

ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ

Σχολή Οικονομίας και Διοίκησης - Τμήμα Διοίκησης Οργανισμών, Marketing και Τουρισμού
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ (MASTER'S THESIS)

**Συγκριτική μελέτη του τρόπου διοίκησης σε Ελλάδα και
Σκανδιναβία**

ΚΟΥΝΕΛΑΚΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ (Α.Μ.: 455)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΒΔΗΜΙΩΤΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝΑΣ

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2019

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract.....	5
Ευχαριστίες.....	6
Συντομογραφίες.....	7
Κεφάλαιο 1^ο	9
Σκοπός της έρευνας	9
Ερευνητικά ερωτήματα.....	10
Το υλικό της έρευνας	10
Αποσαφηνίσεις βασικών όρων και εννοιών της εργασίας.....	11
Κεφάλαιο 2^ο	13
Θεωρητική συγκρότηση του ερευνητικού αντικειμένου - Μελέτη των τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων (των τριών σκανδιναβικών και του ελληνικού) μέσα στο χρονικό πλαίσιο των τελευταίων 120 χρόνων	13
Μελέτη των τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων (των τριών σκανδιναβικών και του ελληνικού) σε επίπεδο διοίκησης σχολικής μονάδας	18
Κεφάλαιο 3^ο	27
Το εκπαιδευτικό σύστημα της Νορβηγίας.....	27
Γενικά στοιχεία	27
Ιστορικό πλαίσιο	27
Πολίτευμα – Διοικητική διαίρεση.....	28
Οικονομία.....	28
Η εκπαίδευση στη Νορβηγία - Ιστορία της εκπαίδευσης στη Νορβηγία.....	28
Κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος	31
Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες	34
Εκπαίδευση ενηλίκων	39
Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαίδευση της Νορβηγίας.....	40
Ο ρόλος του διευθυντή στο νορβηγικό σχολείο.....	42
Κεφάλαιο 4^ο	49
Το εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας	49
Γενικά στοιχεία	49
Ιστορικό πλαίσιο	49
Πολίτευμα – Διοικητική διαίρεση.....	49
Οικονομία.....	50
Η εκπαίδευση στη Σουηδία - Ιστορία της εκπαίδευσης στη Σουηδία.....	50

Κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος	52
Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες	57
Εκπαίδευση ενηλίκων	63
Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαίδευση της Σουηδίας	64
Ο ρόλος του διευθυντή στο σουηδικό σχολείο	68
Κεφάλαιο 5°	73
Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας.....	73
Γενικά στοιχεία	73
Ιστορικό πλαίσιο	73
Πολίτευμα – Διοικητική διαίρεση.....	74
Οικονομία.....	74
Η εκπαίδευση στη Φινλανδία - Ιστορία της εκπαίδευσης στη Φινλανδία	74
Κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος	77
Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες	81
Εκπαίδευση ενηλίκων	84
Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαίδευση της Φινλανδίας.....	84
Ο ρόλος του Διευθυντή στο φινλανδικό σχολείο.....	87
Κεφάλαιο 6°	91
Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.....	91
Γενικά στοιχεία	91
Ιστορικό πλαίσιο	91
Πολίτευμα – Διοικητική διαίρεση.....	92
Οικονομία.....	92
Η εκπαίδευση στην Ελλάδα - Ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα	92
Κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος	98
Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες	103
Εκπαίδευση ενηλίκων	109
Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαίδευση της Ελλάδας	109
Ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο	113
Κεφάλαιο 7°	116
Ο ρόλος του ΟΟΣΑ, της ΕΕ και των Διεθνών Οργανισμών στη χάραξη της εθνικής πολιτικής των κρατών της ΕΕ	116
Εισαγωγή.....	116
Παγκοσμιοποίηση	117
Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας	117
Παγκοσμιοποίηση σε πολιτικό επίπεδο	118

Παγκοσμιοποίηση σε πολιτιστικό επίπεδο.....	118
Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική	118
Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ).....	120
Ο ΟΟΣΑ και η επιρροή που ασκεί στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές	120
Ο ΟΟΣΑ για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.....	122
Ο ΟΟΣΑ για το εκπαιδευτικό σύστημα των σκανδιναβικών χωρών	124
Ο λόγος της ΕΕ για την εκπαιδευτική πολιτική	128
Ο λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη σχολική ηγεσία	133
Κεφάλαιο 8^ο	135
Ερευνητικό μέρος.....	135
Μεθοδολογία.....	135
Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	136
Ταυτότητα έρευνας	137
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	139
Συμπεράσματα	157
Προεκτάσεις.....	161
Βιβλιογραφία	162
Νομοθεσία	186
Πίνακες.....	189

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο οι αλλαγές που συντελούνται στη χάραξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώνονται όλο και περισσότερο στον ρόλο που διαδραματίζουν τα στελέχη της εκπαίδευσης. Στην ευρωπαϊκή ήπειρο κατά τη διάρκεια των τελευταίων 50, τουλάχιστον, χρόνων οι ζυμώσεις, οι μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές στα εκπαιδευτικά πράγματα είναι δραματικές. Το σχολείο της δεκαετίας του 1970 παρουσιάζει λίγες ομοιότητες με το σχολείο του 2020. Ο λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ από γενικόλογος, θεωρητικός και συμβουλευτικός άλλαξε με την πάροδο του χρόνου. Έγινε πιο συγκεκριμένος, πρακτικός και κατευθυντικός. Έννοιες, όπως *αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενίσχυση των υποστηρικτικών θεσμών, συνεργασία, κατάρτιση και επιμόρφωση, δια βίου μάθηση, ανταγωνιστικοί μαθησιακοί οργανισμοί, αποτελεσματική σχολική διοίκηση, μετασχηματιστική ηγεσία* είναι αυτές στις οποίες αναφέρονται όλο και περισσότερο τα δημόσια εθνικά και υπερεθνικά έγγραφα σε όλα τα μήκη και πλάτη της ευρωπαϊκής ηπείρου.

Φτάνοντας στο τέλος της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα είναι πλέον κάτι παραπάνω από επιτακτική η ανάγκη τα στελέχη της εκπαίδευσης να αφήσουν πίσω τους γραφειοκρατικά μοντέλα διοίκησης και στείρες νοοτροπίες του παρελθόντος και να προχωρήσουν με τρόπο δυναμικό στην αναδιοργάνωση των σχολικών τους μονάδων με όραμα και θέληση για αλλαγή, εισάγοντας καινοτομίες και πρωτοβουλίες που θα τις κάνουν πιο αποτελεσματικές.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια συγκριτική μελέτη του τρόπου διοίκησης σχολικών μονάδων στις τρεις σκανδιναβικές χώρες (Νορβηγία, Σουηδία, Φινλανδία) και στην Ελλάδα. Η δομή της εργασίας χωρίζεται σε δύο μέρη:

Στο πρώτο μέρος γίνεται μια αναλυτική περιγραφή του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας σε συνάρτηση με το πολιτικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίχθηκε. Γίνεται, επίσης, μια εκτενής αναφορά του ρόλου που διαδραμάτισαν στα εκπαιδευτικά πράγματα, όλα αυτά τα χρόνια, οι θέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου από επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής των τεσσάρων χωρών, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και από την ξένη και ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο μέρος αποτυπώνεται η μεθοδολογική προσέγγιση του ερευνητή στην προσπάθεια να δοθούν ικανοποιητικές απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Με τη μέθοδο ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 12 διευθυντές σχολικών μονάδων του νομού Θεσσαλονίκης διεξήχθη ποιοτική έρευνα και ακολούθησε η αποδελτίωση, η ερμηνεία και η ανάλυση των δεδομένων και τέλος η εξαγωγή συμπερασμάτων. Όλοι σχεδόν μίλησαν για ένα σφιχτό γραφειοκρατικό σύστημα στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν, στην ανάγκη για μεγαλύτερη ευελιξία στον τρόπο διοίκησης με ταυτόχρονη μείωση της γραφειοκρατίας, αλλά και στις δυσκολίες εφαρμογής των σκανδιναβικών συστημάτων στην Ελλάδα, λόγω της νοοτροπίας των εμπλεκόμενων φορέων και των στρεβλώσεων του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

Abstract

In recent years, the changes in the formulation and implementation of educational policy have been increasingly focused on the role played by the executives of education. In the European continent during the last, at least 50, years of ferlations, reforms and changes in educational matters have been dramatic. The school of the 1970s shows very few similarities

with the school of the 2020s. The guidelines of the European Union and the OECD, which have been, in general, theoretical and consultative, have changed over time. They have become more specific, practical and directional. Concepts such as decentralisation of the education system, strengthening of supporting institutions, cooperation, training and instructing, lifelong learning, competitive learning organisations, effective school administration, transformational leadership are being increasingly referred to in public, national and supranational documents in all the lengths and widths of the European continent.

Arriving at the end of the second decade of the 21st century it is now more than imperative that the education executives left behind bureaucratic management models and sterile attitudes of the past and move forward in a dynamic way in reorganizing their school units with vision and will for change, introducing innovations and initiatives that will make them more effective.

The present paper is a comparative study of how school units are in the three Scandinavian countries (Norway, Sweden, Finland) and Greece. The structure of this paper is divided into two parts:

In the first part there is a detailed description of the educational system of each country in relation to the political, social and historical context into which it has evolved. There is also an extensive reference to the role played in educational matters over the years, by the stances of the European Union and the international organisations. The data was collected through the method of qualitative analysis of content from official documents of educational policy of the four countries, the European Union, the OECD and the foreign and Greek scientific bibliography.

The second part reflects the methodological approach of the researcher in the effort to provide satisfactory answers to the research questions. Through the method of semi-structured interviews with 12 school directors of the prefecture of Thessaloniki, a qualitative research was carried out and followed by the indexing, the interpretation and the analysis of the data and finally the extraction of conclusions. The majority spoke of a tight bureaucratic system in which they are called upon to operate, of a need for greater flexibility in the way of administration, while reducing bureaucracy, but also of the difficulties of implementing the Scandinavian systems in Greece, due to the mentality of the involved institutions and the irregularities in the country's education system.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου όλους τους ανθρώπους που αυτά τα σχεδόν δύο χρόνια στάθηκαν στο πλευρό μου. Την οικογένειά μου, συναδέλφους διευθυντές και εκπαιδευτικούς, προσωπικούς φίλους. Καθένας από την πλευρά του μου έδωσε τη ψυχολογική υποστήριξη που χρειαζόμουν για να μπορέσω να φέρω σε πέρας αυτή την εργασία αλλά πρώτιστα να φτάσω στην «Ιθάκη» μετά από ένα μακρύ ταξίδι στον ωκεανό του διαδικτύου και των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών.

Θα ήθελα να ζητήσω συγγνώμη από τους υπόλοιπους μνημονεύοντας συγκεκριμένα δύο πρόσωπα: Τον Βαγγέλη Κελεσίδη, που προσωπικός φίλος, συνάδελφος και συνεργάτης σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα (καρπός της φιλίας και της συνεργασίας μας είναι ένα

παιδαγωγικό βιβλίο και πέντε εκπαιδευτικά λογισμικά) με βοήθησε ώστε η ενασχόληση μου με το συγκεκριμένο πεδίο να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν τον δόκιμο ερευνητή επιστήμονα από τον απλό αναγνώστη επιστημονικών άρθρων. Τελευταίο άφησα τον καθηγητή μου, τον Σπύρο Αβδημιώτη. Έναν άνθρωπο που με ενέπνευσε και μου δημιούργησε την ανάγκη να «κολυμπήσω» στα βαθιά νερά της επιστήμης του management. Δεν είχα την τύχη να τον έχω καθηγητή στα δια ζώσης μαθήματα που παρέδωσε, αλλά παρακολούθησα με θρησκευτική ευλάβεια όλα τα εξ αποστάσεως. Η ηρεμία, η απίστευτη μεταδοτικότητα και η εξαιρετική του κατάρτιση και παιδεία, η βοήθεια στο επιστημονικό πεδίο, η ψυχολογική υποστήριξη και η εμπιστοσύνη που έδειξε στο άτομό μου ήταν καταλυτικά καθ' όλη την διάρκεια συγγραφής της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Συντομογραφίες

Α.Ε.Ι.	: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Α.Ε.Π.	: Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν
ΑΠΣ	: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
Α.Σ.Ε.Π.	: Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
ΓΕ.Λ.	: Γενικό Λύκειο
D.E.T.	: Directorate for Education and Training (Norway)
ΔΕΠΠΣ	: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Δ.Ο.Ε.	: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
Ε.Α.Ε.Π.	: Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
Ε.Α.Π.	: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ε.Δ.Ε	: Ένορκη Διοικητική Εξέταση
Ε.Ε.	: Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Κ.Δ.Α.Α.	: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
Ε.Ο.Κ.	: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
Ε.Κ.Φ.Ε.	: Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών
ΕΠΑ.Λ	: Επαγγελματικό Λύκειο
Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.Α	: Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση
Ε.Σ.Π.Α	: Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς

Ε.ΣΥ.Π.	: Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
EUROSTAT	: European Statistical Service
FNBE	: Finnish National Board of Education
Ι.Ε.Κ	: Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
Ι.Ε.Π	: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ι.Ο.Β.Ε.	: Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών
Κ.Δ.Β.Μ.	: Κέντρο Δια Βίου Μάθησης
Κ.Ε.Α.	: Κέντρο Εκπαίδευσης για την Αειφορία
Κ.Ε.Ε.	: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
Κ.Ε.Σ.Υ	: Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
Μ.Φ.Π.Α.Δ.	: Μονάδα Φροντίδας Προσχολικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης
N.B.E.	: National Board of Education (Finnish)
N.P.M.	: New Public Management
O.E.C.D.	: Organisation for Economic Cooperation and Development
O.E.Δ.Β.	: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
O.E.Σ.Β.	: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων
O.H.E.	: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
O.ΕΠ.ΕΚ.	: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
O.O.Σ.Α.	: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Π.Δ.	: Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.Κ.	: Περιφεριακό Επιμορφωτικό Κέντρο
ΠΕ.Κ.Ε.Σ	: Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Π.Δ.Ε	: Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης
Π.Ι.	: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
P.I.S.A.	: Program for International Student Assessment
Π.Τ.Δ.Ε.	: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Π.Υ.Σ.Δ.Ε.	: Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Π.Υ.Σ.Π.Ε.	: Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Κ.	: Σχολικό Εργαστηριακό Κέντρο
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.	: Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης

Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.	: Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Τ.Ε.Ε	: Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο
Τ.Ε.Λ.	: Τεχνικό και Επαγγελματικό Λύκειο
Τ.Ε.Σ.	: Τεχνική και Επαγγελματική Σχολή
Τ.Ι.Μ.Σ.Σ.	: Trends in International Mathematics and Science Study
Τ.Π.Ε.	: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

Κεφάλαιο 1^ο

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα όπως «ποιος είναι ο ρόλος των σχολικών ηγετών σε Σκανδιναβία και Ελλάδα;», «κατά πόσο επηρεάζεται αυτός ο ρόλος από τις εθνικές και υπερεθνικές πολιτικές;», «πόσο εφικτό είναι ένα σκανδιναβικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας στη χώρας μας και πόσο έτοιμοι είναι οι κεντρικοί και τοπικοί εμπλεκόμενοι φορείς να το υιοθετήσουν έστω και μερικώς;»

Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι μια θέση ιδιαίτερης βαρύτητας κι αυτός που θα εφαρμόσει άμεσα τους στόχους που ορίζει η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Από τη στάση και τις ενέργειές του εξαρτάται πολλές φορές η επιτυχία μιας μεταρρύθμισης και σε συστήματα μη συγκεντρωτικά έχει επιπροσθέτως τη δυνατότητα να μετασχηματίσει και να προσαρμόσει τις γενικές εκπαιδευτικές διατάξεις στα μέτρα και τις ιδιαίτερες συνθήκες της τοπικής κοινωνίας (Ball, 1998).

Είναι πολύ ενδιαφέρον, στην πορεία αυτής της εργασίας, να καταστούν ορατές σε Σκανδιναβία και Ελλάδα οι ομοιότητες και οι διαφορές των σχολικών ηγετών τόσο σε θεσμικό επίπεδο, όσο και στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν, όπως επίσης και στα περιθώρια που αφήνει το σύστημα να πραγματοποιήσουν το όραμά τους.

Με βάση όλα τα παραπάνω παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να φανεί από την έρευνα πώς το θεσμικό πλαίσιο κάθε χώρας ορίζει το ρόλο τους, πόσο επηρεάζεται αυτός από υπερεθνικούς παράγοντες και πώς πραγματικά βλέπουν τους Σκανδιναβούς συναδέλφους τους, αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό, οι Έλληνες διευθυντές.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με άξονα από τη μία πλευρά το θεωρητικό σκέλος της εργασίας και από την άλλη την ανάλυση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας θα γίνει προσπάθεια να δοθούν ικανοποιητικές απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην Ελλάδα ένα αποκεντρωμένο σύστημα, όμοιο με αυτό των σκανδιναβικών κρατών;
- β) Αν εφαρμοζόταν στην Ελλάδα ένα σύστημα παρόμοιο με το σκανδιναβικό, ποια θα ήταν τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας και ποια η συστημική δομή του;

Το υλικό της έρευνας

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι, μέσα από την παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε Ελλάδα και Σκανδιναβία, να αποσαφηνιστεί ο ρόλος, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του σχολικού ηγέτη και οι συνθήκες, κοινωνικές ιστορικές και πολιτικές, που οδήγησαν στη διαμόρφωσή του.

Στο θεωρητικό πρώτο μέρος μέσα από τη συνδυαστική μελέτη επίσημων εθνικών και υπερεθνικών εγγράφων (πρωτογενές υλικό), βιβλίων, άρθρων και ιστοσελίδων (δευτερογενές υλικό) θα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση των κυρίαρχων εκπαιδευτικών πολιτικών και των ιδεολογιών που αποτέλεσαν το υπόβαθρό τους. Σύμφωνα με τον Ball (2012) οι ιδεολογίες είναι αυτές που μέσα από ένα πλέγμα συνιστωσών διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται η εκπαιδευτική πολιτική που με τη σειρά της ορίζει τους άξονες μέσα στους οποίους θα κινηθούν όλοι οι παράγοντες που αποτελούν ή επηρεάζουν έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

Στο δεύτερο μέρος που αποτελεί το κατ' εξοχήν ερευνητικό τμήμα της εργασίας μέσα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις προσεγγίζονται οι αντιλήψεις Ελλήνων διευθυντών πάνω στους άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων με σκοπό την ομαλή ροή και συλλογή στοιχείων απαραίτητων για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων (Woods, 2013). Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος γιατί επιτρέπει μεγαλύτερο βαθμό ευελιξίας τόσο στον ερευνητή όσο και στο υποκείμενο της έρευνας. Ένα σημαντικό προτέρημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι, και μεν, ο ερευνητής είναι αυτός που ορίζει το περιεχόμενο και τη σειρά των ερωτήσεων, την ίδια στιγμή, όμως το υποκείμενο της έρευνας μπορεί να εκφράσει την άποψή του με ελευθερία, δίνοντας έτσι μεγαλύτερο πλάτος στις απαντήσεις του. Ουσιαστικά η συζήτηση μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου είναι μια σχέση διαλογική που χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση και από αυτήν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και η επιτυχία της. Είναι πολύ σημαντική η ιδιαιτερότητα της σχέσης ανάμεσα στα δύο πρόσωπα της συνέντευξης που πρέπει να χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια, συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχολογική ευκινησία (Verma και Mallick, 2004).

Η λεπτομερής ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων των συνεντεύξεων αναμένεται να οδηγήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων που με τη σειρά τους θα δώσουν μια πιο καθαρή εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στα εκπαιδευτικά ζητήματα στη χώρα μας. Επιπροσθέτως θα εξαχθούν κάποιες προτεινόμενες λύσεις με σκοπό τη διόρθωση στρεβλώσεων και δυσλειτουργιών ακολουθώντας δοκιμασμένες λύσεις και στρατηγικές που εφαρμόστηκαν στις χώρες της Σκανδιναβίας (Goldstein, 2004).

Αποσαφηνίσεις βασικών όρων και εννοιών της εργασίας

Κρίνεται σκόπιμο από τον ερευνητή να αποσαφηνιστούν βασικοί όροι και έννοιες που θα βοηθήσουν στην όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση της παρούσας εργασίας. Οι όροι και οι έννοιες που πρέπει να αποσαφηνιστούν, αναγράφονται με αλφαβητική σειρά, μπορούν να λειτουργήσουν εν είδος σύντομου εννοιολογικού λεξικού και είναι οι παρακάτω:

Διευθυντής : Συνήθως είναι το άτομο που ορίζεται από κάποια Αρχή στη θέση της διοίκησης ενός οργανισμού. Η Αρχή εξαρτάται από το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Ο διευθυντής έχει ως πρώτιστο καθήκον να προωθεί τα συμφέροντά της Αρχής από την οποία διορίζεται. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι το άτομο που οργανώνει και διοικεί τον σχολικό οργανισμό με σκοπό την παροχή εκπαιδευτικού έργου στους μαθητές του (Κωτσίκης, 2003).

Διοίκηση : Είναι ένα σύνολο διαδικασιών που εξασφαλίζουν σε μια ομάδα ανθρώπων την οργανωτική τους συνοχή, τον προσανατολισμό τους σ' έναν στόχο και την επίτευξη ενός σκοπού με το μικρότερο δυνατό κόστος (Κωτσίκης, 2003). Σε μια επιχείρηση ή σε ένα οργανισμό προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι απαιτούνται από μέρους της διοίκησης τέσσερις λειτουργίες – στάδια: Η διαδικασία του προγραμματισμού (planning), της οργάνωσης (organizing), της διεύθυνσης (directing), και του ελέγχου (controlling),.

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η έννοια της διοίκησης αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων που διαθέτει μια επιχείρηση ή ένας οργανισμός προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του, ενώ παράλληλα θα πρέπει να μεριμνάται η ορθολογική κατανομή εργασίας και η ανάπτυξη αρμονικών κοινωνικών σχέσεων (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994) Αν θέλουμε να μιλήσουμε για διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θα μπορούσαμε να την ορίσουμε ως τη διαδικασία συντονισμού των ανθρώπων που τον αποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό) και των μέσων που χρησιμοποιούνται με σκοπό την όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική παροχή εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι λειτουργίες της εστιάζονται στα εξής:

- α) προγραμματισμός και καθορισμός των προς επίτευξη στόχων.
- β) κατανομή αρμοδιοτήτων των εργαζομένων κατά τρόπο αποτελεσματικό και σύμφωνα με τους πόρους που διαθέτει ο οργανισμός.
- γ) λήψη αποφάσεων με επεξεργασία των δεδομένων και υιοθέτηση των κατάλληλων στρατηγικών και δράσεων.
- δ) συντονισμός του ανθρώπινου δυναμικού από τη διοίκηση με σκοπό την επίτευξη των στόχων
- ε) έλεγχος ενεργειών και αποτελεσμάτων
- στ) έγκυρη, αξιόπιστη και με τη μέγιστη ταχύτητα πληροφόρηση με στόχο την πιο αποτελεσματική διοίκηση (Σαϊτής, 2005).

Ηγεσία: Η ηγεσία αποτελεί πρωταρχικής σημασίας λειτουργία στη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Θα μπορούσε να οριστεί ως η ενεργοποίηση και ο συντονισμός του ανθρώπινου δυναμικού με αποτελεσματικό τρόπο για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Ωστόσο εδώ δεν γίνεται χρήση της εξουσίας (από μέρους των στελεχών διοίκησης) αλλά επιτυγχάνεται μέσω της επιρροής, της διάχυσης του οράματος και της παροχής κατάλληλων κινήτρων προς τους υφισταμένους (Σαϊτής, 2005).

Management και administration: Για πολλούς ερευνητές θεωρούνται ταυτόσημοι με τον όρο διοίκηση. Κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι ο ένας περιλαμβάνει τον άλλο και αντίστροφα. Επιγραμματικά στους δυο αυτούς όρους περιλαμβάνονται λειτουργίες της σχολικής μονάδας, όπως προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου (σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων, σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων), διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και κρίσεων, οικονομική διαχείριση, απολογισμός, λογοδοσία. Όλα αυτά θεωρούνται σημαντικά για τη λειτουργία, την ανάπτυξη και τη βιωσιμότητα του σχολείου.

Νέα Δημόσια Διοίκηση (NPM): Πρόκειται για μια αναδιοργάνωση του δημόσιου τομέα στην οποία προχώρησαν τα κράτη του ΟΟΣΑ μετά την οικονομική ύφεση του 1973 και κυρίως κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980. Βασική προτεραιότητα η μείωση του διογκωμένου δημόσιου τομέα, η αύξηση της ανταγωνιστικότητας των υπηρεσιών του μέσα από ξεκάθαρους επιχειρησιακούς στόχους με τη λήψη μέτρων και τη δημιουργία προγραμμάτων που θα εξασφάλιζαν την επίτευξή τους. Με τη NPM ο δημόσιος τομέας θα αποκτούσε τα χαρακτηριστικά του ιδιωτικού με κοινή νομοθεσία, κοινές δομές, μείωση της γραφειοκρατίας και αυστηρές κυρώσεις στην περίπτωση μη επίτευξης των στόχων (Hood, 1995). Από τις χώρες της Σκανδιναβίας η Σουηδία επηρεάστηκε περισσότερο από την επιχειρηματολογία της NPM, σε μικρότερο βαθμό η Νορβηγία και ακόμη λιγότερο η Φινλανδία. Στον ίδιο βαθμό με τη Φινλανδία επηρεάστηκε και η Ελλάδα.

Σύστημα διοίκησης αποκεντρωτικό: Στο αποκεντρωτικό σύστημα τα στελέχη που βρίσκονται στα κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια έχουν την εξουσία να λαμβάνουν πολλές και σημαντικές αποφάσεις, είναι προσαρμοσμένες στην πραγματικότητα και στην ιδιαιτερότητα του σχολείου και διακρίνονται για την ταχύτητα λήψης τους (Σαϊτής, 2005).

Σύστημα διοίκησης συγκεντρωτικό: Ένα σύστημα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό όταν η εξουσία και η ευθύνη από τα ψηλότερα στα χαμηλότερα ιεραρχικά κλιμάκια μεταβιβάζεται σε πολύ μικρό βαθμό (Σαϊτής, 2005). Σε επίπεδο λειτουργίας ο σχολικός οργανισμός είναι αναγκασμένος να υπακούει σ' ένα πολύπλοκο και σύνολο νόμων και κανόνων, όπου δεν επιτρέπεται καμία παρέκκλιση

Σχολικός οργανισμός – σχολική μονάδα: Ένας οργανισμός μέσα στην κοινωνία αποτελεί ένα σύστημα συντονισμένων δραστηριοτήτων που ασκείται από δύο ή περισσότερα άτομα που επικοινωνούν αποσκοπώντας στην πραγμάτωση ενός ή περισσότερων στόχων. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι διακριτές οργανώσεις που ωστόσο έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με το σύνολο, όπως την αλληλεπίδραση ανθρώπων, μέσων και λειτουργιών μέσα από συγκεκριμένες τυπικές δομές και κανόνες. Διαφέρουν, ωστόσο, από το σύνολο γιατί σκοπός τους είναι η παροχή εκπαίδευσης. Αποτελούν, δε, επιμέρους μονάδες ενός μεγαλύτερου σχηματισμού που είναι το εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαρός, 2008).

Κεφάλαιο 2^ο

Θεωρητική συγκρότηση του ερευνητικού αντικειμένου - Μελέτη των τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων (των τριών σκανδιναβικών και του ελληνικού) μέσα στο χρονικό πλαίσιο των τελευταίων 120 χρόνων

Στις σκανδιναβικές κοινωνίες και κατ' επέκταση στον λόγο της πολιτικής εξουσίας, όσον αφορά τις ιδεολογίες που διαμορφώθηκαν τα τελευταία 120 χρόνια, υπάρχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους. Η εκπαίδευση, ως θεμελιώδης παράγοντας και εκφραστής του κράτους, υιοθέτησε έννοιες – στόχους όπως, ισότητα και ίσες ευκαιρίες σε όλους, φοίτηση (βετής στην αρχή και 9ετής στη συνέχεια) σ' ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, αφοσίωση στην κεντρική εξουσία που κι αυτή με τη σειρά της σέβεται τις ατομικές ελευθερίες και ιδιαιτερότητες, αποδοχή της διακυβέρνησης σε όλη τη διαστρωμάτωση του συστήματος (κρατική – περιφερειακή – τοπική) (Johannesson, Lindblad και Simola, 2002)

Το «κράτος πρόνοιας» που σταδιακά δημιουργείται και που αποτελεί ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των χωρών της Σκανδιναβίας βασίζεται σε έναν σκοπό: τη δημιουργία δίκαιων συνθηκών διαβίωσης για όλες τις κοινωνικές ομάδες, ανεξάρτητα από το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, την εθνικότητα, το φύλο, και τη γεωγραφική θέση. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση για τα παιδιά (από όλες τις κοινωνικοοικονομικές ομάδες) θεωρείται άκρως σημαντική και η εκπαιδευτική διαδικασία και στις τρεις χώρες προϋποθέτει τη διεξαγωγή όλων των δραστηριοτήτων σε συμφωνία και αρμονία με τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αξίες. Απαραίτητη προϋπόθεση η στάση των εργαζομένων στα σχολεία που θα πρέπει να ενθαρρύνουν τον σεβασμό των μαθητών σ' αυτές τις αξίες αλλά και στο περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν (Antikainen, 2006).

Έτσι ξεκινάει μεταπολεμικά ένας δημόσιος διάλογος (ο οποίος δεν περιορίζεται στα στενά όρια κάθε χώρας) και μια αναζήτηση στον τρόπο υλοποίησης του νέου σχολείου που εμπλέκει όλους τους φορείς της εκπαίδευσης, όπου οι αξίες που προβάλλονται είναι εμποτισμένες αφ' ενός από τη σκέψη του Dewey, J. για τη δημοκρατία και αφετέρου απορρέει από την ιστορική ανάπτυξη των σκανδιναβικών εθνών: Η δημοκρατία ήταν κεντρική συνιστώσα στο χώρο εργασίας. Ήταν σημαντικό για όλους να έχουν μια αίσθηση ελέγχου στις συνθήκες εργασίας τους και, σε κάποιο βαθμό, υπήρχαν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές του τρόπου ζωής μεταξύ των διευθυντικών στελεχών και των εργαζομένων (Johnson κ.ά., 2008).

Το όραμα του Νορβηγού Torsten Husén για μια κοινωνία της μάθησης αναπαριστά, ίσως, με τον καλύτερο τρόπο, την αντίληψη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συστημάτων που κατά πρώτον βασίστηκαν σε κάποιες σταθερές όπως: α) η επίσημη εκπαίδευση πρέπει να διατρέχει όλες τις ηλικιακές ομάδες, β) όλοι πρέπει να έχουν την ευκαιρία για μάθηση, γ) η τυποποιημένη μάθηση πρέπει να συμπληρώνεται από την άτυπη και δ) πέραν των κρατικών η εκπαίδευση πρέπει να συμπληρώνεται κι από άλλα ιδρύματα.

Κατά δεύτερον η εκπαίδευση οφείλει να διαθέτει τα αντανεκλαστικά για να προσαρμόζεται κατάλληλα σε ένα διεθνές μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Έτσι σε ένα

περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από την «έκρηξης της γνώσης», η αύξηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, δεν βοηθά, αλλά αυτό που απαιτείται είναι «το άτομο να μαθαίνει πως να μαθαίνει και μόνο όταν δεν σταματά τη μάθηση θα είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τις ολοένα και πιο πολύπλοκες μελλοντικές αλλαγές» (Husen, 1974).

Συνακόλουθα παρατηρείται μια ένταση των προσπαθειών και των τριών κρατών για ισότιμη και καλύτερη μόρφωση σ' ένα ολοκληρωμένο σχολικό σύστημα, κρατικά χρηματοδοτούμενο, με ταυτόχρονη άρση των δυσκολιών που προϋπήρχαν στην πρόσβαση του μαθητικού πληθυσμού σε τρία βασικά ζητήματα που αποτελούσαν ανασταλτικούς παράγοντες:

- τη μορφολογία του εδάφους: Στρατηγικός στόχος ήταν να εξαπλωθεί το σχολικό δίκτυο στην επικράτεια κάθε χώρας, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν ένα σχολείο κοντά στο σπίτι τους. Όπου υπήρχαν ανυπέρβλητα εμπόδια π.χ. στις αγροτικές περιοχές ή στις δυσπρόσιτες ορεινές περιοχές, παρέχονταν δωρεάν μεταφορά σε ευρύτερα διασκορπισμένα σχολεία.

- τα κοινωνικά στερεότυπα για τα δύο φύλα: Σχεδόν σε όλες τις ευρωπαϊκές κοινωνίες, από τη γέννηση τους ακόμη, διαφορετικές προσδοκίες απευθύνονταν σε αγόρια και κορίτσια, και αντιμετωπίζονταν διαφορετικά. Ωστόσο η σκανδιναβική παράδοση που ευνοούσε την ισότητα των δύο φύλων θεωρείται συχνά ότι είχε ξεκινήσει από την εταιρική συζυγική σχέση της αγροτικής κοινωνίας και τον καταμερισμό της εργασίας. Παράλληλα είναι σημαντική η προσπάθεια που γίνεται από τις κυβερνήσεις των σκανδιναβικών κρατών για τη μείωση των διαφορών στο εισόδημα που σχετίζεται με την ισότητα των δύο φύλων. Στον χώρο της εκπαίδευσης, αυτή η ισότητα στα μεταπολεμικά χρόνια επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό και δίκαια το σκανδιναβικό μοντέλο προβάλλεται ως παραγωγός χαμηλών κοινωνικών ανισοτήτων (Kananen, 2016). Τις τελευταίες δεκαετίες, δε, η συμμετοχή των Σκανδιναβών γυναικών στην εκπαίδευση παρουσιάζει μεγάλη αύξηση και τα ποσοστά τους είναι συντριπτικά μεγαλύτερα σε σχέση με τα αντίστοιχα των ανδρών, ενώ σε κάποιες χώρες όπως π.χ. στη Φινλανδία, οι γυναίκες είναι κατά μέσο όρο πιο μορφωμένες από τους άνδρες (Jonsson, 2002).

- την ειδική εκπαίδευση: Έγινε προσπάθεια από πολύς νωρίς (δεκαετία του 60 και στις τρεις χώρες) για τη συμπερίληψη της ειδικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών προσπαθειών με στόχο την ελαχιστοποίηση των χαμηλών επιτευγμάτων (Antikainen, 2006).

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο, που επίσης πρέπει εδώ να αναφερθεί, είναι οι ισχυρές συνδικαλιστικές ενώσεις (υπήρχαν σε πολλά επαγγέλματα αλλά και στον χώρο της εκπαίδευσης), οι οποίες έπαιξαν μείζονα ρόλο στις εργασιακές διαπραγματεύσεις και στη θεσμοθέτηση ισχυρών σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στην κρατική εξουσία και τους εργαζόμενους διαμορφώνοντας παράλληλα ένα σταθερό πλαίσιο ασφάλειας και μια εξαιρετικά ανεπτυγμένη νομοθεσία για την απασχόληση (Møller, 2006).

