

Μελέτες (Studies) / 45

Διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας

Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας

ΝΙΚΟΣ ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΤΟΣ ΖΑΓΚΟΣ

**Διά βίου μάθηση,
πιστοποίηση προσόντων
και διασφάλιση ποιότητας:
Όψεις και διερεύνηση
της ευρωπαϊκής εμπειρίας**

**Διά βίου μάθηση,
πιστοποίηση προσόντων
και διασφάλιση ποιότητας:
Όψεις και διερεύνηση
της ευρωπαϊκής εμπειρίας**

**Νίκος Φωτόπουλος
Χρήστος Ζάγκος**

Δεκέμβριος 2016

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ

Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων

Εμμανουήλ Μπενάκη 71Α
106 81, Αθήνα
Τηλ. +30 2103327779
Fax +30 2103327770
www.ineobservatory.gr

Οι απόψεις που διατυπώνονται στο παρόν κείμενο είναι των συγγραφέων και δεν εκφράζουν κατ' ανάγκη τις θέσεις της ΓΣΕΕ.

Επιμέλεια εξωφύλλου: Βάσω Αβραμοπούλου

Γλωσσική επιμέλεια – Διορθώσεις: Γιώτα Γ. Χρόνη

Φωτογραφία εξωφύλλου: www.shutterstock.com

Ηλεκτρονική σελιδοποίηση: Μάρθα Δελτούζου

Εκτύπωση – Παραγωγή: ΚΑΜΠΥΛΗ ΑΕΒΕ

© ΙΝΕ ΓΣΕΕ

ISBN: 978-960-9571-83-8

Η παρούσα έρευνα χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού» 2007-2013.

Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων

Το Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ αποτελεί έναν χώρο έρευνας και δράσης που απευθύνεται στους εργαζομένους, στην ακαδημαϊκή κοινότητα, στους φορείς χάραξης πολιτικής και στο σύνολο των πολιτών. Στόχος του είναι να προσφέρει επιστημονικά τεκμηριωμένες αναλύσεις για μια σειρά κοινωνικών και οικονομικών ζητημάτων που βρίσκονται στο επίκεντρο της τρέχουσας συγκυρίας και που έχουν άμεση σχέση με τα συμφέροντα του κόσμου της εργασίας. Το Παρατηρητήριο είναι σημείο συνάντησης και δημιουργικού διαλόγου πληθώρας ερευνητών, με απώτερο στόχο την ανάδειξη διαστάσεων των σύγχρονων οικονομικών και κοινωνικών φαινομένων που έχουν ιδιαίτερη αξία για την οπτική των εργαζομένων και των συνδικάτων. Παράλληλα, η ερευνητική του δραστηριότητα εντάσσεται σε μια ευρύτερη προσπάθεια καταγραφής πολιτικών που δύνανται να συνεισφέρουν με ουσιαστικό τρόπο στην επίλυση των σημαντικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει στην τρέχουσα περίοδο ο κόσμος της εργασίας.

Η δραστηριότητα του Παρατηρητηρίου επικεντρώνεται σε τρεις βασικούς τομείς: α) στην οικονομία και την ανάπτυξη, β) στο κοινωνικό κράτος και το μέλλον της εργασίας και γ) στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού σε περιβάλλον δημοκρατίας και ισότητας. Ο πρώτος τομέας αφορά τα αίτια και τις επιπτώσεις της πρόσφατης οικονομικής κρίσης, τις σύγχρονες προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ο δημόσιος τομέας και η δημοσιονομική πολιτική στην Ελλάδα, καθώς και τις αλλαγές που είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν στο αναπτυξιακό πρότυπο της χώρας. Ο δεύτερος τομέας αναφέρεται στην ασκούμενη κοινωνική πολιτική, στα ζητήματα της φτώχειας και των ανισοτήτων, στις εργασιακές σχέσεις και στο θεσμικό πλαίσιο των αγορών εργασίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνει στην ανάλυση της τρέχουσας συγκυρίας και στην αποδόμηση που επιχειρείται σε μια

σειρά δικαιωμάτων και κατακτήσεων των εργαζομένων. Τέλος, ο τρίτος τομέας επικεντρώνεται σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εργαζομένων, τις ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις της ανεργίας, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τον ρατσισμό που βιώνει σημαντική μερίδα των εργαζομένων και των ανέργων στη χώρα.

Είναι προφανές ότι οι τρεις προαναφερθέντες τομείς έχουν επικαλύψεις μεταξύ τους. Μέσα από τα κείμενά του το Παρατηρητήριο επιδιώκει να αναδείξει αυτές τις επικαλύψεις και να φέρει στην επιφάνεια τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την πολύπλευρη ανάλυση των σύγχρονων οικονομικών και κοινωνικών φαινομένων. Στο πλαίσιο της προσπάθειας που επιχειρείται, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η κατάθεση παρατηρήσεων, προτάσεων αλλά και εναλλακτικών προσεγγίσεων από όσους και όσες επιθυμούν να συνεισφέρουν στην ερευνητική δραστηριότητα του Παρατηρητηρίου.

Γιάννης Παναγόπουλος

Πρόεδρος ΙΝΕ ΓΣΕΕ

Περιεχόμενα

| | |
|--|-----------|
| Εισαγωγή | 11 |
| Μέρος Ι. Εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο | 15 |
| Κεφάλαιο 1: Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων | 17 |
| 1.1 Εννοιολογικές παρατηρήσεις και προλεγόμενα | 17 |
| 1.2 Διά βίου μάθηση και ελληνική πραγματικότητα | 20 |
| Κεφάλαιο 2: Πιστοποίηση προσόντων και εκπαιδευτική πολιτική | 25 |
| 2.1 Εννοιολογικές παρατηρήσεις και προσδιορισμοί | 25 |
| 2.2 Πιστοποίηση εναλλακτικών μαθησιακών διαδρομών: Μη τυπική εκπαίδευση και άτυπη μάθηση | 28 |
| Μέρος ΙΙ. Μοντέλα διά βίου μάθησης, πιστοποίησης προσόντων και διασφάλισης της ποιότητας σε προγράμματα ΔΒΜ στην ΕΕ | 31 |
| Κεφάλαιο 1: Σύντομη επισκόπηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας: Όψεις και διαστάσεις | 33 |
| 1.1 Εισαγωγικό σημείωμα | 33 |
| 1.2 Μοντέλα ΔΒΜ, γεωγραφική κατανομή, ιδεολογικές και πολιτικές οπτικές | 35 |
| 1.3 Το αγγλικό μοντέλο | 36 |
| 1.4 Η περίπτωση της Σουηδίας | 39 |
| 1.5 Διά βίου μάθηση στη Φινλανδία | 43 |
| 1.6 Διά βίου μάθηση στη Νορβηγία | 45 |
| 1.7 Διά βίου μάθηση στη Δανία | 47 |

| | | |
|------|--------------------------|----|
| 1.8 | Η περίπτωση της Λετονίας | 52 |
| 1.9 | Το γερμανικό μοντέλο | 56 |
| 1.10 | Το ολλανδικό σύστημα | 60 |
| 1.11 | Η περίπτωση της Γαλλίας | 64 |
| 1.12 | Το ιταλικό μοντέλο | 67 |

Μέρος III. Εκπαίδευση-κατάρτιση και απασχόληση: Διερευνώντας τα εργαλεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής **71**

Κεφάλαιο 1: Εργαλεία, συστήματα και διαδικασίες σύνδεσης της κατάρτισης με την απασχόληση **73**

| | | |
|-----|---|----|
| 1.1 | Εκπαίδευση-κατάρτιση και απασχόληση: Το διακύβευμα μιας υγιούς σύνδεσης στο πεδίο της ΕΕ | 73 |
| 1.2 | ECVET (Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Ακαδημαϊκών Μονάδων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) | 75 |
| 1.3 | ECTS (Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων) | 78 |

Κεφάλαιο 2: European Qualification Framework (EQF): Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων **81**

| | | |
|-----|---|----|
| 2.1 | Ο αναδυόμενος ρόλος των προσόντων και η πρόκληση μιας κοινής ευρωπαϊκής περιοχής της διά βίου μάθησης | 81 |
| 2.2 | Δομή και συστατικά του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων | 83 |

Κεφάλαιο 3: Η διάσταση των μαθησιακών αποτελεσμάτων **89**

| | | |
|-----|--|----|
| 3.1 | Μαθησιακά αποτελέσματα: Μια νέα προσέγγιση σε μια θεμελιώδη διαδικασία | 89 |
|-----|--|----|

Κεφάλαιο 4: Συστήματα και ταξινομήσεις προσόντων - Μεθοδολογικά πλαίσια ανάπτυξης επαγγελματικών προτύπων/περιγραμμάτων **95**

| | | |
|-----|---|-----|
| 4.1 | Ο νέος ρόλος της εργασίας: Διερευνώντας τη δυναμική των προσόντων στην εποχή της παγκοσμιοποίησης | 95 |
| 4.2 | Διευκρινίσεις και εννοιολογικά πεδία ορισμών | 96 |
| 4.3 | Μοντέλα επάρκειας και αντιπροσωπευτικές μέθοδοι ανάλυσης εργασίας | 97 |
| 4.4 | Σύγχρονα μοντέλα και ενδεικτικά συστήματα ταξινόμησης | 100 |

| | |
|---|------------|
| Κεφάλαιο 5: Το διακύβευμα της ποιότητας στην εκπαίδευση-κατάρτιση | 105 |
| 5.1 Εισαγωγή | 105 |
| 5.2 Εννοιολογικές προσεγγίσεις της ποιότητας | 107 |
| 5.3 Ποιότητα και εκπαιδευτική πολιτική | 111 |
| 5.4 Διασφάλιση της ποιότητας: Μια πρώτη προσέγγιση | 113 |
| 5.5 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση | 115 |
| 5.6 Πλαίσιο ευρωπαϊκής πολιτικής για την ποιότητα στη διά βίου μάθηση | 118 |
| 5.7 Το ευρωπαϊκό πλαίσιο EQAVET | 120 |
| 5.8 Διασφάλιση ποιότητας και Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF) | 122 |
| 5.9 Διασφάλιση ποιότητας και ECVET | 123 |
| 5.10 Διασφάλιση ποιότητας και Europass | 123 |
| 5.11 Διασφάλιση ποιότητας και επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης | 124 |
| 5.12 Το πρότυπο ISO 29990:2010 | 124 |

Μέρος IV. Ποιοτική διερεύνηση των μοντέλων ΔΒΜ, πιστοποίησης και ποιότητας στην ευρωπαϊκή περιοχή **127**

Κεφάλαιο 1: Διερευνώντας το ρόλο και τη δυναμική του τρίπτυχου διά βίου μάθηση - πιστοποίηση - διασφάλιση ποιότητας **129**

| | |
|--|-----|
| 1.1 Μεθοδολογικές και ερμηνευτικές διευκρινίσεις αναφορικά προς τις ποιοτικές προσεγγίσεις | 129 |
| 1.2 Η συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο | 130 |
| 1.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας | 132 |
| 1.4 Βασικά συμπεράσματα | 155 |

Βιβλιογραφία **161**

Εισαγωγή

Είναι κοινά αποδεκτό το γεγονός ότι η σημασία της διά βίου μάθησης στις ημέρες μας μεγιστοποιείται τόσο λόγω των ταχύτατων εξελίξεων σε τεχνολογικό επίπεδο όσο και από την αναδιάρθρωση της οικονομίας στο σύνολό της. Η διά βίου μάθηση δύναται, όχι ασφαλώς από μόνη της, να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη, στη δημιουργία απασχόλησης ή ακόμη και στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Οι ραγδαίες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα την τελευταία δεκαετία σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής απαξιώνουν με ταχύ ρυθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητες των παλιών εργαζομένων ή ακόμη και των νεοεισερχόμενων στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, στο πλαίσιο της διεθνούς οικονομικής και ανταγωνιστικής πραγματικότητας, απαιτείται διαρκής ενημέρωση, εκπαίδευση και επανεκπαίδευση του εργατικού δυναμικού, αφού οι συσχετισμοί οικονομικής δύναμης και ανταγωνισμού μετασχηματίζονται αδιαλείπτως.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, λαμβάνουν χώρα μια σειρά από νέες εξελίξεις και μεταλλάξεις στη σύνθεση και την κατανομή του εργατικού δυναμικού οι οποίες μεταβάλλουν άρδην τις παραδοσιακές δομές προσόντων καθώς και τις δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ενδεικτικά, οι αλλαγές στα συστήματα κατάρτισης, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση, ο πολλαπλασιασμός των φορέων κατάρτισης, η ανάγκη πιστοποίησης της άτυπης μάθησης που αποκτάται στους εργασιακούς αλλά και στους ευρύτερα μαθησιακούς χώρους, η ευελιξία και η πολυτροπική κινητικότητα του εργατικού δυναμικού, η διαρκής ανάγκη για αύξηση της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας αποτελούν μερικά από τα εμφανή συμπτώματα τα οποία έχουν δημιουργήσει μια έντονη δημόσια συζήτηση για τη διαμόρφωση σύγχρονων και ολοκληρωμένων πλαισίων πιστοποίησης των δομών διά βίου μάθησης αλλά και διασφάλισης ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από το σύνολο των παρόχων.

Αξίζει λοιπόν να επισημανθεί πως η παρούσα μελέτη καλείται να συμβάλει στην αποσαφήνιση βασικών εννοιών και παραμέτρων οι οποίες σχετίζονται με το τρίπτυχο: διά βίου μάθηση – πιστοποίηση – διασφάλιση ποιότητας. Αυτό κρίνεται αναγκαίο πρωτίστως για δύο λόγους. Γιατί:

α) εντοπίζεται ένα σημαντικό έλλειμμα στην ελληνική βιβλιογραφία γύρω από τα εν λόγω νευραλγικά θέματα·

β) στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής προοπτικής, η ελληνική κοινωνία οφείλει να προωθήσει διαδικασίες και εργαλεία τα οποία θα συμβάλουν στην κοινωνική αποτελεσματικότητα της αναγκαίας, για την ανάπτυξη της χώρας, πιστοποιημένης και ποιοτικής διά βίου μάθησης.

Ειδικότερα όμως το θέμα της διασφάλισης ποιότητας στη ΔΒΜ αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους των ευρωπαϊκών πολιτικών της τελευταίας δεκαετίας, έχοντας οδηγήσει σε πληθώρα σημαντικών μεθοδολογικών εργαλείων για την επίτευξή του, όπως το ESCO, το EQF, το EFQM, το CAF, το ISO 9001 κ.ά. Οι βασικότεροι παράγοντες που κατέστησαν αναγκαίο τον έλεγχο για τη διασφάλιση ποιότητας των υπηρεσιών των παροχών ΔΒΜ σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι η επέκταση παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ σε νέους χώρους, η ανάγκη των φορέων παροχής ΔΒΜ να αναπτύξουν και να διατηρήσουν συγκριτικά πλεονεκτήματα σε μια ταχύτατα μεταβαλλόμενη ανταγωνιστική αγορά, η συνειδητοποίηση από πλευράς εκπαιδευόμενων της σπουδαιότητας του ρόλου τους στη διαμόρφωση των όρων και στη διασφάλιση ποιότητας των υπηρεσιών ΔΒΜ, οι μεταβολές στα προσόντα και η ενίσχυση της κινητικότητας της εργασίας και τέλος η ανάγκη των φορέων για τη θέσπιση έγκυρων προτύπων και προδιαγραφών αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας της ΔΒΜ.

Η εν λόγω μελέτη αποσκοπεί να συμβάλει στη δημόσια επιστημονική και ορθολογικά τεκμηριωμένη τεχνοκρατική συζήτηση ως εξής:

- αποτυπώνοντας βασικές όψεις της ευρωπαϊκής εμπειρίας στο πεδίο της πιστοποίησης: α) δομών παροχής διά βίου μάθησης, β) εκπαιδευτικών προγραμμάτων και γ) προσόντων (γνώσεων – δεξιοτήτων – ικανοτήτων) που απονέμονται σε μεμονωμένα άτομα·
- αναδεικνύοντας βέλτιστες πρακτικές από τον διεθνή χώρο στο πεδίο της διασφάλισης ποιότητας μέσα από τη συστηματοποίηση διαδικασιών, πρακτι-

κών και ενδεδειγμένων μεθοδολογιών ποιότητας στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης·

- αποτυπώνοντας τα βασικά εργαλεία πολιτικής όπως αυτά έχουν διατυπωθεί και βρίσκονται σε φάση ανάπτυξης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πραγματικότητας·
- επιχειρώντας τη δημιουργία ενός οδικού χάρτη μεταρρυθμιστικών μέτρων και εργαλείων, με στόχο την αξιοποίηση της διεθνούς εμπειρίας από φορείς και οργανισμούς (δημόσιους, μη κρατικούς, ιδιωτικούς) οι οποίοι δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας.

Ειδικότερα, η μελέτη αυτή δομείται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται σε θεωρητικά και εννοιολογικά ζητήματα τα οποία αποκαλύπτουν το εύρος της θεωρητικής συζήτησης σχετικά με τις έννοιες της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην περιγραφή των μοντέλων διά βίου μάθησης, πιστοποίησης και διασφάλισης ποιότητας μέσα από τη χαρτογράφηση των κυριότερων τάσεων που ενυπάρχουν σε χώρες της ΕΕ. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί πως λόγω της σημαντικής ανομοιογένειας και της ποικιλομορφίας που καταγράφονται σε ολόκληρο το ευρωπαϊκό φάσμα επιλέχθηκε η μη ομαδοποίηση των τάσεων και των χαρακτηριστικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο αλλά η παρουσίαση βασικών χαρακτηριστικών κατά χώρα.

Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει την παρουσίαση των βασικών εργαλείων στο πεδίο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής και απασχόλησης, διερευνώντας τις τάσεις και τις βασικές κατευθύνσεις στη λειτουργία τους στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πραγματικότητας. Υπό την έννοια αυτή, επιχειρείται μια παρουσίαση του περιεχομένου των βασικών εργαλείων τα οποία δραστηριοποιούνται στα πεδία της ΔΒΜ, της πιστοποίησης και της διασφάλισης ποιότητας.

Το τέταρτο μέρος αφορά το ερευνητικό και εμπειρικό σκέλος της μελέτης, το οποίο βασίζεται σε μια ποιοτική προσέγγιση του τρίπτυχου διά βίου μάθηση – πιστοποίηση – διασφάλιση ποιότητας. Πρόκειται για μια ποιοτική ανάλυση των απόψεων εμπειρογνομόνων οι οποίοι εμπλέκονται σε φορείς και οργανισμούς που υλοποιούν προγράμματα ΔΒΜ ή/και ασχολούνται με ζητήματα πιστοποίησης προσόντων και διασφάλισης ποιότητας. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ενδελεχή συζήτηση πάνω σε συγκεκριμένους βασικούς άξονες, που αναδεικνύουν

επιμέρους ζητήματα τα οποία αποτελούν κομβικά σημεία στη δημόσια συζήτηση για το ρόλο και τη δυναμική που η ΔΒΜ, η πιστοποίηση των προσόντων και η διασφάλιση ποιότητας καλούνται να διαδραματίσουν στην εποχή της κρίσης και ειδικότερα στην προοπτική και στο διακύβευμα της ευρωπαϊκής προοπτικής της χώρας.

Τελειώνοντας την εισαγωγή αυτή, θα ήταν σημαντικό να εκφράσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες στη διοίκηση του ΙΝΕ ΓΣΕΕ και του Παρατηρητηρίου Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων για την ανάθεση της ανά χείρας μελέτης, με την ευχή αυτή να συμβάλει αποφασιστικά στον δημόσιο διάλογο και στις επιστημονικές επεξεργασίες οι οποίες είναι αναγκαίες για τον εκσυγχρονισμό και τις απαιτούμενες μεταρρυθμίσεις στη χώρα μας. Ωστόσο, ειδικότερες ευχαριστίες θα θέλαμε να εκφράσουμε στους κ.κ. Χ. Γούλα, Διευθυντή του ΙΝΕ ΓΣΕΕ, καθώς και Γ. Αργείτη, Επιστημονικό Διευθυντή του ΙΝΕ ΓΣΕΕ, για την αμέριστη συμπαράσταση και την εμπιστοσύνη με την οποία περιέβαλαν το συνολικό εγχείρημα. Στην προσπάθεια αυτή είναι σαφές πως ο χώρος συνολικότερα των κοινωνικών εταίρων μπορεί και επιβάλλεται να διαδραματίσει έναν πρωταγωνιστικό ρόλο ανάταξης και ενίσχυσης των δυνάμεων εκείνων που προωθούν την οικονομική ανάπτυξη, την ευημερία και την κοινωνική συνοχή της ελληνικής κοινωνίας.

Μέρος I
Εννοιολογικό
και θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1

Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων

1.1 Εννοιολογικές παρατηρήσεις και προλεγόμενα

Η έννοια της διά βίου μάθησης (ΔΒΜ) αποτελεί τη διαδικασία μιας συνεχούς μαθησιακής διαδρομής –από την προσχολική ηλικία μέχρι το βαθύ γήρας– περιλαμβάνοντας όλες τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ένα υποκείμενο υλοποιεί στη διάρκεια της ζωής του. Αφορά ουσιαστικά οποιαδήποτε μορφή μάθησης λαμβάνει χώρα σε κάθε είδους τυπικό, μη τυπικό ή/και άτυπο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου (Καραλής, 2008). Η εννοιολογική προσέγγιση της διά βίου μάθησης εδράζεται ουσιαστικά σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, το οποίο περιλαμβάνει τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, τη συνεχιζόμενη, κοινωνική και επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση, τη λαϊκή επιμόρφωση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, την αυτο-μάθηση, τη μάθηση στην εργασία (work based learning) και την εκπαίδευση των ανώτερων στελεχών (Rausch, 2003).

Είναι σαφές λοιπόν πως η ΔΒΜ αποτελεί μια εξέταση του συνόλου των μορφωτικών και γνωσιακών δραστηριοτήτων, περιλαμβάνοντας την τυπική, τη μη τυπική καθώς και την άτυπη μάθηση, η οποία συγκροτείται σε μια διαρκή εκπαιδευτική ολότητα, που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνικοοικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα (Πολυμεράκη, 2011).

Η προέλευση και η καταγωγή της ΔΒΜ και της εκπαίδευσης ενηλίκων για ορισμένους μελετητές (Κελπανίδης και Βруνιώτη, 2004) εμφανίζονται στις πρώτες οργανωμένες εκπαιδευτικές απόπειρες των ιεραποστόλων την εποχή της ανα-

γέννησης, οι οποίες αποσκοπούσαν στην άμβλυνση του προβλήματος του αναλφαβητισμού, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ωστόσο, η εκπαίδευση ενηλίκων με τον τρόπο που σήμερα την αναγνωρίζουμε εντοπίζεται στο πρώτο μισό του 18ου αιώνα, περίοδο κατά την οποία έκαναν την εμφάνισή τους οι προδρομικές μορφές εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενηλίκους και κυρίως για ανθρώπους που δεν γνώριζαν τα στοιχειώδη (γραφή, ανάγνωση, αριθμητική). Τα προγράμματα αυτά όμως ως μια δομημένη και οργανωμένη παρέμβαση πλέον προέκυψαν ουσιαστικά ως απάντηση στις πρωτοφανείς αλλαγές που επιβλήθηκαν στα πρότυπα παραγωγής, στα εργασιακά μοντέλα, στην πληθυσμιακή σύνθεση, στις τεχνολογικές δομές, στην καθημερινή ζωή και στους κοινωνικούς θεσμούς. Εν συνεχεία, και εφόσον καθορίστηκαν οι βασικοί πυλώνες της εκπαίδευσης ενηλίκων από τους Lindeman το 1926 και Yeaxlee το 1929, το πεδίο άρχισε να προσδιορίζεται ως μια συνεχής διαδικασία που επηρεάζει τους ενηλίκους χωρίς να περιορίζεται στα στενά όρια του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (Kearns et al., 1999). Επιπροσθέτως, το ενδιαφέρον για τη ΔΒΜ ενισχύθηκε εμφατικά κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου, ως επείγουσα ανάγκη άμεσης επανεκπαίδευσης και επανακατάρτισης των πολιτών, με στόχο να υπηρετήσουν τις ένοπλες δυνάμεις και τη βιομηχανία του πολέμου (Πανιτσίδου, 2013).

Παρ' όλα αυτά, η ιδέα της διά βίου μάθησης, όπως τη γνωρίζουμε σήμερα, παρουσιάστηκε για πρώτη φορά από τον P. Lengrand στα τέλη της δεκαετίας του 1960 (Tight, 1998), ενώ τη δεκαετία του 1970 η έννοια της διά βίου εκπαίδευσης προωθείται σταθερά από την UNESCO επεκτείνοντας την έννοια της εκπαίδευσης πέρα από το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, το 1972 η UNESCO τονίζει πως το δικαίωμα και η ανάγκη για εκπαίδευση αποτελούν θεμελιώδη δικαιώματα της ζωής του ανθρώπου, υπογραμμίζοντας τον δυναμικό της ρόλο στη διαδικασία χειραφέτησης και μετασχηματισμού της ανθρώπινης κατάστασης προωθώντας την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και της σχολικής διαρροής. Στο ίδιο μήκος κύματος, ο ΟΟΣΑ με έκθεσή του συνδέει ευθέως τη σχέση εκπαίδευσης και απασχόλησης επισφραγίζοντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο της μάθησης στην επαγγελματική ανέλιξη ενός ατόμου (Jallade, 2001· Zhang et al., 2008). Ταυτόχρονα, η διά βίου μάθηση παρουσιάζεται από σειρά μελετητών (Dave, 1976) ως εκείνη η διαδικασία που καλείται να διαδραματίσει

τον κρίσιμο ρόλο στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη των σύγχρονων υποκειμένων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, με στόχο τη βελτίωση της προσωπικότητάς τους, της ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής. Ωστόσο, στα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1970, ο κοινωνικός διάλογος για το ρόλο και την αποστολή της διά βίου μάθησης αρχίζει να υποχωρεί, καθώς στο πλαίσιο μια ευρύτατης φιλελευθεροποίησης της πολιτικής σκηνής αποφασίζονται περικοπές των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση και ακολουθείται ως κυρίαρχη πολιτική μια γενικότερη αμφισβήτηση των πολιτικών για τη δημόσια εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων (Βεργίδης, 2001).

Η προαναφερθείσα κοινωνικοπολιτική τάση διατρέχει όλη τη δεκαετία του 1980, με συνέπεια οι διεθνείς οργανισμοί να ασχολούνται με τη ΔΒΜ σε σχετικά περιορισμένη έκταση και με συγκρατημένο πάντα ενδιαφέρον. Ωστόσο, στο πλαίσιο της αλματώδους παγκοσμιοποίησης των αγορών και με βάση τα νέα δεδομένα που οι ραγδαίες ψηφιακές και τεχνολογικές δυνατότητες διαμορφώνουν, η ΔΒΜ επανέρχεται στο παγκόσμιο προσκήνιο και εντάσσεται δομικά στις πολιτικές προτεραιότητες του συνόλου των διεθνών οργανισμών. Ταυτόχρονα, φαίνεται να επανακάμπτει σθεναρά όλη η συζήτηση για το ρόλο της μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, σε ένα καταφανώς διαφορετικό και περισσότερο περίπλοκο πλαίσιο συνθηκών σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες. Είναι σαφές πως ο κοινωνικός διάλογος για τη ΔΒΜ αρχίζει να αποκτά έναν περισσότερο εργαλειακό προσανατολισμό, ο οποίος εδράζεται κατά κανόνα στις νέες ανάγκες του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος (Ματθαίου, 2002). Επιπροσθέτως, εμφανίζεται μια καταφανής μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τις ανθρωπιστικές σπουδές προς το θετικισμό των τεχνοκρατικών προσεγγίσεων, με στόχο την ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας, της οικονομικής αποδοτικότητας και της αύξησης της παραγωγικότητας. Ως επακόλουθο, η ΔΒΜ υποχωρεί από τον ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό των προηγούμενων δεκαετιών και εστιάζεται περισσότερο στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου ως εκείνου του συντελεστή ο οποίος θα συμβάλει στην ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Αναμφίβολα λοιπόν κερδίζει έδαφος μια περισσότερο νεοφιλελεύθερη θεώρηση της ΔΒΜ (Nijhof, 2005), η οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε στρατηγικές μάθησης που εντάσσονται σε ένα ιδιαίτερα ασφυκτικό και στενά χρησιμοθηρικό χρηματοοικονομικό πλαίσιο.

Θεμελιωτές και αρωγούς των προσεγγίσεων του ανθρώπινου κεφαλαίου στην εκπαίδευση αποτελούν διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η οποία μάλιστα συνδέει ευθέως το ζήτημα της οικονομικής ανάπτυξης –με όρους ανταγωνιστικότητας– με την εκπαίδευση και την κατάρτιση (European Commission, 1993: 16, 136). Στο πλαίσιο της μεταστροφής αυτής, παρατηρούμε να υπερτερεί εμφανώς η οικονομική διάσταση σε ό,τι αφορά τη ΔΒΜ και την εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από μια σαφή προτίμηση στο ρόλο και στη δυναμική της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Γίνεται λοιπόν απόλυτα σαφές πως το εγχείρημα της μάθησης οφείλει να συνδέεται άρρηκτα με τη λογική του «cost benefit analysis», σε μια προσπάθεια αξιοποίησης της εκπαιδευτικής και γνωσιακής επένδυσης με τρόπο ποσοτικό και άμεσα μετρήσιμο (Καραλής, 2008).

Στην εποχή όμως της υφιστάμενης οικονομικής κρίσης, οι ζοφερές συνέπειες της φτώχειας, του αναλφαριθμητισμού και της κοινωνικής ευπάθειας σε συνδυασμό με τον ηγεμονικό ρόλο της παγκοσμιοποίησης και των προκλήσεων των νέων τεχνολογιών διαμόρφωσαν ένα εντελώς διαφορετικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η ΔΒΜ καλείται να λειτουργήσει. Η κοινωνική απαίτηση για περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση συμβαδίζει πλέον με το αίτημα της ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής σε μια προσπάθεια να ισχυροποιηθεί το κοινωνικό δικαίωμα της μόρφωσης ως εργαλείο αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού σε όλες του τις διαστάσεις και τις εκδοχές. Σήμερα λοιπόν η ΔΒΜ αποκτά έναν επιπλέον σημαίνοντα ρόλο, αφού συμβάλλει αποφασιστικά στην ανανέωση και επικαιροποίηση των προσόντων των υποκειμένων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων σε μια εποχή που φαντάζει αναγκαία περισσότερο από ποτέ η συμμετοχή των πολιτών στους θεσμούς, στο πολιτισμικό γίγνεσθαι, στη δημόσια σφαίρα της κοινωνίας των πολιτών (Πανιτσίδου, 2013· Naval et al., 2002).

1.2 Διά βίου μάθηση και ελληνική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα ο θεσμός της διά βίου μάθησης εμφανίζεται τον 19ο αιώνα, την περίοδο κατά την οποία ένας μικρός αριθμός κοινωνικών οργανώσεων επιχειρεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα του αναλφαριθμητισμού στην αγροτική και ημιαστική ελληνική κοινωνία (Βεργίδης, 1999). Το αρχικό αυτό εγχείρημα έλαβε χώρα εν μέσω μεγάλων αλλαγών που άρχισαν να συντελούνται σε όλο τον δυτικό κόσμο.

Το ζήτημα της μάθησης και τη γνώσης συνδέεται ευθέως με το αίτημα της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τους Βεργίδη (2005) και Καραλή (2010), μία από τις αρχικές προσπάθειες κρατικής παρέμβασης εντοπίζεται στη δεκαετία του 1920 με το Νόμο 4397/1929, βάσει του οποίου προβλέπονται η ίδρυση και η λειτουργία νυχτερινών σχολών με στόχο τη μείωση του αναλφαβητισμού του ενήλικου πληθυσμού της χώρας.

Από τη δεκαετία του 1950 και έπειτα εντοπίζουμε μια σειρά πρωτοβουλιών και δράσεων οι οποίες περιλαμβάνουν τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης, το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας και το δίκτυο Λαϊκής Επιμόρφωσης. Ειδικότερα, το Υπουργείο Παιδείας εστιάζει την προσοχή του σε θέματα άμεσης αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού στον γενικό πληθυσμό, ενώ το Υπουργείο Γεωργίας από την πλευρά του υποστηρίζει την ανάπτυξη και διάδοση της γεωργικής εκπαίδευσης. Στο ανωτέρω πλαίσιο, ο ΟΑΕΔ οργανώνει προγράμματα κατάρτισης σε ενήλικους εργαζομένους, ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρών-Μεσαίων Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας παρέχει εκπαίδευση σε βιοτέχνες, ενώ το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας σχεδιάζει και υλοποιεί προγράμματα εκπαίδευσης για τις ανάγκες των στελεχών επιχειρήσεων (Πολυμεράκη, 2011).

Στο πλαίσιο του θεσμού της λαϊκής επιμόρφωσης, θεσμοθετείται η ίδρυση των Κέντρων Διδασκαλίας Ενηλίκων, ανοίγοντας το εύρος των αντικειμένων των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχο την αντιμετώπιση άμεσων αναγκών επιμόρφωσης του γενικού πληθυσμού. Η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού καθώς και τα ζητήματα παρέμβασης σε θέματα παροχής δεύτερης ευκαιρίας σε ενήλικες εργαζομένους αποτελούν βασικές προτεραιότητες της στρατηγικής που ακολουθείται. Στο πλαίσιο αυτού του προσανατολισμού, σύμφωνα με τον Μπουζάκη (1999), προωθούνται η λειτουργία λαϊκών αναγνωστηρίων και δανειστικών βιβλιοθηκών, τα ζητήματα αγωγής υγείας καθώς και η καθιέρωση ραδιοφωνικών εκπομπών με πολιτιστικό και εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Χωρίς αμφιβολία η περίοδος της επταετούς δικτατορίας θα αποβεί καταστροφική για τη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα, αφού το ευρύτερο δίκτυο λαϊκής επιμόρφωσης θα συσχετιστεί άμεσα με τη στρατηγική προπαγάνδας την οποία οι ηγέτες του καθεστώτος θα εγκαθιδρύσουν σε όλη την επικράτεια. Το γεγονός αυτό θα αποδομήσει κάθε προηγούμενο εγχείρημα και θα απαξιώσει πλήρως τις λίγες πρωτοβουλίες που είχαν αναληφθεί. Επιπροσθέτως, θα προκληθεί έντονη δυσπιστία απέναντι σε όλους όσοι προσπάθησαν μέχρι τότε να εδραιώσουν το εγχεί-

ρημα της ΔΒΜ και ειδικότερα της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ελληνική κοινωνία (Καραλής, 2013).

Ιδιαίτερα έντονη μεταστροφή επιχειρείται στο τοπίο της ΔΒΜ όταν η χώρα εντάσσεται στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ). Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της νέας περιόδου παρέμειναν ωστόσο ο έντονος κρατικός έλεγχος και ο διοικητικός συγκεντρωτισμός. Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου η εκπαίδευση ενηλίκων και η διά βίου μάθηση αναπτύσσονται με ισχνούς προϋπολογισμούς μέσα από προγράμματα απορρόφησης των κοινοτικών κονδυλίων. Επίσης, διαφαίνεται πλέον ξεκάθαρα η πλήρης αδυναμία να συγχρονιστεί η χώρα με τους ταχύτατους ρυθμούς ανάπτυξης της ΔΒΜ που παρατηρούνται στις άλλες χώρες, με συνέπεια την καταφανή υστέρηση στο πεδίο αυτό. Ταυτόχρονα όμως η συνεχιζόμενη εισροή κοινοτικών πόρων και η γενικότερη πίεση εκ μέρους των Ευρωπαίων εταίρων για προώθηση του πεδίου διαμόρφωσαν σταδιακά μια νέα πραγματικότητα στον ελλαδικό χώρο. Ως εκ τούτου, εμφανίστηκαν δεκάδες φορείς από τους χώρους της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, της τοπικής αυτοδιοίκησης και των κοινωνικών εταίρων οι οποίοι ενεπλάκησαν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αξιοποιώντας τους κοινοτικούς πόρους και τα προγράμματα που προέρχονταν από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εφαρμοστούν ουσιαστικές παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση των δομών της ΔΒΜ και τη δημιουργία διαχειριστικών συστημάτων των κοινοτικών πόρων οι οποίοι εισρέουν στη χώρα (Λευθερίωτου, 2014). Πλέον, σε πανευρωπαϊκό επίπεδο η εκπαίδευση ενηλίκων και η διά βίου μάθηση έχουν καταστεί οι βασικότεροι πυλώνες άμβλυνσης των προβλημάτων που δημιουργούν η ανεργία, οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Τη δεκαετία του 1990 παρουσιάζεται μια εμφανέστατη μείωση των προγραμμάτων λαϊκής επιμόρφωσης και ταυτόχρονα μια εντελώς διαφορετική τάση, προσανατολισμένη περισσότερο στην επαγγελματική κατάρτιση και στις πολιτικές ενίσχυσης της απασχόλησης μέσω των προγραμμάτων ΔΒΜ.

Από το 2000 και μετά είναι εμφανές το εγχείρημα για τον θεσμικό εκσυγχρονισμό του συστήματος και για μια όλο και περισσότερο ορθολογική αξιοποίηση των υπό διάθεση πόρων, καθώς παρατηρούνται οι πρώτες ενδείξεις ποιοτικής αναβάθμισης της ΔΒΜ, με στόχο την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση δραστηριοτήτων οι οποίες συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Καραλής, 2010· Κόκκος, 2008). Η ψήφιση του Νόμου 3879 του 2010

(«Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις») διαμορφώνει ένα εξορθολογισμένο και κοντά στα ευρωπαϊκά πρότυπα θεσμικό πλαίσιο. Βασικά χαρακτηριστικά του αποτελούν η σύνδεση των επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, η αναγνώριση του ρόλου των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η ανάγκη αναγνώρισης και πιστοποίησης των εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, η αποκέντρωση των δράσεων ΔΒΜ στους δήμους και στις περιφέρειες, η ενίσχυση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, η διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών δράσεων, η συγκρότηση ενιαίου εθνικού πλαισίου αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων σε συναρμογή με τα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εν συνεχεία, και βασιζόμενο στο νόμο του 2010, το Στρατηγικό Πλαίσιο του Εθνικού Προγράμματος ΔΒΜ για την περίοδο 2013-2015 επικεντρώνεται ως επί το πλείστον σε θεσμικές και διοικητικές παρεμβάσεις, καθώς και σε θέματα σχετικά με τη χρηματοδότηση και τη διάθεση πόρων για την εφαρμογή του, αλλά και σε κριτήρια για την κατηγοριοποίηση των ομάδων-στόχων της ΔΒΜ (Λευθεριώτου, 2014).

Εν κατακλείδι, σημειώνεται ότι στις μέρες μας έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικά βήματα προς την πορεία αποδοχής και καταξίωσης της ΔΒΜ στη συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας. Ιδιαίτερα στην εποχή της οικονομικής κρίσης, της υψηλής ανεργίας και της παρατεταμένης ύφεσης οι προσδοκίες για έναν περισσότερο δυναμικό και παρεμβατικό ρόλο της ΔΒΜ είναι υψηλές. Παρόλο όμως που παρατηρείται υψηλό αίσθημα ενδιαφέροντος από πλευράς φορέων, επιστημονικών ενώσεων, ερευνητών, κοινωνικών εταίρων και εκπαιδευτικής κοινότητας, το περιβάλλον μέσα στο οποίο η ΔΒΜ καλείται να αναπτυχθεί δεν είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό. Γραφειοκρατία, συγκεντρωτισμός, φοβικές συμπεριφορές απέναντι σε θεσμικές καινοτομίες, έλλειψη στρατηγικού οράματος και θεσμικές αμφισημίες συγκροτούν ένα αντιφατικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνει μια εξαιρετικά ομηχλώδη προοπτική. Ο ευρωπαϊκός στόχος για συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ σε ποσοστό γύρω στο 15% έως το 2020 φαντάζει απόλυτα εξωπραγματικός σε μια συγκυρία κατά την οποία μια σειρά από θεσμικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες άρχισαν να αποδομούνται και να υποβαθμίζονται σταδιακά (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Σχολές Γονέων, ΚΔΒΜ κ.ά.). Η χώρα μας αναφορικά με τη συμμετοχή των εργαζομένων στην επαγγελματική κατάρτιση εξακολουθεί να βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις της ΕΕ, ενώ αναφορικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ κινείται γύρω στο 3% (με κοινοτικό μέσο όρο

γύρω στο 9,5%). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει με σαφήνεια τον μακρύ δρόμο που έχουμε ως κοινωνία και ως οργανωμένο κράτος μπροστά μας.

Κεφάλαιο 2

Πιστοποίηση προσόντων και εκπαιδευτική πολιτική

2.1 Εννοιολογικές παρατηρήσεις και προσδιορισμοί

Το ζήτημα της πιστοποίησης των προσόντων αποτελεί καίριας σημασίας ζήτημα στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Και αυτό διότι τη στιγμή που δρομολογείται η χωρίς αποφασιστική ορμή πορεία προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τη σημασία του ρόλου των προσόντων στην εν λόγω διαδικασία. Είναι δίχως άλλο σαφές το γεγονός ότι η δημιουργία μιας ενιαίας σφαίρας απασχόλησης με στόχο την προώθηση της ομογενοποίησης της αγοράς εργασίας και την ενίσχυση της κινητικότητας απαιτεί εκτός από την απαραίτητη πολιτική βούληση και τα ανάλογα εργαλεία πολιτικής. Ένα τέτοιο εργαλείο πρωτεύουσας σημασίας είναι η πιστοποίηση προσόντων, η οποία ως θεσμική διαδικασία περιλαμβάνει το σύνολο των ενεργειών που απαιτούνται για την έγκριτη, αξιόπιστη και ασφαλή αναγνώριση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που οφείλει κάποιος να διαθέτει όταν επιχειρεί να αποδείξει την κατοχή ενός προσόντος. Η πιστοποίηση, με άλλα λόγια, περιλαμβάνει «τη διαδικασία μέσω της οποίας ένα ίδρυμα ή ένα πρόγραμμα κρίνεται από τις συναφείς νομοθετικές και επαγγελματικές αρχές για να διαπιστωθεί εάν συμμορφώνεται με τις προκαθορισμένες προδιαγραφές παροχής εκπαίδευσης ή κατάρτισης και απονομής των αντίστοιχων προσόντων (όπου αυτά υφίστανται). Η διαδικασία πιστοποίησης προϋποθέτει ότι τα προγράμματα ή τα ιδρύματα που πρόκειται να πιστοποιηθούν υπόκεινται σε αξιολόγηση» (Eurydice, 2006: 7). Στη συνέχεια του ίδιου προβληματισμού, ως πιστοποίηση ορίζεται «η διαδικασία αποτίμησης/αξιολόγησης της απόκτησης των σημαντικών, απαραίτητων και κρίσιμων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ή/και μορφών επάρκειας, για την πρόσβαση

σε εκπαιδευτικές βαθμίδες / σχολικούς τύπους και την πρόσβαση στην απασχόληση ή/και την άσκηση επαγγελματικών δραστηριοτήτων» (Συτζιούκη, 2009).

Εν κατακλείδι, η πιστοποίηση αποτελεί την επίσημη αυτή επιβεβαίωση των προσόντων που αποκτήθηκαν σε ένα περιβάλλον τυπικής, μη τυπικής εκπαίδευσης ή άτυπης μάθησης η οποία επικυρώνει την αποτελεσματικότητα σε μια διαδικασία εκπαίδευσης ή κατάρτισης ή το αποτέλεσμα μιας εξέτασης με τη μορφή ενός τίτλου σπουδών, πιστοποιητικού ή διπλώματος (Cedefop, 2014a).

Ειδικότερα, το ζήτημα της πιστοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων τείνει να αναδειχθεί σε σημαντική παράμετρο τόσο της διά βίου εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων όσο και της απασχόλησης, αφού μέσω αυτού διευθετούνται τα πλαίσια μέσα στα οποία χαρτογραφούνται και εντέλει διαμορφώνονται τα επαγγελματικά προσόντα και εν δυνάμει τα αντίστοιχα επαγγελματικά δικαιώματα. Συνεπώς, η πιστοποίηση ως θεσμική διαδικασία εφάπτεται πλήρως τόσο με την εκπαίδευση όσο και με και την εργασία (Λιντζέρης, 2010). Το γεγονός αυτό ήταν άλλωστε αναγνωρίσιμο και από παλαιότερες προσεγγίσεις, αφού το ζήτημα της πιστοποίησης και της αναγνώρισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελούσε πρωτεύον σημείο στον διεθνή διάλογο για τις πολιτικές εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης ήδη από τη δεκαετία του 1990 (Cedefop, 1998: 11).

Σχετικά με το ζήτημα της πιστοποίησης και σύμφωνα με την οπτική της ευρωπαϊκής ρητορικής, πρωτεύοντα στόχο αποτελεί η ενίσχυση της ευελιξίας των συστημάτων επαγγελματικών προσόντων, που επιδιώκει την ενίσχυση της διαδικασίας αναγνώρισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων τα οποία αποκτώνται εκτός του συμβατικού τυπικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν:

- οι περιπτώσεις προσόντων που έχουν αποκτηθεί σε χώρες της αλλοδαπής,
- προσόντα ή μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία αποκτήθηκαν εντός διαφορετικών φορέων παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης,
- μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν αποκτηθεί κατά παρελθόντα έτη εντός ή εκτός του χώρου εργασίας.

Γίνεται λοιπόν απολύτως σαφές πως η προώθηση των διαδικασιών πιστοποίησης, μεταφοράς και συσώρευσης προσόντων αποσκοπεί στη διεύρυνση του πεδίου των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των προσόντων που πιστοποι-

ούνται στοχεύοντας στη διευκόλυνση των πολιτών προκειμένου αυτοί να κινηθούν αυτόνομα εντός των δομών εκπαίδευσης ή απασχόλησης. Κατά συνέπεια, η χρήση του όρου *πιστοποίηση μαθησιακών αποτελεσμάτων* χρησιμοποιείται με στόχο να αναδείξει την αναγκαιότητα εργαλείων, μεθόδων και πρωτοβουλιών που συντείνουν στο ζήτημα της αναγνώρισης όσων είναι σε θέση να γνωρίζει κάποιος με αποτελεσματικότητα και πληρότητα στο πλαίσιο της άσκησης των εκάστοτε επαγγελματικών του ρόλων. Αναμφίβολα λοιπόν ο διεθνής διάλογος για τις διαδικασίες πιστοποίησης, συσώρευσης και αντιστοίχισης προσόντων τα τελευταία χρόνια διεξάγεται με αμείωτη ένταση και διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον. Ήδη αρκετές χώρες εφαρμόζουν εθνικά συστήματα πιστοποίησης προσόντων προερχόμενων από την άτυπη και τη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση διευρύνοντας τον εκπαιδευτικό και εργασιακό ορίζοντα εκατομμυρίων εκπαιδευομένων και εργαζομένων. Εργαλεία πολιτικής όπως το ECTS και το ECVET αποτελούν πλέον κοινό τόπο για το σύνολο σχεδόν των ευρωπαϊκών κρατών σε μια προσπάθεια να διαμορφωθεί ένας ενιαίος χάρτης κινητικότητας.

Πρόκειται ουσιαστικά για τη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία εδράζονται στις, κατά κοινή ομολογία, ραγδαίες δημογραφικές, οικονομικές και τεχνολογικές μεταβολές που συντελέστηκαν στο παγκόσμιο στερέωμα τα τελευταία χρόνια, γεγονός που προκάλεσε μια αφόρητη πίεση στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για προσαρμογές και σε πολλές περιπτώσεις βίαιους επαναπροσδιορισμούς. Φαινόμενα όπως η όξυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, η γήρανση πληθυσμού, η αύξηση των μεταναστευτικών ροών και της κινητικότητας της εργασίας, η ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων και οι ευέλικτες μορφές απασχόλησης διαμόρφωσαν ένα εντελώς διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο. Παράλληλα, πολλά από τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν μπόρεσαν να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες σημαντικών τμημάτων του πληθυσμού, με συνέπεια την αύξηση της ανεργίας για άτομα με προσόντα χαμηλού επιπέδου (low skilled), την αύξηση των ποσοστών πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, τη χαμηλή συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων κ.ά. Επιπροσθέτως, διαφαίνεται όλο και περισσότερο πως οι πολιτικές για τη διά βίου μάθηση σε εθνικό επίπεδο μοιάζουν να λειτουργούν υποστηρικτικά προς μια κοινή ευρωπαϊκή προσέγγιση, η οποία περιγράφηκε κατά κανόνα από τη συνθήκη της Λισαβόνας και έπειτα, όταν το 2000 τέθηκε ο μεγάλος στόχος η γνώση να αποτελέσει τον καταλύτη της οικονομικής ανάπτυξης και της

ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης. Ταυτόχρονα όμως, παρά τη διακηρυγμένη στρατηγική περί κοινής δράσης μέσα από την αρχή της *ανοικτής μεθόδου συντονισμού* (Dehoussé, 2002), διαπιστώνεται ακόμη και σήμερα η καταφανής αδυναμία να διαρθρωθούν σε κοινή πολιτική οι επιμέρους διαφοροποιημένες εθνικές πολιτικές στα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης.

2.2 Πιστοποίηση εναλλακτικών μαθησιακών διαδρομών: Μη τυπική εκπαίδευση και άτυπη μάθηση

Αναμφίβολα, οι εξελίξεις και οι διεθνείς ανακατατάξεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν διαμορφώσει ένα δυναμικό, αντιφατικό και σε πολλές περιπτώσεις συγκρουσιακό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται τόσο από τα εμπειρικά δεδομένα όσο και από τη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική μια σαφής κατεύθυνση προς την ανάπτυξη των συστημάτων πιστοποίησης μη τυπικής και άτυπης μάθησης με στόχο την ευελιξία και τη διαμόρφωση ενός ευρύτερου πεδίου δυνατοτήτων αναγνώρισης των εναλλακτικών μορφών μάθησης που ένα υποκείμενο έχει υλοποιήσει. Υπό την έννοια αυτή, τα συστήματα πιστοποίησης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης αποσκοπούν στο να γίνουν εύχρηστα και κυρίως ευδιάκριτα τα μαθησιακά αποτελέσματα που αποκτήθηκαν εκτός των παραδοσιακών δομών του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, είτε στον επαγγελματικό στίβο, είτε σε οποιαδήποτε άλλη εργασία εθελοντικού ή κοινωνικού χαρακτήρα, είτε σε οποιαδήποτε άλλη δομή ή θεσμικό πλαίσιο εκτός τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Είναι σαφές πως η κυρίαρχη τάση σήμερα στο πεδίο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να διερευνηθούν όλες εκείνες οι παράμετροι που καθιστούν τα μαθησιακά αποτελέσματα αναγνωρίσιμα και κοινώς αποδεκτά μέσα από έγκριτες, έγκυρες και διαφανείς διαδικασίες πιστοποίησης. Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι εμπειρίες που έχουν αποκτηθεί στη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου είναι σημαντικό σταδιακά να αξιολογούνται και να πιστοποιούνται όπως ακριβώς και αυτά που αποκτήθηκαν μέσω παραδοσιακών εκπαιδευτικών διαδρομών (Cedefop, 2007). Με άλλα λόγια, το ζήτημα της πιστοποίησης προσόντων φαίνεται να τίθεται στην πρώτη θέση της ατζέντας της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και να καταλαμβάνει κεντρικό ρόλο στον δημόσιο διάλογο για τα θέματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης (Souito et al., 2008·

Cedefop, 2008a· Cedefop, 2008b· European Commission DG EAC and Cedefop, 2009· Cedefop, 2009b).

