένης στην εργασία μάθησης στην Ελλάδα, οι επιθυμητές και αναγκαίες συνθήκες για να υπάρξει μάθηση στο χώρο εργασίας και ορισμένες καίριες παράμετροι αποτελεσματικότητας και ποιότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές.

Ελληνόγλωσσες

- Γουβιάς, Δ. και Φωτόπουλος, Ν. (2015). *Διά βίου Μάθηση & σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα. Ερμηνείες και προεκτάσεις με αφορμή τα στοιχεία της «Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας»*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ
- Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ) (2018). [Μηχανισμός Διάγνωσης των Αναγκών της Αγοράς Εργασίας – Ετήσια Έκθεση 2018](#). Αθήνα: ΕΙΕΑΔ
- Engestrom, Y. (2009). Διευρυμένη μάθηση: Προς έναν επαναπροσδιορισμό της θεωρίας της δραστηριότητας. Στο Κ. Illeris (Επ.) *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους* (σελ. 80–105). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (2016). Ενημερωτικό έντυπο με τίτλο «*Περίγραμμα Συνεδρίου Εκμάθηση στον χώρο εργασίας. Μια καινοτόμος πρακτική επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με έμφαση στη μαθητεία*»
- ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΕΤΑΜ ΑΕ (2015). *Γενική Έρευνα Εργοδοτών 2015. Εθνικό Σύστημα Διάγνωσης Αναγκών Δεξιοτήτων Αγοράς Εργασίας*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. <https://imegsevee.gr/δημοσιεύσεις/γενική-έρευνα-εργοδοτών-2015>
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος
- Κουτούζης, Μ. (2019). Marsick και Mezirow: Χορεύοντας σε διαφορετικές μελωδίες. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (Επ.) *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Lave, J. (2009). Η πρακτική της μάθησης. Στο Κ. Illeris (επ.) *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης ...με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Lave, J. & Wenger, E. (2005). *Κοινωνικές όψεις της μάθησης. Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή*. Αθήνα: Σαββάλας
- Λιντζέρης, Π. (2014). Επαγγελματική κατάρτιση, δεξιότητες και ανεργία στην Ελλάδα της κρίσης. Επίμετρο στην έκδοση του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (συγγραφική ομάδα: Σ. Καρατζογιάννης & Σ. Πανταζή, [Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Αδυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές](#)). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ
- Μάρξ, Κ. (2016). *Το Κεφάλαιο. Κριτική της πολιτικής οικονομίας*, τόμος 1 (μετάφραση Θ. Γκιούρας). Αθήνα: ΚΨΜ
- Παυλάκης, Μ. (2019). Argyris και Mezirow: Αποκάλυψη μιας σχέσης. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (Επ.) *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

- Πρωτοπαπαδάκης Π. (2018). «[Η αυτοαπασχόληση στην Ευρώπη και την Ελλάδα: Διαχρονική επιλογή και ανθεκτική πραγματικότητα](#)», *Ερευνητικά Κείμενα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ
- Τσανγκ, Χ.Τ. (2011). *23 αλήθειες που δεν μας λένε για τον καπιταλισμό*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Watkins, K. & Wilson, J. (2007). Chris Argyris – Ένας ακούσιος εκπαιδευτής ενηλίκων. Στο P. Jarvis (Επ.) *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων* (σσ. 273–289). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Wenger, E. (2009). Μια κοινωνική θεωρία μάθησης. Στο Κ. Illeris (επ.) *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης ...με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσσες

- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning*. Reading: MA Addison-Wesley
- Avis, J. (2014). Workplace learning, VET and vocational pedagogy: the transformation of practice. *In Research in Post-Compulsory Education*, 19, 1, 45–53. DOI: 10.1080/13596748.2014.872920
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Australia: Allen & Unwin
- Cacciattolo, K. (2015). Defining workplace learning, *European Scientific Journal*, Special Edition Vol.1
- CEDEFOP (2015). *Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- CEDEFOP (2011). *Glossary- Quality in Education and Training*. CEDEFOP Luxembourg: Publications Office of the European Union – <http://www.eqavet.eu/gns/library/publications/2011.asp>
- Collin, K., Sintonen, T. & Paloniemi, S. (2011). Work, power and learning in a risk filled occupation. *Management Learning*, 42, 3, 301–318
- Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M. & Van den Bossche, P. (2011). *Theories of learning for the workplace. Building blocks for training and professional development programs*. London and New York: Routledge
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 113–136
- Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H. & Unwin, L. (2006). *Improving workplace learning*. London and New York: Routledge
- European Commission (2013). *Work – Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*. http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf
- European Commission (2016). *Commission Staff Working Document: Analytical underpinning for a New Skills Agenda for Europe*, COM(2016)381 final. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>

- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development*. London and New York: Routledge
- Gibbs, P. (2013). *Learning, work and practice: New understanding*. London and New York: Springer
- Gougoulakis, P. (2019). Educating teachers for sustainable development. In L.M. Herrera, M. Teras & P. Gougoulakis (Eds) *Facets and Aspects of Research on Vocational Education and Training at Stockholm University. Emerging issues in research on vocational education & training vol. 4*, (pp. 285–317). Stockholm: Premiss
- Hirtt, N. (2011). Competencies, polarization, flexibility: the European education policy in the era of economic crisis. In Hatcher, R. and Jones, K. (Eds) *No country for the young: Education from New Labour to the Coalition*. London: The Tufnell Press
- Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London and New York: Routledge
- Illeris, K. (2009). Learning, work and competence development. In S. Walters (Ed.) *Learning@ work: perspectives on skills development in the workplace* (pp. 4–15). Pretoria: South African Qualifications Authority.
- Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning. Understanding how people learn in working life*. USA and Canada: Routledge
- Illeris, K. (2017). *Learning, Development and Education. From learning theory to education and practice. The selected works of Knud Illeris*. London and New York: Routledge
- Ilyenkov, E.V. (1974). *Activity and knowledge*. URL: <http://marxists.org/archive/ilyenkov/works/activity/index.htm>. Μτφ. Π. Λιντζέρη https://www.academia.edu/34569293/Ilyenkov_E.V._Δραστηριότητα_και_γνώση
- Le Clus, M.A. (2011). Informal learning in the workplace: A review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning*, 51, 2, 355–373
- Marsick, V. J. & Watkins, K.E. (1994) The learning organization: An integrative vision of HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 5, 4, 353–360
- Marsick, V.J. (1987). New Paradigms for Learning in the Workplace. In Marsick, J. V. (Ed.) *Learning in the Workplace*, (pp. 11–30). London: Taylor & Francis
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press
- OECD, Centre for Educational Research and Innovation, Dumont, H., Istance, D. and Benavides, F. (eds) (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#page1

- OECD (2014). *Skills beyond school*. Synthesis Report, OECD Reviews of VET, OECD Publishing
- Rainbird, H., Fuller, A. and Munro, A. (eds) (2004). *Workplace learning in context*. London and New York: Routledge
- Rasmussen, P. (2006). *Work, Experience and Adult Education. The Critical Theory of Oskar Negt*. Paper for the European Conference on Educational Research, Geneva, September 2006.
- Senge, M.P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday
- Streeck, W. (2011). *Skills and Politics. General and Specific*. MPIfG Discussion Paper 11/1, Max Planck Institute for the Study of Societies
- Vaughan, K. (2008). *Workplace learning: A literature review*. Report prepared for Competenz. <https://akoaootearoa.ac.nz/download/ng/file/group-189/n1575-workplace-learning-a-literature-review.pdf>
- Wheelahan, L. (2015). Not just skills: what a focus on knowledge means for vocational education, *Journal of Curriculum Studies*, Special Issue: Michael Young, Knowledge and Curriculum, 47, 6, 750–762
- Winch, C. (2013). The Workplace as a Site of Learning: Reflections on the Conceptual Relationship between Workplace and Learning. In P. Gibbs (ed.) *Learning, Work and Practice: New Understandings* (pp.9–19). London: Springer
- Yorks, L. & Marsick, J.V. (2000). Organizational Learning and Transformation. In Mezirow, J. & Associates (Eds.) *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass
- Young, M. (2010). Alternative educational futures for a knowledge society. *European Educational Research Journal*, 9, 1, 1–12

Παράρτημα: Σχετικές δημοσιεύσεις του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Ενημερωτικά Σημειώματα

Λιντζέρης Π. (2019). [«Το μέλλον της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για την περίοδο μετά το 2020: Απόψεις και προτάσεις της Συμβουλευτικής Επιτροπής της Ε.Ε. για την επαγγελματική κατάρτιση»](#), *Ενημερωτικά Σημειώματα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Αγγελάκης Α. (2017). [«Η νέα πρωτοβουλία της Ε.Ε. για την ανάπτυξη «διαδρομών αναβάθμισης των δεξιοτήτων» στην Ευρώπη – Upskilling Pathways»](#), *Ενημερωτικά Σημειώματα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Τζάμαλης Μ. (2017). [«Ευρωπαϊκή Ατζέντα για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων»](#), *Ενημερωτικά Σημειώματα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Λιντζέρης, Π. (2017). [«Το νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη και το ελληνικό σύστημα διάγνωσης αναγκών επαγγελματιών και σύζευξης δεξιοτήτων»](#), *Ενημερωτικά Σημειώματα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Κείμενα Γνώμης

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (2019). [«Θέσεις & προτάσεις της ΓΣΕΒΕΕ για θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης και διά βίου μάθησης»](#), *Κείμενα Γνώμης ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Λιντζέρης Π. (2018). [«Επισημάνσεις & προτάσεις του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ σχετικά με ανάγκες κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού»](#), *Κείμενα Γνώμης ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Λιντζέρης Π. (2018). [«Παρατηρήσεις και προτάσεις της ΓΣΕΒΕΕ στο πλαίσιο της Ομάδας Εργασίας του Υπουργείου Παιδείας για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, βάσει των ρυθμίσεων του άρθρου 89 του Ν. 4547/2018»](#), *Κείμενα Γνώμης ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Κάρουλας Γ. (2017) [«Μαθητεία και μικρές επιχειρήσεις: θεσμικό πλαίσιο και προτάσεις για τη βελτίωση του συστήματος»](#), *Κείμενα Γνώμης ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Σχετικές αναδημοσιεύσεις