Πίσω από τις αλλαγές της δεκαετίας του 1960 φαίνεται καθαρά η προσπάθεια των σκανδιναβικών κρατών μέσω του μηχανισμού του σχολείου να αναπαράγουν το άτομο που χρειαζόταν η μελλοντική κοινωνία. Αξιοσημείωτο εδώ είναι ότι μεταξύ 1960 – 80 όχι μόνο επιτεύχθηκε η καθολική φοίτηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά παράλληλα ο αριθμός των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε πέντε ως επτά φορές στη Φινλανδία και στη Σουηδία, ενώ στη Νορβηγία ακόμη περισσότερο (Antikainen, 2006).

Και ενώ μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970 γίνεται πραγματικότητα η ισότιμη υποχρεωτική εκπαίδευση με δεδομένου ότι και στις τρεις χώρες ολοκληρώνονται οι υποδομές της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η κρίση της διεθνούς οικονομίας προλείπει το έδαφος για την εξάπλωση νεοφιλελεύθερων ιδεών εξασθενώντας σταδιακά το κράτος πρόνοιας και φέρνοντας στο προσκήνιο μεγάλες μεταρρυθμίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης που θα

ολοκληρωθούν την επόμενη δεκαετία, όπου η εκπαιδευτική πολιτική θα βασιστεί στην επιλογή, την απορρύθμιση, την αξιολόγηση και τη διαχείριση (Kivirauma, Rinne και Seppänen, 2014).

Οι κυβερνήσεις και στις τρεις χώρες εξακολούθησαν να δεσμεύονται για το κράτος πρόνοιας, αλλά κατά την κρίσιμη δεκαετία του 1990 ορισμένες πτυχές του συστήματος άλλαξαν ή εξαφανίστηκαν με αποτέλεσμα ο ευρύτερος δημόσιος τομέας, συμπεριλαμβανομένης και της παιδείας, να πορεύεται σ' αυτό που ο Giddens (1999) αποκάλεσε "τρίτο δρόμο", δηλαδή έναν συνδυασμό νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων της αγοράς μέσα σ' ένα κρατικό νεοσυντηρητικό πλαίσιο κι αυτό ήταν μια πρόκληση μείζονος σημασίας για τα σκανδιναβικά κράτη που ήταν γνωστά για την αξία που έδιναν στην ισότητα και στη συνεργασία επιτυγχάνοντας μια λεπτή ισορροπία μεταξύ του κράτους, της αγοράς και της κοινωνίας των πολιτών.

Έτσι στη δεκαετία του 1990, μετά από ζυμώσεις 10 και πλέον χρόνων, μεταφέρεται μεγάλο μέρος των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών από την κυβέρνηση στην περιφέρεια με στόχο τη λήψη αποφάσεων για τη λειτουργία του σχολείου από τους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς (δήμο, σύλλογο διδασκόντων, σύλλογο γονέων, σύλλογο συνδικάτου εκπαιδευτικών κ.λ.π). Στον λόγο των επίσημων κυβερνητικών εξαγγελιών η αποκέντρωση θεωρείται επιβεβλημένη ως ένα πρώτο βήμα που θα οδηγήσει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών με δεδομένο ότι οι τοπικοί φορείς διαθέτουν τις ικανότητες να κάνουν τις αλλαγές που απαιτούνται και παράλληλα οι γονείς γίνονται κοινωνοί και συνδιαμορφωτές στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων (Levin, 1998).

Η ένταση, που λαμβάνουν μέρος αυτές οι αλλαγές, είναι διαφορετική σε κάθε μια από τις τρεις χώρες (πιο έντονα στη Σουηδία και πολύ πιο λίγο στην Φινλανδία). Η επιχειρηματική διαχείριση των σχολικών μονάδων, που είναι μέρος της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, εστιάζει κυρίως στην παραγωγή, στον ανταγωνισμό, στη λογοδοσία και στην ισχυρή ηγεσία (Moos, 2009).

Δύο από τα αποτελέσματα, που επιφέρει και που αξίζει εδώ να αναφερθούν είναι κατά πρώτον η αύξηση του εργασιακού φόρτου του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων επαγγελματιών του σχολείου και κατά δεύτερον το δικαίωμα επιλογής που αποκτούν οι γονείς στην επιλογή του σχολείου που πλέον η χρηματοδότησή του και σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητά του εξαρτώνται από αυτή. Αναδύεται, λοιπόν, στα εκπαιδευτικά πράγματα η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση των «καλύτερων» πρέπει να τονιστεί, διότι η παγκόσμια αγορά χρειάζεται "νικητές" κι αυτό αποτελεί σοβαρό παράγοντα κλυδωνισμού του σκανδιναβικού κράτους πρόνοιας (Johannesson, Lindblad και Simola, 2002).

Κατ' αντίστοιχο τρόπο και στην Ελλάδα η πολιτική εξουσία εκφράζει μέσα από τα επίσημα έγγραφα της τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει. Στο Άρθρο 16 του Συντάγματος αναφέρεται σχετικά: *«Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων... Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια.»*

Η ελληνική κοινωνία, καθώς απομακρύνεται από την καταστροφική δεκαετία του 1920 – 1930 συνειδητοποιεί σταδιακά πως η μόρφωση και κατά συνέπεια η εκπαίδευση είναι το σκαλοπάτι που θα την οδηγήσει στην ευημερία και την πρόοδο. Μετά τη μεταρρύθμιση του 1929 της τελευταίας κυβέρνησης Βενιζέλου, την αντιμεταρρύθμιση της δικτατορίας του Μεταξά το 1936, οι μεταπολεμικές κυβερνήσεις αφουγκραζόμενες τις παγκόσμιες οικονομικές μεταβολές προχωρούν στη θεσμοθέτηση μεταρρυθμίσεων προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να αποκτήσει «οικονομική αποτελεσματικότητα». Ωστόσο η ισότιμη εκπαίδευση και

η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, παρά τη δημόσια ρητορική, είναι ακόμη μακριά. Τρανό παράδειγμα το «ειδικό εκπαιδευτικό τέλος» που επιβλήθηκε το 1950, ένα είδος διδάκτρων που είχε σαν αποτέλεσμα να απομακρύνει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μεγάλα τμήματα του μαθητικού πληθυσμού στις φτωχές αγροτικές περιοχές (Δημαράς, 2009).

Το 1951 με τον νόμο 1823/51 χωρίζεται το ενιαίο γυμνάσιο σε 3τάξιο γυμνάσιο και 3τάξιο λύκειο και τίθεται εκ νέου το ζήτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης στο σχεδιασμό της οποίας συνδράμουν ξένοι εμπειρογνώμονες και διεθνείς οργανισμοί.

Στη μεταρρύθμιση του 1959 τονίζεται για μια ακόμη φορά η ανάγκη αφενός για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερα διάχυση των αγαθών της ανθρωπιστικής παιδείας στα λαϊκά στρώματα και αφετέρου η πρόνοια που πρέπει να επιδείξει η πολιτεία στην οργάνωση της επαγγελματικής και τεχνικής παιδείας

Ωστόσο στην παρούσα μεταρρύθμιση δεν γίνεται κανένας λόγος για την προσχολική αγωγή και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μεγάλα τμήματα του μαθητικού δυναμικού εξακολουθούν να απέχουν, η δημοτική γλώσσα δεν αποτελεί την επίσημη γλώσσα του σχολείου, και τα μαθήματα ακόμη και στα τεχνικά και επαγγελματικά ιδρύματα στηρίζονται στην λεγόμενη «ανθρωπιστική παράδοση» με πολλές ώρες αρχαίας και νέας ελληνικής γραμματείας. (Χαραλάμπους, 1990a)

Πέντε χρόνια μετά το 1964 με την αλλαγή της κυβέρνησης πραγματοποιείται μια νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση η οποία κατοχυρώνει την δωρεάν εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και τη δημοτική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα του σχολείου. Η αντιμεταρρύθμιση του 1967, όμως, με τη σειρά της θα ακυρώσει τα βασικά της σημεία που θα επανέρθουν το 1975 με τη ψήφιση του νέου συντάγματος. Στη μεταρρύθμιση που ακολουθεί το 1976 ο ρόλος του σχολείου, όπως αυτός φαίνεται από τα επίσημα έγγραφα, είναι διπλός: κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και οικονομική αποτελεσματικότητα. Εν όψει της εισόδου της χώρας στην Ε.Ο.Κ. γίνεται μια προσπάθεια από τους μεταρρυθμιστές να τεθούν οι προϋποθέσεις ώστε η χώρα να επιτύχει μεσοπρόθεσμα τον ευρωπαϊκό στόχο της στροφής του 50-70% του μαθητικού δυναμικού προς την επαγγελματική εκπαίδευση. Σε μια κοινωνία, όμως, που πιστεύει στην υπεροχή της κλασικής παιδείας απέναντι στην τεχνική-επαγγελματική και με την έλλειψη ουσιαστικών μέτρων στην οργάνωση και τις υποδομές της, ο στόχος αυτός θα παραμείνει ανεκπλήρωτος και το ποσοστό των φοιτούντων σε επαγγελματικές και τεχνικές σχολές θα κυμανθεί γύρω στο 20% επί του συνόλου (Νόμος 576/1977).

Στη δεκαετία του 1980 ψηφίζεται ο εκπαιδευτικός νόμος 1566/85 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», όπου περιγράφεται ο συγκεντρωτικός τρόπος λειτουργίας του ελληνικού σχολείου και πολλά από τα βασικά του σημεία ισχύουν μέχρι σήμερα ενώ την ίδια περίοδο καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή που έχει να κάνει με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και που σε μεγάλο βαθμό δημιούργησε μια αντικουλτούρα αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό κόσμο με τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόστηκε.

Στη δεκαετία του 1990 γίνεται υποχρεωτική η τρίμηνη περιοδική επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών και η εισαγωγική, τετράμηνης διάρκειας, επιμόρφωση όλων των νεοδιοριζόμενων (Νόμος 2009/1992) ενώ καθιερώνονται με τον νόμο 2043/92 νέα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης που αφορούσαν τους διευθυντές σχολείων και τους προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων.

Την επόμενη χρονιά με το Π.Δ. 320/93 ξεκινά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε σχολική μονάδα, αλλά και σε πανελλαδικό επίπεδο, αλλά μέχρι και σήμερα ουσιαστικά έμεινε ανενεργή.

Στη μεταρρύθμιση του 1997 γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα ενός σχολείου πολυπολιτισμικού απαλλαγμένου από τη μισαλλοδοξία και τον ρατσισμό που θα παρέχει στον καθένα ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της παιδείας ανεξάρτητα από την κοινωνική του προέλευση και την οικονομική του κατάσταση, το γένος, το φύλο, τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις. Είναι η εποχή που στην Ελλάδα ζουν περισσότεροι από 500.000 οικονομικοί μετανάστες (Νόμος 2525/1997).

Το 2003 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συντάσσει για την υποχρεωτική εκπαίδευση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων σε μια προσπάθεια η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων να αποκτήσει διαθεματικό χαρακτήρα. Η ολοκλήρωση του έργου πραγματοποιήθηκε έξι χρόνια μετά.

Το 2006 η φοίτηση στα νηπιαγωγεία γίνεται διετής (Νόμος 3518/2006), ενώ γίνεται μια προσπάθεια να εξοπλιστούν τα σχολεία με εργαστήρια πληροφορικής.

Η δεκαετία 2009 -2019 σημαδεύτηκε από την πρωτοφανή οικονομική κρίση που αντιμετώπισε η χώρα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην περίοδο 2009-2015 ο προϋπολογισμός για την Παιδεία επί του ΑΕΠ της χώρας μειώθηκε κατά 35,6%. Μάλιστα, το 2013 η Ελλάδα έρχεται τελευταία σε σύγκριση με 28 ευρωπαϊκές χώρες ως προς τις δημόσιες δαπάνες που αναλογούν στην εκπαίδευση, υπολειπόμενη του μέσου όρου των αντίστοιχων ευρωπαϊκών (Γάτου, 2016). Κατ' αντιστοιχία τα χρήματα που εισπράττουν τα σχολεία για τα λειτουργικά τους έξοδα είναι ελάχιστα και οι διευθυντές βρίσκονται συνήθως με ένα άδειο ταμείο και πολλά ζητήματα – προβλήματα της καθημερινότητας να επιλύσουν.

Η οικονομική κρίση επέφερε μεγάλες αλλαγές και στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών. Με τον νόμο 4024/2011 που αφορούσε το ενιαίο μισθολόγιο, το βαθμολόγιο, τις συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, και την εργασιακή εφεδρεία, αποφασίσθηκαν μεγάλες περικοπές στους μισθούς των δημοσίων υπαλλήλων, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών. Ο νόμος προέβλεπε τη δυνατότητα αύξησης του μισθού με τη διαδικασία της αξιολόγησης και όχι με τα χρόνια προϋπηρεσίας που ίσχυε μέχρι τότε. Με δεδομένου ότι η διάταξη « περί αξιολόγησης» έμεινε ανενεργή ήταν αδύνατο για τους εκπαιδευτικούς να συμβάλουν στην αύξηση του μισθού τους με κανέναν δυνατό τρόπο (Σκλάβος, 2014).

Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας στη δεκαετία της κρίσης δεν άλλαξε ρότα. Κάθε διετία ή τριετία θεσμοθετούνται μικρές αλλαγές που τις περισσότερες φορές αδυνατούν να δώσουν εμφανή σημάδια βελτίωσης της εκπαίδευσης. Ο επίσημος λόγος προσπαθεί κάθε φορά να εναρμονιστεί με τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό. Για παράδειγμα από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση γίνεται λόγος για «τη δια βίου μάθηση που θα συμβάλει στην ανταγωνιστικότητα και την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων και κατά συνέπεια του τομέα στον οποίο εργάζονται». Έτσι το 2009 το Υπουργείο Παιδείας προσθέτει στο λογότυπό του το προσωνύμιο « δια βίου μάθηση» και κυριαρχεί το σύνθημα “Πρώτα ο μαθητής”. Αυτό θα διατηρηθεί τρία χρόνια περίπου όταν, όπως είναι «αναμενόμενο», στην επόμενη κυβερνητική αλλαγή θα αφαιρεθεί. Γίνεται εκ νέου λόγος για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Π.Δ. 152/2013) και παράλληλα μια προσπάθεια να ελαχιστοποιηθούν οι αποσπάσεις εκπαιδευτικών εκτός σχολείων. Την ίδια ώρα κλείνουν μαζικά περί τα 2.000 σχολεία με αντίστοιχη συρρίκνωση των θέσεων εργασίας των εκπαιδευτικών.

Επί της ουσίας οι αρμοδιότητες των σχολικών ηγετών δεν αλλάζουν στις δυο αυτές δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Ωστόσο ο φόρτος εργασίας τους στους τομείς της διαχείρισης κρίσεων και της γραφειοκρατίας αυξήθηκε πολύ με δεδομένου ότι αφενός η κρίση μεγιστοποίησε την (από χρόνια) αποδόμηση από μέρους της κοινωνίας, του ρόλου τους και αφετέρου η μηχανοργάνωση των σχολείων έφερε έναν καταγισμό εγγράφων προς διεκπεραίωση τόσο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου όσο και με τον παλιό παραδοσιακό

τρόπο (Καρούμπαλης, 2010) και επιπροσθέτως την ενημέρωση στοιχείων του σχολείου σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες.

Μελέτη των τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων (των τριών σκανδιναβικών και του ελληνικού) σε επίπεδο διοίκησης σχολικής μονάδας

Στη συγκριτική μελέτη του ρόλου του σχολικού ηγέτη στα συστήματα Σκανδιναβίας και Ελλάδας θα πρέπει, για να είναι δόκιμη η σύγκριση, να χωριστεί σε τρεις περιόδους με σημεία αναφοράς τα χρονικά διαστήματα 1950- 1970 , 1970- 1990 και 1990 - 2019.

Στην πρώτη περίοδο πριν το 1970 η θέση των διευθυντών και στις τέσσερις χώρες έχει περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές. Λειτουργούν μέσα σ' ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, εκλέγονται με γνώμονα την αρχαιότητα και όχι με έναν συνδυασμό τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, που θα απαιτούσε η θέση ενός σχολικού ηγέτη. Η μοναδική παρέκκλιση στη διαδικασία επιλογής τους ήταν στην περίπτωση που κάποιος εκπαιδευτικός ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, οπότε δικαιωματικά υπερίσχυε της αρχαιότητας (Σαΐτης, 2008). Αυτό ίσχυε και στις σκανδιναβικές χώρες. Τα καθήκοντά τους ήταν προκαθορισμένα και ήταν διοικητικά, διδακτικά και εποπτικά:

Οι διευθυντές πρώτιστα ήταν υποχρεωμένοι να διαθέτουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους στην τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου και στη διεκπεραίωση και αρχειοθέτηση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας. Οι εντολές έφταναν σε αυτούς ακολουθώντας ένα τυπικό δίκτυο ιεραρχίας με φορά από πάνω (κεντρική εξουσία) προς τα κάτω (σχολική μονάδα). Ένα πολύ συγκεκριμένο και λεπτομερές πλαίσιο διατάξεων και νόμων καθόριζε επακριβώς τη λειτουργία του σχολείου (Hansen κ.ά., 2019). Οι διευθυντές ήταν υποχρεωμένοι να τηρούν τους νόμους και να επιβλέπουν για τη σωστή εφαρμογή τους, ενώ επιπρόσθετα αξιολογούσαν τη συμπεριφορά εκπαιδευτικών και μαθητών βάση ενός συνόλου κανόνων που αναφέρονταν σε διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής (Κατσαρός, 2008).

Ακόμη έπρεπε να φροντίζουν για την σωστή χρήση των σχολικών εγκαταστάσεων, τη συντήρηση και την καθαριότητά τους, την προμήθεια αναλώσιμου αλλά και εποπτικού υλικού, την εκπροσώπηση του σχολείου στην τοπική κοινωνία κλπ.

Το όλο σύστημα συντόνιζε τη δράση όλων και πρώτιστα του διευθυντή σ' έναν στόχο που ήταν η επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης όπως αυτοί περιγράφονταν κεντρικά και σε μεγάλο βαθμό αναλυτικά.

Στο πρώτο αυτό διάστημα που εξετάζουμε υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά που παρατηρούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα και των τεσσάρων χωρών:

- Ο απρόσωπος προσανατολισμός στη λήψη αποφάσεων. Τα σχολεία λειτουργούσαν ως απρόσωπα ιδρύματα και αντιμετώπιζαν τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο (στην περίπτωση της Ελλάδας με ιδιαίτερη αυστηρότητα). Σε κάθε διοικητική βαθμίδα υπήρχε πειθαρχία και υπακοή στους κανονισμούς που αφορούσε μαθητές – εκπαιδευτικούς - διευθυντή.

- Η λήψη αποφάσεων σε κεντρικό επίπεδο και η κάθετη ανταλλαγή πληροφοριών αποξένωνε τις ανώτερες βαθμίδες από τη βάση του συστήματος και από τις πραγματικές ανάγκες που είχαν τα σχολεία, ενώ παράλληλα ο ελλειπής συντονισμός, οι δυσλειτουργίες στην εποπτεία και τον έλεγχο, μείωναν την αποτελεσματικότητά τους.

- Η σταθερότητα, η ομοιομορφία και η υλοποίηση της κεντρικής πολιτικής επιτυγχάνονταν με την εφαρμογή κανόνων και κανονισμών ανεξάρτητα από το ποιόν των

ανθρώπων που ασκούσαν διοίκηση στις σχολικές μονάδες. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνονταν ομοιομορφία στο σύστημα.

- Η όποια ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, εξασφαλιζόνταν μέσα από την τυποποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και από τον έλεγχο τήρησης των κανόνων και κανονισμών μιας αυστηρής γραφειοκρατικής οργάνωσης που κατένειμε ρόλους και καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς (Γιολδάσης, 2018).

- Η ύπαρξη κινήτρων με την προαγωγή των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης προαπαιτούσε την αφοσίωση και την τυφλή υπακοή τους στην υπηρεσία (Πασιαρδής, 2004).

- Η εκπαίδευση ήταν βασικό εργαλείο της κεντρικής εξουσίας για την κατάρτιση και την απασχόληση και στα δύο φύλα και ο σημαντικότερος μοχλός ανάπτυξης του κράτους (Virolainen και Persson Thunqvist, 2017).

Με άλλα λόγια, οι διευθυντές, σε Ελλάδα και Σκανδιναβία, πριν τη δεκαετία του 1970 ήταν περισσότερο εκτελεστικά όργανα της σχολικής διοίκησης. Εγκλωβισμένοι μέσα στα πλαίσια του νόμου δεν είχαν τα περιθώρια εκείνα, τα οποία θα τους επέτρεπαν να λειτουργήσουν αυτόνομα και ελεύθερα.

Η δεύτερη περίοδος μετασχηματισμού αρχίζει τη δεκαετία του 1970. Οι σκανδιναβικές χώρες υιοθετούν την ιδέα ενός ολοκληρωμένου σχολικού μοντέλου υποχρεωτικής φοίτησης εννέα ετών. Οι μεταρρυθμίσεις προχωρούν με διαφορετικό ρυθμό σε κάθε χώρα: Η Σουηδία εφάρμοσε το ολοκληρωμένο σχολικό σύστημα το 1962. Η Νορβηγία ακολούθησε το 1969, ενώ η Φινλανδία ξεκίνησε την πενταετή περίοδο εφαρμογής του το 1972. Παράλληλα αναβαθμίζεται και ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου και γίνεται πλέον διακριτός ανάμεσα στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ενώ η εκπαίδευση των δασκάλων περνάει στην αρμοδιότητα των πανεπιστημίων (Hansen κ.ά., 2019).

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 η ώσμωση της εκπαίδευσης με τις νεοφιλελεύθερες ιδεολογίες, την παγκοσμιοποίηση και την οικονομική κρίση έχει ως αποτέλεσμα την σταδιακή αλλαγή της σκανδιναβικής εκπαιδευτικής πολιτικής από μια παραδοσιακή συγκεντρωτική διοίκηση σε έναν προσανατολισμό με γνώμονα τα προσόντα των στελεχών και τον αποκεντρωμένο τρόπο λειτουργίας των σχολείων. Όλα τα μεγάλα σχολεία υποχρεωτικά θα έπρεπε να διοικούνται από έναν διευθυντή, ενώ στα ολιγοθέσια τη διεύθυνση ασκούσε ένας εκ των εκπαιδευτικών των τάξεων. Διανύοντας τη δεκαετία του 1980 καθορίζονται και στις τρεις χώρες με μεγάλη λεπτομέρεια τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή. Ωστόσο μέσα στους κανόνες και τους κανονισμούς η θέση του διευθυντή περιγράφεται ως μια νέα μορφή επαγγελματισμού σε ένα πλαίσιο που απομακρύνεται από τον συγκεντρωτισμό και βασίζεται στο ήθος και την εμπιστοσύνη (Moos, 2013).

Παράλληλα έχει ωριμάσει η ιδέα (πρώτα στη Σουηδία και έπειτα στις άλλες δύο χώρες) ότι η θέση του σχολικού διευθυντή είναι πολύ σημαντική και απαιτείται άμεσα η υποστήριξη της μέσα από επιμορφωτικούς κύκλους σπουδών.

Στη Σουηδία από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 ξεκινούν οι συζητήσεις για ένα εκπαιδευτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για διευθυντές σχολείων. Τελικά ψηφίζεται από το Κοινοβούλιο της χώρας και μπαίνει σε εφαρμογή το 1976. Επρόκειτο για ένα διετές υποχρεωτικό πρόγραμμα στο οποίο εκπαιδευτές ήταν οι σχολικοί επιθεωρητές, οι σχολικοί ψυχολόγοι και εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών συνδικάτων. Στόχος του προγράμματος ήταν η προετοιμασία των σχολικών ηγετών σε θέματα που σχετίζονταν με την ανάπτυξη των σχολείων και τα προγράμματα σπουδών. Ακολούθησε ένα νέο επιμορφωτικό πρόγραμμα το 1986 που περιλάμβανε τώρα και τους υποψήφιους διευθυντές. Επίσης γινόταν μνεία για την ανάγκη προσέλκυσης γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης με δεδομένου ότι η πλειονότητα των διευθυντών ήταν άνδρες (Norberg, 2019).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1970 οι εθνικές και περιφερειακές αρχές της Νορβηγίας ξεκινούν τον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων. Από το 1980 έως το 2000 πραγματοποιήθηκαν εθνικά επιμορφωτικά προγράμματα για τους ενεργούς σχολικούς ηγέτες. Αξιοσημείωτη ήταν η αρνητική στάση που επέδειξαν οι συνδικαλιστικές ενώσεις αμφισβητώντας έντονα την ανάγκη αυτών των προγραμμάτων, υποστηρίζοντας ότι η εκπαιδευτική εμπειρία ήταν αρκετή για τη στελέχωση της θέσης του διευθυντή (Ylimaki και Jacobson, 2011).

Η Φινλανδία, το 1979 εκπονεί προγράμματα για την αρχική προετοιμασία των εκπαιδευτικών και δημιουργεί τους πρώτους δύο μεταπτυχιακούς κύκλους σπουδών για τη σχολική ηγεσία. Το πρώτο έχει τίτλο: «εκπαιδευτική ηγεσία με γνώμονα τον εκπαιδευτικό» και το δεύτερο «εκπαιδευτική ηγεσία προσανατολισμένη στην αξιολόγηση του δασκάλου» (Moos, 2013). Συμπληρωματικά παρέχεται σημαντική στήριξη και παρότρυνση σε διευθυντές για συνεργασία με τους ομολόγους τους και την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και αξιολογήσεων (Darling-Hammond και Rothman, 2011).

Την ίδια περίοδο στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις διαδέχονται η μία την άλλη και ακολουθούν στενά τις πολιτικές εξελίξεις. Άλλωστε η εκπαίδευση, όλα αυτά τα χρόνια, δεν έπαψε να αποτελεί πεδίο αναμέτρησης, ανάλογα με τις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις της εποχής (Δημαράς, 2009). Στην τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (του 1975) που προηγήθηκε της εικοσαετίας που εξετάζουμε, τα μέτρα που θεσμοθετήθηκαν για τον επιβεβλημένο εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, διατήρησαν τον συγκεντρωτισμό του συστήματος και τον έλεγχο από την κεντρική διοίκηση, αφού η λειτουργία του σχολείου, η μεθοδολογία στον τρόπο διδασκαλίας και η σύσταση των αναλυτικών προγραμμάτων ουσιαστικά δεν άλλαξαν. Οι αναφορές στο ρόλο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών ήταν αόριστες και χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο αφού δεν τους δόθηκε καμμία παιδαγωγική ελευθερία (Καραφύλλης, 2013). Και ως ένα σημείο θεωρείται λογικό να μην θιχθούν τέτοια θέματα, όταν βασικά ζητήματα, όπως η ισότιμη εκπαίδευση σε όλους, ο δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου και η επαγγελματική εκπαίδευση ήταν ακόμη έωλα. Όπως επίσης όλο αυτό το διάστημα έωλη παραμένει και η όποια βοήθεια σε επίπεδο επιμόρφωσης για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Οι μόνες επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται είναι από τις ΣΕΛΜΕ και τις ΣΕΛΔΕ και τα Διδασκαλεία, όπου όμως θεωρούνται ανεπαρκείς και ο κύκλος μαθημάτων δεν στοχεύει στην κατάρτιση των διευθυντών.

Και έτσι, την τελευταία δεκαετία πριν το 1990 ο τελευταίος εκπαιδευτικός νόμος 1566 που ψηφίζεται το 1985 περιγράφει επακριβώς τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας δίνοντας έμφαση στο διαχειριστικό ρόλο του, στην τήρηση κανόνων, εγκυκλίων και διαταγών που ρυθμίζουν όλα τα κύρια θέματα του σχολείου μέσα σ' ένα συγκεντρωτικό και απόλυτα καθορισμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Και ενώ το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έδειχνε εγκλωβισμένο κάτω από την πολύπλοκη γραφειοκρατική δομή του Υπουργείου Παιδείας, στις σκανδιναβικές χώρες τη δεκαετία του 1990 έχει ωριμάσει η ιδέα για τις απαραίτητες μεταρρυθμιστικές κινήσεις που θα ωθήσουν τα σχολεία τους να αξιοποιήσουν πιο αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους τους με σκοπό την κάλυψη των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών αναγκών των μαθητών τους. Οι Σκανδιναβοί θα στηριχθούν σε δύο χαρακτηριστικά που αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες για την επιτυχία του εγχειρήματος: κατά πρώτον στη βαθιά εμπιστοσύνη που δείχνει η κοινωνία στον ρόλο του εκπαιδευτικού (συμπεριλαμβανομένου του σχολικού ηγέτη) και κατά δεύτερον στην κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς που έχει δημιουργηθεί όλα αυτά τα χρόνια μέσα στα σχολεία (Sahlberg, 2009). Αυτή η οπτική φανερώνει κι έναν διαφορετικό τρόπο σύνδεσης της πολιτικής, της οικονομίας και της

εκπαίδευσης: σε μια «εργατική» δημοκρατία (όπως αυτή των τριών χωρών του βορρά), καμία από αυτές τις τρεις δεν μπορεί να υποενταχθεί πλήρως σε μια άλλη (Moos, 2013).

Παράλληλα οι κοινωνικές αλλαγές του τελευταίου τέταρτου του 20^{ου} αιώνα είχαν αναπόφευκτα προσδώσει στο σχολικό περιβάλλον μια πιο δυναμική και περίπλοκη μορφή από ό,τι στο παρελθόν με αυξημένες πιέσεις και εξωτερικές προκλήσεις. Ήταν αναμενόμενο, λοιπόν, στις σκανδιναβικές κοινωνίες να αναγνωριστεί η σημασία της σχολικής ηγεσίας στην υποστήριξη της αλλαγής, στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και στην αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανώσεων (Brauckmann και Pashiardis, 2011). Επιπλέον, οι χώρες αυτές έχουν παραδειγματικά μια ισχυρή παράδοση για ολοκληρωμένη εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη, εμπνευσμένη από τη σοσιαλδημοκρατική πολιτική για τη διασφάλιση της ισότητας. Η δημοκρατική ηγεσία στα σχολεία ήταν θεμελιωμένη στην κοινωνική άποψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να προάγει τη δημοκρατία ως θεμελιώδη κοινωνική αξία (Johnson κ.ά., 2008).

Οι ιθύνοντες, λοιπόν, της εκπαιδευτικής πολιτικής γνώριζαν ότι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι πρωτεύων παράγοντας σε κάθε εκπαιδευτική αλλαγή. Πόσο μάλλον τώρα που μέσα από την απορρύθμιση των νόμων του δόθηκε μεγαλύτερη ελευθερία να καταρτίσει το ιδιαίτερο προφίλ του σχολείου του σχεδιάζοντας και υλοποιώντας ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών έχοντας παράλληλα μεγάλο μέρος της οικονομικής ευθύνης του διακυβεύματος (Moos, 2013). Έτσι, η μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών συνδέθηκε στενά με τη μεταρρύθμιση της σχολικής ηγεσίας που σταδιακά προσέγγισε μοντέλα συνεργατικά, μετασχηματιστικά και αναπτυξιακά. Υιοθετήθηκε ένας ιδιαίτερος ρόλος για τον σχολικό ηγέτη, αυτόν του συνδέσμου μεταξύ σχολείου, τοπικού δήμου και κυβέρνησης. Οι Σκανδιναβοί διευθυντές έγιναν σημαντικοί φορείς χάραξης πολιτικής, αναγνωρίστηκε το ήθος και η προσφορά τους στην ιστορία των σχολείων τους και θεωρήθηκαν ότι μόνο αυτοί θα μπορούσαν μέσα από τη διασφάλιση της συνεργασίας, του καλού σχολικού κλίματος και των καλών συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών να διευκολύνουν την απρόσκοπτη εφαρμογή όλων των επικείμενων αλλαγών (Eide και Søreide, 2014).

Οι Σκανδιναβοί διευθυντές, από τούδε και στο εξής, δεν είχαν πλέον στη δικαιοδοσία τους μόνο τη διαχείριση των θεσμικών υποδομών και την εποπτεία εκτέλεσης των προγραμμάτων των σχολείων τους, αλλά ήταν επίσης υπεύθυνοι για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που έπρεπε να είναι εξυπηρετικό και ασφαλές ώστε να ικανοποιεί τις κοινωνικές και υγειονομικές ανάγκες των παιδιών και των νέων, έπρεπε να υποστηρίζει την ανάπτυξη του προσωπικού, να ικανοποιεί τις ανάγκες της κοινότητας, να ανταποκρίνεται στους ελέγχους λογοδοσίας, να καταδεικνύει υψηλά ποσοστά επιτευγμάτων των μαθητών και φυσικά να συνεργάζεται με γονείς, κοινοτικές επιχειρήσεις και κοινωνικούς οργανισμούς (Snyder, 2015).

Τα πρότυπα, στα οποία επικεντρώθηκαν ήταν αξίες διαχρονικές, όπως η ισότητα, η εμπιστοσύνη, η κοινωνική δικαιοσύνη και η συμμετοχικότητα (Johnson κ.ά., 2008). Βασιζόμενοι σ' αυτές τις αξίες ενίσχυσαν την υπάρχουσα κουλτούρα ανοιχτής επικοινωνίας και την ένταξη των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές ομάδες και σχολικά δίκτυα και μοίρασαν αρμοδιότητες και ρόλους μέσω τεκμηριωμένων αποφάσεων, στρατηγικών συνομιλιών και επαγγελματικών διαλόγων επιτυγχάνοντας μεγάλο βαθμό αυτονομίας στα σχολεία τους (Saarivirta και Kumpulainen, 2016). Σε πολλές περιπτώσεις αυτό δεν ήταν εύκολο να γίνει και υπήρξαν διαμάχες και διαφωνίες ωστόσο στην πλειοψηφία τους το κατάφεραν σχετικά γρήγορα συνεχίζοντας την προϋπάρχουσα ισχυρή κληρονομιά των σχολικών κοινοτήτων τους. (Drysdale κ.ά., 2014).

Πολύ σημαντικό στοιχείο της μεταρρύθμισης αποτελεί το γεγονός ότι οι σχολικοί ηγέτες στη Σκανδιναβία είχαν την οικονομική διαχείριση του σχολείου τους. Αφού προηγήθηκε η κοστολόγηση της εκπαίδευσης, σε κάθε σχολείο αντιστοιχήθηκε ένα ποσό ανάλογα με τους εγγεγραμμένους μαθητές του. Οι ίδιοι οι διευθυντές, σε συνεργασία με τους συλλόγους διδασκόντων, αποφάσιζαν πώς θα χρησιμοποιήσουν τα χρήματα και φυσικά ήταν υπόλογοι γι' αυτό. Με τον τρόπο αυτό, το σύστημα απέκτησε ευελιξία, ταχύτητα και μεγαλύτερη εξοικονόμηση πόρων. Παράλληλα μ' έναν μηχανισμό περιοδικής αυτοαξιολόγησης επαναπροσδιόριζονταν οι στόχοι και επιτυγχάνονταν αυτό που οι οικονομικοί αναλυτές αποκαλούσαν "αποτελεσματική διαχείριση πόρων" (Johannesson, Lindblad και Simola, 2002).