Το ζήτημα της πιστοποίησης όμως αποτελεί μια αυτόνομη θεσμική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ένα πλήθος διεργασιών, τεχνικών και πρακτικών, που εμπλέκονται σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο η πιστοποίηση σχεδιάζεται και εντέλει υλοποιείται. Είναι σαφές πως στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπάρχει υψηλός βαθμός ανομοιογένειας και διαφοροποίησης, καθώς συντρέχουν εντελώς διαφορετικές ιστορικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Ειδικότερα, σκανδιναβικές χώρες, όπως η Δανία και η Νορβηγία, αλλά και χώρες όπως η Γαλλία, η Ολλανδία και η Πορτογαλία βρίσκονται εδώ και χρόνια σε τροχιά ανάπτυξης των θεμάτων πιστοποίησης, ταξινόμησης και αναγνώρισης των προσόντων δρομολογώντας σοβαρές εξελίξεις στο συγκεκριμένο πεδίο. Παρ' όλα αυτά, η συγκεκριμένη εικόνα δεν ανταποκρίνεται στο σύνολο της ΕΕ, αφού διαπιστώνεται η ύπαρξη ενός διευρυμένου χάσματος ανάμεσα σε χώρες οι οποίες έχουν προχωρήσει αρκετά και σε χώρες οι οποίες τώρα αρχίζουν να συζητούν το ενδεχόμενο παρώθησης τέτοιων εξελίξεων. Το CEDEFOP σε επετειακή έκδοση για τα 40 χρόνια λειτουργίας του το 2015 επικαιροποιεί την κατάσταση που επικρατεί στην ευρωπαϊκή επικράτεια αποτυπώνοντας την πιο πρόσφατη εικόνα σε τρεις βασικές κατηγορίες αναφορικά με το δρόμο που έχουν διανύσει στο θέμα της πιστοποίησης προσόντων. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στις χώρες εκείνες όπου η πιστοποίηση έχει προχωρήσει θεσμικά και αποτελεί ήδη μια υπαρκτή πραγματικότητα με απτά αποτελέσματα στο χώρο της εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης. Η δεύτερη κατηγορία αφορά εκείνες τις χώρες στις οποίες έχει δρομολογηθεί η διαδικασία εισαγωγής της δημιουργίας συστημάτων πιστοποίησης, ενώ η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τις χώρες εντός των οποίων –παρόλο που τα θέματα αυτά αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερο σκεπτικισμό– έχει αρχίσει ο δημόσιος διάλογος για τη δημιουργία μιας τροχιάς ανάπτυξης γύρω από τα πλαίσια κατάταξης και πιστοποίησης των προσόντων (Cedefop, 2015).

Ειδικότερα, το ζήτημα της πιστοποίησης των προσόντων συνδέεται με την προσπάθεια διαμόρφωσης των εθνικών πλαισίων προσόντων, τα οποία οφείλουν να συνενώνονται και να συναρθρώνονται με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων. Η στρατηγική αυτή αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της κινητικότητας και της διαμόρφωσης ενός ενιαίου χώρου της εργασίας στην ευρωπαϊκή

ϊκή περιοχή. Είναι ωστόσο σημαντικό να επισημανθεί πως το ζήτημα της πιστοποίησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχει ήδη τεθεί από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 μέσω δράσεων και ενεργειών οι οποίες τοποθετούσαν το θέμα της αναγνώρισης, της μεταφοράς, της επικύρωσης και της συσσώρευσης των προσόντων σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Ο βασικός και συνεχής στόχος αυτής της πρωτοβουλίας είναι η διαμόρφωση ενός κοινού πεδίου δράσης των εθνικών συστημάτων σε διεθνικό και διακρατικό επίπεδο με σκοπό τη συγκρισιμότητα (comparability), τη συμβατότητα (compatibility) και τη διαφάνεια (transparency) των διαδικασιών πιστοποίησης εντός της ΕΕ. Επιχειρώντας ωστόσο να διαμορφώσουμε το περίγραμμα ενός βασικού πλαισίου των κυριότερων ευρωπαϊκών αρχών που απαιτείται να διέπουν την πιστοποίηση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης, θα επισημάνουμε τα εξής κρίσιμα σημεία:

- τον εθελοντικό χαρακτήρα που είναι αναγκαίο να διέπει τις διαδικασίες πιστοποίησης της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης·
- το ατομικό δικαίωμα της ιδιωτικότητας στην πρόσβαση στις υπηρεσίες πιστοποίησης·
- την ισότιμη πρόσβαση και δίκαιη μεταχείριση όλων των ενδιαφερομένων·
- το θεσμικό δικαίωμα των κοινωνικών εταίρων στις διαδικασίες συμμετοχής και στις ενέργειες διαβούλευσης και διαμόρφωσης των όρων πιστοποίησης·
- την αναγκαία υποστήριξη των συστημάτων πιστοποίησης από τους μηχανισμούς συμβουλευτικής, επαγγελματικής καθοδήγησης και διασφάλισης ποιότητας·
- τα συστήματα πιστοποίησης οφείλουν να σέβονται τα έννομα συμφέροντα των ενδιαφερόμενων μερών και να επιδιώκουν την ισορροπημένη εκπροσώπησή τους·
- η διαδικασία πιστοποίησης απαιτείται να είναι αμερόληπτη, διαφανής, αξιόπιστη και θεσμικά έγκυρη.

Μέρος II

**Μοντέλα διά βίου μάθησης,
πιστοποίησης προσόντων
και διασφάλισης της ποιότητας
σε προγράμματα ΔΒΜ στην ΕΕ**

Κεφάλαιο 1¹

Σύντομη επισκόπηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας: Όψεις και διαστάσεις

1.1 Εισαγωγικό σημείωμα

Η διά βίου μάθηση προσδιορίζεται ως η διαδικασία εκείνη κατά την οποία οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες διασπείρονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Green, 2005). Η ΔΒΜ ως ένα οργανωμένο σύνολο δραστηριοτήτων υπό την αιγίδα της ΕΕ και των κρατών-μελών που την απαρτίζουν αποτελεί ένα συνεχώς αυξανόμενο πεδίο ενδιαφέροντος και κατέχει υψηλή θέση στον δημόσιο διάλογο και στην πολιτική ατζέντα των ευρωπαϊκών χωρών, καθώς αναγνωρίζεται πλέον η σημασία της μέσα στο πλαίσιο μιας ραγδαία αναπτυσσόμενης κοινωνίας και οικονομίας. Η *κοινωνία της γνώσης* και η *οικονομία της γνώσης* είναι έννοιες που έχουν αναπτυχθεί ταυτόχρονα με τη σχηματοποίηση του πολιτισμικού πλουραλισμού και της κοινωνικής πολυμορφίας κι έχουν προσθέσει σημαντικές απαιτήσεις στα σύγχρονα συστήματα εκπαίδευσης (Green, 2005).

Οι αλλαγές στην αγορά εργασίας, η γήρανση του πληθυσμού και η εντεινόμενη ανταγωνιστικότητα μέσα στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον απαιτούν τη χρησιμοποίηση όλης της διαθέσιμης γνώσης και των δεξιοτήτων, ανεξάρτητα από τον τόπο και τον τρόπο κτήσης τους (Cedefop, 2008b· OECD, 2007). Μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (2000), όπου τέθηκε ο φιλόδοξος στό-

1. Το Κεφάλαιο 1 γράφτηκε με τη συνεργασία, τη μεταφραστική αρωγή και την επιμέλεια του Γιώργου Χριστόπουλου, Υπ. Δρ. στο Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Προσχολικής Ηλικίας του ΕΚΠΑ και επιστημονικό συνεργάτη του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ. Από τη θέση αυτή τον ευχαριστούμε θερμά για την υποστήριξη του εγχειρήματος και την ευγενική παραχώρηση των αρχικών του κειμένων.

χος να γίνει η Ευρώπη «η πιο ανταγωνιστική και βασισμένη στη γνώση οικονομία του κόσμου, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες δουλειές και περισσότερη κοινωνική συνοχή», διατυπώθηκε από τα κράτη-μέλη και από την ΕΕ η άποψη ότι μέσα στο περιβάλλον των απαιτούμενων οικονομικών αλλαγών, της αυξημένης ανάγκης για κινητικότητα και του κινδύνου για απώλεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων είναι αναγκαίο να αναγνωριστούν όλες οι μορφές γνώσης (τυπικής, μη τυπικής, άτυπης) σε ένα πλαίσιο που να βασίζεται στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (outcomes) και όχι στον τρόπο με τον οποίο η γνώση αποκτήθηκε. Η αναγνώριση αυτή είναι ευνόητο ότι πρέπει να γίνεται με έγκυρες μορφές επικύρωσης και πιστοποίησης μέσα από διαφανείς διαδικασίες, ώστε ο Ευρωπαίος πολίτης να βελτιώσει τη θέση του στην εργασία, στην κοινωνία και να γίνει περισσότερο κινητικός. Η πιστοποίηση των εν λόγω γνώσεων θα απλοποιήσει και θα εξορθολογήσει την «περαιτέρω γνώση», που αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της ΔΒΜ (Colardyn and Bjørnåvold, 2005).

Σύμφωνα με την EUCIS – LLL (European Civil Society Platform on Lifelong Learning, 2012), η επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης είναι κορυφαία προτεραιότητα για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και των μορφών κατάρτισης, αποτελεί ισχυρό εργαλείο για τη διά βίου μάθηση, παρέχει ευέλικτες οδούς μάθησης στους Ευρωπαίους πολίτες και βοηθά εργαζομένους, οργανισμούς και εργοδότες να αναγνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψη τους την ατομική και την επαγγελματική πρόοδο και ανάπτυξη. Δίνει επίσης τη δυνατότητα σε «μη παραδοσιακούς» εκπαιδευομένους για μια δεύτερη ευκαιρία, διευρύνοντας την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση και σε πιστοποιημένα προσόντα.

Το 2001 το CEDEFOP και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συμφώνησαν με την πρόταση του ευρωπαϊκού forum για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων να δημιουργηθεί μια ευρωπαϊκή λίστα προσεγγίσεων και μεθόδων στον τρόπο επικύρωσης μη τυπικής και άτυπης γνώσης, με σκοπό να είναι εφικτή η ανάλυση συγκλινουσών και αποκλινουσών τάσεων σε πολιτικές, πρακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Colardyn and Bjørnåvold, 2005). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, θα επιχειρήσουμε να ψηλαφήσουμε, μέσα από τις ομοιότητες και τις διαφορές σε πρακτικές που αφορούν τη ΔΒΜ, διαφορετικά μοντέλα πιστοποίησης προσόντων και διασφάλισης της ποιότητας των υπηρεσιών με βάση τη

γεωγραφική κατανομή και την πολιτική στόχευση πίσω από το σχηματισμό των μοντέλων αυτών.

1.2 Μοντέλα ΔΒΜ, γεωγραφική κατανομή, ιδεολογικές και πολιτικές οπτικές

Αν και είναι εξαιρετικά δύσκολο να ταξινομήσει κανείς σε ξεκάθαρους κατηγορίες τις πολιτικές για τη διά βίου μάθηση, ένα αρχικό σημείο διάκρισης που θα μας επέτρεπε να προχωρήσουμε στην ψηλάφηση διαφορετικών μοντέλων δίνεται από δύο θεμελιώδη κείμενα, τα οποία –αν και συμφωνούν στη γενική ρητορική για τη ΔΒΜ– διαφοροποιούνται στη στόχευσή της. Και τα δύο κείμενα εκδόθηκαν το 1996, περίοδο κατά την οποία η συζήτηση για τη ΔΒΜ άρχισε να παίρνει κεντρική θέση στον δημόσιο διάλογο για την εκπαίδευση. Το ένα κείμενο εκδόθηκε από τον ΟΟΣΑ με τίτλο “Lifelong learning for all” και δίνει σαφή έμφαση στην ανταγωνιστικότητα της οικονομίας και στο ρόλο των αγορών για την παροχή υπηρεσιών διά βίου μάθησης. Το δεύτερο κείμενο εκδόθηκε από την UNESCO, τιτλοφορείται “Learning: The treasure within” και σύμφωνα με αυτό κεντρικός ρόλος της ΔΒΜ είναι τα ζητήματα ποιότητας ζωής, η κοινωνική συνοχή και η ισότητα, ενώ υποστηρίζει πως η παροχή υπηρεσιών ΔΒΜ είναι πρωτίστως θέμα δημόσιας ευθύνης και όχι των αγορών.

Από την πλευρά του ο Green (2005) ξεχώρισε τα κύρια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και επιχειρήσε να εξετάσει ομοιότητες μεταξύ τους βασιζόμενος σε 4 άξονες: α) τις οπτικές και τους σκοπούς της διά βίου μάθησης στις χώρες αυτές, β) τη θεσμική αρχιτεκτονική των τυπικών εκπαιδευτικών συστημάτων, γ) τα βασικά χαρακτηριστικά των αναλυτικών προγραμμάτων και της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά συστήματα και δ) τους τρόπους ρύθμισης των συστημάτων αυτών ως σύνολο.

Ο Green (2005) εξετάζοντας κυρίως τη νομοθεσία και τα κυβερνητικά έγγραφα διακρίνει τρία μοντέλα ΔΒΜ, δύο ακραία και ένα ενδιάμεσο.

- Το ένα ακραίο μοντέλο είναι βασισμένο στις απαιτήσεις των αγορών. Το μοντέλο αυτό αντιλαμβάνεται την κοινωνία της γνώσης ως πεδίο το οποίο αναπτύσσεται μέσω της ζήτησης νέων ευκαιριών, δικτύων και συνεργασιών που διευκολύνονται από τις νέες τεχνολογίες και καθοδηγούνται αποκλειστικά από τις αγορές. Στο μοντέλο αυτό το άτομο έχει την κύρια ευθύνη για την

εκπαίδευσή του και ο ρόλος της κυβέρνησης περιορίζεται σε καθαρά συμβουλευτικό επίπεδο. Οι οργανισμοί που συμμετέχουν στην παροχή υπηρεσιών ΔΒΜ το κάνουν στο βαθμό που η ενασχόληση με αυτές τους αποκομίζει κέρδος.

- Το άλλο ακραίο μοντέλο είναι η ΔΒΜ που παρέχεται σχεδόν αποκλειστικά από το κράτος, το οποίο είναι ο κύριος χορηγός όλων των διαδικασιών. Το μοντέλο αυτό απορρίπτει την ανάμειξη των αγορών, καθώς οδηγούν σε υποχρηματοδότηση και ανισότητες. Το κράτος, και όχι οι αγορές, αποφασίζει πόσα χρήματα θα επενδυθούν και σε ποιους τομείς με αποκλειστικό γνώμονα το δημόσιο συμφέρον.
- Ένα σχετικά ενδιάμεσο μοντέλο βασίζεται κατά κύριο λόγο στη συνεργασία των κοινωνικών εταίρων. Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει την ατομική ευθύνη, αλλά ταυτόχρονα ενθαρρύνει τη συμμετοχή πολλών φορέων παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ και κοινωνικών εταίρων και δίνει έμφαση στη μέγιστη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Διαφέρει από το πρώτο μοντέλο στο ότι τονίζει τους περιορισμούς που θα πρέπει να υπάρχουν στην εμπλοκή της αγοράς στις διαδικασίες ΔΒΜ και την αναγκαιότητα να υπάρχει ρυθμιστικός ρόλος του κράτους.

Αν και ο συγγραφέας θεωρεί εξαιρετικά δύσκολη τη διαδικασία κατηγοριοποίησης των χωρών, υποστηρίζει ότι για κάποιες χώρες είναι ξεκάθαρο ποιο μοντέλο ΔΒΜ εφαρμόζουν. Ο Green (2005) λοιπόν ισχυρίζεται ότι το Ηνωμένο Βασίλειο εφαρμόζει ένα μοντέλο με στόχο την αύξηση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, όπου ο ρόλος της αγοράς είναι κεντρικός, ενώ οι σκανδιναβικές χώρες από την πλευρά τους εφαρμόζουν μοντέλα που θέτουν ως κύριο στόχο της ΔΒΜ την κοινωνική συνοχή, και σε αυτά το κράτος κατέχει κεντρικό ρόλο.

As μελετήσουμε περισσότερο κάποια από τα μοντέλα διά βίου εκπαίδευσης / επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, για να διαπιστώσουμε με ποιον τρόπο διασφαλίζεται η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και πώς πιστοποιούνται τα προσόντα που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι.

1.3 Το αγγλικό μοντέλο

Σύμφωνα με έρευνα του EQAVET (Ulicna and Curth, 2013), στην Αγγλία η πλειονότητα των υπηρεσιών αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης παρέχονται

από φορείς που σχετίζονται με την αγορά, ωστόσο υπάρχει στενή κρατική εποπτεία σε όλες τις διαδικασίες.

Σε γενικές γραμμές, η εποπτεία για την κατάρτιση των εκπαιδευομένων κάτω των 19 ετών ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας και σε συνεργαζόμενους φορείς (Education Funding Agency, The Teaching Agency, Standards and Testing Agency and the National College for School Leadership). Αντιστοίχως, την εποπτεία των προγραμμάτων κατάρτισης για εκπαιδευομένους άνω των 19 ετών έχει το Τμήμα Επιχειρηματικότητας, Καινοτομίας και Δεξιοτήτων (Department of Business, Innovation and Skills) σε συνεργασία με τρεις κυβερνητικούς θεσμούς: α) το Skills Funding Agency, που ελέγχει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και κατευθύνει πόρους σε φορείς οι οποίοι παρέχουν κατάρτιση, β) το National Apprenticeship Service, που συντονίζει και χρηματοδοτεί προγράμματα μαθητείας και γ) το UKCES (UK Commission for Employment and Skills), το οποίο παρέχει συμβουλευτική για ζητήματα δεξιοτήτων και απασχόλησης.

Η εποπτεία της δημιουργίας αναλυτικών προγραμμάτων και των εξετάσεων σε φορείς διά βίου μάθησης είχε ανατεθεί σε ένα φορέα συνδεδεμένο με το Υπουργείο Παιδείας. Ο φορέας αυτός ονομαζόταν Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA) και συνεργαζόταν στενά με το Υπουργείο Παιδείας, το Φορέα Αξιολόγησης (Ofsted), εργοδοτικούς φορείς, το Φορέα Κατάρτισης και Ανάπτυξης για τα σχολεία (TDA), το Φορέα Χρηματοδότησης Δεξιοτήτων (Skill Funding Agency) και τα οργανωμένα από εργοδοτικούς φορείς Συμβούλια Κλαδικών Δεξιοτήτων (Sector Skills Councils).

Το 2010 η κυβερνητική συμμαχία Συντηρητικών-Φιλελεύθερων Δημοκρατών διά του υπουργού Παιδείας Michael Gove –στο πλαίσιο της σταδιακής απεμπλοκής του κράτους από τις υπηρεσίες διά βίου μάθησης και των δημοσιονομικών περικοπών ύψους περίπου 8 εκατομμυρίων λιρών– ανακοίνωσε τη διάλυση του QCDA και την ανάθεση των αρμοδιοτήτων του σε έναν ανεξάρτητο κυβερνητικό οργανισμό που δεν είναι συνδεδεμένος με κανένα υπουργείο, το Ofqual. Ο οργανισμός αυτός λογοδοτεί αποκλειστικά στη Βουλή και έχει ως κύριο σκοπό να ελέγχει εξετάσεις, να πιστοποιεί προσόντα, ακόμη και θεσμούς (για παράδειγμα, ο σκωτσέζικος Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων [SQA] ελέγχεται από αυτόν, καθώς και όλες οι αγγλικές εξεταστικές επιτροπές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) (Ofqual, 2014). Ο συγκεκριμένος φορέας συνεργάζεται τόσο με το Υπουργείο Παιδείας για θέματα εξετάσεων της τυπικής εκπαίδευσης όσο και με

το Τμήμα Επιχειρηματικότητας, Καινοτομίας και Δεξιοτήτων για την πιστοποίηση προσόντων τεχνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Την αξιολόγηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης και διά βίου μάθησης έχει αναλάβει ο κύριος αξιολογικός φορέας στη Βρετανία, ο Ofsted (Ofsted, 2015).

Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι ο έλεγχος της πολιτείας διά μέσου των αρμόδιων φορέων στην πιστοποίηση προσόντων αφορά κατά κύριο λόγο τις υπηρεσίες που παρέχονται από το κράτος. Στον ιδιωτικό τομέα, αν και αρκετοί πάροχοι υπηρεσιών χρησιμοποιούν τις κρατικές υπηρεσίες για να πιστοποιούνται και για να διαπιστώνεται η ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν, δεν υπάρχει ένα γενικό διοικητικό πλαίσιο ή ένας μηχανισμός ελέγχου (www.eqavet.eu).

Η κυβέρνηση Συντηρητικών-Φιλελεύθερων Δημοκρατών, στο πλαίσιο των προαναφερόμενων περικοπών και της αλλαγής πολιτικής, προέβη σε εκτεταμένες διαρθρωτικές παρεμβάσεις σε φορείς που σχετίζονται με τις υπηρεσίες διά βίου μάθησης. Επακολούθως, ενώ μέχρι και το 2012 ένας ικανός αριθμός φορέων δραστηριοποιούνταν στο χώρο της βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (π.χ. η Υπηρεσία Βελτίωσης Μάθησης και Δεξιοτήτων [LSIS], το Ινστιτούτο Μάθησης [IfL]), σταδιακά άρχισαν να υπολειπονταν και σήμερα να μην υφίστανται.

Το κύριο κυβερνητικό έγγραφο στο οποίο αδρά περιγράφονται οι κατευθυντήριες γραμμές της νέας αγγλικής πολιτικής για τη διασφάλιση ποιότητας σε υπηρεσίες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι το “New challenges, new chances: Further education and skills system reforming plan” (Department for Business, Innovation and Skills, 2013). Από το έγγραφο αυτό προκύπτει ότι κύριος στόχος της πολιτείας είναι η μικρότερη δυνατή κυβερνητική εμπλοκή για τη διασφάλιση της ποιότητας σε υπηρεσίες ΔΒΜ, η οποία θα αποβλέπει κυρίως στην ενημέρωση των συμμετεχόντων. Άλλωστε, η κυβερνητική εποπτεία, σύμφωνα με το έγγραφο, αποπροσανατολίζει τους συμμετέχοντες από τον κύριο στόχο τους, που είναι η δημιουργία ανταγωνισμού και κινήτρων σε εργοδότες και μαθητευομένους. Δευτερευόντως, η κυβέρνηση θα παρεμβαίνει, ώστε να παρέχονται υψηλού επιπέδου εναλλακτικές υπηρεσίες όπου διαπιστώνεται ότι αυτές που παρέχουν οι ιδιωτικοί φορείς είναι χαμηλής ποιότητας (Ulicna and Curth, 2013).

Οι τρεις βασικοί οργανισμοί που εμπλέκονται στη διασφάλιση ποιότητας υπηρεσιών ΔΒΜ είναι το Τμήμα Επιχειρηματικότητας, Καινοτομίας και Δεξιοτή-

των, ο Φορέας Αξιολόγησης (Ofsted) και ο Φορέας Χρηματοδότησης Δεξιοτήτων (Skill Funding Agency – SFA). Η βασική διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας βασίζεται στις αρχές του ελέγχου, της παρακολούθησης της απόδοσης και της πιστοποίησης των παρόχων. Οι πάροχοι, προκειμένου να λάβουν χρηματοδότηση για να έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν υπηρεσίες ΔΒΜ, πρέπει πρώτα να πιστοποιηθούν από το Φορέα Χρηματοδότησης Δεξιοτήτων (SFA) και στη συνέχεια ελέγχονται από τον Οργανισμό Αξιολόγησης (Ofsted). Πέρα από αυτές τις υποχρεωτικές διαδικασίες, υπάρχει ένας αριθμός ανεπίσημων διαδικασιών για τη διασφάλιση της ποιότητας. Για παράδειγμα, ο SFA ενθαρρύνει τους παρόχους να αυτοαξιολογούνται ως μέσο αυτοβελτίωσης και στη συνέχεια αυτοί να του παραδίδουν τα αποτελέσματα των αυτοαξιολογήσεων σε ετήσια και εθελοντική βάση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αυτοαξιολόγηση ήταν υποχρεωτική στο παρελθόν, ωστόσο στη λογική της απελευθέρωσης του ιδιωτικού τομέα από τον κρατικό έλεγχο μετατράπηκε σε εθελοντική.

Όπως προαναφέρθηκε, ένας αριθμός φορέων που συμμετείχαν στις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας υπηρεσιών ΔΒΜ έχουν καταργηθεί τα τελευταία χρόνια. Από αυτούς που εξακολουθούν να συνδράμουν το έργο των κύριων κρατικών φορέων είναι η Εθνική Υπηρεσία Μαθητείας (National Apprenticeship Service), η οποία συνεργάζεται κυρίως με εργοδοτικούς φορείς με στόχο να αυξηθούν τα προγράμματα μαθητείας, και το UKCES (UK Commission for Employment and Skills), το οποίο παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες για θέματα απασχόλησης.

Η μελέτη του EQAVET αναφέρει πως ο δημόσιος διάλογος για ζητήματα διασφάλισης ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και τη ΔΒΜ εντείνεται, καθώς ο Ofsted ζητάει πιο ενεργητικούς ελέγχους στις περιπτώσεις που οι πάροχοι εμφανίζονται να παρέχουν χαμηλής ποιότητας υπηρεσίες (Ulicna and Curth, 2013).

1.4 Η περίπτωση της Σουηδίας

Οι σκανδιναβικές χώρες αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στις υπηρεσίες διά βίου μάθησης. Είναι χαρακτηριστικό ότι με βάση τα στοιχεία της Eurostat (Πίνακας 1) οι 4 χώρες της Σκανδιναβίας (Φινλανδία, Δανία, Νορβηγία, Σουηδία) έχουν το υψηλότερο ποσοστό πανευρωπαϊκά ως προς τη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων.

Πίνακας 1: Συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ

| Χώρες | 2010 (%) | 2015 (%) |
|------------------|-----------------|-----------------|
| ΕΕ-28 | 9,3 | 10,7 |
| Βέλγιο | 7,4 | 6,9 |
| Βουλγαρία | 1,6 | 2,0 |
| Τσεχία | 7,8 | 8,5 |
| Δανία | 32,6 | 31,3 |
| Γερμανία | 7,8 | 8,1 |
| Εσθονία | 22 | 12,4 |
| Ιρλανδία | 7,0 | 6,5 |
| Ελλάδα | 3,3 | 3,3 |
| Ισπανία | 11,2 | 9,9 |
| Γαλλία | 5,0 | 18,6 |
| Κροατία | 3,0 | 3,1 |
| Ιταλία | 6,2 | 7,3 |
| Κύπρος | 8,1 | 7,5 |
| Λετονία | 5,4 | 5,7 |
| Λιθουανία | 4,4 | 5,8 |
| Λουξεμβούργο | 13,5 | 18,0 |
| Ουγγαρία | 3,0 | 7,1 |
| Μάλτα | 6,2 | 7,2 |
| Ολλανδία | 17 | 18,9 |
| Αυστρία | 13,8 | 14,4 |
| Πολωνία | 5,2 | 3,5 |
| Πορτογαλία | 5,7 | 9,7 |
| Ρουμανία | 1,4 | 1,3 |
| Σλοβενία | 16,4 | 11,9 |
| Σλοβακία | 3,1 | 3,1 |
| Φινλανδία | 23,0 | 25,4 |
| Σουηδία | 24,7 | 29,4 |
| Ηνωμένο Βασίλειο | 20,1 | 15,7 |
| Ισλανδία | 25,4 | 28,1 |
| Νορβηγία | 18,2 | 20,1 |
| Ελβετία | 30,6 | 32,1 |
| ΠΓΔΜ | 3,5 | 2,6 |
| Τουρκία | 2,9 | 5,5 |

Πηγή: Eurostat (2016)

Αν και τα μοντέλα ΔΒΜ δεν είναι ενιαία στο σύνολο των σκανδιναβικών κρατών, ένα κοινό χαρακτηριστικό που μπορεί κάποιος να ανιχνεύσει είναι ο αυξημένος ρόλος του κράτους και των δημόσιων θεσμών (ιδιαίτερα της τοπικής αυτοδιοίκησης) σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η φιλοσοφία λειτουργίας της διά βίου μάθησης στη Σουηδία δεν επικεντρώνεται στην εξυπηρέτηση των αναγκών της αγοράς αλλά στον κοινωνικό χαρακτήρα της διαδικασίας και στην αυτοβελτίωση του εκπαιδευομένου. Στόχος της σουηδικής κυβέρνησης, σε ό,τι αφορά τη ΔΒΜ, είναι «να διασφαλιστεί για κάθε ενήλικα η δυνατότητα να διευρύνει τις γνώσεις του και να ενισχύσει την ανταγωνιστικότητά του με στόχο την προώθηση της προσωπικής του εξέλιξης, της δημοκρατίας, της ισότητας, του δικαιώματος στην απασχόληση, της οικονομικής ανάπτυξης και της δίκαιης κατανομής του πλούτου» (Swedish Government Bill, 2000/01: 72).

Η έμφαση της Σουηδίας στη ΔΒΜ οφείλεται κατά κύριο λόγο, σύμφωνα με τον Erickson (2006), στη φύση της σουηδικής οικονομίας, που είναι μακροοικονομικά «μικρή και ανοιχτή», με αποτέλεσμα να αναγκάζεται να μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες. Η αέναη διαδικασία της καταστροφής των παλιών επαγγελμάτων και της δημιουργίας νέων στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και λόγω των συνεπειών του outsourcing έχει κινητοποιήσει την κοινωνία και τους φορείς, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί το περίφημο *σουηδικό μοντέλο* στην αγορά εργασίας. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη λήψη αποφάσεων μέσω ευρύτατης συναίνεσης προκειμένου να αποφευχθεί η επικράτηση του *νόμου των αγορών*. Τα τελευταία βέβαια χρόνια παρατηρείται η σταδιακή μεταφορά αρμοδιοτήτων από την κεντρική κυβέρνηση σε πιο αποκεντρωμένες και ευέλικτες μορφές ΔΒΜ, που λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τα ατομικά κίνητρα και τις ατομικές ικανότητες (Sprogøe, 2003).

Στη Σουηδία τα όρια ανάμεσα στη γενική και στην επαγγελματική εκπαίδευση είναι συχνά δυσδιάκριτα λόγω της ολιστικής προσέγγισης της πολιτείας στο θέμα της παιδείας. Η διά βίου μάθηση θεωρείται πεδίο όπου συναντώνται πολιτικές για την εκπαίδευση, την αγορά εργασίας και την κοινωνία. Τον κεντρικό εποπτικό ρόλο των υπηρεσιών ΔΒΜ έχει το κράτος, ωστόσο θεωρείται απαραίτητη η εμπλοκή όλων των κοινωνικών εταίρων (κυβέρνησης, τοπικής αυτοδιοίκησης, εργοδοτικών φορέων και συνδικάτων).

Σύμφωνα με έρευνα του CEDEFOP, η κεντρική διαχείριση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών από το Υπουργείο Παιδείας της Σουηδίας σταδιακά απορρυθμίζεται και τμήματά της μεταφέρονται στην κοινωνία των πολιτών και σε ιδιωτικούς φορείς. Η ευθύνη του ατόμου αυξάνεται, καθώς πρέπει πλέον να καταρτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα του αντικειμένου που το ενδιαφέρει με βάση τις δικές του ανάγκες (Boström et al., 2001).

Από την ηλικία των 20 ετών οι Σουηδοί έχουν το δικαίωμα συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΜ. Η εκπαίδευση ενηλίκων στη Σουηδία παρέχεται με τους ακόλουθους τρόπους: α) μέσω της τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, β) μέσω της Πρωτοβουλίας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία είναι αυτοδιοικητική αλλά υποστηρίζεται από το κράτος, γ) μέσω ιδιωτικών εταιρειών κατάρτισης, δ) μέσω κοινωνικών φορέων που διαμορφώνουν κύκλους σπουδών, ε) μέσω του λαϊκού γυμνασίου, το οποίο διοικείται από διάφορους θεσμούς (οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών, περιφέρειες κ.ο.κ.) και στ) μέσω προγραμμάτων μαθητείας/κατάρτισης μέσα στις επιχειρήσεις (Erickson, 2006).

Το κράτος επίσης έχει θεσμοθετήσει σχολικό σύστημα για ενήλικες μέσω τριών θεσμών:

- Τα *Komvux*, τα οποία αποτελούν παρόχους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενηλίκων (παρεμφερείς με το ελληνικό σχολείο δεύτερης ευκαιρίας). Στόχος των *Komvux* είναι οι συμμετέχοντες να μπορέσουν να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας αλλά και να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στη συνέχεια σε προγράμματα ανώτερου ακαδημαϊκού επιπέδου.
- Τα *Sågnux*, τα οποία είναι υπηρεσίες εκπαίδευσης ενηλίκων για ανθρώπους με ειδικές ανάγκες.
- Το πρόγραμμα *SFI*, το οποίο απευθύνεται σε μετανάστες με στόχο την εκμάθηση της σουηδικής γλώσσας.

Την ευθύνη λειτουργίας των προαναφερόμενων θεσμών έχουν κατά κύριο λόγο οι δήμοι (Ministry of Education and Research Sweden, 2013).

Η επικύρωση (validation) αποτελεί σημαντικό τμήμα της διαδικασίας της ΔΒΜ στη Σουηδία και συνδυάζεται με την αξιολογική διαδικασία, η οποία έχει κυρίως συμβουλευτικό χαρακτήρα. Ο θεσμός που κατά κύριο λόγο αξιολογεί και νομιμοποιεί τα προγράμματα ΔΒΜ στη Σουηδία είναι η Πρωτοβουλία για την

Εκπαίδευση Ενηλίκων (Kunskapslyftet). Επειδή όμως αρκετοί φορείς έχουν διαμαρτυρηθεί ότι η κρατική παρέμβαση για τη νομιμοποίηση και αξιολόγηση των υπηρεσιών ΔΒΜ δεν έχει ιδιαίτερο εύρος, η Πρωτοβουλία έχει δημιουργήσει μια πλατφόρμα πειραματισμού στην οποία συμμετέχει το σύνολο των κοινωνικών εταίρων. Συνοψίζοντας, στις διαδικασίες επικύρωσης και αξιολόγησης στη Σουηδία συμμετέχουν έντονα τόσο περιφερειακοί όσο και τοπικοί κοινωνικοί εταίροι. Συμπληρωματικά όμως με τους προαναφερθέντες φορείς αναπτύσσονται σταδιακά και άλλες δημόσιες και ιδιωτικές πρωτοβουλίες, που στοχεύουν κυρίως στην αξιολόγηση προγραμμάτων βασισμένων αποκλειστικά στο χώρο εργασίας. Ωστόσο, τα εν λόγω προγράμματα έχουν ελάχιστη διασύνδεση με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα.

1.5 Διά Βίου μάθηση στη Φινλανδία

Οι βασικές υπηρεσίες ΔΒΜ στη Φινλανδία απευθύνονται σε κάθε πολίτη, είναι δωρεάν και ελέγχονται από το κράτος. Στόχος των υπηρεσιών ΔΒΜ στη Φινλανδία είναι η επέκταση του χρόνου εργασίας, η καταπολέμηση της ανεργίας, η βελτίωση της παραγωγικότητας και η ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας (Κουνο, 2013). Τη βασική ευθύνη και τη χάραξη στρατηγικής για τα κάθε είδους προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στη Φινλανδία αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, οι υπηρεσίες του οποίου έχουν:

- την εποπτεία και τη χρηματοδότηση όλων των δημόσιων προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων·
- την ευθύνη της εκπόνησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης·
- την ευθύνη για την αδειοδότηση δομών παροχής επαγγελματικών προσόντων, συμπεριλαμβανόμενων και των εκδιδόμενων τίτλων σπουδών (EQAVET, 2014).

Οι θεσμοί που έχουν την ευθύνη για τη λειτουργία της διά βίου μάθησης στη Φινλανδία είναι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, που είναι υπεύθυνο για την εθελοντική διά βίου μάθηση, το Υπουργείο Απασχόλησης και Οικονομίας για τα προγράμματα κατάρτισης της αγοράς εργασίας και οι εργοδοτικές ενώσεις για την εξειδικευμένη κατάρτιση των εργαζομένων. Ειδικότερα, το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει τις ακόλουθες αρμοδιότητες σε σχέση με τη ΔΒΜ:

α) την ανάπτυξη των προϋποθέσεων για τη διαμόρφωση εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη ΔΒΜ, β) την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων, τη μαθητεία και τον τρόπο κτήσης των προσόντων, γ) την εκπαίδευση ενηλίκων που προσφέρεται από ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την ανοιχτή μάθηση, δ) τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων και την έκδοση εθνικών πιστοποιητικών γλωσσομάθειας, ε) την ελεύθερη παιδεία των ενηλίκων και τη συγκρότηση αξιολογικών και εκπαιδευτικών οργάνων, στ) την έκδοση οδηγιών για την εκπαίδευση ενηλίκων, την παροχή συμβουλών και την αναγνώριση των ικανοτήτων που αποκτήθηκαν με διαφορετικούς τρόπους, ζ) την αξιολόγηση της αναγκαιότητας για την παροχή εκπαίδευσης ενηλίκων και την ανάληψη σχετικών δράσεων, η) το συντονισμό της κατάρτισης για το διδακτικό προσωπικό και τους μετανάστες, θ) την ανάληψη νομοθετικών πρωτοβουλιών, της χρηματοδότησης και του οικονομικού σχεδιασμού για τη ΔΒΜ και ι) την αξιολόγηση της ποιότητας των προγραμμάτων ΔΒΜ και την οργάνωση διεθνών συνεργασιών (Κουνο, 2013).

Οι φορείς οι οποίοι παρέχουν υπηρεσίες ΔΒΜ στη Φινλανδία χωρίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- γενικοί φορείς (σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων, ιδρύματα που παρέχουν βασική εκπαίδευση στις καλές τέχνες)·
- επαγγελματικά ιδρύματα (κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων, εξειδικευμένα επαγγελματικά ιδρύματα, ειδικά κέντρα των πανεπιστημίων τα οποία παρέχουν υπηρεσίες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, συμβουλευτικοί οργανισμοί)·
- άλλες οργανώσεις (διάφορες εμπορικές οργανώσεις οι οποίες παρέχουν κατάρτιση συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης).

Κάθε φορέας που φιλοδοξεί να παρέχει υπηρεσίες ΔΒΜ οφείλει να τηρεί τις προδιαγραφές που προβλέπονται από τη νομοθεσία. Το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει άδειες παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε φορείς, καθορίζει το πρόγραμμα εκπαίδευσης που θα προσφέρουν καθώς και τον αριθμό των συμμετεχόντων στα εν λόγω προγράμματα. Οι φορείς που επιθυμούν να παρέχουν υπηρεσίες ΔΒΜ πρέπει επίσης να έρθουν σε συμφωνία με τις εκάστοτε κλαδικές επιτροπές που βρίσκονται υπό την εποπτεία του Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης της Φινλανδίας.

Η διασφάλιση της ποιότητας των υπηρεσιών ΔΒΜ στη Φινλανδία, όπως περιγράφεται στο Quality Management Recommendation (Πρόταση για τη Διαχείριση της Ποιότητας), πραγματοποιείται με τους ακόλουθους τρόπους:

- με τη διαμόρφωση ενός Εθνικού Σχεδίου Διεύθυνσης της ΔΒΜ στο πλαίσιο της εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση·
- με τη δημιουργία συστημάτων διαχείρισης της ποιότητας μεμονωμένων παρόχων αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης·
- με την εξωτερική αξιολόγηση των προγραμμάτων από τον αρμόδιο φορέα (το Συμβούλιο Αξιολόγησης της φινλανδικής εκπαίδευσης).

Κάθε πάροχος είναι υποχρεωμένος να διαθέτει ένα λειτουργικό σύστημα για να υποστηρίξει την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων που θέτει η πολιτεία, συμπεριλαμβανομένης της διασφάλισης της ποιότητας. Οι πάροχοι έχουν πλήρη αυτονομία στο να αποφασίσουν πώς θα εφαρμόσουν όσα προβλέπει η νομοθεσία. Αυτό σημαίνει ότι είναι στη διακριτική τους ευχέρεια να επιλέξουν μέσα από μια ευρεία γκάμα συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας το είδος των συστημάτων ή των εργαλείων που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν (EFQM, ISO, κ.λπ.) (Ulicna and Curth, 2013).

1.6 Διά βίου μάθηση στη Νορβηγία

Η διά βίου μάθηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της νορβηγικής κυβερνητικής πολιτικής σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τον ΟΟΣΑ και άλλους διεθνείς οργανισμούς. Όπως και στις υπόλοιπες σκανδιναβικές χώρες, έτσι και στη Νορβηγία το κράτος έχει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση και την εποπτεία των προγραμμάτων ΔΒΜ.

Το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας ασχολείται με τη χάραξη πολιτικής και τη θέσπιση μέτρων για τη διά βίου μάθηση. Στόχος του υπουργείου σε σχέση με τη ΔΒΜ είναι ο ακόλουθος: «Όλοι οι Νορβηγοί θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε υπηρεσίες εκπαίδευσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η διά βίου μάθηση θεωρείται ένας βασικός τρόπος για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ατόμων και των ικανοτήτων τους στο χώρο εργασίας» (Korsgaard, 2002).

Η ΔΒΜ θεσμοθετήθηκε επίσημα στη Νορβηγία το 1999 ως τμήμα μιας συνολικής μεταρρύθμισης που είχε στόχο τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της

νορβηγικής κοινωνίας. Στόχος της μεταρρύθμισης ήταν ακόμη να θεσμοθετηθεί το δικαίωμα του ατόμου για συνεχή κατάρτιση (συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος στην εκπαιδευτική άδεια), το δικαίωμα για δωρεάν παιδεία καθώς και το δικαίωμα τεκμηρίωσης και αναγνώρισης δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί με τη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση (μέσω της εργασίας, της προσωπικής γνώσης, των κοινωνικών διεργασιών και της κατάρτισης). Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε πως η διά βίου μάθηση είναι μια διαδικασία συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, που συνοδεύει το άτομο «από την κούνια στον τάφο». Σύμφωνα με τη Zahra (n.d.), διευθύντρια του Νορβηγικού Κέντρου Διαπολιτισμικότητας, μέσα σε αυτό το προωθημένο πλαίσιο ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι υπηρεσίες ΔΒΜ μπορούν να θεωρηθούν μέρος μιας νομικής σύμβασης που συνάπτει το άτομο με το κράτος.

Όπως προαναφέρθηκε, για τη δημιουργία και την εφαρμογή προγραμμάτων ΔΒΜ υπεύθυνο είναι το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας. Ο θεσμός που ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας και ασχολείται με τη διεξαγωγή και την εποπτεία των προγραμμάτων ΔΒΜ ονομάζεται Vox.

Βασικός στόχος του Vox είναι να συμβάλει στην υποστήριξη της ενεργού ιδιότητας του πολίτη, στη βελτίωση της απασχολησιμότητας και στην αύξηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση. Το Vox επίσης προωθεί την πρόσβαση και τη συμμετοχή των πολιτών σε μορφές τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, όπου οι συμμετέχοντες επωφελούνται μέσω ερευνητικών μεθόδων, μέσω της κτήσης βασικών δεξιοτήτων και της συμβουλευτικής υπόδειξης επαγγελματικού προσανατολισμού. Το Vox συντονίζει επίσης τη διεθνή συνεργασία για θέματα ΔΒΜ και είναι ο εθνικός συντονιστής για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Τέλος, ο συγκεκριμένος θεσμός πιστοποιεί και χρηματοδοτεί τους παρόχους υπηρεσιών ΔΒΜ. Στόχος του είναι η ενίσχυση της δυνατότητας πρόσβασης όλων των πολιτών σε προγράμματα ΔΒΜ, η διασφάλιση της ποιότητας των υπηρεσιών, η συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους και η αναζήτηση εναλλακτικών και ευέλικτων μορφών μάθησης (Norwegian Ministry of Education and Research, 2007).

Τέλος, η νορβηγική κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας έχουν αναπτύξει μια διαδικασία παρακολούθησης και αξιολόγησης των προγραμμάτων της διά βίου μάθησης που ονομάζεται «Ελεγκτής Πολιτικών Μάθησης». Η συγκεκριμένη διαδικασία συνίσταται σε μια ετήσια μέτρηση της πολιτικής για

την εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων, με ιδιαίτερη έμφαση στο περιβάλλον εργασίας.

1.7 Διά Βίου μάθηση στη Δανία

Η Δανία κατέχει μία από τις πρώτες θέσεις στην Ευρώπη σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή των πολιτών της σε προγράμματα διά βίου μάθησης. Σημαντικό τμήμα των υπηρεσιών διά βίου μάθησης σχετίζεται άμεσα με την εργασία, εντάσσεται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των επιχειρήσεων και οι όροι παροχής αυτών των υπηρεσιών εμπεριέχονται στις συλλογικές συμβάσεις μεταξύ των κοινωνικών εταίρων (Danish Ministry of Children, Education and Gender Equality, n.d.).

Το δανέζικο εκπαιδευτικό σύστημα είναι στη μεγάλη του πλειοψηφία δημόσιο και χρηματοδοτείται είτε απευθείας από το κράτος είτε από τις περιφέρειες και τους δήμους (OECD, 2005).

Το Υπουργείο Παιδείας της Δανίας περιγράφει τους βασικούς στόχους της ΔΒΜ στη χώρα ως εξής:

- Είναι υποχρέωση της πολιτείας να παρέχει στους πολίτες της ένα συνεκτικό σύστημα εκπαίδευσης από την προσχολική έως την ανώτατη εκπαίδευση και να δίνει τη δυνατότητα σε όλους να αποκτήσουν εξαιρετικού επιπέδου βασικές δεξιότητες. Επομένως, πρέπει να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες και περιθώρια για όλους.
- Τα προγράμματα εκπαίδευσης πρέπει να είναι παγκόσμιας κλάσης.
- Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να έχει πρωταρχικό στόχο να προωθήσει το ταλέντο και να είναι πιο ελαστικό στην αντιμετώπιση των αδύναμων μαθητών.
- Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τόσο της αγοράς εργασίας όσο και της κοινωνίας.
- Είναι κοινή ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων να διασφαλιστεί ότι όλοι όσοι βρίσκονται στην αγορά εργασίας συμμετέχουν σε δράσεις για τη διά βίου ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Η συστηματική κατάρτιση στο χώρο εργασίας πρέπει να ενισχυθεί τόσο στον δημόσιο τομέα όσο και στην ιδιωτική οικονομία.
- Στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων και στη συνεχιζόμενη κατάρτιση των νέων πρέπει να δίνεται προοπτική μέσω της παροχής ποιοτικών υπηρεσιών.

ών εκπαίδευσης και της αναγνώρισης της προϋπάρχουσας γνώσης (Danish Ministry of Children, Education and Gender Equality, n.d.).

Το δανέζικο εκπαιδευτικό σύστημα είναι χωρισμένο σε δύο τμήματα. Το πρώτο αφορά το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και το δεύτερο την εκπαίδευση ενηλίκων και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση.

Η εκπαίδευση ενηλίκων και η συνεχιζόμενη κατάρτιση απαρτίζονται από:

A) Τη Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων, η οποία παρέχεται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και είναι χωρισμένη στην Προπαρασκευαστική Εκπαίδευση Ενηλίκων (FVU) και στη Βασική Εκπαίδευση Ενηλίκων (AVU).

B) Την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων.

Η Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων παρέχεται στα τέσσερα αρχικά επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων:

- προπαρασκευαστική εκπαίδευση ενηλίκων (Επίπεδο 1),
- βασική εκπαίδευση ενηλίκων (Επίπεδα 2-3),
- εξειδικευμένα προπαρασκευαστικά αντικείμενα (Επίπεδο 4).

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων αποτελείται από:

- προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων (AMU),
- προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Τα προγράμματα αυτά παρέχονται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και περιλαμβάνονται στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων στα Επίπεδα 2-4. Τα προγράμματα προσφέρονται από εκπαιδευτικά κέντρα ενηλίκων (VUC) και άλλους τοπικούς ή περιφερειακούς οργανισμούς κατάρτισης.

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση στη Δανία δύνανται να λάβουν χώρα εντός του χώρου εργασίας. Πρόθεση των παρόχων είναι το πρόγραμμα να οργανώνεται έτσι, ώστε να αλληλεπιδρά με την καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων.

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση σε γενικές γραμμές ακολουθεί το δυϊκό σύστημα (dual system). Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αρχίζει είτε σε επαγγελματικές σχολές ή σε ένα χώρο μαθητείας. Το 30%-50% του χρόνου δαπανάται στη θεωρητική κατάρτιση (στη σχολή) και το 50%-70% δαπανάται στο χώρο εργασίας (Danish Ministry of Children, Education and Gender Equality, n.d.).

Η χρηματοδότηση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης των ενηλίκων στη Δανία θεωρείται δημόσια αποστολή. Οι περιφερειακές αρχές χρηματοδοτούσαν μέχρι το 2002 τα προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά 100% (με μια μικρή διοικητική χρέωση). Από το 2002 στην επαγγελματικά προσανατολισμένη εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων υπήρξαν νομοθετικές τροποποιήσεις, σύμφωνα με τις οποίες κάποια προγράμματα χρηματοδοτούνταν εν μέρει από το κράτος και εν μέρει από την καταβολή διδάκτρων των συμμετεχόντων.

Το ποσοστό συμμετοχής του καταρτιζομένου και το ύψος των διδάκτρων αυξάνονται όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης. Για την ελεύθερη εκπαίδευση των ενηλίκων προβλέπονται πάντοτε διοικητικά τέλη, ενώ οι δημόσιες αρχές (κυβέρνηση ή τοπικές αρχές) είναι συγχρηματοδότες.

Οι συμμετέχοντες στα εν λόγω προγράμματα λαμβάνουν ένα πιστοποιητικό με την ολοκλήρωση κάθε κύκλου μαθημάτων, το οποίο αναγνωρίζεται σε εθνικό επίπεδο. Οι 12 επιτροπές συνεχιζόμενης κατάρτισης στο πλαίσιο της δομής του προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης έχουν την ευθύνη για την ανάπτυξη των 150 πλαισίων δεξιοτήτων. Οι επιτροπές θα πρέπει επίσης να προτείνουν ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών στόχων από τα διάφορα προγράμματα της ΔΒΜ και τα προφίλ ικανοτήτων που θα πρέπει να περιέχονται στα πλαίσια δεξιοτήτων. Επακολούθως, κατά την πρακτική εφαρμογή τα σχολεία έχουν την εντολή να συνδυάσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους κάθε προγράμματος με τις ανάγκες των εκάστοτε συμμετεχόντων. Εναπόκειται στα σχολεία να αποφασίσουν πότε και πού τα ειδικά προγράμματα θα πρέπει να ενταχθούν και αν τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να οργανωθούν ως πλήρους απασχόλησης, μερικής απασχόλησης, στο πλαίσιο της επιχείρησης, με πρωινές, απογευματινές ή βραδινές δραστηριότητες, τα Σαββατοκύριακα ή μέσω e-learning.

Το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για τον συνολικό έλεγχο των προγραμμάτων σπουδών και των παρόχων υπηρεσιών ΔΒΜ, της στοχοθεσίας των προγραμμάτων, του πεδίου εφαρμογής και της εξεταστέας ύλης.

Η εποπτεία των προγραμμάτων βασίζεται σε συνεργασία της κυβέρνησης με τους κοινωνικούς εταίρους, η οποία και διασφαλίζει την εθνική αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων στην αγορά εργασίας και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το αρμόδιο υπουργείο εμπλέκει στον έλεγχο της ΔΒΜ τρεις αρχές:

- την Εθνική Αρχή Παιδείας (Uddannelsesstyrelsen), η οποία χειρίζεται θέματα που αφορούν τη νομική διάσταση των εκπαιδευτικών θεμάτων,

- την Εθνική Αρχή για ζητήματα των Θεσμών (Institutionsstyrelsen), η οποία επιλύει γενικά θεσμικά θέματα,
- την Υπηρεσία Εκπαιδευτικών Επιχορηγήσεων και Δανείων, που ασχολείται με θέματα τα οποία σχετίζονται με τον οικονομικό έλεγχο και τις επιδοτήσεις, ενώ παράλληλα εποπτεύει τη διαχείριση των πόρων που παρέχονται από το κράτος προς τους πολίτες.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 βρίσκονται σε εξέλιξη συστηματικές προσπάθειες για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω της ανάπτυξης αλλά και της διασφάλισης της ποιότητας.