World Bank (2018). [«Μαθαίνοντας σχετικά με τη μάθηση»](#) (Spotlight 4: Learning about learning), στο World Bank, (2018), *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*, pp.164–167. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank., μτφ. Α. Πέτση. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). [Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας. Τα συμπεράσματα της Ρίγας. Ευρωπαϊκή συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2015-2020](#). Βέλγιο: Υπηρεσία Εκδόσεων Ευρωπαϊκής Επιτροπής

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). [Γνωμοδότηση σχετικά με το μέλλον της Επαγγελματικής Εκπαί-](#)

[Δευσης και Κατάρτισης για την περίοδο μετά το 2020, Συμβουλευτική Επιτροπή για την Επαγγελματική Κατάρτιση](#), μτφ. Παρασκευάς Λιντζέρης & Αντώνης Αγγελάκης. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Business Europe- CEEP- UEAPME- ETUC- (2018). [«Κοινές προτάσεις των Ευρωπαϊκών κοινωνικών εταίρων για την προώθηση της κοινωνικής εταιρικής σχέσης αναφορικά με την κατάρτιση εργαζομένων»](#) (Joint recommendations of the European social partners on promoting social partnership in employee training), μτφ. Γεράσιμος Κάρουλας. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ευρωπαϊκή Επιτροπή – European Political Strategy Centre (2016). [«Το Μέλλον της Εργασίας. Δεξιότητες και Ανθεκτικότητα για ένα Κόσμο που Αλλάζει»](#) (The future of work. Skills and resilience for a world of change), EPSC Strategic Notes, No. 13, 10 June, μτφ. Π. Λιντζέρης – Δ. Βαλάση. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

World Bank (2018). [«Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των δεξιοτήτων»](#) (Spotlight 3: The multidimensionality of skills, στο World Bank, (2018), World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise, pp.102–104. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank., μτφ. Π. Λιντζέρης. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

ILO (2018). [«Πολιτικές και συστήματα δεξιοτήτων για ένα μελλοντικό εργατικό δυναμικό»](#) (Skills policies and systems for a future workforce), Issue Briefs, No. 8, μτφ. Π. Λιντζέρης. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

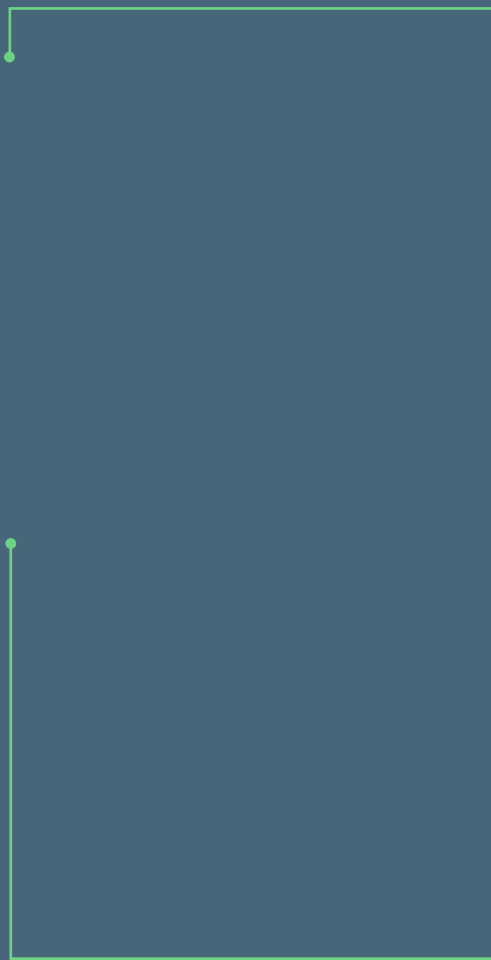
Έρευνες – Μελέτες

Καραλής Θ. (2018). [Η συμμετοχή ενηλίκων στη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα. Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής \(2011–2016\)](#). Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Άλλες δημοσιεύσεις

Γούλας, Χ. & Λιντζέρης, Π. (επιμ.) (2017). [Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία: Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις](#). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ

Ζαρίφης, Γ., Ζανολά, Λ., Μανάβη, Χ. & Φωτόπουλος, Ν. (2017). [Ο κοινωνικός διάλογος για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Διερεύνηση του ρόλου και των προτάσεων πολιτικής των κοινωνικών εταίρων](#). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ



Έτος Ίδρυσης 2006

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων
ΓΣΕΒΕΕ

Αριστοτέλους 46
104 33 Αθήνα

email—
info@imegsevee.gr

τηλ—
210 8846852

imegsevee.gr

Το παρόν παραδοτέο εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Θεσμική, ερευνητική και επιχειρησιακή ενδυνάμωση της ΓΣΕΒΕΕ» με κωδικό ΟΠΣ 5001290, που υλοποιείται από το ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού Εκπαίδευση και Δία Βίου Μάθηση 2014-2020», με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

**Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Δία Βίου Μάθηση**

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