Οι μεταρρυθμιστές στη Σουηδία προχώρησαν ακόμη περισσότερο. Δημιούργησαν ένα σύστημα κουπονιών που από την μια πλευρά έδωσε τη δυνατότητα στους γονείς να εγγράψουν το παιδί τους σε όποιο σχολείο ήθελαν και από την άλλη ενέτεινε τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα σχολεία (ειδικά στις μεγάλες πόλεις) να διεκδικήσουν περισσότερους μαθητές άρα και μεγαλύτερα κονδύλια. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν όλα αυτά τα χρόνια από το 1990 ως το 2010 δεν υποδηλώνουν ότι η μεταρρύθμιση του κουπονιού είναι πανάκεια που αυτόματα θα βελτιώσει ριζικά τα αποτελέσματα όλων των μαθητών, υποδηλώνει, ωστόσο, ότι μπορεί να βελτιώσει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ακόμη και κατά τη διάρκεια της οικονομικής αστάθειας που σχεδόν πάντα συνοδεύεται από σημαντικές περικοπές κονδυλίων (Sahlgren, 2011).

Παράλληλα με την οικονομική διαχείριση η μεγάλη αυτονομία και άρση των φραγμών που επέβαλε η πρότερη νομοθεσία επέτρεψε στους σχολικούς ηγέτες τη δημιουργία μιας εταιρικής σχέσης τόσο με το δήμο όσο και με άλλους παράγοντες δημόσιους ή ιδιωτικούς (άλλα σχολεία, πανεπιστήμια, κολλέγια κατάρτισης και ιδιωτικές επιχειρήσεις). Αυτό ώθησε τα σχολεία να επιχειρήσουν σε μεγάλο βαθμό τη βέλτιστη χρήση όλων των πόρων - οικονομικών και ανθρώπινου δυναμικού καθώς και κοινωνικού κεφαλαίου με στόχο να γίνουν πιο αποτελεσματικά (Moos και Miller, 2003).

Οι μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1990 στη Σκανδιναβία ήταν λογικό να δημιουργήσουν ένα διαφορετικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνταν οι σχολικοί οργανισμοί. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά ήταν ο ανταγωνισμός που αναπτύχθηκε ιδίως σε εκπαιδευτικά ιδρύματα των μεγάλων πόλεων. Ειδικά στη Σουηδία από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα επιτράπηκε η ίδρυση ιδιωτικών σχολείων (ανεξάρτητα σχολεία), τα οποία χρηματοδοτούνταν από τον κρατικό και δημοτικό προϋπολογισμό μέσω των κουπονιών. Αυτή η διαρροή μαθητικού πληθυσμού από τα δημόσια προς τα ιδιωτικά σχολεία ενέτεινε τον ανταγωνισμό και δημιούργησε επιπρόσθετα προβλήματα στους Σουηδούς σχολικούς ηγέτες. Αντίθετα στη Νορβηγία και τη Φινλανδία ο ιδιωτικός τομέας είναι αρκετά περιορισμένος (Aas, Vennebo και Halvorsen, 2019).

Στα προαπαιτούμενα των σκανδιναβικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ήταν η ανάπτυξη ενός συστήματος λογοδοσίας. Στα τρία εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόστηκαν διαφορετικά εθνικά συστήματα αξιολόγησης τόσο σε τοπικό επίπεδο (σχολείο – δήμος) όσο και σε κεντρικό (σχολείο – δήμος – εκπαιδευτική κρατική αρχή) (Aas, Vennebo και Halvorsen, 2019). Το θέμα της λογοδοσίας δεν ήταν τόσο εμφανές στις αρχές της δεκαετίας του 1990, αλλά αυξήθηκε κατά τα τελευταία χρόνια, και οι τρεις χώρες έχουν εφαρμόσει αρκετά περίπλοκα συστήματα για την αυτοαξιολόγηση και την εξωτερική αξιολόγηση με διαφορετικό βαθμό έντασης η καθεμιά: μεγαλύτερο στη Σουηδία, μικρότερο στη Φινλανδία (Carlgrén και Klette, 2008).

Ταυτόχρονα τέθηκε το καίριο και επιτακτικό το ζήτημα της προετοιμασίας του σχολικού ηγέτη με δεδομένο τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στις μεταρρυθμίσεις της Σκανδιναβίας. Στην έκθεσή του σχετικά με τη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας, ο ΟΟΣΑ, το

2008, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές των σχολείων προετοιμάζονται για ένα ρόλο που σχεδιάστηκε για τη βιομηχανική εποχή, ένα ρόλο που δεν έχει αλλάξει αρκετά για να αντιμετωπίσει τις πολύπλοκες προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Αυτές οι πολύπλοκες προκλήσεις περιλαμβάνουν τη διαχείριση της αλλαγής, την οικοδόμηση οργανωτικής ικανότητας, την παρακολούθηση και εφαρμογή τεχνολογικών εξελίξεων, την αύξηση της αποτελεσματικότητας και την προσπάθεια βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Fluckiger, Lovett και Dempster, 2014). Κατά συνέπεια, οι διευθυντές σχολείων θα έπρεπε μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης να προετοιμάζονται για να αναλάβουν τον πολυσύνθετο ρόλο που προϋποθέτει η θέση τους (Aas και Blom, 2018).

Έκτοτε πολλά πανεπιστήμια και κολέγια και στις τρεις χώρες προσφέρουν μεταπτυχιακούς κύκλους σπουδών με θέμα την εκπαιδευτική ηγεσία παράλληλα με τα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης που εκπονούν οι δήμοι και οι κομητείες (Ylimaki και Jacobson, 2011).

Οι τρεις χώρες δανείστηκαν πολλά στοιχεία τόσο μεταξύ τους όσο κι από άλλες χώρες όσον αφορά το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ηγεσίας. Τα περισσότερα μαθήματα στα προγράμματα αυτά επικεντρώνονται στην ηγεσία, συμπεριλαμβανομένου του οράματος, της αποστολής και της ηγεσίας μετασχηματισμού, δίνουν εξέχουσα θέση σε θέματα μάθησης και διδασκαλίας, που συχνά περιγράφονται ως εκπαιδευτική ηγεσία, τη διοίκηση ή τη διαχείριση, όπως ανθρώπινοι πόροι και επαγγελματική ανάπτυξη, χρηματοδότηση, πρόγραμμα σπουδών και εξωτερικές σχέσεις (Tieldvoll, Wales και Welle-Strand, 2005).

Στην Ελλάδα, όπως προαναφέρθηκε, δεν υπήρξε ποτέ ένας μακρόπνοος σχεδιασμός. Ωστόσο τη δεκαετία του 1990 με τους νόμους 2009/92 και 250/92 δίνεται για πρώτη φορά έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης. Θεσμοθετείται η περιοδική επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων και γίνεται λόγος για τη λειτουργία σχολών στελεχών εκπαίδευσης ετήσιας φοίτησης που όμως δεν πραγματοποιήθηκαν ποτέ. Κάποια ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα για διευθυντές πραγματοποιήθηκαν από τα Π.Ε.Κ. τα οποία, 16 τον αριθμό, λειτουργούσαν σε όλη την Ελλάδα επιμορφώνοντας 12.000 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων κατ' έτος (Παπαϊωάννου κ.ά., 2013).

Και ενώ παρατηρείται μια αδράνεια από μέρους του Υπουργείου Παιδείας στο πολύ σημαντικό κομμάτι της βελτίωσης, μέσω της επιμόρφωσης, των σχολικών διευθυντών δεν συμβαίνει το ίδιο σε ότι έχει να κάνει με την επιλογή στελεχών (νόμος 2043/92) και την αξιολόγηση (Π.Δ. 320/93) που θα μείνει όμως ανενεργή (Σιώχος, 2008). Το 1993 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναλαμβάνει άλλη μια αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού και του γυμνασίου χωρίς, όμως, να δίνεται δυνατότητα συμμετοχής σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό και στη διαμόρφωσή τους ενώ τέσσερα χρόνια μετά, με τον νόμο 2525/1997 διευρύνεται το ωράριο λειτουργίας των σχολείων με τη μεταμεσημεριανή ζώνη και την ίδρυση των ολοήμερων τμημάτων. Χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιος σχεδιασμός στην υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή, τα σχολεία αναγκάζονται να λειτουργήσουν μέχρι το απόγευμα και ο φόρτος εργασίας και οι ευθύνες των διευθυντών, που πρέπει να συντονίσουν επιπλέον τμήματα με ανύπαρκτες κτιριακές υποδομές και χωρίς τον απαραίτητο εξοπλισμό, αυξάνει με γεωμετρικό τρόπο.

Παράλληλα, σε μια προσπάθεια να εναρμονιστεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τις ταγές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και των διεθνών οργανισμών γίνεται εκ νέου λόγος για εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση που και πάλι λόγω της σφοδρής αντίδρασης του εκπαιδευτικού κλάδου και των πολιτικών μεταβολών δεν θα εφαρμοστεί. Ωστόσο είναι η πρώτη φορά που η ρητορική της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από έννοιες όπως

είναι η ανταγωνιστικότητα, η ποιότητα, η αξιολόγηση, η αποτελεσματικότητα και οι νέες τεχνολογίες γίνεται ταυτόσημος με τον επίσημο ευρωπαϊκό λόγο.

Το 2000 στην επόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με τον νόμο 2817 γίνεται μια προσπάθεια αποσυγκέντρωσης του συστήματος με τη δημιουργία των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και δύο χρόνια μετά, στον νόμο 2986 ρυθμίζονται θέματα οργάνωσης τους. Ωστόσο παρά τις εξαγγελίες του Υπουργείου Παιδείας, ουσιαστικά τα νέα θεσμικά όργανα θα μείνουν ανενεργά και χωρίς ουσιαστικές αρμοδιότητες. Στον ίδιο νόμο γίνεται λόγος και πάλι για την επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).

Το 2003 γίνεται μια ακόμη προσπάθεια «αποσυγκεντρωτισμού» του συστήματος με τη συγγραφή από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) κάθε γνωστικού αντικειμένου ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση στη διαθεματικότητα και θεσμοθετούνται οι ώρες της ευέλικτης ζώνης στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου (Π.Ι., 2003). Δίνεται έτσι η δυνατότητα σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν και να προσεγγίσουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας σε ένα μικρό έστω κομμάτι του ωρολογίου προγράμματος. Πράγματι από τότε και μέχρι σήμερα σε σχολεία, όπου το κλίμα ήταν καλό, η εκπαιδευτική διαδικασία ξέφυγε από τα δασκαλοκεντρικά πρότυπα, απέκτησε μια σχετική αυτονομία και βοήθησε στο να πραγματοποιηθούν πολλά προγράμματα που αφορούσαν τον πολιτισμό, την τοπική ιστορία, το περιβάλλον, την διαπολιτισμική εκπαίδευση κλπ. Μέσα από τις ώρες της ευέλικτης ζώνης και αργότερα από τη διάχυση καλών πρακτικών μέσω του διαδικτύου ή των επιμορφωτικών ημερίδων – συναντήσεων δημιουργήθηκε σε τοπικό επίπεδο μια συνεργατική κουλτούρα που πριν δεν υπήρχε ή υπήρχε σε πολύ μικρότερο βαθμό. Εδώ φάνηκε και ο ρόλος των σχολικών ηγετών όπου, βάζοντας σε δεύτερη μοίρα το γραφειοκρατικό – διεκπεραιωτικό μέρος της δουλειάς τους, κατάφεραν να συντονίσουν και να ενθαρρύνουν τέτοιες δράσεις και να πετύχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα (Λουκόπουλος, 2009).

Τη σχολική χρονιά 2010 -11 στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής του «νέου σχολείου» λειτουργούν τα πρώτα 800 ΕΑΕΠ δημοτικά σχολεία με διεύρυνση του σχολικού ωραρίου από τις 8:15 π.μ. ως τις 2.00 μ.μ. και με εμπλουτισμένο ωρολόγιο πρόγραμμα με μαθήματα ειδικοτήτων. Η φιλοσοφία που κρυβόταν πίσω από το «Νέο Σχολείο» προϋπέθετε μεταξύ άλλων τη σταδιακή δημιουργία και εφαρμογή ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών από μέρους του κάθε σχολείου (σύμφωνα με τις κατευθύνσεις των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ) και τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε ενεργή κοινότητα μάθησης που να καλύπτει με τρόπο αποτελεσματικό τις ιδιαίτερες ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και της τοπικής κοινωνίας (Μπούργος, 2013).

Η λειτουργία τους διήρκησε 5 χρόνια και σ' αυτό το διάστημα ουσιαστικά δεν πραγματοποιήθηκε καμιά μετατόπιση της κεντρικής εξουσίας σε τοπικό επίπεδο. Το σύστημα παρέμενε συγκεντρωτικό, οι εντολές μεταβιβάζονταν κάθετα και οι διευθυντές είχαν να χειριστούν έναν μεγαλύτερο σύλλογο διδασκόντων μέσα σ' ένα νομοθετικό και λειτουργικό πλαίσιο που παρέμενε ακριβώς το ίδιο με τα υπόλοιπα σχολεία.

Το 2016, στη λογική των περικοπών και της διασφάλισης πόρων καταργούνται τα σχολεία ΕΑΕΠ και στο εξής όλα λειτουργούν με το ίδιο ωράριο. Από τη Δ.Ο.Ε. υπολογίστηκε ότι με το λογιστικό αυτό τέχνασμα το Υπουργείο Παιδείας κατάφερε να μειώσει το διδακτικό προσωπικό στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά 3.000 θέσεις περίπου (Λακάσας, 2016).

Συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί ότι οι περίοδοι κατά τις οποίες έγιναν στη χώρα οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνέπιπταν πάντα με την αλλαγή της κυβέρνησης. Αυτό δείχνει ότι δεν υπήρξε ποτέ ένας σχεδιασμός μακράς διάρκειας που να υποστηρίζεται από έναν

υπερκομματικό μηχανισμό και σχεδόν πάντα οι επιλογές και οι στρατηγικές που υιοθετούνταν δεν λάμβαναν υπόψιν τους τις προθέσεις και τις προτάσεις όλων των κοινωνικών φορέων που σχετίζονταν με την παιδεία.

Όσον αφορά τα στελέχη της εκπαίδευσης οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες επικεντρώθηκαν κυρίως στον τρόπο επιλογής τους και σχεδόν καθόλου στην κατάρτιση και βελτιστοποίηση των ικανοτήτων τους, πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Σαΐτης, 2008).

Εν κατακλείδι θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι αξίες που έχουν καθοδηγήσει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην Σκανδιναβία είναι η δημοκρατία, η ισότητα, η προσπάθεια για πρόοδο και ο ρεαλισμός. Το ολοκληρωμένο σχολικό μοντέλο επηρέασε σε εθνικό επίπεδο όλες τις μορφές εκπαίδευσης και διεθνώς την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών. Ο σκανδιναβικός πολιτισμός και τρόπος ζωής παρείχαν μια καλή βάση για τη δια βίου μάθηση, πριν ακόμα αυτή γίνει γενική ρητορική.

Τα σκανδιναβικά εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν μέρος του σκανδιναβικού κράτους πρόνοιας. Συχνά αναφέρονται ως ιδανικός τύπος. Στην πραγματικότητα διαφέρουν από πολλές απόψεις. Αντί για ένα εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα. Ωστόσο και τα τρία συστήματα προσβλέπουν σε μια αγορά εργασίας προσιτή σε όλους που στηρίζεται στη βιώσιμη ανάπτυξη. Στην πορεία τους, από τη δεκαετία του 1990 χρησιμοποιούνται εθνικές πολιτικές που έχουν σαν στόχο να αντιμετωπίσουν, με όπλο την καινοτομία και την ανταγωνιστικότητα (Sahlberg, 2009), την οικονομική κρίση και τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης. Η εξάπλωση του νεοφιλελευθερισμού, οι επιταγές των διεθνών οργανισμών, ο δανεισμός εκπαιδευτικών προτύπων και ιδεών από άλλες χώρες και η οικονομική ολοκλήρωση της Ευρώπης οδηγεί επίσης την εκπαίδευση σε μια ομοιογένεια των εκπαιδευτικών συστημάτων (Antikainen, 2006).

Οι αναλύσεις των στατιστικών δεδομένων του προγράμματος PISA από το 2001 και ως το 2015 όσον αφορά τα σχολικά προγράμματα σπουδών και την αξιολόγηση σχολικών μονάδων (καθιέρωση πολιτικών αξιολόγησης των μαθητών, επιλογή του υλικού μάθησης που χρησιμοποιείται, καθορισμός του περιεχομένου του μαθήματος, λήψη αποφάσεων για τα μαθήματα που προσφέρονται) δείχνουν ότι οι σκανδιναβικές χώρες σ' εν αντίθεσί με την Ελλάδα έχουν πετύχει υψηλά επίπεδα αυτονομίας στις σχολικές τους μονάδες (Saarivirta και Kumpulainen, 2016)

Οι σχολικοί ηγέτες στην Σκανδιναβία πράγματι απολαμβάνουν μεγάλη αυτονομία και ακολουθούν (κατ' ανάγκη και λόγω του μεγάλου εύρους αρμοδιοτήτων τους σε συνάρτηση με το χρόνο εργασίας) μετασχηματιστικά μοντέλα ηγεσίας που πραγματοποιούνται μέσα από συνεργατικές διαδικασίες και διαχέονται σε όλη την ιεραρχία του σχολείου (διευθυντής – εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό – μαθητές). Αυτή η διάχυση έχει έναν απώτερο σκοπό: τη σύγκλιση και την απόδοση των διαφορετικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων όλων των εμπλεκόμενων με στόχο αφενός τη βέλτιστη απόδοση του σχολικού οργανισμού και αφετέρου την υιοθέτηση από μέρους των μαθητών ενός τρόπου μάθησης που στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή, στην εμπειρία, στην έρευνα και στον διάλογο (Eide και Søreide, 2014).

Παρ' όλο που στη διεθνή βιβλιογραφία η εκπαίδευση στη Σκανδιναβία συχνά παρουσιάζεται με έναν ιδεατό τρόπο και αυτός ο συνδυασμός επιχειρηματικής συμπεριφοράς και συμμετοχικής διοίκησης των διευθυντών θεωρείται ως ευρωπαϊκή διάσταση της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας (Brauckmann και Pashardis, 2011) δεν λείπουν κι εδώ τα προβλήματα: Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (και κατά συνέπεια και του σχολικού ηγέτη) δεν είναι αρκετά δημοφιλές στη Νορβηγία και στη Σουηδία. Τα στατιστικά στοιχεία της

Νορβηγίας υπολογίζουν ένα έλλειμμα 11.000 εκπαιδευτικών πλήρους απασχόλησης το 2020, ενώ σχεδόν 9.000 εργαζόμενοι στη νορβηγική υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν ανεπαρκή εκπαιδευτικά προσόντα ή ανεπαρκή κατάρτιση (Tiplic, Brandmo και Elstad, 2015). Αντίστοιχα στη Σουηδία δεν είναι λίγοι οι νέοι που επιλέγουν κάποιο άλλο επάγγελμα με καλύτερες οικονομικές απολαβές και μικρότερο εργασιακό ωράριο εγκαταλείποντας τις παιδαγωγικές τους σπουδές (European Commission, 2015).

Παράλληλα ο αυξημένος ανταγωνισμός των σχολικών μονάδων (πρώτιστα στη Σουηδία και κατά δεύτερον στη Νορβηγία) έχουν δημιουργήσει αναπόφευκτα αυξημένες απαιτήσεις στους σχολικούς ηγέτες για μεγαλύτερα πρότυπα και βελτιωμένες δεξιότητες. Η ένταση του ανταγωνισμού (σε τοπικό αλλά και εθνικό επίπεδο) δημιουργεί μεγαλύτερες ευθύνες και απαιτεί επιπρόσθετες ικανότητες ειδικά σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από μείωση των δημοσίων δαπανών για την παιδεία κι από εκτεταμένη λογοδοσία (Tjeldvoll, Wales και Welle-Strand, 2005).

Το αν η σκανδιναβική κοινότητα κρατήσει την κληρονομιά της για ένα κοινό σχολείο για όλους ως δόγμα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών εξαρτάται από το βαθμό που θα υιοθετηθούν οι νέες διεθνείς ιδέες και τάσεις (Tiplic, Brandmo και Elstad, 2015).

Από την άλλη πλευρά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις αλλαγές που επιχειρήθηκαν με τις μεταρρυθμίσεις της τελευταίας τριαντακονταετίας παραμένει έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό (συγκεντρωτική λήψη αποφάσεων από το Υπουργείο Παιδείας, απουσία κινήτρων στους τοπικούς εμπλεκόμενους φορείς, χαμηλή ποιότητα υπηρεσιών) προσκολλημένο σε μια διογκούμενη τυπολατρική γραφειοκρατία (Ψαχαρόπουλος, 2003).

Στη χώρα μας συμβαίνει το εξής παράδοξο: Ενώ η επίσημη ρητορική υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας, η πολιτική βούληση για μεταφορά εξουσίας από το κεντρικό επίπεδο σε τοπικό είναι ανύπαρκτη. Δύο είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που χαρακτηρίζουν τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής: α) έλλειψη σύγχρονης διοικητικής τεχνογνωσίας και β) έλλειψη εμπιστοσύνης στα κατώτερα στελέχη της εκπαίδευσης (Μπατζιάκας, 2012). Σ' ένα τέτοιο κλειστό σύστημα δύο είναι τα απαραίτητα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής του σχολείου: α) άριστη γνώση των κανόνων και των νόμων που διέπουν τη λειτουργία του και β) κατάλληλες δεξιότητες για την ταχύτερη και αρτιότερη διεκπεραίωση των αποφάσεων που έχουν ληφθεί στο ανώτατο επίπεδο. Αυτές οι αποφάσεις οι οποίες ορίζονται μέσα από ένα πυκνό πλέγμα κανόνων και νόμων οδήγησαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε δυσκαμψία και χαμηλή ικανότητα προσαρμογής σ' ένα περιβάλλον που τα τελευταία χρόνια σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο γίνεται όλο και πιο δυναμικό και πολύπλοκο (Κατσαρός, 2008).

Ο Έλληνας διευθυντής, παρά τις εξαγγελίες που συνοδεύουν κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ουσιαστικά δαπανά το χρόνο του στη διαχείριση της καθημερινότητας και των λειτουργικών αναγκών του σχολείου του, ο χρόνος, δε, που αφιερώνει για τα ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναλογικά πολύ λίγος.

Την ίδια ώρα γίνεται επιτακτική ανάγκη η σχολική μονάδα να ορίσει το προσωπικό της «στίγμα» και συνεργαζόμενη με την τοπική κοινωνία να αντιμετωπίσει, μέσα από εσωτερικές πρακτικές και διεργασίες, τα προβλήματα της αποτελεσματικά εκμεταλλευόμενη ευκαιρίες που παρουσιάζονται σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό περιβάλλον (συμμετοχή σε δίκτυα και προγράμματα). Μόνο έτσι θα αναβαθμιστεί ο ρόλος του κι από ένας «διεκπεραιωτικός διευθυντής» θα γίνει ένας «σχολικός ηγέτης με όραμα» που θα οδηγήσει το σχολείο του με

ασφάλεια σε ένα ρευστό διεθνές περιβάλλον που χαρακτηρίζεται όλο και περισσότερο από αδυναμία πρόβλεψης και διαχείρισης των παραμέτρων του (Αργυροπούλου, 2015).

Κεφάλαιο 3^ο

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Νορβηγίας

Γενικά στοιχεία

Η Νορβηγία, η πρώτη από τις τρεις σκανδιναβικές χώρες που θα εξεταστούν σ' αυτή την εργασία, έχει έκταση περίπου στο μέγεθος της Βρετανίας, αλλά η πληθυσμιακή της πυκνότητα είναι πολύ μικρή. Η έκτασή της είναι 385.000 τ.χμ και ο πληθυσμός της λίγο πάνω από τα 5 εκατομμύρια ¹ κάτοικους (Statistisk sentralbyra, 2019). Η πλειοψηφία των κατοίκων είναι Νορβηγικής καταγωγής. Υπάρχει στα βόρεια της χώρας μια μικρή μειονότητα από Λάπωνες ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έντονη εισροή μεταναστών από την Πολωνία, τη Σουηδία, τη Λιθουανία, τη Δανία, τη Σομαλία, το Ιράκ και το Πακιστάν. Το ποσοστό τους αγγίζει το 17% του συνολικού πληθυσμού (eurostat, 2016).

Ιστορικό πλαίσιο

Τα πρώτα ιστορικά στοιχεία της χώρας εμφανίζονται τον 8ο αιώνα. Ο Βίκινγκ Βασιλιάς Χάραλντ Χορφάγκρε (Χάραλντ ο Ξανθός) ένωσε κάτω από το στέμμα του τα μικρότερα βασίλεια της χώρας και η δυναστεία του κυβέρνησε για άλλα περίπου 450 χρόνια μέχρι το 1319 επεκτείνοντας την κυριαρχία των Νορβηγών στην Ισλανδία και τη Γροιλανδία. Λίγα χρόνια μετά, η Νορβηγία ενώνεται πρώτα με τη Σουηδία και έπειτα με τη Δανία. Με την τελευταία η Νορβηγία θα παραμείνει ενωμένη μέχρι το 1814. Τότε, με τη συνθήκη του Κιέλου, μετά τη λήξη των Ναπολεόντειων πολέμων, η ηττημένη Δανία παραχωρεί τη Νορβηγία στη Σουηδία, ενώ ταυτόχρονα της αναγνωρίζεται η κυριαρχία στις νορβηγικές νήσους της Γροιλανδίας, της Ισλανδίας και των Φερόες. Την ίδια χρονιά, μετά από αλληπάλληλες λαϊκές κινητοποιήσεις, της παραχωρείται Σύνταγμα και σε συμφωνία με τη Σουηδία παραμένει ημιανεξάρτητο ομόσπονδο κράτος μέχρι το 1905 που αποκτάει την πλήρη ανεξαρτησία της.

Η Νορβηγία παρέμεινε ουδέτερη στους δύο παγκοσμίους πολέμους. Ωστόσο κατά τη διάρκεια του 2^{ου} παγκοσμίου πολέμου η χιτλερική Γερμανία, θέλοντας να εκμεταλλευτεί τη στρατηγική θέση της, την κατέλαβε τον Απρίλιο του 1940. Η γερμανική κατοχή έληξε το 1945 με την παράδοση της Γερμανίας στους συμμάχους.

Τέσσερα χρόνια μετά, το 1949 προσχωρεί στο ΝΑΤΟ, εγκαταλείποντας την αρχή της ουδετερότητας, ενώ λίγο μετά γνωρίζει τεράστια οικονομική ανάπτυξη, κυρίως χάρη στην εκμετάλλευση πετρελαίου και φυσικού αερίου (Το 1999 ήταν η τρίτη μεγαλύτερη πετρελαιοπαραγωγός χώρα, μετά τη Σαουδική Αραβία και τη Ρωσία). Θα παραμείνει εκτός της Ε.Ο.Κ (δημοψήφισμα 1972), και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (δημοψήφισμα 1994), ωστόσο

συμμετέχει στην Κοινή Αγορά μέσω της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Ζώνης (Εκδοτική Αθηνών, 1990).

Πολίτευμα – Διοικητική διαίρεση

Το πολίτευμα της χώρας είναι Βασιλευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία. Την πραγματική εξουσία έχει το κοινοβούλιο της χώρας (165 βουλευτές) ενώ ο ρόλος του βασιλιά είναι περισσότερο εθιμοτυπικός και συμβολικός.

Η Νορβηγία διαιρείται σε 18 κομητείες (νομούς) και 422 δήμους (European Union, 2016).

Οικονομία

Η οικονομία της χώρας βασίζεται στο πετρέλαιο και το φυσικό αέριο (Οι εξαγωγές φυσικού αερίου μέσω αγωγών από τη Νορβηγία αυξήθηκαν κατά 8% το 2017 σε σύγκριση με το 2016, ανερχόμενες σε ποσό - ρεκόρ 117,4 δισ. κυβικών μέτρων, σύμφωνα με ανακοίνωση της Gassco, διαχειρίστριας εταιρείας του δικτύου αγωγών της χώρας) (Gassco, 2018).

Η ανεργία είναι σε χαμηλά επίπεδα με μικρές εισοδηματικές διαφορές, έτσι ανάμεσα στον πληθυσμό παρατηρείται χαμηλή ανισότητα. Υπάρχει ένα πολύ ανεπτυγμένο κράτος πρόνοιας δομημένο πάνω σε πανανθρώπινα οικουμενικά δικαιώματα.

Άλλοι φυσικοί πόροι σε μεγάλη επάρκεια είναι τα δάση και τα ορυκτά.

Ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού ασχολείται με την αλιεία, κυρίως του βακαλάου και σολομού. Οι κάτοικοι της χώρας απολαμβάνουν ένα υψηλό επίπεδο διαβίωσης σε όλο τον κόσμο με κατά κεφαλήν εισόδημα 60,353 ευρώ (Ιούλιος 2018) (Statistisk sentralbyra, 2019).

Με δεδομένου ότι ο φυσικός πλούτος της χώρας δεν είναι ανεξάντλητος και προσπαθώντας να διασφαλίσουν εξίσου καλές συνθήκες οικονομικής ευημερίας για τις επόμενες γενιές, οι κρατικοί φορείς έχουν προχωρήσει στην πραγματοποίηση μεγάλων επενδύσεων στο εξωτερικό.

Η εκπαίδευση στη Νορβηγία - Ιστορία της εκπαίδευσης στη Νορβηγία

Οι ιστορικές πηγές αναφέρουν ότι οι πρώτες οργανωμένες ιερατικές σχολές αρχίζουν να λειτουργούν στο Όσλο, στο Τρόντχάιμ, στο Μπέργκεν και στο Χαμάρ της Νορβηγίας μετά το 1153, όπου ιδρύεται η νορβηγική αρχιεπισκοπή. Στις σχολές αυτές εκπαιδεύονται οι πρώτοι Νορβηγοί ιερείς.

Το 1537, ένα χρόνο μετά την ένωση της Νορβηγίας με τη Δανία, οι ιερατικές σχολές μετατρέπονται σε λατινικά σχολεία και υποχρεώνονται από το βασιλιά όλες οι πόλεις, που διαθέτουν εμπορικά προνόμια (στα νορβηγικά: *kjorstad* και *kaupstad*). Οι πολίτες στις πόλεις

αυτές είχαν το μονοπώλιο πάνω από την αγορά και πώληση των εμπορευμάτων, και τη λειτουργία των άλλων επιχειρήσεων, τόσο στο άστυ όσο και στη γύρω περιοχή) να έχουν ένα τέτοιο σχολείο.

Σε μια προσπάθεια να περιοριστεί ο αναλφαβητισμός, το 1736 η εκμάθηση ανάγνωσης γίνεται υποχρεωτική για όλα τα παιδιά, αλλά για χρόνια μετά τα αποτελέσματα αυτού του μέτρου δεν είναι ικανοποιητικά. Ωστόσο 100 χρόνια μετά, το ποσοστό αναλφαβητισμού στη Νορβηγία ήταν πολύ χαμηλότερο από το αντίστοιχο της υπόλοιπης Ευρώπης που στα 1850 στη γηραιά ήπειρο δεν υπερέβαινε το 50% (Skeie, 2007).

Στα 1827 μπαίνουν οι βάσεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: Ιδρύεται το *folkeskole* (σχολείο των ανθρώπων). Εξήντα δύο χρόνια μετά, το 1889, η εκπαίδευση στο *folkeskole* γίνεται υποχρεωτική και διαρκεί 7 χρόνια. Τα παιδιά στο *folkeskole* μάθαιναν ανάγνωση και γραφή, μαθηματικά και μουσική. Η εκπαίδευσή τους διαρκούσε μερικές εβδομάδες κάθε χρόνο αν και τα παιδιά στις αστικές περιοχές φοιτούσαν για περισσότερο διάστημα από τα παιδιά της υπαίθρου. Η εκπαίδευση ξεκινούσε στην ηλικία των 7 χρονών, Στα 14 τους, μετά από σχετική έγγραφη βεβαίωση της εκκλησιαστικής αρχής αποφοιτούσαν. Ωστόσο ανάμεσα στα δύο φύλα υπήρχαν διαφορές όσον αφορά την εκπαίδευσή τους. Τα αγόρια διδάσκονταν περισσότερα μαθηματικά ενώ τα κορίτσια εκπαιδούνταν στα οικοκυρικά (καθαριότητα, μαγειρική κλπ).

Το 1848 με νόμο υποχρεώνονταν τα δημοτικά συμβούλια των πόλεων να ιδρύσουν τουλάχιστον ένα δημοτικό σχολείο και μια σχολική επιτροπή στην περιοχή τους. Οι εκπαιδευτικοί που θα το στελέχωναν, έπρεπε να διαθέτουν συγκεκριμένα τυπικά προσόντα και ο μέγιστος επιτρεπόμενος αριθμός των μαθητών τους δεν έπρεπε να υπερβαίνει τους 60. Την ίδια εποχή η βιομηχανική επανάσταση, που βρισκόταν σε εξέλιξη στη Νορβηγία δημιούργησε νέες ευκαιρίες επαγγελματικής κατάρτισης. Έτσι, τα παραδοσιακά συστήματα μαθήτευσης αντικαταστάθηκαν με σχολεία (τεχνικές σχολές πιο σωστά) που εξειδικεύτηκαν στη μαθητεία πάνω στη ναυτική τέχνη, στη χειροτεχνία, και στην εξόρυξη μετάλλων.

Λίγο πριν την έναρξη του 2^{ου} παγκοσμίου πολέμου η Νορβηγική εκπαίδευση αποκτά το πρώτο Εθνικό της Πρόγραμμα Σπουδών (Carlgren και Klette, 2008).

Μετά το πέρας του πολέμου στη νορβηγική κοινωνία βαρύνουσα σημασία έχει η έννοια της ισότητας και αυτό έπρεπε να ισχύει και στην παρεχόμενη δημόσια εκπαίδευση. «Όλα τα παιδιά, λοιπόν, πρέπει να λαμβάνουν την ίδια εκπαίδευση, ανεξαρτήτως φύλου, εισοδήματος τόπου διαμονής, και τελευταία λόγω της πολυπολιτισμικότητας της χώρας, κοινωνικού και πολιτιστικού υπόβαθρου ή οποιονδήποτε άλλων ιδιαίτερων αναγκών».

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η πολιτεία διαθέτει διπλάσια κονδύλια ανά μαθητή σε φτωχές περιοχές όπου τα παιδιά είναι διάσπαρτα σε μεγάλη έκταση από ό,τι σε άλλες περιοχές της χώρας. Στα 1969 (μετά από πάροδο ογδόντα χρόνων), η υποχρεωτική εκπαίδευση αυξάνεται άλλα δύο χρόνια (φτάνει τα εννέα χρόνια) και το 1997 άλλο ένα (δέκα χρόνια συνολικά).

Λίγα χρόνια μετά, μεταξύ του 1970 και του 1980, καταργείται το *σχολείο των ανθρώπων* (το *folkeskole*) και ιδρύεται το δημοτικό σχολείο (στα νορβηγικά: *grunnskole*) (Aasen, 1995).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι το 1948 το μοναδικό πανεπιστήμιο στη Νορβηγία ήταν αυτό του Όσλο (έτος ίδρυσης 1811). Τρία επιπλέον πανεπιστήμια ιδρύθηκαν τελικά (στο Bergen, στο Trondheim και στο Tromsø), ενώ από τη δεκαετία του 1970 και μετά ιδρύονται με γοργούς ρυθμούς τα περιφερειακά κολέγια που επιτρέπουν τη μεγαλύτερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ολόκληρη τη χώρα και ικανοποιούν τις ανάγκες για την εκπαίδευση, την έρευνα, και την ανάπτυξη (Norwegian Agency for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education, 2018).