Γύρω στο 1990 σημειώθηκε μια θεμελιώδης αλλαγή στη διαχείριση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα σημαντικότερα σημεία της αλλαγής ήταν:

- η οικονομική μεταρρύθμιση του συστήματος με την εφαρμογή του λεγόμενου συστήματος επιδότησης,
- η ίδρυση μιας αρχής που εποπτεύει τη στοχοθεσία και τη διαχείριση των προγραμμάτων,
- η αποκέντρωση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων για τα αυτοδιοικούμενα ιδρύματα/παρόχους των υπηρεσιών.

Κατά συνέπεια, τα θεσμικά αυτά όργανα έχουν αποκτήσει σημαντικό έλεγχο τόσο επί των οικονομικών όσο και σε επίπεδο διοικητικής διαχείρισης, συμπεριλαμβανομένων των αποφάσεων για ζητήματα που αφορούν:

- την ελεύθερη πρόσβαση των μαθητών/φοιτητών σε ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης ή/και μαθήματα που σχετίζονται με την εξειδίκευσή τους·
- το σχεδιασμό και την οργάνωση των δραστηριοτήτων διδασκαλίας·
- το σχεδιασμό και την οργάνωση της εργασίας·
- τις οικονομικές συναλλαγές (π.χ. σχετικά με τη λειτουργία και τη συντήρηση, τον εξοπλισμό, τα υλικά και τις φυσικές υποδομές).

Αναφορικά με την ανάπτυξη και τη διασφάλιση της ποιότητας στα προγράμματα διά βίου μάθησης, η δανέζικη πολιτεία ακολουθεί τους εξής άξονες:

- *Διαμόρφωση κοινών κατευθυντήριων γραμμών.* Το κύριο χαρακτηριστικό συνολικά της δανέζικης εκπαίδευσης είναι πως στηρίζεται σε ένα κοινό σύνολο κανόνων (προγράμματα σπουδών), που καθορίζει τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διάρκεια των προγραμμάτων. Επιπλέον, οι διατάξεις περιλαμβάνουν

νων συχνά τους κανόνες οι οποίοι διέπουν την αξιολόγηση, την εξέταση και τον απαιτούμενο αριθμό των γραπτών εργασιών, καθώς και τους κανονισμούς που διέπουν τη συμμετοχή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πληρούν μια σειρά ακαδημαϊκών και παιδαγωγικών απαιτήσεων.

- *Αξιολόγηση και σύστημα εξετάσεων.* Στην επαγγελματική εκπαίδευση –πέραν των εν ενεργεία εκπαιδευτικών– και οι εκπρόσωποι του τοπικού εμπορίου και της βιομηχανίας ενεργούν ως εξωτερικοί εξεταστές σε τελικές εξετάσεις αξιολόγησης. Αυτό εξασφαλίζει ότι οι ακαδημαϊκοί στόχοι επιτυγχάνονται από τους μαθητές, με αποτέλεσμα να καλύπτονται οι απαιτήσεις τόσο των προγραμμάτων σπουδών όσο και της αγοράς εργασίας.
- *Συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων.* Οι μαθητές, οι γονείς και οι κοινωνικοί εταίροι αποτελούν βασικούς παράγοντες για τη διασφάλιση της ποιότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ως αποτέλεσμα, παίζουν σημαντικό ρόλο ως σύμβουλοι του Υπουργείου Παιδείας. Οι κοινωνικοί εταίροι έχουν σημαντική επιρροή σε πολλά επίπεδα, συμβουλεύοντας θεσμικά τον εκάστοτε υπουργό για εκπαιδευτικά θέματα, ενώ στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης ουσιαστικά καθορίζουν το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών διατάξεων. Σε τοπικό επίπεδο, οι κοινωνικοί εταίροι εκπροσωπούνται στο διοικητικό συμβούλιο των σχολών επαγγελματικής κατάρτισης καθώς και στις τοπικές επιτροπές παιδείας. Καθήκον τους είναι να βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ των παρόχων εκπαίδευσης και των επιχειρήσεων, με σκοπό να ικανοποιούνται οι τρέχουσες πάγιες ανάγκες της τοπικής αγοράς εργασίας.
- *Πλαίσιο ποιότητας.* Κεντρική αρχή της προσέγγισης του δανέζικου εκπαιδευτικού συστήματος για την ποιότητα είναι η απαίτηση για συστηματική αυτοαξιολόγηση και συνεχή εποπτεία. Ειδικές ρυθμίσεις βασίζονται σε ένα πλαίσιο διακυβέρνησης με έμφαση στη συνεχή ανάπτυξη και τη διασφάλιση της ποιότητας. Οι πάροχοι ΔΒΜ είναι υποχρεωμένοι να χρησιμοποιούν ένα σύστημα συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας και αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Κατά συνέπεια, οι πάροχοι αυτοί θα πρέπει να έχουν συγκεκριμένες διαδικασίες για τη συστηματική αυτοαξιολόγηση των δραστηριοτήτων τους. Θα πρέπει να εξασφαλίζουν ότι οι διδακτικοί στόχοι και τα μαθησιακά αποτελέσματα συμφωνούν με τους προκαθορισμένους στόχους και ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους συμμετέχουν με τους μαθητές σε μια συνεχή διαδικασία αξιολόγησης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα

τόσο των εσωτερικών εξετάσεων όσο και τυχόν εξωτερικών αξιολογήσεων θα πρέπει να αποτελούν μέρος αυτής της αυτοαξιολόγησης. Σημειώνεται ότι εναπόκειται στους παρόχους να καθορίσουν το δικό τους σύστημα διασφάλισης ποιότητας, δεδομένου ότι το υπουργείο δεν επιβάλλει ένα συγκεκριμένο σύστημα ή μια μέθοδο.

- **Διακυβέρνηση και εποπτεία.** Το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει τη συστηματική νομική, οικονομική και ακαδημαϊκή-παιδαγωγική επιθεώρηση όλων των φορέων εκπαίδευσης. Ο Υπουργός Παιδείας από την πλευρά του έχει τη συνολική ευθύνη για όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και τα θεσμικά όργανα υποχρεούνται να παρέχουν στο υπουργείο κάθε πληροφορία που κρίνεται σκόπιμο να ζητηθεί από τους διάφορους παρόχους εκπαίδευσης. Έτσι, το Υπουργείο Παιδείας συλλέγει συστηματικά στοιχεία από τα ιδρύματα/φορείς σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης σχετικά με τη χρηματοδότηση, τα ποσοστά αποφοίτησης, τη ροή των φοιτητών, τους μέσους όρους ποιότητας κ.λπ. (OECD, 2005).

Στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση το μοντέλο της λήψης αποφάσεων στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές:

- την τριμερή συνεργασία μεταξύ της κυβέρνησης, των εργοδοτών και των εργαζομένων,
- την ισχυρή οργάνωση και συνεργασία των κοινωνικών εταίρων σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης,
- τη σύναψη συλλογικών συμφωνιών στην αγορά εργασίας.

Οι κοινωνικοί εταίροι αποφασίζουν σχετικά με τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διάρκεια των επιμέρους προγραμμάτων, ωστόσο ο τελευταίος λόγος και η οριστική έγκριση εναπόκεινται στο Υπουργείο Παιδείας. Η συνεργασία αυτή εξασφαλίζει ότι η προσπάθεια εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ενιαία και έχει εθνική νομιμοποίηση. Έχει επίσης στόχο να εξασφαλίσει τη συνοχή μεταξύ των δυνατοτήτων εκπαίδευσης και απασχόλησης, να διαγνώσει τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, να αναλύσει τις ατομικές δεξιότητες των συμμετεχόντων, εξασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο τη συνάφεια και την ποιότητα του προγράμματος.

1.8 Η περίπτωση της Λετονίας

Σε σύγκριση με τη γειτονική Σκανδιναβία, οι χώρες της Βαλτικής –αντιμέτωπες τόσο με τη βίαιη μετάβαση από το σοβιετικό μοντέλο όσο και με την οικονο-

μική κρίση που από το 2008 προκάλεσε την απώλεια τουλάχιστον του 15%-20% του ΑΕΠ, τη συρρίκνωση των μισθών και τη διόγκωση της ανεργίας- έχουν να αντιμετωπίσουν μεγάλες προκλήσεις σχετικά με την εφαρμογή υπηρεσιών ΔΒΜ. Ενώ στις σκανδιναβικές χώρες η συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ υπερβαίνει το 50%, στις βαλτικές χώρες το αντίστοιχο ποσοστό δεν ξεπερνά το 10%. Επίσης, ενώ οι σκανδιναβικές χώρες υιοθετούν μοντέλα διακυβέρνησης με έντονο τον ρυθμιστικό ρόλο του κράτους, οι βαλτικές χώρες έχουν ασπαστεί νεοφιλελεύθερα μοντέλα διακυβέρνησης, που θέτουν σε πρώτο πλαίσιο όχι τις ανάγκες της κοινωνίας αλλά της ατομικής βελτίωσης, με σκοπό την προσαρμογή του πολίτη στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Χαρακτηριστικός είναι ο ορισμός που δίνει η Δημοκρατία της Λετονίας (και η σύγκριση του περιεχομένου με τον ορισμό που δίνουν οι σκανδιναβικές χώρες) στη ΔΒΜ: «Διά βίου μάθηση – μια πολυδιάστατη εκπαιδευτική διαδικασία για τα άτομα, τα οποία εξασφαλίζουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους προκειμένου να ανταγωνιστούν στην αγορά εργασίας» (Commission of the European Communities, 2000). Επομένως, δεν θα ήταν υπερβολικό να παρατηρήσει κανείς ότι το βαλτικό μοντέλο ΔΒΜ είναι πιο συγγενές με το βρετανικό μοντέλο της αγοράς παρά με το γειτονικό σκανδιναβικό, το οποίο έχει περισσότερο κοινωνικό χαρακτήρα.

Από την περιγραφή της στοχοθεσίας της κυβέρνησης της Λετονίας για τη ΔΒΜ γίνεται εμφανές ότι η πρόσφατη κρίση και οι κοινωνικές της συνέπειες έχουν επηρεάσει αποφασιστικά τη χάραξη πολιτικών διά βίου μάθησης. Η λετονική κυβέρνηση θεωρεί ότι η ΔΒΜ μπορεί να αποτελέσει όπλο εναντίον των συνεπειών της κρίσης, της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Jelenc, 2001).

Μέχρι πριν από λίγα χρόνια υπήρχε πολύ μικρό ενδιαφέρον για τη ΔΒΜ στη Λετονία. Οι λόγοι είναι οι εξής: α) η άποψη ότι η τυπική εκπαίδευση έχει υψηλότερη αξία από ό,τι η άτυπη, β) οι πολίτες θεωρούν πιο χρήσιμη την απόκτηση τίτλων σπουδών παρά το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γ) οι μεγάλες επιχειρήσεις έδειχναν ελάχιστο ενδιαφέρον για τη ΔΒΜ και δ) η κυβέρνηση θεωρούσε μικρής σημασίας τη νομοθέτηση πολιτικών για τη ΔΒΜ. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης υπήρξε η έλλειψη συντονισμού και συνεργασίας ανάμεσα σε θεσμούς υπεύθυνους για την παροχή ΔΒΜ (το Δίκτυο Ανώτερων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της Λετονίας και την Οργάνωση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων

της Λετονίας) και η αδιαφορία από το κεντρικό κράτος, ιδιαίτερα από το Υπουργείο Παιδείας, που είχε την ευθύνη για τη ΔΒΜ (Observal, 2008).

Τα τελευταία χρόνια όμως οι συνέπειες της αύξησης της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού ανάγκασαν την πολιτεία να επαναπροσδιορίσει τη στάση της απέναντι στη ΔΒΜ. Από το 2007 έχουν εκδοθεί δύο κυβερνητικές εισηγήσεις. Η πρώτη με τίτλο «Βασικές κατευθυντήριες γραμμές για πολιτικές ΔΒΜ 2007-2013» και η δεύτερη με τίτλο «Μοντέλο εκπαίδευσης ενηλίκων: Σχέδιο εφαρμογής 2015-2020», που εγκρίθηκε από το υπουργικό συμβούλιο της Λετονίας τον Μάιο του 2015. Σύμφωνα με την εγκεκριμένη απόφαση του υπουργικού συμβουλίου, οι ενήλικες έχουν ανάγκη να βελτιώνουν συνεχώς τις προσωπικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες καθώς και τις γνώσεις τους, με στόχο την αντιμετώπιση των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων συνεπειών της οικονομικής κρίσης. Έχοντας υπόψη την τρέχουσα αστάθεια της αγοράς εργασίας και την ανάγκη να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού, οι υπηρεσίες ΔΒΜ είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στους εργαζομένους με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων, οι οποίοι αμείβονται αναλόγως, δηλαδή με τις πλέον χαμηλές αποδοχές.

Με βάση τους στόχους που καθορίζονται στην εκπαιδευτική πολιτική, κεντρική αποστολή της πολιτείας είναι να αυξηθεί το ποσοστό των συμμετεχόντων σε υπηρεσίες ΔΒΜ (ηλικίας 25 έως 64 ετών) από 7% το 2012 σε 15% το 2020. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, είναι αδήριτη η ανάγκη για την προώθηση υπηρεσιών διά βίου μάθησης που διατίθενται στο κοινό, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, την πρότερη εκπαιδευτική διαδρομή, το εισόδημα ή την εθνοτική καταγωγή. Είναι αναγκαία η δημιουργία ενός κανονιστικού πλαισίου για τη ΔΒΜ που να περιγράφει την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών για ενήλικες και να καθορίζει μια συνεκτική και αποτελεσματική κατανομή πόρων. Ο στόχος για τη ΔΒΜ την περίοδο 2007-2013 ήταν να μειωθεί η κρατική συμμετοχή στα προγράμματα. Σταδιακά η χρηματοδότηση των προγραμμάτων πέρασε στον ιδιωτικό τομέα, στις επιχειρήσεις και σε ΜΚΟ. Ο έλεγχος της χρηματοδότησης ανατίθεται στην τοπική διακυβέρνηση, που θα έχει πλέον αυξημένη αρμοδιότητα στο οικονομικό σκέλος της ΔΒΜ.

Μέχρι και σήμερα πάντως παρατηρείται έντονα στη Λετονία έλλειψη συνεργασίας και συντονισμού των αρμόδιων υπηρεσιών για την υλοποίηση των στόχων που αφορούν τη διά βίου μάθηση. Θεωρείται αναγκαίο για να υλοποιηθούν οι εν λόγω στόχοι η ΔΒΜ να παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες ποιότητας σύμφω-

να με τη ζήτηση των υπηρεσιών της αγοράς εργασίας. Αυτή είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για τη διατήρηση της δημιουργίας θέσεων εργασίας και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας των περιφερειών και των δήμων.

Κεντρική επιδίωξη του κράτους είναι η ένταξη της ΔΒΜ στη στρατηγική για την Αειφόρο Ανάπτυξη «Λετονία 2030». Στόχος είναι η βελτίωση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εργαζομένων, ώστε να μπορούν να είναι ανταγωνιστικοί και να μειωθεί ο αριθμός των ανειδίκευτων εργατών που αμείβονται με χαμηλές αποδοχές. Επιμέρους στόχο αποτελεί επίσης η σταδιακή μεταφορά της χρηματοδότησης των προγραμμάτων ΔΒΜ από το κράτος προς τον ιδιωτικό τομέα, καθώς οι πόροι του προϋπολογισμού δεν επαρκούν.

Τα υπουργεία που θα αναλάβουν τη νομοθέτηση και το συντονισμό του σχεδιασμού είναι το Υπουργείο Παιδείας, που έχει τη συνολική εποπτεία εφαρμογής του πλάνου, το Υπουργείο Πρόνοιας και το Υπουργείο Οικονομικών. Οι θεσμοί που θα αναλάβουν την υλοποίηση του σχεδιασμού είναι:

- Ο Κρατικός Οργανισμός Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης (VIAA), ο οποίος αναλαμβάνει το συντονισμό των επαγγελματικών δεξιοτήτων και την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στους νέους για την επαγγελματική επιλογή, με στόχο τη βελτίωση των ατόμων, την καλύτερη δυνατή επιλογή καριέρας και τη γρηγορότερη επανένταξη στην απασχόληση.
- Η Κρατική Υπηρεσία Απασχόλησης (NVA), που έχει στόχο την παρακολούθηση της αγοράς εργασίας και την παροχή συμβουλευτικής σε ανέργους, προκειμένου να κατευθυνθούν προς ειδικότητες οι οποίες έχουν ανάγκη απασχολούμενων.
- Ο Λετονικός Οργανισμός Επενδύσεων και Ανάπτυξης (LIAA), ο οποίος θα συντονίζει την εκπαίδευση ενηλίκων κατόπιν αιτήματος των εργοδοτών, με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων στους συγκεκριμένους κλάδους εργασίας.

Οι φορείς οι οποίοι παρέχουν υπηρεσίες ΔΒΜ σήμερα είναι τα ιδρύματα επαγγελματικής και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα τοπικά κέντρα κατάρτισης (για παράδειγμα, τα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων), τα κέντρα γλωσσικής κατάρτισης και τα ιδιωτικά κέντρα κατάρτισης.

Το ζήτημα της διασφάλισης της ποιότητας, της πιστοποίησης και της αξιολόγησης των υπηρεσιών ΔΒΜ αποτελεί πρωτεύουσα πρόκληση για τη Λετονία.

Παρά το γεγονός ότι το Κέντρο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης έχει εκπονήσει κριτήρια πιστοποίησης φορέων, οι πάροχοι ιδιωτικής εκπαίδευσης δεν έχουν καμία υποχρέωση να τα τηρούν. Επιπλέον, σε ό, τι αφορά την πιστοποίηση προσόντων, μέχρι και σήμερα για τα περισσότερα προσόντα δεν υπάρχει σαφής πιστοποίηση/απονομή τίτλων (Observal, 2008). Παρατηρείται επίσης έλλειψη υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικού προσωπικού το οποίο καλείται να διδάξει σε προγράμματα ΔΒΜ.

Με τη νέα απόφαση του υπουργικού συμβουλίου θεσμοθετείται η Κρατική Υπηρεσία Ποιότητας στην Εκπαίδευση (ΙΖΚΥΔ), η οποία έχει στόχο να αξιολογεί την επαγγελματική επάρκεια και να εντάσσει τους κατόχους πιστοποίησης στα Επίπεδα 1-3 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Οι μέθοδοι αξιολόγησης των ικανοτήτων των καταρτιζομένων θα βασίζονται στα πρότυπα της τυπικής εκπαίδευσης. Οι παραδοσιακές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση είναι: συνέντευξη, παρατήρηση, τεστ, αξιολόγηση ομαδικής εργασίας, σεμινάρια, γραπτές εργασίες, αυτοαξιολόγηση, ανατροφοδότηση της ομάδας και ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτή.

1.9 Το γερμανικό μοντέλο

Μελετώντας το επίσημο κείμενο του Ομοσπονδιακού Υπουργείου Παιδείας και Έρευνας της Γερμανίας, διαπιστώνεται ότι υπάρχει ένας συγκερασμός των δύο βασικών τάσεων που διαγνώσαμε στο αγγλοσαξονικό και στο σκανδιναβικό μοντέλο. Η γερμανική πολιτεία δίνει πολύ μεγάλη σημασία στη διά βίου μάθηση, καθώς αυτή «κατέχει αποφασιστική σημασία για τις προοπτικές του ατόμου, την επιτυχία της επιχειρηματικότητας και το μέλλον της κοινωνίας» (Federal Ministry of Education and Research, n.d.).

Οι κυριότεροι στόχοι της ΔΒΜ στη Γερμανία περιγράφονται από την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση ως εξής:

- κάθε πολίτης θα πρέπει να ενθαρρύνεται ώστε να θεωρεί τη μάθηση μια διαρκή πρόκληση και μια ευκαιρία για τη διαμόρφωση της δικής του ζωής·
- κάθε πιστοποίηση προσόντος πρέπει να προσφέρει τη δυνατότητα για περαιτέρω πιστοποιήσεις·
- οι επιχειρήσεις και οι δημόσιες αρχές πρέπει να στηρίζουν τα μέτρα ένταξης του ανθρώπινου δυναμικού τους σε υπηρεσίες ΔΒΜ πολύ περισσότερο από

ό,τι στο παρελθόν, ακολουθώντας έτσι τις συνεχείς ανάγκες για επαγγελματικό προσανατολισμό και για ανάπτυξη δεξιοτήτων σε όλη τη διάρκεια του εργασιακού βίου ενός ατόμου·

- υλοποίηση στοχευμένων προγραμμάτων για συγκεκριμένες ομάδες, τα οποία θα προσφέρουν σε εκπαιδευτικά αποστερημένα τμήματα του πληθυσμού εύκολη πρόσβαση στη συνεχή εκπαίδευση – ιδιαίτερα στο πλαίσιο της συνεχούς εκπαίδευσης που παρέχεται από τον δημόσιο τομέα·
- ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στην παροχή εκπαιδευτικής καθοδήγησης και σε κατάλληλα συστήματα μάθησης με βάση την κατάσταση της μάθησης του ατόμου και το επαγγελματικό και μορφωτικό του υπόβαθρο. Το σύνολο των διαδικασιών πρέπει να στοχεύει στην εντατική εκπαίδευση, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να κάνουν καλύτερη χρήση των ευκαιριών για μάθηση στο χώρο εργασίας.
- Επιδίωξη της πολιτείας είναι να επεκταθεί η ΔΒΜ στο σύνολό της, σε συνεργασία με την επιχειρηματικότητα, για να συνδεθεί η συνεχιζόμενη εκπαίδευση πιο στενά με τη «Στρατηγική High-Tech». Για να γίνει αυτό, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις.

Το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας εκτιμά ότι η Γερμανία υστερεί, σε σχέση με τις κορυφαίες χώρες παγκοσμίως, στη συμμετοχή των πολιτών σε προγράμματα ΔΒΜ και έχει θέσει ως στόχο το 80% του πληθυσμού (το 50% των ενεργών απασχολούμενων) να συμμετέχει σε κάποια μορφή κατάρτισης και εκπαίδευσης (Federal Ministry of Education and Research, n.d.). Ωστόσο, το κυριότερο εμπόδιο για τη βελτίωση της ΔΒΜ είναι το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής προσφοράς βρίσκεται στην ελεύθερη αγορά, γεγονός που σημαίνει ότι φορείς με διαφορετικά και πολλές φορές αντικρουόμενα συμφέροντα πρέπει να συνεργαστούν.

Το κόστος των προγραμμάτων μαθητείας καλύπτεται από τις επιχειρήσεις, τους ιδιωτικούς οργανισμούς, συχνά από τον ίδιο τον συμμετέχοντα και, προφανώς, από το κράτος – του οποίου όμως η συμμετοχή (σύμφωνα με την Konsortium Bildungsberichterstattung) βαίνει συνεχώς μειούμενη. Βεβαίως, το εθνικό κράτος, τα ομόσπονδα κράτη και η τοπική αυτοδιοίκηση εξακολουθούν να διαδραματίζουν σημαντικότατο ρόλο στη χρηματοδότηση των προγραμμάτων ΔΒΜ.

Από το 2011 έχει καταστεί υποχρεωτική από την ΕΕ η έρευνα για τη συλλογή στοιχείων σχετικά με το βαθμό συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ. Η Adult Education Survey (AES) πραγματοποιήθηκε στη Γερμανία το 2012 σε 7.000 άτομα ηλικίας 18-64 ετών. Από τα στοιχεία της έρευνας διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν τρεις κύριες μορφές ΔΒΜ που παρέχονται στη Γερμανία:

- Η τυπική εκπαίδευση, που λαμβάνει χώρα μέσα στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και περιλαμβάνει τα σχολεία, το δυϊκό σύστημα (dual system) της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα πιστοποιητικά που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι περιλαμβάνονται στο αντίστοιχο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (NQF). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα απαιτείται να έχουν ελάχιστη διάρκεια έξι μηνών. Παράλληλα με τη σχολική εκπαίδευση, το δυϊκό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρέχουν προγράμματα προηγμένης κατάρτισης και οδηγούν στην απόκτηση τίτλου σπουδών (όπως του αρχιτεχνίτη ή του τεχνικού) αποτελούν επίσης μέρος της τυπικής εκπαίδευσης.
- Η μη τυπική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Αποτελείται από δομημένες δραστηριότητες, οι οποίες είτε δεν οδηγούν σε απόκτηση πιστοποιητικού είτε οδηγούν σε ένα πιστοποιητικό που δεν εντοπίζεται στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (NFQ). Στη μη τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνονται όλες οι δραστηριότητες που διεξάγονται στο πλαίσιο του πεδίου εφαρμογής της σχέσης διδασκαλίας-μάθησης, όπως μαθήματα, σεμινάρια, συνέδρια, εξ αποστάσεως μάθηση και ιδιαίτερα μαθήματα.
- Η άτυπη μάθηση περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που επιδιώκουν ρητά έναν μαθησιακό στόχο αλλά είναι λιγότερο δομημένες. Η άτυπη μάθηση περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες έξω από το κλασικό μοτίβο διδασκαλίας-μάθησης (χρήση του εκπαιδευτικού υλικού, παρατήρηση των άλλων προσώπων, κύκλοι μάθησης ή ποιότητας), καθώς και τις δραστηριότητες μάθησης με έναν εκπαιδευτή ή εμπειρογνώμονα οι οποίες δεν έχουν προγραμματιστεί εκ των προτέρων, όπως, για παράδειγμα, οι αυθόρμητες οδηγίες που παρέχονται από τους συναδέλφους στην περίπτωση των επειγόντων προβλημάτων στο χώρο εργασίας. Η άτυπη μάθηση μπορεί να λάβει χώρα σχεδόν σπουδήποτε, λόγω χάρη στην οικογένεια, με φίλους ή στο χώρο εργασίας.

- Στην έρευνα δεν ανιχνεύεται η τέταρτη μορφή ΔΒΜ, η τυπική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων (εκπαίδευση δεύτερης ευκαιρίας, προχωρημένη εκπαίδευση και κατάρτιση) (Behringer, n.d.).

Οι διαδικασίες πιστοποίησης των προσόντων και διασφάλισης ποιότητας των υπηρεσιών ΔΒΜ στη Γερμανία είναι ενταγμένες στο αντίστοιχο πλαίσιο δράσεων που εκπονούνται στην ΕΕ. Με βάση το EQUAVET, τον Οκτώβριο του 2006 το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας (BMBF) και η Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού των ομόσπονδων κρατών συμφώνησαν να εργαστούν από κοινού για την ανάπτυξη ενός Γερμανικού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων για τη διά βίου μάθηση (Deutscher Qualifikationsrahmen – DQR).

Τον Φεβρουάριο του 2009, ο Όμιλος Συντονισμού του DQR (BL-KG DQR) και η Ομάδα Εργασίας του DQR (AK DQR) πρότειναν ένα αρχικό γερμανικό σχέδιο πλαισίου επαγγελματικών προσόντων, το οποίο τέθηκε σε διαβούλευση. Με το σχέδιο αυτό εντάσσονται σε ένα ενιαίο πλαίσιο τα επίπεδα προσόντων που αποκτήθηκαν στη Γερμανία – συμπεριλαμβανομένων των προσόντων που αποκτώνται στη γενική εκπαίδευση. Το DQR, όπως και το EQF, περιέχει οχτώ επίπεδα, μέσα στα οποία τα μαθησιακά αποτελέσματα (συγκεντρωμένα σε ικανότητες) περιγράφονται με γενικούς όρους, δηλαδή χωρίς να αναφέρονται συγκεκριμένα προσόντα. Όλα τα επίπεδα θα μπορούν να επιτευχθούν μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών οδών. Σε ό,τι αφορά τα Επίπεδα 5-8, επιλέχθηκαν για τα ακαδημαϊκά και τα επαγγελματικά προσόντα παράλληλες περιγραφές (Cedefop, 2013).

Η διασφάλιση της ποιότητας των υπηρεσιών ΔΒΜ σε επιχειρήσεις στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης επιτυγχάνεται στη Γερμανία κυρίως μέσω νόμων και κανονισμών υπό την εποπτεία του διοικητικού συμβουλίου του Ομοσπονδιακού Ινστιτούτου Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Bundesinstitut für Berufsbildung). Ο νόμος για την επαγγελματική κατάρτιση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διασφάλιση και την ανάπτυξη της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Στους νόμους και στις κανονιστικές διατάξεις για την προώθηση της ΔΒΜ η Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση και τα ομόσπονδα κρατίδια έχουν διατυπώσει τις γενικές ελάχιστες απαιτήσεις της δομικής φύσης και των ποσοτικών απαιτήσεων για τους φορείς που παρέχουν υπηρεσίες διά βίου μάθησης. Επιπλέον, ορισμένα ομόσπονδα κρατίδια έχουν θεσπίσει ειδικούς κανόνες για τη διασφάλιση της ποιότητας στις καταστατικές διατάξεις τους. Στον τομέα της εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης, ο νόμος για την προστασία των συμμετεχόντων στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Fernunterrichtsschutzgesetz – R165) καθώς και ο έλεγχος από την Κεντρική Υπηρεσία Εξ Αποστάσεως Μάθησης για τα Κρατίδια (Zentralstelle für Fernunterricht der Länder) εγγυώνται για την ποιότητα και την περαιτέρω βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών (Lohmar and Eckhardt, 2014).

1.10 Το ολλανδικό σύστημα

Ομοιότητες κυρίως ως προς το ζήτημα της χρηματοδότησης με το γερμανικό μοντέλο διαπιστώνουμε στο ολλανδικό. Για την Ολλανδία η ΔΒΜ αποτελεί προτεραιότητα, ενώ βασικός στόχος της πολιτείας είναι η πρόσβαση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού ενηλίκων σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Η ΔΒΜ και η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέονται με την ιδέα της ατομικής αυτοδυναμίας και της επίτευξης προσωπικών στόχων στο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά παρουσιάζονται και στενά συνδεδεμένες με την απασχολησιμότητα και την επαγγελματική κατάρτιση. Και οι δύο έχουν ως στόχο οι εργαζόμενοι να κατακτήσουν βασικές δεξιότητες και να αποκτήσουν προσόντα, ώστε να διατηρήσουν τις θέσεις τους ή να ενισχύσουν το εργασιακό τους προφίλ, γεγονός που θα έχει αντανάκλαση στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία στο σύνολό της. Για το σκοπό αυτό, παρουσιάζεται υψηλό επίπεδο αυτονομίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των φορέων που παρέχουν τέτοιες υπηρεσίες, και ενθαρρύνονται να θέσουν σε πρώτο πλάνο τις ανάγκες των καταρτιζομένων, ιδίως των μειονεκτούντων (Advies et al., 2007).

Ωστόσο, η σημασία που αποδίδεται –τουλάχιστον στα κυβερνητικά έγγραφα– στη ΔΒΜ δεν έχει ακόμη μετουσιωθεί σε κρατική χρηματοδότηση. Σχεδόν το 50% της εκπαίδευσης ενηλίκων παρέχεται από ιδιωτικούς, μη κυβερνητικούς φορείς, χωρίς κρατική χρηματοδότηση (τοπικά folk high schools, τοπικά κοινοτικά κέντρα και εμπορικούς φορείς).

Μεγάλο ποσοστό καταρτιζομένων στην Ολλανδία έχουν πρόσβαση σε βραχεία προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης (μαθήματα, εργαστήρια και σεμινάρια) που οργανώνουν οι εργοδότες τους. Οι καταρτιζόμενοι μπορούν επίσης να αναζητήσουν ιδιωτική επαγγελματική κατάρτιση, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αναγνωρισμένη πιστοποίηση (VWO, MBO, HBO, WO) ή να συμμετάσχουν

σε οργανωμένα προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης (μάρκετινγκ, λογιστικής, νέων τεχνολογιών, γραμματειακής και διοικητικής υποστήριξης, εκμάθησης γλωσσών κ.λπ.), τα οποία παρέχονται από τα τοπικά folk high schools.

Ένα άλλο βασικό μέλημα της ΔΒΜ στην Ολλανδία σχετίζεται με την ένταξη και την κοινωνική προσαρμογή των μεταναστών. Οι δράσεις αυτές έχουν συνήθως τη μορφή υποχρεωτικού προγράμματος ένταξης πολιτών, συμπεριλαμβανομένης της εκμάθησης της ολλανδικής γλώσσας, αλλά έχουν επίσης τη διάσταση της παροχής ευκαιριών για τους μετανάστες ώστε να αποκτήσουν επαγγελματικές δεξιότητες και προσόντα, με στόχο να μπορέσουν να βρουν αξιοπρεπή εργασία.

Στην Ολλανδία υπάρχουν επίσης προγράμματα παροχής βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, τα οποία διδάσκουν τους ανθρώπους να λειτουργούν αυτόνομα σε καθημερινές καταστάσεις, π.χ. όταν έρχονται σε επαφή με το σχολείο του παιδιού τους ή τις υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης. Τα εν λόγω προγράμματα περιλαμβάνουν μαθήματα ομιλίας, ανάγνωσης, κατανόησης και βασικές αριθμητικές γνώσεις (EQAVET, n.d.).

Αναφορικά με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ολλανδία, υπάρχουν οι παρακάτω εναλλακτικές διαδρομές:

1. Οι φορείς χρηματοδοτούνται μέσω συμβάσεων από εταιρείες και ιδιώτες. Αυτός είναι ο πιο κοινός τρόπος χρηματοδότησης για το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ολλανδία που παρέχεται από ιδιωτικούς φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης.
2. Οι καταρτιζόμενοι και οι φοιτητές πληρώνουν δίδακτρα στους φορείς παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ. Φοιτητές που παρακολουθούν μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης καταβάλλουν τέλη προς το υπουργείο, ωστόσο με τον τρόπο αυτό έχουν τη δυνατότητα να υποβάλλουν αίτηση για χρηματοδότηση των σπουδών τους από το κράτος.
3. Η τοπική αυτοδιοίκηση χρηματοδοτεί ορισμένα προγράμματα, καθώς ο προϋπολογισμός της κεντρικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση ενηλίκων διαθέτει κονδύλια για τους δήμους με βάση τον αριθμό των κατοίκων ηλικίας άνω των 18 ετών, τον αριθμό των μεταναστών και των ενηλίκων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια, οι δημοτικές αρχές «αγοράζουν» προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων συνάπτοντας συμβάσεις με τα Περιφερειακά Κέντρα Κατάρτισης (ROCs). Οι δήμοι, τέλος, λαμβάνουν έναν ξεχωριστό προϋπολογισμό συμμετοχής,

με ευθύνη του Υπουργείου Εσωτερικών, για μαθήματα πολιτικής αγωγής και ένταξης των μεταναστών.

4. Η κρατική χρηματοδότηση έχει ως εξής: Ο Νόμος Χρηματοδότησης ΔΒΜ (WEB) καθορίζει τα της χρηματοδότησης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών χρηματοδοτεί απευθείας κάποια προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης με βάση τόσο τον αριθμό των φοιτούντων ανά πρόγραμμα όσο και τον αριθμό των πιστοποιητικών που χορηγούνται ανά φορέα παροχής προγραμμάτων. Το υπουργείο επίσης χρηματοδοτεί τα κέντρα γνώσης για την επαγγελματική εκπαίδευση και την επιχειρηματικότητα με βάση τον αριθμό των παρεχόμενων τίτλων που εκδίδονται, τον αριθμό των αναγνωρισμένων εταιρειών κατάρτισης και τον αριθμό των συμπληρωμένων θέσεων σε προγράμματα καταρτιζομένων (European Association for the Education of Adults, 2011a).

Η δομή της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι παρόμοια με εκείνη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, υπό την έννοια ότι είναι συγκεντρωτική ως προς το περιεχόμενο, αλλά αποκεντρωμένη όσον αφορά την παροχή και την πρόσβαση. Με λίγα λόγια, αυτό σημαίνει ότι τα αναλυτικά προγράμματα καταρτίζονται σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών (συμπεριλαμβανομένης και της κεντρικής χρηματοδότησης), αλλά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και –ως εκ τούτου– η παροχή της εκπαίδευσης εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των τοπικών δημοτικών αρχών. Οι κύριες ομάδες-στόχοι για ένταξη σε προγράμματα ΔΒΜ για τις τοπικές δημοτικές αρχές είναι αναλφάβητοι ενήλικες, μετανάστες, ηλικιωμένοι αλλά και ειδικές ομάδες, όπως οι νέες μητέρες ή οι μακροχρόνια άνεργοι.

Οι κυριότεροι πάροχοι ΔΒΜ στην Ολλανδία είναι οι ακόλουθοι:

1. η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση·
2. τα Περιφερειακά Κέντρα Κατάρτισης (ROCs). Υπάρχουν 41 τέτοια κέντρα στην Ολλανδία, που παρέχουν μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων πλήρους και μερικής φοίτησης.
3. Τα Γεωργικά Κέντρα Κατάρτισης, που παρέχουν προγράμματα γεωργικής επαγγελματικής κατάρτισης. Προγράμματα που αφορούν τη γεωργία και το περιβάλλον καταρτίζονται με ευθύνη του Υπουργείου Γεωργίας, Περιβάλλοντος και Ποιότητας των Τροφίμων.

Η εθνική δομή των επαγγελματικών προσόντων για την επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει όλα τα προσόντα και τα σχετικά διπλώματα και πιστοποιητικά, καταρτίστηκε το 1997. Τα μαθήματα χωρίζονται σε τέσσερα επίπεδα. Οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα αυτά διαδοχικά, όμως η πιστοποίηση από το ένα επίπεδο αποτελεί προϋπόθεση εισόδου στο επόμενο.

Όλα τα προγράμματα εντός της εθνικής δομής των προσόντων καταχωρίζονται στο Κεντρικό Μητρώο Επαγγελματικών Προγραμμάτων (CREBO). Στο μητρώο αυτό ελέγχεται:

- ποιοι είναι οι φορείς παροχής προγραμμάτων ΔΒΜ και τι ακριβώς παρέχουν,
- ποια είναι τα απαιτούμενα προσόντα για να λάβει κάποιος πιστοποίηση,
- ποια είναι η εκπαιδευτική πορεία για κάθε πιστοποιημένο προσόν,
- ποια από τα επιμέρους προσόντα που απονέμονται υπόκεινται σε εξωτερική αξιολόγηση.

Η τελική δοκιμασία πιστοποίησης περιλαμβάνει μια γενική επισκόπηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα πρέπει να έχουν αποκτήσει οι καταρτιζόμενοι μέχρι το τέλος του προγράμματος. Στο μητρώο καταγράφεται επίσης ποια προγράμματα χρηματοδοτούνται από την πολιτεία και ποιοι είναι οι φορείς που πιστοποιούν προσόντα. Όποιος επιθυμεί μπορεί να συμβουλευτεί το μητρώο για να πληροφορηθεί ποια προγράμματα παρέχονται και πώς οι πιστοποιήσεις τους εντάσσονται στο εθνικό πλαίσιο προσόντων. Ιδιωτικοί (δηλαδή μη χρηματοδοτούμενοι από την κυβέρνηση) πάροχοι μπορούν να ενσωματώσουν τα προγράμματά τους στο σύστημα υπό τους ίδιους όρους με τους κρατικούς φορείς.

Στην ολλανδική επικράτεια παρέχονται τα ακόλουθα είδη προγραμμάτων:

- κατάρτιση σε επίπεδο βοηθού: 6 έως 12 μήνες (Επίπεδο 1)
- βασική επαγγελματική κατάρτιση: 2 με 3 έτη (Επίπεδο 2)
- επαγγελματική εκπαίδευση: 2 έως 4 έτη (Επίπεδο 3)
- εκπαίδευση μεσαίων στελεχών: 3 έως 4 έτη (Επίπεδο 4)
- εξειδικευμένη κατάρτιση: 1 έως 2 έτη (Επίπεδο 5)
- άλλα προγράμματα, π.χ. σεμινάρια υπολογιστών: τουλάχιστον 15 εβδομάδες.

Τέλος, για την πιστοποίηση της πρότερης γνώσης (Validation of Prior Learning) η ολλανδική κυβέρνηση έχει καταρτίσει έναν Εθνικό Κώδικα Ποιότη-

τας (NQC), ο οποίος τέθηκε σε εφαρμογή το 2006 και διασφαλίζει την ποιότητα των VPL διαδικασιών, καθώς και την ποιότητα των παρόχων VPL. Βασίζεται στις ευρωπαϊκές κοινές αρχές όσον αφορά την αναγνώριση και την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Αρχικά, τον έλεγχο της εφαρμογής του Κώδικα Ποιότητας είχε το Kenniscentrum EVC (το Ολλανδικό Κέντρο Γνώσης), ωστόσο το 2010 το Υπουργείο Παιδείας ανέλαβε την ευθύνη παρακολούθησης και εφαρμογής του Κώδικα Ποιότητας, ώστε να διασφαλιστεί η αξιολόγηση των παρόχων. Το 2012 η κυβέρνηση και οι κοινωνικοί εταίροι (εργοδότες και συνδικάτα) υπέγραψαν ένα μνημόνιο συνεργασίας, σύμφωνα με το οποίο η VPL καθίσταται εργαλείο επαγγελματικού προσανατολισμού στην αγορά εργασίας και για την προώθηση της ΔΒΜ. Όλα τα μέρη συμφώνησαν ότι:

- η Ποιότητα Κώδικα πρέπει να προσαρμοστεί, ώστε να ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες κάθε ατόμου.
- Κάθε VPL διαδικασία πρέπει να ολοκληρώνεται με μια τυποποιημένη έκθεση VPL, το Ervaringscertificaat (Πιστοποιητικό Εμπειρίας). Αυτή η έκθεση βεβαιώνει ότι το άτομο διαθέτει τα προσόντα για τα οποία πιστοποιείται.
- Οι διαπιστευμένοι πάροχοι VPL πρέπει να αναφέρονται στη βάση δεδομένων VPL (European Association for the Education of Adults, 2014).

1.11 Η περίπτωση της Γαλλίας

Η Γαλλία έχει πραγματοποιήσει τα τελευταία χρόνια αλλαγές στο σύστημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και πιστοποίησης με βάση όσα προέβλεπε η Συνθήκη της Λισαβόνας το 2000. Ως εκ τούτου, τα εθνικά επαγγελματικά διπλώματα χωρίζονται σε πέντε επίπεδα και επικυρώνουν ουσιαστικά δεξιότητες και γνώσεις που μπορούν να αποκτηθούν μέσω τριών οδών:

- *της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης*: αποτελεί συνέχεια της γενικής εκπαίδευσης και προετοιμάζει τους νέους για εξειδικευμένη απασχόληση, από τη θέση του απλού blue collar εργαζομένου έως και τη θέση, για παράδειγμα, του μηχανικού.
- *της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης*: απευθύνεται σε όλες τις κατηγορίες των ενεργών ενηλίκων, των εργαζομένων, των ατόμων που αναζητούν εργασία, των δημοσίων υπαλλήλων, των ελεύθερων επαγγελματιών και των

επιχειρηματιών. Η ΣΕΚ επιτρέπει στους ανθρώπους αυτούς να αξιοποιήσουν ή να αποκτήσουν ένα αναγνωρισμένο επίπεδο προσόντων·

- της Αναγνώρισης της Απόκτησης Εμπειρίας από τη ζωή (*validation des acquis de l'expérience – VAE*): επιτρέπει την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων τα οποία έχουν αποκτηθεί διά της αναγνώρισης των δεξιοτήτων και της γνώσης που κατακτώνται μέσω της έμμισθης ή και της άμισθης εργασίας (Ministère éducation nationale, 2010).

Το κράτος, η περιφερειακή αυτοδιοίκηση και οι επαγγελματικοί φορείς έχουν κοινή ευθύνη για τη ΔΒΜ στη Γαλλία.

Το κράτος: Τα αρμόδια υπουργεία για την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση είναι αυτά που έχουν και την ευθύνη για τη σχολική εκπαίδευση, την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τον τομέα της απασχόλησης. Από την πλευρά του, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας είναι υπεύθυνο για την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και διά νόμου τού έχουν ανατεθεί τα ακόλουθα καθήκοντα:

- καταρτίζει το πλαίσιο για τη χορήγηση επαγγελματικών διπλωμάτων σε συνεννόηση με τους επαγγελματικές φορείς,
- καθορίζει τους κανόνες για τις εξετάσεις,
- πιστοποιεί τίτλους σπουδών,
- προσφέρει μια σειρά προγραμμάτων σε μαθητές τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και με τη μορφή μαθητείας στο χώρο εργασίας,
- προσλαμβάνει, εκπαιδεύει και πληρώνει τους δασκάλους,
- είναι υπεύθυνο για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης,
- είναι υπόλογο για τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη χρηματοδότηση.

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας συμμετέχει επίσης στον τομέα της συνεχιζόμενης κατάρτισης για ενήλικες μέσω κρατικών σχολείων που μπορούν να συνεργαστούν και να συγκεντρώσουν τους πόρους τους, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν ένα ευρύ φάσμα επιλογών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικες.

Η περιφερειακή αυτοδιοίκηση: Αποστολή των 26 γαλλικών περιφερειών είναι να σχεδιάσουν και να εξασφαλίσουν τη συνοχή της επαγγελματικής κατάρτισης. Στο πλαίσιο αυτής της αρμοδιότητάς τους, διατυπώνουν και εφαρμόζουν τις πο-

λιτικές σύμφωνα με τις οικονομικές και κοινωνικές προτεραιότητές τους, πάντα σε συνεννόηση με το κράτος και τους κοινωνικούς εταίρους. Επομένως, οι περιφέρειες έχουν την ευθύνη να καταρτίσουν το περιφερειακό σχέδιο για την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης, το οποίο και περιγράφει ένα συνεκτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών για νέους και ενήλικες στη γεωγραφική περιοχή της εποπτείας τους. Τέλος, οι περιφέρειες χρηματοδοτούν επίσης το σχεδιασμό ανάλογα με τις προτεραιότητές τους.

Επαγγελματικοί φορείς: Οι φορείς αυτοί ασχολούνται συστηματικά με την εφαρμογή της επαγγελματικής κατάρτισης και, ως εκ τούτου, συμβάλλουν στην κατάρτιση της πιστοποίησης, εκπροσωπούνται στις επιτροπές εξετάσεων, φιλοξενούν νέους στο χώρο εργασίας και αναλαμβάνουν την εκπαίδευσή τους. Τέλος, συμμετέχουν στη χρηματοδότηση της αρχικής τεχνολογικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με την καταβολή του φόρου που ονομάζεται *φόρος μαθητείας (taxe d'apprentissage)*.

Οι επαγγελματικοί φορείς συμμετέχουν επίσης στο σύστημα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Το σύστημα αυτό είναι βασισμένο στην υποχρέωση των επιχειρήσεων να συμμετέχουν στη χρηματοδότηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης για τους εργαζομένους και να εξασφαλίζουν το δικαίωμα αυτών να εκπαιδεύονται εντός του ωραρίου εργασίας τους.

Επιπλέον, οι κοινωνικοί εταίροι, τα αντιπροσωπευτικά συνδικάτα των εργαζομένων και των εργοδοτών, εμπλέκονται στον καθορισμό των στόχων και των προτεραιοτήτων για τη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων (European Association for the Education of Adults, 2011b).

Στη Γαλλία οι πιστοποιήσεις σπουδών στην επαγγελματική εκπαίδευση ακολουθούν ένα εθνικό πρότυπο. Ξεκινούν από το Επίπεδο 5 (το χαμηλότερο) και φθάνουν ως το Επίπεδο 1 (το πιο υψηλό). Οι πιστοποιήσεις που χορηγούνται αντιστοιχούν με τα Επίπεδα 3 έως 8 του EQF.

Πτυχία που χορηγούνται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας είναι μεταξύ των Επιπέδων 4 και 5 του γαλλικού συστήματος ταξινόμησης (Επίπεδα 3 και 4 του EQF). Οι τίτλοι καταγράφονται στο Εθνικό Μητρώο Επαγγελματικής Πιστοποίησης (Répertoire national des professionnelles). Τα πτυχία αυτά καλύπτουν σχεδόν 450 ειδικότητες, που σχετίζονται με διαφορετικά επαγγέλματα ή τομείς.

Οι πιστοποιήσεις ελέγχονται και επανεξετάζονται τακτικά σε συνεννόηση με τις επαγγελματικές οργανώσεις στο πλαίσιο των αντίστοιχων εθνικών φορέων (commissions professionnelles consultatives).

Ο τρόπος πιστοποίησης της προηγούμενης επαγγελματικής εμπειρίας τέθηκε σε εφαρμογή στη Γαλλία ήδη από το 1992. Το 2002 το σύστημα αυτό αναμορφώθηκε και ονομάστηκε Αναγνώριση της Απόκτησης Εμπειρίας από τη ζωή (validation des acquis de l'expérience - VAE). Όπως και οι παραδοσιακές μορφές αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης και μαθητείας, η VAE δίνει πρόσβαση σε τίτλους σπουδών.

Το πρόγραμμα VAE καθιστά δυνατή την απόκτηση του συνόλου ή μέρους μιας επαγγελματικής πιστοποίησης διά της αναγνώρισης των δεξιοτήτων και των γνώσεων που αποκτώνται μέσω της επαγγελματικής εμπειρίας. Αυτή η εμπειρία πρέπει να είναι τουλάχιστον τριετής και συναφής με την πιστοποίηση που χορηγείται.

Η αναγνώριση της προηγούμενης μάθησης βασίζεται σε μια συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία συνήθως συνοδεύεται και από συνέντευξη του υποψηφίου στην επιτροπή που χορηγεί την πιστοποίηση. Τα μέλη της επιτροπής στη συνέχεια θα αποφασίσουν αν θα χορηγήσουν το σύνολο ή μέρος της πιστοποίησης. Ως εκ τούτου, όσοι δεν ήταν σε θέση να ακολουθήσουν την ακαδημαϊκή προσέγγιση και να αποκτήσουν ένα δίπλωμα / μια πιστοποίηση έχουν τη δυνατότητα της επίσημης πιστοποίησης των επαγγελματικών επιτευγμάτων τους, που αναγνωρίζεται απολύτως στην αγορά εργασίας (Ministère éducation nationale, 2010).

1.12 Το ιταλικό μοντέλο

Σε γενικές γραμμές η διά βίου μάθηση στην Ιταλία νοείται ως μια γκάμα παροχών εκπαιδευτικών υπηρεσιών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ενήλικες, τόσο Ιταλούς όσο και μετανάστες, με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων οι οποίες συνδέονται με την εργασία, την κοινωνική ζωή και την υποβοήθηση της εισαγωγής του ατόμου στο επίσημο επαγγελματικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η κατάρτιση παρέχεται στους νέους από την ηλικία των 16 ετών αλλά χαρακτηρίζεται ως εκπαίδευση ενηλίκων για καταρτιζομένους από 25 ετών και πάνω.

Υπάρχουν δύο διαφορετικά πεδία σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων: η διδασκαλία ενηλίκων (IdA), η ευθύνη της οποίας έχει ανατεθεί στο Υπουργείο Παιδείας και η επαγγελματική κατάρτιση (FP), που διευθύνεται από περιφερειακές και νομαρχιακές αρχές (European Infonet Adult Education, n.d.).

Η ΔΒΜ στην Ιταλία παρέχεται τόσο από δημόσιους όσο και από ιδιωτικούς παρόχους εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια προωθείται μέσω νομοθετικών μεταρρυθμίσεων η αύξηση των αρμοδιοτήτων των περιφερειακών και τοπικών αρχών, ενώ η ευθύνη για την άσκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταφέρεται σταδιακά στις περιφέρειες (European Association for the Education of Adults, 2011c).

Λόγω των αλλαγών στη δομή και στη σύνθεση της ιταλικής κοινωνίας, τονίζονται ιδιαίτερα η οικονομική και η κοινωνική διάσταση της ΔΒΜ. Η εμφανώς διαφοροποιημένη οικονομική δομή μεταξύ της βόρειας και της νότιας Ιταλίας και η διόγκωση του μεταναστευτικού φαινομένου τις τελευταίες δεκαετίες έχουν οδηγήσει την πολιτεία να εστιάσει στη ΔΒΜ ως μέσο για να υποστηριχθούν η κοινωνική ένταξη και συνοχή (Cedefop, 2008c).

Τοπικά δημόσια ιδρύματα προσφέρουν μια σειρά μαθημάτων για ενήλικες εκπαιδευομένους, τα οποία στοχεύουν κυρίως στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και αριθμητικής, στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και στην απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Ο ιδιωτικός τομέας στην Ιταλία παρέχει ποικιλία υπηρεσιών οι οποίες σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσιμων για την επαγγελματική ζωή ενός ενήλικα. Ιδιωτικές ενώσεις και οργανισμοί χρηματοδοτούνται από τις περιφερειακές κυβερνήσεις μέσω δημόσιων υποτροφιών και διαγωνισμών.

Το σημερινό σύστημα εκπαίδευσης στην Ιταλία δεν περιέχει κάποια στοχευμένη στρατηγική για τη διά βίου μάθηση, καθώς επικεντρώνεται αποκλειστικά στην τυπική εκπαίδευση (European Infonet Adult Education, n.d.).

Οι κύριες δημόσιες δομές ΔΒΜ στην Ιταλία είναι τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (CPIA) και τα εσπερινά σχολεία. Οι δομές αυτές παρέχουν δραστηριότητες για την προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από την άλλη πλευρά, οι ιδιωτικοί φορείς λειτουργούν υπό την αυστηρή εποπτεία των δημόσιων αρχών, ενώ και πολλές ΜΚΟ παρέχουν άτυπες μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Πιο συγκεκριμένα, τα *Περιφερειακά Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (CPIA)* παρέχουν προγράμματα ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων, ανάπτυξης και κατοχύρωσης βασικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, προσφέρουν προγράμματα ξένων γλωσσών για Ιταλούς, ιταλικών για μετανάστες και δίνουν τη δυνατότητα σε αποφοίτους να προχωρήσουν για την απόκτηση κατώτερου ακαδημαϊκού τίτλου (*diploma di scuola secondaria inferiore*).

Τα *εσπερινά σχολεία* προωθούν την πολιτιστική και επαγγελματική ανάπτυξη ενηλίκων που θέλουν να βελτιώσουν την προσωπική τους κατάσταση, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων που έχουν ήδη αποκτήσει κάποιο δίπλωμα ή έχουν σημαντική εργασιακή εμπειρία σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Για τα προγράμματα των εσπερινών σχολείων απαιτούνται δίδακτρα, αλλά συνήθως αυτά δύνανται να καλυφθούν από κρατική χρηματοδότηση ή υποτροφίες.

Οι *ΜΚΟ* που δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η *Unieda* (Ιταλική Ένωση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων) και η *Cnuπi* (Ιταλική Συνομοσπονδία Λαϊκών Πανεπιστημίων).

Άλλοι πάροχοι ΔΒΜ είναι τα Κέντρα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, τα Πανεπιστήμια αλλά και φορείς που παρέχουν υπηρεσίες e-learning (*European Association for the Education of Adults, 2011c*).

Οι φορείς οι οποίοι εποπτεύουν τη ΔΒΜ στην Ιταλία είναι οι ακόλουθοι:

- Η *Εθνική Υπηρεσία για την Ανάπτυξη της Σχολικής Αυτονομίας (indire)*, στόχος της οποίας είναι να στηρίζει τη σχολική αυτονομία και την καινοτομία σε εκπαιδευτικά ιδρύματα.
- Η *ANSAS*, η οποία είναι ένα εξειδικευμένο ερευνητικό ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας.
- Το *Ινστιτούτο Εργαζόμενων Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Κατάρτισης (ISFOL)*, το οποίο είναι ερευνητικό ινστιτούτο του Υπουργείου Εργασίας και ο ρόλος του είναι να διεξάγει και να προωθεί δραστηριότητες σχετικές με τη μελέτη, την έρευνα, την αξιολόγηση, την ενημέρωση, την παροχή συμβουλών και τεχνικής βοήθειας για την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης, τις κοινωνικές πολιτικές και την εργασία.
- Η *Εθνική Ένωση εναντίον του Αναλφαβητισμού (UNLA)*, η οποία έχει στόχο την εξάλειψη του αναλφαβητισμού στη χώρα και επικεντρώνεται κυρίως σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

- Το Εθνικό Ινστιτούτο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, την εκπαίδευση και την κατάρτιση (INVALSI), το οποίο ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας, ερευνά και αξιολογεί την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρονται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και από τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της ΔΒΜ, δηλαδή ουσιαστικά διαχειρίζεται το Εθνικό Σύστημα Αξιολόγησης.

Επί του παρόντος, αν εξαιρέσουμε τη χρηματοδότηση της ΕΕ, δεν υπάρχουν θεσμικοί δίαυλοι για τη χρηματοδότηση μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ιταλία. Ωστόσο, το Υπουργείο Παιδείας, όπως προαναφέρθηκε, υποστηρίζει οικονομικά την εκπαίδευση ενηλίκων στα εσπερινά προγράμματα ΔΒΜ (European Association for the Education of Adults, 2011c).

Μέρος III

Εκπαίδευση-κατάρτιση και απασχόληση: Διερευνώντας τα εργαλεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής

Κεφάλαιο 1

Εργαλεία, συστήματα και διαδικασίες σύνδεσης της κατάρτισης με την απασχόληση

1.1 Εκπαίδευση-κατάρτιση και απασχόληση: Το διακύβευμα μιας υγιούς σύνδεσης στο πεδίο της ΕΕ

Το ζήτημα της σύνδεσης της εκπαίδευσης-κατάρτισης με την απασχόληση αποτελεί ένα από πιο επείγοντα ζητήματα στην ατζέντα των ευρωπαϊκών πολιτικών. Κι αυτό γιατί οι αντικειμενικές συνθήκες οι οποίες πλαισιώνουν την ευρωπαϊκή πραγματικότητα έχουν διαμορφώσει μια σειρά από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα που επιδρούν καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα θεσμικά πεδία της εκπαίδευσης-κατάρτισης και της απασχόλησης. Αυτό που, σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, επιδιώκεται (Φωτόπουλος, 2013) είναι η εκπλήρωση της κοινής ευρωπαϊκής επιθυμίας για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα αποβλέπει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, με στόχο την ανταπόκριση του νέου εργατικού δυναμικού στις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, προωθείται το πρότυπο μιας νέας οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας, στην οποία η εκπαίδευση-κατάρτιση καλείται να διαδραματίσει ένα ρόλο περισσότερο προσανατολισμένο στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Υπό την έννοια αυτή, η μάθηση –και γενικότερα η γνώση ως πιστοποιημένο μαθησιακό αποτέλεσμα– καλείται να καταστεί το βασικό ελιξίριο της ευρωπαϊκής κοινωνίας, αφού –σύμφωνα και με τη συνθήκη της Λισαβόνας το 2000 (Συμβούλιο της Ευρώπης και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004)– οι στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν τη μεγιστοποίηση της οικονομικής αποδοτικότητας και την

ισχυροποίηση της ευρωπαϊκής οικονομίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης με όχημα τη γνώση. Αδιαμφισβήτητα λοιπόν η νέα αγορά εργασίας εξελίσσεται, αναπτύσσεται και επαναπροσδιορίζεται, με αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων επαγγελματιών, καθώς και τον καθορισμό νέων προσόντων, που είναι αναγκαίο να πιστοποιούνται για την άσκησή τους. Είναι ευνόητο πως στο πλαίσιο μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης οικονομικής πραγματικότητας η απασχόληση αποτελεί τον βασικό μοχλό οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Πρακτικές και θεσμικές διαδικασίες, όπως η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευομένων και των εργαζομένων, η δημιουργία πλαισίων προσόντων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, αναμφίβολα καλούνται να συμβάλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής περιοχής της διά βίου μάθησης και της απασχόλησης. Ωστόσο, είναι απολύτως σαφές πως μια τέτοια προοπτική δεν προϋποθέτει μόνο τη δημιουργία και την ύπαρξη μεμονωμένων εργαλείων πολιτικής αλλά την ευρύτερη δομική ανασυγκρότηση των πολιτικών που διέπουν το ευρωπαϊκό οικοδόμημα, με στόχο την ισόρροπη οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, την κοινωνική αλληλεγγύη και συνοχή μεταξύ βορρά και νότου και, το πιο σημαντικό, τη σφυρηλάτηση μιας προοπτικής ένωσης με όρους κοινωνικής και οικονομικής δικαιοσύνης. Είναι ευνόητο λοιπόν ότι, πέρα και πάνω από τα τεχνικά εργαλεία που κατά καιρούς διαμορφώνονται, όσο αναγκαία είναι η κατανόηση της εφαρμογής και της λειτουργίας τους άλλο τόσο αναγκαία είναι η κατανόηση πως αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου πλαισίου πολιτικής, το οποίο οφείλουμε να αντιληφθούμε σε βάθος για να εντάξουμε ερμηνευτικά τη χρήση και τη λειτουργία των τεχνικών εργαλείων μέσα σε αυτό.

Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο να παραθέσουμε μια επισκόπηση των σημαντικότερων εργαλείων πολιτικής στο πεδίο της εκπαίδευσης-κατάρτισης, με σκοπό την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο σχεδιάστηκαν να λειτουργούν υπηρετώντας το ευρύτερο πλαίσιο των πολιτικών απασχόλησης στην ευρωπαϊκή περιοχή. Τα εργαλεία αυτά εντάσσονται σε ενέργειες και πρωτοβουλίες οι οποίες δρομολογήθηκαν για την ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με στόχο την ενδυνάμωση της κινητικότητας και την ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού. Ορόσημο στις ενέργειες αυτές αποτέλεσε η «Δήλωση της Κοπεγχάγης» (2002), με την οποία αναγνωρίστηκε η θεσμική ανάγκη για ανάπτυξη και αξιολόγηση της απόδοσης βάσει πιστωτικών μονάδων (credits) για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Ειδικότερα, στο κοινό πεδίο αναπτύσσεται και προωθείται ένα Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Ακαδημαϊκών Μονάδων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (European Credit Transfer System for Vocational Education and Training – ECVET), το οποίο λαμβάνει υπόψη του την προσέγγιση του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς και Συσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS) για την προώθηση της κινητικότητας φοιτητών σε όλες τις χώρες της Ευρώπης. Με βάση αυτά τα συστήματα, λαμβάνονται υπόψη η ιδιαιτερότητα και ο ρόλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ ενισχύεται και η ανταλλαγή εμπειριών μέσω της κινητικότητας της δημιουργίας μιας –όσο αυτό είναι εφικτό– κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Παραθέτουμε λοιπόν, με βάση τα επίσημα κείμενα της ΕΕ, δύο σημαντικά εργαλεία πολιτικής, όπως είναι: α) το *ECVET reflector* και β) το *ECVET connexion*.

1.2 ECVET (Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Ακαδημαϊκών Μονάδων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)

Το ECVET (European Credit Transfer System for Vocational Education and Training) αποτελεί ένα εργαλείο πολιτικής που αποσκοπεί στη μεταφορά, την αναγνώριση και τη συσώρευση μαθησιακών αποτελεσμάτων των υποκειμένων, τα οποία δύνανται να εισχωρούν από το ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο άλλο ή από ένα μαθησιακό περιβάλλον σε ένα άλλο ή από ένα εθνικό πλαίσιο προσόντων σε ένα άλλο αντίστοιχα. Ειδικότερα, αποτελείται από τρεις πυλώνες: α) τη διαδικασία μεταφοράς, β) τις ψηφίδες μαθησιακών αποτελεσμάτων και γ) τους βαθμούς ECVET και τις πιστωτικές μονάδες (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009γ).

Πιο αναλυτικά, η διαδικασία μεταφοράς αποτελείται από τα ακόλουθα στάδια: α) υπογραφή μνημονίων μεταξύ των ιδρυμάτων σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα προσόντα τα οποία γίνονται αποδεκτά· β) οι ωφελούμενοι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες με βάση τα μαθησιακά τους αποτελέσματα· γ) αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων· δ) πιστοποίηση μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω πιστωτικών μονάδων· ε) καταχώρηση πιστωτικών μονάδων σε πρακτικό καταγραφής· στ) οι πιστωτικές μονάδες συναρθρώνονται σε ένα ενιαίο σπονδυλωτό σύνολο και ζ) τα μαθησιακά αποτελέσματα αναγνω-

ρίζονται και συσσωρεύονται ως μέρος του προσδοκώμενου προσόντος, ενώ ταυτόχρονα αποδίδονται και οι αντίστοιχοι βαθμοί ECVET (Γεωργιάδης, 2011).

Αναφορικά με τις ψηφίδες, σημειώνεται ότι η ψηφίδα (unit) είναι ένα βασικό συστατικό στοιχείο, το οποίο εμπεριέχεται σε ένα προσόν και αποτελείται από ένα συνεκτικό σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που μπορούν να αναγνωριστούν και να πιστοποιηθούν στο ατομικό portfolio κάθε υποκειμένου (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009γ).

Επακολούθως, και όσον αφορά τους βαθμούς ECVET και τις πιστωτικές μονάδες, τονίζεται ότι οι βαθμοί ECVET αποτελούν την αριθμητική έκφραση της συνολικής βαρύτητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων τα οποία αρθρώνονται σε ένα επαγγελματικό προσόν. Επιπλέον, οι βαθμοί ECVET ενέχουν και τη σχετική βαρύτητα των ψηφίδων σε σχέση με το επαγγελματικό προσόν (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009γ), αποδεικνύοντας τη βαρύτητα της ψηφίδας και ποιο μέρος του μαθησιακού αποτελέσματος απομένει για να καλυφθεί το συνολικό προσόν. Από την άλλη μεριά, οι πιστωτικές μονάδες αποτελούν το ευρύτερο πλαίσιο των μαθησιακών αποτελεσμάτων που έχουν αξιολογηθεί και που μπορούν να συσσωρευτούν για την απόκτηση του επαγγελματικού προσόντος ή να μεταφερθούν σε άλλα μαθησιακά προγράμματα ή επαγγελματικά προσόντα (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009α).

Ωστόσο, αν επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τη βασική διαφορά των δύο παραπάνω, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι οι βαθμοί ECVET σχετίζονται με τη σπονδυλική στήλη του εκπαιδευτικού προγράμματος, ενώ οι πιστωτικές μονάδες σχετίζονται με την απόδοση του προσόντος στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. Στο πλαίσιο αυτής της αρχιτεκτονικής, δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα ενοποίησης των ECVET και ECTS, το BETWIN, με στόχο την επικοινωνία και τη συνεργασία των δύο αυτών πεδίων. Σύμφωνα με το έργο ECVET reflector (2012), τα μαθησιακά αποτελέσματα του εκπαιδευμένου εξετάζονται μέσω πέντε σταδίων, τα οποία αναπτύσσονται με τον παρακάτω τρόπο: α) αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων στην αντίστοιχη χώρα υποδοχής, β) απονομή πιστωτικών μονάδων, γ) αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αποκτήθηκαν στο εξωτερικό, δ) αναγνώριση των πιστωτικών μονάδων που αποκτήθηκαν σε χώρα της αλλοδαπής ως μέρος του επαγγελματικού προσόντος, ε) απονομή προσόντος σύμφωνα με τους κανόνες και τους κανονισμούς που εφαρμόζονται στη χώρα προέλευσης του μαθητευομένου.

Αναμφίβολα, το ECVET αποτελεί ένα σημαντικό και καινοτόμο εργαλείο, το οποίο εντάσσεται στην εργαλειοθήκη που η ευρωπαϊκή στρατηγική προωθεί για τη ΔΒΜ από το 2000 και μετά. Ειδικότερα, πρόκειται για εργαλείο το οποίο δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί μεμονωμένα και αποσπασματικά σε σχέση με την ευρύτερη στρατηγική και τη συστημική λειτουργία των ευρωπαϊκών παρεμβάσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και των πολιτικών απασχόλησης. Είναι λοιπόν αναγκαίο να εξεταστεί συνδυαστικά με τη λειτουργία όλων εκείνων των εργαλείων που συνθέτουν τη στρατηγική παρέμβασης της ευρωπαϊκής πολιτικής συνολικά, η οποία προωθεί την ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Είναι σαφές επομένως πως η σημασία του για την Ελλάδα κρίνεται ιδιαίτερα νευραλγική τόσο για λόγους στρατηγικής σκοπιμότητας και προσανατολισμού όσο και για λόγους τεχνοκρατικής επάρκειας, η οποία κρίνεται αναγκαία σύμμαχος στην έκβαση των επιχειρούμενων πολιτικών (ECVET Hellas – National Team of ECVET Experts, 2012).

Για να μπορέσει όμως το ECVET να λειτουργήσει θετικά, ως ένα ενεργητικό εργαλείο μιας δημόσιας υπερεθνικής πολιτικής, απαιτούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις και προαπαιτούμενα, τα οποία είναι αναγκαίο να επισημανθούν: Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις της μελέτης ECVET reflector (2012) και της Εθνικής Αναφοράς για το ECVET στην Ελλάδα (ECVET Hellas – National Team of ECVET Experts, 2012), εντοπίζονται έξι συγκεκριμένα πεδία απαιτήσεων. Πιο συγκεκριμένα: α) ανεξαρτησία του εργαλείου από τα εθνικά προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, β) προώθηση των μεταρρυθμίσεων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, γ) ρυθμισιμότητα του συστήματος, δ) σχεδιασμός του συστήματος πιστωτικών μονάδων, ε) θεσμικό πλαίσιο σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο και στ) επικουρικότητα (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009γ).

Κατά κοινή ομολογία, η εφαρμογή του ECVET ως εργαλείου της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστά προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της κινητικότητας. Ειδικότερα όμως στην περίπτωση της Ελλάδας: θα προωθήσει μια σειρά αναγκαίων μεταρρυθμίσεων στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης την ώρα που η χώρα εμφανίζει υψηλό βαθμό υστέρησης στο πεδίο αυτό, αφού ο προσανατολισμός των νέων είναι κυρίως προς τη γενική εκπαίδευση· θα προωθήσει την ευελιξία και την πρόσβαση στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας δίνοντας σημαντικές ευκαιρίες, ιδιαίτερα στις

σημερινές κρίσιμες οικονομικοκοινωνικές συνθήκες· θα αυξήσει τη διαφάνεια και τη διαπερατότητα των επαγγελματικών προσόντων· θα ενισχύσει τη συνεργασία και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των φορέων και των οργανισμών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης· θα προσδιορίσει με μεγαλύτερη σαφήνεια την ταυτότητα του ιδρύματος προέλευσης και του ιδρύματος υποδοχής, αφού θα απαιτεί συμβάσεις ή συμφωνίες μεταξύ των οργανισμών παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (EEK) και των αρμοδίων φορέων· θα συμβάλει στην ολοκληρωμένη λειτουργία του εθνικού πλαισίου προσόντων καθώς και στη στέρα διασύνδεσή του με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων· θα συντελέσει στην ταξινόμηση και την αντιστοίχιση των προσόντων στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης· θα συμβάλει στη διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας αναγνώρισης, επικύρωσης, συσσώρευσης και μεταφοράς των προσόντων από το ένα μαθησιακό περιβάλλον στο άλλο· θα αναβαθμίσει το κύρος, τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης· θα δημιουργήσει γέφυρες κινητικότητας της διά βίου μάθησης και της απασχόλησης μεταξύ των χωρών-μελών της ΕΕ· θα συμβάλει στον επαναπροσδιορισμό των κατευθύνσεων της νεολαίας, με στόχο την ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ECVET Hellas – National Team of ECVET Experts, 2012).

1.3 ECTS (Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων)

Το ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) είναι ένα σύστημα συσσώρευσης και μεταφοράς πιστωτικών μονάδων, το οποίο θεμελιώνεται στη διαφάνεια των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των διαδικασιών μάθησης. Το εν λόγω σύστημα αποδίδει έμφαση στην κινητικότητα των φοιτητών σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποσκοπεί στη διευκόλυνση του προγραμματισμού, της παράδοσης, της αξιολόγησης, της αναγνώρισης και της επικύρωσης τίτλων σπουδών και προγραμμάτων μάθησης. Επίσης, το ECTS χρησιμοποιείται ως σύστημα κινητικότητας στην τυπική τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ μπορεί να εφαρμοστεί και σε μια σειρά από δραστηριότητες διά βίου μάθησης (ΓΔ Εκπαίδευση και Πολιτισμός, 2007). Οι πιστωτικές μονάδες του ECTS βασίζονται κυρίως στην εργασία που απαιτείται να καταβάλλουν οι φοιτητές ή σπουδαστές προκειμένου να πετύχουν τα προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέ-

σματα. Τέλος, οι συγκεκριμένες πιστωτικές μονάδες συνδέονται μέσω δεικτών περιγραφής επιπέδων με το ευρωπαϊκό και το αντίστοιχο εθνικό πλαίσιο προσόντων, ενώ το σύνολο της εργασίας δηλώνει το χρονικό διάστημα που απαιτείται για την επιτυχή ολοκλήρωση του συνόλου των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009β).

Κεφάλαιο 2

European Qualification Framework (EQF): Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων

2.1 Ο αναδυόμενος ρόλος των προσόντων και η πρόκληση μιας κοινής ευρωπαϊκής περιοχής της διά βίου μάθησης

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ) αποτελεί ένα κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο συνδέει τα συστήματα επαγγελματικών προσόντων των χωρών, λειτουργώντας ως μηχανισμός μετατροπής για την ευκολότερη ανάγνωση και κατανόηση των επαγγελματικών προσόντων σε διαφορετικές χώρες και συστήματα στην Ευρώπη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009α).

Ουσιαστικά, το ΕΠΕΠ είναι ένας ευρωπαϊκός πίνακας μετάφρασης των προσόντων, ο οποίος αποσκοπεί στην κινητικότητα ανάμεσα στις χώρες μέσω της απλοποίησης της σύγκρισης του περιεχομένου και του περιγράμματος των προσόντων (Γεωργιάδης, 2011). Επιγραμματικά, οι βασικοί στόχοι του ΕΠΕΠ είναι η προώθηση της κινητικότητας των πολιτών από χώρα σε χώρα και η ταυτόχρονη διευκόλυνση της διά βίου μάθησης.

Στις συμμετέχουσες χώρες ανατέθηκε να αντιστοιχίσουν τα εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων με το ευρωπαϊκό πλαίσιο ή να δημιουργήσουν εθνικά πλαίσια – εφόσον αυτά δεν υπήρχαν. Το ΕΠΕΠ θα συσχετίσει τα εθνικά επαγγελματικά πλαίσια προσόντων με ένα κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο βάσει των οχτώ επιπέδων αναφοράς από τα οποία περιγράφεται. Τα επίπεδα αυτά καλύπτουν

το φάσμα από την υποχρεωτική εκπαίδευση (Επίπεδο 1) έως και την ανώτατη εκπαίδευση (Επίπεδο 8). Η καινοτομία του πλαισίου βασίζεται στο ότι αναγνωρίζονται προσόντα όχι μόνο από την τυπική εκπαίδευση αλλά και προσόντα που αποκτήθηκαν από τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση, γεγονός που συμβάλλει στην προώθηση της διά βίου μάθησης. Μακροπρόθεσμα λοιπόν όλα τα προσόντα που απονέμονται στην Ευρώπη θα πρέπει να έχουν απευθείας αναφορά στο ΕΠΕΠ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009α).

Επιγραμματικά, το ΕΠΕΠ είναι ένα εργαλείο που βασίζεται στα αποτελέσματα της μάθησης και όχι στη διάρκεια των σπουδών. Τα οχτώ επίπεδα από τα οποία αποτελείται το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων περιγράφονται πάντα σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο τρόπος αυτός κρίνεται ότι είναι ο αποτελεσματικότερος, ώστε όλα τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και συστήματα κατάρτισης των ευρωπαϊκών χωρών να επιτύχουν επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους. Στο ΕΠΕΠ ως μαθησιακό αποτέλεσμα ορίζεται τι γνωρίζει ένας εκπαιδευόμενος, τι κατανοεί και τι μπορεί να κάνει μετά το πέρας μιας μαθησιακής ή εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή οι βασικές έννοιες/όροι που αναλύονται και διασφαλίζονται είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες από κάθε είδους εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να περιγράψουν τα προσόντα που αποκτώνται από αυτήν. Επίσης, δημιουργούνται σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στην εκπαίδευση-κατάρτιση και την εργασία, ιδίως με τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, και γενικότερα μια ανταγωνιστική οικονομία βασισμένη στη γνώση. Η φιλοσοφία του ΕΠΕΠ συμβάλλει έμμεσα στην αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού κάθε χώρας αλλά και συνολικά σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009α).

Συμπερασματικά, αυτό το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς θα δημιουργήσει ένα κοινό δίκτυο διαφορετικών και ανεξάρτητων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης το οποίο:

- θα αυξήσει την κινητικότητα των εκπαιδευομένων και των εργαζομένων.
- θα διευκολύνει την πρόσβαση και τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων σε διαδικασίες διά βίου μάθησης.
- θα αναγνωρίσει και θα επικυρώσει την ανεπίσημη και άτυπη μάθηση, η οποία μπορεί να προέρχεται από πολύχρονη επαγγελματική εμπειρία ή από κύκλους σπουδών που σχετίζονται με την επαγγελματική κατάρτιση.

- Θα ενισχύσει τη διαφάνεια των προσόντων και τη σύνδεσή τους με την εργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009α).

2.2 Δομή και συστατικά του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων συγκροτείται από περιγραφικούς δείκτες που ορίζουν τα οχτώ επίπεδα αναφοράς. Οι δείκτες αυτοί προσδιορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που αντιστοιχούν στα προσόντα του συγκεκριμένου επιπέδου σε οποιοδήποτε σύστημα επαγγελματικών προσόντων.

Για την ορθή κατανόηση της λειτουργίας του ΕΠΕΠ, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν επεξηγηματικά οι ακόλουθοι ορισμοί, οι οποίοι αποτελούν επεξεργασίες και επαναδιατυπώσεις και προέρχονται κατά κανόνα από το CEDEFOP, σύμφωνα με τις οδηγίες των αρμόδιων οργάνων της ΕΕ (Cedefop, 2014b). Ειδικότερα:

- *Μαθησιακά αποτελέσματα:* Η αποτύπωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τις οποίες θα πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευόμενος μετά την επιτυχή ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης, μακράς ή βραχείας, μαθησιακής διαδικασίας.
- *Αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων:* Η διαδικασία αξιολόγησης των γνώσεων, δεξιοτήτων ή/και των ικανοτήτων ενός ατόμου με βάση προκαθορισμένα κριτήρια. Μετά την αξιολόγηση ακολουθούν, κατά κανόνα, η επικύρωση και η πιστοποίηση.
- *Επικύρωση μαθησιακών αποτελεσμάτων:* Η επιβεβαίωση από έναν αρμόδιο φορέα ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες) που αποκτήθηκαν από ένα άτομο σε τυπικό, μη τυπικό ή άτυπο περιβάλλον έχουν αξιολογηθεί με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και τις απαιτήσεις ενός προτύπου επικύρωσης. Η επικύρωση, κατά κανόνα, οδηγεί σε πιστοποίηση.
- *Πιστοποίηση μαθησιακών αποτελεσμάτων:* Η διαδικασία έκδοσης ενός πιστοποιητικού, διπλώματος ή τίτλου που να επιβεβαιώνει επίσημα ότι ένα σύνολο αποτελεσμάτων μάθησης (γνώση, τεχνογνωσία, δεξιότητες ή/και ικανότητες) τα οποία αποκτήθηκαν από ένα άτομο έχουν αξιολογηθεί και επικυρωθεί από κάποιον αρμόδιο φορέα με βάση ένα προκαθορισμένο πρότυπο.

- *Αναγνώριση μαθησιακών αποτελεσμάτων:* Η διαδικασία της επίσημης αναγνώρισης των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (είτε μέσω της χορήγησης τίτλων [πιστοποιητικά, διπλώματα κ.λπ.] είτε μέσω της απόδοσης ισοδυναμίας ή δικαιώματος) ή/και η διαδικασία της κοινωνικής αναγνώρισης από τους αρμόδιους οικονομικούς ή κοινωνικούς φορείς.
- *Προσόν:* Το επίσημο αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης και επικύρωσης, το οποίο ανακύπτει όταν ο αρμόδιος φορέας επιβεβαιώνει ότι ένα άτομο έχει επιτύχει μαθησιακά αποτελέσματα που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα πρότυπα/προδιαγραφές.

Οι *τύποι προσόντων* αποτελούν το μεθοδολογικό εργαλείο που επιτρέπει την κατάταξη των τίτλων στα επίπεδα του εκάστοτε εθνικού πλαισίου προσόντων, καθώς επίσης τη σύγκριση μεταξύ τους. Οι προδιαγραφές των τύπων προσόντων είναι αρκετά εκτεταμένες και εμπλουτίζουν το περιεχόμενο των περιγραφικών δεικτών, ώστε να παρέχουν περιγραφές των μαθησιακών αποτελεσμάτων για τον συγκεκριμένο τύπο.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναδείξουμε περισσότερο αναλυτικά το περιεχόμενο των ακόλουθων ορισμών, προκειμένου να προσεγγίσουμε ενδελεχώς το περιεχόμενο της λειτουργίας των βασικών συστατικών που πλαισιώνουν το περιεχόμενο του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων. Ειδικότερα:

- Ως *επαγγελματικό προσόν* νοείται το επίσημο αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης και επικύρωσης, το οποίο επιτυγχάνεται όταν ο αρμόδιος φορέας διαπιστώνει ότι ένα άτομο έχει επιτύχει μαθησιακά αποτελέσματα που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες προδιαγραφές (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009α).
- Ως *μαθησιακά αποτελέσματα* νοούνται οι διατυπώσεις όλων αυτών που ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας και οι σχετικοί ορισμοί αφορούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009α).
- Ως *γνώσεις* νοούνται τα αποτελέσματα της αφομοίωσης πληροφοριών μέσω της μάθησης. Οι γνώσεις είναι το σώμα θετικών στοιχείων, αρχών, θεωριών και πρακτικών που σχετίζεται με ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων οι γνώσεις χαρακτηρίζονται ως θεωρητικές ή/και αντικειμενικές (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009α).

- Ως *δεξιότητα* νοείται η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνολογίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων οι δεξιότητες περιγράφονται ως νοητικές (χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης) και πρακτικές (αφορούν τη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009α).
- Ως *ικανότητα* νοείται η αποδεδειγμένη επάρκεια στη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών, κοινωνικών ή/και μεθοδολογικών δυνατοτήτων σε περιστάσεις εργασίας ή σπουδής και στην επαγγελματική ή/και προσωπική ανάπτυξη. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων η περιγραφή ως προς τις ικανότητες αφορά την υπευθυνότητα και την αυτονομία (Cedefop, 2014b· ΕΟΠΠΕΠ, χ.χ· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009α).

Εν κατακλείδι, τα συστατικά στοιχεία της αρχιτεκτονικής δομής του εθνικού πλαισίου προσόντων είναι τα ακόλουθα:

- ❖ *Τα οχτώ επίπεδα του εθνικού πλαισίου προσόντων* καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα των προσόντων από την πρωτοβάθμια έως την ανώτατη εκπαίδευση. Κάθε επίπεδο περιλαμβάνει ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που καθορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα μαθησιακά αποτελέσματα συγκροτούν τα προσόντα του αντίστοιχου επιπέδου.
- ❖ *Τα μαθησιακά αποτελέσματα.* Τα προσόντα έχουν τη μορφή μαθησιακών αποτελεσμάτων που κατατάσσονται σε επίπεδα. Τα μαθησιακά αποτελέσματα, όσα δηλαδή το άτομο γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να εφαρμόσει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας, κατηγοριοποιούνται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες.
- ❖ *Οι περιγραφικοί δείκτες των επιπέδων* δίνουν μια σχετικά σύντομη περιγραφή, είναι γενικοί και εντελώς ανεξάρτητοι από πεδία μάθησης, είναι ένα προσδιοριστικό στοιχείο της δομής του εθνικού πλαισίου προσόντων και αποτελούν το μηχανισμό για την αντιστοίχιση του εθνικού με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009α).

Πίνακας 2: Πίνακας ταξινόμησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων

| Γνώσεις | Δεξιότητες | Ικανότητες |
|--|--|--|
| Επίπεδο 1 | | |
| Αποκτά βασικές γενικές γνώσεις, που σχετίζονται με το εργασιακό του περιβάλλον και οι οποίες μπορούν να του χρησιμεύσουν και ως εισόδος σε διαδρομές διά βίου μάθησης. | Μπορεί να εφαρμόσει βασικές γνώσεις και να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο εύρος απλών εργασιών. Διαθέτει βασικές και επαναλαμβανόμενες κοινωνικές δεξιότητες. | Μπορεί να επιτελέσει απλές και επαναλαμβανόμενες εργασίες εφαρμόζοντας βασικές γνώσεις και δεξιότητες υπό άμεση επίβλεψη σε δομημένο πλαίσιο. |
| Επίπεδο 2 | | |
| Αποκτά βασικές γενικές γνώσεις, που σχετίζονται με ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής και οι οποίες του επιτρέπουν να αντιλαμβάνεται τις διαδικασίες εφαρμογής βασικών καθηκόντων και οδηγιών. | Μπορεί να εφαρμόσει βασικές γνώσεις και να εκτελέσει ένα εύρος σύνθετων εργασιών σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής. Διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες. | Μπορεί να επιτελέσει εργασίες σε ένα συγκεκριμένο πεδίο εργασίας ή σπουδής υπό περιορισμένη επίβλεψη ή/και με κάποια αυτονομία σε δομημένο πλαίσιο. |
| Επίπεδο 3 | | |
| Αποκτά βασικές γενικές γνώσεις, που του επιτρέπουν να κατανοεί τη σχέση της θεωρητικής γνώσης και πληροφορίας με ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής. Κατανοεί τα στοιχεία και τις διαδικασίες εφαρμογής σύνθετων καθηκόντων και οδηγιών. | Μπορεί να επιδείξει εύρος ανεπτυγμένων γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων στην επιτυχή εκτέλεση σύνθετων καθηκόντων τόσο σε οικεία όσο και σε μη οικεία πλαίσια. Διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες και δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων μέσω της επιλογής και εφαρμογής βασικών μεθόδων, εργαλείων, υλικών και πληροφοριών. | Μπορεί να επιτελέσει αυτόνομα εργασίες σε ένα συγκεκριμένο πεδίο εργασίας ή σπουδής. Έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις ανάγκες επίλυσης προβλημάτων. Παίρνει πρωτοβουλίες σε καθορισμένα πεδία εργασίας ή σπουδής και εποπτεύεται σε περιπτώσεις ανάγκης εφαρμογής διαδικασιών ελέγχου ποιότητας. |
| Επίπεδο 4 | | |
| Αποκτά ευρύ φάσμα θεωρητικών γνώσεων και ανάλυσης πληροφοριών, οι οποίες του επιτρέπουν να κατανοεί το πεδίο εργασίας ή σπουδής και να εφαρμόζει στοιχεία και διαδικασίες σε ένα γενικό πλαίσιο. | Μπορεί να χρησιμοποιήσει με ευχέρεια τις γνώσεις και έχει την ικανότητα να εφαρμόσει ένα φάσμα τεχνικών και εξειδικευμένων δεξιοτήτων σε πεδίο εργασίας ή σπουδής. Διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες σε επίπεδο θεωρητικής και τεχνικής πληροφόρησης και βρίσκει λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής. | Μπορεί να επιτελέσει αυτόνομα ποιοτικά και ποσοτικά εργασίες σε ένα συγκεκριμένο πεδίο εργασίας ή σπουδής που απαιτεί επαγγελματική επάρκεια. Έχει τη δυνατότητα να επιβλέπει την ποιότητα και ποσότητα της εργασίας άλλων ατόμων με υπευθυνότητα και αυτονομία. Επιδεικνύει αυξημένο επίπεδο βασικών ικανοτήτων, που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για σπουδές ανώτατης εκπαίδευσης. |

| Γνώσεις | Δεξιότητες | Ικανότητες |
|---|---|--|
| Επίπεδο 5 | | |
| Διαθέτει ευρείες, εξειδικευμένες, αντικειμενικές και θεωρητικές γνώσεις σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής και έχει επίγνωση των ορίων των γνώσεων αυτών. | Κατέχει ευρύ φάσμα γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εξεύρεση δημιουργικών λύσεων σε αφηρημένα προβλήματα. | Μπορεί να διαχειρίζεται και να επιβλέπει στο πλαίσιο συγκεκριμένης εργασίας ή διαδικασίας μάθησης, όπου μπορεί να συμβαίνουν και απρόβλεπτες αλλαγές. Μπορεί να αναθεωρεί και να αναπτύσσει τόσο την προσωπική του απόδοση όσο και άλλων ατόμων. |
| Επίπεδο 6 | | |
| Διαθέτει προχωρημένες γνώσεις σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής, οι οποίες συνεπάγονται κριτική κατανόηση θεωριών και αρχών. | Κατέχει προχωρημένες δεξιότητες και έχει τη δυνατότητα να αποδειξει την απαιτούμενη δεξιοτεχνία και καινοτομία για την επίλυση σύνθετων και απρόβλεπτων προβλημάτων σε εξειδικευμένο πεδίο εργασίας ή σπουδής. | Μπορεί να διαχειρίζεται σύνθετες τεχνικές ή επαγγελματικές δραστηριότητες ή σχέδια εργασίας, με ανάληψη ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων σε απρόβλεπτα περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής. Αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διαχείριση της επαγγελματικής ανάπτυξης ατόμων και ομάδων. |
| Επίπεδο 7 | | |
| Διαθέτει πολύ εξειδικευμένες γνώσεις, μερικές από τις οποίες είναι γνώσεις αιχμής σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής και αποτελούν τη βάση για πρωτότυπη σκέψη. Διαθέτει κριτική επίγνωση των ζητημάτων γνώσης σε ένα πεδίο και στη διασύνδεσή του με διαφορετικά πεδία. | Κατέχει εξειδικευμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες απαιτούνται στην έρευνα ή/και στην καινοτομία, προκειμένου να αναπτυχθούν νέες γνώσεις και διαδικασίες και να ενσωματωθούν γνώσεις από διαφορετικά πεδία. | Μπορεί να διαχειρίζεται και να μετασχηματίζει περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής που είναι σύνθετα, απρόβλεπτα και απαιτούν νέες στρατηγικές προσεγγίσεις. Αναλαμβάνει την ευθύνη για τη συνεισφορά στις επαγγελματικές γνώσεις και πρακτικές ή/και για την αξιολόγηση της στρατηγικής απόδοσης ομάδων. |
| Επίπεδο 8 | | |
| Διαθέτει γνώσεις στα πλέον προχωρημένα όρια ενός πεδίου εργασίας ή σπουδής και στη διασύνδεσή του με άλλα πεδία. | Κατέχει πλέον προχωρημένες και εξειδικευμένες δεξιότητες και τεχνικές, συμπεριλαμβανομένων της σύνθεσης και της αξιολόγησης, οι οποίες απαιτούνται για την επίλυση κρίσιμων προβλημάτων στην έρευνα ή/και την καινοτομία για τη διεύρυνση και τον επαναπροσδιορισμό των υφιστάμενων γνώσεων ή της υφιστάμενης επαγγελματικής πρακτικής. | Επιδεικνύει ουσιαστικό κύρος, καινοτομία, αυτονομία, επιστημονική και επαγγελματική ακεραιότητα και σταθερή προσήλωση στη διαμόρφωση νέων ιδεών ή διαδικασιών στην πρωτοπορία πλαισίων εργασίας ή σπουδής, συμπεριλαμβανομένης της έρευνας. |

Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009α)

Όπως γίνεται αντιληπτό από τον παραπάνω πίνακα, το ΕΠΕΠ αποτελεί ουσιαστικά μια κλίμακα, με την έννοια ότι από το Επίπεδο 1 έως το Επίπεδο 8 η σχετική μάθηση γίνεται πιο πολύπλοκη και υπάρχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις από τον εκπαιδευόμενο ή τον εργαζόμενο. Οι αυξήσεις από το Επίπεδο 1 έως το 8 σχετίζονται με διάφορους παράγοντες, όπως:

- την πολυπλοκότητα και το βάθος των γνώσεων και της κατανόησης,
- το βαθμό απαιτούμενης υποστήριξης ή διδασκαλίας,
- τον απαιτούμενο βαθμό ολοκλήρωσης, ανεξαρτησίας και δημιουργικότητας,
- το εύρος και την πολυπλοκότητα εφαρμογής/πρακτικής,
- το βαθμό διαφάνειας και δυναμικής των καταστάσεων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008).

Κεφάλαιο 3

Η διάσταση των μαθησιακών αποτελεσμάτων

3.1 Μαθησιακά αποτελέσματα: Μια νέα προσέγγιση σε μια θεμελιώδη διαδικασία

Η είσοδος στο ευρωπαϊκό πεδίο του Πλαισίου Προσόντων και του Συστήματος Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων τοποθετεί παράλληλα στην πολιτική ατζέντα της ΕΕ την προσέγγιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως ένα κοινό εννοιολογικό πλαίσιο για την προώθηση των παραπάνω εργαλείων. Σύμφωνα με τον ορισμό του Cedefop (2010), τα μαθησιακά αποτελέσματα αναφέρονται στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα της μάθησης –ανεξαρτήτως του τρόπου απόκτησής της– και αφορούν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που ένας εκπαιδευόμενος αναμένεται να γνωρίζει, να κατανοεί και επακολούθως να είναι ικανός να εφαρμόσει μετά την επιτυχή ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας (ECVET Hellas – National Team of ECVET Experts, 2012).

Ως πρακτική τα μαθησιακά αποτελέσματα προβάλλουν ως αναπόσπαστο στοιχείο του *νέου παραδείγματος μάθησης*, εξυπηρετώντας, θεωρητικά τουλάχιστον, περισσότερο αποτελεσματικά τη μετατόπιση της εκπαίδευσης από τη δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική προσέγγιση, τη συστημική οργάνωση στόχων, προγραμμάτων σπουδών, παιδαγωγικών μεθόδων και μεθόδων αξιολόγησης και διασφάλισης ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς και τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διαχείρισης της εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης (ρόλος εμπλεκόμενων φορέων).

Αντίθετα, με τον όρο *ικανότητα (competence)* –η έννοια και το περιεχόμενο του οποίου εξακολουθεί να συναντάται με σημαντικές διαφοροποιήσεις στις χώ-

ρες της ΕΕ- η στροφή προς τα μαθησιακά αποτελέσματα χαρακτηρίζεται από ευρεία συναίνεση μεταξύ των policy-makers, κοινωνικών εταίρων και ειδικών της εκπαίδευσης τόσο ως προς την έννοια όσο και ως προς τη συμβολή τους στη βελτίωση της πρόσβασης ή/και εξέλιξης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (ECVET Hellas – National Team of ECVET Experts, 2012).

Αυτό βεβαίως δεν σημαίνει ότι το περιεχόμενο των μαθησιακών αποτελεσμάτων ορίζεται παντού με τον ίδιο τρόπο. Δεδομένου ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα καλούνται να εξυπηρετήσουν πολλαπλούς στόχους/λειτουργίες στα συστήματα πιστοποίησης (π.χ. αναγνώριση προηγούμενης μάθησης, απονομή πιστωτικών μονάδων, διασφάλιση ποιότητας, μαθησιακές διαδρομές, ικανότητες-κλειδιά, αξιοπιστία των εργοδοτών κ.λπ.), ο όρος συναντάται με διαφορετικές εκδοχές και σημασίες. Για παράδειγμα, οι γενικευμένες «δηλώσεις», οι οποίες ορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των διαφορετικών επιπέδων ενός πλαισίου προσόντων, δεν μπορεί να συνδέονται απόλυτα με τα λεπτομερή και βασισμένα σε συγκεκριμένο πλαίσιο μαθησιακά αποτελέσματα που χαρακτηρίζουν ένα εκπαιδευτικό υποσύστημα (λ.χ. δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση). Επίσης, τα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία λαμβάνονται υπόψη για τον προσδιορισμό μιας μαθησιακής ενότητας (unit) στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν μπορεί να ταυτίζονται με τις γνώσεις-δεξιότητες-ικανότητες που συνδέονται με ένα επαγγελματικό περίγραμμα ή με τη χορήγηση ενός τίτλου στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Έρευνες καταδεικνύουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης και ερμηνείας των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε σχέση πάντα με το ιδιαίτερο πλαίσιο στο οποίο αυτά χρησιμοποιούνται. Τα μαθησιακά αποτελέσματα θα μπορούσαν να γίνουν καλύτερα κατανοητά ως ένα σύνολο χρήσιμων διαδικασιών και εργαλείων τα οποία θα ήταν δυνατόν να εφαρμοστούν με διάφορους τρόπους σε διαφορετικά πολιτικά, εκπαιδευτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα (Cedefop, 2009a).

Επιπλέον, η αυξανόμενη έμφαση που δίνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα ως πλαίσιο/γνώμονα προσδιορισμού της μαθησιακής εμπειρίας/ταυτότητας των εκπαιδευόμενων δεν αμφισβητεί τη μέχρι σήμερα *σπουδή* για τον ορισμό και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, διαδικασία η οποία εξακολουθεί να είναι βαρύνουσας σημασίας. Ο προσδιορισμός σαφών και κατάλληλων μαθησιακών αποτελεσμάτων λειτουργεί περισσότερο ως ένα πλαίσιο αρχών για την ανάπτυξη καλών εκπαιδευτικών πρακτικών και αποκτά μια σημαντική θέση

ανάμεσα στους/μαζί με τους σκοπούς, τους στόχους και το *ήθος* ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή ενός εκπαιδευτικού φορέα. Στο πλαίσιο αυτό, τα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζουν άμεσα και διαμορφωτικά το πρόγραμμα σπουδών και τις μαθησιακές θεωρίες (παιδαγωγική), συνεισφέροντας περισσότερο αξιόπιστα τόσο στο τι και με ποιον τρόπο τα άτομα μαθαίνουν όσο και στο πώς η μάθηση αυτή αξιολογείται. Λίγα λόγια για την καταγωγή της παραπάνω προσέγγισης πιθανότατα θα βοηθήσουν στην κατανόηση όσων αναπτύσσονται στη συνέχεια του κειμένου. Το μαθησιακό αποτέλεσμα δεν αποτελεί παρά τη μεταφορά στο χώρο της εκπαίδευσης του μοντέλου των επαγγελματικών προδιαγραφών (occupational standards). Ως επαγγελματικές προδιαγραφές δε ορίζονται τα από κοινού (από εργοδότες και εργαζομένους) προσδιοριζόμενα κρίσιμα εκείνα σημεία/δείκτες (benchmarks) εργασιακής απόδοσης, με βάση τα οποία η απόδοση ενός ατόμου στην εργασία του κρίνεται αποτελεσματική. Στους περισσότερους τομείς απασχόλησης υπάρχει πάντα ένα αναγνωρισμένο σημείο/δείκτης εργασιακής απόδοσης το οποίο συνδέεται με την επίτευξη των προδιαγραφών της αποτελεσματικότητας. Για παράδειγμα, στη βιομηχανία το σημείο αυτό συνδέεται με την τήρηση των προδιαγραφών του ελέγχου ποιότητας, ώστε να παραχθεί σωστά ένα προϊόν. Στον τομέα των υπηρεσιών ως προϋπόθεση εργασιακής απόδοσης μπορεί να θεωρηθεί η ανταπόκριση στις απαιτήσεις του πελάτη. Αντίθετα δε με ό,τι συμβαίνει στην εκπαίδευση, σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις δεν υπάρχει δυνατότητα για δεύτερη καλύτερη εργασιακή απόδοση όσον αφορά την επίτευξη των προϋποθέσεων αυτών (ECVET Hellas – National Team of ECVET Experts, 2012).

Η μεταφορά της συγκεκριμένης προσέγγισης στην εκπαίδευση, ο προσδιορισμός δηλαδή εκ των προτέρων των προδιαγραφών του επιδιωκόμενου αποτελέσματος (εκροή), απελευθερώνει, όπως πιστεύεται, την εκπαίδευση (π.χ. περιεχόμενο, μέθοδοι, διαδικασίες) και καθιστά ταυτόχρονα περισσότερο ασφαλές και αξιόπιστα μετρήσιμο το αποτέλεσμα μιας μαθησιακής διαδικασίας (Jessup, 1991). Τα μαθησιακά αποτελέσματα παρέχουν ένα κοινό εννοιολογικό πλαίσιο, στο οποίο διαφορετικές μορφές μάθησης (τυπική, μη τυπική, άτυπη) μπορεί να ενταχθούν και να αποτιμηθούν (ECVET Hellas – National Team of ECVET Experts, 2012).

Παρά δε την όχι αβάσιμη σε κάποια σημεία κριτική που δέχεται η μετατόπιση του κέντρου βάρους της εκπαίδευσης προς το τελικό προϊόν –γεγονός το οποίο,

για λόγους που θα αναλυθούν παρακάτω, ισχυροποιεί τη συνεχώς αυξανόμενη επιρροή των αγγλοσαξονικών προτύπων στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο-, δύσκολα μπορεί να αρνηθεί κανείς τη συμβολή που έχει στην ενίσχυση της σύνδεσης του περιεχομένου της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας η μετάβαση από ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο βασίζεται στην προσφορά σε ένα άλλο που καθορίζεται από τη ζήτηση της συνοχής των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από τη διασύνδεση των επιμέρους συστημάτων και υποσυστημάτων.

Οι επαγγελματικές προδιαγραφές / μαθησιακά αποτελέσματα ως πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για πρώτη φορά εμφανίζονται στις Ηνωμένες Πολιτείες τη δεκαετία του 1970. Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 η Μεγάλη Βρετανία επιχειρεί για πρώτη φορά στην Ευρώπη την καθιέρωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος βασισμένου στις εκροές (outcome-based system), με την καθιέρωση των NVQs (National Vocational Qualifications), και για πολλά χρόνια πάλεψε με την επίλυση των εγγενών ζητημάτων για θέματα όπως είναι η εξισορρόπηση μεταξύ της έννοιας της ικανότητας (competence) και της γνώσης η οποία την υποστηρίζει, ο ρόλος των διαφορετικών εμπλεκόμενων φορέων, η θέση/σημασία του προγράμματος σπουδών (curriculum) στο συγκεκριμένο πλαίσιο κ.λπ. Η Γαλλία επίσης το 1987 επιχείρησε την καθιέρωση των επαγγελματικών προδιαγραφών μέσα από τη θέσπιση επαγγελματικών τίτλων, όπως το *Baccalauréat Professionnel*, ενώ την ίδια περίπου περίοδο η Γερμανία, η Δανία και η Σουηδία υιοθέτησαν παρόμοια συστήματα σχεδιασμού της επαγγελματικής εκπαίδευσης, κυρίως σε επίπεδο βιομηχανικών κλάδων ή επιχειρήσεων. Τέλος, η φιλοσοφία των επαγγελματικών προδιαγραφών ως σημείο αναφοράς και στήριξης προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης έχει επηρεάσει στη δεκαετία του 1990 τα εκπαιδευτικά συστήματα και άλλων χωρών, όπως του Καναδά, της Αυστραλίας, της Νέας Ζηλανδίας κ.λπ. (ECVET Hellas – National Team of ECVET Experts, 2012).

Ωστόσο, εκείνο που δικαιολογεί τη συνεχώς αυξανόμενη σημασία των μαθησιακών αποτελεσμάτων σήμερα είναι η άμεση σύνδεσή τους με τη μετατόπιση των εκπαιδευτικών συστημάτων προς τη λογική της διά βίου μάθησης και την εξ αυτής αναγκαιότητα να επαναπροσδιοριστούν τα προγράμματα σπουδών όχι μόνο στο χώρο της επαγγελματικής αλλά και της γενικής και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην κατεύθυνση αυτή πολλά ευρωπαϊκά κράτη αντιλαμβάνονται τη

συγκεκριμένη προσέγγιση ως ένα μέσο/όχημα για τον εκσυγχρονισμό και την εφαρμογή σημαντικών μεταρρυθμίσεων κυρίως στο πλαίσιο της βασικής και υποχρεωτικής γενικής εκπαίδευσης.