Μέχρι τη δεκαετία του 1990, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας περιλάμβανε ένα κεντρικά σχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών, τυποποιημένη κατάρτιση εκπαιδευτικών (αύξηση της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών από τρία σε τέσσερα χρόνια) και

εκτεταμένη κανονιστική νομοθεσία. Ως εκ τούτου, η καθοδήγηση της εκπαίδευσης από επίσημες δομές και διαδικασίες λήψης αποφάσεων ήταν συγκεντρωτική (Solhaug, 2011).

Στα πλαίσια της Νέας Δημόσιας διοίκησης θεσμοθετούνται νέες μεταρρυθμίσεις. Τα συνηθέστερα χαρακτηριστικά του NPM στη Νορβηγία ήταν η διαρθρωτική αποκέντρωση και η οριζόντια εξειδίκευση, μαζί με την εισαγωγή τόσο των αρχών της αγοράς όσο και της διαχείρισης. Η διαρθρωτική αποκέντρωση περιλάμβανε τη δημιουργία περισσότερων ρυθμιστικών οργανισμών σε τοπικό επίπεδο με μεγάλη αυτονομία και μεγαλύτερη προτεραιότητα στις αγοραίες αξίες (McGregor, 2009).

Ωστόσο κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 οι διοικητικές μεταρρυθμίσεις για την ενίσχυση των ευθυνών των δήμων στην εκπαίδευση, στα πλαίσια της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, ήταν μάλλον διστακτικές. Η νορβηγική πολιτική - διοικητική κουλτούρα χαρακτηριζόταν από συνεργασία με συνδικαλιστικά σωματεία εκπαιδευτικών, από ένα υψηλό επίπεδο αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων οργανισμών του δημόσιου και μικρής εντάσεως διαβουλεύσεις σε επίπεδο πολιτικών και διοικητικών στελεχών (Christensen και Lægred, 2011). Στο νέο Εθνικό πρόγραμμα σπουδών οι εκπαιδευτικοί στόχοι περιγράφονται λεπτομερώς, οι δήμοι καλούνται να το εφαρμόσουν σε τοπικό επίπεδο και οι εκπαιδευτικοί να οργανώσουν κατάλληλα τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στα σχολεία τους (Carlgren και Klette, 2008)

Το 1992 στον νόμο περί τοπικής αυτοδιοίκησης, οι τοπικές αρχές και οι διευθυντές των σχολείων λαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για την παροχή εκπαίδευσης και τη διασφάλιση της ποιότητάς της. Από τότε, η αυξημένη αυτονομία στο σχολικό επίπεδο περιλαμβάνει την κατάρτιση του προϋπολογισμού, την πρόσληψη και την οργάνωση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η κατανομή των ευθυνών μεταξύ των τοπικών αρχών και των σχολείων αποφασίζεται σε δημοτικό επίπεδο (Helgøy και Homme, 2016).

Στην πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται είναι βαθιά επηρεασμένες από τα απογοητευτικά αποτελέσματα των Νορβηγών μαθητών στις διεθνείς συγκριτικές έρευνες του PISA και του TIMSS (Το 2000 στο διαγωνισμό του PISA, μεταξύ των 31 χωρών του ΟΟΣΑ, η Νορβηγία κατέλαβε τη 13^η θέση στην ανάγνωση και την επιστήμη, και τη 17η στα μαθηματικά όταν η γείτονα χώρα, Φινλανδία κατέλαβε την 1^η θέση). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα οι μεταρρυθμίσεις του 1990 να θεωρηθούν αποτυχημένες και από το 2001 ως το 2005 (θα εφαρμοστούν το 2006) να σχεδιαστούν νέα προγράμματα σπουδών για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση επηρεασμένα από το έργο των Black & William (1998) με καθαρό προσανατολισμό προς την παραγωγή και με μεγαλύτερη έμφαση στα μετρήσιμα αποτελέσματα. Η δομή τους ακολουθούσε την τυπολογία των αντίστοιχων που εφαρμόστηκαν στη Σκωτία και στην καναδική επαρχία της Αλμπέρτας (Skedsmo, 2011).

Τα νέα προγράμματα σπουδών επικεντρώνονταν στους στόχους που έπρεπε να πετύχουν οι μαθητές στο τέλος της δευτέρας τάξης, της τετάρτης, της εβδόμης (για την πρωτοβάθμια) και της δεκάτης (για την κατώτερη δευτεροβάθμια) κι όχι στις δραστηριότητες, την οργάνωση και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, κάτι που ίσχυε μέχρι τότε και καθιερώνονταν ένα σύστημα αξιολόγησης με προκαθορισμένα εθνικά κριτήρια και πρότυπα. (Karseth και Sivesind, 2010). Ωστόσο, αυτή η λεπτομερή αξιολόγηση των εθνικών κριτηρίων και προτύπων δημιούργησε σοβαρές διαφωνίες μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας και Έρευνας και της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, ενώ τα σωματεία των εκπαιδευτικών αντιτάχθηκαν σθεναρά στη θέσπισή τους.

Από την πρώτη χρονιά η εφαρμογή της αξιολόγησης αντιμετώπισε πολλά προβλήματα. Γρήγορα οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονταν περαιτέρω ενημέρωση και επιμόρφωση με δεδομένο ότι στις πλείστες των

περιπτώσεων δεν ήταν προετοιμασμένοι να ερμηνεύσουν και να εφαρμόσουν τους κανονισμούς της αξιολόγησης. Έτσι το 2007 μπήκε σε εφαρμογή το εθνικό σχέδιο «βελτιωμένες πρακτικές αξιολόγησης» σε μια προσπάθεια να λυθούν προβλήματα που είχαν ήδη εντοπιστεί. Το σχέδιο δέχτηκε αρκετές τροποποιήσεις το 2008 και στη συνέχεια το 2009 οι κανονισμοί της αξιολόγησης αναθεωρήθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Από 2010 έως 2014 η αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων πραγματοποιήθηκε σε σχεδόν 900 σχολεία, 187 δήμων από όλες τις κομητείες της χώρας σε μια προσπάθεια ορθής εφαρμογής των νέων εκπαιδευτικών πολιτικών (Tveit, 2014).

Το 2004, επίσης, ξεκίνησαν οι εθνικές εξετάσεις για όλους τους μαθητές της πέμπτης και όγδοης τάξης (στα αγγλικά, στην ανάγνωση και τα μαθηματικά) και για τους μαθητές της ενάτης τάξης (στην ανάγνωση και τα μαθηματικά). Έκτοτε οι εθνικές εξετάσεις και οι διεθνείς δοκιμές συγκριτικής επίτευξης (PIRLS, PISA και TIMSS) αποτελούν τα επίσημα εργαλεία που εφαρμόζει η νορβηγική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Κατάρτισης παρακολουθώντας την ποιότητα της εκπαίδευσης τόσο εντός της χώρας, όσο και στη σύγκρισή της με άλλες χώρες. Στη διαδικτυακή σχολική πύλη (Skoleporten) σχολεία, δήμοι και το κοινό μπορούν να αντλήσουν στατιστικά στοιχεία σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. τα θέματα των εξετάσεων, συνολικά επιτεύγματα σχολείων, ποσοστά επιτυχίας στις εθνικές δοκιμές σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο).

Επί του παρόντος, ο επίσημος σκοπός των εθνικών εξετάσεων είναι τριπλός: Κατά πρώτον αποτελεί πηγή πληροφοριών για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος σε μαθητές, γονείς (και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη), κατά δεύτερον πολύτιμη βοήθεια στους διευθυντές σχολείων και στους εκπαιδευτικούς για των εντοπισμό των αδύνατων σημείων των μαθητών τους και τις απαραίτητες αλλαγές που πρέπει να κάνουν στη διδασκαλία τους, κατά τρίτον οι συγκεντρωτικές πληροφορίες και τα συγκριτικά στοιχεία που παρέχονται από αυτές τις δοκιμές προορίζονται να χρησιμοποιηθούν από τους δήμους και τις κρατικές υπηρεσίες για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε τοπικό και εθνικό επίπεδο (Tveit, 2014) Ωστόσο υπάρχει έντονος προβληματισμός ότι η εξέλιξη αυτή θεωρεί όλο και περισσότερο το σχολείο μονάδα μέτρησης της σχολικής αποτυχίας όπου ο ηγέτης και οι εκπαιδευτικοί του είναι υπόλογοι και αποτελούν τον αδύνατο κρίκο του συστήματος (Møller και Skedsmo, 2013).

Κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος

Η Νορβηγία μπορεί να μην είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά μέσω της συμφωνίας για τον ΕΟΧ (Ευρωπαϊκός Οικονομικός Χώρος (ΕΟΧ) δημιουργήθηκε την 1 Ιανουαρίου 1994 μετά από συμφωνία μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ζώνης Ελευθέρων Συναλλαγών (ΕΖΕΣ) και της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας. Σχεδιάστηκε ώστε να επιτρέψει στις χώρες της ΕΖΕΣ να συμμετάσχουν στην Ευρωπαϊκή Κοινή Αγορά χωρίς να χρειαστεί να γίνουν μέλη της ΕΟΚ). Είναι πλήρες μέλος μεταξύ άλλων του εκπαιδευτικού προγράμματος της ΕΕ, του Erasmus +, και του προγράμματος πλαισίου για την έρευνα και την καινοτομία, Horizon2020 (European Union, 2016).

Τη γενική ευθύνη και τον κεντρικό σχεδιασμό για όλους τους τομείς εκπαίδευσης έχει το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας συνεπικουρούμενο από τη νορβηγική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και τις διοικητικές τοπικές αρχές (κομητείες – δήμοι). Ωστόσο υπάρχει σαφής διαχωρισμός όσον αφορά τη διαχείριση: Οι δημοτικές αρχές διαχειρίζονται

όλες τις πτυχές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι αρχές της κομητείας (του νομού) είναι υπεύθυνες για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το Υπουργείο διαχειρίζεται άμεσα τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Eurydice, 2019d). Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Κατάρτισης είναι ο εκτελεστικός οργανισμός του Υπουργείου, ιδρύθηκε το 2004 και κύριο μέλημά της είναι η συνολική παρακολούθηση της εκπαίδευσης, καθώς και η εφαρμογή των πράξεων του κοινοβουλίου και των κανονισμών. Η Διεύθυνση είναι επίσης υπεύθυνη για την ειδική αγωγή (Statped). και για όλες τις εθνικές στατιστικές, έρευνες και μελέτες που σχετίζονται με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (van der Wende, 2007)

Ως το τέλος της δεκαετίας του 1980, ο τομέας της εκπαίδευσης ελέγχεται σε μεγάλο βαθμό κεντρικά από την κυβέρνηση. Τη δεκαετία του '90 γίνεται μια συνολική αναθεώρηση των υπάρχουσων δομών και η ευθύνη λειτουργίας των σχολείων περνάει σταδιακά σε τοπικό επίπεδο. (MØller, 2006).

Οι δήμοι από το 2004 εμφανίζονται ως ιδιοκτήτες σχολείων (Helgøy και Homme, 2016), έχουν εκτός των άλλων την ευθύνη για τη λειτουργία τους, τον προγραμματισμό δράσεων και τη στελέχωση τους με το απαραίτητο διδακτικό προσωπικό (σ' αυτή συνυπολογίζεται η επιλογή του διευθυντή σχολικής μονάδας). Στο νέο σύστημα διαχείρισης φαίνεται καθαρά η πολιτική βούληση για σαφέστερη εκχώρηση ευθυνών και μεγαλύτερη ελευθερία δράσης σε τοπικό επίπεδο (Norwegian Ministry of Education and Research, 2007)

Ως ιδιοκτήτες σχολείων πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νορβηγία, οι δήμοι διαθέτουν Γραφείο Εκπαίδευσης. Υπεύθυνος είναι ο δημοτικός εκπρόσωπος εκπαίδευσης ο οποίος διαθέτει ένα υποστηρικτικό προσωπικό, καταρτισμένο πάνω στα σχολικά θέματα. Οι διευθυντές των σχολείων συνεργάζονται άμεσα με τον δημοτικό εκπρόσωπο εκπαίδευσης, σε θέματα λειτουργίας, στελέχωσης και προγραμματισμού των σχολικών μονάδων. Ο τελευταίος με τη σειρά του λογοδοτεί στα ανώτερα όργανα του δήμου (δήμαρχος – δημοτικό συμβούλιο) (OECD, 2007)

Τα προγράμματα σπουδών των σχολικών μονάδων ακολουθούν τις βασικές αρχές του Υπουργείου Παιδείας και Έρευνας και προσπαθούν να επιτύχουν τους εθνικούς στόχους της χώρας που είναι από τη μία πλευρά η εξασφάλιση μιας κοινωνίας σκεπτόμενων και ευτυχισμένων ανθρώπων που θα δίνει βαρύτητα στην ισότητα και ισονομία των κοινωνικών ομάδων που την αποτελούν και από την άλλη στη διατήρηση υψηλών ποσοστών απασχόλησης ενός εργατικού δυναμικού με έμφαση στην παραγωγή και την καινοτομία. Η εκπαίδευση είναι το κλειδί και για τα δύο. Στο νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πίνακας 7) όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως εθνικότητας, θρησκείας, φύλου, οικογενειακής κατάστασης, τόπου διαμονής κλπ.. Η νορβηγική έννοια: «enhetsskole tanken» περιγράφει την παραπάνω αρχή με τον καλύτερο τρόπο «ένα ολοκληρωμένο σχολείο για όλους» (Beck, 2006). Στο πλαίσιο αυτό οι δήμοι έχουν τη δυνατότητα να προτείνουν τοπικά προγράμματα σπουδών σε συνεργασία με το διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Ο συντονισμός μεταξύ των δήμων και του σχολείου γίνεται προσπάθεια να πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια μιας αμοιβαίας εμπιστοσύνης (OECD, 2007).

Στην μεταρρύθμιση του 2006 το βασικό πρόγραμμα σπουδών βασίστηκε σε ένα σύνολο αξιών για τις οποίες υπάρχει ευρεία πολιτική συναίνεση. Σε σύγκριση με τα προηγούμενα, αυτό του 2006 έχει απλοποιηθεί με σκοπό να εκφράσει σαφείς στόχους μάθησης εναρμονισμένους στις ικανότητες των μαθητών και στις βασικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν: (1) προφορική έκφραση, (2) ανάγνωση, (3) γραφή, (4) αριθμητική και (5) η χρήση των ψηφιακών εργαλείων ενώ όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο το σύστημα αξιολόγησης θεσμοθετήθηκε από το 2006.

Η αξιολόγηση έφερε στο προσκήνιο μια σημαντική δημόσια συζήτηση σχετικά με την ποιότητα των αποτελεσμάτων και το δικαίωμα πρόσβασης σε αυτά μαθητών και γονέων κάτι που οδηγεί από τη μια πλευρά στο δικαίωμα επιλογής φοίτησης σε «καλύτερο σχολείο» κι από την άλλη στον κίνδυνο δημιουργίας σχολείων πολλών ταχυτήτων (Elstad, Nortvedt και Turmo, 2009).

Με αυτή τη λογική σχεδιάστηκε το ατομικό σύστημα κουπονιών που επιτρέπει στους γονείς να «επιλέγουν» την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι υποστηρικτές αυτής της πρακτικής υποστηρίζουν ότι πλέον οι γονείς μπορούν να επιλέγουν το σχολείο της αρεσκείας τους ανεξάρτητα από την κοινωνική τους τάξη, το φύλο και την εθνικότητα τους κάτι που αποτελεί θεμελιώδες δημοκρατικό δικαίωμα. (Møller, 2006) Ωστόσο, το νόημα της δημοκρατίας στην ευρύτερη κοινωνία είναι διφορούμενο. Το σίγουρο είναι ότι η νορβηγική εκπαιδευτική πολιτική με την έλευση της νέας χιλιετίας κινήθηκε στην κατεύθυνση νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων που επέβαλε η αγορά (Moos και Miller, 2003).

Η Εθνική Υπηρεσία Επιθεώρησης, όπως προαναφέρθηκε, διενεργεί την εξωτερική αξιολόγηση που εστιάζεται κυρίως στους παρόχους εκπαίδευσης και στην τήρηση από μέρους τους των υποχρεώσεων που απορρέουν από το νόμο για τη διασφάλιση ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση όλων των μαθητών. Τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στη διαδικασία μέσω συνεντεύξεων. Σε αρκετές περιοχές της χώρας έχουν δημιουργηθεί περιφερειακές ομάδες αξιολόγησης, με αρμοδιότητες σε όλους τους δήμους της επικράτειάς τους. Οι περιφερειακοί αυτοί αξιολογητές είναι συνήθως εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί τα προηγούμενα χρόνια ως διευθυντές, δάσκαλοι ή υπάλληλοι των δημοτικών γραφείων παιδείας. Δεν είναι σπάνιο, επίσης, να αναζητούνται ως επιθεωρητές σύμβουλοι του ιδιωτικού τομέα.

Από το 2009 οι διευθυντές υποχρεούνται να συντάσσουν ετήσια έκθεση σχετικά με το επίπεδο της εκπαίδευσης στα σχολεία τους, και να την υποβάλλουν στους δήμους. Επιπλέον, η επιθεώρηση χρησιμοποιεί τις αναφορές των δήμων για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο. Η πρόσβαση στα αποτελέσματα σε επίπεδο δήμων και κομητειών είναι εφικτή από τον καθένα, ωστόσο τα αποτελέσματα μεμονωμένων σχολείων είναι διαθέσιμα μόνο στο δήμο, στο τοπικό σχολείο, στους μαθητές και στους γονείς τους. (Skedsmo, 2011) Το πρόγραμμα της αξιολόγησης δείχνει ότι ενώ οι δήμοι και οι σχολικοί ηγέτες βρίσκουν τις δοκιμές χρήσιμες για τη λήψη αποφάσεων, μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών εκφράζει τον προβληματισμό της στη χρησιμότητα των εθνικών δοκιμών όσον αφορά την προσαρμογή της διδασκαλίας τους και την παροχή ανάδρασης σε μεμονωμένους μαθητές (Hopfenbeck κ.ά., 2012).

Το 2008 το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας εισήγαγε ένα νέο σύστημα βελτίωσης των σχολείων. Στόχος του προγράμματος ήταν η ανταμοιβή αποτελεσματικών σχολείων και η διάχυση καλών και αποτελεσματικών πρακτικών. Αυτά τα «σχολεία – φάροι» έλαβαν επιχορήγηση (\$140.000) για να συνεχίσουν να αναπτύσσουν το έργο τους, να ενεργούν ως πρότυπα και να μοιράζονται τις εμπειρίες τους με άλλα σχολεία. (Johnson κ.ά., 2008).

Κι όλα αυτά συμβαίνουν τη στιγμή που η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί ένα είδος μονοπωλίου (στην κουλτούρα των Νορβηγών δεν υπήρχε ποτέ μια ισχυρή παράδοση στην ιδιωτική εκπαίδευση, ούτε ποτέ στην κοινή γνώμη υπήρχε η άποψη ότι αυτά προσφέρουν μια ανώτερη εκπαίδευση) και πυκνώνουν οι φωνές και κατά συνέπεια η πίεση από την κοινωνία για περισσότερη εναλλακτική εκπαίδευση (ιδιωτικά σχολεία, ιδιωτικά εναλλακτικά σχολεία, κατ' οίκον εκπαίδευση κ.λ.π.) (Beck, 2006)

Σε επίπεδο οικονομικών μεγεθών τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι η Νορβηγία είναι μεταξύ των χωρών σε όλο τον κόσμο που δαπανούν τα περισσότερα σε σχολεία (Πίνακας 8).

Ο νορβηγικός προϋπολογισμός εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων) αντιστοιχούσε στο 7,6% του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος. Ο μέσος όρος για τις χώρες του ΟΟΣΑ είναι 5,5%

Το 2015, η πρωτοβάθμια, η κατώτερη και η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιπροσώπευαν περίπου το 9% του συνόλου των δημόσιων δαπανών στη Νορβηγία (The World Bank, 2015).

Οι περισσότεροι δήμοι δαπανούν κατά μέσο όρο περίπου 65.000 νορβηγικές κορώνες (περίπου 6.800) ανά μαθητή ανά έτος. Οι δήμοι με διάσπαρτους οικισμούς συχνά έχουν υψηλότερα έξοδα ανά μαθητή από εκείνα με πιο συγκεντρωμένους πληθυσμούς. Επιπρόσθετα δαπανώνται σημαντικά ποσά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μια προσπάθεια διασφάλισης της ποιοτικής εκπαίδευσης (Skedsmo, 2011).

Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες

Νηπιαγωγείο

Το πρώτο σχολείο στο οποίο φοιτούν τα παιδιά της Νορβηγίας είναι το νηπιαγωγείο. Σχεδόν τα μισά νηπιαγωγεία είναι ιδιωτικά αλλά με κρατική χρηματοδότηση. Στη δεκαετία του 1980 παρατηρήθηκε μια μεγάλη αύξηση στον αριθμό των παιδιών που φοιτούσαν στα νηπιαγωγεία. Οι λόγοι που οδήγησαν σ' αυτό το φαινόμενο ήταν η αύξηση του ποσοστού της γυναικείας απασχόλησης έξω από το σπίτι και η αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών.

Το 1999 τα παιδιά που φοιτούσαν στα 5.991 νηπιαγωγεία (από αυτά τα 3.013 ήταν δημόσια) ήταν περίπου 190.000. Οι δε εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα νηπιαγωγεία της χώρας το 2017 είναι 28.856. (Statistisk sentralbyrå, 2019)

Η εισφορά της οικογένειας ορίζεται από το κράτος, είναι συμβολική και είναι η ίδια είτε επιλεγεί ιδιωτικό είτε δημόσιο νηπιαγωγείο. Ακολουθώντας μια ολιστική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί θα ανοίξουν, μέσα από το παιχνίδι και τη μάθηση, την ενθάρρυνση της φυσικής δημιουργικότητας, την πρόκληση της κατάπληξης και της φυσικής περιέργειας, το δρόμο προς τη γνώση και θα προετοιμάσουν επίσης τα παιδιά για το δημοτικό σχολείο. Το νηπιαγωγείο στη Νορβηγία έχει σκοπό να εξυπηρετήσει τόσο την εκπαιδευτική όσο και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Σημειωτέον τα παιδιά μπορούν να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο από την ηλικία του ενός έτους και οι γονείς στη Νορβηγία δικαιούνται 11 μήνες γονικής άδειας με πλήρη μισθό, εκ των οποίων 10 εβδομάδες αποκλειστικά για τον πατέρα (Eurydice, 2019d) .

Πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση

Η πρωτοβάθμια (κατ' αντιστοιχία το ελληνικό δημοτικό σχολείο) και η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (κατ' αντιστοιχία το ελληνικό γυμνάσιο) είναι υποχρεωτικές για όλα τα παιδιά από την ηλικία των 6 ως τα 16 χρόνια τους. Βασίζονται στην αρχή ενός ενιαίου σχολείου που παρέχει ισότιμη και προσαρμοσμένη εκπαίδευση για όλους τους φοιτούντες. Αντίθετα η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (κατ' αντιστοιχία το ελληνικό λύκειο) είναι προαιρετική.

Στην πρωτοβάθμια και στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχει ένα κοινό εθνικό πλαίσιο πρόγραμμα σπουδών που καθορίζεται από την κυβέρνηση (Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας), αλλά εμβόλιμα όλοι οι τοπικοί εμπλεκόμενοι φορείς (δημοτικές και επαρχιακές αρχές, Διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί και σύλλογοι γονέων) μπορούν να επέμβουν στον τρόπο υλοποίησης των εθνικών εκπαιδευτικών στόχων, ενώ παράλληλα είναι υπεύθυνοι για τη συντήρηση των σχολείων τους και την πρόσληψη των εκπαιδευτικών που θα τα στελεχώσουν. (Eurydice, 2019d)

Το εθνικό σχέδιο μάλιστα επιτρέπει τον πλουραλισμό και ενθαρρύνει την καινοτομία στην επίτευξη των εθνικών στόχων.

Τα περισσότερα παιδιά σε ποσοστό που ξεπερνάει το 98% πηγαίνουν στα περίπου 3.200 δημόσια δημοτικά σχολεία, ωστόσο υπάρχουν και ιδιωτικά δημοτικά: 40 θρησκευτικά, 28 δημοτικά σχολεία Steiner / Waldorf και 8 Μοντεσσोरιανά.

Μόνο το 5,2% των σχολείων στη Νορβηγία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιωτικά, αλλά ακόμη και αυτά εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την κρατική χρηματοδότηση. Επιπροσθέτως, όλα τα ιδιωτικά σχολεία βρίσκονται κάτω από την ίδια εθνική και τοπική (δημοτική) επιτήρηση (Eide και Søreide, 2014).

Οι περισσότεροι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν σε κάποιο δημόσιο σχολείο που είναι πλησιέστερο στο σπίτι τους. Τα σχολεία προορίζονται να καλύψουν μια περιοχή απορροής γύρω από το σχολείο (OECD, 2007).

Αυτό τονίζεται σε μια από τις βασικές αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία έχει οδηγήσει σε έναν αρκετά υψηλό αριθμό σχολείων, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα περισσότερα σχολεία βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές και ο μαθητικός τους πληθυσμός είναι μικρότερος των 100 παιδιών (Tveit, 2014). Αν και οι Νορβηγοί γονείς, στην πλειοψηφία των δήμων, έχουν την ελευθερία να διαλέγουν σε ποιο σχολείο θα στείλουν τα παιδιά τους, φαίνεται ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ των όμορων δημοτικών σχολείων είναι πολύ μικρός ή ανύπαρκτος. Ένας από τους λόγους που θα μπορούσε να εξηγήσει αυτή την πραγματικότητα είναι η εφαρμογή του εθνικού προγράμματος σπουδών που ισχύει για όλα τα σχολεία δημόσια και ιδιωτικά. Άλλοι σημαντικοί λόγοι σχετίζονται με τη διασπορά του μικρού σχετικά 'νορβηγικού πληθυσμού σε μια μεγάλης έκτασης χώρα, όπου η γεωφυσικός διαμελισμός και οι ιδιαίτερες κλιματολογικές συνθήκες αποτρέπουν την υψηλή κινητικότητα, αλλά και μια ισχυρή παράδοση τοπικισμού που χαρακτηρίζει την νορβηγική κοινωνία. (Eide και Søreide, 2014).

Σε ένα μεσαίου μεγέθους σχολείο φοιτούν περίπου 150 μαθητές ενώ με νόμο απαγορεύεται κάποιο να έχει περισσότερους από 450. Η φιλοσοφία πίσω από αυτό το μέτρο είναι ότι τα μικρά, σε αριθμό μαθητών, σχολεία λειτουργούν καλύτερα από τα μεγάλα ενοποιημένα. Υπάρχει στενότερη επαφή και επιτυγχάνονται ευκολότερα δεσμοί συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και τοπικών δημοτικών αρχών.

Σε αρκετά σχολικά κτίρια (ειδικά τα σχολεία της επαρχίας που φιλοξενούν μικρό αριθμό μαθητών) στεγάζονται όλες οι βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Ο μέγιστος αριθμός μαθητών σε κάθε σχολική τάξη στο Δημοτικό σχολείο δεν μπορεί να υπερβαίνει τους 28, ενώ για τα σχολεία της κατώτερης βαθμίδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τους 30. Κατά μέσο όρο οι μαθητές σε μια τάξη δημοτικού σχολείου στη Νορβηγία είναι κοντά στους 20 και η αναλογία δάσκαλος – μαθητές είναι 1: 12,5. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 2017 ήταν 74.655 (Statistisk sentralbyrå, 2019) .

Το σχολικό έτος αποτελείται από 39 εβδομάδες. Οι μαθητές έχουν 38 εβδομάδες μάθημα και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη 39^η για προγραμματισμό και επιμόρφωση (Store Norske Leksikon, 2019).

Τα μαθήματα ξεκινούν στα μέσα Αυγούστου και διαρκούν έως τα μέσα Ιουνίου. Εκτός από τις καλοκαιρινές διακοπές προβλέπεται μια εβδομάδα το φθινόπωρο (Σεπτέμβριο ή Οκτώβριο), μια εβδομάδα περίπου τα Χριστούγεννα (από τα τέλη Δεκεμβρίου έως λίγο πάνω από το νέο έτος του Ιανουαρίου). Μία εβδομάδα διαρκούν οι χειμερινές διακοπές (λευκή εβδομάδα) και οι διακοπές του Πάσχα (10-11 μέρες) (timeanddate.no, 2019).

Το σχολείο της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικό σχολείο κατ' αντιστοιχία με το ελληνικό) είναι το « barneskole ». Είναι επτατάξιο και τα παιδιά φοιτούν σ' αυτό από την ηλικία των έξι χρόνων τους.

Στην πρώτη τάξη, οι μικροί μαθητές μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες, παίζουν εκπαιδευτικά παιχνίδια και έρχονται σε επαφή με τη βασική εκπαίδευση μέσα από την εκμάθηση του αλφαβήτου, των βασικών μαθηματικών εννοιών και απλών πράξεων (πρόσθεση και αφαίρεση) και ακόμη μαθαίνουν τις πρώτες λέξεις και προτάσεις στα αγγλικά.

Στην ηλικία των επτά, τα παιδιά φοιτούν στη δεύτερα τάξη. Εκεί παρακολουθούν γλώσσα (στα νορβηγικά), μαθηματικά και λοιπές θετικές επιστήμες, Αγγλικά, θρησκευτικά (εκτός του χριστιανισμού μαθαίνουν και για τις υπόλοιπες θρησκείες), αισθητική αγωγή (τεχνικά και μουσική) και γυμναστική. Στις τελευταίες δύο τάξεις στο πρόγραμμα των μαθημάτων προστίθενται η γεωγραφία, η ιστορία, και η κοινωνικοπολιτική αγωγή.

Είναι σύνηθες ένας εκπαιδευτικός να έχει την ίδια τάξη για 3 και πλέον χρόνια. Στους εκπαιδευτικούς παρέχεται υποστηρικτικό υλικό έντυπο και ηλεκτρονικό που για τις ανάγκες των γνωστικών αντικειμένων. Μέσα στα καθήκοντά τους είναι η παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας (όταν κρίνεται απαραίτητο), ωστόσο στα σχολεία δεν επιτρέπεται να οργανώνουν τάξεις σύμφωνα με τις ικανότητες ή τις επιδόσεις των μαθητών. Σχεδόν κανένας μαθητής δεν αποτυγχάνει στα Νορβηγικά σχολεία. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές μετακινούνται στην επόμενη ομάδα κλάσης, ανεξάρτητα από την απόδοσή τους (Tiplic, Brandmo και Elstad, 2015).

Στο barneskole δεν υπάρχει επίσημη βαθμολογία και δεν γίνεται επίδοση ελέγχων προόδου κατ' αντιστοιχία με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο δάσκαλος, όμως, έχει τη δυνατότητα να γράψει ένα σχόλιο μετά από μια γραπτή εξέταση (test), η οποία γνωστοποιείται στους γονείς στο σπίτι του μαθητή.

Επίσης, με μια εισαγωγική εξέταση μπορεί ο δάσκαλος να διαπιστώσει αν ο μαθητής βρίσκεται πάνω από το μέσο όρο αν έχει κατακτήσει, δηλαδή, τους μαθησιακούς στόχους της τάξης που φοίτησε ή χρειάζεται κάποια επιπλέον βοήθεια από το σχολείο. Ωστόσο κανένας μαθητής δεν επαναλαμβάνει την ίδια τάξη αλλά ούτε μετακινείται σε μεγαλύτερη τάξη αν το επίπεδο των ικανοτήτων του είναι ανώτερο του μέσου όρου των συμμαθητών του.

Εξαιρετικής σπουδαιότητας μια άλλη παράμετρος οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και άλλες αδυναμίες. Είναι αυτοί που θα χρειαστούν σε συνεργασία με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (δάσκαλο ειδικής αγωγής, παιδοψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό κλπ) και τον βοηθό εκπαιδευτικό ένα ειδικό πλάνο διδασκαλίας (utdanning.no, 2019)

Η αναδιοργάνωση της ειδικής αγωγής ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990. Στόχος της κεντρικής εκπαιδευτική πολιτικής να μειωθούν τα ειδικά σχολεία και οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να ενσωματώνονται στα κανονικά σχολεία. Ο αριθμός των μαθητών σε ειδικά σχολεία ήταν λίγο πάνω από 3% (OECD, 2007).

Δευτεροβάθμια κατώτερη υποχρεωτική εκπαίδευση

Στην ηλικία των 12 – 13 ετών οι μαθητές εισέρχονται στο « ungdomsskole» (αντίστοιχο του ελληνικού γυμνασίου) με τις υπόλοιπες τρεις τάξεις της υποχρεωτικής κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο ungdomsskole οι μαθητές βαθμολογούνται ανάλογα με τις επιδόσεις τους και οι βαθμοί τους είναι αυτοί που θα καθορίσουν εάν θα γίνουν δεκτοί στην δευτεροβάθμια ανώτερη (προαιρετική) εκπαίδευση της επιλογής τους. Η βαθμολογία έχει αριθμητική σήμανση από το 1 μέχρι το 6 (1=αποτυχία και αντίστοιχα 6=άριστα).

Από την όγδοη τάξη (πρώτη τάξη του ungdomsskole) τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν κάποια μαθήματα επιλογής (valgfrag), όπως μια δεύτερη ξένη γλώσσα ανάμεσα στα γερμανικά, γαλλικά και ισπανικά ή εμβάθυνση στα αγγλικά (σε επίπεδο B2 και πάνω) ή στα νορβηγικά. Στην ένατη και δέκατη τάξη οι μαθητές μοιράζονται τις ώρες εκείνες που στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους πραγματοποιούνται τα γνωστικά αντικείμενα που επέλεξαν αλλά και ανάλογα με το επίπεδο των ικανοτήτων τους στα γνωστικά αυτά αντικείμενα.

Πριν από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2006, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα ως μάθημα επιλογής να πάρουν κάποιο πιο πρακτικό μάθημα αντί των γλωσσών, όπως δακτυλογράφηση, πλέξιμο ή φωτογραφία.

Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν δικαίωμα σε δυο παραπάνω χρόνια εκπαίδευσης, εάν είναι απαραίτητα για το αντικείμενο σπουδών τους.

Όπως και στο barneskole έτσι κι στο ungdomsskole οι μαθητές δεν μένουν στάσιμοι. Ωστόσο, αξιολογούνται και λαμβάνουν βαθμούς ενώ τελειώνοντας τη δέκατη τάξη, θα λάβουν μέρος στις επίσημες εξετάσεις.

Συνολικά τα μαθήματα που παρακολουθούν οι μαθητές στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι τα παρακάτω:

- Νορβηγική γλώσσα και λογοτεχνία
- Μαθηματικά
- Χριστιανική γνώση, θρησκευτική και ηθική εκπαίδευση (KRL)
- Κοινωνική και πολιτική αγωγή
- Εισαγωγή στην τέχνη και χειροτεχνία
- Μελέτες περιβάλλοντος
- Αγγλικά
- 2η και 3η ξένη γλώσσα
- Μουσική
- Διατροφή και υγεία
- Φυσική αγωγή
- Ενασχόληση με προαιρετικά θέματα
- Εργασίες στο Συμβούλιο της τάξης και μεταξύ των ομάδων των μαθητών
- Δωρεάν δραστηριότητες

Δευτεροβάθμια ανώτερη προαιρετική εκπαίδευση

Η δευτεροβάθμια ανώτερη προαιρετική εκπαίδευση "videregeende skole" (αντίστοιχη με το ελληνικό Λύκειο) διαρκεί τρία χρόνια και πλέον παρακολουθείται από το μεγαλύτερο μέρος των Νορβηγών εφήβων σε ένα ποσοστό που αγγίζει το 90% (ηλικίας 16 – 19 ετών).

Οι λόγοι που οδηγούν πλέον τους νέους να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο *videregeende skole* είναι οι πρόσφατες αλλαγές στην νορβηγική κοινωνία (λίγες διαθέσιμες θέσεις εργασίας για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα λόγω εισροής μεγάλου αριθμού μεταναστών) και η προσφορά πολλαπλών επιλογών εξειδικευμένης δημόσιας εκπαίδευσης μετά τη ψήφιση του αντίστοιχου εκπαιδευτικού νόμου του 1994.

Ουσιαστικά μέχρι το 2005 ο νορβηγικός νόμος απαγόρευε τη λειτουργία ιδιωτικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκτός αν πρόσφεραν κάποια εναλλακτική παιδαγωγική ή θρησκευτική εκπαίδευση. Έτσι τα μόνα ιδιωτικά σχολεία ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν τα θρησκευτικά, τα Steiner / Waldorf και τα Μοντεσσοριανά.

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2015-2016 άνοιξαν τα πρώτα "πρότυπα" ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πριν από το 1994 οι μαθητές μπαίνοντας στο *videregeende skole* είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε τρεις τύπους σχολείων:

Τα "Γενικά" όπου πρόσφεραν γενική παιδεία με γνωστικά αντικείμενα βασισμένα κυρίως στη γλώσσα, στα μαθηματικά την ιστορία κλπ.

Τα "Εμπορικά" όπου τα γνωστικά αντικείμενα ήταν προσαρμοσμένα στις ανάγκες του εμπορίου (π.χ. λογιστική, μαθηματικά, μηχανογράφηση κλπ.).

Τα "Επαγγελματικά" όπου δίνονταν εξειδίκευση σε συγκεκριμένα επαγγέλματα όπως ηλεκτρονική, ξυλουργική κλπ.

Με τη μεταρρύθμιση του 1994 συγχωνεύονται οι τρεις τύποι σχολείων σε ένα ενιαίο σύστημα έχοντας ως στόχο οι απόφοιτοι του *videregeende skole* να διαθέτουν το απαραίτητο επίπεδο γενικής παιδείας ώστε να μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό στην πράξη σήμαινε περισσότερα θεωρητικά μαθήματα.

Το 2006 στην επόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που είχε τον τίτλο "*Kunnskapsløftet*" (προώθηση της γνώσης) το *videregeende skole* χωρίζεται σε δύο κλάδους : της γενικής κατεύθυνσης (*studiespesialisering*) και της επαγγελματικής κατεύθυνσης (*yrkesfag*). Μέσα από αυτές τις δύο κύριες κατευθύνσεις υπάρχουν άλλες μικρότερες προαιρετικές που οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν στο 2^ο και 3^ο έτος της φοίτησής τους.

Στα προγράμματα Γενικών σπουδών του *videregeende skole* περιλαμβάνονται:

Πρόγραμμα ειδίκευσης γενικών σπουδών

Πρόγραμμα αθλητισμού και φυσικής αγωγής

Πρόγραμμα μουσικής χορού και δράματος (υποκριτικής)

Στα προγράμματα Επαγγελματικών σπουδών του *videregeende skole*

περιλαμβάνονται:

Πρόγραμμα για την ηλεκτρική ενέργεια και τα Ηλεκτρονικά.

Πρόγραμμα για την Υγεία και την Κοινωνική Μέριμνα.

Πρόγραμμα για τη γεωργία, την αλιεία και τη δασοκομία.

Πρόγραμμα Μέσων Ενημέρωσης και Επικοινωνίας.

Πρόγραμμα για διοίκηση εστιατορίου και Επεξεργασίας Τροφίμων.

Πρόγραμμα για Υπηρεσίες και Μεταφορές.

Πρόγραμμα για την Τεχνική και Βιομηχανική Παραγωγή.

Οι απόφοιτοι (Russ στα Νορβηγικά) του *videregeende skole* γιορτάζουν την αποφοίτησή τους με πολλές εκδηλώσεις συνήθως μερικές εβδομάδες πριν από τις τελικές εξετάσεις του τελευταίου έτους.

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εντάσσονται οι δημόσιες πανεπιστημιακές σχολές που δίνουν έμφαση σε θεωρητικά μαθήματα (φυσικές επιστήμες, ανθρωπιστικές επιστήμες, τέχνες), οι σχολές με κατεύθυνση την υγεία και το Δίκαιο όπως επίσης και πανεπιστημιακές σχολές με κατεύθυνση σε άλλα επαγγέλματα (π.χ. πολυτεχνικές σχολές).

Τα ιδιωτικά πανεπιστήμια, εξειδικεύονται σε σπουδές που έχουν σχέση με τον χώρο των επιχειρήσεων όπως π.χ. το μάρκετινγκ, το μάνατζμεντ κ.λ.π. ή τις καλές τέχνες.

Το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν σε ιδιωτικά πανεπιστήμια είναι περίπου της τάξης του 10% (το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών που φοιτούν σε ιδιωτικά ιδρύματα της δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αντίστοιχα 4% και 1,5%).

Παράλληλα λειτουργούν τα κολέγια, τα οποία προσφέρουν εξειδίκευση σε ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών επιλογών.

Δεν υπάρχει επίσημη διάκριση μεταξύ της επαγγελματικής και μη επαγγελματικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Για να εισαχθεί κάποιος υποψήφιος στα περισσότερα πανεπιστήμια πρέπει να έχει πετύχει ένα πιστοποιητικό εισαγωγής σε πανεπιστήμιο (generell studiekompetanse) μετά από την επιτυχή φοίτησή του στο videregeende skole ή να αποτελεί μια ειδική κατηγορία: να είναι άνω των 23 ετών με 5 χρόνια συνδυασμένης εκπαίδευσης και εργασιακής εμπειρίας και αφού έχει περάσει με επιτυχία τις εξετάσεις σε μια σειρά μαθημάτων (νορβηγικά, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, αγγλικά και κοινωνικές σπουδές και κάποια μαθήματα επιλογής ανάλογα με τη πανεπιστημιακή σχολή επιθυμίας) (Mølstad και Karseth, 2016).

Παράλληλα η Νορβηγία ακόμη προσφέρει δωρεάν ανώτερη εκπαίδευση σε όλους τους φοιτητές ανεξαρτήτως εθνικότητας. Το 2017 πάνω από 16.000 φοιτητές εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης εγγράφηκαν δωρεάν στα νορβηγικά πανεπιστήμια (CampusCy, 2019).

Τέλος πρέπει να αναφερθεί ότι η Νορβηγία από τις τέσσερις υπό εξέταση χώρες διαθέτει τους περισσότερους (αναλογικά με τον πληθυσμό της) πτυχιούχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πίνακας 9).

Εκπαίδευση ενηλίκων

Στη Νορβηγία υπάρχει μια μακρά παράδοση της εκπαίδευσης μετά το σχολείο ή όπως σήμερα ονομάζεται της «δια βίου μάθησης» ή «εκπαίδευσης ενηλίκων».

Από τα τέλη του 19ου αιώνα δημιουργήθηκαν ομάδες, οι οποίες μετασχηματίστηκαν σε λέσχες που φιλοξενούσαν μαθήματα ενηλίκων στη λογοτεχνία και τη μουσική.

Σήμερα υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία τέτοιων προγραμμάτων από το Υπουργείο Εργασίας (σε συνεργασία με ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), από ιδιωτικές εταιρείες (προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης που απευθύνονται στους εργαζομένους τους), από τοπικές επιχειρήσεις κοινής ωφελείας και από εθελοντικές οργανώσεις.

Παράλληλα η πολιτεία δίνει ιδιαίτερο βάρος στη συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα προγράμματα αυτά, τροποποιώντας τα και ενισχύοντας τα με επιπλέον κονδύλια.

Κάθε χρόνο στην πρώτη δεκαετία του εικοστού πρώτου αιώνα περισσότερο από 1.000.000 Νορβηγοί συμμετείχαν σε ένα τουλάχιστον πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ωστόσο τη δεκαετία που διανύουμε, παρά τη σταθερή ζήτηση για τέτοια προγράμματα, η κυβέρνηση έχει προχωρήσει σε περικοπές. (HØvelGron, 2018)

Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαίδευση της Νορβηγίας

Ο δάσκαλος παραδοσιακά στη Νορβηγία απολάμβανε το σεβασμό και την υποστήριξη της τοπικής κοινωνίας γιατί διαχρονικά ήταν κοινά αποδεκτός και αναγνωρισμένος ο σημαντικός ρόλος του σε αυτήν. Πολύ σημαντικό επίσης ρόλο έπαιξε η μόρφωση αλλά και η κατάρτισή του που χρονολογείται από το 1826. Για μεγάλο χρονικό διάστημα, η εκπαίδευση του ενσωματώθηκε στη θρησκευτική εκπαίδευση, και για πολλούς σπουδαστές το επάγγελμα του διδακτικού επαγγέλματος θεωρούνταν "κάλεσμα". Σταδιακά αναπτύχθηκε μια συγκεκριμένη «εκπαιδευτική» και «πολιτικοκοινωνική» κουλτούρα που δεν του παρείχε μόνο επαγγελματική ικανότητα στη διδασκαλία, αλλά και την βάση για πολιτικές, πολιτιστικές και κοινωνικές δραστηριότητες στην τοπική κοινότητα (Garm και Karlsen, 2004). Δεν είναι τυχαίο ότι μόλις στα 1826, η τότε κυβέρνηση της χώρας ψήφισε την πραγματοποίηση μια σειράς σεμιναρίων για δασκάλους και πριν τη λήξη του 19^{ου} αιώνα στα σεμινάρια αυτά συμμετείχαν και γυναίκες εκπαιδευτικοί (Store Norske Leksikon, 2019)

Ειδικά οι Ακαδημαϊκοί θεωρήθηκαν, καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου και 20ου αιώνα, τμήμα της πολιτικής ελίτ της χώρας κι έπαιξαν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην πολιτιστική και κοινωνική ανάπτυξη της.

Στη δεκαετία του 1970, ωστόσο, η υπό ανάπτυξη πετρελαϊκή βιομηχανία ώθησε την οικονομία της χώρας στην ιδιωτική πρωτοβουλία με αποτέλεσμα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να χάσει αρκετό από το κύρος του και οι οικονομικές απολαβές του να υποχωρήσουν σε σχέση με τις αντίστοιχες μιας μεγάλης κατηγορίας εργαζομένων του ιδιωτικού τομέα.

Μέχρι τις αρχές του 2017 για να εργαστεί κάποιος ως εκπαιδευτικός στο δημοτικό σχολείο (τάξεις 1^η ως 7^η) αρκούσε να έχει τριετή εκπαίδευση σε κάποιο πανεπιστήμιο ή κολέγιο και ένα έτος πρακτικής παιδαγωγικής εκπαίδευσης (PPU). Κατά τη διάρκεια της PPU παράλληλα με τα μαθήματα για ένα διάστημα περίπου 3 μηνών ο εκπαιδευόμενος ασκούσε υποχρεωτικά την πρακτική του σε κάποιο σχολείο.

Σήμερα πλέον οι σπουδές είναι 5ετείς, όπου από τον 4^ο χρόνο ο φοιτητής παρακολουθεί ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών που ολοκληρώνεται με την εκπόνηση της διπλωματικής του εργασίας. Ακολουθεί ένα έτος πρακτικής παιδαγωγικής εκπαίδευσης (PPU). Το πρόγραμμα σπουδών προσφέρεται σε πολλά νορβηγικά πανεπιστήμια και κολέγια.

Με το συγκεκριμένο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ο υποψήφιος μπορεί να διδάξει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και ως καθηγητής στην κατώτερη δευτεροβάθμια.

Η ανακοίνωση των κενών θέσεων και η πρόσληψη των εκπαιδευτικών είναι ευθύνη των διευθυντών των σχολικών μονάδων και γίνεται σε συνεργασία με τις δημοτικές αρχές που αποτελούν και τον επίσημο εργοδότη του κάθε σχολείου.

Σύμφωνα με τις επίσημες εξαγγελίες: «ο πτυχιούχος εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ικανότητα, με γνώμονα το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών του, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους, τα φυσικά ταλέντα και το κοινωνικό – πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, να προσαρμόζει τη διδασκαλία του χρησιμοποιώντας ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης με στόχο την κατάκτηση της γνώσης» (Carlgren και Klette, 2008).

Βασικό μέλημα, επίσης, του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιστρατεύοντας τις ακαδημαϊκές, εκπαιδευτικές και ηθικές δεξιότητές του, είναι η ανάπτυξη καλών συμπεριφορών των μαθητών και η επίτευξη ενός ομαλού συνεργατικού κλίματος μέσα στην τάξη που θα διευκολύνει τη μάθηση. (Δεδομένου ότι το bullying δεν είναι άγνωστο στη

Νορβηγία, υπολογίζεται ότι περισσότερα από 60.000 παιδιά και έφηβοι στη χώρα αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια του σχολικού τους βίου κάποιο περιστατικό εκφοβισμού) (Aarø, 2016).

Πάνω σ' αυτό το πλαίσιο, βρίσκει εφαρμογή η καθημερινή διδασκαλία που φυσικά τα αποτελέσματά της αξιολογούνται βάσει των όσων αναφέρονται στα προγράμματα σπουδών.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην εποικοδομητική ομαδική εργασία. Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πολύ χρόνο καθημερινά στην προετοιμασία των μαθημάτων συμμετέχοντας σε μια διαδικασία στην οποία σκέφτονται, επηρεάζουν και ενεργούν από κοινού με τους άλλους. Η εμπιστοσύνη, η αμοιβαιότητα και η ισότητα μεταξύ των συμμετεχόντων είναι καίριας σημασίας για την αλληλεπίδραση και τον σχεδιασμό της διδακτικής πρακτικής (Bjørnsrud και Nilsen, 2019). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο ή στην ίδια τάξη συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, στη διεξαγωγή αξιολογήσεων και στον συντονισμό των συναντήσεων μαθητών-γονέων. Αρκετές ώρες εβδομαδιαίως αφιερώνονται στο σχεδιασμό μαθημάτων για τους μαθητές που παρακολουθούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί προσφέρουν βοήθεια τους νεότερους στην οργάνωση της διδασκαλίας, καθώς και άλλα σχετικά θέματα που αφορούν την εργασία τους (Tiplie, Brandmo και Elstad, 2015).

Ο χρόνος εργασίας στο σχολείο για έναν δάσκαλο δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 9 ώρες την ημέρα και συνολικά τις 37,5 ώρες την εβδομάδα. Χρησιμοποιείται κυρίως σε ομαδικές συναντήσεις με τους συναδέλφους του για την προετοιμασία των μαθημάτων, στη διδασκαλία, στη συμμετοχή σε ποικίλες συνεδριάσεις (π.χ. για τον σχεδιασμό ενδοσχολικών δραστηριοτήτων, επίλυσης προβλημάτων κλπ), στις συναντήσεις με το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό (εκπαιδευτικό και βοηθητικό), στις συναντήσεις με τους γονείς και τους οργανισμούς με τους οποίους συνεργάζεται το σχολείο (Utdanningsforbundet, 2019).

Ωστόσο οι ώρες που κατά μέσο όρο βρίσκεται στο σχολείο ο Νορβηγός δάσκαλος είναι πολύ περισσότερες από τις προαναφερθείσες. Συνήθως η ώρα προσέλευσης στο σχολείο είναι γύρω στις 7:30 το πρωί. Στις 8:15 π.μ. πραγματοποιείται η πρωινή συνάντηση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η διδασκαλία αρχίζει στις 9:00 και διαρκεί περίπου ως τις 14:15. Από εκείνη την ώρα και μέχρι τις 16:00 γίνονται κάποια επιπλέον μαθήματα, συναντήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς και σχεδιασμός των μαθημάτων. Τρεις φορές την εβδομάδα το ωράριο παρατείνεται μέχρι τις 17:30 λόγω συνελεύσεων, παιδαγωγικών συναντήσεων (σχεδιασμός εβδομαδιαίων σχεδίων εργασίας, ετήσιων πλάνων, αναθεώρηση σχολικών εγχειριδίων κ.λ.π.), συναντήσεων με γονείς, σεμιναρίων κλπ.

Ένας από τους βασικούς άξονες της πολιτικής του υπουργείου Παιδείας και Έρευνας στη Νορβηγία, αρχής γενομένης από το 2009, είναι η αύξηση της επαγγελματικής και διδακτικής επάρκειας των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών προκειμένου να ενισχυθεί η μάθηση των μαθητών.

Σε συνεργασία με τα πανεπιστήμια και τα πανεπιστημιακά κολέγια αναπτύσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα προσανατολισμένα στην πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών που χρηματοδοτούνται κεντρικά ενώ το υπουργείο έχει τον συντονισμό και την αξιολόγησή τους.

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στα προγράμματα, αφού πρώτα έπαιρναν την έγκριση από το διευθυντή και τον ιδιοκτήτη του σχολείου (δήμος ή ιδιώτης) και κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους απαλλάσσονταν από ορισμένα καθήκοντα τους (μείωση του διδακτικού τους ωραρίου). Το κράτος αναλάμβανε τη χρηματοδότηση κατά 60% του κόστους αναπλήρωσης και ένα 15% αναλάμβανε ο ιδιοκτήτης του σχολείου.

Από το 2015 η κυβέρνηση εισήγαγε ένα πρόσθετο καθεστώς επιχορήγησης συμπεριλαμβανοντας στα προγράμματα εκπαίδευσης και τους αρχαιότερους εκπαιδευτικούς με χρονικό ορίζοντα τετραετίας (2015-2019). Στόχος του μέτρου η αντιμετώπιση, από μέρους

των εργαζόμενων εκπαιδευτικών, νέων προκλήσεων με σκοπό τη βελτίωση των ικανοτήτων τους και ταυτόχρονα τη μεγαλύτερη ελευθερία τόσο στους ίδιους όσο και στα σχολεία τους να οργανώσουν καλύτερα τη συμμετοχή τους στα προγράμματα, μειώνοντας ταυτόχρονα τις ανάγκες αναπλήρωσης. Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος οι ίδιοι στην ανάλυση των αποτελεσμάτων και θα αποτελέσουν τους μεταδότες της γνώσης στους υπόλοιπους συναδέλφους τους στο σχολείο. (Το σχολικό έτος 2017 - 2018 περισσότεροι από 6.000 εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν ενώ για το επόμενο έτος οι αιτήσεις έχουν φτάσει τις 10.000) (Utdannings-direktoratet, 2019).

Το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας βρίσκεται στη φάση αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του προγράμματος ενώ από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για το πρόγραμμα που συνδυάζει σπουδές με εργασία πλήρους απασχόλησης.

Γενικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι στις δύο πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα κατά πρώτον η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται πλέον πιο στενά στις μετρήσιμες δεξιότητες και την επαγγελματική κατάρτιση με λιγότερη έμφαση σε ευρύτερα εκπαιδευτικά θέματα και κατά δεύτερον τα μαθησιακά αποτελέσματα και ο εξωτερικός έλεγχος αποκτούν δεσπόζουσα θέση.

Στη νέα οικονομία της αγοράς τα σχολεία και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι σημαντικά στοιχεία και διέπονται από τον ίδιο ορθολογισμό και τους ίδιους κανόνες (Garm και Karlsen, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν τις αυξημένες απαιτήσεις των γονέων και τις πιέσεις από την τοπική και εθνική αρχή που αρχής γενομένης από τις μεταρρυθμίσεις του 1990 έχουν αυξηθεί δραματικά (Carlgren και Klette, 2008).

Ο ρόλος του διευθυντή στο νορβηγικό σχολείο

Το 1936 για πρώτη φορά στη σχολική εκπαίδευση της χώρας εμφανίζεται ο όρος «overlærer» που σήμαινε ο επικεφαλής δάσκαλος υπονοώντας τον αρχηγό του σχολείου με μια έννοια που θα μπορούσε σήμερα να ερμηνευτεί πιο σωστά ως «πρώτος μεταξύ ίσων». Αυτή η οπτική για τον σχολικό ηγέτη ίσχυε ουσιαστικά μέχρι το 1990. Η εξουσία του διευθυντή χαρακτηριζόταν από ηπιότητα δεδομένου ότι οποιαδήποτε άλλη μορφή ηγεσίας θα παρεμπόδιζε και θα ανέστειλε τον πραγματικό διάλογο και την επικοινωνία μέσα στο σχολείο.

Επιπρόσθετα υπήρχε πάντα μια μεγάλη εκπαιδευτική παράδοση στη χώρα που απόρρεε από το έργο του Dewey (1937) και που αποτελούσε θεμελιώδη αρχή της λειτουργίας κάθε σχολείου: Ο διευθυντής πρώτιστα είχε την ευθύνη να προωθήσει την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η αξιοπρέπεια, τα δικαιώματα των μειονοτήτων και των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελούσαν προτεραιότητα στους στόχους του σχολείου (MØller, 2006).

Με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1990 και τις επιταγές της νέας δημόσιας διοίκησης (NPM) παρατηρείται μια μετατόπιση στη σχέση ισχύος μεταξύ των εργαζομένων στο σχολικό σύστημα, όπου από «πρώτος μεταξύ ίσων», ο διευθυντής, μετεξελίσσεται σε έναν επαγγελματία αντιπρόσωπο διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ωστόσο, στους ακαδημαϊκούς κύκλους ξεκίνησε ένας διάλογος για τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού χώρου και το στυλ “παιδαγωγικής ηγεσίας” που πρέπει να ακολουθηθεί ένας διευθυντής σχολείου επικεντρώνοντας τις προσπάθειές του στο σχεδιασμό και την έμπνευση

των κύριων παιδαγωγικών διεργασιών του σχολείου, της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών του (Karlsen, 2002).

Η απάντηση ωστόσο στο ερώτημα: «τι στυλ ηγεσίας αρμόζει στο νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα;» πρέπει, να αναζητηθεί στην ανάλυση των βαθύτερων αλλαγών που λαμβάνουν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες στη νορβηγική κοινωνία: από ένα κράτος πρόνοιας με εφαρμογή στην πράξη προοδευτικών σχολικών φιλοσοφιών προς μια φιλελεύθερη οικονομία της αγοράς που συνεπάγεται σχολική ποιότητα άρρηκτα συνδεδεμένη με την οικονομία της γνώσης ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης (Tjeldvoll, Wales και Welle-Strand, 2005).

Την τελευταία δεκαετία τα χαρακτηριστικά της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας προσδιορίζονται από τη διαχείριση μέσω στόχων, τη χρήση συστημάτων λογοδοσίας και αξιολόγησης της ποιότητας. Οι ηγέτες των σχολείων σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές είναι αυτόνομοι στο να εφαρμόζουν στην πράξη τις κυβερνητικές προθέσεις, όπως αυτές απορρέουν από τις γενικές οδηγίες, ενώ ταυτόχρονα είναι υποχρεωμένοι να λογοδοτούν για τα δικά τους αποτελέσματα. *«Η εξισορρόπηση των κυβερνητικών προθέσεων με θεσμικές και επαγγελματικές ανάγκες και προτεραιότητες αποτελεί σημαντική πτυχή του έργου του αρχηγού του σχολείου»* (Eide και Søreide, 2014).

Σύμφωνα με τους (Ofstedal *at al.*, 2006) η σχολική ηγεσία στη Νορβηγία είναι μια ποικιλόμορφη και απαιτητική πρακτική στην οποία ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να «παίξει» πολλούς διαφορετικούς ρόλους. Ως επικεφαλής του σχολείου πρέπει να οργανώσει τις διαδικασίες ανάπτυξης και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού, να διαχειριστεί κρίσεις ασκώντας πολιτική και τέλος να ισορροπήσει την ανάγκη για αλλαγές με την απαραίτητη σταθερότητα (OECD, 2007).

Η εύρυθμη λειτουργία ενός σχολικού οργανισμού εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό τόσο από την καλή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του Δ/ντη με το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και γονείς όσο και τους διοικητικούς και πολιτικούς ανωτέρους του και αυτό αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει στη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω της αξιολόγησης. Στο ίδιο συμφωνεί και ο Spillane (2003) ότι η σχολική ηγεσία είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για τη διδασκαλία και τη μάθηση στην τάξη (Spillane, 2003) που αποτελεί τον πυρήνα των προσπαθειών μαθητών, εκπαιδευτικών και ηγεσίας, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συλλογικό (επίπεδο τάξης – σχολικού οργανισμού). Μέσα από τα αποτελέσματα αυτής της πολύπλοκης διαδικασίας αποκτάει νόημα η θέση του σχολικού ηγέτη (Lillejord *κ.ά.*, 2014).

Στη Νορβηγία το σύνθημα είναι κάθε σχολείο να έχει έναν διευθυντή που είναι επιφορτισμένος μ' ένα πολύ μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένου και της ευθύνης απέναντι στους μαθητές στις σχολικές ώρες, ενεργώντας εκ μέρους των γονέων. Ενεργεί ακολουθώντας τους κανόνες και τους κανονισμούς του σχολείου, όπως αυτοί ορίζονται κεντρικά (Υπουργείο Παιδείας) και περιφερειακά (δημοτική αρχή), ωστόσο οι ενέργειες του δεν έχουν μονοδιάστατο και καθολικό χαρακτήρα, αλλά κάθε φορά εξαρτώνται από την εκτίμηση των ιδιαίτερων συνθηκών του συμβάντος που καλείται να αντιμετωπίσει ή της εργασίας που πρέπει να διεκπεραιώσει (Brauckmann και Pashiardis, 2011).

Ο νόμος του 1992 (περί τοπικής αυτοδιοίκησης) παραχώρησε μεγάλο βαθμό αυτονομίας στην τοπική αυτοδιοίκηση και άνοιξε το δρόμο για υψηλό βαθμό αυτοδιαχείρισης. Στις ειδικές διατάξεις του νόμου οι δήμοι ορίστηκαν ως ιδιοκτήτες των σχολείων πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εντολοδόχοι της εκλογής των σχολικών ηγετών. Ο νόμος, επίσης, τροποποιήθηκε ώστε να καταστεί δυνατό ο διορισμός ενός διευθυντή για

πολλά σχολεία, μια και υπάρχει η τάση για συγχώνευση σχολείων, από το 2005 και μετά, με σκοπό τη δημιουργία μεγάλων σχολικών μονάδων με έναν διευθυντή (OECD, 2007).

Στα μεγάλα σχολεία ή στις περιπτώσεις που ο διευθυντής έχει στην αρμοδιότητά του περισσότερα από ένα σχολεία υπάρχουν περισσότεροι από έναν υποδιευθυντές. Οι τελευταίοι έχουν τομείς αρμοδιοτήτων και ο σχολικός ηγέτης συνεργάζεται μαζί τους σε καθημερινή βάση και πολλές φορές την ημέρα. Ένα από τα κύρια ευρήματα από μελέτες περίπτωσης σε τέτοιου είδους σχολεία ήταν ότι η ηγεσία χαρακτηριζόταν σχεδόν εξ ολοκλήρου από συνεργασίες και ομαδικές προσπάθειες, αλλά ο τρόπος με τον οποίο διανέμονταν εντός του σχολικού οργανισμού είχε διαφορετικές εκδηλώσεις. Τα πολλά πρόσωπα της κατανεμημένης ηγεσίας μπορούν καλύτερα να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα του ιστορικού, πολιτιστικού και κοινωνικού τους πλαισίου (Møller, 2006).

Στον νόμο του 1998 για την εκπαίδευση ο ρόλος του σχολικού ηγέτη ενώ περιγράφεται με σαφήνεια, το εύρος και το περιεχόμενο των καθηκόντων του αποφασίζεται σε τοπικό επίπεδο από τον εκάστοτε ιδιοκτήτη (δήμο) (OECD, 2007). Έτσι οι διευθυντές είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό υπεύθυνοι για τα προγράμματα σπουδών, την ποιότητα της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων στο πλαίσιο διοίκησης ολικής ποιότητας του οργανισμού που διοικούν.

Στη Λευκή Βίβλο που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας το 2008, δίνεται έμφαση στην ικανότητα και τις γνώσεις που πρέπει να διαθέτουν σε παιδαγωγικά θέματα, στη μεθοδολογία της διδασκαλίας, στο τι σημαίνει αποτελεσματική μάθηση στις διαφορετικές ομάδες μαθητών, έτσι ώστε να είναι ικανοί για τον προγραμματισμό των σπουδών, τη θέσπιση συμπεριφοριστικών κανόνων και την ολική αξιολόγηση των μαθητών τους. Το 2010 στη Λευκή βίβλο το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας πηγαίνει ένα βήμα πιο πέρα. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να έχουν την ικανότητα να μετασχηματίζουν τα σχολεία σε μαθησιακές οργανώσεις που να χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο επαγγελματισμού. Όλο αυτό το εγχείρημα μπορεί να επιτευχθεί μέσα σ' ένα κλίμα συνεργασίας και συλλογικής επαγγελματικής επάρκειας (Eide και Søreide, 2014).

Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 2010 σε ένα ποσοστό που ξεπερνούσε το 70%, οι νορβηγικοί δήμοι δεν διέθεταν ένα σταθερό πλαίσιο όσον αφορά τη λογοδοσία και την ανάθεση ευθυνών προς τα στελέχη του σχολείου και το καθηκοντολόγιο των τελευταίων εξακολουθούσε να είναι ασαφές, η δε επικοινωνία των δύο μερών ήταν συχνά φτωχή. Συμπερασματικά ο βαθμός συνεργασίας, η επικοινωνία και η στήριξη που λάμβαναν οι διευθυντές εξαρτώνταν (και εξαρτάται σε πολλές περιοχές ακόμη και σήμερα) σε πολύ μεγάλο βαθμό από το δήμο στον οποίο ανήκε το σχολείο.

Τα τελευταία χρόνια οι διευθυντές των Νορβηγικών σχολείων σε δημοτικό επίπεδο εμφανίζονται όλο και περισσότερο ως manager επιχειρήσεων που λειτουργούν σύμφωνα με τους κανόνες της αγοράς «προσφέροντας» σε πελάτες και «αγοράζοντας» από δημόσιους ή ιδιωτικούς παρόχους υπηρεσίες αντίστοιχα. Δεν είναι σπάνιο, (ειδικά σε μικρούς δήμους) ένας διευθυντής σχολικής μονάδας, στα πλαίσια μιας αναδιαρθρωμένης δημοτικής διοίκησης να είναι συντονιστής και άλλων δημοτικών υπηρεσιών και λειτουργιών πέραν του σχολείου του. Με τον τρόπο αυτό οι διευθυντές χρησιμοποιούν την εμπειρία και τις γνώσεις τους και διανέμουν τις ενέργειές τους ανάμεσα στα σχολεία και τις υπηρεσίες ευθύνης τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την εντατικότερη και πιο άμεση επικοινωνία ανάμεσα σε σχολεία του όμορου δήμου, την επαφή και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών τους και ταυτόχρονα μεγαλύτερη ανάληψη ευθυνών από μέρους των τελευταίων με δεδομένο ότι ο Διευθυντής μοιράζει το χρόνο του και σε άλλες υπηρεσίες και συχνά βρίσκεται εκτός σχολικής μονάδας (Møller, 2009).

Η σχολική ηγεσία στη Νορβηγία δε διαφέρει από τον τρόπο διοίκησης που ασκείται γενικά στη χώρα στις περισσότερες επιχειρήσεις. Με μια μακριά παράδοση στις δημοκρατικές αξίες, στην ισότητα και τη συνεργασία. Σε μια έρευνα που διεξήχθη σε 74 χώρες διαπιστώθηκε ότι η απόσταση ανάμεσα στο σχολικό ηγέτη και στο διδακτικό προσωπικό είναι σχετικά μικρή και χαρακτηρίζεται από σεμνότητα, σπουδή στη συνεργασία και φροντίδα προς τους υφισταμένους. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με αυτό που στη βιβλιογραφία περιγράφεται ως «σκανδιναβικό μοντέλο ηγεσίας» και χαρακτηρίζεται από τη μικρή ιεραρχία και την επίπεδη δομή, την αποκεντρωμένη διακυβέρνηση και τον ισχυρό ρόλο των εργατικών σωματείων (OECD, 2007).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο κινείται ο νορβηγός διευθυντής όπου ο ρόλος του είναι πρώτα δάσκαλος και συνάδελφος φροντίζοντας να αμβλύνει τις διαφορές και τις ασυμφωνίες μέσα στο σχολείο του ακολουθώντας μια μακρά ιστορική συναδελφική παράδοση, συντονίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο και κρατώντας διακριτή απόσταση στις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται στην τάξη, εκτός της περίπτωσης που γονείς έχουν εγείρει παράπονα εις βάρος κάποιου εκπαιδευτικού. Και μέχρι στιγμής η αναδυόμενη λογοδοσία μέσω της αξιολόγησης έχει επιφέρει μικρές αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές (διδακτική μεθοδολογία – διδακτικοί στόχοι) που εφαρμόζονται στην τάξη.

Ακολουθεί κυρίως ένα συμμετοχικό μοντέλο, αναθέτοντας επιμέρους θέματα σε μικρές ομάδες εκπαιδευτικών, με τις οποίες έχει τακτή επικοινωνία και η πρόοδος και τα αποτελέσματα των εργασιών ανακοινώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα στην ολομέλεια. Μ' αυτό τον τρόπο η όλη διαδικασία είναι πιο παραγωγική (Brauckmann και Pashiardis, 2011).

Το συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας δεν πρέπει να παρερμηνευτεί ως ένα μοντέλο υποχωρητικής ηγεσίας όπου σίγουρα το τελευταίο αποτελεί εμπόδιο στη βελτίωση των σχολείων και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Άλλωστε διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι σχολεία που η ηγεσία ασκείται με σαφή και παιδαγωγικό τρόπο (μέσα σ' ένα δίκτυο σχέσεων ανθρώπων και δομών) δίνοντας έμφαση στον πολιτισμό και την εθνική παράδοση, την καλή οργάνωση και συνεργασία μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, είναι καλύτερα προετοιμασμένα για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του μέλλοντος. (Lelthwood και Riehl, 2005).

Στη Νορβηγία η ηγεσία του σχολείου δεν είναι απλά μια διαδικασία που βασίζεται στην εξουσία που αποκτάει από τα «έξω» ένα άτομο. Ούτε χρειάζεται να εφαρμόσει όλα τα μέτρα πειθαναγκασμού που διαθέτει η θέση της, όπως π.χ. εξαναγκασμό, οικονομικές και διοικητικές κυρώσεις ή ανταμοιβή για να επιτευχθεί η απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής μονάδας και η επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων (Møller, 2006).

Η λογοδοσία της σχολικής μονάδας έχει πολυεπίπεδο χαρακτήρα και βασίζεται σε μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Είναι μια κοινωνική πρακτική που καθορίζεται από μια σχέση ελέγχου μεταξύ των διαφόρων μερών, απορρέει (στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα) από μια διαδικασία εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης και έχει συγκεκριμένο σκοπό, τη βελτίωση του οργανισμού (Ranson, 2003).

Το εθνικό νορβηγικό σύστημα αποτίμησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εφαρμόζεται σε κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό και ενδοσχολικό επίπεδο. Συντονίζεται από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας.