Ήδη από το 2003 στη Γερμανία συμφωνείται η εισαγωγή των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη γενική εκπαίδευση, ενώ και η Γαλλία από το 2005, με την εισαγωγή του *socle commun* (Κοινό Υπόβαθρο Γνώσεων και Δεξιοτήτων) στην υποχρεωτική εκπαίδευση, συνδέει πιο στενά το περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους των προγραμμάτων σπουδών (*curriculum*) με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Το *socle commun* –ένας αριθμός ικανοτήτων που συνδυάζουν ουσιαστική γνώση, δεξιότητες και στάσεις– αποκτάται σταδιακά από την προσχολική ηλικία μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στόχος δε είναι κάθε ικανότητα να μπορεί να αποκτηθεί μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση και κάθε επιστήμη να συνεισφέρει στην απόκτηση πολλών ικανοτήτων ταυτόχρονα. Παρόμοια παραδείγματα συναντάμε στη Σουηδία, με αρκετές ίδιες με το *socle commun* ικανότητες, και στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου η διδακτέα ύλη περιλαμβάνει μεταξύ άλλων βασικές δεξιότητες-κλειδιά, όπως γραμματισμός, αριθμητισμός και βασικές δεξιότητες πληροφορικής (ECVET Hellas – National Team of ECVET Experts, 2012).

Στην ανώτατη εκπαίδευση ο βαθμός ενσωμάτωσης της λογικής των μαθησιακών αποτελεσμάτων διαπιστώνεται αργός, αν και με σταθερά αυξανόμενη σημασία. Επί του παρόντος, η διαδικασία της Μπολόνια έχει επικεντρωθεί στην καθιέρωση κοινής δομής όσον αφορά τα επίπεδα των πτυχίων που χορηγούνται στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι συμφωνημένες διατυπώσεις για τα μαθησιακά αποτελέσματα έχουν περιορισμένη αποδοχή, γεγονός βέβαια που δεν προκαλεί έκπληξη λαμβάνοντας υπόψη τον τεράστιο όγκο δουλειάς που απαιτείται για το μετασχηματισμό της διδακτέας ύλης. Σοβαρές αντιρρήσεις επίσης εκφράζονται για το αν και κατά πόσο το περιεχόμενο που αποδίδεται στους όρους *ικανότητα* και *δεξιότητα* είναι ικανό να συμπεριλάβει την ευρύτητα, το βάθος και την εξέλιξη της γνώσης έτσι όπως αυτή αναπτύσσεται στον πανεπιστημιακό χώρο.

Τέλος, από τις μέχρι σήμερα έρευνες (Cedefop, 2010) αποδεικνύεται ότι μεταξύ των υποσυστημάτων της γενικής, τριτοβάθμιας και επαγγελματικής εκπαίδευσης η ανώτερη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση (*upper secondary education*) έχει επηρεαστεί λιγότερο από τη λογική των μαθησιακών αποτελε-

σμάτων. Το γεγονός αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στο ότι η τελευταία λειτουργεί ως προπαρασκευαστικό στάδιο και στάδιο επιλογής των νέων για την είσοδο στο πανεπιστήμιο. Ως συνέπεια, η συγκεκριμένη βαθμίδα βρίσκεται πιο κοντά στη λογική των αναλυτικών προγραμμάτων μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης των γνώσεων που περιορίζονται σε γραπτές τελικές εξετάσεις. Όπως επισημαίνεται (Cedefop, 2009a), αν τα μαθησιακά αποτελέσματα πρόκειται να έχουν έναν διαμορφωτικό χαρακτήρα στα προγράμματα σπουδών και στις παιδαγωγικές μεθόδους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αυτό θα επηρεάσει αντίστοιχα το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τον τρόπο αξιολόγησης στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 4

Συστήματα και ταξινομήσεις προσόντων - Μεθοδολογικά πλαίσια ανάπτυξης επαγγελματικών προτύπων/ περιγραμμάτων

4.1 Ο νέος ρόλος της εργασίας: Διερευνώντας τη δυναμική των προσόντων στην εποχή της παγκοσμιοποίησης

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνήσουμε και να ερμηνεύσουμε τη φυσιογνωμία των αλλαγών που έχουν διαδραματιστεί στην οργάνωση της εργασίας, με στόχο την πληρέστερη εικόνα της σύγχρονης οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Ειδικότερα, βλέπουμε πως τις τελευταίες δεκαετίες υφίστανται σημαντικές αλλαγές στις παραδοσιακές όψεις της αγοράς εργασίας, με κυρίαρχο στοιχείο τη διαμόρφωση ενός μοντέλου εργασίας το οποίο δίνει έμφαση σε μια σειρά χαρακτηριστικά, όπως οι οριζόντιες κοινωνικές δεξιότητες, που αποτελούν βασικό προαπαιτούμενο κάθε εργασιακού εγχειρήματος στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Πρόκειται ουσιαστικά για μια σειρά νέων προσόντων, τα οποία συναρθρώνονται σε γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, στοιχεία που συνθέτουν το πλαίσιο μιας εντελώς διαφορετικής πραγματικότητας σε σχέση με τις οικονομίες οι οποίες προέκυψαν μεταπολεμικά από το φορντικό ή το τεϊλορικό πρότυπο εργασίας. Στοιχεία όπως η διαχείριση κρίσεων, η συνεργατική κουλτούρα, η προσαρμογή στις αλλαγές του περιβάλλοντος, η ικανότητα της γρήγορης μάθησης, η εργασία σε σύνθετα, πολυπολιτισμικά και δυναμικά εργασιακά περιβάλλοντα, η ικανότητα στη χρήση νέων και ψηφιακών τεχνολογιών κ.ά. αποτελούν μερικές μόνο από τις νέες ικανότητες οι οποίες διαμορφώνουν το νέο πλαίσιο προσόντων του σύγχρονου εργατικού δυναμικού. Έννοιες και

νεολογισμοί όπως *job profiles, job description, competency models, job analysis, occupational standards, national qualifications frameworks* κ.ά. αποτελούν μόνο μερικά κομμάτια του παζλ μιας νέας πραγματικότητας. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες και αναλύσεις σχετικά με τη μορφή και το περιεχόμενο της αγοράς εργασίας καθώς και τις τάσεις που αυτή λαμβάνει, με στόχο τη δημιουργία πλαισίων προσόντων. Ταυτόχρονα δίνεται έμφαση σε όλα εκείνα τα εργαλεία τα οποία επιχειρούν να ταξινομήσουν σε μια ενιαία σφαίρα τα προσόντα (γνώσεις – δεξιότητες – ικανότητες), με σκοπό τη διαμόρφωση ενός κοινού χώρου κινητικότητας της εργασίας και την επίτευξη μιας ενιαίας κλίμακας των δυνατοτήτων και των χαρακτηριστικών του εργατικού δυναμικού.

4.2 Διευκρινίσεις και εννοιολογικά πεδία ορισμών

Είναι σημαντικό πριν αναφερθούμε στο ζήτημα των προσόντων που συνοδεύουν το πεδίο της διά βίου μάθησης, της πιστοποίησης και της διασφάλισης ποιότητας να διευκρινίσουμε το εννοιολογικό πλαίσιο που συνοδεύει τις έννοιες αυτές. Το πεδίο αυτό εδράζεται στην εργαλειοθήκη που έχουν διαμορφώσει θεσμοί και οργανισμοί όπως το CEDEFOP, ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η ΕΕ. Ειδικότερα:

- με τον όρο *απασχόληση* ορίζουμε το σύνολο των επαγγελματικών δραστηριοτήτων που για να επιτευχθούν απαιτείται μια ομογενοποιημένη ομάδα τεχνικών και δεξιοτήτων η οποία περιλαμβάνεται εντός ενός ειδικού χώρου και μιας εξειδικευμένης ειδικότητας. Ο όρος αυτός αποτελεί ένα ευρύτερο πεδίο από τον κλασικό όρο του επαγγέλματος, αφού αποτελεί το εργασιακό καθήκον του ατόμου στον κόσμο της αμειβόμενης απασχόλησης (Δημουλάς, 2007α).
- Με τον όρο *εργασία (job)* και σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ αναφερόμαστε στην περιγραφή της εργασίας ως ενός συνόλου υποχρεώσεων και καθηκόντων που έχουν εκτελεστεί ή θα πρέπει να εκτελεστούν από ένα άτομο τη δεδομένη χρονική στιγμή (Δημουλάς, 2007α).
- Με τον όρο *επαγγελματικό περίγραμμα* εννοούμε το σύνολο εκείνων των επαγγελματικών λειτουργιών οι οποίες θεωρούνται βασικές για την άσκηση των επαγγελματικών ρόλων που συνθέτουν το αντικείμενο εργασίας ενός επαγγέλματος ή μιας ειδικότητας. Ειδικότερα, τα περιγράμματα περιλαμβάνουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται

για την άσκηση των επαγγελματικών ρόλων. Ουσιαστικά περιγράφουν τι πρέπει να γνωρίζει, να πράττει και να κατανοεί ο εργαζόμενος ώστε να εκτελεί με αποτελεσματικότητα τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα τα οποία του ανατίθενται.

- Ο όρος *προφίλ εργασίας (job profile)* αναφέρεται στη συνοπτική περιγραφή κάποιας συγκεκριμένης εργασίας η οποία αποδίδει εκείνα τα τυπικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη φυσιογνωμία άσκησής της (Δημουλάς, 2007β).
- Ο όρος *(επαγγελματική) ειδικότητα (specialization)* αναφέρεται στις επιπλέον γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για την άσκηση συγκεκριμένων επαγγελματικών ρόλων. Ειδικότερα, αναφέρεται σε εκείνα τα ειδικά χαρακτηριστικά τα οποία απαιτούνται για τη λειτουργία ενός εργασιακού πλαισίου καθώς και των συγκεκριμένων πληθυσμών-στόχων στους οποίους απευθύνονται (Δημουλάς, 2007α).

4.3 Μοντέλα επάρκειας και αντιπροσωπευτικές μέθοδοι ανάλυσης εργασίας

Όταν αναφερόμαστε στα μοντέλα επάρκειας (*competency modelling*) και στις μεθόδους ανάλυσης εργασίας, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες-κλειδιά (*key skills*), στοιχεία τα οποία θεμελιώνουν την ορθολογική λειτουργία της αγοράς εργασίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Ταυτόχρονα σε όλο το φάσμα της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας υπάρχει μεγάλο εύρος ορισμών και ερμηνειών τόσο σε επίπεδο τάσεων πολιτικής ανάλυσης όσο και σε επίπεδο εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ενδεικτικά και μόνο αναφέρουμε όρους όπως *employability skills*, *work place know-how*, *key competences*, *soft skills*, *employability skills*, *key skills*, *transversal skills* και *core skills*. Είναι σημαντικό όμως να επιχειρήσουμε τον προσδιορισμό του όρου *μοντέλο επάρκειας*. Με τον όρο αυτό επιχειρούμε τον προσδιορισμό και τη μέτρηση του όγκου των γνώσεων, δεξιοτήτων, δυνατοτήτων καθώς και άλλων βασικών ικανοτήτων και προσωπικών χαρακτηριστικών που απαιτούνται για να ασκηθεί με πληρότητα και αποτελεσματικότητα η άσκηση ενός επαγγελματικού ρόλου (Bartram, 2004). Ωστόσο, ένα μοντέλο επάρκειας, σύμφωνα με τον Mansfield (1996), μπορεί να ακολουθεί μια προσέγγιση πιο κοντά στις ατομικές-προσωπικές ικανότητες που το άτομο δύναται να αναδείξει στο πεδίο άσκησης ενός επαγγελματικού ρόλου. Δίνεται ουσιαστικά έμφαση σε ένα μοντέλο επάρκειας που βασίζει σθεναρά την ανάλυση

του τρόπου εργασίας στο ατομικό προφίλ του υποκειμένου το οποίο εμπεριέχει όλα εκείνα τα βασικά χαρακτηριστικά που είναι εγγεγραμμένα στο προσωπικό του ενεργητικό (αξιακοί κώδικες, ηθικές στάσεις, πολιτισμικό κεφάλαιο) (Ζερδεβά, 2014).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να δούμε μερικές ενδεικτικές και αντιπροσωπευτικές μεθόδους ανάλυσης της εργασίας στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον εργασίας. Για παράδειγμα, το National Science Foundation (NSF) Project αποτελεί ένα εγχείρημα το οποίο βασίστηκε στη διερεύνηση μιας συγκεκριμένης μεθοδολογίας προσδιορισμού των επαγγελματικών προφίλ εργασίας τα οποία εμπεριέχουν ένα σαφώς προσδιορισμένο περίγραμμα-πλαίσιο στη βάση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (learning outcomes). Μέσω του εν λόγω εγχειρήματος συντάχθηκε μια μεθοδολογία ανάλυσης και περιγραφής για επαγγελματικά ή σαφώς εξειδικευμένα προφίλ εργασίας, με σκοπό τη χαρτογράφηση, την πλαισίωση αλλά και την ταξινόμηση των προσόντων που απαιτούνται από τα εν λόγω προφίλ. Ενδεικτικά, η δομή του NSF περιλαμβάνει επίπεδα ρόλων: α) το τεχνικό επίπεδο, β) το προσωπικό και επαγγελματικό, γ) άλλους κείριους ρόλους, οι οποίοι αναλύονται στη βάση της ολιστικής προσέγγισης της συμπεριφοράς μέσα από την υποστήριξη πέντε τύπων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι τα εξής: α) επάρκεια, β) κινητικότητα, γ) επιτυχίες, δ) εμπειρίες και ε) ολοκληρωμένη απόδοση.

Είναι αναγκαίο να επισημανθεί πως κάθε ένας από τους παραπάνω ρόλους αντιστοιχίζεται με ένα από τα πέντε μαθησιακά αποτελέσματα. Εν κατακλείδι, το NSF οδήγησε σε μια πληρέστερη και βαθύτερη ανάλυση της συμπεριφοράς και των στάσεων σε επίπεδο προσωπικότητας (Ζερδεβά, 2014).

Ένα ακόμη ευρέως γνωστό μοντέλο ανάλυσης εργασίας εμφανίζεται στη δεκαετία του 1990, όταν μια επιτροπή διάφορων φορέων (Secretary Commission on Achieving Necessary Skills – SCANS) διαμόρφωσε ένα χάρτη δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται ευθέως με τις σύγχρονες επαγγελματικές ανάγκες και τους ρόλους που απαιτούνται στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Στόχος της επιτροπής ήταν η διαμόρφωση και ανάπτυξη ενός οδικού χάρτη δεξιοτήτων, ο οποίος ονομάστηκε «Λίστα Δεξιοτήτων Υψηλής Απόδοσης». Το εγχείρημα αυτό αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απαιτήσεων της μελλοντικής αγοράς εργασίας με τρόπο ορθολογικό αλλά και ταυτόχρονα ρεαλιστικό. Πιο συγκεκριμένα, η SCANS όρισε τους παρακάτω τομείς ικανοτήτων εργαζομένων: α) διαπροσωπικές σχέσεις

(ικανότητα συνεργασίας), β) πόροι (εύρεση, οργάνωση, κατανομή και ανάπτυξη πόρων), γ) πληροφορία (απόκτηση και χρήση πληροφοριών), δ) συστήματα (κατανόηση και ερμηνεία της πολυπλοκότητας και πολυσυνθετότητας των δομικών πλεγμάτων), ε) τεχνολογία (γνώση και χρήση των νέων τεχνολογιών).

Ειδικότερα, η αρχιτεκτονική της SCANS δομείται ως εξής:

1. βασικές οριζόντιες δεξιότητες (π.χ. γραφή, ανάγνωση, κατανόηση),
2. δεξιότητες αναστοχασμού (π.χ. διαχείριση κινδύνων και κρίσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών, λήψη αποφάσεων, κ.ά.),
3. ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (π.χ. συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοεκτίμηση, συνέπεια, κ.ά.) (Abelev et al., 2002).

Επιπροσθέτως, στην προέκταση της αρχιτεκτονικής αυτής, η ανάλυση εργασίας διέπεται από τρία επίπεδα μεθοδολογικής προσέγγισης, εμπεριέχοντας χαρακτηριστικά και εμπειρικά δεδομένα τα οποία περιγράφουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ειδικές ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική διεκπεραίωση της εργασίας (Morgeson, 2007). Τα τρία προαναφερθέντα επίπεδα είναι τα ακόλουθα:

α) 1ο επίπεδο: «προσανατολισμός στους εργαζομένους». Το επίπεδο αυτό αποδίδει έμφαση σε στοιχεία όπως οι δεξιότητες, οι γνώσεις, οι δυνατότητες καθώς και βαθύτερα ατομικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης εργασίας. Ειδικότερα, αυτή η προσέγγιση επικεντρώνεται κυρίως σε χαρακτηριστικά και ιδιότητες των εργαζομένων που ασκούν δραστηριότητες και καθήκοντα εντός ενός εργασιακού πλαισίου. **β)** 2ο επίπεδο: «προσανατολισμός στα καθήκοντα της εργασίας». Το επίπεδο αυτό συχνά αναφέρεται και ως περιγραφή εργασίας (job description), καθώς αναφέρει το σύνολο των δραστηριοτήτων-καθηκόντων που απαιτούνται για την επιτυχή διεκπεραίωση της συγκεκριμένης εργασίας (Harvey, 1994). **γ)** 3ο επίπεδο: «η υβριδική μέθοδος», η οποία ουσιαστικά αποτελεί ένα μείγμα συνδυασμού των προσεγγίσεων που προαναφέρθηκαν (The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1991). Επιγραμματικά, η υβριδική μέθοδος αναπτύχθηκε με σκοπό τη χρήση και αλληλεπίδραση πολλών χαρακτηριστικών, τα οποία στο πλαίσιο της εργασίας συμπεριλαμβάνουν πολυπαραγοντικούς και πολυπαραμετρικούς δείκτες. Επίσης, η μέθοδος αυτή αναπτύσσει δείκτες (indicators) οι οποίοι συνεισφέρουν στη σύγκριση των δεξιοτήτων που απαιτούνται από «προφίλ

σε προφίλ», επιχειρώντας συγκριτικές και ταξινομικές προσεγγίσεις (Morgeson, 2007). Πολύ συνοπτικά, η υβριδική μέθοδος καλύπτει πεδία όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά των υπαλλήλων, οι γενικές αλλά και οι ειδικότερες απαιτήσεις των υπαλλήλων, τα χαρακτηριστικά εργασίας, οι ειδικές απαιτήσεις απασχόλησης κ.ά. (Sanchez and Levine, 1999).

4.4 Σύγχρονα μοντέλα και ενδεικτικά συστήματα ταξινόμησης

Οι προσπάθειες για την ανάλυση, κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και κατ' επέκταση θέσεων εργασίας/απασχόλησης μέσω συστημάτων ή μεθόδων με στόχο τη διασύνδεση των εργασιών πέρα από τα εθνικά όρια στοχεύουν ουσιαστικά στη δημιουργία και την ανάπτυξη πρότυπων συστημάτων τα οποία θα διευκολύνουν τη σύνδεση όλων των εθνικών πλαισίων με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) καθώς και την επακόλουθη ορθολογική και ουσιαστική σύνδεση ανάμεσα στην εκπαίδευση-κατάρτιση και την αγορά εργασίας.

Στο πλαίσιο αυτής της σύντομης περιήγησης, χαρακτηριστικό είναι το εργαλείο Taxonomy_DB, το οποίο περιλαμβάνει έναν αναλυτικό κατάλογο ταξινομημένων και διαβαθμισμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων απασχόλησης. Πρόκειται ουσιαστικά για μια τράπεζα πληροφοριών, η οποία αποσκοπεί στην ενίσχυση της κινητικότητας των εργαζομένων στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, προσφέροντας σημαντικές πληροφορίες για τις υπάρχουσες θέσεις εργασίας καθώς και μια βάση δεδομένων που συμβάλλει στην απεικόνιση της επαγγελματικής ταυτότητας του εργαζομένου (Ζερδεβά, 2014).

Ειδικότερα, η αποστολή του Taxonomy_DB είναι η συλλογή, η αξιολόγηση και η οργάνωση καίριων πληροφοριών, οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση της κινητικότητας και της επαγγελματικής εξέλιξης στην αγορά εργασίας. Επιπροσθέτως, οι πληροφορίες σχετικά με τις απαιτούμενες δεξιότητες διατίθενται σε πολλές γλώσσες, ενώ περιλαμβάνεται ένας σημαντικός αριθμός λημμάτων. Οι θέσεις εργασίας αλλά και οι απαιτούμενες δεξιότητες –όπως περιγράφονται– βασίζονται στο σύστημα ISCO (International Standard Classification of Occupations), το οποίο περιλαμβάνει 4 επίπεδα, που ταξινομούνται/κατηγοριοποιούνται σε δέσμες (clusters) δεξιοτήτων. Σημαντικό επίσης είναι το γεγονός πως το εν λόγω εργαλείο περιλαμβάνει μόνο δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με το εργασιακό

προφίλ. Είναι σημαντικό ωστόσο να αναφερθεί πως οι δεξιότητες αυτές περιγράφουν τα επίσημα τυπικά προσόντα και τις προδιαγραφές που τα εθνικά ή ευρωπαϊκά συστήματα απαιτούν (πτυχία, διπλώματα, πιστοποιητικά) καθώς και άλλες προδιαγραφές, όπως τα ουσιαστικά προσόντα, η επαγγελματική εμπειρία ή οι προσωπικές ικανότητες (Markowitsch and Plaimauer, 2009).

Ένα μοντέλο ταξινόμησης το οποίο προωθείται στο πλαίσιο της ΕΕ είναι το ESCO (European Classification of Skills/Competences and Occupations). Το ESCO αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο κατατάσσει τις θέσεις απασχόλησης σε μια πολύγλωσση βάση δεδομένων με κριτήριο τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες, στοιχεία δηλαδή τα οποία συγκροτούν τον πυρήνα των προσόντων. Αποστολή του ESCO αποτελεί η εξυπηρέτηση των αναγκών των χωρών-μελών που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει το δικό τους σύστημα προσόντων, ενώ επιχειρεί να ενεργοποιήσει και εκείνες τις χώρες που έχουν ήδη προχωρήσει στο πεδίο αυτό, με στόχο την επικοινωνία και τη μεταβίβαση τεχνογνωσίας. Το ESCO ουσιαστικά αποσκοπεί στη δημιουργία ενός συστήματος ταξινόμησης το οποίο θα βασίζεται σε έναν κατανοητό, διαφανή και ευανάγνωστο κώδικα επικοινωνίας από όλες τις εθνικές αγορές εργασίας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της προοπτικής της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (European Commission, 2013).

Η ταξινόμηση ESCO περιλαμβάνει έναν σημαντικό αριθμό όρων, δεξιοτήτων/ικανοτήτων καθώς και πολλούς τίτλους απασχόλησης σε όλες σχεδόν τις επίσημες γλώσσες της ΕΕ. Ταυτόχρονα δομείται πάνω σε τρεις βασικούς πυλώνες: τους τίτλους απασχόλησης, τις δεξιότητες και τα προσόντα. Οι πυλώνες αυτοί ουσιαστικά επιχειρούν τη δομική σύνδεση με τους όρους δημιουργίας των εθνικών πλαισίων προσόντων (NQF) με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF). Είναι σαφές πως τα παραπάνω επιχειρούν τη συνένωση διαφορετικών δεδομένων, τα οποία μέσω ενός συντονισμένου εργαλείου θα μεταφράζουν σε μια κοινή γλώσσα ένα μεγάλο εύρος περιπτώσεων. Επιπροσθέτως, μέσω αυτού θα δίνεται η ευκαιρία σε κάθε ενδιαφερόμενο να απεικονίζει τα προσόντα του και αυτά να καθίστανται «προσλήψιμα» από τους αντίστοιχα ενδιαφερομένους. Επιτυγχάνεται με αυτό τον τρόπο η σύνδεση της εκπαίδευσης-κατάρτισης με την αγορά εργασίας, αφού στην προσπάθεια ανάπτυξης του συστήματος ESCO συμμετέχουν πολλά μέρη, όπως κοινωνικοί εταίροι, εμπειρογνώμονες σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, επιστημονικές ενώσεις και επαγγελματικά

σωματεία, θεσμικές αρχές και φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, οργανισμοί εργασίας και κατάρτισης, όπως το CEDEFOP, το ETF, ο OECD κ.ά. (European Commission, 2010).

Ένα ακόμη –διαδεδομένο στις ΗΠΑ– αντίστοιχο μεθοδολογικό εργαλείο είναι το O*NET, το οποίο αποσκοπεί στην ενδελεχή και σε βάθος ανάλυση της αγοράς εργασίας. Ωστόσο, πριν αναπτυχθεί και αναμορφωθεί το εν λόγω εργαλείο, η βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκε ήταν το Dictionary of Occupational Titles, ένα πλαίσιο που έδινε αποκλειστική έμφαση στην έννοια της απασχόλησης, αλλά δεν ήταν σε θέση να συνδέσει έννοιες όπως είναι η απασχόληση και οι δεξιότητες σύμφωνα με τα σύγχρονα και συνεχώς μεταβαλλόμενα πρότυπα εργασίας. Για το λόγο αυτό οι αρμόδιοι θεσμικοί φορείς προχώρησαν στην ανάπτυξη ενός συστήματος πληροφοριών το οποίο ήταν εφικτό να ενημερώνεται διαρκώς περιέχοντας πληροφορίες και στοιχεία πολύ εξειδικευμένων εργασιών. Σύμφωνα με το O*NET, κάθε επαγγελματική δραστηριότητα περιγράφεται αναλυτικά στη βάση ενός μεγάλου εύρους δεδομένων από γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Η δομή του O*NET περιέχει κατηγορίες οι οποίες αναφέρονται α) σε χαρακτηριστικά και απαιτήσεις των εργαζομένων, β) σε εμπειρίες, γ) στις απαιτήσεις απασχόλησης, δ) στα χαρακτηριστικά της εργασίας και ε) σε πληροφορίες εξειδικευμένων εργασιών (Ζερδεβά, 2014· Peterson et al., 1999).

Οι εν λόγω βασικές κατηγορίες ενσωματώνουν μια γενική τάση η οποία συνδυάζει και αντανακλά το χαρακτήρα τόσο της απασχόλησης όσο και του ίδιου του εργαζομένου. Ως εκ τούτου, το O*NET δίνει έμφαση όχι μόνο στα τυπικά χαρακτηριστικά της θέσης εργασίας αλλά και στα χαρακτηριστικά των ίδιων των εργαζομένων (Markowitsch and Plaimauer, 2009).

Κλείνοντας τη σύντομη αυτή περιήγηση σε μεθοδολογικά εργαλεία, αξίζει να αναφερθούμε και στο Dictionary of Skills and Competencies. Πρόκειται στην ουσία για ένα λεξικό-ενοιολογικό εγχειρίδιο, το οποίο αποσκοπεί στη διαπερατότητα και τη διαφάνεια των ευρωπαϊκών εργαλείων στο πεδίο των προσόντων. Το εν λόγω λεξικό έχει μεταφραστεί σε πολλές ευρωπαϊκές γλώσσες και περιλαμβάνει μια ανάλυση των εργαλείων που αποκωδικοποιούν τα προσόντα στη σύγχρονη εργασία. Πιο συγκεκριμένα, δίνει έμφαση σε ζητήματα όπως οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι ικανότητες, οι στάσεις και οι αξίες των εργαζομένων, ενώ υπεισέρχεται σε ζητήματα νοοτροπίας μέσα στο εργασιακό περιβάλλον επιχειρώντας μια ενδελεχή ανάλυση και ερμηνεία των βαθύτερων «υποδορίων»

χαρακτηριστικών της ανθρώπινης εργασίας (διανοητικής και χειρωνακτικής) (Markowitsch and Müller-Riedlhuber, 2008). Ειδικότερα, βασίζεται στους εξής άξονες εθνικών συστημάτων: α) στο AMS της Αυστρίας, β) το ROME της Γαλλίας, γ) το Kompetenzenkatalog της Γερμανίας και δ) το Taxonomy_DB της Σουηδίας.

Το εν λόγω εργαλείο υποδιαιρείται σε ένα πεδίο ειδικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων και σε ένα πεδίο χωρίς ειδικές δεξιότητες και ικανότητες. Τα δύο αυτά πεδία συνιστούν ένα κοινό πλαίσιο το οποίο είναι συμβατό με τα υπάρχοντα διεθνή πρότυπα (Markowitsch and Plaimauer, 2009). Μεθοδολογικά το Dictionary of Skills and Competencies δίνει έμφαση σε μια από κάτω προς τα επάνω (bottom – up) προσέγγιση, για την οποία απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ενίσχυση της αξιοπιστίας, της διαπερατότητας και της διαφάνειας των ευρωπαϊκών εργαλείων στο πεδίο των προσόντων και της αναγκαίας διασφάλισης ποιότητας που επιβάλλεται να υπάρχει (Markowitsch and Plaimauer, 2009).

Κεφάλαιο 5

Το διακύβευμα της ποιότητας στην εκπαίδευση-κατάρτιση

5.1 Εισαγωγή

Οι οικονομικές, εργασιακές και κοινωνικές μεταβολές που έχουν συντελεστεί στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια ενισχύουν την πεποίθηση πως η εκπαίδευση-κατάρτιση συνιστούν όλο και περισσότερο τη βάση για τη συγκρότηση, την ταυτότητα και την ανάπτυξη ενός λαού σε μια εποχή που λόγω της παγκοσμιοποίησης τα εθνικά συστήματα πιέζονται διαρκώς για ανακατατάξεις και μετασχηματισμούς. Επιπροσθέτως, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα ενεργητικό πεδίο δραστηριότητας και παραγωγής υπηρεσιών (παραγωγής νέας γνώσης, μετάδοσης και διακίνησης [Ζιρίνογλου, 2015]), το οποίο επιχειρεί να αξιοποιήσει τους διαθέσιμους πόρους με τρόπο που να καλύπτεται η αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων στόχων. Επιπλέον, μέσω του αγαθού της γνώσης διαμορφώνεται ένα συνεχώς ανανεούμενο πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο συνδέει κάθε γενιά με την προηγούμενη, και ταυτόχρονα διαμορφώνονται οι προοπτικές του μέλλοντος σε επίπεδο κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης (Σπανός, 1993).

Αναμφίβολα, τόσο σε προηγούμενες περιόδους αλλά πολύ περισσότερο κατά τη διάρκεια της παρούσας οικονομικοκοινωνικής κρίσης (εποχή των μνημονίων) παρουσιάζεται πληθώρα προβλημάτων ακόμη και στο επίπεδο της εκπλήρωσης βασικών υποχρεώσεων του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Τα προβλήματα αυτά έχουν ως επακόλουθο την υποβάθμιση και την απαξίωση της ίδιας της εκπαιδευτικής λειτουργίας, με συνέπεια τόσο την ουσιαστική όσο και τη συμβολική αποδυνάμωση των μορφωτικών αγαθών. Πιο συγκεκριμένα, εμφανίζεται μια έντονη παθολογία στο επίπεδο της έρευνας και της παραγωγής νέας γνώ-

σης καθώς και στις διαδικασίες διανομής και κυκλοφορίας της. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως η παθολογία αυτή σχετίζεται ευθέως (εκτός από τις δομικές αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος) με μια σειρά θεμάτων, όπως η διάθεση και κατανομή των πόρων, η διοικητική ανεπάρκεια, οι ελλείψεις και οι ανορθολογισμοί σε ανθρώπινους πόρους και δεξαμενές δεξιοτήτων. Κατά συνέπεια, η δραστική αντιμετώπιση των διαχρονικών αλλά σύγχρονων παθογενειών των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης επιβάλλει την επισταμένη και έλλογη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων με στόχο την απελευθέρωση δυνάμεων. Στρατηγικός στόχος μιας τέτοιας συστηματικής δράσης αναμφίβολα τίθεται η προσπάθεια εξορθολογισμού με όρους τεχνοκρατικής επάρκειας και ταυτόχρονα κοινωνικής ευαισθησίας. Είναι σαφές πως πρέπει να συνδυάσουμε με όλες τις δυνάμεις μας τα χαρακτηριστικά μιας τεχνοκρατικά έλλογης δυναμικής με την ικανοποίηση του αισθήματος της εκπλήρωσης μιας σειράς κρίσιμων και βασικών κοινωνικών αναγκών (Δούκας, 1999).

Η αναζήτηση και η διασφάλιση της ποιότητας στις υπηρεσίες και στα αγαθά της εκπαίδευσης συνιστούν το ιδεώδες μιας νέας κουλτούρας, όπου επιμένουμε με συστηματικό τρόπο να διασφαλίσουμε τα παραγόμενα αποτελέσματα κάθε συστήματος το οποίο δέχεται εισροές με στόχο την επεξεργασία και το μετασχηματισμό τους. Αναμφίβολα, η διαδικασία αυτή ενέχει εφαρμογές και πρακτικές αποτυπώσεις στην οργάνωση και τη διοίκηση όλων των μονάδων παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Κουτούζης και Πρόκου, 2005· Garvin, 1988). Εδώ και χρόνια, έννοιες όπως *ποιότητα, διοίκηση ολικής ποιότητας ή διασφάλιση ποιότητας* έχουν ενταχθεί στο καθημερινό λεξιλόγιο πολλών εκπαιδευτικών φορέων και οργανισμών, αποδεικνύοντας περίτρανα πως η συγκρότηση του χώρου της εκπαίδευσης-κατάρτισης έχει αλλάξει σε σημαντικό βαθμό σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες (Feigenbaum, 1986· Ahire et al., 1996· Bergmann, 1996· Dotchin and Oakland, 1994· Worthen and Berry, 2002). Υπό την έννοια αυτή, αντιλαμβανόμαστε πως το νέο τοπίο στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής συνολικότερα απαιτεί τη διαρκή συνομιλία και με τις καινοτομίες, τα νέα εργαλεία πολιτικής, τις καινούργιες πρακτικές κ.ο.κ., με στόχο την επωφελέστερη αξιοποίηση και ενσωμάτωσή τους στο ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι (Βαβουράκη κ.ά., 2008).

5.2 Εννοιολογικές προσεγγίσεις της ποιότητας

Όταν αναφερόμαστε στον όρο *ποιότητα*, είναι σαφές πως ενυπάρχουν ποικίλοι ορισμοί και επιμέρους εννοιολογήσεις. Και αυτό γιατί είναι σχετικά αχαρτογράφητο το πεδίο της ποιότητας ως μια διακριτή επιστημονική πειθαρχία με όρους επιστημολογικούς. Είναι σαφές λοιπόν πως η έννοια της ποιότητας διαφέρει από ερευνητή σε ερευνητή ή από σχολή σκέψης σε σχολή σκέψης. Ταυτόχρονα αποδίδεται από κάθε οπτική γωνία μια εντελώς διαφορετική υπόσταση, η οποία για να καταστεί κατανοητή και «προσλήψιμη» απαιτείται να ληφθούν υπόψη παράγοντες όπως οι ιστορικές συνθήκες κάθε εποχής, το πολιτισμικό περιβάλλον, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των υποκειμένων που δρουν στο εν λόγω πεδίο (Τρίλιζας, 2001· Ζιρίνογλου, 2015).

Ο όρος *ποιότητα* αποτελεί λοιπόν μια σχετικά αφηρημένη και σε κάποιες περιπτώσεις διφορούμενη ή αντιφατική έννοια, η οποία για προφανείς λόγους επδέχεται διαφορετικές ερμηνείες και πολλαπλούς ορισμούς. Σε μια προσπάθεια να συμπυκνώσουμε την προβληματική που έχει αναπτυχθεί, θα μπορούσαμε να επικεντρωθούμε στο ότι η έννοια της ποιότητας αφορά κατά κανόνα ένα εσωτερο και εγγενές χαρακτηριστικό, το οποίο αποτελεί την ουσία και τον πυρήνα της ύπαρξης ενός ατόμου ή μιας λειτουργίας που επιτελείται στο πλαίσιο μιας ομάδας (Ehlers, 2009· Cheng and Tam, 1997· Harvey and Green, 1993· Houston, 2008). Άλλη μία –περισσότερο παραδοσιακή– προσέγγιση της ποιότητας περιλαμβάνει την προσαρμογή ή τη συμμόρφωση σε συγκεκριμένες προδιαγραφές, οι οποίες εκπληρώνουν τον ιδεότυπο μιας λειτουργίας. Αυτή η αποδοχή ταιριάζει με την έννοια της ποιότητας η οποία συνδέεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά του προϊόντος/υπηρεσίας (ποιότητα ως χαρακτηριστικό), με έμφαση στην εκπλήρωση των προδιαγραφών-προτύπων (standards) που έχουν τεθεί. Μια περισσότερο εξελιγμένη εκδοχή του ορισμού της ποιότητας συμπεριλαμβάνει τόσο τον προσδιορισμό των απαιτήσεων του πελάτη/ωφελουμένου όσο και την αποτελεσματική ικανοποίησή τους. Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει την αξίωση κάθε προϊόν ή/και υπηρεσία να καλύπτουν τις απαιτήσεις που επιβάλλονται από την ίδια τους τη χρήση και εστιάζεται στην αποτελεσματική κάλυψη των αναγκών του πελάτη/ωφελουμένου. Υπό την έννοια αυτή, η συγκεκριμένη προσέγγιση επικεντρώνεται στο ότι η ποιότητα προϋποθέτει πως τα χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες ενός προϊόντος-υπηρεσίας εκπληρώνουν τις απαιτήσεις-προσδοκίες του πελάτη, ενώ είναι αυτό που τελικά καθορίζει το βαθμό και το επίπεδο

της ικανοποίησής του. Με άλλα λόγια, ο βαθμός της ποιότητας ενδεχομένως να συνδέεται με ένα ποσοτικό κριτήριο, αφού περιλαμβάνει το πλήθος των πελατών/ωφελουμένων οι οποίοι αισθάνονται ικανοποιημένοι. Το ποσοτικό όμως αυτό κριτήριο συνδέεται ευθέως με το εξίσου κυρίαρχο (σε επίπεδο ιδεολογίας) ποσοτικό κριτήριο των ελεύθερων αγορών, αυτό της μεγιστοποίησης του κέρδους (Kathawala, 1989· James, 2008· Kwan, 1996). Μια άλλη προσέγγιση επικεντρώνεται στο ότι η ποιότητα οφείλει να αποφεύγει την ύπαρξη λανθασμένων ενεργειών καθώς και την παραγωγή ελαττωματικών προϊόντων-υπηρεσιών. Οι αστοχίες και τα ελαττωματικά προϊόντα απαιτούν συνήθως επανατροφοδότηση των συστημάτων, με συνέπεια την αναγκαστική διαχείριση μιας σειράς παράπλευρων συνεπειών, όπως η μείωση των εσόδων, η κακή φήμη, η απώλεια κερδών, η άρνηση και η δυσφορία των πελατών κ.ο.κ. Υπό την έννοια αυτή, η ανατροφοδότηση των συστημάτων μέσα από την ικανοποίηση συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας μπορεί εκ πρώτης όψεως να φαντάζει πράξη που ενδεχομένως να αυξάνει (βραχυπρόθεσμα) το κόστος παραγωγής, αντίθετα μακροπρόθεσμα διαμορφώνει οικονομίες κλίμακας, οι οποίες συμβάλλουν αισθητά στη μείωση του κόστους παραγωγής και ενδεχομένως στην αύξηση των κερδών (Small City Commerce, 2010· Konidari and Abernot, 2006· Milakovich, 1995).

Σύμφωνα με τις παραπάνω προσεγγίσεις, η εννοιολογική ταυτοποίηση της ποιότητας εδράζεται κατά κανόνα στο αίτημα ικανοποίησης των απαιτήσεων που οι χρήστες/ωφελούμενοι προσδοκούν ή επιδιώκουν να εκπληρώσουν. Πρόκειται στην ουσία για την εννοιολόγηση μιας έννοιας με έντονη χροιά μιας προσέγγισης η οποία προέρχεται από την εργαλειοθήκη της νεοφιλελεύθερης θεωρίας της εκπαιδευτικής πολιτικής (Taylor and Hill, 1993· Lagrosen et al., 2004· Motola, 2001). Η εν λόγω απόπειρα εννοιολόγησης δομείται ως εξής:

- Η ποιότητα αποτιμάται με βάση το βαθμό ικανοποίησης των χρηστών/πελατών/ωφελουμένων. Στην προέκταση της προσέγγισης αυτής δίνεται έμφαση στη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο αποτέλεσμα και στις ανάγκες και τις επιθυμίες των ωφελουμένων, ώστε με βάση τα παραπάνω να επανασχεδιάζονται και να ανατροφοδοτούνται όλες οι διορθωτικές παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Κατά συνέπεια, η διαδικασία της αναζήτησης τρόπων και πρακτικών/τεχνικών/μεθόδων ικανοποίησης των απαιτήσεων των χρηστών/πελατών/ωφελουμένων έχει κεντρική σημασία, διότι επιβάλλει στον οργανισμό (Grewal, 1995) την ανάγκη αυτοβελτίωσης,

αναθεώρησης, αναστοχασμού κ.λπ. με τρόπο που τον καλεί να επαναπροσδιορίσει το σύνολο της δυναμικής του. Αναμφίβολα η διαδικασία αυτή είναι εξαιρετικά απαιτητική και ταυτόχρονα δημιουργική και συμβάλλει στην ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Στο ίδιο μήκος κύματος με την παραπάνω θεώρηση κινούνται οι απόψεις που επισημαίνουν πως η ποιότητα αφορά ένα σύμπλεγμα ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών που διασφαλίζουν την εκπλήρωση προδιαγραφών οι οποίες ικανοποιούν ταυτοποιημένες ανάγκες που θεωρούνται αποδεκτές σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Στειακάκης και Κωφίδης, 2010).

- Η ποιότητα σχετίζεται με το ζήτημα της παραγωγής (Reed et al., 2000). Η προσέγγιση αυτή επιχειρεί να συνδέσει την ποιότητα ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας με τον τρόπο μέσω του οποίου αυτά παράγονται ή προσφέρονται. Είναι σαφές πως εδώ δίνεται έμφαση σε μεθόδους και τεχνικές παραγωγής οι οποίες ενσωματώνουν προδιαγραφές και διάφορες πρακτικές εισαγωγής νέων τεχνολογιών, νέων εργαλείων, καινοτόμων πρακτικών (μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης, έλεγχος προσωπικού κ.λπ.) (Helms and Key, 1994· Owlia and Aspinwall, 1996) που ικανοποιούν τη βασική οικονομική αρχή (μέγιστο παραγωγικό αποτέλεσμα – χαμηλότερη καταβολή τιμήματος – μείωση κόστους παραγωγής – μεγιστοποίηση του κέρδους).
- Η ποιότητα σχετίζεται άμεσα με τα εγγενή χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των προϊόντων και των υπηρεσιών. Στην προσέγγιση αυτή δίνεται έμφαση στο ρόλο των προτύπων (standards), προκειμένου να δομηθεί το περίγραμμα ενός συστήματος ποιότητας (Τρίλιζας, 2001).

Στο εγχείρημα εννοιολόγησης και ορισμού της ποιότητας αξιοσημείωτη είναι η εργασία του Deming (1986), που προσέγγισε την έννοια της ποιότητας ως μια συνάρτηση των αναγκών και του βαθμού ικανοποίησης των ωφελουμένων. Ειδικότερα, σύμφωνα και με τη Ζιρίνογλου (2015), ο Deming ανέδειξε το ρόλο του πελάτη/ωφελουμένου ως έναν κεντρικό παράγοντα στη ζωή των οργανισμών, δεδομένο πάνω στο οποίο οι οργανισμοί οφείλουν να δομούν τη στρατηγική τους. Επιπροσθέτως, ο Juran (1992) επισκοπεί την ποιότητα μέσα από το κριτήριο της καταλληλότητας ενός προϊόντος ή υπηρεσίας προς χρήση. Επιπλέον, στην προσέγγιση αυτή η ποιότητα συνδέεται με την έννοια της παραγωγής και τις μεθόδους διασφάλισης ποιότητας που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της παραγωγικής διαδικασίας (Morfaw, 2006· Ζιρίνογλου, 2015). Χαρακτηριστική

επίσης είναι η προσέγγιση του Oakland, ο οποίος προέταξε ένα μοντέλο ποιότητας που βασίζεται στη σχέση ανάμεσα σε πελάτες-προμηθευτές-διαδικασίες (Oakland, 2003). Κρίσιμο στοιχείο για την επίτευξη της διασφάλισης ποιότητας αποτελεί η ικανοποίηση των αναγκών των πελατών, στόχος ο οποίος επιτυγχάνεται μέσω της ανάπτυξης μιας σειράς μηχανισμών, όπως η επικοινωνία, η ηθική και η εταιρική ευθύνη (Oakland and Tanner, 2007· Pond, 2001).

Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Reed et al. (2000) προσεγγίζουν την ποιότητα μέσω στοιχείων όπως η ηγεσία, η εκπαίδευση, η ομαδικότητα και η κουλτούρα. Σύμφωνα με τη συμβολή αυτή, το εγχείρημα της ποιότητας εδραιώνεται μέσω της διαμόρφωσης ενός ισχυρού κλίματος, που υπαγορεύει την εταιρική νοοτροπία, η οποία μεταξύ άλλων μεταβιβάζεται μέσω της εκπαίδευσης, της επικοινωνίας και της προσωπικής στάσης.

Ένας ακόμη αξιοσημείωτος εννοιολογικός προσδιορισμός της ποιότητας έρχεται από τους Murdick et al. (1990), οι οποίοι μεταξύ άλλων επισημαίνουν πως η έννοια της ποιότητας συνυφάινεται με το συσχετισμό των επιθυμιών των πελατών με τις βασικές ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των προϊόντων. Σύμφωνα με τη συλλογιστική αυτή, η ποιότητα δεν μπορεί να ερμηνευτεί μέσα σε ένα κλειστό ερμηνευτικό σχήμα αλλά μέσω της εκπλήρωσης συγκεκριμένων προδιαγραφών, οι οποίες αντανακλώνται στο βαθμό ικανοποίησης των πελατών.

Επιπροσθέτως, η έννοια της ποιότητας σε πολλές περιπτώσεις αρχίζει από πάνω προς τα κάτω. Δομείται δηλαδή ως νοοτροπία στο εσωτερικό της επιχείρησης από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη (Sussan and Johnson, 1997), με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών των πελατών τους.

Αξιοσημείωτη επίσης κρίνεται και η προσέγγιση του O'Sullivan (2006), που θεωρεί την ποιότητα μια έννοια πολυσύνθετη και πολυεπίπεδη. Είναι σαφές πως η προσέγγιση αυτή λαμβάνει σοβαρά υπόψη της μια σειρά από κριτήρια τα οποία είναι περισσότερο εξωοικονομικά, αφού δίνει έμφαση σε κριτήρια αισθητικής πρόσληψης, σε νοοτροπίες και συνήθειες, ήθη και αποκρυσταλλωμένες συμπεριφορές. Εν κατακλείδι, η ποιότητα δεν αποτελεί μια έννοια η οποία είναι πολιτικά, αισθητικά και ιδεολογικά ουδέτερη. Απεναντίας, είναι μια έννοια η οποία εξαρτάται ευθέως από τον ιστορικό χρόνο και τον κοινωνικό χώρο αλλά και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον. Αναμφίβολα λοιπόν ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ποιότητας μεταβάλλεται και διαμορφώνεται σε ευθεία συνάρτηση

με τις εκάστοτε κυρίαρχες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες (Ζιρίνογλου, 2015).

5.3 Ποιότητα και εκπαιδευτική πολιτική

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, το θέμα της ποιότητας έχει τεθεί σχεδόν σε κάθε τομέα της ανθρώπινης επαγγελματικής δραστηριότητας, συμπεριλαμβανομένου και του τομέα της εκπαίδευσης. Η ποιότητα στην εκπαίδευση και κατάρτιση επηρεάζει από τη μια πλευρά τις καθημερινές λειτουργίες και την αποτελεσματικότητα του ιδρύματος/παρόχου και από την άλλη πλευρά την ποιότητα της εκπαίδευσης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται. Ακριβώς όπως και στον επιχειρηματικό τομέα, ανταγωνιστικοί παράγοντες στον τομέα της εκπαίδευσης γίνονται όλο και πιο σημαντικοί στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Ωστόσο, τα στοιχεία δείχνουν ότι η ουσιαστική εμπειρία σε θέματα διαχείρισης ποιότητας, που έχει ήδη ωριμάσει στον κόσμο των επιχειρήσεων, συχνά παραμελείται στον εκπαιδευτικό τομέα (Omachonu and Ross, 1994· Yarmohammadiana et al., 2011).

Η ανάπτυξη της διά βίου εκπαίδευσης (ΔΒΕ) και η σύνδεσή της με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας είναι μία από τις πιο σημαντικές προτεραιότητες. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται την ανάγκη για καλύτερους μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η ΔΒΕ στο σύνολό της έχει σε μεγάλο βαθμό παραδοθεί σε ιδιωτικούς οργανισμούς με έντονο ανταγωνισμό, υπάρχει επιτακτική ανάγκη για μηχανισμούς εξασφάλισης της ποιότητας που μπορούν να δώσουν αξιοπιστία στους παρόχους ΔΒΕ.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η αναζήτηση και η διερεύνηση της έννοιας και της ουσίας της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελούν νέα στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι (Sims and Sims, 1995· Sahney et al., 2004). Ειδικότερα, εμφανίζεται με σθένος το μοντέλο αναζήτησης μιας λιγότερο δασκαλοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας, την ίδια στιγμή που διαμορφώνονται νέες πρακτικές αναζήτησης καινούργιων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας και μαθησιακής εμπλοκής. Επιπροσθέτως, το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση εμφανίζεται ως μορφή επένδυσης που αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου ως ενός έλλογου υποκειμένου το οποίο μέσω της εκπαίδευσής του ετοιμάζεται να αναλάβει μια σειρά σημαντικών κοινωνικών ρόλων. Στη διεθνή

βιβλιογραφία αξιοσημείωτη είναι η αναφορά των Johnson and Golomski (1999: 469), οι οποίοι παρουσιάζουν μια σειρά βασικών παραγόντων που συμβάλλουν ευθέως στην επίτευξη της ποιότητας μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Πρόκειται για παράγοντες όπως: πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, το παιδαγωγικό περιβάλλον, μέθοδοι διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικά υλικά, μέθοδοι και πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών, υλικοτεχνικές υποδομές, η ουσιαστική εμπλοκή όλων στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, οι διαδικασίες ελέγχου και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως το ζήτημα της ποιότητας δεν αποτελεί μια γραμμική υπόθεση η οποία καθορίζεται από σταθερούς παράγοντες. Αντίθετα, η επίτευξη της ποιότητας αποτελεί τη διαλεκτική σύνθεση μιας σειράς μεταβλητών, αφού –σύμφωνα και με τον Doherty– η ποιότητα δεν ορίζεται αντικειμενικά (Doherty, 2008). Η ποιότητα εξαρτάται και καθορίζεται από μια σειρά κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και υποκειμενικών παραγόντων, που επιδρούν με μοναδικό τρόπο στο εκάστοτε πεδίο στο οποίο εφαρμόζονται (Ζιρίνογλου, 2015).

Εν κατακλείδι, στο πλαίσιο μιας συνοπτικής αναφοράς της προσέγγισης της έννοιας *ποιότητα*, διαπιστώνεται ένα ευρύ πεδίο αναφοράς σε ορισμούς και εννοιολογικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα, διακρίνεται αισθητά μια τάση έμφασης σε θέματα όπως η σχέση εκπλήρωσης των στόχων του παρόχου εκπαίδευσης καθώς και η ικανοποίηση των αναγκών-προσδοκιών του πελάτη-ωφελουμένου (μαθητών – γονέων – αγοράς εργασίας) (Ζιρίνογλου, 2015). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ως *ποιοτική* κρίνεται κάθε εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία αυτός που λαμβάνει ένα εκπαιδευτικό αγαθό ή μια υπηρεσία είναι απαραίτητο να ικανοποιεί ή να εκπληρώνει με επάρκεια τις επιδιώξεις και τις ανάγκες του (Ματθαίου, 2000). Ωστόσο, ακόμη και η θεώρηση αυτή ενέχει ένα σημαντικό πεδίο υποκειμενισμού, το οποίο μας επιβεβαιώνει το σχετικισμό της προσέγγισης της έννοιας και της ουσίας της ποιότητας. Υπό την έννοια αυτή, ακόμη και το τι σημαίνει εκπλήρωση αναγκών αποτελεί ένα μετέωρο και εξαιρετικά αμφίβολο επιχείρημα, αφού ο υποκειμενισμός ή σχετικισμός είναι ιδιαίτερα μεγάλος.