Στην εξωτερική αξιολόγηση ελέγχεται το επίπεδο εφαρμογής των αρχών της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (η αξιολόγηση έχει εθνική εμβέλεια), οι επιδόσεις των μαθητών, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι κατά την εξωτερική αξιολόγηση δεν γίνεται άμεση

και εξονυχιστική επιθεώρηση των σχολικών μονάδων, ούτε ελέγχεται η ποιότητα διδασκαλίας και το επίπεδο μάθησης σε κάθε σχολείο. Αυτό γίνεται στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης (Hansen, 2009).

Ωστόσο ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να μπορεί να απαντήσει τεκμηριωμένα σε ερωτήσεις σχετικά με το τι συνέβη στον τομέα αρμοδιότητάς του και να δώσει μια σαφή περιγραφή του τρόπου λειτουργίας και διοίκησης του σχολείου του. Αυτό, άλλωστε, αποτελεί και μια σημαντική διάσταση του επαγγελματισμού και της ηθικής που πρέπει να χαρακτηρίζει τη θέση του και η λογοδοσία (μέσω της αξιολόγησης) εκλαμβάνεται στην πραγματικότητα ως μια πράξη ηθικής υποχρέωσης του ηγέτη του σχολείου απέναντι στους μαθητές, τους γονείς και στην τοπική κοινωνία γενικότερα (Møller, 2007).

Η εσωτερική αξιολόγηση είναι μια υποχρεωτική διαδικασία και αποτελεί ευθύνη του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού του σχολείου. Δεν υπάρχει ενιαία σχετική νομοθεσία (παρέχονται μόνο γενικές οδηγίες για την πραγματοποίηση σχετικών διαδικασιών και ενδεικτικά εργαλεία που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου σε συγκεκριμένους τομείς), αλλά εφαρμόζεται σε τοπικό επίπεδο και το κάθε σχολείο έχει την ελευθερία να συντάξει με τον τρόπο που θέλει την αναφορά του. Ωστόσο η αναφορά της σχολικής μονάδας αποτυπώνεται στο Εθνικό Σύστημα Αποτίμησης της Ποιότητας (National Quality Assessment System).

Η όλη διαδικασία έχει διάρκεια 5 ημερών κατά την οποία το σύνολο ή μια ομάδα των εκπαιδευτικών του σχολείου με το συντονισμό του διευθυντή ασχολείται με το έργο της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, αξιολογούνται οι συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα, το μαθησιακό κλίμα, οι διδακτικές πρακτικές, πιθανά προβλήματα και παρεμβάσεις που έγιναν ή που σχεδιάστηκαν για να λυθούν. Όλες αυτές οι παράμετροι εξετάζονται πάντα στο βαθμό που προσεγγίζουν τους στόχους και τις αρχές του εθνικού προγράμματος. Ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα στη σύνταξη της αναφοράς εσωτερικής αξιολόγησης να ζητήσει τη σύμπραξη εξωτερικών (της σχολικής μονάδας) συνεργατών του σχολείου. Αυτοί συνήθως προέρχονται από το χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εσωτερική αξιολόγηση είναι μια διαφανής και ανοικτή διαδικασία. Κατά τη διάρκειά της σύνταξής της λαμβάνονται υπόψιν οι γνώμες των μαθητών, των γονέων, της τοπικής κοινωνίας και του δήμου και ενθαρρύνονται οι συνεργασίες μεταξύ τους. Μετά την ολοκλήρωσή της το σχολείο μπορεί να ελέγξει την αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου του, συγκρίνοντάς το με τα αντίστοιχα των υπολοίπων σχολείων σε εθνικό επίπεδο, όπως αυτό παρέχεται από το Εθνικό Σύστημα Αποτίμησης της Ποιότητας (Tveit, 2014).

Η εσωτερική αξιολόγηση είναι μια πολύτιμη ερευνητική διεργασία που στοχεύει στην ανάπτυξη των σχολικών οργανισμών μέσω της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αποτελεί δυναμικό εργαλείο κρίσης και επανασχεδιασμού όλων των λειτουργιών και δομών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτός είναι ο λόγος που δίνεται ειδική μέριμνα (σε κεντρικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο) ώστε ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί, μέσα από ένα κύκλο επιμορφώσεων και ειδικών μαθημάτων, να έχουν τις γνώσεις και δεξιότητες για την επιτυχή αποτύπωσή της.

Η λογοδοσία με τη μορφή των αξιολογήσεων, αλλά και η λογοδοσία σε τοπικό επίπεδο δημιουργεί ένα επιπρόσθετο εργασιακό άγχος και είναι μια μορφή πίεσης στο ήδη επιβαρυνόμενο καθηκοντολόγιο του διευθυντή του σχολείου, ωστόσο πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι σε

σχέση με άλλες χώρες (π.χ. Ηνωμένο βασίλειο, ΗΠΑ) το επίπεδο έντασης είναι μικρότερο στη Νορβηγία (Møller, 2006).

Ωστόσο σε αντίθεση με τα εκπαιδευτικά συστήματα των αγγλοσαξωνικών χωρών, στη Νορβηγία για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ο κίνδυνος να τιμωρηθούν, αν τα αποτελέσματά τους δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τους στόχους που έχουν οριστεί, είναι μικρός. Και ενώ οι κυβερνητικές και οι δημοτικές αρχές εποπτεύουν όλα τα σχολεία, ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις όπου διευθυντές και εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν τον κίνδυνο τιμωριών λόγω αξιολόγησης (Moos, Krejsler και Kofod, 2008).

Όσον αφορά την εκλογή του, αυτή πραγματοποιείται σύμφωνα με τους γενικούς όρους που έχουν συμφωνηθεί ανάμεσα στο συνδικάτο εκπαιδευτικών και την Ένωση Τοπικών και Περιφερειακών Αρχών (την αρχή που εκπροσωπεί τους δήμους και τις κομητείες).

Ανάμεσα στις γενικές προϋποθέσεις που ορίζει ο συγκεκριμένος νόμος είναι η ευθύνη του ιδιοκτήτη του σχολείου να διασφαλίσει ότι οι σχολικοί ηγέτες θα έχουν την απαραίτητη παιδαγωγική επάρκεια και τις ανάλογες ηγετικές ικανότητες που απαιτούνται στη συγκεκριμένη θέση.

Ο κάθε δήμος προχωράει σε μια «ανοικτού τύπου διαδικασία πρόσληψης» με προκήρυξη της θέσης στα ΜΜΕ, πρόσκληση για υποβολή αιτήσεων και επιλογή υποψηφίων με διαφανείς όρους (που διαφέρουν από περιοχή σε περιοχή κι από δήμο σε δήμο). Στη συντριπτική πλειοψηφία των δήμων ακολουθείται μια πολύ προσεχτική διαδικασία. Επιλέγονται με πολλή προσοχή οι υποψήφιοι που διαθέτουν ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες όχι μόνο στον τομέα της παιδαγωγικής, αλλά και στον τομέα της διοίκησης, της ορθής διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και υλικών πόρων. Λαμβάνονται ακόμη υπόψη οι ανώτερες σπουδές του υποψηφίου, η γενική συγκρότησή τους ως προσωπικότητα. Αντίθετα δεν λαμβάνεται υπόψη η παλαιότητα των υποψηφίων στην υπηρεσία (Αποστόλου και Αναστασιάδου, 2016).

Ωστόσο σε έρευνα που έγινε από το πανεπιστήμιο του Όσλο το 2004, διαπιστώθηκε ότι σε ένα ποσοστό 40% οι διευθυντές σχολείων δεν είχαν καμία επίσημη εκπαίδευση στη διοίκηση και καμία πιστοποίηση σε οργανωτικές δεξιότητες. Με την πάροδο των τελευταίων χρόνων και τη σημασία που αποδίδεται στο ρόλο του σχολικού ηγέτη και στο αίτημα για ισχυρή και ορατή ηγεσία που θα μετατρέψει τα σχολεία σε μαθησιακούς οργανισμούς αυτή η κατάσταση αλλάζει (Møller, 2007).

Την εικοσαετία 1980 – 2000 πραγματοποιήθηκαν τρία προγράμματα με στόχο την ανανέωση και την ανάπτυξη του ρόλου της σχολικής ηγεσίας. Το πρώτο, διάρκειας 5 ετών (1981 – 1986), κρίθηκε ανεπαρκές λόγω της ασυμβατότητας του με τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής και των ισχνών αποτελεσμάτων του κατά τη διάχυσή του στην σχολική πραγματικότητα. Τα δύο επόμενα, αν και στη φιλοσοφία τους αποδέχονταν όλο και περισσότερο την αναγκαιότητα αύξησης τόσο της διοικητικής όσο και της παιδαγωγικής αρμοδιότητας του αρχηγού του σχολείου, δεν κατάφεραν να επιτύχουν τους στόχους τους με δεδομένου ότι γνώρισαν την ισχυρή αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών που διείδαν στην εμφάνιση ενός νέου τύπου σχολικής ηγεσίας τον κίνδυνο να διαταραχτεί και να περιοριστεί ο παραδοσιακός, δημοκρατικός έλεγχος των δραστηριοτήτων στις αίθουσες διδασκαλίας αφενός, και αφετέρου να αλλάξει ο τρόπος εργασίας απαιτώντας περισσότερες ώρες δουλειάς από διευθυντές και διδακτικό προσωπικό (Tjeldvoll, Wales και Welle-Strand, 2005).

Το 1998, και ενώ το τρίτο πρόγραμμα βρισκόταν στην εκπονή του, συστάθηκε, με συντονιστή το πανεπιστήμιο του Όσλο (UIO), ένα περιφερειακό δίκτυο 19 πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που σχεδίαζαν και υλοποιούσαν κύκλους επιμορφωτικών προγραμμάτων σχολικής

ηγεσίας με σκοπό την περαιτέρω βελτίωσή τους με την εστίαση στην έρευνα και τη διερεύνηση των διεθνών εξελίξεων και τη δημιουργία μιας αποκεντρωμένης Τράπεζας πληροφοριών και ανταλλαγής εμπειριών. Τα συμπεράσματα και οι στρατηγικές του δικτύου αποτυπώθηκαν σε μεγάλο βαθμό στη Λευκή Βίβλο της κυβέρνησης το 2002.

Το 2009, υπό την αιγίδα των κεντρικών νορβηγικών αρχών ξεκίνησε ένα ακόμη πιλοτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα (αρχικά για τους νέους έως δύο χρόνια Διευθυντές και στη συνέχεια για τους πιο έμπειρους) με στόχο την εκπαίδευση των στελεχών στην οργάνωση, τη διαχείριση και τη διοίκηση σχολικών μονάδων και στην ανάπτυξη της ηγετικής ταυτότητάς τους.

Ο κεντρικός σχεδιασμός του προγράμματος επιμόρφωσης σχεδιάστηκε από τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας πάνω στα διεθνή πρότυπα όπως αυτά διαμορφώνονται μέσα από το δανεισμό ιδεών και πρακτικών από άλλες χώρες (Møller, 2009).

Άλλωστε η σχέση μεταξύ πρακτικής και θεωρίας ως μέσου αλλαγής της στάσης των σχολικών ηγετών είναι αποδεδειγμένη από σειρά μελετών και θεωρείται αυθεντική όταν είναι ενσωματωμένη στην εργασία, εστιασμένη, συνεργατική, υποστηρικτική και συνεχής (Hunzicker, 2011).

Μετά το 2000 ο αριθμός των γυναικών σε ηγετικές θέσεις σε σχολικό επίπεδο έχει αυξηθεί σημαντικά. Το σχολικό έτος 2006-7 το 50% των Διευθυντών στη Νορβηγία ήταν γυναίκες (το αντίστοιχο ποσοστό στο διδακτικό προσωπικό ήταν 73%). Σήμερα το ποσοστό των γυναικών είναι ακόμη ψηλότερο.

Πρόσφατες μελέτες περίπτωσης δείχνουν ότι η θέση του διευθυντή στη Νορβηγία, έχει γίνει πιο παραχώδης και τα όρια των ευθυνών του περισσότερο ασαφή (Aas και Blom, 2018). Το κύριο μέρος της καθημερινής δουλειάς του εστιάζεται στη διαχειριστική πρακτική και την εξωτερική λογοδοσία και όπως συμβαίνει με τους διευθυντές σε άλλες χώρες ο όγκος των διοικητικών και διευθυντικών καθηκόντων του έχει αυξηθεί κατακόρυφα. Επιπροσθέτως δάσκαλοι, γονείς, διοικητικοί και παιδαγωγικοί προϊστάμενοι του αναμένουν από αυτόν πολύ περισσότερα από ποτέ (Møller, 2009).

Η ενασχόληση τους με τον μεγάλο όγκο διοικητικής δουλειάς υποβιβάζει σε πολλές περιπτώσεις τον ρόλο που θα έπρεπε να διαδραματίζουν ως παιδαγωγοί. Οι ερευνητές, μελετώντας σχολικά δίκτυα ηγεσίας στη Νορβηγία, προτείνουν μια μορφή «παιδαγωγικής ηγεσίας», όπου οι σχολικοί ηγέτες ανακατανέμουν το χρόνο τους μειώνοντας τη διοικητική δουλειά προς όφελος της παιδαγωγικής (Møller, 2006).

Ένα άλλο πολύ σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στη Νορβηγία έχει να κάνει με τη γήρανση του διδακτικού και λοιπού προσωπικού. Η ανταγωνιστικότητα και η επίτευξη υψηλών στόχων από τη σχολική μονάδα συνεπάγεται και αντίστοιχη προσπάθεια από τους ανθρώπους που εργάζονται σ' αυτήν. Ωστόσο σε πολλά σχολεία ο μέσος όρος ηλικίας του προσωπικού είναι ιδιαίτερα υψηλός και αυτή η αύξηση των ευθυνών και η εντατικοποίηση της εργασίας δημιουργεί στους μεγαλύτερους σε ηλικία ένα επιπρόσθετο βάρος. Συχνά οι διευθυντές δηλώνουν ότι βρίσκονται μπροστά σ' ένα γόρδιο δεσμό. Με πολλούς από τους δασκάλους και λοιπούς εργαζομένους συνεργάζονται για πολλά χρόνια, έχουν αναπτυχθεί μεταξύ τους συναδελφικές και σε πολλές περιπτώσεις φιλικές σχέσεις και τους είναι ιδιαίτερα δύσκολο να τους παύσουν από την εργασία τους ή να τους οδηγήσουν σε μετάταξη επειδή δεν είναι αποδοτικοί.

Παρ' όλο που η εθνική πολιτική κάνει λόγο για «απασχόληση χωρίς αποκλεισμούς» επί της ουσίας οι διευθυντές καλούνται να διαχειριστούν αυτές τις δύσκολες καταστάσεις στην πραγματικότητα μόνοι τους. Οι προβλέψεις μιλούν για επιδείνωση τέτοιων φαινομένων, δεδομένου ότι τα όρια συνταξιοδότησης στο προσεχές μέλλον θα αυξηθούν (Møller, 2006).

Κεφάλαιο 4^ο

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας

Γενικά στοιχεία

Η Σουηδία είναι η δεύτερη υπό εξέταση χώρα της σκανδιναβικής χερσονήσου. Η έκταση της είναι 450.295 τ.χμ. (είναι η μεγαλύτερη σε έκταση από τις τρεις χώρες του βορρά). Είναι πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ο πληθυσμός είναι λίγο πάνω από τα 10 εκατομμύρια (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019a). Στη συντριπτική του πλειονότητα είναι Σουηδοί, ενώ στα βόρεια σύνορα υπάρχει μια μειονότητα Sami. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια εισροή από μετανάστες, τόσο από τη νότια και ανατολική Ευρώπη, όσο κι από χώρες της μέσης Ανατολής και της βόρειας Αφρικής.

Κύρια γλώσσα της χώρας είναι τα Σουηδικά, η οποία διδάσκεται σχεδόν σε όλα τα σχολεία της χώρας. Στα βόρεια της χώρας στους πληθυσμούς των Sami τα μαθήματα γίνονται εκτός από τα Σουηδικά και στα Sami (Γιαννούλης & Κουμουτσάκου, 2018)

Ιστορικό πλαίσιο

Τα πρώτα ιστορικά στοιχεία συμπίπτουν με τη δράση των Βίκινγκς που από τον 8^ο ως τον 13^ο αιώνα παίζουν σημαντικό ρόλο στην ιστορία της ευρωπαϊκής ηπείρου. Στα 1397, η Σουηδία (περιλαμβάνει στα εδάφη της και τη σημερινή Φινλανδία) μαζί με τη Δανία και τη Νορβηγία αποτελούν την Ένωση του Κάλμαρ. Από το 1523, που αποχωρεί από την Ένωση και για πολλά χρόνια βρίσκεται σε εμπόλεμη κατάσταση τόσο με την Ένωση Δανίας-Νορβηγίας όσο και με τη Ρωσία. Τον 17ο αιώνα είναι μια μεγάλη ευρωπαϊκή δύναμη με έκταση διπλάσια από τη σημερινή. Έναν αιώνα μετά, αποτέλεσμα των αποτυχημένων πολέμων, χάνει τις περισσότερες κτήσεις της. Το 1814 η Σουηδία προσαρτεί τη Νορβηγία μέχρι το 1905 που η τελευταία ανεξαρτητοποιείται. Τους τελευταίους δύο αιώνες η χώρα αποφεύγει να πάρει μέρος σε οποιαδήποτε πολεμική σύρραξη παραμένοντας ουδέτερη σε περιόδους πολέμου.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι σουηδικές κυβερνήσεις εισάγουν σημαντικές καινοτομίες στον οικονομικό τομέα και προχωρούν σε πλήθος μεταρρυθμίσεων καταστρώντας τη χώρα μια υπολογίσιμη οικονομία σε παγκόσμιο επίπεδο.

Από το 1952 είναι ιδρυτικό μέλος του Σκανδιναβικού Συμβουλίου ενώ από τον Ιανουάριο του 1995 γίνεται κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Εκδοτική Αθηνών, 1990)

Πολίτευμα – Διοικητική διαίρεση

Το πολίτευμα της Σουηδίας είναι βασιλευόμενη δημοκρατία, ωστόσο ο βασιλιάς που, ναι μεν συμβολίζει την ενότητα του έθνους, περιορίζεται σε κάποια τελετουργικά καθήκοντα ενώ η διακυβέρνηση της χώρας βρίσκεται στη δικαιοδοσία της κυβέρνησης (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019a).

Οικονομία

Η οικονομία της χώρας βασίζεται κυρίως στον μεγάλο φυσικό πλούτο της σε ξυλεία και σιδηρομεταλλεύματα (κυρίως σιδήρου και χαλκού) και στην ανεπτυγμένη βιομηχανία (κατασκευών – αυτοκινητοβιομηχανία). Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα η οικονομία της χώρας μπαίνει σε τροχιά ανάπτυξης και λίγο μετά αναπτύσσεται το γνωστό κράτος πρόνοιας.

Σήμερα η Σουηδία έχει μια άκρως ανταγωνιστική οικονομία με σαφή εξαγωγικό προσανατολισμό που εκτός από τη βιομηχανία διαπρέπει και στην τεχνολογία πληροφοριών και της βιοϊατρικής, ενώ το κατά κεφαλήν ΑΕΠ της είναι πολύ πάνω από το μέσο όρο της ΕΕ (Μεταξάς, 2017).

Η εκπαίδευση στη Σουηδία - Ιστορία της εκπαίδευσης στη Σουηδία

Από τις αρχές του 11ου και μέχρι τα μέσα του 17^{ου} αιώνα η εκπαίδευση των νέων ήταν αρμοδιότητα (κατ' αποκλειστικότητα) της εκκλησίας. Στα 1649, παράλληλα με τη δραστηριότητα της εκκλησίας, με εκπαιδευτικό νόμο ιδρύονται τα πρώτα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Δύο αιώνες μετά, στα 1842 θεσμοθετείται επίσημα η υποχρεωτική εκπαίδευση (folkskola). Θα περάσει όμως περισσότερο από ένας αιώνας, για να έχουμε στο Κοινοβούλιο το 1779 τις πρώτες προτάσεις για μια γενική στοιχειώδη εκπαίδευση (folkskola), οι οποίες θεσπίστηκαν τελικά το 1842. Ωστόσο δεν ήταν λίγοι αυτοί (κυρίως πλούσιοι) που αγνόησαν τα δημόσια σχολεία και προτίμησαν για τους απογόνους τους τα κατ' οίκον ιδιωτικά μαθήματα.

Τη δεκαετία του 1910 -20 καθιερώνεται η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (grundskolan) η οποία γίνεται νόμος από το κοινοβούλιο αρκετά χρόνια μετά, το 1962. Ωστόσο ακόμη και τότε η εφαρμογή του νόμου δεν τυγχάνει απόλυτης αποδοχής από τη σουηδική κοινωνία (Μακράκης, 2006). Πιο συγκεκριμένα το 1914 δημιουργείται το κεντρικό συμβούλιο εκπαίδευσης που ασχολείται με τα θέματα της βασικής παιδείας. Την ίδια χρονιά θεσμοθετείται και μπαίνει σε εφαρμογή η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (που είναι πλέον τετραετής) και έξι χρόνια μετά άρεται η απαγόρευση της φοίτησης των κοριτσιών από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου πολέμου γίνεται μια προσπάθεια να εκδημοκρατιστεί το σχολείο που μέχρι τότε ήταν αυστηρά συντηρητικό και πρέσβευε τις θέσεις της καθεστηκίας τάξης. Με σύνθημα την ισότητα στην κοινωνία και τις ίσες ευκαιρίες για όλους έγιναν τομές στην εκπαίδευση που αφορούσε όλα τα παιδιά που ζούσαν στη χώρα (Σουηδών υπηκόων – μεταναστών – οικογενειών μειονοτικών ομάδων). Τότε άρχισε σταδιακά να μεταφέρεται μεγάλο μέρος των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών από την κυβέρνηση στην περιφέρεια με στόχο τη λήψη αποφάσεων για τη λειτουργία του σχολείου στους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς (δήμο, σύλλογο διδασκόντων, σύλλογο γονέων, σύλλογο συνδικάτου εκπαιδευτικών κλπ).

Το πρώτο εθνικό πρόγραμμα σπουδών τη Σουηδία θεσμοθετείται επίσημα το 1962 (Carlgren και Klette, 2008)

Το 1970 θεσμοθετείται το ανώτερο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι τρεις κατευθύνσεις (γενική, τεχνική και επαγγελματική) λειτουργούν στην ίδια σχολική μονάδα με

πολλά παιδαγωγικά, κοινωνικά και οικονομικά προτερήματα εκσυγχρονίζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα και προσδίδοντάς του ευελιξία. Αυτό έγινε υπό συνθήκες μέχρι τότε ισχυρής βιομηχανοποίησης, ανάπτυξης μιας κοινωνίας υπηρεσιών και φαινομενικά σταθερής οικονομικής ανάπτυξης, εμπνευσμένης από μια περισσότερο ή λιγότερο σοσιαλδημοκρατική ιδεολογία που τόνιζε την ισότητα. Η Σουηδία αποτέλεσε την πρωτοπόρο και ταυτόχρονα το πρότυπο ενός σοσιαλδημοκρατικού καθεστώτος.

Ωστόσο με την πετρελαϊκή κρίση, το 1973, πραγματοποιείται η πρώτη περικοπή στην εκπαίδευση και στις υπηρεσίες πρόνοιας (Rahim, 1983). Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δέχτηκε κριτική για τη μεγάλη γραφειοκρατία, τη μικρή σχέση - σύνδεση εκπαίδευσης και απασχόλησης και αμφισβητήθηκε η επιτυχία του στην επίτευξη του θεμελιώδους δικαιώματος της ισότητας. Έτσι με εφιαλτήριο τις θεωρίες του νεοφιλελευθερισμού η ιδέα της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης είχε ωριμάσει πριν το 1990, χρονιά που τελικά πραγματοποιήθηκε (Antikainen, 2006).

Έτσι σταδιακά μέσα στη δεκαετία, ο πολιτικός λόγος μπολιάζεται με νεοφιλελεύθερες ιδέες που αποτελούσαν μέρος ευρύτερων αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική σε ολόκληρο τον κόσμο και που δίνουν έμφαση στην αρχή της «ελεύθερης επιλογής». Αναδιарθρώνεται ο δημόσιος τομέας και οι δομές του κοινωνικού κράτους και αρκετές θεμελιώδεις υπηρεσίες του αποκτούν χαρακτηριστικά ιδιωτικών επιχειρήσεων και από τούδε και στο εξής οι πολίτες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν, ανάλογα με τις ανάγκες τους, από ένα ευρύ φάσμα παρόχων πρόνοιας - κυρίως όσον αφορά την εκπαίδευση και την υγειονομική περίθαλψη (Larsson *at al.*, 2012)

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 πραγματοποιούνται τρεις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προς αυτήν την κατεύθυνση:

Στην πρώτη (το 1991), η χρηματοδότηση του σχολείου από το κράτος, που αποτελούσε μέχρι τότε τον βασικό οικονομικό σχολικό παράγοντα, περνάει στους Δήμους. Κάθε Δήμος ήταν υπεύθυνος για την οικονομική υποστήριξη των σχολείων του, για τα δημοτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και για την επίτευξη των στόχων που έθετε το κράτος βάση νομοθεσίας και προγραμμάτων σπουδών. Το κράτος μέσω μιας εθνικής υπηρεσίας έλεγχε την τήρηση των δημοτικών υποχρεώσεων.

Στη δεύτερη (το 1992) αλλάζει το δικαίωμα στην επιλογή των σχολείου από μέρους του μαθητή. Κοστολογούνται τα μαθητικά δίδακτρα και εισάγεται ένα σύστημα μίσθωσης του σχολείου με κουπόνια, όπου για τους επικριτές της μεταρρύθμισης ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα υποχρεωτικής και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθεί τους κανόνες της ελεύθερης αγοράς (Lundahl *κ.ά.*, 2013) Όλοι έχουν το δικαίωμα να ιδρύσουν ένα σχολείο και να πάρουν χρηματοδότηση που αντιστοιχεί στο μέσο κόστος ανά μαθητή (μαθητικό κουπόνι). Έτσι τα μέχρι τότε λίγα «ανεξάρτητα» κερδοσκοπικά ή μη κερδοσκοπικά σχολεία αυξάνονται με γεωμετρική πρόοδο. Ακολουθούν, όπως και τα υπόλοιπα σχολεία, το εθνικό πρόγραμμα σπουδών, απαγορεύεται να επιλέγουν μαθητές με βάση την ικανότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή την εθνικότητα και δεν επιτρέπεται να χρεώνουν επιπλέον χρεώσεις πέραν του μαθητικού κουπονιού (Böhlmark και Lindahl, 2008). Η γενική πεποίθηση είναι ότι με τον τρόπο αυτό και την υπαγωγή των δημοτικών σχολείων σε αυξημένο ανταγωνισμό, το εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να βελτιωθεί με έναν οικονομικά αποδοτικό τρόπο (Sahlgren, 2011)

Στην τρίτη (στα μέσα της δεκαετίας) εισάγεται ένα νέο σύστημα προμηθειών, όπου οι δήμοι μπορούσαν να προμηθευτούν τα μαθήματα εκπαίδευσης ενηλίκων από ιδιωτικές

εταιρείες, δημοτικά γυμνάσια ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Dahlstedt και Fejes, 2019).

Με την έλευση της νέας χιλιετίας η Σουηδία συμμετάσχει στις αξιολογήσεις του προγράμματος PISA και η χαμηλή της κατάταξη δημιουργεί κλυδωνισμούς και σκεπτικισμό στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. (Linnakylä et al., 2006).

Οι επιταγές του ΟΟΣΑ και της ΕΕ μιλούν για την ανάγκη η εκπαίδευση να συνδεθεί με την απασχόληση και την ανταγωνιστικότητα. Το σχολείο πρέπει να προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες ώστε να μπορούν με επιτυχία να ανταποκριθούν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες και προσδοκίες της αγοράς εργασίας. Σταδιακά πραγματοποιείται μια αλλαγή στην έννοια και το ρόλο της εκπαίδευσης όπου από κοινωνικό αγαθό θεωρείται όλο και περισσότερο εμπόρευμα που πρέπει να αξιολογείται (Dahlstedt και Harling, 2017).

Στο νόμο περί αξιολόγησης του 2002 προβλέπεται έλεγχος των σχολείων και των δήμων κάθε έξι χρόνια (η περιοδικότητα του ελέγχου πλέον έχει κατέβει στα τρία χρόνια). Εξωτερικοί επιθεωρητές επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες και συντάσσουν αξιολογικές εκθέσεις που δημοσιοποιούνται στην κεντρική εκπαιδευτική αρχή. Την έκθεση των επιθεωρητών και τις τυποποιημένες εθνικές εξετάσεις (πραγματοποιούνται στην 5^η και 9^η τάξη στα μαθηματικά και τη γλώσσα), από το 2004 και μετά, λαμβάνουν πολύ σοβαρά τα σχολεία στην επανεκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου τους. Στο διάστημα της πρώτης εικοσαετίας του 21^{ου} αιώνα υπάρχει η εστίαση του ενδιαφέροντος των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής στα συγκεκριμένα αποτελέσματα και τη μαθητική απόδοση. Παράλληλα ενισχύεται ο κρατικός έλεγχος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με την ανάπτυξη ενός εθνικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας και αξιολόγησης (Quality Assurance & Evaluation – QAE) (Seegerholm, 2009).

Στον εκπαιδευτικό νόμο του 2011 και στον αναθεωρημένο του 2018 δίνεται έμφαση στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την επιχειρηματικότητα. Θεωρείται πλέον επιτακτική η ανάγκη το εκπαιδευτικό σύστημα να συνεργαστεί με τον κόσμο των επιχειρήσεων, τους πολιτιστικούς και κοινωνικούς οργανισμούς: *«Η συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να εργαστούν με πραγματικά προβλήματα σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα από την τάξη τους»* (Skolverket, 2018).

Κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος

Με τη μεγάλη μεταρρύθμιση του 1990 το εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας (Πίνακας 10) έγινε σε πολύ μεγάλο βαθμό αποκεντρωτικό. Η κυβέρνηση με τη συνεργία τεσσάρων υπουργείων της, (Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας πρώτιστα, και επικουρικά Υπουργείο Γεωργίας και Αλιείας, Υπουργείο Εμπορίου και Υπουργείο Ενέργειας και Τηλεπικοινωνιών) ορίζει το γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπου περιγράφονται με σαφήνεια οι στόχοι, τα εκπαιδευτικά πρότυπα και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο οι 290 δήμοι (kommuner) είναι ουσιαστικά υπεύθυνοι για την οργάνωση και υλοποίηση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μόνο στα πανεπιστημιακά ιδρύματα και κολλέγια δεν εμπλέκονται οι δημοτικές αρχές. Εκεί την αποκλειστική ευθύνη έχει η κυβέρνηση.

Στην ίδια δεκαετία το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας αναλαμβάνει την ευθύνη της προσχολικής αγωγής (από το Υπουργείο Υγείας) με παράλληλη αναδιαμόρφωση του προγράμματος σπουδών και θεσμοθετούνται τα Κέντρα Ελεύθερου Χρόνου (fritidshem). (Στεφανή, 2014).

Πέντε οργανισμοί βρίσκονται κάτω από την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και συνεργάζονται με σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος:

Ο έλεγχος της ποιότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας μέσω τακτικών επιθεωρήσεων είναι αρμοδιότητα της Σουηδικής Επιθεώρησης Σχολείων (Skolinspektionen).

Η διαχείριση κεφαλαίων, η συγγραφή του αναλυτικού προγράμματος, η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών ερευνών (εθνικών και διεθνών) και η παρακολούθηση της πορείας της χώρας στις διεθνείς αξιολογήσεις είναι αρμοδιότητα του Εθνικού Οργανισμού για την Εκπαίδευση (Statens skolverk).

Η ειδική αγωγή είναι αρμοδιότητα του Εθνικού Ινστιτούτου Ειδικής Εκπαίδευσης (Specialpedagogiska skolmyndigheten).

Η πραγματοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης (προσαρμοσμένες κάθε φορά στις ανάγκες της αγοράς) και η αξιολόγησή τους είναι αρμοδιότητα του Εθνικού Γραφείου Προχωρημένης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Εξάσκησης (Myndigheten för Yrkeshögskolan)

Η εκπαίδευση και η διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς των Saami στα μειονοτικά σχολεία του βορρά αποτελεί αρμοδιότητα της Εθνικής Επιτροπής Σχολείων Saami (Saami skol styrelse) (Αντερά και Μπούγα, 2017).

Στη Σουηδία εκτός από τα δημόσια σχολεία υπάρχουν και τα αποκαλούμενα «ανεξάρτητα» σχολεία (friskolor). Τη χρονιά 2017-18 το ποσοστό των ανεξάρτητων σχολείων επί του συνόλου των σχολείων της χώρας ανέρχεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο 17%. Σ' αυτά τα σχολεία φοιτάει ένα ποσοστό μαθητών που αγγίζει το 15% επί του συνόλου. Από τη δεκαετία του 1990 που καθιερώθηκε ο θεσμός του συγκεκριμένου σχολείου παρατηρείται μια αυξητική τάση του μαθητικού πληθυσμού προς αυτά (από τους 17.000 μαθητές το 1990 στους 156.000 τη σχολική χρονιά 2017-18). Στη κατώτερη δευτεροβάθμια το αντίστοιχο ποσοστό επί του συνόλου των γυμνασίων είναι ακόμη μεγαλύτερο: 32,9% επί του συνόλου των δημοσίων σχολείων της χώρας και φοιτά το 26,5% (92.000 μαθητές το σχ. Έτος 2017-18)) του αντίστοιχου μαθητικού πληθυσμού (Holmström, 2019)

Την έγκριση άδειας λειτουργίας τους δίνει η Εθνική Αρχή Εκπαίδευσης. Η νομοθεσία που διέπει την ίδρυσή τους είναι ιδιαίτερα αυστηρή και μπορεί να λειτουργήσει απαγορευτικά στην περίπτωση που η ύπαρξη ενός τέτοιου σχολείου δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία των υπολοίπων δημόσιων σχολείων της περιοχής.

Ιδιοκτήτης τους μπορεί να είναι ο ίδιος ο δήμος, μια ιδιωτική εταιρεία, ένας ιδιώτης ή ένα ίδρυμα και χρηματοδοτούνται όπως και τα δημόσια. Τα περισσότερα ακολουθούν το γενικό προσανατολισμό των υπόλοιπων δημόσιων σχολείων της χώρας, ωστόσο υπάρχουν σχολεία Waldorf, αλλά και θρησκευτικά σχολεία. Οι νόμοι και οι ελεγκτικοί μηχανισμοί διαμορφώθηκαν σταδιακά από το 1992 κι ότι ίσχυε για τα δημόσια σχολεία, ισχύει και για αυτές τις ειδικές κατηγορίες σχολείων στη λογική ότι με τα δημόσια (και δημοτικά) χρήματα που του αντιστοιχούν κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από το οικογενειακό του εισόδημα, μπορεί να επιλέξει με τη θέσπιση των κουπονιών (vouchers) το σχολείο της αρεσκείας του (δημόσιο ή ανεξάρτητο). Οι δε κυρώσεις που μπορεί να επιβληθούν στα ανεξάρτητα σχολεία (σε περίπτωση μη συμμόρφωσης με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο) είναι μέχρι και αναστολή της λειτουργίας τους (West, 2014).