Αναμφίβολα, η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει και να προβλέπει όλα τα μέσα, τους τρόπους, τα εργαλεία κ.λπ. για την πραγμάτωση του ιδεώδους της εκπαίδευσης με τρόπο που να απελευθερώνο-

νται δυνάμεις στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Αναμφισβήτητα, τα συστήματα εκπαίδευσης-κατάρτισης οφείλουν να ανατροφοδοτούν διαρκώς τις εισροές τους, να αξιολογούν και να αξιοποιούν κάθε εργαλείο, πρακτική, διαδικασία που θα καλύπτει όλο και περισσότερο το εύρος των προσδοκιών και των απαιτήσεων των χρηστών και των ενδιαφερόμενων μερών τα οποία εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.

5.4 Διασφάλιση της ποιότητας: Μια πρώτη προσέγγιση

Η διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας αποτελεί μια σχεδιασμένη, προγραμματισμένη και συστηματική δράση που αποσκοπεί στην παραγωγή ενός προϊόντος/υπηρεσίας με συγκεκριμένες προδιαγραφές, η εκπλήρωση των οποίων θα πρέπει να τηρείται απαρέγκλιτα. Η διασφάλιση της ποιότητας παρέχει μια σαφή προστασία έναντι των όποιων προβλημάτων ή δυσλειτουργιών ενδέχεται να προκύψουν (Μπρίνια, 2008· Mizikaci, 2006). Περιλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων οι οποίες διασφαλίζουν το επίπεδο των επιτελούμενων λειτουργιών, ενώ ταυτόχρονα εγγυώνται πως τα χαρακτηριστικά ενός προϊόντος/υπηρεσίας καλύπτουν τις απαιτήσεις αλλά και τις προσδοκίες που έχει θέσει τόσο ο συγκεκριμένος πελάτης/ωφελούμενος όσο και ο οργανισμός/πάροχος που παράγει/παρέχει το συγκεκριμένο προϊόν/υπηρεσία (Feerick and Oviedo, 2013· Voehl, 1994).

Το ζήτημα της διασφάλισης της ποιότητας είναι εύλογο πως δεν αποτελεί ένα μονοσήμαντο ζήτημα που ορίζεται μόνο με τεχνικούς όρους. Αντίθετα, πρόκειται για το αποτέλεσμα μιας πολυπαραγοντικής και διεπιστημονικής προσέγγισης, που εμπεριέχει τεχνικές, εργαλεία, θεωρητικά, εννοιολογικά και ερμηνευτικά σχήματα μέσω των οποίων επιχειρείται η διασφάλιση ενός πλαισίου προδιαγραφών στην παραγωγή ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Ο όρος *διασφάλιση ποιότητας* επομένως θα μπορούσε να προσεγγιστεί ως ένα οργανωμένο, δομημένο και συστηματικό πεδίο, το οποίο εμπεριέχει μια σειρά σχεδιασμένων και συστηματικών δραστηριοτήτων που καθίστανται αξιόπιστες στην παροχή της απαιτούμενης εμπιστοσύνης σχετικά με την ανταπόκριση ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας σε συγκεκριμένες προδιαγραφές (ISO 8402:1986, 1994).

Δηλαδή η έννοια και η διαδικασία *διασφάλιση ποιότητας* δίνει έμφαση σε ζητήματα όπως: ο σχεδιασμός κριτηρίων αξιοπιστίας, ο προγραμματισμός των

λειτουργιών, οι πρακτικές αξιολόγησης, ελέγχου και ανατροφοδότησης της συνολικής διαδικασίας παραγωγής μιας υπηρεσίας ή ενός προϊόντος. Ειδικότερα, εστιάζει στο ζήτημα της πρόληψης και στη συνέχεια του ελέγχου, ο οποίος κατά κανόνα αποτελεί μια εκ των υστέρων διορθωτική κίνηση. Άρα, η ποιότητα δίνει ξεκάθαρα έμφαση στο πεδίο του σχεδιασμού και της οργάνωσης και στη συνέχεια στο στάδιο του ελέγχου της. Σύμφωνα με τους Harvey and Newton (2004), στο πεδίο της εκπαίδευσης ενυπάρχουν διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας όπως:

- η αποτίμηση (αφορά διαδικασίες εξωτερικής ή εσωτερικής αξιολόγησης με βάση κάποια κριτήρια – π.χ. διδακτική επάρκεια, εκπαιδευτικά υλικά, αναλυτικά προγράμματα)·
- η πιστοποίηση (περιλαμβάνει διαδικασίες οι οποίες παρέχουν εγγυήσεις και για κάποιο φορέα προδιαγραφές και πρότυπα)·
- η εξέταση (ελέγχει πρότυπα τα οποία σχετίζονται με παρεχόμενες υπηρεσίες)·
- ο έλεγχος (αφορά την εξακρίβωση του αν τηρούνται ή όχι οι συγκεκριμένες διαδικασίες που εμπλέκονται στη διεργασία διασφάλισης της ποιότητας). Ειδικότερα η λειτουργία του ελέγχου ποιότητας περιλαμβάνει τεχνικές και δραστηριότητες για την παρακολούθηση των διεργασιών που προλαμβάνουν την αποφυγή λαθών ή παραλείψεων κ.ο.κ. Με άλλα λόγια, ο έλεγχος ποιότητας (QC) αποτελεί ευθέως μια διεργασία –επίσης γνωστή ως *ποιοτικός στατιστικός έλεγχος*– που επιτρέπει την αξιολόγηση της απόδοσης των συγκεκριμένων διεργασιών στο πλαίσιο ενός οργανισμού. Επιπροσθέτως, η διεργασία αυτή εκτελεί όλες εκείνες τις απαραίτητες ενέργειες οι οποίες αποσκοπούν στην απομείωση και εντέλει στην αποβολή όσων πρακτικών συμβάλλουν στην έλλειψη αποτελεσματικότητας. Ο έλεγχος ουσιαστικά αποτελεί ένα κείμενο εργαλείο, που περιλαμβάνει στάδια όπως: ο προσδιορισμός των προδιαγραφών ή των αντικειμενικών στόχων, η αξιολόγηση των επιδόσεων (συσχετισμός επίδοσης-στόχων), ο καθορισμός διορθωτικών ενεργειών, ο σχεδιασμός διαρθρωτικών παρεμβάσεων, η βελτίωση των υπαρχουσών προδιαγραφών (Ζαβλανός, 2003). Σύμφωνα και με τη συλλογιστική του Newton, αξίζει να επισημάνουμε πως ένα αποτελεσματικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας επιβάλλεται εκ των πραγμάτων να παρέχει ξεκάθαρα προσδιορισμένους ρόλους, αρμοδιότητες και σαφείς διαδικασίες. Επιπλέον,

οφείλει να παρέχει τη δυνατότητα να καθίστανται εφικτοί οι σκοποί και οι στόχοι ενός φορέα, να παρέχει πληροφόρηση για τη λήψη αποφάσεων, να είναι ανεξάρτητο από προσωπικές ιδιαιτερότητες και ιδεολογικού τύπου προκαταλήψεις, να διαθέτει σταθερότητα και περιοδικότητα, να ενθαρρύνει τη συνεχή βελτίωση, να εμπλέκει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού του φορέα και εντέλει να προσδιορίζει κοινά αποδεκτά πρότυπα με ευρεία συναίνεση και αποδοχή (Newton, 2007).

5.5 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management – TQM) αποτελεί μια συστηματική προσέγγιση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση η οποία βασίστηκε στη φιλοσοφική προσέγγιση του Edwards Deming. Στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) χρησιμοποιείται η έννοια της ποιότητας με σχετικό τρόπο, τόσο για ένα προϊόν όσο και για μια υπηρεσία. Το έργο του Deming (1986) δεν αφορά μόνο την παραγωγικότητα και τον έλεγχο της ποιότητας. Αντίθετα, αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση, η οποία αφορά τη συνολικότερη ύπαρξη και λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Επιπροσθέτως, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αφορά μια οριζόντια λειτουργία, η οποία κατά περίπτωση μπορεί να εφαρμόζεται σε όλα τα είδη των οργανισμών, π.χ. επιχειρήσεις, οργανισμούς παροχής υπηρεσιών, πανεπιστήμια, παρόχους κατάρτισης και ΔΒΜ κ.λπ.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των βασικών αρχών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας του Deming (1986), οι οποίες προσαρμοσμένες στην κατάρτιση και στη διά βίου μάθηση επικεντρώνονται σε θέματα όπως:

- Η δημιουργία συνέχειας και συνέπειας στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών.

Ο σκοπός και οι στόχοι του οργανισμού/παρόχου πρέπει να είναι σαφείς και κοινώς αποδεκτοί από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς-μέλη του διοικητικού συμβουλίου, διοικητικούς λειτουργούς, εκπαιδευτές, διοικητικό προσωπικό, γονείς και εκπαιδευομένους. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι πρέπει να επικεντρωθούν στις ανάγκες του εκπαιδευομένου. Ο κύριος στόχος πρέπει να είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλους τους ωφελούμενους.

- Υιοθέτηση νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση.

Ο κύκλος ποιότητας του Deming (1986) απαιτεί επανεξέταση και βελτίωση της αποστολής και των προτεραιοτήτων του οργανισμού/παρόχου. Όλες οι υπάρχουσες μέθοδοι, τα υλικά, και τα περιβάλλοντα πρέπει να είναι υπό συνεχή παρακολούθηση και τακτική αξιολόγηση.

- Ανεξαρτητοποίηση από την απλή επιθεώρηση για την επίτευξη της ποιότητας.

Η εμμονή στην αξιολόγηση της προόδου του ωφελουμένου με βάση τα τεστ ως κύριο μέσο δεν παρέχει καμιά αξιοπιστία. Ο σωστός τρόπος είναι ο εκπαιδευόμενος να αξιολογείται σε κάθε σημείο της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης.

- Αποφυγή της αγοράς των προμηθειών με μοναδικό κριτήριο τη χαμηλότερη τιμή.

Οι οργανισμοί επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και ΔΒΜ πρέπει να κινηθούν προς έναν ενιαίο προμηθευτή και να αναπτύξουν μακροχρόνιες σχέσεις πίστης και εμπιστοσύνης με τον εν λόγω προμηθευτή.

- Επικέντρωση στη συνεχή βελτίωση της παραγωγής και της εξυπηρέτησης.

Επικέντρωση στη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Οι στρατηγικές πρέπει να εφαρμοστούν, να αξιολογηθούν, να αναθεωρηθούν και να επαναπροσδιοριστούν, όπως απαιτείται. Οι εκπαιδευτές πρέπει να επανασχεδιάσουν το σύστημα, ώστε αυτό να προσφέρει σε ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων – ανάπηρους, άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές με ειδικές ανάγκες κ.λπ.

- Καθιέρωση σύγχρονων τρόπων πρακτικής εκπαίδευσης στην εργασία.

Για τους οργανισμούς παροχής κατάρτισης και ΔΒΜ αυτό σημαίνει δραστηριότητες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για όλους τους διευθυντές, εκπαιδευτές και το βοηθητικό προσωπικό. Η κατάρτιση θα πρέπει να αντικατοπτρίζει τις νέες διεργασίες διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύσσονται, τη χρήση των νέων στρατηγικών αξιολόγησης, καθώς και τις αρχές του νέου συστήματος διαχείρισης.

- Υιοθέτηση καινοτόμων τρόπων επίβλεψης και ηγεσίας.

Η βελτίωση ενός σταθερού συστήματος προέρχεται από την αλλαγή του ίδιου του συστήματος, και αυτό είναι κατά κύριο λόγο ευθύνη της διοίκησης και όχι εκείνων που εργάζονται μέσα στο σύστημα. Ο πρωταρχικός στόχος της ηγεσίας είναι να περιορίσει την ποσότητα της διακύμανσης εντός του συστήματος, φέρνοντας τον καθένα προς το στόχο της τελειότητας. Η ηγεσία πρέπει να συ-

νεργάζεται με τους εκπαιδευτές, τους γονείς, τους εκπαιδευομένους και τα μέλη της κοινότητας. Ηγεσία σημαίνει υποστήριξη, βοήθεια και όχι απειλές και τιμωρία. Στους οργανισμούς παροχής ΔΒΜ αυτό σημαίνει να οδηγήσεις τον καθένα προς το στόχο της μάθησης.

- Απομάκρυνση και υποβάθμιση του φόβου.

Εδώ ο Deming προκαλεί τους εκπαιδευτές να δημιουργήσουν μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία οι δυνατές σχέσεις του αμοιβαίου σεβασμού και της εμπιστοσύνης να παίρνουν τη θέση του φόβου, της υποψίας και της διάσπασης. Μια βασική παραδοχή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι ότι οι άνθρωποι θέλουν να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό σε αυτό που κάνουν. Εάν η ποιότητα αποτύχει, το σφάλμα είναι στο σύστημα. Είναι δουλειά της διοίκησης να δώσει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να κάνουν το καλύτερο που μπορούν, με τη συνεχή βελτίωση του συστήματος στο οποίο εργάζονται. Ο φόβος δημιουργεί ένα εμπόδιο για τη βελτίωση κάθε συστήματος. Σε οργανισμούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και παροχής προγραμμάτων ΔΒΜ το προσωπικό συχνά διστάζει να επισημάνει τα προβλήματα, επειδή φοβάται ότι μπορεί να κατηγορηθεί. Η διοίκηση των φορέων όλων των βαθμίδων πρέπει να καταστήσει σαφές ότι οι προτάσεις του προσωπικού εκτιμώνται και ανταμείβονται.

- Κατάργηση των εμποδίων που υπάρχουν μεταξύ των τμημάτων.

Στην τάξη η συγκεκριμένη αρχή εφαρμόζεται στη διεπιστημονική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ομάδας. Πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού, έτσι ώστε η ολική ποιότητα να μπορεί να μεγιστοποιηθεί. Στους παρόχους εκπαίδευσης ολική ποιότητα σημαίνει προώθηση της μάθησης για όλους.

- Κατάργηση των συναισθηματικών στόχων, οι οποίοι προϋποθέτουν νέα επίπεδα απόδοσης χωρίς να παρέχουν καλύτερες μεθόδους.

Πολλές φορές η διοίκηση ισχυρίζεται ότι το προσωπικό θα μπορούσε να τα πάει καλύτερα αν προσπαθούσε περισσότερο. Αυτό προσβάλλει παρά εμπνέει, και η χαμηλή ομαδική ποιότητα και παραγωγικότητα οφείλονται συχνά στο σύστημα και όχι στο προσωπικό. Το ίδιο το σύστημα μπορεί να χρειαστεί να αλλάξει.

- Κατάργηση των προτύπων και των αυθαίρετων αριθμητικών στόχων.

Υπάρχουν πολλές πρακτικές στον τομέα της εκπαίδευσης που περιορίζουν την πρωτοβουλία και κάνουν λανθασμένες υποθέσεις για τα οφέλη που προσφέρουν οι ανταμοιβές. Σε αυτές εμπίπτουν τα συστήματα συστηματικής αξιολόγησης

σης των εκπαιδευτικών, οι αμοιβές-μπόνους, η διαχείριση από τους βαθμούς, οι ποσοτικοί στόχοι και οι ποσοτώσεις. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι αντιπαραγωγικές για διάφορους λόγους: ο καθορισμός των στόχων οδηγεί σε οριακή απόδοση, οι αμοιβές-μπόνους καταστρέφουν την ομαδική εργασία και η αξιολόγηση της απόδοσης του ατόμου τρέφει το φόβο.

- Οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να επιβραβεύονται εσωτερικά και να βελτιώνονται συνεχώς, ώστε να αισθάνονται υπερήφανοι για την εργασία τους.

Οι περισσότεροι άνθρωποι θέλουν να κάνουν καλή δουλειά. Σημαντικοί παράγοντες είναι η αποτελεσματική επικοινωνία και η εξάλειψη των αντικινήτρων (όπως είναι η έλλειψη συμμετοχής, η κακή πληροφόρηση, η ετήσια βαθμολόγηση ή η βαθμολόγηση των προσόντων, καθώς επίσης οι επόπτες που δεν ενδιαφέρονται).

- Καθιέρωση προγραμμάτων εκπαίδευσης και προσωπικής βελτίωσης για κάθε εργαζόμενο.

Η ηγεσία και το προσωπικό πρέπει να μετεκπαιδευτούν σε νέες μεθόδους, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τη δυναμική της ομάδας, την επίτευξη της συναίνεσης και των μοντέλων συνεργασίας για τη λήψη αποφάσεων. Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η βελτίωση στις αποδόσεις των εκπαιδευομένων θα δημιουργήσει υψηλότερα επίπεδα ευθύνης και όχι λιγότερη ευθύνη.

- Εξασφάλιση της συμμετοχής όλων ανεξαιρέτως των στελεχών και των υπαλλήλων στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας.

Η διοίκηση του οργανισμού/παρόχου πρέπει να έχει ένα σαφές σχέδιο δράσης για την εκτέλεση της αποστολής της ποιότητας. Η αποστολή της ποιότητας πρέπει να εφαρμόζεται εσωτερικά από όλα τα μέλη του οργανισμού (μέλη διοικητικών συμβουλίων, διοικητικούς λειτουργούς, εκπαιδευτές, βοηθητικό προσωπικό, εκπαιδευομένους, γονείς).

5.6 Πλαίσιο ευρωπαϊκής πολιτικής για την ποιότητα στη διά βίου μάθηση

Σε αντίθεση με τις τυπικές μορφές εκπαίδευσης, στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη ΔΒΜ η συζήτηση για την ποιότητα έχει αρχίσει τα τελευταία χρόνια. Η

στρατηγική της Λισαβόνας το 2000, μεταξύ άλλων προτεραιοτήτων, έθεσε τους στόχους για την ευρωπαϊκή εκπαίδευση και κατάρτιση και επεδίωξε ρητά την προώθηση της διά βίου μάθησης και την καλύτερη αναγνώριση των προσόντων σε όλη την Ευρώπη. Μεταξύ των κριτηρίων αξιολόγησης της στρατηγικής της Λισαβόνας της ΕΕ ήταν η αύξηση της συμμετοχής του πληθυσμού των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση στο 12,5% μέχρι το 2010. Η στρατηγική της Λισαβόνας ξεκίνησε και επιτάχυνε μεγάλης κλίμακας μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και κατάρτιση γενικά και ειδικότερα στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Sower, 2011).

Μέρος της στρατηγικής της Λισαβόνας στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ήταν η διαδικασία της Κοπεγχάγης. Οι πιο γνωστές μεταρρυθμίσεις της διαδικασίας της Κοπεγχάγης είναι η εισαγωγή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων και η ανάπτυξη των εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων, το Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK), η εισαγωγή του Europass και η ανάπτυξη των συστημάτων επικύρωσης της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. Το EQAVET, το ευρωπαϊκό πλαίσιο για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ενισχύει όλα τα όργανα της διαδικασίας της Κοπεγχάγης και είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την αμοιβαία κατανόηση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων των ατόμων.

Παρά το γεγονός ότι η εκπαιδευτική επίδοση έχει βελτιωθεί τις τελευταίες δεκαετίες, οι στόχοι που έθεσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και τα σημεία αναφοράς της στρατηγικής της Λισαβόνας δεν τηρήθηκαν. Η αξιολόγηση της στρατηγικής της Λισαβόνας το 2010 έδειξε ότι υπάρχουν ακόμη κενά στο υψηλό μορφωτικό επίπεδο των ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ότι υπάρχει σοβαρός αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης, ενώ η δημόσια χρηματοδότηση έχει παραμείνει στάσιμη και δεν είναι αρκετή για να υποστηρίξει τις ευρωπαϊκές και δημόσιες πολιτικές για τη διά βίου μάθηση. Η δημόσια χρηματοδότηση είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου το μεγαλύτερο μέρος των πόρων προέρχεται από τον ιδιωτικό τομέα, με σοβαρές επιπτώσεις για την πρόσβαση στην εκπαίδευση ενηλίκων από ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού. Η νέα στρατηγική «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 (ET 2020)» συνεχίζει στην ίδια κατεύθυνση, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στην υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας και στη βελτίωση της ποιό-

τητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλα τα επίπεδα. Το σημείο αναφοράς για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι το εξής: τουλάχιστον το 15% του ενήλικου πληθυσμού θα πρέπει να συμμετέχει σε δραστηριότητες διά βίου μάθησης.

5.7 Το ευρωπαϊκό πλαίσιο EQAVET

Το ιστορικό του πλαισίου του EQAVET ισχύει από το 2002, όταν η δήλωση της Κοπεγχάγης έθεσε τη βάση για την ανάπτυξη ενός κοινού πλαισίου για τη διασφάλιση της ποιότητας (CQAF) για τη VET στην Ευρώπη. Τον Μάιο του 2004, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ενέκρινε το CQAF και το επόμενο έτος ιδρύθηκε το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην ΕΕΚ (ENQA VET). Το 2009, η σύσταση EQARF για τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας για την ΕΕΚ όρισε το πλαίσιο του EQAVET και μια λίστα με 10 δείκτες· με βάση τη λίστα αυτή, τα κράτη-μέλη πρέπει να εργαστούν για την ανάπτυξη συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας.

Η σύσταση EQARF προτείνει ένα πλαίσιο για τη διασφάλιση της ποιότητας της ΕΕΚ που ονομάζεται EQAVET και καλεί τα κράτη-μέλη να το χρησιμοποιήσουν ως πλαίσιο αναφοράς προκειμένου να χτίσουν τα δικά τους συστήματα διασφάλισης της ποιότητας. Το EQAVET περιλαμβάνει τη διασφάλιση της ποιότητας και του κύκλου βελτίωσης (σχεδιασμός, εφαρμογή, αξιολόγηση και επανεξέταση/αναθεώρηση) βάσει επιλεγμένων ποιοτικών κριτηρίων, περιγραφών και δεικτών που εφαρμόζονται για τη διαχείριση της ποιότητας τόσο σε επίπεδο επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ολιστικά όσο και σε επίπεδο φορέων και δομών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εξατομικευμένα. Ο στόχος δεν είναι η εισαγωγή νέων προτύπων, αλλά η υποστήριξη των προσπαθειών των κρατών-μελών, με ταυτόχρονη διατήρηση της ποικιλίας των προσεγγίσεών τους.

Τα κριτήρια του EQAVET και οι ενδεικτικοί δείκτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας είτε σε εθνικό επίπεδο είτε σε περιφερειακό/τοπικό/κλαδικό επίπεδο στο εσωτερικό μιας χώρας. Στην πραγματικότητα, ορισμένες χώρες είναι επί του παρόντος στο στάδιο της ανάπτυξης ή/και της μεταρρύθμισης των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας με βάση το EQAVET.

Πίνακας 3: EQAVET κριτήρια ποιότητας με τους αντίστοιχους δείκτες

| EQAVET κριτήρια ποιότητας | Δείκτες σε επίπεδο οργανισμού παροχής ΕΕΚ |
|---|---|
| <p>Ο σχεδιασμός αντικατοπτρίζει το στρατηγικό όραμα που συμμερίζονται οι ενδιαφερόμενοι και περιλαμβάνει σαφείς βραχυπρόθεσμους/μακροπρόθεσμους στόχους, ενέργειες και δείκτες.</p> | <p>Οι ευρωπαϊκοί, εθνικοί και περιφερειακοί βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι της ΕΕΚ αντικατοπτρίζονται στους στόχους που θέτουν οι πάροχοι ΕΕΚ σε τοπικό επίπεδο. Καθορίζονται και παρακολουθούνται σαφείς βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι και σκοποί. Συνεχίζονται οι διαβουλεύσεις με τους σχετικούς φορείς, με σκοπό τον εντοπισμό ειδικών τοπικών και μεμονωμένων αναγκών. Έχουν ανατεθεί σαφώς οι αρμοδιότητες όσον αφορά τη διαχείριση και την ανάπτυξη ποιότητας. Το προσωπικό συμμετέχει σε αρχικό στάδιο στο σχεδιασμό, και όσον αφορά την ανάπτυξη ποιότητας. Οι πάροχοι σχεδιάζουν πρωτοβουλίες συνεργασίας με άλλους παρόχους ΕΕΚ. Οι σχετικοί φορείς συμμετέχουν στη διαδικασία ανάλυσης των αναγκών σε τοπικό επίπεδο. Οι πάροχοι εφαρμόζουν σαφείς και διαφανές σύστημα ποιότητας.</p> |
| <p>Τα σχέδια εφαρμογής έχουν καταρτιστεί με τη συνεργασία των ενδιαφερομένων και περιλαμβάνουν ρητές αρχές.</p> | <p>Οι πόροι ευθυγραμμίζονται/χορηγούνται εσωτερικά με τον κατάλληλο τρόπο, με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί στα σχέδια εφαρμογής. Σχετικές συνεργασίες χωρίς αποκλεισμούς στηρίζονται για την εφαρμογή των σχεδιαζόμενων ενεργειών. Το στρατηγικό σχέδιο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προσωπικού προσδιορίζει τις ανάγκες κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών. Το προσωπικό καταρτίζεται τακτικά και συνεργάζεται με σχετικούς εξωτερικούς ενδιαφερόμενους φορείς για τη στήριξη της δημιουργίας ικανοτήτων και της βελτίωσης της ποιότητας καθώς και για την αύξηση των επιδόσεων.</p> |
| <p>Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και των διαδικασιών διενεργείται τακτικά και στηρίζεται σε μετρήσιμα στοιχεία.</p> | <p>Η αυτοαξιολόγηση διενεργείται περιοδικά εντός εθνικών και περιφερειακών κανονισμών/πλαισίων ή με την πρωτοβουλία των παρόχων ΕΕΚ. Η αξιολόγηση και η επανεξέταση καλύπτουν τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανοντας την εκτίμηση της ικανοποίησης του εκπαιδευομένου, όπως επίσης και τις επιδόσεις και την ικανοποίηση του προσωπικού. Η αξιολόγηση και η επανεξέταση περιλαμβάνουν κατάλληλους και αποτελεσματικούς μηχανισμούς για τη συμμετοχή εσωτερικών και εξωτερικών ενδιαφερόμενων φορέων. Εφαρμόζονται συστήματα έγκαιρης προειδοποίησης.</p> |

| | |
|-------------|---|
| Επανεξέταση | <p>Συλλέγεται η γνώμη των εκπαιδευομένων σχετικά με την ατομική τους μαθησιακή εμπειρία και το μαθησιακό και διδακτικό τους περιβάλλον. Τούτο χρησιμοποιείται μαζί με τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τον προσδιορισμό περαιτέρω ενεργειών.</p> <p>Δημοσιοποιούνται ευρέως πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.</p> <p>Οι διαδικασίες για την ανατροφοδότηση και την επανεξέταση εντάσσονται σε μια στρατηγική μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο του οργανισμού.</p> <p>Τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης εξετάζονται με τους σχετικούς φορείς και εφαρμόζονται κατάλληλα σχέδια δράσης.</p> |
|-------------|---|

Πηγή: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009β)

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η διασφάλιση της ποιότητας και ιδιαίτερα το EQAVET είναι στενά συνδεδεμένα με την υιοθέτηση των ευρωπαϊκών μέσων και εργαλείων της διαδικασίας της Κοπεγχάγης, δηλαδή EQF, ECVET, επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης και το Europass. Όλα αυτά τα εργαλεία έχουν στόχο τη διευκόλυνση της κινητικότητας, μέσω της διαφάνειας των προσόντων, και η διασφάλιση της ποιότητας είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την αμοιβαία εμπιστοσύνη.

5.8 Διασφάλιση ποιότητας και Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF)

Η σύσταση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (EQF), όπως αναφέρθηκε διεξοδικά παραπάνω, αποτέλεσε μια σημαντική μεταρρύθμιση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων παρέχει ένα κοινό πλαίσιο για τη σύγκριση των τίτλων που εκδίδονται σε διαφορετικές χώρες και με τον τρόπο αυτό υποστηρίζει την αμοιβαία αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων και διευκολύνει την κινητικότητα των σπουδαστών και των εργαζομένων. Παρά το γεγονός ότι η ύπαρξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (NQF) δεν ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για τη συσχέτιση των εθνικών προσόντων με το EQF, τα περισσότερα κράτη-μέλη αποφάσισαν να αναπτύξουν τα δικά τους NQF και να αντιστοιχίσουν τα NQF με το EQF. Η διαδικασία αυτή ενισχύθηκε με 10 κριτήρια αντιστοιχίσις που όρισε το Συμβούλιο του Ομίλου ΕΠΕΠ. Μεταξύ των κριτηρίων δύο ήταν σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας:

- «5 Το εθνικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας για την εκπαίδευση και κατάρτιση αφορά το NQF και είναι σύμφωνο με τις σχετικές ευρωπαϊκές αρχές και κατευθυντήριες γραμμές.
- 6 Η διαδικασία αντιστοίχισης πρέπει να περιλαμβάνει τη δεδηλωμένη σύμφωνη γνώμη των αρμόδιων φορέων διασφάλισης της ποιότητας».

Τα αναφερόμενα κριτήρια 5 και 6 απαιτούν ρητά την αντιστοίχιση του γενικότερου εθνικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας στο NQF, τη συνοχή του εθνικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας με τις ευρωπαϊκές αρχές και κατευθυντήριες γραμμές και τη συμφωνία του εθνικού οργανισμού διασφάλισης για τη διαδικασία αντιστοίχισης.

5.9 Διασφάλιση ποιότητας και ECVET

Η δεύτερη σημαντική εξέλιξη στο τοπίο της ΕΕΚ είναι η σύσταση του ECVET για τη θέσπιση του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς Ακαδημαϊκών Μονάδων για την ΕΕΚ. Αυτή είναι η πρώτη προσπάθεια να αναπτυχθεί ένα σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης μονάδων στον τομέα της ΕΕΚ, απευθυνόμενο σε όλα τα επίπεδα και τα είδη παροχής ΕΕΚ – από την αρχική επίσημη ΕΕΚ έως τη μη τυπική ΕΕΚ και τη συνεχή κατάρτιση. Το ECVET έχει αναπτυχθεί χρησιμοποιώντας μια προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω, μέσα από συμπράξεις του ECVET με ευρωπαϊκά προγράμματα.

Η διασφάλιση της ποιότητας είναι ένα βασικό ζήτημα για την οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο ECVET και με τη σύστασή του καλούνται τα κράτη-μέλη να εφαρμόζουν τις κοινές αρχές για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ΕΕΚ κατά τη χρήση του ECVET. Στην πράξη, οι αρχές διασφάλισης της ποιότητας και τα κριτήρια τεκμηριώνονται στα έγγραφα ECVET, δηλαδή στο μνημόνιο συναντίληψης και στις συμφωνίες μάθησης. Οι οργανισμοί που συμμετέχουν σε συμπράξεις ECVET πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα κριτήρια ποιότητας και τις κατευθυντήριες γραμμές κατά την εκπόνηση των εγγράφων του ECVET.

5.10 Διασφάλιση ποιότητας και Europass

Το Europass αποτελείται από πέντε έγγραφα που αποσκοπούν στη διευκόλυνση της κινητικότητας μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας, σε

όλους τους τομείς και μεταξύ των χωρών. Το Europass μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας για τον προσδιορισμό και την τεκμηρίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων. Η διασφάλιση της ποιότητας είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη χρήση των εγγράφων Europass, κυρίως της κινητικότητας Europass, προκειμένου να διευκολυνθεί η δυνατότητα κατανόησης των προσόντων.

5.11 Διασφάλιση ποιότητας και επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης

Η επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης παρέχει τη δυνατότητα τα άτομα να αποκτήσουν προσόντα, επικυρώνοντας δεξιότητες και ικανότητες που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο της μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Ενώ σε ορισμένα κράτη-μέλη υπάρχει η επικύρωση της προηγούμενης μάθησης εδώ και πολλά χρόνια, είναι η πιο αμφιλεγόμενη ευρωπαϊκή πολιτική.

Οι μηχανισμοί διασφάλισης της ποιότητας θα πρέπει να στηρίζουν διεργασίες, διαδικασίες και κριτήρια για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης, προκειμένου να δημιουργηθεί εμπιστοσύνη μεταξύ των φορέων παροχής εκπαίδευσης στα διάφορα κράτη-μέλη. Τα κράτη-μέλη και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καλούνται να υποστηρίξουν την ανάπτυξη μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας, ενώ τα ενδιαφερόμενα μέρη σε εθνικό επίπεδο (δηλαδή οι εθνικές αρχές που είναι αρμόδιες για επικύρωση, οι κοινωνικοί εταίροι, τα κέντρα κατάρτισης και πιστοποίησης κ.λπ.) οφείλουν να δημιουργήσουν τους κατάλληλους μηχανισμούς ποιότητας για την αναγνώριση και την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης.

5.12 Το πρότυπο ISO 29990:2010

Το πρότυπο ISO 29990 «Υπηρεσίες μάθησης για μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση: Βασικές απαιτήσεις για τους παρόχους υπηρεσιών» κυκλοφόρησε το 2010 προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες για τη διασφάλιση της ποιότητας των παρόχων υπηρεσιών μάθησης στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση. Το πρότυπο χρησιμοποιεί τον όρο *μάθηση* αντί των όρων *εκπαίδευση* και *κατάρτιση*, καθώς εστιάζει στο μαθητή. Το εν λόγω πρότυπο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους οργανισμούς που παρέχουν μη τυπική μάθηση, συμπεριλαμβανομένων των

οργανισμών κατάρτισης, αλλά και από κάθε είδους οργανισμούς που έχουν ένα τμήμα εκπαίδευσης (ISO 29990:2010, 2010).

Οι απαιτήσεις του προτύπου ISO 29990 χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τις απαιτήσεις για τις υπηρεσίες μάθησης και τις απαιτήσεις για τη διαχείριση. Οι απαιτήσεις για τις υπηρεσίες μάθησης αφορούν τις διαδικασίες ενός τυπικού οργανισμού που παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες εκτός του επίσημου συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης και για καθεμία από τις διαδικασίες καθορίζει τις απαιτήσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας.

Εκτός από το γεγονός ότι το πρότυπο ISO 9001 είναι ένα γενικό πρότυπο για όλους τους τύπους των επιχειρήσεων ενώ το πρότυπο ISO 29990 είναι ένα συγκεκριμένο πρότυπο για την παροχή υπηρεσιών μάθησης, οι αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των δύο προτύπων είναι οι εξής:

- Ενώ το πρότυπο ISO 9001 εστιάζει στους ανθρώπινους πόρους, το πρότυπο ISO 29990 δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις απαραίτητες ικανότητες, στην επαγγελματική εξέλιξη και την αξιολόγηση της απόδοσης του προσωπικού εκπαίδευσης και κατάρτισης ενός οργανισμού παροχής υπηρεσιών μάθησης.
- Το πρότυπο ISO 29990 –εκτός από την ανατροφοδότηση από το μαθητή– απαιτεί ανατροφοδότηση από τα ενδιαφερόμενα μέρη, εισάγοντας την έννοια των ενδιαφερόμενων μερών, η οποία δεν υπάρχει στο πρότυπο ISO 9001.
- Το πρότυπο ISO 29990 εστιάζει σε θέματα οικονομικής διαχείρισης και διαχείρισης των κινδύνων.
- Το πρότυπο ISO 29990 δίνει έμφαση στην ανάπτυξη ενός επιχειρηματικού σχεδίου το οποίο περιλαμβάνει στρατηγικούς και επιχειρηματικούς στόχους, δομές διαχείρισης, βασικές διαδικασίες και την πολιτική ποιότητας (ISO 29990:2010, 2010).

Στην πράξη, ένα σύστημα διαχείρισης ποιότητας που έχει σχεδιαστεί ώστε να συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις του προτύπου ISO 9001 μπορεί να επεκταθεί για να καλύψει και το πρότυπο ISO 29990 με ορισμένες αλλαγές στις διαδικασίες και στην τεκμηρίωση.

Τα περιεχόμενα του ISO 29990 είναι:

Εισαγωγή

1. Αντικείμενο

2. Όροι και ορισμοί

3. Υπηρεσίες μάθησης

- 3.1 Προσδιορισμός των αναγκών μάθησης
- 3.2 Σχεδιασμός των αναγκών μάθησης
- 3.3 Παροχή υπηρεσιών μάθησης
- 3.4 Παρακολούθηση της παροχής υπηρεσιών μάθησης
- 3.5 Αξιολόγηση των διαδικασιών μάθησης από τους παρόχους

4. Διοίκηση του φορέα παροχής υπηρεσιών μάθησης

- 4.1 Γενικές απαιτήσεις διαχείρισης
- 4.2 Στρατηγική και διοίκηση επιχειρήσεων
- 4.3 Ανασκόπηση από τη διοίκηση
- 4.4 Προληπτικές και διορθωτικές ενέργειες
- 4.5 Χρηματοοικονομική διαχείριση και διαχείριση του κινδύνου
- 4.6 Διοίκηση ανθρώπινων πόρων
- 4.7 Διαχείριση επικοινωνίας (εσωτερικής/εξωτερικής)
- 4.8 Κατανομή των πόρων
- 4.9 Εσωτερικές επιθεωρήσεις
- 4.10 Ανατροφοδότηση από τα ενδιαφερόμενα μέρη (ISO 29990:2010, 2010).

Μέρος IV

Ποιοτική διερεύνηση των μοντέλων ΔΒΜ, πιστοποίησης και ποιότητας στην ευρωπαϊκή περιοχή

Κεφάλαιο 1

Διερευνώντας το ρόλο και τη δυναμική του τρίπτυχου διά βίου μάθηση - πιστοποίηση - διασφάλιση ποιότητας

1.1 Μεθοδολογικές και ερμηνευτικές διευκρινίσεις αναφορικά προς τις ποιοτικές προσεγγίσεις

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, σημαίνοντα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις ποιοτικές μεθόδους είναι ότι αυτές έχουν μια φυσιολογική ροή και σε μεγάλο βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή. Οι Lincoln και Guba εξάλλου έγραφαν το 1985 ότι οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές (Lincoln and Guba, 1985), καθώς ο ερευνητής μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998: 9-10). Ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν. Αναλαμβάνει να συνδυάσει με λογικό τρόπο δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις, ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα από αυτά που παρατηρεί. Αυτό συμβαίνει μέσω του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται την παρουσία των πραγμάτων και τη σπουδαιότητά τους. Ο ερευνητής, αφού συλλέξει τα δεδομένα, θα προσπαθήσει να τα ερμηνεύσει (Eisner, 1991: 36) με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας ή της συνεργασίας με ομότεχνους επιστήμονες, ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η συναίσθηση του τι είναι σημαντικό και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό θα ερευνηθεί υπόκεινται στις ικανότητες του ερευνητή. Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια, να εμβαθύνει. Αυτό που συμβαίνει

είναι μια λεπτή περιγραφή (Geertz, 1973) από την πλευρά των ερευνητών. Πέρα όμως από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του (Eisner, 1991). Δεν περιγράφονται όμως μόνο τα υποκείμενα και οι αφηγήσεις τους στις ποιοτικές μεθόδους. Οι ποιοτικές μέθοδοι σε μεγάλο βαθμό επηρεάζονται από την κουλτούρα/τον πολιτισμό του ερευνητή. Ο ερευνητής καλείται να ερμηνεύσει τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και να αναδείξει τα τελικά συμπεράσματα, χρησιμοποιώντας τις παρατηρήσεις του. Εκείνο λοιπόν που έχει βαρύτητα στις ποιοτικές μεθόδους είναι η κρίση του ερευνητή και όσων θα διαβάσουν την έρευνα (Eisner, 1991: 39). Πάντοτε όμως τα αποτελέσματα μιας έρευνας αποτελούν αφετηρία για μια σειρά ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσπαθειών, γιατί τα ζητήματα προς μελέτη και ανάλυση δεν σταματούν να υφίστανται και τα αποτελέσματά τους θέτουν συνεχείς και ανανεούμενους προβληματισμούς.

1.2 Η συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο

Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων που καθοδηγείται από τον ερευνητή ή ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζόμενων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen and Manion, 1992: 307-308). Με άλλα λόγια, πρόκειται για τη μέθοδο που έχει ως αντικείμενό της να σχηματίσει ένα «νοητικό περιεχόμενο» (Mialaret, 1997: 148), να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας και να αναγνωρίσει συμπεριφορές. Βασικό εργαλείο της είναι η συνομιλία που λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ή και παραπάνω προσώπων. Ο Tuckman όρισε τις συνεντεύξεις ως δυνατότητα «εισόδου» στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου (Tuckman, 1972). Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέφτεται (απόψεις και αντιλήψεις). Ένα στοιχείο που διαφοροποιεί τη συνέντευξη από μια απλή συζήτηση είναι ότι η πρώτη αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνας, έναν έμμεσο τρόπο συλλογής πληροφοριών αναφορικά με τις αντιλήψεις και τα πιστεύω των ανθρώπων που ερωτώνται. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι ότι ο διάλογος λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε ανθρώπους που κατ' ουσίαν είναι ξένοι μεταξύ τους και ένα τρίτο στοιχείο είναι πως οι συνεντεύξεις κατευθύνονται από τον ερευνητή κατά ένα μεγάλο ποσοστό, στοιχείο που βέβαια εξαρτάται και από το είδος της συ-

νέντευξης (Rubin and Rubin, 1995: 2). Η επιλογή του ερευνητή να ακολουθήσει συνεντεύξεις κρύβει ένα πολύ θετικό στοιχείο και για εκείνον και για την πλευρά του υποκειμένου: ενθαρρύνει και τις δύο πλευρές που λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία να νιώσουν περισσότερο συνδεδεμένες με τη συζήτηση η οποία διεξάγεται ανατροφοδοτούμενη από τις απόψεις που εκφράζονται (Stewart and Cash, 1991). Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι η συνέντευξη βασίζεται στην παρακάτω θέση: η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω καλής ακρόασης, έως και «ευγενούς αφουγκράσματος» των κόσμων των υποκειμένων, τα οποία ο ερευνητής οφείλει να έχει ενθαρρύνει να εκφραστούν. Γι' αυτό το λόγο ακόμη και τα πρώτα λεπτά της συνέντευξης είναι καθοριστικά (Kvale, 1996: 128).

Ανάλογα με το βαθμό δόμησης της συνέντευξης, δηλαδή ανάλογα με το βαθμό τυποποίησής της από τον ερευνητή, μπορούμε σχηματικά να διακρίνουμε τρία βασικά είδη: τη δομημένη συνέντευξη (structured interview), την ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) και τη μη δομημένη συνέντευξη (unstructured interview). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το είδος της συνέντευξης που επιλέχθηκε είναι αυτό της ημιδομημένης. Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση.

Για τη διενέργεια της παρούσας ποιοτικής έρευνας προκρίθηκε λοιπόν η χρήση συνέντευξης ως του πλέον κατάλληλου μεθοδολογικού εργαλείου για τη συγκέντρωση εμπειριστατωμένων ποιοτικών δεδομένων με συστηματικό τρόπο (Cohen and Manion, 1992· Verma και Mallick, 2004). Η συνέντευξη, όπως προαναφέρθηκε, είναι βασικό στοιχείο της ποιοτικής έρευνας και δεν πρόκειται για απλή, τυπική διαδικασία διαλόγου μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων. Ο ερευνητής καλείται να υπερκεράσει τη διστακτικότητα και τους φόβους των υποκειμένων σε επικοινωνιακό επίπεδο. Σε αυτό το σημείο έγκειται και η σημασία της συνέντευξης: να ξεπεραστούν κοινωνικά στεγανά, που δυσχεραίνουν την ουσιαστική συμμετοχή στο διάλογο, ώστε να επέλθει η προσέγγιση της πραγματικότητας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Το συγκριτικό πλεονέκτημα της συνέντευξης έναντι εναλλακτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων εντοπίζεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον συνεντευκτή, στον ερωτώμενο και στο πλαίσιο της συνέντευξης. Ως εκ τούτου, παρέχεται

στον ερευνητή η απαιτούμενη ευελιξία, ώστε να διερευνηθεί λεπτομερώς, σε βάθος και με αυξημένη εγκυρότητα σημαντικές πτυχές τού υπό μελέτη φαινομένου (Cohen and Manion, 1992· Verma και Mallick, 2004).

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σε οχτώ διεθνείς εμπειρογνώμονες σε θέματα διά βίου μάθησης και πιστοποίησης προσόντων είχαν τη μορφή ημιδομημένων συνεντεύξεων. Αυτές κινούνταν γύρω από ένα πλαίσιο συνέντευξης το οποίο περιλάμβανε τις βασικές και ένα σύνολο παραπληρωματικών ερωτήσεων, λειτουργώντας ως υπενθύμιση, ώστε να διασφαλιστεί η κάλυψη όλων των προβλεπόμενων πλευρών του θέματος και να επιτευχθεί συνδυασμός ικανοποιητικής συνέπειας και ελεύθερης απάντησης από τον ερωτώμενο. Ο τύπος αυτός της συνέντευξης (ημιδομημένη συνέντευξη) επιτρέπει την άντληση πληροφορίας και δεδομένων σε βάθος, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων. Επιπλέον, μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη θεμάτων που δεν είχαν προκαθοριστεί από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003).

Μέσω των συνεντεύξεων λοιπόν επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αμφίδρομων σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές, παρέχοντας τη δυνατότητα να εκτιμηθεί σφαιρικά η κατάσταση και να διερευνηθούν πληρέστερα τα ευρήματα που θα προκύψουν κατά τη βιβλιογραφική έρευνα.

1.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας

Αναφορικά με τις βασικές προϋποθέσεις διασφάλισης ποιότητας στην παροχή προγραμμάτων διά βίου μάθησης, ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος (Σ1) επικεντρώθηκε «στην ύπαρξη ευρύτερων στρατηγικών για την ανάπτυξη της ΔΒΜ», «στην οικοδόμηση μια κοινής αντίληψης του συνόλου των εμπλεκόμενων φορέων για τη ΔΒΜ» και «στην ύπαρξη κοινών προδιαγραφών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις υπάρχουσες διαφορές μεταξύ των κρατών-μελών της ΕΕ». Επίσης, ο Σ1 τόνισε «την αναγκαιότητα για τη δημιουργία κοινών προγραμμάτων σπουδών, τη χρήση κοινών μεθοδολογικών εργαλείων και τεχνικών, αλλά και διασφάλιση διαφάνειας καθ' όλες τις απαιτούμενες διαδικασίες».

Στο ίδιο μήκος κύματος, ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος (Σ2) σημείωσε ως πρωτεύουσας σημασίας προϋπόθεση για τη διασφάλιση ποιότητας στην παροχή ΔΒΜ την οριοθέτηση αυστηρών εκπαιδευτικών σκοπών και ειδικών στόχων.

Πιο συγκεκριμένα, ο εν λόγω συνεντευξιαζόμενος (Σ2) αναφέρει μεταξύ άλλων ότι «ο εκπαιδευτικός σκοπός είναι η αφετηρία του ορθολογικού τρόπου σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος», ενώ τονίζει πως «κατά το σχεδιασμό της εκπαίδευσης ή και της κατάρτισης ενηλίκων ο σκοπός και οι στόχοι πρέπει να απορρέουν από την ανάλυση των αναγκών και των προβλημάτων και να εκφράζουν τις μαθησιακές επιδιώξεις των εκπαιδευομένων σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και συμπεριφορών, ώστε με αυτό τον τρόπο να εξασφαλίζεται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους». Μεταξύ άλλων τονίζεται ως προϋπόθεση διασφάλισης ποιότητας στην παροχή ΔΒΜ η χάραξη –για όλα τα κράτη-μέλη της ΕΕ– κοινής εκπαιδευτικής στρατηγικής αναφορικά με τη ΔΒΜ και την εκπαίδευση ενηλίκων. Διευκρινίζοντας, ο Σ2 αναφέρει ότι «η στρατηγική της εκπαίδευσης πρέπει να εκφράζεται μέσα από ένα συνολικό σχέδιο συστηματικής έκθεσης των εκπαιδευομένων σε μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στην κατάκτηση της επιδιωκόμενης γνώσης». Τέλος, ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε από τον συγκεκριμένο συνεντευξιαζόμενο στο θέμα της αξιολόγησης ως βασικής προϋπόθεσης για τη διασφάλιση ποιότητας στην παροχή προγραμμάτων ΔΒΜ.

Από την πλευρά του, την ανάγκη για ύπαρξη πολιτικής βούλησης τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο τόνισε ο επόμενος συνεντευξιαζόμενος (Σ3). Ο Σ3 αναφέρθηκε στην «καθολική απαίτηση για διαφάνεια τόσο στην επιλογή των εκπαιδευομένων σε προγράμματα ΔΒΜ όσο και στην επιλογή των εκπαιδευτών». Επίσης, το εν λόγω υποκείμενο σημείωσε την ανάγκη για το σχεδιασμό ενός ενιαίου ευρωπαϊκού πλαισίου αντιστοίχισης μαθησιακών αποτελεσμάτων και δεξιοτήτων που παρέχονται από τα προγράμματα διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Συμπληρώνοντας, ο Σ3 αναφέρθηκε στη χρήση κοινών τεχνικών, μεθόδων και εκπαιδευτικών υλικών σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

Αναφερόμενος στις βασικές προϋποθέσεις διασφάλισης ποιότητας στην παροχή προγραμμάτων διά βίου μάθησης, ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος (Σ4) σημείωσε πως «οι διαδικασίες διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας προγραμμάτων διά βίου μάθησης αποτελούν αντικείμενο συνεχούς ερευνητικής μελέτης και ανάλυσης, που υπόκειται σε διαρκή επανεξέταση ή και αναθεώρηση με βάση τα ευρήματα της έρευνας η οποία πραγματοποιείται διεθνώς στον τομέα αυτό». Παράλληλα, το εν λόγω υποκείμενο έκανε λόγο για «την ανάγκη οικοδόμησης κοινής ευρωπαϊκής αντίληψης για τα ζητήματα διασφάλισης ποιότητας σε όλα τα πεδία της εκπαίδευσης». Επίσης, ο Σ4 αναφέρθηκε εκτενώς στο εν-

δεχόμενο δημιουργίας υπερεθνικού μηχανισμού αξιολόγησης και πιστοποίησης του συνόλου των παρόχων προγραμμάτων ΔΒΜ και εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αποκρινόμενος στη συγκεκριμένη ερώτηση, ο πέμπτος συνεντευξιαζόμενος (Σ5) τόνισε επιγραμματικά ως προϋποθέσεις διασφάλισης ποιότητας για την παροχή προγραμμάτων «την ύπαρξη αξιολόγησης για εκπαιδευτικά προγράμματα, προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτές», «τη χρήση αποκλειστικά πιστοποιημένων δομών από τους παρόχους ΔΒΜ», «τη σύνταξη ενός κοινού ευρωπαϊκού "οδικού χάρτη" για τη διασφάλιση ποιότητας» και «τη μεγιστοποίηση της διαφάνειας σε οιαδήποτε διαδικασία αφορά τα προγράμματα ΔΒΜ».

Από την πλευρά του, το έκτο υποκείμενο (Σ6) τόνισε τη σημασία του Ευρωπαϊκού Δικτύου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EQAVET) και έκανε λόγο για «την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών στην εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση», για «τη διάδοση και υποστήριξη μέτρων και μεθόδων ποιότητας σε ευρωπαϊκό, εθνικό και τοπικό επίπεδο μέσω των εθνικών σημείων αναφοράς», για «την υιοθέτηση και εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου στα δεδομένα της ευρύτερης ευρωπαϊκής στρατηγικής "Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020"» και για «την ενίσχυση της ποιοτικής διάστασης των εργασιών για τα ευρωπαϊκά εργαλεία – όπως το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων EQF και το Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων ECVET».

Απαντώντας στο ερώτημα σχετικά με τις προϋποθέσεις διασφάλισης ποιότητας στην παροχή ΔΒΜ, ο έβδομος συνεντευξιαζόμενος (Σ7) αναφέρθηκε στην «ποιότητα στο πλαίσιο παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης (δομές, διδακτικό υλικό, προγράμματα, εκπαιδευτικοί)», στην «ποιότητα στις διαδικασίες (διδακτικές μέθοδοι)» και στην «ποιότητα στις εκροές, δηλαδή στα αποτελέσματα της μάθησης, στις γνώσεις, στις δεξιότητες, στις ικανότητες που αποκτώνται στο τέλος μιας μαθησιακής διαδρομής». Επίσης, αναφερόμενος στα βήματα που απαιτούνται για τη διασφάλιση ποιότητας στη ΔΒΜ, ο Σ7 έκανε λόγο για «έναν κύκλο βημάτων που αποτελείται από το σχεδιασμό, την υλοποίηση, τη μέτρηση, την αξιολόγηση και την αναθεώρηση». Αναλυτικότερα, ο συγκεκριμένος εμπειρογνώμονας διευκρίνισε πως «ο σχεδιασμός περιλαμβάνει την ανάπτυξη πολιτικών, τη δημιουργία συστημάτων, την εκπόνηση κανονισμών και εν γένει τη διαμόρφωση του πλαισίου λειτουργίας ενός φορέα προς την κατεύθυνση της εναρμόνισής

του με τις αρχές διασφάλισης της ποιότητας. Η υλοποίηση περιλαμβάνει όλες τις απαιτούμενες ενέργειες για το μετασχηματισμό του πλαισίου λειτουργίας ενός φορέα σε απτά αποτελέσματα, μέσα από σαφείς διαδικασίες εφαρμογής. Η μέτρηση αφορά την παρακολούθηση, μέσω μετρήσιμων δεικτών, του βαθμού και της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής του πλαισίου λειτουργίας ενός φορέα. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες ερμηνείας των αποτελεσμάτων της μέτρησης, ώστε να διευκρινιστούν οι σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος και να εντοπιστούν τα πραγματικά σημεία προς βελτίωση είτε του σχεδιασμού είτε των ενεργειών εφαρμογής, και τέλος η αναθεώρηση αφορά τη διάχυση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης, την ανάλυση βέλτιστων πρακτικών και την αξιοποίηση ενεργειών μάθησης για τον προσδιορισμό των δράσεων βελτίωσης του πλαισίου λειτουργίας ενός φορέα και των διαδικασιών εφαρμογής του».

Αποκρινόμενος στο ως άνω ερώτημα, ο όγδοος συνεντευξιαζόμενος (Σ8) ανέφερε μεταξύ άλλων πως «τόσο η υποστήριξη της μάθησης από εκπαιδευτές υψηλής ποιότητας όσο και η αποτελεσματική ηγεσία που ασκείται από ειδικευμένο εκπαιδευτικό ηγέτη αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διασφάλισης ποιότητας», ωστόσο «οι πάροχοι ΔΒΜ εξασφαλίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία εξαιρετικά αποτελέσματα, κυρίως όταν υπάρχουν στρατηγικές διασυνδέσεις και δικτύωση με την ευρύτερη οικονομική κοινότητα σε περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο».

Αναφορικά με τις βασικές προϋποθέσεις διασφάλισης ποιότητας για τη διαδικασία πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων που παρέχονται από προγράμματα ΔΒΜ (**Ερώτηση 2**), ο Σ1 τόνισε καταρχήν την «ανάγκη για απόλυτη διαφάνεια στο σύνολο των διαδικασιών πιστοποίησης προσόντων που παρέχονται από προγράμματα ΔΒΜ». Εν συνεχεία, ο Σ1 επικεντρώθηκε στην «αναγκαιότητα κατοχύρωσης διαδικασιών αξιολόγησης σε όλα τα στάδια παροχής προγραμμάτων ΔΒΜ, κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων». Επίσης, ο εν λόγω συνεντευξιαζόμενος (Σ1) αναφέρθηκε στην «ανάγκη για ενεργή δραστηριοποίηση των κοινωνικών εταίρων στο πεδίο της πιστοποίησης, στη σημασία του κοινωνικού διαλόγου και σε αυτή του κοινωνικού ελέγχου σε όλες τις μορφές παροχής πιστοποίησης προσόντων, δεξιοτήτων και μαθησιακών αποτελεσμάτων». Τέλος, ο Σ1 ανέφερε ως μία από τις βασικές προϋποθέσεις διασφάλισης ποιότητας για τη διαδικασία πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων που παρέχονται από προ-

γράμματα ΔΒΜ «την ύπαρξη κοινής τεχνογνωσίας και μεθόδων στο σύνολο της ευρωπαϊκής επικράτειας».

Στο ερώτημα σχετικά με τις προϋποθέσεις πιστοποίησης προσόντων και μαθησιακών αποτελεσμάτων που παρέχονται από προγράμματα ΔΒΜ ο Σ2 προέταξε το ζήτημα του περιεχομένου και των προγραμμάτων σπουδών, ενώ τόνισε και ζητήματα όπως οι πιστοποιημένες υποδομές, το επίπεδο των εκπαιδευτών και η τελική αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Από την πλευρά του, ο τρίτος συνεντευξιαζόμενος (Σ3) ερωτώμενος σχετικά έκανε λόγο για «συστηματοποίηση και ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων από προγράμματα ΔΒΜ δεξιοτήτων», για «αναβάθμιση και διασύνδεση των παρεχόμενων υπηρεσιών/φορέων ΔΒΜ με στόχο τη διευκόλυνση της σύνδεσης της εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας», για «την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης/κατάρτισης, κυρίως με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών» και τέλος για «την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού που στελεχώνει τις δομές ΔΒΜ και την επιστημονική στήριξη του έργου τους».

Ιδιαίτερα περιεκτικός για το θέμα της πιστοποίησης των παρεχόμενων από προγράμματα ΔΒΜ προσόντων και δεξιοτήτων υπήρξε ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος (Σ4). Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων τόνισε ότι: «η ΔΒΜ αφορά ένα ευρύ πλαίσιο δραστηριοτήτων και παραμέτρων οι οποίες συνθέτουν στην ουσία ένα ολόκληρο παιδευτικό και πολιτισμικό σύμπαν. Αυτό σημαίνει ότι η ανάπτυξη της αφορά την πολύπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας του πολίτη. Ταυτόχρονα όμως δεν νοείται αποκομμένη από το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο μέσα στο οποίο υλοποιείται και αναπτύσσεται η παραγωγική και επαγγελματική δραστηριότητα. Για το λόγο αυτό απαιτείται η ΔΒΜ να συνδεθεί δομικά με τη διαμόρφωση και τη δημιουργία ενός έγκριτου και κοινά αποδεκτού εθνικού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων (NQF) στη βάση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, το οποίο με τη σειρά του να συναρτάται αρμονικά με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF), με στόχο τη διευκόλυνση της μετακίνησης και την αναγνώριση των προσόντων των πολιτών σε ευρωπαϊκό επίπεδο». Επίσης, ο Σ4 σημείωσε ότι «για την ορθή, αποτελεσματική και δίκαιη εφαρμογή και λειτουργία ενός εθνικού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων απαιτείται να τηρούνται ορισμένες γενικές αρχές ως εξής: α) Η δημιουργία ενός ενιαίου εθνικού συστήματος πιστοποίησης προσόντων, με δημόσιο χαρακτήρα, για την πιστοποίηση των προσόντων ανεξάρτητα από

τον τρόπο με τον οποίο αποκτώνται, σε σύνδεση με τις ανάγκες των ατόμων και τους στόχους της εκπαίδευσης, καθώς και με τα δεδομένα των αγορών εργασίας όπως αυτά αποτυπώνονται στα πιστοποιημένα επαγγελματικά περιγράμματα. β) Η αρμοδιότητα και η ευθύνη συντονισμού, υλοποίησης και εφαρμογής του συστήματος πρέπει να βρίσκονται σε δημόσιο φορέα εθνικής εμβέλειας, στον οποίο χρειάζεται να εκπροσωπούνται επαρκώς όλοι οι ενδιαφερόμενοι κοινωνικοί, επαγγελματικοί, επιστημονικοί και συνδικαλιστικοί φορείς. γ) Διαφύλαξη και διασφάλιση των αρχών της αυτονομίας, της διαφάνειας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας και δ) καταπολέμηση του κινδύνου να αναπτυχθεί μια νέα κερδοσκοπική αγορά που θα προκαλέσει τόσο την αύξηση της ιδιωτικής δαπάνης για υποβαθμισμένη κατάρτιση και πιστοποίηση όσο και τον πληθωρισμό πιστοποιητικών και την επακόλουθη απαξίωση του χρηστικού και ουσιαστικού τους ρόλου στην κοινωνία».

Στο ανωτέρω ερώτημα ο πέμπτος συνεντευξιζόμενος (Σ5) ανέφερε ως βασικές προϋποθέσεις διασφάλισης ποιότητας για την πιστοποίηση προσόντων και δεξιοτήτων που παρέχονται από προγράμματα ΔΒΜ «την ύπαρξη πιστοποιημένου προγράμματος σπουδών, τη διεξαγωγή των προγραμμάτων σε πιστοποιημένες από ανεξάρτητη αρχή κτιριακές εγκαταστάσεις, τη δυνατότητα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων ΔΒΜ και την ύπαρξη διαφάνειας στο σύνολο των διαδικασιών που αφορούν την πιστοποίηση των παρεχόμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και προσόντων».

Την υιοθέτηση ενός κοινά αποδεκτού εθνικού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων (NQF), το οποίο θα βρίσκεται σε απόλυτη σύμπτωση με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF), σημείωσε ως βασική προϋπόθεση για τη διασφάλιση ποιότητας της πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων που παρέχονται από προγράμματα ΔΒΜ ο έκτος συνεντευξιζόμενος (Σ6). Επίσης, ο συγκεκριμένος εμπειρογνώμονας έκανε λόγο για την «αναγκαιότητα μιας σταθερής πολιτικής απέναντι στα ζητήματα της ΔΒΜ γενικότερα και της πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων ειδικότερα». Τέλος, ο Σ6 επανέλαβε ζητήματα όπως η διαφάνεια, η χρήση πιστοποιημένων δομών και η διαρκής αξιολόγηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις για τη διασφάλιση ποιότητας της πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων που παρέχονται από προγράμματα ΔΒΜ, ο έβδομος εμπειρογνώμονας (Σ7) –πέραν των αναφορών του για την αναγκαιότητα-

τα χρήσης «πιστοποιημένων εκπαιδευτών» και «πιστοποιημένου περιεχομένου εκπαίδευσης»– έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάγκη για κοινωνικό έλεγχο στο σύνολο των διαδικασιών πιστοποίησης και στον «κίνδυνο επικράτησης μονοπωλιακών λογικών, εφόσον το καίριο θέμα της πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων τεθεί εξολοκλήρου υπό τον έλεγχο της ελεύθερης αγοράς». Τέλος, ο Σ7 σημείωσε ότι «οφείλουμε όλοι να επωφεληθούμε από τη διεθνή εμπειρία σε ζητήματα πιστοποίησης, υιοθετώντας βέλτιστες πρακτικές που έχουν αποδώσει σε χώρες με αντίστοιχα κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά».

Απαντώντας στο ως άνω ερώτημα, ο όγδοος συνεντευξιζόμενος (Σ8) χαρακτήρισε ως θεμέλιο λίθο της διαδικασίας πιστοποίησης προσόντων την αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, ο Σ8 αναφέρθηκε στην ανάγκη για αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτών όσο και των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και των εκπαιδευτικών δομών. Επίσης, ο Σ8 σημείωσε ως βασική προϋπόθεση για τη διασφάλιση ποιότητας της πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων που παρέχονται από προγράμματα ΔΒΜ την ύπαρξη διαφάνειας και αξιοκρατίας.

Αναφορικά με τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία διασφάλισης ποιότητας στην παροχή προγραμμάτων ΔΒΜ (**Ερώτηση 3**), ο Σ1 τόνισε αρχικά τη σημασία και την αναγκαιότητα «τυποποίησης των διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στο σύνολο των διαδικασιών και των ενεργειών παροχής προγραμμάτων ΔΒΜ». Εν συνεχεία, ο συγκεκριμένος ερωτώμενος αναφέρθηκε στο «σχεδιασμό εργαλείων και μεθόδων συλλογής και επεξεργασίας των απαιτούμενων δεδομένων» και τέλος τόνισε την αναγκαιότητα «ανάπτυξης προτύπων σχημάτων εκθέσεων εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο παρόχου ή ακόμη και προγράμματος».

Στο ερώτημα για τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία διασφάλισης ποιότητας στην παροχή προγραμμάτων ΔΒΜ ο δεύτερος συνεντευξιζόμενος (Σ2) έκανε λόγο για «δημιουργία κοινών δεικτών που να επιτρέπουν την αξιολόγηση των στόχων, των μεθόδων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης-κατάρτισης», ενώ επίσης σημείωσε ότι «ορισμένοι από αυτούς τους δείκτες πρέπει να βασίζονται σε στατιστικά στοιχεία, ενώ άλλοι είναι ποιοτικού χαρακτήρα». Επιπροσθέτως, ο Σ2 σημείωσε την ανάγκη για «κοινή, αυστηρή και αδιάβλητη μεθοδολογία σε όλα τα στάδια της ΔΒΜ, από την επιλογή των ωφελουμένων και των εκπαιδευτών μέχρι το σχεδιασμό των ωρολόγιων προγραμμάτων, ο

οποίος οφείλει να λαμβάνει υπόψη τόσο την οικονομική και κοινωνική συγκυρία όσο και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων αλλά και της αγοράς εργασίας».

Από την πλευρά του ο τρίτος συνεντευξιαζόμενος (Σ3), αναφερόμενος στη μεθοδολογία διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ΔΒΜ, σημείωσε πως αρχικά «οι ίδιοι οι πάροχοι προγραμμάτων ΔΒΜ έχουν την ευθύνη να διασφαλίζουν την ποιότητα στα παρεχόμενα από αυτούς προγράμματα». Επίσης, ο Σ3 τόνισε την αναγκαιότητα «για ύπαρξη επαρκών οργανωτικών δομών εντός των οποίων παρέχονται τα εκάστοτε προγράμματα σπουδών ΔΒΜ». Μεταξύ άλλων ο Σ3 σημείωσε πως «η διαφάνεια και η χρήση εξωτερικών εμπειρογνομόνων αποτελούν βασικά μεθοδολογικά εργαλεία για τη διασφάλιση ποιότητας». Τέλος, μεγίστης σημασίας είναι για το συγκεκριμένο υποκείμενο «η καλλιέργεια μιας κουλτούρας ποιότητας εντός των φορέων παροχής προγραμμάτων ΔΒΜ».

Ως βασικές μεθοδολογικές παραδοχές για τη διασφάλιση ποιότητας στην παροχή προγραμμάτων ΔΒΜ ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος (Σ4) ανέφερε μεταξύ άλλων ότι ένα επαρκές σύστημα διασφάλισης ποιότητας οφείλει «να έχει σαφώς προσδιορισμένους ρόλους και διαδικασίες», «να παρέχει διαρκή πληροφόρηση για τον τρόπο λήψης αποφάσεων», «να είναι ανεξάρτητο από ατομικές προκαταλήψεις», «να είναι επαναλαμβανόμενο σε χρονικά τακτά διαστήματα», «να εμπλέκει το σύνολο του προσωπικού του εκάστοτε φορέα παροχής προγραμμάτων» και τέλος «να περιλαμβάνει προσδιορισμένα πρότυπα και αποδεκτή τεκμηρίωση».

Αναφορικά με τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία διασφάλισης ποιότητας στην παροχή προγραμμάτων ΔΒΜ, ο Σ5 τόνισε αρχικά πως «το σύνολο των ευρωπαϊκών κρατών οφείλουν να θεσπίσουν κοινό πλαίσιο για τη διασφάλιση της ποιότητας των παρόχων προγραμμάτων ΔΒΜ». Επίσης, ο Σ5 αναφέρθηκε επισταμένως στο εργαλείο της εξωτερικής αξιολόγησης των παρόχων ΔΒΜ, τονίζοντας ότι η «συνηθέστερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση», ενώ σημείωσε πως σειρά ευρωπαϊκών κρατών «απαιτούν από τους παρόχους να εφαρμόζουν συστήματα διαχείρισης της ποιότητας, όπως το Q2E, το EFQM, το QZS ή το ISO 9001». Ο Σ5, απαντώντας στη συγκεκριμένη ερώτηση, τόνισε επίσης ότι «σε πολλές χώρες η νομοθεσία υποχρεώνει τους παρόχους ΔΒΜ να αξιολογούν συστηματικά τις δραστηριότητές τους, καθώς και την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης που παρέχουν. Αυτή η διαδικασία συ-

νήθως περιλαμβάνει υποχρεωτικές εκθέσεις αυτοαξιολόγησης και σχέδια βελτίωσης που λειτουργούν ως βάση για τις εξωτερικές αξιολογήσεις».

Από την πλευρά του το έκτο υποκείμενο (Σ6), επιχειρώντας να σταχυολογήσει τα κυριότερα εργαλεία και μοντέλα διασφάλισης ποιότητας στη ΔΒΜ, ανέφερε μεταξύ άλλων: «το μοντέλο Baldridge, το οποίο είναι το μοντέλο που υπαγορεύεται από τις προϋποθέσεις του ομώνυμου αμερικάνικου βραβείου», «το μοντέλο Deming, που υπαγορεύεται από τις προϋποθέσεις του ομώνυμου ιαπωνικού βραβείου ποιότητας», «το μοντέλο του ευρωπαϊκού βραβείου ποιότητας του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για τη Διασφάλιση Ολικής Ποιότητας (European Foundation for Quality Management – EFQM)» και τέλος το «ευρύτατα γνωστό πρότυπο ISO 9000/(B55750)/EN 29000».

Σύμφωνα με τον έβδομο συνεντευξιζόμενο (Σ7), κάθε πάροχος προγραμμάτων ΔΒΜ που επιθυμεί να διασφαλίσει την ποιότητα των παρεχόμενων από αυτόν υπηρεσιών οφείλει να εφαρμόσει έναν οδηγό διασφάλισης ποιότητας ο οποίος μεταξύ άλλων θα περιλαμβάνει: «τη δέσμευση της ηγεσίας και όλου του προσωπικού του φορέα», «την αξιολόγηση της παρούσας κατάστασης του οργανισμού», «τη διατύπωση οράματος, αποστολής και στρατηγικής του παρόχου προγραμμάτων ΔΒΜ», «τη δημιουργία ομάδων βελτίωσης της ποιότητας», «τον προγραμματισμό αρμοδιοτήτων προσωπικού», «τη βελτίωση της ποιότητας στις καθημερινές λειτουργίες-διαδικασίες τους οργανισμού» και τέλος «τον έλεγχο των αποτελεσμάτων».

Ο όγδοος εμπειρογνώμονας (Σ8) που κλήθηκε να αναφέρει τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία διασφάλισης ποιότητας στην παροχή προγραμμάτων ΔΒΜ έκανε λόγο για «την αναγκαιότητα χρήσης κοινών κριτηρίων και πρακτικών αναφορικά με τη διασφάλιση ποιότητας», τόνισε την ανάγκη για «κοινωνικό διάλογο» και για «ενεργό ανάμιξη των κοινωνικών εταίρων και των τοπικών φορέων», ενώ τέλος τόνισε την αναγκαιότητα για «συμπόρευση της κοινότητας της διά βίου μάθησης με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της».

Αναφορικά με τα μεθοδολογικά εργαλεία διασφάλισης ποιότητας στην πιστοποίηση προσόντων και δεξιοτήτων που παρέχονται από προγράμματα ΔΒΜ και εκπαίδευσης ενηλίκων (**Ερώτηση 4**), ο πρώτος συνεντευξιζόμενος (Σ1) πρόταξε την ανάγκη για «διαφάνεια», «αξιοκρατία», «αντιστοιχία με τις ανάγκες και απαιτήσεις της αγοράς εργασίας», «εμπεριστατωμένη διάγνωση αναγκών»

καθώς και για «πνεύμα συναίνεσης ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς».

Από την πλευρά του ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος (Σ2) ανέφερε μεταξύ άλλων πως «οι ρυθμίσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας στην πιστοποίηση προσόντων πρέπει να επιδεικνύουν ιδιαίτερη προσοχή στον καθορισμό και στην ανανέωση των προτύπων για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση. Η θέσπιση των σωστών προτύπων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεργασία μεταξύ αγοράς εργασίας και εκπαίδευσης και κατάρτισης (όπως στην Αυστρία, τη Γερμανία, τη Φινλανδία και τη Σουηδία). Έτσι, τα εν λόγω προσόντα θα γίνουν πιο αξιόπιστα και κατάλληλα για τις ανάγκες της αγοράς».

Αναφερόμενος στη διασφάλιση ποιότητας της διαδικασίας πιστοποίησης προσόντων, δεξιοτήτων και μαθησιακών αποτελεσμάτων, ο τρίτος εμπειρογνώμονας (Σ3) τόνισε πως «η αξιολόγηση και η εν συνεχεία πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων γίνεται σημαντικότερη, καθώς τα συστήματα απόκτησης επαγγελματικών προσόντων αρχίζουν να επιτρέπουν την απόκτηση προσόντων μέσω διαφορετικών μαθησιακών διαδρομών. Η ποιότητα αυτών των εναλλακτικών μαθησιακών διαδρομών, όπως είναι η μάθηση με βάση την εργασία, μπορεί να διασφαλιστεί μόνο εάν αναπτυχθούν αξιόπιστοι τρόποι να διαπιστώνεται κατά πόσο τα απαιτούμενα μαθησιακά αποτελέσματα έχουν επιτευχθεί». «Για παράδειγμα» ανέφερε ο Σ3 «η αξιοπιστία των συστημάτων επικύρωσης για τη μη τυπική μάθηση εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορεί να είναι αξιόπιστη». Συνεχίζοντας ο Σ3 ανέφερε μεταξύ άλλων: «το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναλύει αυτά τα ζητήματα στη σύστασή του για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης, που εγκρίθηκε τον Δεκέμβριο του 2012. Καλεί τα κράτη-μέλη να προβλέψουν ρυθμίσεις επικύρωσης για τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση και να τις συνδέσουν με τα εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων και με τις ρυθμίσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας. Η σημασία που αποδίδεται στην αξιολόγηση και τη χρήση προδιαγραφών βασισμένων στα μαθησιακά αποτελέσματα φαίνεται από τις ρυθμίσεις που έχουν θεσπιστεί στην Ευρώπη (π.χ. στη Γαλλία, στην Πορτογαλία και στη Φινλανδία) για τη διασφάλιση ποιότητας στην επικύρωση».

Αποκρινόμενος στο ως άνω ερώτημα ο επόμενος συνεντευξιαζόμενος (Σ4) τόνισε το ζήτημα των φορέων που παρέχουν προγράμματα ΔΒΜ, αλλά και αυτό των φορέων οι οποίοι πιστοποιούν τα μαθησιακά αποτελέσματα που προέρχο-

νται από τα εν λόγω προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, ο Σ4 σημείωσε: «Μέχρι σήμερα οι φορείς που παρείχαν επαγγελματικά προσόντα ήταν κατά κανόνα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως πανεπιστήμια ή δημόσιες αρχές. Πλέον βλέπουμε ολοένα περισσότερες ιδιωτικές εταιρείες, κλαδικούς φορείς και διεθνείς οργανισμούς να εκδίδουν δικά τους επαγγελματικά προσόντα. Προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος παροχής προβληματικών προσόντων που θα απειλούσαν ενδεχομένως την αξιοπιστία του γενικότερου συστήματος, οι ρυθμίσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας πρέπει να κοιτάζουν πέρα από τους δημόσιους φορείς και να αντιμετωπίσουν την περίπλοκη νέα πραγματικότητα κατά μέτωπο». Στο ίδιο μήκος κύματος ο Σ4 ανέφερε πως «ορισμένα κράτη-μέλη έχουν ήδη κινήσει τη σχετική διαδικασία. Οι Κάτω Χώρες και η Σουηδία έχουν θεσπίσει κριτήρια ποιότητας και διαδικασίες που τους επιτρέπουν να εντάσσουν τα προσόντα τα οποία παρέχονται εκτός του τομέα τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο εθνικό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων. Για παράδειγμα, στις Κάτω Χώρες αν μια ιδιωτική εταιρεία θέλει τα επαγγελματικά προσόντα που παρέχει να ενταχθούν στο εθνικό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων, πρέπει πρώτα να λάβει πιστοποίηση 5ετούς διάρκειας, να επιλέξει το επίπεδο του πλαισίου προσόντων που θεωρεί ως το πλέον κατάλληλο, να προσδιορίσει τα μαθησιακά αποτελέσματα σύμφωνα με τις βασικές παραμέτρους των περιγραφικών δεικτών των επιπέδων στο ολλανδικό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων, να περιγράψει τη διδακτέα ύλη, να προσδιορίσει τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους αξιολόγησης και να συνδέσει τα προσόντα με περιγραφές των σχετικών θέσεων εργασίας». Συνεχίζοντας ο Σ4 ανέφερε ότι «σχεδόν το ήμισυ των χωρών που διαθέτουν εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων δηλώνουν ότι σκοπεύουν να συμπεριλάβουν σε αυτά ιδιωτικούς και μη τυπικούς φορείς εντός σύντομου χρονικού διαστήματος».

Για την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στο ζήτημα της πιστοποίησης προσόντων που παρέχονται από προγράμματα ΔΒΜ έκανε λόγο το πέμπτο υποκείμενο (Σ5). Μεταξύ άλλων ανέφερε: «Τα πλαίσια επαγγελματικών προσόντων και οι μηχανισμοί για τη διασφάλιση της ποιότητας πρέπει να συνεργάζονται συστηματικά προκειμένου να διασφαλίζεται η εμπιστοσύνη. Αυτή η σχέση πρέπει να επικεντρώνεται στην πιστοποίηση και να επιδιώκει τη διασφάλιση της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων, της αξιολόγησης, των φορέων παροχής προσόντων και των αρμόδιων φορέων, καθώς και των προτύπων». Επίσης, μεταξύ άλλων, ο Σ5 ανέφερε ότι «ο διάλογος με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς μπορεί να βελτιώσει τα συστήματα για τη διασφάλιση

της ποιότητας, εφόσον επικεντρωθεί στις τέσσερις βασικές διαστάσεις: ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αξιολόγηση και επικύρωση, πρότυπα και αρμοδιότητα του φορέα παροχής των προσόντων».

Για τη «χρήση κοινά αποδεκτών εργαλείων πιστοποίησης» και τη «μεταλαμπάδευση βέλτιστων πρακτικών πιστοποίησης από τη διεθνή εμπειρία» έκανε λόγο ο έκτος εμπειρογνώμονας (Σ6) όταν ρωτήθηκε για τα μεθοδολογικά εργαλεία τα οποία θα εξασφαλίσουν την ποιότητα στις διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων που προέρχονται από προγράμματα ΔΒΜ. Ο συγκεκριμένος συνεντευξιζόμενος εξήρε επίσης τη σημασία της «αξιολόγησης σε όλες της πτυχές παροχής εκπαιδευτικού έργου», ενώ συμπλήρωσε ότι «τίποτα δεν πρόκειται να λειτουργήσει εφόσον δεν υπάρξει διαφάνεια στο σύνολο των διαδικασιών».

Σε άλλο μήκος κύματος κινήθηκε η απάντηση του έβδομου συνεντευξιζόμενου (Σ7), ο οποίος σημείωσε μεταξύ άλλων «πως τα μεθοδολογικά εργαλεία για τη διασφάλιση ποιότητας στις διαδικασίες πιστοποίησης υπάρχουν εδώ και χρόνια στις "εργαλειοθήκες" των διεθνών οργανισμών κατάρτισης και πιστοποίησης, αλλά αυτά που διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο είναι η διαφάνεια, η αξιοκρατία και η λογική συναίνεσης μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων».

Από την πλευρά του ο όγδοος εμπειρογνώμονας (Σ8) του δείγματος της έρευνας τόνισε ότι το «κυριότερο εργαλείο διασφάλισης ποιότητας στη διαδικασία της πιστοποίησης προσόντων είναι η ορθή διάγνωση αναγκών τόσο των ωφελουμένων όσο και της αγοράς εργασίας». Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε «ότι δεν υπάρχει κανένα νόημα να μιλάμε για την πιστοποίηση προσόντων και δεξιοτήτων αν αυτά τα προσόντα και οι δεξιότητες δεν έχουν κάποιο αντίκρισμα στην αγορά εργασίας». Επομένως, σύμφωνα με τον Σ8, «η αγαστή συνεργασία μεταξύ των φορέων πιστοποίησης και της αγοράς εργασίας θα πρέπει να αποτελεί το πρώτο μέλημά μας, αν επιθυμούμε να διασφαλίσουμε την ποιότητα κάθε μορφής πιστοποίησης προσόντων, δεξιοτήτων ή μαθησιακών αποτελεσμάτων».

Ο πρώτος συνεντευξιζόμενος (Σ1), αποκρινόμενος στην ερώτηση για το πλέον πετυχημένο μοντέλο πιστοποίησης προσόντων από φορείς προγραμμάτων ΔΒΜ (**Ερώτηση 5**), τόνισε πως «δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο μοντέλο το οποίο όλοι οφείλουν να υιοθετήσουν», πάντως επεσήμανε πως «η αγορά εργασίας σε συνεργασία με την κοινωνία των πολιτών και την πολιτεία οφείλουν να εντοπίσουν εκείνο το μοντέλο που αρμόζει καλύτερα στην εκάστοτε κοινωνία», ενώ εξήρε τη σημασία «ανταλλαγής τεχνογνωσίας και βέλτιστων πρακτικών μεταξύ

των κρατών». Αναφερόμενος σε παραδείγματα, ο Σ1 επεσήμανε ότι το σκανδιναβικό μοντέλο είναι περισσότερο προσανατολισμένο στις κοινωνικές ανάγκες και στις νέες τεχνολογίες, σε αντίθεση με το αγγλοσαξονικό, το οποίο προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στην ταξινόμηση των δεξιοτήτων και στις πιστωτικές μονάδες, και με το κεντροευρωπαϊκό, που είναι σαφώς προσανατολισμένο προς τη "βαριά" βιομηχανία». Τέλος, ο Σ1 ανέφερε πως «οι χώρες της νότιας Ευρώπης ακόμη διαμορφώνουν το μοντέλο πιστοποίησης προσόντων που θα ακολουθήσουν».

Από την πλευρά του ο δεύτερος εμπειρογνώμονας, προσπαθώντας να παρουσιάσει τα επικρατέστερα πρότυπα πιστοποίησης δεξιοτήτων και προσόντων, ανέφερε μεταξύ άλλων πως «επιχειρώντας κανείς να εντοπίσει εξαιρετικά συνοπτικά τις νεότερες τάσεις αναφορικά με το ζήτημα-πρόβλημα της πιστοποίησης-αναγνώρισης προσόντων, οφείλει να εστιάσει οπωσδήποτε στις περιπτώσεις της Β. Αμερικής και της ΕΕ. Στην περίπτωση της Β. Αμερικής επιχειρείται η σύμψηξη δικτύου πιστοποίησης προσόντων-δεξιοτήτων αποκτηθέντων από την εμπλοκή σε μορφές διά βίου εκπαίδευσης μεταξύ πανεπιστημίων, επιχειρήσεων και λοιπών φορέων. Στην Ευρώπη πολύς λόγος γίνεται για τη δημιουργία ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού δικτύου κατάρτισης. Το δίκτυο αυτό δείχνει να αποτελεί μείζονα προοπτική για την κοινωνία της γνώσης και το βασικό υποστατικό της κατηγορία, ήτοι τη διά βίου μάθηση και εκπαίδευση». Συνεχίζοντας ο Σ2 σημείωσε πως «προτείνεται λοιπόν η παράλληλη ανάπτυξη ενός ενιαίου συστήματος πιστοποίησης δεξιοτήτων, που θα λειτουργεί επικουρικά στο κεντρικό "επίσημο" δίκτυο εκπαίδευσης και κατάρτισης, πιστοποιώντας το "τι είναι σε θέση πρακτικά να κάνει ο εκπαιδευμένος-εργαζόμενος" (soft skills). Το εν λόγω σύστημα θεωρείται ότι συνάδει με τις νέες μορφές ευέλικτης και παγκοσμιοποιημένης-διεθνοποιημένης εκπαίδευσης (μάθηση εξ αποστάσεως κ.λπ.)».

Αποκρινόμενος στο ως άνω ερώτημα ο τρίτος συνεντευξιζόμενος (Σ3) σημείωσε πως «σήμερα σημεία αναφοράς για την αναγνώριση-πιστοποίηση στο πλαίσιο της ΔΒΜ φαίνεται να αποτελούν συστήματα όπως: α) το "Certification of Competence and Credit Transfer", το οποίο αναπτύχθηκε από τη "Unione Italiana delle Camere di Commercio" και εταίρους από 4 ευρωπαϊκές χώρες και ουσιαστικά αποτελεί μετεξέλιξη της βρετανικής πρότασης αξιολόγησης μεθόδων κατάρτισης και συναφών αποκτηθεισών δεξιοτήτων και εδράζεται στη διευκόλυνση μετακίνησης στελεχών ανάμεσα σε διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα και β) το "New Skills and New Capabilities for Professional Competence" project, το

οποίο αναπτύχθηκε από βρετανικά, γαλλικά και ιταλικά ινστιτούτα και καταλήγει, μεταξύ άλλων, στη δημιουργία ενός πακέτου λογισμικού για την πιστοποίηση δεξιοτήτων σε διαφορετικά επίπεδα γνώσης και δράσης, εστιάζοντας στις ανάγκες πιστοποίησης δεξιοτήτων των εργαζομένων σε οποιονδήποτε τομέα της βιομηχανίας – με έμφαση στη βαριά βιομηχανία».

Αναφορικά με τα διαφορετικά μοντέλα πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων που προέρχονται από προγράμματα ΔΒΜ, το τέταρτο υποκείμενο (Σ4) σημείωσε πως «υπάρχουν διαφορετικά συστήματα προσόντων ανάλογα με τον εθνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό που ακολουθεί κάθε χώρα. Τα πιο εξελιγμένα συστήματα (Αυστραλίας, Μεγάλης Βρετανίας, Νοτίου Αφρικής και Νέας Ζηλανδίας) περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων: όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ευέλικτους προσανατολισμούς κατάρτισης, διάρθρωση προγραμμάτων που επιτρέπουν τη μεταφορά διδακτικών μονάδων, αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης, ένα εθνικό πλαίσιο ικανοτήτων, επίπεδα απόκτησης των ικανοτήτων και τέλος δείκτες/προδιαγραφές αναλυτικού προγράμματος».

Για την πιστοποίηση προσόντων και δεξιοτήτων στη Φινλανδία, τη χώρα προέλευσής του, έκανε λόγο ο πέμπτος εμπειρογνώμονας (Σ5), αναφέροντας μεταξύ άλλων πως «η Φινλανδία έχει θεσπίσει την πιστοποίηση για την επάρκεια επαγγελματικών προσόντων από το 1994. Το σύστημα αυτό έχει στόχο να επιτρέψει στους ενήλικες που βρίσκονται σε ηλικία εργασίας να αποκτήσουν επάρκεια επαγγελματικών προσόντων χωρίς κατ' ανάγκη να φοιτούν στην επίσημη επαγγελματική εκπαίδευση. Είναι δυνατόν να βασίζεται στις επαγγελματικές ικανότητες του ατόμου, στην περαιτέρω απόκτηση επαγγελματικών προσόντων, την εξειδίκευση ή μόνο σε ένα μέρος από αυτά. Η πιστοποίηση για την επάρκεια προσόντων εποπτεύεται από τον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι επιτροπές πιστοποίησης συνεργάζονται για την οργάνωση των εξετάσεων με τους παρόχους ΔΒΜ και άλλους φορείς. Περίπου 95% των υποψηφίων παρακολουθούν κάποια εκπαίδευση πριν από την πιστοποίηση. Περίπου 36.000 επαγγελματικά προσόντα (άδειες) απονέμονται ετησίως, συμπεριλαμβανομένων των 6.670 που αποκτούν επαγγελματική επάρκεια με πιστοποίηση. Ο ετήσιος αριθμός των περαιτέρω εξειδικεύσεων στο σύνολο της χώρας είναι 12.450».

Από την πλευρά του ο έκτος συνεντευξιαζόμενος (Σ6) επεσήμανε πως το βασικότερο χαρακτηριστικό ενός επιτυχημένου μοντέλου πιστοποίησης «εί-

ναι ο κοινωνικός έλεγχος σε κάθε πτυχή της εν λόγω διαδικασίας». Σύμφωνα με τον Σ6, «το σκανδιναβικό μοντέλο με τον προσανατολισμό που το διακρίνει προς την κοινωνία των πολιτών, με ταυτόχρονη όμως δραστηριοποίηση στον τομέα της πιστοποίησης τόσο δημόσιων όσο και ιδιωτικών φορέων, αποτελεί μια πολύ ενδιαφέρουσα περίπτωση». Επίσης, σύμφωνα με τον Σ6, «η διάγνωση αναγκών αναφορικά τόσο με τους εκπαιδευομένους όσο και με την αγορά εργασίας, όπως αυτή λειτουργεί στο αγγλοσαξονικό καθώς και στο σκανδιναβικό μοντέλο, αποτελεί ένα κυρίαρχο προαπαιτούμενο για την ορθολογική πιστοποίηση προσόντων και δεξιοτήτων». Συνεχίζοντας ο συγκεκριμένος εμπειρογνώμονας ανέφερε μεταξύ άλλων πως «σε όλες τις χώρες η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση κινείται μεταξύ δύο πόλων: κεντρική ρύθμιση μέσω εθνικών φορέων ή ανεξάρτητων αρχών που παρακολουθούν και αξιολογούν το σύστημα και αυτορρύθμιση στη βάση αυτοελέγχου και αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών φορέων. Το σύστημα διασφάλισης ποιότητας στη διαδικασία πιστοποίησης προσόντων που θα επιλεγεί εξαρτάται από πολλούς παράγοντες: από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει κάθε χώρα στη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, από το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των φορέων εκπαίδευσης, κατάρτισης και παροχής ΔΒΜ, από το μοντέλο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος που ακολουθείται, από τον τρόπο χρηματοδότησης του συστήματος αλλά και από τις πολιτικές προτεραιότητες που τίθενται. Όλα αυτά επηρεάζουν άμεσα ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας και τον τρόπο εφαρμογής του. Αυτό που έχει σημασία είναι το πόσο καλά ανταποκρίνεται ένα μοντέλο διασφάλισης της ποιότητας στις ανάγκες ενός ορισμένου χώρου σε μια δεδομένη χρονική στιγμή».

Ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρόλο των κοινωνικών εταίρων στον ευρύτερο χώρο της ΔΒΜ και ειδικότερα σε αυτόν της πιστοποίησης προσόντων προερχόμενων από προγράμματα ΔΒΜ απέδωσε ο έβδομος συνεντευξιαζόμενος (Σ7). Πιο συγκεκριμένα, ο Σ7 ανέφερε πως «σε σχέση με τους κοινωνικούς εταίρους και τα επίπεδα κυβερνητικής εμπλοκής, μπορούμε να εντοπίσουμε τρία κύρια μοντέλα ΔΒΜ και πιστοποίησης προσόντων στην Ευρώπη. Το πρώτο μοντέλο είναι αυτό που βασίζεται στη ζήτηση "εθελοντικής συνεργασίας" των κοινωνικών εταίρων και οραματίζεται την κοινωνία της μάθησης ως την ικανοποίηση της ζήτησης για νέες ευκαιρίες και ως δίκτυα κοινωνικών εταίρων με τη διευκόλυνση των νέων τεχνολογιών και την καθοδήγηση της αγοράς. Σε αυτό το μοντέλο, που συναντάται σε χώρες όπως η Ολλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο, ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων είναι περιορισμένος, το άτομο αναλαμβάνει τη βασική ευθύνη για

τη μάθησή του, οι κυβερνήσεις δρουν κυρίως υποστηρικτικά και οι λοιποί εμπλεκόμενοι φορείς επενδύουν σε περιβάλλοντα ΔΒΜ μόνο στο βαθμό που αυτά τους αποδίδουν οφέλη. Το δεύτερο μοντέλο ΔΒΜ στην Ευρώπη είναι το μοντέλο "συνεργασίας μεταξύ των κοινωνικών εταίρων". Η διαφορά του από το προηγούμενο μοντέλο έγκειται στη μεγαλύτερη έμφαση που αποδίδει στους περιορισμούς της αγοράς και στη σπουδαιότητα της ρύθμισης από το κράτος. Παραδείγματα του εν λόγω μοντέλου αποτελούν η Γερμανία και η Αυστρία, όπου οι κοινωνικοί εταίροι έχουν σημαντικό και θεσπισμένο ρόλο σε διάφορους θεσμούς, όπως π.χ. η μαθητεία. Το τρίτο μοντέλο, που ως επί το πλείστον επικρατεί στις μεσογειακές χώρες, είναι το "κρατικίστικο" και έχει κυριαρχήσει σε κράτη τα οποία παραμένουν συγκεντρωτικά με ουσιαστική κυριαρχία ενός ως επί το πλείστον παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος».

Όσον αφορά τον όγδοο εμπειρογνώμονα (Σ8), απαντώντας στο ως άνω ερώτημα τόνισε πως «το κράτος και οι κοινωνικοί εταίροι οφείλουν να έχουν τον πρώτο λόγο σε οποιαδήποτε διαδικασία πιστοποίησης, καθώς μόνο με αυτό τον τρόπο μπορούν να εξαιρεθούν φαινόμενα αδιαφάνειας και αναξιοκρατίας». Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Σ8 τόνισε πως «αυτοί που πρέπει να ωφεληθούν από τις διαδικασίες πιστοποίησης είναι η κοινωνία και οι εργαζόμενοι και όχι οι επιχειρηματίες που θα παρέχουν δυνατότητες πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων». Τέλος, έκανε λόγο «για ασφυκτικό κοινωνικό έλεγχο στους ιδιώτες που ενδέχεται να δραστηριοποιηθούν στο πεδίο της πιστοποίησης, ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος η κερδοφορία των ιδιωτών να αποτελέσει το πρωταρχικό μέλημα της συγκεκριμένης διαδικασίας».

Αναφορικά με τη σημασία της διασφάλισης ποιότητας στην παροχή προγραμμάτων ΔΒΜ (**Ερώτηση 6**), ο πρώτος εμπειρογνώμονας σημείωσε πως «μέσα σε ένα καταγιστικό πλαίσιο ανάπτυξης της ΔΒΜ είναι εμφανής πλέον η απαίτηση για επέκταση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, για διαμόρφωση παρεχόμενων υπηρεσιών υψηλής ποιότητας που θα καλύπτουν τις ανάγκες των πολιτών αλλά και της αγοράς εργασίας, διασφάλιση της ποιότητας σε κάθε μορφή παρεχόμενης υπηρεσίας ή μαθησιακής διαδικασίας». Εν συνεχεία, ο Σ1 τόνισε πως «ζητούμενο επίσης είναι να υπάρχουν καθολικά και κοινώς αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας. Η ποιότητα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες λοιπόν στηρίζεται στους σκοπούς εκπαιδευτικού πλαισίου που υπάρχει για τη ΔΒΜ, στις προτεραιότητες που θέτει η εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε χώ-

ρας και έχει να κάνει κυρίως με το βαθμό επίτευξης των κοινών εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί από τους αρμόδιους φορείς». Τέλος, ο συγκεκριμένος ερωτώμενος επεσήμανε ότι «για να διασφαλιστεί η ποιότητα στη ΔΒΜ πρέπει να αξιολογούνται συνεχώς όλα τα στοιχεία και οι φορείς που την προάγουν. Η επίτευξη υψηλής ποιότητας συνεπάγεται την τήρηση των θεμελιωδών αρχών ποιότητας από τους εμπλεκόμενους φορείς ανά τακτά χρονικά διαστήματα καθώς και τη μέτρηση των κύριων δεικτών ποιότητας μέσα από συγκεκριμένους και προσαρμοσμένους μηχανισμούς».

Αναφερόμενος στη σημασία διασφάλισης ποιότητας στα παρεχόμενα προγράμματα διά βίου μάθησης, ο δεύτερος εμπειρογνώμονας τόνισε: «Θεωρώ εξαιρετικής σημασίας την ανάγκη εφαρμογής κριτηρίων ποιότητας και συγκεκριμένων πρακτικών παρακολούθησης, ελέγχου και αξιολόγησης των προγραμμάτων ΔΒΜ, με όρους και διαδικασίες διαφανείς και δημοσιώς γνωστές και εργαλεία που θα εξασφαλίζουν τη δυνατότητα σύγκρισης του αποτελέσματος του εκπαιδευτικού έργου, όπου και αν αυτό παρέχεται: τόσο από ιδρύματα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος όσο και από φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, δημόσιους, ιδιωτικούς και κοινωνικούς». Συνεχίζοντας, ο Σ2 σημείωσε: «εκτιμώ ότι η αξιολόγηση της ποιότητας στη ΔΒΜ πρέπει να γίνεται στη βάση αρχών ποιότητας και μετρήσιμων δεικτών. Τα κριτήρια ποιότητας αναμφίβολα θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και χρησιμότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά δεν θα πρέπει να περιορίζονται σε αυτά. Κριτήρια ποιότητας είναι π.χ. και η εφαρμογή των ίσων ευκαιριών, η αξιοπιστία των συμβουλευτικών διαδικασιών ή η ικανοποίηση των συμμετεχόντων».

Σε παρεμφερές μήκος κύματος με τους προηγούμενους εμπειρογνώμονες, ο Σ3 τόνισε πως «παράγοντες που καθιστούν αναγκαία τη διασφάλιση ποιότητας στα προγράμματα παροχής ΔΒΜ είναι πρώτον η επέκταση της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε χώρους οι οποίοι μέχρι πρότινος δεν ελέγχονταν από κάποιον αρμόδιο φορέα, δεύτερον η συνειδητοποίηση από πλευράς εκπαιδευόμενων ότι έχουν λόγο στη διαμόρφωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και δικαίωμα να απαιτούν υπηρεσίες υψηλής ποιότητας, τρίτον η συνειδητοποίηση από πλευράς φορέων παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ ότι η διασφάλιση της ποιότητας στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχουν αποτελούν συγκριτικό πλεονέκτημα σε μια αγορά που συνεχώς διευρύνεται και μεταβάλλεται και τέταρτον η ανάγκη

νομιμοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη βάση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας».

Από την πλευρά του ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος (Σ4) επιχειρηματολόγησε για τη σημασία της διασφάλισης ποιότητας στα προγράμματα ΔΒΜ αναφέροντας τις επιπτώσεις της «μη ποιότητας». Πιο συγκεκριμένα, ο Σ4 σημείωσε πως «η ποιότητα στην παροχή προγραμμάτων ΔΒΜ βασίζεται στην υπόθεση ότι οι υπηρεσίες των παρόχων αντίστοιχων προγραμμάτων θα επιβιώσουν ευκολότερα αν τα στελέχη είναι σε θέση να βελτιώσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών τους υπηρεσιών, διότι το κόστος της μη ποιότητας περιλαμβάνει διαφόρων ειδών κινδύνους, όπως: έλλειψη συγκεκριμένων στόχων μάθησης από τους εκπαιδευομένους, αίσθηση των εκπαιδευομένων ότι έχουν χάσει το χρόνο τους, αίσθηση των εκπαιδευομένων ότι το εκπαιδευτικό περιεχόμενο υπολείπεται των προσδοκιών τους, αδυναμία κατανόησης του περιεχομένου της εκπαίδευσης λόγω μη χρησιμοποίησης των κατάλληλων εκπαιδευτικών βοηθημάτων, επαγγελματική ανεπάρκεια των εκπαιδευτών να ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευομένους, μεγάλο ποσοστό αποτυχίας στις διαδικασίες αξιολόγησης και τέλος αδυναμία μεταφοράς και εφαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας ή στην καθημερινή ζωή».

Το πέμπτο υποκείμενο της έρευνας απαντώντας στο ως άνω ερώτημα σημείωσε πως «πέρα από την οργάνωση, την εφαρμογή, τη στελέχωση και την υλοποίηση της ΔΒΜ, εξίσου σημαντικό είναι να υπάρχει και να εφαρμόζεται αξιολογική διαδικασία σε όλες τις διεργασίες της, στις δομές και στους φορείς της. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνονται η πρόοδος και η βελτίωση όλων των λειτουργιών, όπως επίσης διασφαλίζεται η ποιότητα σε όλες τις εκφάνσεις της ΔΒΜ». Το ζητούμενο, σύμφωνα με τον Σ5, «είναι τα προαναφερθέντα να γίνονται οργανωμένα, από συγκεκριμένο συντονιστικό φορέα, να επιλέγονται σωστά κριτήρια και μέθοδοι αξιολόγησης που θα καλύπτουν τις ανάγκες, καθώς και να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα». Επομένως, σύμφωνα πάντα με τον Σ5, «είναι πλέον απαραίτητο για κάθε ευρωπαϊκή χώρα να συγκροτηθεί σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των προγραμμάτων της ΔΒΜ, συμβατό πάντα με τη μεθοδολογία διεθνών οργανισμών και τις αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης».

Αναφορικά με τη σημασία της διασφάλισης ποιότητας στην παροχή προγραμμάτων ΔΒΜ, ο έκτος ερωτώμενος (Σ6) ανέφερε μεταξύ άλλων πως «οι φορείς παροχής προγραμμάτων ΔΒΜ πρέπει να έχουν συγκεκριμένη πολιτική και συναφείς

διαδικασίες για τη διασφάλιση της ποιότητας και του επιπέδου των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων. Πρέπει επίσης να δεσμεύονται ρητά ότι θα αναπτύσσουν έναν πολιτισμό που αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της ποιότητας και της διασφάλισης ποιότητας για το έργο τους. Για να το επιτύχουν, πρέπει οι εν λόγω φορείς να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν μια στρατηγική συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας. Η στρατηγική, η πολιτική και οι διαδικασίες πρέπει να έχουν επίσημο χαρακτήρα και να είναι δημοσιοποιημένες». Συνεχίζοντας ο Σ6 τόνισε πως «οι πάροχοι προγραμμάτων ΔΒΜ πρέπει να έχουν επίσημους μηχανισμούς για την έγκριση, την περιοδική αναθεώρηση και παρακολούθηση των προγραμμάτων σπουδών τους και των απονεμόμενων τίτλων. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αξιολογούνται σύμφωνα με δημοσιοποιημένα κριτήρια, κανονισμούς και διαδικασίες που εφαρμόζονται με συνέπεια». Στο ίδιο μήκος κύματος ο Σ6 σημείωσε πως «οι εν λόγω πάροχοι πρέπει επίσης να έχουν τρόπους με τους οποίους θα διασφαλίζουν ότι το προσωπικό που ασχολείται με την εκπαίδευση των ωφελουμένων έχει τα απαραίτητα προσόντα και ικανότητες». Τέλος, σύμφωνα με τον Σ6, «οι φορείς παροχής προγραμμάτων ΔΒΜ πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι διαθέσιμες υποδομές για την υποστήριξη της μάθησης είναι επαρκείς και κατάλληλες για καθένα από τα προσφερόμενα προγράμματα».

Η απάντηση του έβδομου εμπειρογνώμονα (Σ7) στη συγκεκριμένη ερώτηση αρχικά ήταν πως «με βάση τις προσεγγίσεις για την επίτευξη της ποιότητας, οι οποίες κινούνται μεταξύ ανθρωποκεντρικής προσέγγισης και της οικονομικής αποτελεσματικότητας των εκροών της εκπαίδευσης, κοινή διαπίστωση παραμένει ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη ΔΒΜ γενικότερα είναι άμεσα συνυφασμένη με την αναβάθμιση του επιπέδου των εκπαιδευόμενων (αναβάθμιση γνώσεων και ενίσχυση δεξιοτήτων), με τον γενικότερο σχεδιασμό και την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης». Συνεχίζοντας ο Σ7 τόνισε πως «κάθε πάροχος προγραμμάτων ΔΒΜ οφείλει να στοχεύει στη διασφάλιση της ποιότητας στους εκπαιδευτές, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών, στα γνωστικά αντικείμενα και στο μαθησιακό υλικό, στους χώρους και στις υποδομές, στις διαδικασίες αξιολόγησης και πιστοποίησης».

Αναφορικά με τη διασφάλιση ποιότητας των προγραμμάτων ΔΒΜ, ο όγδοος εμπειρογνώμονας (Σ8) ανέφερε μεταξύ άλλων πως «η διασφάλιση της διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους κάθε σύγχρονου συστήματος ΔΒΜ σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Τις τελευ-

ταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί συστήματα διασφάλισης ποιότητας που αξιολογούν και αναθεωρούν στο σύνολό της την εκπαιδευτική διαδικασία». Επίσης, σύμφωνα με τον Σ8, «η διασφάλιση ποιότητας στα παρεχόμενα προγράμματα ΔΒΜ δεν μπορεί να αποτελεί μόνο πεδίο θεωρητικών αντιπαραθέσεων, καθώς αποτελεί τον μοναδικό ουσιαστικό και πρακτικό τρόπο "περιφρούρησης" και εξασφάλισης όλων των χαρακτηριστικών που απαιτούνται για την ορθή υλοποίηση ενός προγράμματος ΔΒΜ και εκπαίδευσης ενηλίκων».