Τα ανεξάρτητα σχολεία ιδρύθηκαν παράλληλα με τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού κουπονιού στη λογική ότι ακόμη και σε καιρούς σοβαρών οικονομικών αναταραχών και περικοπών στους σχολικούς προϋπολογισμούς αυτό μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων με παράλληλο κλείσιμο των αστικών δημόσιων σχολείων που δεν λειτουργούν κανονικά (Sandström, 2002). Αυτή η παράμετρος, βέβαια, παρ' όλο που υπάρχει στην ισχύουσα νομοθεσία, δεν εφαρμόστηκε ποτέ.

Εκείνο που, ωστόσο, δείχνουν οι έρευνες της τελευταίας δεκαετίας είναι ότι οι γονείς δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στα ανεξάρτητα σχολεία απ' ό,τι στα δημόσια γι' αυτό και υπάρχει μια αδιάκοπη ροή μαθητικού δυναμικού προς αυτά. Κατ' αντιστοιχία οι Σουηδοί

εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι στα συγκεκριμένα σχολεία απ' ότι στα δημόσια (Hensvik, 2010).

Τέλος στη Σουηδία λειτουργούν και καθαρά ιδιωτικά σχολεία όπου οι μαθητές πληρώνουν δίδακτρα όπως περίπου συμβαίνει και στην Ελλάδα, αλλά είναι λίγα στον αριθμό..

Για τη χρηματοδότηση των σχολείων (εδώ συμπεριλαμβάνονται και τα ανεξάρτητα σχολεία) το κράτος επιχορηγεί τους δήμους με ένα ποσό ανάλογο με την πληθυσμιακή πυκνότητα και τις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής. Στη συνέχεια μια ειδική επιτροπή της εκάστοτε τοπικής αρχής (παρόμοια με την Επιτροπή Παιδείας των αντίστοιχων δήμων στην Ελλάδα) αποφασίζει για τη διανομή της κρατικής επιχορήγησης. Επιπρόσθετα κάθε δήμος ενισχύει χρηματικά τις σχολικές μονάδες με ένα μέρος των εσόδων από τα δημοτικά τέλη. Ένα ξεχωριστό ειδικό κονδύλιο κατευθύνεται στην ειδική αγωγή (προγράμματα, εκπαιδευτικό προσωπικό κ.λ.π.) και σε πολιτιστικές δραστηριότητες που έχουν σχέση με την εκπαίδευση.

Τα μειονοτικά σχολεία στα βόρεια της χώρας καθώς και τα ειδικά σχολεία χρηματοδοτούνται απευθείας από το κράτος χωρίς την εμπλοκή των δήμων (Eurydike, 2019b).

Στη δεκαετία που διανύουμε, λίγο λιγότερο από το μισό του πληθυσμού της χώρας παίρνει μέρος σε εκπαιδευτικά προγράμματα, με το μεγαλύτερο μέρος αυτών, συμπεριλαμβανομένης της δημόσιας εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας – δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας), να παρέχονται δωρεάν. Η Σουηδία κατέχει μια από τις πρώτες θέσεις στις δημόσιες δαπάνες για την παιδεία ανάμεσα στα κράτη – μέλη της ΕΕ (οι δαπάνες για την παιδεία ανέρχονται στο 7,3% της χώρας (Eurydike, 2019b).

Με δεδομένο ότι, η κοινωνική ισότητα, η ισότητα των δύο φύλων, η ανάγκη για συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, στελεχών τοπικών και περιφερειακών οργάνων), η διαφορετικότητα (ο νόμος του 2006 προβλέπει σοβαρές κυρώσεις σε όσους υιοθετούν εξευτελιστική συμπεριφορά κατά μαθητών και εντείνουν τις διακρίσεις μέσα στο σχολείο), αποτελούν τις θεμελιώδεις αρχές πάνω στις οποίες δομείται το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, δεν θα μπορούσε να μην δοθεί έμφαση στις υποδομές των σχολικών μονάδων που θα υποστηρίξουν αυτές τις αρχές.

Έτσι, με την πάροδο του χρόνου οι χώροι στα σχολεία έχουν διαμορφωθεί κατάλληλα ώστε να υποστηρίξουν αυτό το «διαφορετικό» μοντέλο, ενώ επιπρόσθετα δίνεται σπουδή ώστε το προσωπικό που προσλαμβάνεται να έχει την απαραίτητη εξειδίκευση και κατάρτιση τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στον τομέα της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης.

Ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλευτές, μάγειρες και βοηθητικό προσωπικό στο εστιατόριο, υπεύθυνοι καθαριότητας, βιβλιοθηκονόμοι και τεχνικοί ηλεκτρονικών υπολογιστών στελεχώνουν, μαζί με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων (γενικής και ειδικής παιδείας) και τα στελέχη εκπαίδευσης, τις σχολικές μονάδες.

Στους χώρους του σχολείου εκτός από τις σχολικές αίθουσες, τα γραφεία και τα εργαστήρια υπάρχουν βιβλιοθήκες (πλήρως εξοπλισμένες), εστιατόρια και τραπεζαρίες όπου οι μαθητές μπορούν να γευματίσουν δωρεάν. Παράλληλα, λόγω των ειδικών κλιματολογικών συνθηκών, υπάρχουν μεγάλα δωμάτια (white rooms), με ειδική διακόσμηση και πλούσιο φυσικό φωτισμό, τα οποία λειτουργούν ως ησυχαστήρια για να μπορούν μεμονωμένοι μαθητές ή ολόκληρες τάξεις να ησυχάζουν και να απομονώνονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Έχει, επίσης, δοθεί μέριμνα για την ύπαρξη χώρων όπου οι μαθητές μπορούν να αποσύρονται για μελέτη. Όσοι μαθητές χρειάζονται επιπλέον φροντίδα, κατά τη διάρκεια της μέρας, πριν την έναρξη των μαθημάτων και μετά τη λήξη τους απασχολούνται στα κέντρα ελεύθερου χρόνου, στα κέντρα παιδαγωγικής φροντίδας και στα ανοιχτά κέντρα ελεύθερου χρόνου (Χατζηχρήστου και Βασιλειάδης, 2011).

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες από τον 19^ο αιώνα ακόμη υπάρχουν οι σχολικές επιθεωρήσεις (Van Bruggen, 2010). Με το πέρασμα των χρόνων τα συστήματα επιθεώρησης εκσυγχρονίστηκαν (Ehren and Honingh, 2011; Jones and Tymms, 2014) με στόχο να

αντιμετωπίσουν τις αυξημένες απαιτήσεις λογοδοσίας και να ελέγξουν και να προωθήσουν την ποιότητα των σχολείων. Καθώς η έννοια της ποιότητας είναι ασαφής όσον αφορά τις διεργασίες και τα αποτελέσματα (Harvey και Green, 1993), καθορίστηκε ένα σύνολο κριτηρίων που σκοπό είχε να διευκολύνει τις συνθήκες για αποτελεσματική εποπτεία και κατ' επέκταση ποιοτικότερη διδασκαλία (Scheerens, 2016).

Η σχολική επιθεώρηση στη Σουηδία έχει ιστορία 150 χρόνων (Gustafsson, Lander και Myrberg, 2014). Το 1990, η νέα δημόσια διοίκηση, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα των διεθνών αξιολογήσεων (PISA κ.α.) των αρχών του εικοστού αιώνα, οδήγησαν σε νέες μορφές λογοδοσίας. Η αποκέντρωση, η απορρύθμιση, η επαναεδραίωση και η εμπορευματοποίηση έγιναν βασικές έννοιες στα σουηδικά σχολεία (Hanberger κ.ά., 2016). Το 2003 επανεισάγονται οι σχολικές επιθεωρήσεις (είχαν διακοπεί το 1990). Έκτοτε, ο έλεγχος είναι ένα σημαντικό στοιχείο για τη βελτίωση των σχολείων κι αυτός επιτυγχάνεται με μια σειρά από σοβαρές αξιολογήσεις και επιθεωρήσεις. Εντατικοποιούνται στα πλαίσια μιας σκληρότερης και πιο σφικτής εκπαιδευτικής πολιτικής από το 2007 (Hall και Sivesind, 2015). Από το 2011, ο νόμος για την εκπαίδευση εξουσιοδοτεί την επιθεώρηση να επιβάλει ποινές (Kemethofer at al., 2017).

Με τον εκπαιδευτικό νόμο του 2010 (τέθηκε σε ισχύ το 2011) το κράτος έχει προχωρήσει στην εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος αναθέτοντάς την σ' ένα κεντρικό όργανο, τη Σουηδική Επιθεώρηση Σχολείων (Skolinspektionen-SSI). Η SSI διεξάγει προγραμματισμένους ελέγχους στις σχολικές μονάδες πάνω σε συγκεκριμένους δείκτες (εκπαιδευτικούς, οικονομικούς και υγειονομικούς), διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την εύρυθμη λειτουργία τους. (Segerholm και Hult, 2018).

Οι τεχνικές επιθεώρησης που χρησιμοποιούνται έχουν εγκαταλείψει πεδία όπως οι κανόνες και οι αξίες του σχολείου και εστιάζονται πλέον σε τυποποιημένες διαδικασίες που συλλέγουν στοιχεία και αντικειμενικά δεδομένα χωρίς να λαμβάνουν υπόψιν τους τις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων (Kemethofer, Gustafsson και Altrichter, 2017).

Η τυπολογία της εξωτερικής αξιολόγησης είναι πανομοιότυπη με αυτή εφαρμόζεται σε άλλες χώρες της ΕΕ και αποτελείται από τρία διαδοχικά στάδια: ανάλυση δεδομένων και συνθηκών – επίσκεψη στον σχολικό οργανισμό και συλλογή στοιχείων – επεξεργασία των δεδομένων και υποβολή της τελικής έκθεσης.

Πραγματοποιείται δειγματοληπτικά ανά τακτά χρονικά διαστήματα. με κριτήρια που καθορίζονται κάθε φορά γι' αυτό τον σκοπό μέσα από διεργασίες είτε ετήσιες, είτε πολυετείς της Σουηδικής Επιθεώρησης Σχολείων (SSI). Η SSI αποφασίζει αυτόνομα για τις παραμέτρους και τα πρότυπα που τίθενται υπό εξέταση. Τομείς με ιδιαίτερη βαρύτητα είναι η πρόοδος των μαθητών όσον αφορά την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (κυρίως μέσα από τα αποτελέσματα των εθνικών εξετάσεων), η αποτελεσματική ηγεσία, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της μαθησιακής διαδικασίας και τα ατομικά δικαιώματα των μαθητών.

Κατά τη διάρκεια (μια ή δύο μέρες) της αξιολόγησης γίνεται εκτίμηση κινδύνου (μη επίτευξη από μέρος του, υπό εξέταση, εκπαιδευτικού οργανισμού των στόχων σύμφωνα με τα απαιτούμενα πρότυπα). Όλα τα σχολεία ελέγχονται σε μια κυκλική χρονική περίοδο που ποικίλει (τα σχολεία με υψηλή εκτίμηση κινδύνου αξιολογούνται πιο τακτικά). Η συγκεκριμένη τακτική ενισχύει την αποδοτικότητα του συστήματος αξιολόγησης, αφού γίνεται καλύτερη χρήση των κονδυλίων που δαπανώνται γι' αυτό τον σκοπό με εστίαση της προσοχής και των πόρων εκεί όπου εντοπίζονται οι μεγαλύτερες ανάγκες (Eurydike, 2015).

Οι υπεύθυνοι της αξιολόγησης έχουν στη διάθεσή τους ένα πλήθος εργαλείων, που τους δίνουν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε πολλές διαφορετικές πηγές πληροφοριών, να αντλούν πληροφορίες και δεδομένα από έντυπο υλικό (χρονοδιαγράμματα, ετήσιο σχολικό πρόγραμμα, πρακτικά συνεδριάσεων σχολικού συμβουλίου, προγράμματα δραστηριοτήτων, σχεδιαγράμματα σχολικών εγκαταστάσεων, εσωτερικοί κανονισμοί) και φορείς που

σχετίζονται με τον υπό εξέταση οργανισμό (πχ. σύλλογος γονέων, έγγραφα διαχείρισης παραπόνων κλπ) και να καταλήγουν σε διαφανή και τεκμηριωμένα συμπεράσματα. Δύο επιθεωρητές επισκέπτονται τα σχολεία για μία έως δύο ημέρες, ή αν κρίνεται απαραίτητο ακόμη περισσότερο παρακολουθούν την εκπαιδευτική διαδικασία στις τάξεις και παίρνουν συνεντεύξεις με εκπροσώπους του σχολείου (διευθυντής, εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου κ.α.). Η συμμετοχή, άλλωστε, όλων των εμπλεκόμενων και σχετιζόμενων φορέων με το υπό εξέταση σχολείο αποτελεί βασική πρόταση της ΕΕ στην αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης και στη βελτίωση των σχολικών οργανισμών και όσον αφορά την περίπτωση της Σουηδίας εφαρμόζεται σε ικανοποιητικό βαθμό..

Η γνώμη των γονέων (ως εξωτερικών πελατών) και των μαθητών (στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) λαμβάνεται πολύ σοβαρά υπόψιν από τους αξιολογητές. Είναι πολύ σημαντικός και ιδιαίτερης βαρύτητας ο βαθμός ικανοποίησής τους από τη συνολική ποιότητα του σχολείου, από το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, από τις εγκαταστάσεις και την ασφάλεια τους και τέλος από το γενικό κλίμα που επικρατεί εκεί (Hanberger κ.ά., 2016).

Η έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης οριστικοποιείται και υπογράφεται από τους αξιολογητές χωρίς να προηγηθεί καμία διαβούλευση με το διευθυντή, το διδακτικό προσωπικό και τους εκπροσώπους του δήμου. Είναι διαθέσιμη για το κοινό, καθώς δημοσιεύεται συνήθως στην ιστοσελίδα της Σουηδικής Επιθεώρησης Σχολείων αλλά και του ίδιου του σχολείου (Segeholm και Hult, 2018).

Σε ορισμένους, μάλιστα, δήμους, οι επιδόσεις και οι συγκρίσεις των σχολείων τους παρουσιάζονται σε πίνακες κατάταξης με τη μορφή ενός «εκπαιδευτικού πρωταθλήματος» και μπορεί να τους αναζητήσει κάποιος στην ιστοσελίδα τους.

Μετά το πέρας της εξωτερικής αξιολόγησης στα σχολεία που παρουσιάζουν υψηλή εκτίμηση κινδύνου προτείνονται συγκεκριμένες δράσεις με σκοπό τη βελτίωση των δεικτών στους οποίους υστερούν και στις περιπτώσεις εκείνες όπου οι διορθωτικές ενέργειες δεν έχουν αποτέλεσμα εφαρμόζονται πειθαρχικά μέτρα από χρηματικό πρόστιμο στον τοπικό δήμο έως ακόμη και κλείσιμο του σχολείου για ένα διάστημα έξι μηνών.

Όστοςο η πιστότητα της όλης διαδικασίας θέτει ερωτηματικά όσον αφορά την ακρίβεια και την καταλληλότητα των δεικτών που λαμβάνονται κάθε φορά υπόψη.

Η εξωτερική αξιολόγηση συμπληρώνεται από την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Σκοπός της τελευταίας είναι η στάθμιση των στόχων που έχουν τεθεί, ο βαθμός επίτευξής τους, ο επανασχεδιασμός και οι πιθανές παρεμβάσεις και διορθωτικές κινήσεις που θα απαιτηθούν. Υπάρχει μεγάλη ελευθερία σε κάθε σχολική μονάδα να επιλέγει μόνη της τα εργαλεία και τις διαδικασίες που απαιτούνται στις διάφορες φάσεις της αυτοαξιολόγησης και όπως είναι φυσικό υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στις πρακτικές που ακολουθούνται από σχολείο σε σχολείο και από περιοχή σε περιοχή.

Η έκθεση ποιότητας της σχολικής μονάδας, που είναι το αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης, αποτελεί προϊόν συνεργασίας του Διευθυντή με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου: εκπαιδευτικούς, λοιπό προσωπικό, μαθητές (αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και γονείς. Γνωστοποιείται στην εκπαιδευτική αρχή του Δήμου, η οποία, λαμβάνοντας την υπόψιν, συντάσσει τη αντίστοιχη έκθεση ποιότητας για το σύνολο των σχολικών μονάδων της περιφέρειας της (Τζούλη, 2014)

Τα τελευταία χρόνια (από το 2000 και μετά) δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα από τους εμπλεκόμενους φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας που πραγματοποιείται από μηχανισμούς αξιολόγησης εκτός των συνόρων. Πρόκειται για το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) που τελεί υπό την αιγίδα

του ΟΟΣΑ και στο οποίο συμμετέχουν 70 χώρες απ' όλο τον κόσμο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αντλεί πληροφορίες για τις επιδόσεις μαθητών, που έχουν τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και την κατανόηση κειμένου και αποτελεί εργαλείο σπουδής των χωρών που συμμετέχουν (και όχι μόνο) μια και οι επιδόσεις των μαθητών αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό τα δυνατά και αδύνατα σημεία του εκπαιδευτικού τους συστήματος σε αντιπαράθεση με το εκπαιδευτικό σύστημα των υπολοίπων χωρών.

Έτσι με την εκκίνηση του προγράμματος PISA το 2000 η Σουηδία βρέθηκε αρκετά πιο κάτω από τη γείτονα Φινλανδία και στα επόμενα χρόνια παρατηρήθηκε μια ακόμη μεγαλύτερη υποχώρηση με αποτέλεσμα στην αξιολόγηση του 2012 να βρεθεί κάτω από το μέσο όρο και στην αντίστοιχη του 2015 ακριβώς στο μέσο όρο.

Φυσικό επακόλουθο ήταν να αρχίσει ένας μεγάλος προβληματισμός και μια δημόσια συζήτηση με στόχο να αναλυθεί σε βάθος η αποτυχία στην αξιολόγηση του PISA, δημιουργώντας όπως ήταν φυσικό μεγάλους κλυδωνισμούς σ' ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Στο στόχαστρο βρέθηκαν μεταξύ άλλων, από τη μια πλευρά οι μεταρρυθμίσεις του 2010 κι από την άλλη το άνοιγμα της εκπαίδευσης στην ιδιωτική πρωτοβουλία (ανεξάρτητα σχολεία – ιδιωτικά σχολεία) (Τζούλη, 2014).

Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες

Νηπιαγωγείο – παιδικός σταθμός

Με τη μεταρρύθμιση του 1990 το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας ανέλαβε την κύρια ευθύνη της προσχολικής αγωγής (πρώτιστα η ευθύνη ανήκε στο Υπουργείο Υγείας). Το 1998, μετά από διαβουλεύσεις πάνω σε έρευνες ειδικών επιστημόνων καταρτίστηκε το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα.

Κεντρικός στόχος του αναλυτικού προγράμματος προσχολικής αγωγής είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση όλων εκείνων των συνθηκών (κατάλληλοι χώροι, ιατροφαρμακευτική κάλυψη, κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό) που θα οδηγήσουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων όλων των νηπίων με ιδιαίτερη έμφαση στη ψυχαγωγία, την ασφάλεια και τη συνεργασία με συνομήλικους και ενήλικες (σ' αυτούς περιλαμβάνονται και οι γονείς). Η ανεξαρτησία, η αυτοπεποίθηση και η αυτονομία των παιδιών, η αγάπη τους για τη φύση, η μύησή τους στις πανανθρώπινες αξίες πρέπει να καλλιεργούνται μέσα σ' ένα περιβάλλον χαλαρό και ευχάριστο, με πολύ παιχνίδι και δημιουργικές δραστηριότητες ακόμη και σε εξωτερικούς χώρους ανεξαρτήτως καιρικών συνθηκών (Ρεπατσιού, 2017).

Υπεύθυνοι για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων είναι οι δήμοι.

Τα παιδιά εργαζόμενων γονέων ή γονέων που βρίσκονται σε γονική άδεια ή σπουδάζουν, από την ηλικία του ενός έτους και μέχρι τα 5 τους χρόνια, φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς. Κατά τη διάρκεια της πρωινών και απογευματινών ωρών (που προηγούνται και έπονται του παιδικού σταθμού) και κατά τη διάρκεια επίσης των σχολικών διακοπών απασχολούνται σε παιδότοπους, Κέντρα Ελευθέρου Χρόνου και Κέντρα με οργανωμένες δημιουργικές δραστηριότητες σε υπαίθριους χώρους.

Για τα παιδιά αυτών των ηλικιών λειτουργεί ένας ισοδύναμος εκπαιδευτικός θεσμός, αυτός της «οικογενειακής κατοικίας» (familjehem omshem) όπου μια μητέρα (ενίοτε και ένας πατέρας) φροντίζει εκτός από τα δικά της/του παιδιά και κάποια ακόμη στην οικία της/του.

Το μηνιαίο κόστος για κάθε παιδί ποικίλει ανάλογα με το δήμο και την περιοχή (γύρω στις 13.000 σουηδικές κορώνες = 1.300 ευρώ) ωστόσο τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών

ή άνεργων γονέων φοιτούν δωρεάν. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παρακολουθούν ειδικά προγράμματα και γίνεται προσπάθεια να εντάσσονται στις κανονικές τάξεις των σταθμών.

Εκτός από τα δημόσια νηπιαγωγεία, που βρίσκονται στη δικαιοδοσία του τοπικού δήμου, λειτουργούν και ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Εδώ ένα μέρος από την πληρωμή των διδασκτρών καλύπτεται από το δήμο και το υπόλοιπο από τους γονείς.

Μετά τα 5 τους χρόνια τα παιδιά φοιτούν για ένα χρόνο στο νηπιαγωγείο (förskoleklass). Υπάρχουν τρεις τύποι νηπιαγωγείων: το τυπικό νηπιαγωγείο που λειτουργεί από τις 6.30 το πρωί ως στις 6.30 το απόγευμα (12 ώρες), το προσχολικό κατάλυμα που λειτουργεί υπό την αιγίδα του τοπικού δήμου και τα νήπια φυλάσσονται από βρεφονηπιοκόμους και τέλος το ανοικτό νηπιαγωγείο (öppra förskolan), όπου οι γονείς μπορούν κατά τη διάρκεια της καθημερινής λειτουργίας του να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με τα παιδιά τους.

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι ήταν προαιρετική μέχρι τη σχολική χρονιά (2017-18), ωστόσο τα τελευταία χρόνια τα σχολεία προσχολικής αγωγής δέχονται σχεδόν το σύνολο του νηπιακού πληθυσμού της χώρας (λίγο πάνω από 500.000 παιδιά τη χρονιά 2017-18 εγγράφηκαν στο νηπιαγωγείο, κατά 90.000 περισσότερα σε σχέση με τη χρονιά 2007-08). Η πληθυσμιακή πυκνότητα είναι περίπου 15-18 μαθητές σε κάθε τάξη νηπιαγωγείου ενώ σε κάθε εργαζόμενο εκεί (νηπιαγωγό, βοηθητικό προσωπικό κλπ) αντιστοιχούν περίπου 5-6 μαθητές.

Συνήθως μια τάξη νηπιαγωγείου στελεχώνεται από έναν/μία νηπιαγωγό (förskollärare) που ασχολείται με το παιδαγωγικό κομμάτι του ημερήσιου προγράμματος και δύο βρεφονηπιοκόμους (barnskötare) που είναι υπεύθυνοι για τις φυσικές ανάγκες των παιδιών (σίτιση, βοήθεια στην τουαλέτα, ένδυση και υπόδυση), τα απασχολούν δημιουργικά και συχνά συμμετέχουν στην καθαριότητα του σχολείου. Ωστόσο το τι θα κάνει ο κάθε εργαζόμενος εκπαιδευτικός διαφέρει από σχολείο σε σχολείο κι από περιοχή σε περιοχή και φυσικά από τον τρόπο που οργανώνει το σχολείο ο/η διευθυντής/ντρια του σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτό.

Οι νηπιαγωγοί είναι πτυχιούχοι πανεπιστημιακού τίτλου (διάρκειας 3,5 χρόνων και ο μισθός τους μπορεί να φτάσει τις 30.000 σουηδικές κορώνες = 3.000 ευρώ) ενώ οι βοηθοί είναι απόφοιτοι τεχνικής εκπαίδευσης (διάρκειας ενός έτους και ο μισθός τους δεν ξεπερνάει τις 24.000 σουηδικές κορώνες = 2.400 ευρώ). Ωστόσο και εδώ οι μισθοί είναι σε άμεση συνάρτηση με τους νόμους της ελεύθερης αγοράς (τοποθεσία σχολείου, οικονομική κατάσταση του Δήμου, εμπειρία εργαζομένου κλπ) και καθορίζονται μετά από συμφωνία των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών με την Σουηδική Ένωση Τοπικών Αρχών και Περιφερειών (Swedish Association of Local Authorities and Regions, SALAR) (Μπιλάλη, 2008). Όλοι οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων απαρέγκλιτα καλύπτουν το εργασιακό τους ωράριο που είναι 40 ώρες εβδομαδιαίως (οκτάωρο – πενθήμερο)

Η φοίτηση των νηπίων διαρκεί ένα χρόνο. Ωστόσο αν υπάρχουν ειδικοί λόγοι μπορεί να παραταθεί μέχρι την ηλικία των 7. Η παράταση γίνεται κατόπιν αιτήματος του γονέα ή κηδεμόνα του νηπίου και αφού εξεταστεί και εγκριθεί από αρμόδια επιτροπή του οικείου δήμου (Skolverket, 2018).

Τελειώνοντας το νηπιαγωγείο η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών παρακολουθούν, για μια χρονιά, μια προπαρασκευαστική τάξη που ονομάζεται Προσχολική Τάξη (Förskoleklass), και συνδέει το νηπιαγωγείο με το δημοτικό.

Μέχρι το 1996 τα νηπιαγωγεία δεν αποτελούσαν κομμάτι της εκπαίδευσης και οι αλλαγές σ' αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα με την προσθήκη του αναλυτικού προγράμματος επέφεραν επιπλέον φόρτο εργασίας σε έναν εργασιακό χώρο με χαμηλούς μισθούς. Είκοσι τρία χρόνια μετά, το πρόβλημα υπάρχει με αποτέλεσμα για το 2019 η Ένωση Νηπιαγωγών κάνει λόγο για έλλειψη 3.800 νηπιαγωγών, ενώ τα επόμενα χρόνια υπάρχει εκτίμηση ότι το πρόβλημα της υποστελέχωσης των σχολείων θα ενταθεί ακόμη περισσότερο.

Είναι ένα από τα κεντρικά θέματα στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα και αποτελεί σαφή προειδοποίηση που μπορεί να οδηγήσουν τα μέτρα οικονομικής λιτότητας. (Ρεπατσιού, 2017)

Πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση

Βασικός στόχος του Εκπαιδευτικού προγράμματος της Σουηδίας είναι η παροχή σε όλους τους μαθητές γνώσεων και δεξιοτήτων για να καταφέρουν να γίνουν άτομα ικανά, ευτυχισμένα και υπεύθυνα μέσα σε μια ευημερούσα κοινωνία που θα χαρακτηρίζεται από τις πανανθρώπινες αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας και της ελευθερίας. Οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν με την πολιτιστική κληρονομιά της χώρας τους, να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση ανάμεσα σε διαφορετικούς λαούς και πολιτισμούς και να είναι σε θέση να επικοινωνούν στα σουηδικά και στα αγγλικά μέσα σε μια κοινωνία που με την πάροδο του χρόνου γίνεται ολοένα και πιο πολυεθνική. Η εννιαετής υποχρεωτική εκπαίδευση παίζει θεμελιακό ρόλο στην επίτευξη αυτού του στόχου. (Eurydike, 2019b)

Οι μαθητές 7 ή 8 ως 15 ή 16 ετών φοιτούν στα σχολεία βασικής εκπαίδευσης (grundskola). Υπάρχουν ακόμη ειδικά σχολεία για μαθητές με προβλήματα ακοής και για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (specialskola) καθώς και μειονοτικά σχολεία στον βορρά για τους Λάπωνες μαθητές (Sameskola).

Δεν ορίζεται στον εκπαιδευτικό νόμο (όπως συμβαίνει στην Ελλάδα) σταθερή ηλικία για τους υποψήφιους μαθητές στην οποία πρέπει να εγγραφούν στο δημοτικό σχολείο. Εναπόκειται στην κρίση των γονέων και κηδεμόνων τους στο αν τα παιδιά θα εγγραφούν στην Α΄ τάξη στην ηλικία των 7 ή των 8 ετών. Ωστόσο είναι υποχρεωτικό να φοιτήσουν εννιά χρόνια από την ημερομηνία πρώτης εγγραφής.

Η υποχρεωτική φοίτηση κυμαίνεται από 178 ως 190 ημέρες ανά σχολική χρονιά και 8 ώρες ανά ημέρα (στις πρώτες δύο τάξεις ορίζεται στις 6 ώρες ανά ημέρα). Ο συνολικός χρόνος διδασκαλίας για κάθε μαθητή και τα 9 χρόνια πρέπει να είναι τουλάχιστον 6.890 ώρες.

Το σχολείο παραμένει κλειστό τα σαββατοκύριακα και τις επίσημες αργίες (Skolverket, 2018).

Ο διευθυντής με το διδακτικό προσωπικό σε συνεργασία με τον τοπικό δήμο μπορούν να λάβουν αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του, όπως ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη, το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διδασκαλία, αν η διδασκαλία θα γίνεται σε ομάδες συνομήλικων μαθητών ή θα είναι ανομοιογενείς οι ομάδες. Άλλωστε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που απορρέει από τον εκπαιδευτικό νόμο δίνει γενικές, μόνο, κατευθύνσεις όσον αφορά την εκπαίδευση.

Τα εκπαιδευτικά εργαλεία και οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν, δεν ορίζονται στον εκπαιδευτικό νόμο, αλλά στα πλαίσια της αποκεντρωμένης λειτουργίας του σχολείου, συναποφασίζονται από τον διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ο αριθμός των μαθητών στα περισσότερα σχολεία ποικίλει με δεδομένο ότι υπάρχουν πολλές αγροτικές περιοχές με ελάχιστους κατοίκους. Τα 2/3 των δημόσιων σχολείων της χώρας και το 1/2 των ανεξάρτητων έχουν μαθητικό δυναμικό που υπερβαίνει τους 100 μαθητές. Ένα μέσο σουηδικό σχολείο έχει περίπου 200 μαθητές. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα η πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση με την κατώτερη δευτεροβάθμια βρίσκονται κάτω από την ίδια σχολική στέγη. Έτσι επιτυγχάνεται καλύτερη χρήση των κτιριακών εγκαταστάσεων και σε αραιοκατοικημένες περιοχές επιτυγχάνεται έτσι η συνέχεια της λειτουργίας των μικρών τοπικών σχολείων (Eurydike, 2019b).

Το σχολικό έτος είναι χωρισμένο σε δύο περιόδους (φθινοπωρινή – εαρινή) και οι βαθμίδες της εννιαετούς εκπαίδευσης είναι τρεις (μικρή 1-3, μεσαία 4-6 και μεγάλη 7-9).

Το ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα περιλαμβάνει τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα: σουηδική γλώσσα και σουηδική ως δεύτερη ξένη γλώσσα (για τους αλλοδαπούς μαθητές), μαθηματικά, αγγλικά, δεύτερη ξένη γλώσσα επιλογής (ανάμεσα στα γερμανικά, γαλλικά και ισπανικά) και ανάλογα το σχολείο και μια τρίτη ξένη γλώσσα, οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός, οικιακή οικονομία, αθλητισμός και υγεία, μουσική, θέματα που αφορούν τη φύση (περιβαλλοντική εκπαίδευση, βιολογία, φυσική και χημεία), γνωστικά αντικείμενα που αφορούν την κοινωνία και τον κόσμο (γεωγραφία, κοινωνική αγωγή και αγωγή του καταναλωτή), εικαστικά και ΤΠΕ.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ειδικευτεί στη διδασκαλία σε μικρότερες ή μεγαλύτερες τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης καθώς και σε δύο μαθήματα. Το υπόλοιπο προσωπικό των σχολείων αποτελείται από κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, νοσοκόμο, φροντιστή, υπεύθυνους για την καθαριότητα, μάγειρες για τα σχολικά γεύματα, βιβλιοθηκάριο και τεχνικό υπολογιστών. Τα μεσημεριανά σχολικά γεύματα είναι δωρεάν στα σχολικά εστιατόρια και όλα τα σχολεία διαθέτουν πλήρως εξοπλισμένες βιβλιοθήκες με επιστημονική οργάνωση. Επιμέρους μικρότεροι χώροι 3-4-5 ατόμων, ή ατομικοί χώροι μελέτης για παιδιά με διάσπαση προσοχής στα σουηδικά σχολεία είναι κάτι συνηθισμένο (Μπιλάλη, 2008).

Στη Σουηδία αποφασίζει το ίδιο το σχολείο την διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσει για τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, ποια θα είναι τα εργαλεία αξιολόγησης που θα χρησιμοποιήσει και ποιο θα είναι το προϊόν της αξιολόγησής του παιδιού τους που θα πάρουν στα χέρια τους στο τέλος της χρονιάς οι γονείς. Αυτό συμβαίνει στο τέλος κάθε εξαμήνου για τους μαθητές της έκτης τάξης.

Οι χαρακτηρισμοί A, B, Γ, Δ, E ή F χρησιμοποιούνται ως βαθμοί με υψηλότερο βαθμό προόδου τον A και χαμηλότερο τον E. Ο F χρησιμοποιείται ως βαθμός απόρριψης (Riksdag Sveriges, 2010).

Τα σχολεία για τους ιθαγενείς Saami, στα βόρεια της χώρας, ανήκουν κυρίως στην πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση. Η λειτουργία τους τελεί υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οργανισμού Saami Education Board, τα μέλη του οποίου προέρχονται από το Σουηδικό Κοινοβούλιο των Saami ενώ η χρηματοδότηση τους γίνεται κατευθείαν από το κράτος, χωρίς την εμπλοκή των τοπικών δήμων. Το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε αυτά δε διαφέρει από αυτό των υπολοίπων σχολείων της χώρας. Η ιδιαιτερότητά τους έγκειται στην ύπαρξη κοιτώνων για τους μαθητές που ο τόπος κατοικίας τους είναι μακριά. Η διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται σε δύο γλώσσες, στα σουηδικά και στα saami. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα σχολεία των Saami αποτελούν σίγουρα μια σημαντική κατάκτηση της μειονότητας στον μεγάλο αγώνα για ίσα δικαιώματα των παιδιών της χώρας στη μόρφωση. (Svonni, 2001).

Δευτεροβάθμια κατώτερη υποχρεωτική εκπαίδευση

Στην ηλικία των 12 – 13 ετών οι μαθητές εισέρχονται στο « högstadium» (αντίστοιχο του ελληνικού γυμνασίου) με τις υπόλοιπες τρεις τάξεις της υποχρεωτικής κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο högstadium οι μαθητές βαθμολογούνται ανάλογα με τις επιδόσεις τους και οι βαθμοί τους είναι αυτοί που θα καθορίσουν εάν θα γίνουν δεκτοί στην δευτεροβάθμια ανώτερη (προαιρετική) εκπαίδευση της επιλογής τους. Η βαθμολογία έχει αριθμητική σήμανση από το 1 μέχρι το 6 (1=αποτυχία και αντίστοιχα 6=άριστα).