Αποκρινόμενος στο ερώτημα για τη σημασία και την αναγκαιότητα της πιστοποίησης των προσόντων που προέρχονται από προγράμματα ΔΒΜ (**Ερώτηση 7**), ο πρώτος ερωτώμενος (Σ1) σημείωσε πως «το θέμα της πιστοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων έχει αναδειχθεί σε σημαντική παράμετρο τόσο της ΔΒΜ όσο και της απασχόλησης, και ειδικότερα της διευθέτησης των επαγγελματικών πλαισίων και των εργασιακών δικαιωμάτων». Συνεχίζοντας ο Σ1 σημείωσε πως «η πιστοποίηση αγγίζει ταυτοχρόνως δύο από τα σημαντικότερα πεδία πολιτικής: την εκπαίδευση και την εργασία. Αυτό, μεταξύ άλλων, σημαίνει ότι θα ήταν λάθος να εξετάσει κάποιος το θέμα της πιστοποίησης ως ένα απομονωμένο πεδίο παρέμβασης, που βρίσκεται σε απολύτως σαφή διάκριση από τα άλλα δύο πεδία πολιτικής. Αντιθέτως, η συσχέτιση της πιστοποίησης με την εκπαίδευση από τη μία και με την εργασία από την άλλη επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα τους λόγους για τους οποίους η πιστοποίηση έχει βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ατόμων και ταυτοχρόνως αποτελεί πεδίο σημαντικών τρεχουσών πολιτικών παρεμβάσεων».

Από την πλευρά του ο δεύτερος συνεντευξαζόμενος (Σ2), αναφερόμενος στη σημασία της πιστοποίησης προσόντων προερχόμενων και παρεχόμενων από προγράμματα διά βίου μάθησης, τόνισε μεταξύ άλλων πως «η πιστοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποκτώνται μετά την ολοκλήρωση του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και κατά τη διάρκεια του κοινωνικού και επαγγελματικού βίου των ενηλίκων έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία λόγω των σημαντικών αλλαγών που έχουν συντελεστεί και συντελούνται σε βασικά κοινωνικά, οικονομικά, τεχνολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών και ειδικότερα λόγω της αυξανόμενης ανάγκης για προσαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων των ανθρώπων στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας και της δομής απασχόλησης». Επίσης, ο Σ2 ανέφερε πως η σημασία της πιστοποίησης των εν λόγω δεξιοτήτων βαίνει αυξανόμενη τα τελευταία χρό-

νια και λόγω «της μεταβολής του ρόλου της αρχικής εκπαίδευσης στην απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων για την υιοθέτηση διακριτών επαγγελματικών ρόλων και την εκτέλεση συγκεκριμένων εργασιών, δεδομένου ότι –λόγω του αυξημένου ρυθμού ανανέωσης των ποικίλων παραγωγικών εφαρμογών– οι αρχικές γνώσεις που αποκτώνται από τη συμμετοχή στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι αρκετές να στηρίξουν έναν εργαζόμενο σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Η επιτάχυνση του ρυθμού εμφάνισης νέων τεχνολογικών εφαρμογών επηρεάζει πολλές πτυχές της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, επομένως προσδιορίζει νέες ανάγκες εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στη βάση μιας συγκεκριμένης ερμηνείας αυτής της πραγματικότητας προβάλλεται η άποψη ότι αυξάνεται αφενός η ανάγκη της εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και αφετέρου η ανάγκη της πιστοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, ιδίως στο πεδίο των επαγγελματικών προσόντων».

Από την πλευρά του ο τρίτος εμπειρογνώμονας (Σ3) σημείωσε σχετικά με τη σημασία της πιστοποίησης πως «πλέον η πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν είτε μέσω εκπαίδευσης είτε/και μέσω επαγγελματικής εμπειρίας συνδέεται με την πιστοποίηση της επαγγελματικής επάρκειας. Για πολλές ειδικότητες η εκπαιδευτική πιστοποίηση, δηλαδή οι εξετάσεις αποτίμησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στο επίπεδο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, συνδέεται άμεσα με την αναγνώριση της επάρκειας των επαγγελματικών προσόντων (είτε θεσμικά και επίσημα είτε μέσω της *de facto* αναγνώρισης από την αγορά εργασίας)». Επιπλέον, ο Σ3 τόνισε πως «πολλοί κοινωνικοί φορείς, έχουν καθ' επανάληψη εκφράσει τη θέση ότι οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα της ΔΒΜ πρέπει να οδηγούν σε αναγνώριση των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν και σε αντίστοιχα αναγνωρισμένα πιστοποιητικά». Επίσης, σύμφωνα με τον Σ3, η σημασία πιστοποίησης των δεξιοτήτων και προσόντων αυξάνεται και λόγω «του γεγονότος ότι οι κατευθύνσεις βασικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης τείνουν να συνδέουν την εφαρμογή μοντέλων πιστοποίησης προσόντων αφενός με την ποιότητα της εκπαίδευσης και αφετέρου με τη διευκόλυνση της κινητικότητας εκπαιδευόμενων και εργαζομένων. Από την άποψη αυτή, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων φαίνεται να προϋποθέτει και να επιδιώκει, μεταξύ άλλων, την τυποποίηση και την ομογενοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων (συμπεριλαμβανομένων των διαφόρων μορφών ΔΒΜ)».

Αναφερόμενος στη σημασία της πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων παρεχόμενων από προγράμματα ΔΒΜ, ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος της έρευνας (Σ4) σημείωσε μεταξύ άλλων πως «η πιστοποίηση προσόντων αποτελεί δομικό και αναπόσπαστο σκέλος της πολιτικής για τη ΔΒΜ, αφού υπό τις παρούσες συνθήκες κρίνεται ιδιαίτερα κρίσιμο να μπορούν να αποδειχτούν με έγκριτο τρόπο οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες που κατέχει ένας εργαζόμενος». Συνεχίζοντας ο Σ4 τόνισε πως «η διασύνδεση αυτή, μεταξύ ΔΒΜ και πιστοποίησης, σηματοδοτεί την αναγκαιότητα να αναπτυχθούν συστήματα πιστοποίησης προσόντων με κύρια στρατηγική την προώθηση της επαγγελματικής κινητικότητας, την ενίσχυση της διαφάνειας, της εγκυρότητας, της ποιότητας και της αξιοπιστίας των επαγγελματικών υπηρεσιών».

Αναφερόμενος σε πιο πρακτικά ζητήματα που αφορούν την πιστοποίηση προσόντων τα οποία προέρχονται από προγράμματα ΔΒΜ, ο πέμπτος εμπειρογνώμονας (Σ5) ανέφερε, μεταξύ άλλων, πως «η πιστοποίηση προσόντων στο πλαίσιο της ΔΒΜ εκτός από αναγκαίο αποτελεί ταυτόχρονα και ένα δύσκολο εγχείρημα». Πιο συγκεκριμένα, ο Σ5 σημείωσε: «για παράδειγμα, οι εργαζόμενοι που διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία και συνεχίζουν να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες στο πλαίσιο της εργασιακής τους ενασχόλησης απαιτείται να μπορούν να το αποδείξουν με τρόπο έγκυρο και έγκριτο στο πλαίσιο της αγοράς εργασίας. Για το λόγο αυτό, η πιστοποίηση προσόντων κρίνεται αναγκαία, προκειμένου οι εργαζόμενοι να ενισχύουν τη θέση και το ρόλο τους μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον, το οποίο στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης θα γίνεται ολοένα και πιο ανταγωνιστικό».

Από την πλευρά του ο έκτος εμπειρογνώμονας (Σ6) ανέφερε σχετικά με την αναγκαιότητα πιστοποίησης προσόντων της ΔΒΜ, της κατάρτισης και της εκπαίδευσης ενηλίκων πως «η πιστοποίηση και η αναγνώριση των προσόντων των εργαζομένων, ιδιαίτερα αυτών που προκύπτουν από τη μη τυπική ή την άτυπη μάθηση, θα μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της ανεργίας αλλά και της επαγγελματικής κινητικότητας των εργαζομένων με τρόπο που να βελτιώνονται οι αμοιβές και οι δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης αυτών». Επιπλέον, ο Σ6 τόνισε πως «η πιστοποίηση προσόντων δεν πρέπει να περιοριστεί σε μια ακαδημαϊκού τύπου αναγνώριση, χωρίς τη χρηστική και πρακτική αξία που μπορεί να δώσει αυτή στην αγορά εργασίας. Πρέπει, με άλλα λόγια, να αναδειχθεί ο χρηστικός και πραγματιστικός χαρακτήρας των εθνικών πλαισίων προσόντων

και στη συνέχεια αυτά να συνδεθούν με το Ευρωπαϊκό, προκειμένου να διευκολυνθεί η επαγγελματική κινητικότητα και να αντιμετωπιστεί ουσιαστικά το φαινόμενο της ανεργίας, της φτώχειας καθώς και του συνακόλουθου κοινωνικού αποκλεισμού».

Επιχειρώντας να παρουσιάσει τη σημασία της πιστοποίησης προσόντων που προέρχονται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, ο έβδομος συνεντευξαζόμενος (Σ7) ανέφερε πως «χιλιάδες εργαζόμενοι κατέχουν προσόντα είτε μέσω της επαγγελματικής τους εμπειρίας είτε μέσω της επαγγελματικής τους κατάρτισης τα οποία δεν μπορούν να αποδείξουν. Με τον τρόπο αυτό τους δίνεται η ευκαιρία να τα πιστοποιήσουν, κατατάσσοντάς τα στην εθνική κλίμακα που κάθε χώρα-μέλος της ΕΕ οφείλει να δημιουργήσει με βάση τα δικά της εκπαιδευτικά και επαγγελματικά κριτήρια». Συνεχίζοντας ο Σ7 υπογράμμισε «τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η επικύρωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων οι οποίες αποκτώνται μέσω της διά βίου μάθησης για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας και της κινητικότητας, καθώς και για την αύξηση των κινήτρων για τη ΔΒΜ, ιδίως στην περίπτωση των κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντων ατόμων ή των ατόμων με χαμηλού επιπέδου προσόντα, μια και αυξάνουν έτσι τις πιθανότητές τους για πρόσβαση στην αγορά εργασίας».

Αποκρινόμενος στο ανωτέρω ερώτημα ο όγδοος εμπειρογνώμονας (Σ8) σημείωσε πως «η πιστοποίηση προσόντων αποτελεί μια αξιόπιστη βάση συνεννόησης μεταξύ εργαζομένων και εργοδοτών και διασφαλίζει την αμεροληψία και την αντικειμενικότητα σε μια σειρά διαδικασιών». Εν συνεχεία, ο Σ8 τόνισε πως «σε μια πολύ δύσκολη αγορά εργασίας, με την παγκοσμιοποίηση και τον ανταγωνισμό ως κύρια χαρακτηριστικά, η πιστοποίηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο τόσο για την εξασφάλιση της εργασίας όσο και για την επιβεβαίωση της αξιοπιστίας των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εργαζομένων που τις απέκτησαν μέσω διαφορετικών διαδρομών». Σύμφωνα με τον Σ8, η σημασία της πιστοποίησης προσόντων παρεχόμενων από προγράμματα ΔΒΜ καθίσταται αναμφισβήτητη, καθώς συμβάλλει «στην ενίσχυση της αξιοπιστίας της ΔΒΜ και στη στενότερη σύνδεσή της με τις ανάγκες του κόσμου της εργασίας», «στη βελτίωση των επαγγελματικών προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού», «στη διευκόλυνση της ένταξης των ανέργων και των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων στην απασχόληση», «στην ενίσχυση του ρόλου των κοινωνικών εταίρων στο σύστημα της

ΔΒΜ» και τέλος «στη διασφάλιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων που υλοποιούνται στο πλαίσιο της ΔΒΜ και κατάρτισης».

1.4 Βασικά συμπεράσματα

Είναι σαφές από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας, η οποία διεξήχθη στη βάση της συνέντευξης με εμπειρογνώμονες από φορείς και οργανισμούς που δραστηριοποιούνται πάνω στο τρίπτυχο *διά βίου μάθηση – πιστοποίηση προσόντων – ποιότητα*, πως προκύπτουν κάποια βασικά συμπεράσματα τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως.

- Αναφορικά με τη διασφάλιση της ποιότητας στην παροχή προγραμμάτων ΔΒΜ, γίνεται σαφώς λόγος για τα ζητήματα της διαφάνειας, της διαπερατότητας και της αξιοπιστίας. Απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν επίσης το ζήτημα του κοινωνικού και δημόσιου ελέγχου στις διαδικασίες παροχής αλλά και πιστοποίησης των προσόντων, με τρόπο όμως που να διασφαλίζονται η ευελιξία και η ελευθερία των πρωτοβουλιών στην αγοράς εργασίας. Υπό την έννοια αυτή, δίνεται έμφαση στην ύπαρξη και τήρηση σαφών κανόνων και προδιαγραφών χωρίς όμως να εμποδίζεται ο ρόλος τόσο της ατομικής πρωτοβουλίας όσο και των οργανωμένων προσπαθειών που καταβάλλονται από κοινωνικούς και άλλους φορείς. Σημαντικές επίσης παραμέτρους συνιστούν ζητήματα όπως η τεχνοκρατική επάρκεια, η τήρηση των κανόνων, η αξιοπιστία των θεσμών, η διαφάνεια και η εγκυρότητα, καθώς και η επάρκεια αυτών που εμπλέκονται σε διαδικασίες πιστοποίησης.
- Αναφορικά με την πιστοποίηση των προσόντων, μεγάλη έμφαση δίνεται στο ζήτημα της αποσαφήνισης των όρων *δεξιότητα* και *ικανότητα* και στο ότι αυτή η διάκριση μπορεί να γίνει αντικείμενο ανάλυσης, ερμηνείας και εφαρμογής μέσα στο προσόν το οποίο αντιστοιχεί σε ένα επαγγελματικό περίγραμμα. Με άλλα λόγια, δίνεται έμφαση στο κατά πόσο είναι εφικτό σε ρεαλιστικό επίπεδο να εφαρμοστεί όλη η συλλογιστική που έχει αναπτυχθεί για τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα προσόντα. Στην ουσία διαβλέπουμε τον προβληματισμό σχετικά με τον κατακερματισμό των προσόντων σε επιμέρους συστατικά, με απανταχού παρόντα το φόβο της κατάτμησης και της αποσπασματικότητας. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η επισήμανση αυτής της διάστασης, προκειμένου να είμαστε σε θέση να επισκοπούμε την πιστοποίηση των προσόντων ως μια ολιστική προσέγγιση και διαδικασία που απαιτεί την

έμφαση όχι μόνο σε μηχανιστικά και τεχνικού τύπου ζητήματα αλλά και σε ζητήματα τα οποία συνδέονται με γενικότερες αξίες και στάσεις απέναντι στην άσκηση των επαγγελματικών ρόλων.

- Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η αναφορά στα μεθοδολογικά εργαλεία της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και των πολιτικών απασχόλησης στον ευρωπαϊκό χώρο. Είναι σαφές πως παρατηρείται ένα έντονο έλλειμμα στο ζήτημα των ορισμών και των εννοιών που περιβάλλουν τον γενικότερο διάλογο. Για το λόγο αυτό, γίνεται ειδική αναφορά στη δημιουργία δικτύων και διαύλων επικοινωνίας ανάμεσα σε φορείς και οργανισμούς (σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο), προκειμένου να διαμορφωθεί ένας κοινός τόπος κατανόησης και επικοινωνίας ανάμεσα στα συστήματα εκπαίδευσης-κατάρτισης και στις δομές της αγοράς εργασίας. Αυτό προϋποθέτει ουσιαστικά τη δημιουργία ενός κοινού υπόβαθρου ορισμών, εννοιών, μεθοδολογιών και διαδικασιών με τρόπο που να διαμορφωθεί ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας. Σε πολλές περιπτώσεις επισημαίνεται η αντίφαση ανάμεσα σε μια τεχνοκρατική γλώσσα και ορολογία και στην κοινωνική πραγματικότητα της αγοράς εργασίας, αφού τόσο οι χώροι της εκπαίδευσης και της κατάρτισης όσο και άλλοι ζωντανοί χώροι της παραγωγικής διαδικασίας δεν αντιλαμβάνονται με τα ίδια μέσα και τον ίδιο τρόπο ζητήματα τα οποία θα έπρεπε υπό ορθολογικές συνθήκες να αποτελούν κοινό τόπο δράσης.
- Από την αποτύπωση και τη διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας προκύπτει πως δεν υπάρχει ένα απόλυτα ολοκληρωμένο και απόλυτα επιτυχές σύστημα διά βίου μάθησης, πιστοποίησης και διασφάλισης ποιότητας. Αυτό υποδηλώνει πως σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσε να υιοθετηθεί ένα και μόνο εθνικό σύστημα (μοντέλο) το οποίο να αποτελέσει το πλαίσιο εφαρμογής. Από την ανάλυση προκύπτει πως ενδεχομένως το ενδιαφέρον και το σημαντικότερο στοιχείο να είναι η πολιτισμική και θεσμική ποικιλομορφία, η οποία εδράζεται σε διαφορετικές ιστορικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό το ότι τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης, εδραίωσης και ενδυνάμωσης ενός ευρωπαϊκού προτύπου ανάπτυξης των διαδικασιών αυτών, με στόχο τη σύνθεση και την αμοιβαία κατανόηση (mutual understanding) των επιμέρους εθνικών διαφορών που ενέχουν οι εθνικές παραδόσεις και πολιτικές. Εν κατακλείδι, σύμφωνα και με την ανάλυση των συνεντεύξεων και των αναφορών, δεν υφίσταται ένα και μόνο απόλυτα επι-

τυχημένο μοντέλο στην ευρωπαϊκή επικράτεια. Η έμφαση είναι αναγκαίο να δοθεί σε καλές πρακτικές και βασικά εχέγγυα ποιότητας, τα οποία σε κάθε περίπτωση θα διαμορφώνουν τη δημιουργική προοπτική ενός αποτελεσματικού και ορθολογικού πλαισίου λειτουργίας του τρίπτυχου ΔΒΜ – πιστοποίηση προσόντων – διασφάλιση ποιότητας.

- Αναμφίβολα, από την ανάλυση που προηγήθηκε είναι εμφανώς αισθητή η παραδοχή της αξίας του τρίπτυχου ΔΒΜ – πιστοποίηση – διασφάλιση ποιότητας. Η πρόκληση ωστόσο συνδέεται με το κατά πόσο τα μεθοδολογικά εργαλεία οργάνωσης, ανάπτυξης, εφαρμογής και υλοποίησης των προγραμμάτων ΔΒΜ ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας και της ίδιας της παραγωγικής δομής. Είναι σαφές πως η κατάτμηση των προσόντων σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες αποτελεί μια ιδιαίτερα ευαίσθητη και σε ορισμένες περιπτώσεις τεχνική διαδικασία. Η μέτρηση και η αξιολόγηση επιμέρους «συστατικών στοιχείων» εντός των προσόντων φαίνεται να απασχολούν σοβαρά τους εμπλεκόμενους φορείς. Ωστόσο, από την εμπειρική διερεύνηση προκύπτει πως για την αποτελεσματικότερη αναγνώριση και αξιολόγηση των προσόντων λαμβάνονται υπόψη και άλλα ζητήματα, όπως οι γενικότερες στάσεις, οι αντιλήψεις και οι αξίες οι οποίες εμφανίζονται στην άσκηση ενός επαγγέλματος. Με άλλα λόγια, η πιστοποίηση των προσόντων, πέρα από το τεχνικό σκέλος, κινείται σταθερά προς μια κατεύθυνση η οποία επιχειρεί να συμπεριλάβει διαστάσεις που κινούνται στη σφαίρα της προσωπικότητας και των ατομικών χαρακτηριστικών.
- Η έννοια της πιστοποίησης διαφαίνεται πως αποκτά ολοένα και περισσότερο βαρύνουσα σημασία. Παρά τις εμφανείς δυσκολίες στη δημιουργία εθνικών πλαισίων προσόντων που να συναρτώνται από το αντίστοιχο ευρωπαϊκό, η πεποίθηση πως απαιτείται μια ολοένα και μεγαλύτερη προσαρμογή σε αυτή την προοπτική αποτελεί κοινό έδαφος. Είναι αναγκαίο να τονιστεί πως το ζήτημα της δημιουργίας μιας ενιαίας σφαίρας ΔΒΜ, πιστοποίησης και απασχόλησης εξυπηρετείται μέσα από την ανάγκη δημιουργίας αξιόπιστων, διαφανών και έγκριτων πλαισίων προσόντων τα οποία θα διασφαλίζουν με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης και αξιοκρατίας την κινητικότητα και την ενδυνάμωση του εργατικού δυναμικού.
- Σημαντικό ζήτημα αποτελεί το θέμα της θεσμικής ενδυνάμωσης και της συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων. Το δίπολο δημόσιος ή ιδιωτικός πα-

ράγοντας δεν φαίνεται να παίζει κάποιον ιδιαίτερο ρόλο στην ευρωπαϊκή επικράτεια. Η πρόκληση της διαφάνειας, της αξιοκρατίας και γενικότερα της διαπερατότητας φαίνεται πως αντιμετωπίζεται μέσα από στέρεες και ακλόνητες θεσμικές διαδικασίες κοινωνικού ελέγχου και κοινωνικής λογοδοσίας. Το ζήτημα αυτό αποτελεί μια οριζόντια θεσμική παράμετρο ποιότητας, αφού γίνεται σαφές πως κάθε σημαντικό μεταρρυθμιστικό εγχείρημα προϋποθέτει την ευρεία κοινωνική συναίνεση και διευρυμένες συμμετοχές όχι μόνο από την πλευρά της κεντρικής διοίκησης ή της γραφειοκρατίας αλλά και από την πλευρά των κοινωνικών εταίρων, της εκπαιδευτικής κοινότητας, της οργανωμένης κοινωνίας των πολιτών.

- Ιδιαίτερα κομβικό ζήτημα αποτελεί το θέμα της διασφάλισης ποιότητας. Γίνεται ιδιαίτερα εμφανές πως η διασφάλιση ποιότητας μέσα από οριζόντιες θεσμικές και ακλόνητες διαδικασίες αποτελεί βασική προτεραιότητα για πολλούς φορείς και οργανισμούς οι οποίοι δραστηριοποιούνται στο δίπολο ΔΒΜ και πιστοποίηση προσόντων. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ιδιαίτερα καινοτόμα συλλογιστική, η οποία ξεπερνά τις παραδοσιακές προδιαγραφές τεχνικού χαρακτήρα, περιλαμβάνοντας τη δημιουργία εργαλείων και διαδικασιών που συμβάλλουν στην ορθολογική, αντικειμενική και υψηλής ποιότητας παραγωγή προσόντων και υπηρεσιών. Μεταλλάσσει ουσιαστικά το ρόλο και το χαρακτήρα της ίδιας της εκπαίδευσης-κατάρτισης εντός του πλαισίου της ΔΒΜ, αφού τεκμαίρεται την ύπαρξη αντικειμενικών προδιαγραφών, που συνηγορούν στη δημιουργία συστημάτων με ιδιαίτερα υψηλή αποτελεσματικότητα.
- Καθίσταται απόλυτα σαφές πως ο ρόλος της ποιότητας –παρά το σχετικισμό, την ασάφεια, τη θεσμική ανομοιογένεια και σε πολλές περιπτώσεις την πολεμική που έχει αναπτυχθεί στους κόλπους της ακαδημαϊκής κοινότητας– αποτελεί μια ανοιχτή παρακαταθήκη και μια ενδιαφέρουσα πρόκληση για τις πολιτικές σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Είναι επίσης σαφές πως, πέρα από την κυριαρχία των αριθμών και την επιδίωξη των ποσοτικών στόχων και των μετρήσιμων μεγεθών, το μεγάλο διακύβευμα είναι η ποιοτική εμβάθυνση στην ουσία της εκπαίδευσης και κατάρτισης αλλά και της πιστοποίησης που παρέχεται. Είναι ευνόητο πως η επένδυση στην ποιότητα αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο της βιωσιμότητας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της ΔΒΜ στο πεδίο της αγοράς εργασίας. Οι εμπειρογνώμονες

και οι ειδικοί του χώρου διατείνονται πως αυτό μεταφράζεται σε απόλυτα μετρήσιμους στόχους, αφού διαχέεται μακροπρόθεσμα μέσα στην αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών και των επαγγελματιών που ασκούνται σε συνθήκες ελεύθερου ανταγωνισμού και οικονομικής παγκοσμιοποίησης.

Αναμφίβολα λοιπόν, στο πλαίσιο μιας ορθολογικής ανάγνωσης της ελληνικής κρίσης και σε σχέση με τις διεθνείς εξελίξεις και την ευρωπαϊκή πραγματικότητα, το τρίπτυχο *ΔΒΜ – πιστοποίηση προσόντων – διασφάλιση ποιότητας* καλείται να αναδιαταχθεί και να συμβάλει τα μέγιστα στη δημιουργία μιας νέας δυναμικής. Η δημοσιονομική κρίση, η κρίση χρέους καθώς και μνημονιακοί νόμοι αναμφισβήτητα διαμόρφωσαν ένα ιδιαίτερα δυσμενές περιβάλλον για την ανάπτυξη των πολιτικών αυτών σε εθνικό επίπεδο. Επιγραμματικά και μόνο, παθογένειες και αρνητικά συμπτώματα –όπως η συνολική ανεργία, η ανεργία των νέων, η πτώση της αγοραστικής δύναμης και του βιοτικού επιπέδου του γενικού πληθυσμού, η μετανάστευση των νέων επιστημόνων, η υποβάθμιση του θεσμικού ρόλου των κοινωνικών εταίρων, η αποδυνάμωση της σχέσης εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των οργανώσεων των εργαζομένων και των εργοδοτών, η επιδείνωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων (σχολική διαρροή, Neets κ.ά.)– διαμορφώνουν μια ιδιαίτερα προβληματική εικόνα, απέναντι στην οποία οφείλουμε να επανατοποθετηθούμε. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τα τελευταία χρόνια, παρά τις αντίξοες συγκυριακές συνθήκες, οι κοινωνικοί εταίροι επιχειρούν σταθερά να αναπτύξουν και να διατηρήσουν μια κουλτούρα συνεργασίας, ενώ έχει αρχίσει να επαναθεμελιώνεται και μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Όσον αφορά τις σχέσεις εμπιστοσύνης, αυτές από πλευράς εργαζομένων αποδεικνύονται πιο στέρεες με τις εργοδοτικές οργανώσεις των μικρών και μικρομεσαίων επιχειρήσεων, εμπορικών καταστημάτων και βιοτεχνιών. Είναι αξιοσημείωτο πως εν μέσω ιδιαίτερα δυσμενών συνθηκών αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια μια σειρά καλών πρακτικών πάνω στο τρίπτυχο *ΔΒΜ – πιστοποίηση – διασφάλιση ποιότητας*. Ενδεικτικά και μόνο υλοποιήθηκαν δράσεις και συμπράξεις όπως:

- ο σχεδιασμός, η συγγραφή και η πιστοποίηση επαγγελματικών περιγραμμάτων (μέχρι στιγμής συνολικά 300),
- η διερεύνηση και η μελέτη δράσεων ανάπτυξης και διασφάλισης ποιότητας στο σύστημα της διά βίου εκπαίδευσης,
- ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης για

την ανάπτυξη οριζόντιων κοινωνικών δεξιοτήτων (εργαζομένων, αυτοαπασχολουμένων και ιδιοκτητών μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων),

- ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης σε μια σειρά ειδικοτήτων, καθώς και η ανάπτυξη συστήματος πρακτικής άσκησης σε επιχειρήσεις,
- η συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού και η μετατροπή του σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και η ανάπτυξη συστήματος e-learning,
- η ανάπτυξη ενός ευρέος πεδίου διαλόγου και ανταλλαγής τεχνογνωσίας και εμπειριών, με σκοπό την ανάπτυξη δράσεων και συμπράξεων και με στόχο την ενίσχυση της ΔΒΜ, της πιστοποίησης και της διασφάλισης ποιότητας σε όλο το φάσμα του εργατικού δυναμικού της χώρας.

Βιβλιογραφία

- Abelev, M., Packer, A., Kornil, M. and Calikoglu, S. (2002). *The SCANS Model for Welfare to Work: Final Report to the U.S. Department of Labor*, Baltimore, MD: SCANS 2000 Center, Johns Hopkins University.
- Advies, R., Hagens, K., Van den Hout, T. and Kraaijvanger, H. (2007). “OECD Thematic Review on recognition of non-formal and informal learning: Country Background Report for the Netherlands”, Amsterdam: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Ahire, S.L., Waller, M.A. and Golhar, D.Y. (1996). “Quality management in TQM versus non-TQM firms: An empirical investigation”, *International Journal of Quality & Reliability Management*, 13 (8), pp. 8-27.
- Bartram, D. (2004). “Assessment in organizations”, *Applied Psychology: An International Review*, 53, pp. 237-259.
- Behringer, F. (n.d.). *Lifelong Learning in Germany: Which Forms of Learning Do Workers Use?*, available at: <http://www.bibb.de/en/18422.php>.
- Bergmann, H. (1996). “Quality of education and the demand for education: Evidence from developing countries”, *International Review of Education*, 42 (6), pp. 581-604.
- Boström, A.K., Boudard, E. and Siminou, P. (2001). “Lifelong learning in Sweden”, *Cedefop Panorama series*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (1998). “Vocational education and training: The European research field”, *Background Report*, vols. 1 and 2, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2007). “Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States”, *Cedefop Panorama*

- series*, 147, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu>.
- Cedefop (2008a). *Skill Needs in Europe: Focus on 2020*, Thessaloniki: Cedefop.
- Cedefop (2008b). "Validation of non-formal and informal learning in Europe", Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2008c). "VET Policy Report: Progress in the policy priority areas for vocational education and training", Rome: ISFOL.
- Cedefop (2009a). "Modernising vocational education and training: Fourth report on vocational education and training research in Europe – synthesis report", Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2009b). "The shift to learning outcomes: Policies and practices in Europe", *Cedefop Reference series*, 72, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2010). "Changing qualifications: A review of qualifications policies and practices", *Cedefop Reference series*, 84, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2013). "Analysis and overview of NQF developments in European countries: Annual report 2012", Working Paper 17, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2014a). "Attractiveness of initial vocational education and training: Identifying what matters", Research Paper 39, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2014b). "Terminology of european education and training policy: A selection of 130 key terms", 2nd ed., Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2015). "Briefing note: Encouraging adult learning", Thessaloniki: Cedefop.
- Cheng, Y.C. and Tam, W.M. (1997). "Multi-models of quality in education", *Quality Assurance in Education*, 5 (1), pp. 22-31.
- Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research Methods in Education*, 3rd edition, London: Routledge.

- Colardyn, D. and Bjørnåvold, J. (2005). "The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning – National policies and practices in validating non-formal and informal learning", *Cedefop Panorama series*, 117, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Commission of the European Communities (2000). "A memorandum on lifelong learning", Commission Staff Working Paper, Brussels.
- Danish Ministry of Children, Education and Gender Equality (n.d.). *Lifelong Learning*, available at: http://eng.uvm.dk/~media/UVM/Filer/English/PDF/Fact%20sheets/101221_lifelong_learning.pdf.
- Dave, R.H. (1976). *Foundations of Lifelong Education*, Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Dehousse, R. (2002). "The open method of coordination: A new policy paradigm?", Paper presented at the 1st Pan-European Conference on European Union Politics, Bordeaux, 26-28 September.
- Deming, W.E. (1986). *Out of the Crisis*, Massachusetts Institute of Technology: Center for Advanced Engineering Study, Cambridge, MA.
- Department for Business, Innovation and Skills (2013). *Evaluation of the 'New Challenges, New Chances' Further Education and Skills Reform Plan*, London: Crown.
- Doherty, G.D. (2008). "On quality in education", *Quality Assurance in Education*, 16 (3), pp. 255-265.
- Dotchin, J.A. and Oakland, J.S. (1994). "Total quality management in services: Understanding and classifying services", Part 1, *International Journal of Quality & Reliability Management*, 11 (3), pp. 9-26.
- Ehlers, U.D. (2009). "Understanding quality culture", *Quality Assurance in Education*, 17 (4), pp. 343-363.
- Eisner, W.E. (1991). *The Enlightened Eye, Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, New York: Macmillan.

- EQAVET (2014). *United Kingdom*, available at: <http://www.eqavet.eu/gns/what-we-do/implementing-the-framework/united-kingdom.aspx>.
- EQAVET (n.d.). *Introduction to the VET System in the Netherlands*, available at: <http://www.eqavet.eu/gns/what-we-do/implementing-the-framework/netherlands.aspx>.
- Erickson, T. (2006). "Trends in the pattern of lifelong learning in Sweden: Towards a decentralized economy", Paper presented at Céreq, 10/12 Mars 2005, Marseille.
- European Association for the Education of Adults (2011a). "Country report on adult education in the Netherlands", Helsinki: EAEA.
- European Association for the Education of Adults (2011b). "Country report on adult education in France", Helsinki: EAEA.
- European Association for the Education of Adults (2011c). "Country report on adult education in Italy", Helsinki: EAEA.
- European Association for the Education of Adults (2014). "Adult education in Europe 2014: A civil society view", Helsinki: EAEA.
- European Civil Society Platform on Lifelong Learning (2012). "Validation of non-formal and informal learning", *LLL-Mag*, 1, pp. 4-7.
- European Commission (1993). *White Paper: Growth, Competitiveness and Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2010). *Presentation Fiche: ESCO, the Forthcoming European Skills, Competencies and Occupations Taxonomy*, Brussels.
- European Commission (2013). *ESCO – European Classification of Skills/Competences, Qualifications and Occupations*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission DG EAC and Cedefop (2009). "ECVET: From principles to practice – Synthesis report", 4-5 December 2008, Paris, available at: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/etvnews/news/4554-att1-1-ecvetseminar4dec08-synthesis.pdf>.
- European Infonet Adult Education (n.d.). "Adult education in Italy", available at: <http://www.infonet-ae.eu/country-overviews/italy>.

- Eurydice (2006). "Eurybase: The information database on education systems in Europe: Organization of the education system in Ireland - 2005/06", Brussels.
- Federal Ministry of Education and Research (n.d.). "Lifelong learning", available at: <http://www.bmbf.de/en/lebenslangeslernen.php>.
- Feerick, S. and Oviedo, A. (2013). "European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training: A tool for improving quality assurance in VET", *Improving Quality of Vocational Training Tools, Frameworks and Current Practices*, pp. 110-119.
- Feigenbaum, A.V. (1986). *Total Quality Control*, 2nd edition, New York: McGraw-Hill.
- Garvin, D.A. (1988). *Managing Quality*, New York: Macmillan.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books.
- Green, A. (2005). "Models of lifelong learning and the knowledge economy/society in Europe: What regional patterns are emerging?", in Kuhn, M. and Sultana, R. (eds), *Homo Sapiens Europaeus? Creating the European Learning Citizen*, New York: P. Lang.
- Grewal, D. (1995). "Product quality expectations: Towards an understanding of their antecedents and consequences", *Journal of Business and Psychology*, 9 (3), pp. 225-240.
- Harvey, R.J. (1994). "Job analysis", in Dunnette, M.D. and Hough, L.M. (eds), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 2nd ed., vol. 2, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Harvey, L. and Green, D. (1993). "Defining quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), pp. 9-34.
- Harvey, L. and Newton, J. (2004). "Transforming quality evaluation", *Quality in Higher Education*, 10 (2), pp. 149-165.
- Helms, S. and Key, C.H. (1994). "Are students more than customers in the classroom?", *Quality Progress*, 27, pp. 97-99.
- Houston, D. (2008). "Rethinking quality and improvement in higher education", *Quality Assurance in Education*, 16 (1), pp. 61-79.

- ISO 8402:1986 (1994). *Quality Management and Quality Assurance: Vocabulary*, Homebush: Standards Australia.
- ISO 29990:2010 (2010). *Learning Services for Nonformal Education and Training: Basic Requirements for Service Providers*, London: BSI.
- Jallade, J.P. (2001). "Lifelong learning: International injunctions and university practices", *European Journal of Education*, 36 (3), pp. 361-377.
- James, E. (2008). *Quality and Performance Excellence: Management, Organization, and Strategy*, Cincinnati: Thomson Learning.
- Jelenc, Z. (2001). "Lifelong learning policies in transition countries", in Aspin, D. et al. (eds), *International Handbook of Lifelong Learning*, Kluwer Academic Publishers.
- Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and The Emerging Model of Education and Training*, London: Falmer.
- Johnson, F.C. and Golomski, W.A.J. (1999). "Quality concepts in education", *The TQM Magazine*, 11 (6), pp. 467-473.
- Juran, J.M. (1992). *Juran on Quality by Design: The New Steps for Planning Quality into Goods and Services*, New York: Free Press.
- Kathawala, Y. (1989). "A comparative analysis of selected approaches to quality", *International Journal of Quality & Reliability Management*, 6 (5), pp. 7-17.
- Kearns, P., Mc Donald, R., Candy, P., Knights, S. and Papadopoulos, G. (1999). *VET in the Learning Age: The Challenge of Lifelong Learning for All*, vol. 1, Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Konidari, V. and Abernot, Y. (2006). "From TQM to learning organisation: Another way for quality management in educational institutions", *International Journal of Quality & Reliability Management*, 23 (1), pp. 8-26.
- Korsgaard, O. (2002). "A European demos? The Nordic adult education tradition – folkeoplysning – faces a challenge", *Comparative Education*, 38 (1), pp. 7-16.
- Kouvo, T. (2013). *Adult Education in Finland*, available at: <http://www.infonet-ae.eu/country-overviews/finland>.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Kwan, P.Y.K. (1996). "Application of total quality management in education: Retrospect and prospect", *International Journal of Educational Management*, 10 (5), pp. 25-35.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. and Leitner, M. (2004). "Examination of the dimensions of quality in higher education", *Quality Assurance in Education*, 12 (2), pp. 61-69.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills: SAGE Publications.
- Lohmar, B. and Eckhardt, T. (2014). "The education system in the Federal Republic of Germany 2012/2013: A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe", Bonn: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.
- Mansfield, R.S. (1996). "Building competency models: Approaches for HR professionals", *Human Resource Management*, 35 (1), pp. 7-18.
- Markowitsch, J. and Müller-Riedlhuber, H. (2008). *Dictionary on Skills and Competences*, Vienna.
- Markowitsch, J. and Plaimauer, C. (2009). "Descriptors for competence: Towards an international standard classification for skills and competences", *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), pp. 817-837.
- Milakovich, M. (1995). *Improving Service Quality: Achieving High Performance in the Public and Private Sectors*, CRC Press.
- Ministère éducation nationale (2010). *National Education and Vocational Education in France*, Paris.
- Ministry of Education and Research Sweden (2013). *Adult Education and Training in Sweden*, Stockholm: Ministry of Education and Research.
- Mizikaci, F. (2006). "A systems approach to program evaluation model for quality in higher education", *Quality Assurance in Education*, 14 (1), pp. 37-53.
- Morfaw, J.N. (2006). *Total Quality Management: A Comprehensive Strategy Toward the Implementation of an Effective and Efficient Healthcare Delivery System in Africa*, Lanham, MD: University Press of America.

- Morgeson, F.P. (2007). "Job analysis methods", in Rogelberg, S.G., *Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Motola, S. (2001). "Quality and indicators of quality in South African education: A critical appraisal", *International Journal of Educational Development*, 21 (1), pp. 2-78.
- Murdick, R.G., Render, B. and Russell, R. (1990). *Service Operations Management*, Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Naval, C., Print, M. and Veldhuis, R. (2002). "Education for democratic citizenship in the New Europe: Context and reform", *European Journal of Education*, 37 (2), pp. 107-128.
- Newton, J. (2007). "What is quality?", in *Embedding Quality Culture In Higher Education: A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*, Brussels: European University Association.
- Nijhof, W. (2005). "Lifelong learning as a European skill formation policy", *Human Resources Development Review*, 4 (4), pp. 401-417.
- Norwegian Ministry of Education and Research (2007). *Education: From Kindergarten to Adult Education* (Publication number: F-4133E), Oslo: Ministry of Education and Research.
- Oakland, J.S. (2003). *Total Quality Management: Text With Cases*, 3rd edition, Elsevier Ltd.
- Oakland, J.S. and Tanner, S. (2007). "Successful change management", *Total Quality Management*, 18 (1-2), pp. 1-19.
- Observal (2008). *Annual National Review (ANaR) on the Validation of Non-Formal and Informal Learning (VNF-IFL) on the National Context*, available at: <file:///C:/Users/pcn02/Downloads/Latvia%20%20Annual%20National%20Report%202008.pdf>.
- OECD (2005). *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning*, Report from Thematic Group 2 "Standards and quality assurance in qualifications with special reference to the recognition of non-formal and informal learning", available at: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34376318.pdf>.

- OECD (2007). *OECD Thematic Review on Recognition of Non-formal and Informal Learning*, Country Background Report for the Netherlands.
- Ofqual (2014). *General Conditions of Recognition*, Belfast: Office of Qualifications and Examinations Regulation.
- Ofsted (2015). *The Common Inspection Framework: Education, Skills and Early Years*, Manchester: Crown.
- Omachonu, V.K. and Ross, J.R. (1994). *Principles of Total Quality*, Delray Beach, FL: St. Lucie Press.
- O'Sullivan, M.C. (2006). "Lesson observation and quality in primary education as contextual teaching and learning processes", *International Journal of Educational Development*, 26 (3), pp. 246-260.
- Owlia, M.S. and Aspinwall, E.M. (1996). "A framework for the dimensions of quality in higher education", *Quality Assurance in Education*, 4 (2), pp. 12-20.
- Peterson, N.G., Borman, W.C., Hanson, M.A. and Kubisiak, U.C. (1999). "Summary of results, implications for O*NET applications, and future directions", in Peterson, N.G., Mumford, M.D., Borman W.C., Jeanneret, P.R. and Fleishman, E.A. (eds), *An Occupational Information System for the 21st Century: The Development of O*NET*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Pond, W.K. (2001). "Twenty-first century education and training: Implications for quality assurance", *The Internet and Higher Education*, 4 (3), pp. 185-192.
- Rausch, A.S. (2003). "A case study of lifelong learning in Japan: Objectives, curriculum, accountability and visibility", *International Journal of Lifelong Education*, 22 (5), pp. 518-532.
- Reed, R., Lemak, D.J. and Mero, N.P. (2000). "Total quality management and sustainable competitive advantage", *Journal of Quality Management*, 5, pp. 5-26.
- Rubin, J.H. and Rubin, S.I. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*, London: SAGE publications.
- Sahney, S., Banwet, D.K. and Karunes, S. (2004). "Conceptualizing total quality management in higher education", *The TQM Magazine*, 16 (2), pp. 145-159.
- Sanchez, J.I. and Levine, E.L. (1999). "Is job analysis dead, misunderstood, or both? New forms of work analysis and design", in Kraut, A.I. and Korman, A.K. (eds),

- Evolving Practices in Human Resources Management: Responses to a Changing World of Work*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sims, S.J. and Sims, R.R. (1995). *Total Quality Management in Higher Education*, Westport Ct: Praeger.
- Souto, O.M, Hawley, J. and Nevala, A. (2008). "European inventory on validation of informal and non-formal learning: 2007 update – A final report to DG education and culture of the European Commission", Birmingham: Ecotec, available at: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/>.
- Sower, V.E. (2011). *Essentials of Quality with Cases and Experiential Exercises*, Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Sprogøe, J. (2003). "Comparative analysis of lifelong learning strategies and their implementation in Denmark, Estonia, Finland, Iceland, Latvia, Lithuania, Norway, Sweden", in Nordic - Baltic Lifelong Learning Conference "A human touch: Adults learning with a difference", Riga, 11-13/5/2003.
- Stewart, C.J. and Cash, B.W. (1991). *Interviewing, Principles and Practices*, Dubuque: Wm. C. Brown Publishers.
- Sussan, A.P. and Johnson, W.C. (1997). "The impact of market/quality orientation on business performance", *Computers and Industrial Engineering*, 33 (1), pp. 161-165.
- Swedish Government Bill 2000/01: 72.
- Taylor, A.W. and Hill, F.M (1993). "Issues for implementing TQM in further and higher education: The moderating influence of contextual variables", *Quality Assurance in Education*, 1 (2), pp. 12-21.
- The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (1991). *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000*, U.S. Department of Labor.
- Tight, M. (1998). "Lifelong learning: Opportunity or compulsion", *British Journal of Educational Studies*, 46 (3), pp. 251-263.
- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting Educational Research*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ulicna, D. and Curth, A. (2013). *Study on Quality Assurance in Continuous VET and on Future Development of EQAVET*, Brussels: ICF GHK.

- Voehl, F. (ed.) (1994). *Total Quality in Higher Education*, Florida: St. Lucie Press.
- Worthen, H. and Berry, J. (2002). "Bargaining for 'Quality' in higher education: A case study from the city colleges of Chicago", *Labor Studies Journal*, 27 (3), pp. 1-23.
- Yarmohammadiana, M.H., Mozaffaryb, M. and Saghaeiannejad, E.S. (2011). "Evaluation of quality of education in higher education based on Academic Quality Improvement Program (AQIP) Model", *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 2917–2922.
- Zahra, M. (n.d.). "Lifelong learning in Norway", Drammen: Norwegian Center for Multicultural Value Creation, available at: http://www.wereurope.eu/download/LLL/Abstract_LLL_NO.pdf.
- Zhang, G., Zeller, N., Shea, C., Griffith, R., Metcalf, D., Misulis, K., Williams, J. and Knight, S. (2008). "A 360° assessment of the multidimensional effects of a service-learning program in teacher education using mixedmethods research", Paper presented at the 8th International Research Conference on Service-Learning and Community Engagement, New Orleans, LA.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. και Κούτρα, Χ. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βεργίδης, Δ. (1999). «Κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα», στο Βεργίδης, Δ., Abrahamsoon, K., Davis, R. και Fay, R., *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (2001). «Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική», στο Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν.Β. και Νικόδημος, Σ., *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*, Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα: Ατραπός.
- Βεργίδης, Δ. (2005). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*, Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΓΔ Εκπαίδευση και Πολιτισμός (2007). *Βασικά Χαρακτηριστικά του ECTS*, ανάκτη-

- ση: 8/9/2015 από http://ec.europa.eu/education/lifelonglearning-policy/doc/ects/key_el.pdf.
- Γεωργιάδης, Ν. (2011). *Ευρωπαϊκά Εργαλεία και Εθνικές Πολιτικές: Εθνικές και Ευρωπαϊκές Προκλήσεις*, Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Δημουλάς, Κ. (επιμ.) (2007α). *Οδηγός Ανάπτυξης Επαγγελματικών Περιγραμμάτων*, Αθήνα: ΓΣΕΕ, ΣΕΒ, ΚΕΚ ΓΣΕΒΕΕ, ΕΣΕΕ.
- Δημουλάς, Κ. (2007β). «Διά βίου μάθηση και μισθωτή εργασία», στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δούκας, Χ. (1999). «Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ECVET reflector (Ντρούτσα, Ε., Ζαρίφης, Γ.Κ., Φωτόπουλος, Ν. και Αθανασούλη, Α.) (2012). *Εφαρμογή και Ανάπτυξη Συστήματος Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*, ανάκτηση: 17/8/2015 από Διαπιστώσεις της μελέτης ECVET reflector: http://www.include.ecvet.de/ecvet/downloads/ECVET_Summary_GR.pdf.
- ECVET Hellas – National Team of ECVET Experts (2012). «Εθνική Αναφορά για την υπάρχουσα κατάσταση στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με έμφαση στις πολιτικές που έχουν αναπτυχθεί σε σχέση με το Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET)», Αθήνα: Ελληνική Εθνική Μονάδα, Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).
- ΕΟΠΠΕΠ (χ.χ.). Βασική Ιστοσελίδα του Εθνικού Σημείου Συντονισμού για το EQF, <http://www.eopppep.gr/index.php/el/>.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009α). «Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης», C 119/02, Βρυξέλλες.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009β). «Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη δημιουργία ευρωπαϊκού παι-

σίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, C 155/01, Βρυξέλλες.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009γ). «Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 2009 για τη θέσπιση του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET)», C 155/02, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008). «Επεξήγηση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση», Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009α). «Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων για τη διά βίου μάθηση (ΕΠΕΠ)», Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009β). «Οδηγός για τους χρήστες του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων ECTS», Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλης.

Ζερδεβά, Π.Μ. (2014). «Σχεδιασμός και ανάπτυξη οντολογίας για την αναπαράσταση περιγραμμάτων διαδικτυακών επαγγελμαμάτων και τη σύνδεση μαθησιακών αποτελεσμάτων και προσόντων», αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

Ζιρίνογλου, Π. (2015). *Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση: Η Περίπτωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Εφαρμογή της Βέλτιστης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.

Καραλής, Θ. (2008). «Διά βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων και ενεργός πολιτης», στο Μπάλιας, Σ. (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση.

Καραλής, Θ. (2010). «Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα», στο Βεργίδης, Δ. και Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕΓΣΕΕ.
- Κελπανίδης, Μ. και Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Διαβίου Μάθηση: Κοινωνικές Προϋποθέσεις και Λειτουργίες – Δεδομένα και διαπιστώσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Μελέτη Αξιολόγησης*, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουτούζης, Μ. και Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Διοίκηση Μονάδων*, τόμος Γ', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λευθεριώτου, Π. (2014). *Ο Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιντζέρης, Π. (2010). «Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων», στο Βεργίδης, Δ. και Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός Αξιολόγησης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματθαίου, Δ. (2002). *Η Εκπαίδευση απέναντι στις Προκλήσεις του 21ου Αιώνα: Νέες Ορίζουσες και Προοπτικές*, Αθήνα: Λιβάνη.
- Mialaret, G. (1997). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*, μτφ. Γ. Ζακοπούλου, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Μπουζάκης, Σ. (1999). *Γεώργιος Α. Παπανδρέου (1888-1968): Ο Πολιτικός της Παιδείας*, τόμος Β', Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρίνια, Β. (2008). «Η διοίκηση ολικής ποιότητας στη σχολική μονάδα: Μια κριτική προσέγγιση», *Νέα Παιδεία*, 125, σελ. 60-68.
- Πανιτσίδου, Ε. (2013). «Διά βίου εκπαίδευση: Μια σύγχρονη “πανάκεια”; Ευρύτερα ατομικά και κοινωνικά οφέλη», Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α. (2008). «Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις», *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1), σελ. 526-295.
- Πολυμεράκη, Φ. (2011). «Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διοικητικών υπαλλήλων των ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών: Μια εμπειρική διερεύνηση

στη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των ιδίων υπαλλήλων», αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Small City Commerce (2010). *Οδηγός Εφαρμογής Συστήματος Διαχείρισης Ποιότητας, σύμφωνα με τις Απαιτήσεις του Προτύπου ISO 9001:2008, σε Μικρομεσαίες Επιχειρήσεις*, διαθέσιμο στο: www.smallcitycommerce.eu.

Σπανός, Ν. (1993). *Ολική Ποιότητα*, Αθήνα: Γαλαίος.

Στειακάκης, Ε. και Κωφίδης, Ν. (2010). *Διοίκηση και Έλεγχος Ποιότητας*, Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Συμβούλιο της Ευρώπης και Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2004). «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010: Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισαβόνας», Βρυξέλλες.

Συτζιούκη, Μ. (2009). *Τα «Κρίσιμα Προσόντα» Σπουδών και Απασχολησιμότητας στη Δεύτερη Βαθμίδα της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στη Βάδη-Βυρτεμβέργη: Έμμεση Συγκριτική Μελέτη*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ.

Τρίλιζας, Ν. (2001). *Ειδικά Θέματα για την Ποιότητα*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Verma, G.K. και Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*, μτφ. Έ. Γρίβα, επιμ. Α. Παπασταμάτης, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική: Διερεύνηση της Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την Απασχόληση*, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ
2007-2013
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ
ΣΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ



ISBN: 978-960-9571-83-8