Από την όγδοη τάξη (πρώτη τάξη του högstadium) τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν κάποια μαθήματα επιλογής (valgfag), όπως μια δεύτερη ξένη γλώσσα ανάμεσα στα γερμανικά, γαλλικά και ισπανικά ή εμβάθυνση στα αγγλικά (σε επίπεδο B2 και πάνω) ή στα

νορβηγικά. Πριν από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2006, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα ως μάθημα επιλογής να πάρουν κάποιο πιο πρακτικό μάθημα αντί των γλωσσών, όπως δακτυλογράφηση, πλέξιμο ή φωτογραφία.

Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν δικαίωμα σε δυο παραπάνω χρόνια εκπαίδευσης, εάν είναι απαραίτητα για το αντικείμενο σπουδών τους.

Όπως και στο barneskole έτσι κι στο høgstadium οι μαθητές δεν μένουν στάσιμοι. Ωστόσο, αξιολογούνται και λαμβάνουν βαθμούς τα τελευταία δύο χρόνια. Ακόμη και στην περίπτωση που οι βαθμοί τους είναι κάτω από τη βάση προάγονται στην επόμενη τάξη. Η αξιολόγηση του μαθητή δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, ούτε τη βαθμοθηρία, αλλά στοχεύει στην περαιτέρω βελτίωσή του.

Τελειώνοντας τη δέκατη τάξη, θα λάβουν μέρος στις επίσημες πανεθνικές εξετάσεις. Οι βαθμοί των μαθητών αποτελούν, εκτός των άλλων, και δείκτη για την αξιολόγηση της ποιότητας του σχολείου στο οποίο φοιτούν. Στην περίπτωση που οι βαθμοί τους είναι επιτυχείς (πάνω από τη βάση) γίνονται απευθείας δεκτοί στα σχολεία της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Χατζηχρήστου και Βασιλειάδης, 2011).

Συνολικά τα μαθήματα που παρακολουθούν οι μαθητές στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι τα παρακάτω:

- Νορβηγική γλώσσα και λογοτεχνία
- Μαθηματικά
- Χριστιανική γνώση, θρησκευτική και ηθική εκπαίδευση (KRL)
- Κοινωνική και πολιτική αγωγή
- Εισαγωγή στην τέχνη και χειροτεχνία
- Μελέτες περιβάλλοντος
- Αγγλικά
- 2η και 3η ξένη γλώσσα
- Μουσική
- Διατροφή και υγεία
- Φυσική αγωγή
- Ενασχόληση με προαιρετικά θέματα
- Εργασίες στο Συμβούλιο της τάξης και μεταξύ των ομάδων των μαθητών
- Δωρεάν δραστηριότητες

Δευτεροβάθμια ανώτερη (προαιρετική) εκπαίδευση

Μετά το Høgstadium, σχεδόν όλοι οι μαθητές/τριες συνεχίζουν τη φοίτηση τους στο gymnasieskola. Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική, παρέχεται δωρεάν και είναι τριετής. Στη βαθμίδα αυτή το ποσοστό των ανεξάρτητων (ιδιωτικών) σχολείων είναι πολύ υψηλό (το έτος 2008/2009 έφτανε το 44% του συνόλου των σχολείων)

Στο gymnasieskola μπορούν οι μαθητές να αποφοιτήσουν νωρίτερα (αν καταφέρουν να μαζέψουν τις απαραίτητες 2.500 μονάδες) ή αργότερα από τα τρία χρόνια. Προϋπόθεση για την εισαγωγή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μια βαθμολογία που να υπερβαίνει τη βάση στα μαθήματα της σουηδικής και αγγλικής γλώσσας και στα μαθηματικά. Όσοι μαθητές δεν κατάφεραν να περάσουν στις εθνικές εξετάσεις και επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρακολουθούν ατομικά προγράμματα, τα οποία στη συνέχεια θα τους οδηγήσουν στα κανονικά προγράμματα του gymnasieskola.

Η Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι διαρθρωμένη σε 17 διαφορετικά προγράμματα. Τα 14 εξ αυτών έχουν επαγγελματικό προσανατολισμό. Στο 2^ο ή στο 3^ο έτος τα περισσότερα προγράμματα χωρίζονται σε επιπλέον κλάδους. Για τους μαθητές που δηλώνουν ενδιαφέρον σε άλλους τομείς πέραν των επίσημων προγραμμάτων, υπάρχει η δυνατότητα να

παρακολουθήσουν ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα που προκύπτουν από τον συνδυασμό μαθημάτων των εθνικών προγραμμάτων.

Τα 17 εθνικά προγράμματα βασίζονται στην παρακολούθηση των παρακάτω 8 κοινών θεματικών ενοτήτων μαθημάτων:

- τη σουηδική ή τη σουηδική ως δεύτερη γλώσσα,
- την αγγλική,
- τα μαθηματικά,
- τον αθλητισμό και την υγεία,
- την αισθητική δραστηριότητα,
- την ιστορία,
- τις κοινωνικές σπουδές- τις θρησκευτικές γνώσεις και
- τη φυσική επιστήμη (Riksdag Sveriges, 2010).

Στο 3^ο έτος των σπουδών του, κάθε μαθητής πρέπει να εκπονήσει μια εργασία. Αντίστοιχα στα προγράμματα με επαγγελματικό προσανατολισμό, απαιτείται πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας για ένα χρονικό διάστημα 15 εβδομάδων.

Σε κάθε σχολείο δεν υπάρχει τυποποιημένο ωρολόγιο πρόγραμμα και ο προγραμματισμός των μαθημάτων είναι ευθύνη του διευθυντή, του διδακτικού προσωπικού σε συνεργασία με τον τοπικό δήμο.

Στο πρόγραμμα σπουδών για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Läroplan) δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη από μέρους των μαθητών της προσωπικότητάς τους, η οποία πρέπει να στηρίζεται στις σκανδιναβικές, ευρωπαϊκές και παγκόσμιες αξίες. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από την επαφή με μαθητές από άλλες χώρες (εκπαιδευτικές ανταλλαγές, ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα) σ' ένα πλαίσιο διεθνούς αλληλεγγύης που θα προετοιμάσει τους μαθητές για μια κοινωνία πολιτών με ίσες ευκαιρίες, χωρίς ρατσισμό και μισαλλοδοξία.

Οι μαθητές βαθμολογούνται σε κάθε μάθημα. Σε κάποιες ενότητες μαθημάτων πραγματοποιούνται διαγωνίσματα σε εθνικό επίπεδο και τα αποτελέσματα ανακοινώνονται στις κεντρικές υπηρεσίες της χώρας με σκοπό την αξιολόγηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Για τους αδύναμους μαθητές υπάρχει πρόσθετη βοήθεια και σε περίπτωση αποτυχίας τους μαθήματα ή ακόμη και έτη σπουδών μπορούν να επαναληφθούν (Χατζηχρήστου και Βασιλειάδης, 2011).

Τελειώνοντας οι μαθητές γενικής παιδείας παίρνουν το απολυτήριο τους και ανάλογα με τη βαθμολογία που πέτυχαν οδηγούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές από τα σχολεία Τεχνικής και Επαγγελματικής Κατάρτισης έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν άμεσα ή αν θέλουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση πρέπει να παρακολουθήσουν κάποια επιπλέον μαθήματα.

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από κρατικά πανεπιστήμια (Universitet) και κρατικά πανεπιστημιακά κολέγια (högskolor) καθώς επίσης και από ιδιωτικά ιδρύματα. Ορισμένα από τα ιδιωτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνουν κρατικές επιδοτήσεις. Η τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση (yrkeshögskola) παρέχεται από κρατικά πανεπιστήμια, κρατικά πανεπιστημιακά κολέγια, δήμους, νομαρχιακά συμβούλια και ανεξάρτητους παρόχους εκπαίδευσης. Κάθε χρόνο, η σουηδική εθνική υπηρεσία για την τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση (Myndigheten Συναρμολογούμενα yrkeshögskolan) καλεί για αιτήσεις από εκπαιδευτικούς φορείς που επιθυμούν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα να είναι μέρος της σουηδικής τριτοβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι

εγκεκριμένες αιτήσεις ισχύουν για 2-5 κύκλους εκπαίδευσης, μετά την οποία ο πάροχος πρέπει να παραδώσει σε μια νέα αίτηση.

Φοιτητές που δεν έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σε θέση να παρακολουθήσουν δημοτικές σπουδές ενηλίκων (kommunal vuxenutbildning, Komvux) ή λαϊκά γυμνάσια (folkhögskola). Οι φοιτητές που έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι, ανάλογα με την επιλογή τους από το ανώτερο δευτεροβάθμιο εθνικό πρόγραμμα και τα μαθήματα μέσα στο πλαίσιο των μεμονωμένων επιλογών, επίσης ικανά να υποβάλουν αίτηση για τα πανεπιστήμια (Universitet), πανεπιστημιακά κολέγια (Högskola) τριτοβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης (yrkeshögskola).

Κυρίως ως αποτέλεσμα της διαδικασίας της Μπολόνια, η τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Σουηδία ακολουθεί μια δομή τριών κύκλων. Η εκπαίδευση πρώτου και δεύτερου κύκλου αναφέρεται ως προπτυχιακή εκπαίδευση και ο τρίτος κύκλος ως μεταπτυχιακή εκπαίδευση.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στα πανεπιστήμια και τα πανεπιστημιακά κολέγια χρηματοδοτείται απευθείας από τον κρατικό προϋπολογισμό. Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνοντας επιχορηγήσεις από το Υπουργείο Παιδείας και έρευνας (Utbildningsdepartementet) για την προπτυχιακή εκπαίδευση είναι υποχρεωμένα να θέσουν τους στόχους και το πλαίσιο σπουδών για τον ερχόμενο προϋπολογισμό/ημερολογιακό έτος που αφορούν: α) τον απαιτούμενο αριθμό μαθημάτων για έναν κύκλο σπουδών τετραετούς περιόδου, β) τον αριθμό των μαθητών πλήρους φοίτησης σε ορισμένους θεματικούς τομείς που αποτελούν εθνική προτεραιότητα (επί του παρόντος στην επιστήμη και την τεχνολογία), γ) μέγιστη συνολική αμοιβή, δηλαδή το μέγιστο ποσό που μπορεί να παραχθεί από τον αριθμό των φοιτητών πλήρους φοίτησης και την απόδοσή τους για το οικονομικό έτος και δ) πιθανές ειδικές δεσμεύσεις που ενδέχεται να απαιτήσουν πρόσθετα κονδύλια.

Η τελική κατανομή των πόρων εξαρτάται από τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν σε κάθε θεσμικό όργανο από τον αριθμό των φοιτητών (μετατρέπονται σε ετήσια ισοδύναμα ετήσιου φοιτητή), καθώς και την απόδοση της μελέτης (μετατρέπεται σε ετήσια απόδοση).

Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υποχρεούνται να εξετάζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών με σωματικές αναπηρίες. Κάθε Πανεπιστήμιο και πανεπιστημιακό κολέγιο πρέπει να θέσει κατά μέρος 0,3 % της προπτυχιακής επιχορήγησης του για τα μέτρα για να βοηθήσει τους σπουδαστές με τις σωματικές αναπηρίες. Εάν το 0,3 τοις εκατό είναι ανεπαρκές τα όργανα μπορούν να υποβάλουν αίτηση για επιπλέον κρατικές επιδοτήσεις.

Οι καθηγητές σε κρατικά πανεπιστήμια και πανεπιστημιακά κολέγια διορίζονται από τα θεσμικά όργανα και είναι κρατικοί υπάλληλοι. Οι μισθοί σε όλα τα θεσμικά όργανα διαπραγματεύονται χωριστά μεταξύ του υπαλλήλου, του εργοδότη και ενός συνδικάτου.

Παράλληλα με τα κρατικά χρηματοδοτούμενα ιδρύματα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχει ένας αριθμός ανεξάρτητων ιδρυμάτων, εκ των οποίων ορισμένα τέλη χρέωσης και δεν έχουν καμία επιδότηση (Eurydike, 2019b).

Εκπαίδευση ενηλίκων

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει τους παρακάτω διακριτούς τομείς:

α) την εκπαίδευση Ενηλίκων στα δημοτικά προγράμματα. Στόχος της συγκεκριμένης εκπαίδευσης είναι η παροχή ευκαιριών, ώστε οι ενήλικες να μπορούν να αναπτύξουν τις

γνώσεις και τις δεξιότητές τους, προκειμένου να ενισχύσουν τη θέση τους στην εργασία και την κοινωνική ζωή και να προωθήσουν την προσωπική τους ανάπτυξη. Το σημείο εκκίνησης για την εκπαίδευση πρέπει να είναι οι ανάγκες και οι συνθήκες του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Όσον αφορά τη δημοτική εκπαίδευση στο ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο, πρέπει να δοθεί προτεραιότητα σε όσους ενήλικες έχουν λάβει τη λιγότερη εκπαίδευση.

β) τη διδασκαλία της σουηδικής γλώσσας σε μετανάστες. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει να παρέχει στους ενήλικες μετανάστες βασικές γνώσεις της σουηδικής γλώσσας. Η εκπαίδευση στοχεύει επίσης να προσφέρει στους ενήλικες μετανάστες τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής και μπορεί να πραγματοποιηθεί στη μητρική γλώσσα του μαθητή ή σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα που έχει μάθει ο σπουδαστής.

γ) την εκπαίδευση ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες

δ) εξειδικευμένη επαγγελματική εκπαίδευση σε ειδικά προγράμματα τοπικά και περιφερειακά.

Ο τοπικός δήμος είναι υπεύθυνος για την κατάρτιση μεμονωμένου σχεδίου σπουδών για κάθε ενήλικα μαθητή με αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος.

Κάθε ενήλικας δικαιούται να συμμετάσχει στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

α) αφού συμπληρώσει τα 20 έτη, β) αν είναι κάτοικος της χώρας και γ) αν αποδεδειγμένα δεν έχει κατακτήσει τις γνώσεις των συγκεκριμένων προγραμμάτων (Riksdag Sveriges, 2010).

Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαίδευση της Σουηδίας

Ο εκπαιδευτικός στη Σουηδία κατέχει μια ξεχωριστή θέση στη συνείδηση του λαού της χώρας. Θεωρείται υπεύθυνος για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών του, πράγμα που τον καθιστά δομικό στοιχείο στην ανάπτυξη της σουηδικής κοινωνίας.

Μέσα από τη πολυσύνθετη δουλειά του, θα καταφέρει να μεταδώσει τη γνώση στους μαθητές του με έναν ευέλικτο και καινοτόμο τρόπο, καταργώντας ταυτόχρονα τις φυλετικές και άλλου είδους διακρίσεις, αναζητώντας παράλληλα τη γνώση μέσα από διαρκή έρευνα (Norberg, 2000). Καθώς η εκπαίδευση περιλαμβάνει τυπικές αλλά και άτυπες μεθόδους ο εκπαιδευτικός πρέπει μέσα από το διπλό ρόλο του ακαδημαϊκού και του επαγγελματία να μετουσιώσει έννοιες και ακαδημαϊκές γνώσεις σε πρακτικές εφαρμογές, κατανοητές στους μαθητές του (Hynes, 1996).

Σύμφωνα με τους Carlgren και Klette (2008) «ο ιδανικός Σουηδός δάσκαλος κάνει τους μαθητές του να αισθάνονται υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση. Συμμετέχει στην κατάρτιση του τοπικού προγράμματος σπουδών, ερμηνεύει τους στόχους και επιλέγει το περιεχόμενο της σχολικής εκπαίδευσης καθώς και τις μεθόδους που βασίζονται στις επαγγελματικές του γνώσεις. Συμμετέχει επίσης σε πολλές διαφορετικές συζητήσεις με συναδέλφους και εμπλέκεται με τους μαθητές στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Διαμορφώνει κριτήρια για την παροχή σημάτων και λογοδοτεί, μαζί με τους συναδέλφους του, για τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής εργασίας».

Οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται να διδάσκουν στις μικρές τάξεις (σε όλα τα βασικά μαθήματα) ή στις μεγάλες τάξεις (σε ένα ή δύο μαθήματα) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Τα σχολεία στη Σουηδία ποικίλουν σε μέγεθος όσον αφορά το μαθητικό πληθυσμό. Σε ένα τυπικό σχολείο περίπου 200 μαθητών το προσωπικό του στελεχώνεται από το διευθυντή και τον υποδιευθυντή (συνήθως είναι περισσότεροι από ένας), σχολικό ψυχολόγο, νοσοκόμα και εκπαιδευτικούς τάξης αλλά και ειδικοτήτων. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί πλήρους απασχόλησης (μόνιμοι) και μερικής. Ο αριθμός του προσωπικού (μαζί με το βοηθητικό

προσωπικό (μαγείρους, τραπεζοκόμους, καθαριστές, επιστάτες κ.λ.π.) μπορεί να φτάσει τους 70. Από αυτούς το 25% περίπου εργάζεται στην ειδική αγωγή.

Ο εκπαιδευτικός της τάξης βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τους συναδέλφους του (βοηθό, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και ειδικοτήτων) τόσο πριν από την είσοδό του στην τάξη, όσο και κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά. Ιδιαίτερη σημασία δίνει στις σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα στο σχολείο (Blase κ.ά., 2003). Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί στα σουηδικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας τόσο ανάμεσα σε ομάδες εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, όσο και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ίδιας ειδικότητας με διαφορεικό βαθμό εμπειρίας (Höög, Johansson και Olofsson, 2005).

Ταυτόχρονα είναι υπεύθυνος της τάξης, αφού με την ιδιότητα του μέντορα παρέχει καθοδήγηση και υποστήριξη στους μαθητές του, όποτε το κρίνει απαραίτητο ή όποτε του ζητηθεί, μια και οι μαθητές του σ' αυτόν θα απευθυνθούν πρώτα ζητώντας βοήθεια. Αυτός θα διευθετήσει προστριβές και συγκρούσεις και θα φροντίσει για την αποκατάσταση των σχέσεων και της ηρεμίας. Επίσης κάθε απόφαση που λαμβάνεται σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων ή δήμου και αφορά το σχολείο, αυτός είναι αρμόδιος να την ανακοινώσει στους μαθητές του (Αντερά και Μπούγα, 2017).

Το διδακτικό του ωράριο δε διαφέρει των υπολοίπων συναδέλφων του σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Ωστόσο, προσπαθώντας να πετύχει τους στόχους που θέτει το σχολείο, δαπανά πολύ περισσότερες ώρες μέσα σ' ένα πλαίσιο συνεργασίας με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό, απ' ό,τι αν ακολουθούσε ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο, σε ένα περισσότερο κλειστό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε καθημερινή βάση η εργασία έξω από τις τάξεις έχει αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια και αφιερώνεται κατά πρώτον στο σχεδιασμό, την προετοιμασία και τη συνεργασία πάνω στα διδακτικά αντικείμενα της ημέρας (επιλέγει ο ίδιος σε συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της τάξης το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσει) και κατά δεύτερον στη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες (Lundahl, 2001).

Στις πρώτες έξι τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συνήθως διδάσκουν σε μία τάξη με πολλά γνωστικά αντικείμενα ενώ στην κατώτερη δευτεροβάθμια έχουν ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα σε πολλές τάξεις και κατά συνέπεια μεγαλύτερο αριθμό μαθητών. Επιπλέον, στις μικρές τάξεις τα μαθήματα πραγματοποιούνται ως επί το πλείστον σε μία αίθουσα διδασκαλίας, αντίθετα όσο μεγαλώνει η ηλικία τους, μαθητές και εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να κάνουν χρήση διαφορετικών σχολικών χώρων.

Όλος ο Σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει τουλάχιστον μια φορά εβδομαδιαίως και στις συναντήσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν εμπειρίες και πληροφορίες στο καθαρά διδακτικό τους έργο, να αναζητήσουν λύσεις σε προβλήματα που έχουν προκύψει και να σχεδιάσουν στρατηγικές με στόχο τη δημιουργία δομών για την ενίσχυση καλών σχέσεων με τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Από τη μεριά τους οι γονείς γνωρίζουν τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου και συνήθως στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στο κύριο έργο τους (Höög, Johansson και Olofsson, 2005).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών οι εκπαιδευτικοί γνώρισαν πολλές και ευρείες σχολικές μεταρρυθμίσεις, συμπεριλαμβανομένων των οργανωτικών αλλαγών, της νέας νομοθεσίας και της διακυβέρνησης των σχολείων, και μια μεγάλης έκτασης ιδιωτικοποίηση που δημιούργησαν μια ανταγωνιστική και σε πολλές περιπτώσεις απρόβλεπτη κατάσταση που δυσχεραίνει τη θέση τους. Προσπαθούν να είναι πιστοί στα πρότυπα που εισάγουν τα εθνικά και τοπικά προγράμματα σπουδών, αν και αυτό δεν πάντα εύκολο (Arvidsson κ.ά., 2016).

Οι δήμοι σε συνεργασία με την Σουηδική Ένωση Τοπικών Αρχών και Περιφερειών (Swedish Association of Local Authorities and Regions) είναι υπεύθυνοι για τις προσλήψεις

τόσο των διευθυντών σχολικών μονάδων, όσο και των εκπαιδευτικών από το 1990 που καταργήθηκε ο διορισμός των εκπαιδευτικών από το κράτος.

Για να μπορέσουν να δουλέψουν στο σουηδικό σχολείο πρέπει να διαθέτουν πανεπιστημιακό τίτλο στα παιδαγωγικά, να είναι άριστοι γνώστες της σουηδικής γλώσσας, της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και των στόχων και σκοπών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να αποκτήσουν μονιμότητα εργάζονται ως δόκιμοι εκπαιδευτικοί υπό την καθοδήγηση και επίβλεψη ενός έμπειρου δασκάλου.

Τα 25 Πανεπιστήμια και πανεπιστημιακά κολέγια παρέχουν κύκλους σπουδών των 3,5 – 5 χρόνων (ανάλογα το σχολείο που θα διαλέξει κάποιος) σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς ενώ τα περισσότερα πανεπιστήμια υποστηρίζουν και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Eurymäke, 2019b).

Το 2010 στο νέο εκπαιδευτικό νόμο αντικαταστάθηκαν οι πτυχιακοί και μεταπτυχιακοί τίτλοι με τέσσερα νέα πτυχία (η ισχύς των οποίων ξεκίνησε το 2011) που απευθύνονται αντίστοιχα στον εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής, δημοτικής εκπαίδευσης, θεωρητικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Οι φοιτητές του κύκλου σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης εκπαιδεύονται πάνω στη γνώση για την κάλυψη των αναγκών και την εκμάθηση δεξιοτήτων και συμπεριφορών των νηπίων.

Οι φοιτητές του κύκλου σπουδών της δημοτικής εκπαίδευσης εκπαιδεύονται στα γνωστικά αντικείμενα που απευθύνονται στην προπαρασκευαστική τάξη και στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία αποκτούν εξειδίκευση είναι η σουηδική γλώσσα, τα μαθηματικά, τα αγγλικά, τα καλλιτεχνικά μαθήματα και ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να εργαστούν στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού πρέπει να κατέχουν το πτυχίο της θεωρητικής εκπαίδευσης. Εδώ γίνεται εξειδίκευση σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα ενώ για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εργαστούν στα σχολεία δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης η εξειδίκευση τους είναι σε δύο μαθήματα. Αντίστοιχη εκπαίδευση λαμβάνουν και οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να διδάξουν στα σχολεία της ανώτερης επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχει ένα σύστημα μονάδων (Credits) που πρέπει να αποκτήσει κάθε υποψήφιος φοιτητής της παιδαγωγικής προκειμένου να διδάξει στη βαθμίδα εκπαίδευσης που επιθυμεί.

Οι αλλόγλωσσοι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν σε όποια βαθμίδα επιθυμούν, αφού πρώτα αποκτήσουν το σχετικό πτυχίο πάνω στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο που πρόκειται να διδάξουν.

Αντίστοιχη εκπαίδευση λαμβάνει και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ενώ παράλληλα εκπονούνται από το 2007 επιμορφωτικά προγράμματα στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής.

Ήδη από το 1990 οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν κύκλους μεταπτυχιακών σπουδών σε αρκετά πανεπιστήμια ενώ αρκετά προγράμματα σπουδών παρέχουν τη δυνατότητα κινητικότητας και ανταλλαγής εκπαιδευτικών.

Παράλληλα επιμορφωτικά προγράμματα ποικίλου χρόνου σχεδιάζονται είτε σε εθνικό επίπεδο είτε σε τοπικό ή περιφερειακό. Στα πλαίσια της πολιτικής διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που στοχεύει στην βελτίωση της ποιότητας των σχολείων, η Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση (Skolverket), οργανώνει προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με ετήσιους κύκλους σπουδών πάνω στον αλφαριθμητισμό, τις ΤΠΕ και την ειδική αγωγή. Σε ένα τέτοιο ετήσιο πρόγραμμα το Matematiklyftet (Πρωτοβουλία για τα Μαθηματικά), που διήρκεσε συνολικά 4 χρόνια (2012 – 2016), 35.000 Σουηδοί εκπαιδευτικοί και 3.000 διευθυντές σχολείων εκπαιδεύτηκαν πάνω σε καινοτόμες πρακτικές και εφαρμογές της διδακτικής των μαθηματικών (European Commission, 2018).

Οι μισθοί και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης κατά τη στιγμή της πρόσληψής τους ανάμεσα στην εργοδοτική αρχή (τοπικός δήμος – διευθυντής σχολείου), τον ίδιο και προαιρετικά τα συνδικαλιστικά τους όργανα.

Δεν υπάρχει ενιαία μισθολογική κλίμακα, ούτε ενιαίο μισθολόγιο, αλλά οι μισθοί διαφοροποιούνται ανάλογα από το δήμο στον οποίο βρίσκεται το σχολείο και τα προσόντα (κατάρτιση) που διαθέτει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός. Στη διαπραγμάτευση εκτός του υποψηφίου συμμετέχουν εκπρόσωποι του τοπικού δήμου, ο διευθυντής του σχολείου και αν ζητηθεί (από τον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό) εκπρόσωπος του συνδικάτου των εκπαιδευτικών. Η κεντρική κυβέρνηση, από το 1995, σε μια προσπάθεια να δώσει μεγαλύτερη ευελιξία και αυτονομία στο εκπαιδευτικό σύστημα, κατήργησε το σταθερό σύστημα αμοιβών και θεσμοθέτησε έναν ελάχιστο βασικό μισθό που ήταν προϊόν διαπραγμάτευσης σε κεντρικό επίπεδο μεταξύ της κυβέρνησης και της σουηδικής Ένωσης Εκπαιδευτικών (OECD, 2012b). Παρ' όλο που σε γενικές γραμμές οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερους μισθούς αυτό δεν συμβαίνει πάντα και το ύψος του μισθού δεν είναι ανάλογο των χρόνων υπηρεσίας.

Ακόμη υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στο σύστημα αμοιβών ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα σχολεία της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απολαμβάνουν υψηλότερους μισθούς από τους συναδέλφους τους στην προσχολική, την πρωτοβάθμια και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης παράγοντες που επηρεάζουν το ύψος της αμοιβής είναι οι ιδιαιτέρες συνθήκες στην αγορά εργασίας πχ. σε περιοχές που παρατηρείται έλλειψη εκπαιδευτικών οι μισθοί είναι ψηλότεροι, όπως και διαφοροποίηση υπάρχει ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα, πχ. οι εκπαιδευτικοί που το διδακτικό τους αντικείμενό είναι τα μαθηματικά και η φυσική αμείβονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους στα φιλολογικά μαθήματα (OECD, 2012b).

Σημαντικός παράγοντας ακόμη είναι οι επιδόσεις και το πεδίο ευθύνης του εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής μπορεί να εισηγηθεί την αύξηση των αποδοχών σ' έναν εκπαιδευτικό που εργάζεται αποδοτικά, είναι περισσότερο αποτελεσματικός και έχει αναλάβει πρωτοβουλίες και δράσεις που βελτιώνουν συνολικά την εικόνα όλου του σχολείου.

Το κράτος, σε μια προσπάθεια να διατηρήσει την ανταγωνιστικότητα στην εκπαίδευση, επιχορηγεί με επιπλέον κονδύλια τους δήμους που είναι οικονομικά ασθενέστεροι, στοχεύοντας στη μείωση της ψαλίδας αμοιβών από περιοχή σε περιοχή και της διαρροής εκπαιδευτικών από χαμηλού εισοδήματος περιοχές σε πιο ευημερούσες.

Το σύστημα αμοιβών που εφαρμόζεται στη χώρα (αρχής γενομένης από το 1995) αποτελεί ουσιαστικά συμβιβασμό ανάμεσα σε μια μακρά συνδικαλιστική παράδοση (με όλα τα στοιχεία του κράτους πρόνοιας) και την ελεύθερη αγορά εργασίας που στοχεύει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση. Αν και το σύστημα όταν πρωτοεφαρμόστηκε βρήκε πολέμιες τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, σήμερα, σχεδόν 25 χρόνια μετά έχει γίνει αποδεκτό στο μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η κατάσταση στη Σουηδία ακολουθεί τα διεθνή πρότυπα με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούνται από τους όχι καλύτερα αμειβόμενους επαγγελματίες. Ως εκ τούτου όλο και λιγότεροι Σουηδοί επιλέγουν να γίνουν εκπαιδευτικοί με δεδομένο τις χαμηλές απολαβές, πάντα σε σύγκριση με τις συνθήκες και το χρόνο εργασίας, οι οποίες έχουν επιδεινωθεί τα τελευταία 30 χρόνια (μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη – πολλές ώρες δουλειάς – χαμηλός μισθός) (Bjorklund κ.ά., 2006).

Συνεπακόλουθα αυτό έχει οδηγήσει σε μείωση του ενδιαφέροντος των αποφοίτων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις παιδαγωγικές σχολές με αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια να παρατηρείται μείωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών (Sahlgren, 2011).

Ο ρόλος του διευθυντή στο σουηδικό σχολείο

Ο διευθυντής του σχολείου είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της εκπαιδευτικής μονάδας που διοικεί. Είναι υπεύθυνος (σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους υπεύθυνους εκπαιδευτικών θεμάτων του δήμου) για την υιοθέτηση συγκεκριμένων στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ακολουθηθεί στο σχολείο του, αποσαφηνίζοντας όλα εκείνα τα πεδία που δεν ορίζονται επακριβώς στην κρατική νομοθεσία. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, εκπονείται ένα συνολικό σχέδιο εργασίας (lokal arbetsplan) οργανώνεται το περιεχόμενο της διδασκαλίας και οι διδακτικοί μέθοδοι που θα ακολουθηθούν γενικά, αλλά και ειδικά, σε κάθε ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, η σειρά των μαθημάτων και η ποσόστωση τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αναθέτονται οι τομείς ευθύνης στο διδακτικό προσωπικό, ενώ παράλληλα γίνεται επιλογή του διδακτικού υλικού που θα χρησιμοποιηθεί.

Μ' αυτό τον τρόπο κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει το δικό του ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών, καλύπτοντας έτσι καλύτερα τις ανάγκες του και διαμορφώνοντας τον δικό του ιδιαίτερο χαρακτήρα. Η όλη διαδικασία, αποτελεί, άλλωστε, μια σχέση που χαρακτηρίζεται από επαγγελματισμό, αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία σε επίπεδο τόσο τοπικό, όσο και εθνικό (Τζούλη, 2014).

Έρευνες των τελευταίων χρόνων έχουν δείξει ότι οι Σουηδοί διευθυντές ενεργούν με σκοπό την αλλαγή των δομών στο σχολείο τους και το όλο και μεγαλύτερο άνοιγμα στην τοπική κοινότητα, ενέργειες που υποστηρίζονται από το διδακτικό προσωπικό και στοχεύουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και κατά συνέπεια ολόκληρου του σχολικού οργανισμού (Møller, 2009). Έχουν ισχυρή θέση εξουσίας, μεγάλο βαθμό αυτονομίας και υπευθυνότητας και από το δήμο αντιμετωπίζονται πιο πολύ ως managers μιας επιχείρησης. Το κράτος έχει παραιτηθεί από τους παραδοσιακούς μηχανισμούς διακυβέρνησης και το κύριο ποσοστό ευθύνης έχει περάσει στο δήμο και στη σχολική μονάδα (Jóhannesson, Lindblad και Simola, 2002).

Οι διευθυντές μεριμνούν για τη δημιουργία καλού κλίματος κρατώντας ανοικτούς τους διάλους επικοινωνίας ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων και στο σύλλογο γονέων. Είναι παρόντες και ορατοί από το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές. Όλοι πρέπει να γνωρίζουν το όραμά τους, να συμφωνούν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας και οι ενέργειές τους να αποσκοπούν στην εκπλήρωσή της (Höög, Johansson και Olofsson, 2007).

Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή είναι επίσης πολύ σημαντικός. Από έρευνες σε σχολεία της Σουηδίας έχει διαπιστωθεί ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι πρώτα καλοί δάσκαλοι (Höög, Johansson και Olofsson, 2007) που εργάζονται στη βελτίωση τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των κοινωνικών στόχων όλων των μαθητών τους.

Είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τι συμβαίνει στις αίθουσες διδασκαλίας και να χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους για να υποστηρίξουν, να παρακινήσουν, να καθοδηγήσουν (αν χρειαστεί) τους εκπαιδευτικούς στη μαθησιακή διαδικασία και να αντιδρούν όταν τα πράγματα κινούνται σε μια απροσδόκητη κατεύθυνση (Hersey, Blanchard και Johnson, 2001). Είναι σημαντικό, επίσης, να κερδίσουν με την επιστημονική και την παιδαγωγική τους κατάρτιση την εμπιστοσύνη του διδακτικού προσωπικού και μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο

(εμπιστοσύνης και καλών σχέσεων) να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και γόνιμο περιβάλλον ώστε οι εκπαιδευτικοί να δοκιμάσουν νέα μοντέλα διδασκαλίας και εναλλακτικές προσεγγίσεις που θα μπορούσαν να είναι πιο αποτελεσματικές (Leithwood κ.ά., 2006). Άλλωστε ο μετασχηματισμός των ιδεών σε εκπαιδευτικές πρακτικές, η επιμονή του διευθυντή - ηγέτη και το θάρρος του να χειριστεί αντιδράσεις και συγκρούσεις (εντός και εκτός σχολικής μονάδας) θα δώσουν σε βάθος χρόνου έναν πιο επιχειρηματικό χαρακτήρα στη κουλτούρα του σχολείου του (Lean, Kasturiratne και Phippen, 2012).

Το πιο συνηθισμένο στυλ ηγεσίας στη Σουηδία είναι μια αποκεντρωμένη μορφή δημοκρατικής και μετασχηματιστικής εξουσίας που επικεντρώνεται τόσο στους ανθρώπους όσο και στο έργο που επιτελούν (Törnsén, 2009).

Σε πολλά σχολεία ο διευθυντής αναθέτει έργο όχι σε σταθερές ομάδες, αλλά μάλλον σε ένα ευέλικτο σχήμα, όπου οι εκπαιδευτικοί συνδυάζονται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις ικανότητες που διαθέτουν, τα θέματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν και τα γνωστικά αντικείμενα που πρόκειται να υποστηρίξουν (Moos και Johansson, 2011).

Υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ της δομής του σχολείου, της κουλτούρας του και της ηγεσίας. Αν ένας από αυτούς τους τρεις παράγοντες μεταβληθεί, η νέα ισορροπία μεταξύ τους μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τα αποτελέσματα του σχολείου. Σε πολλές περιπτώσεις μια υποχωρητική κύρια ηγεσία αντικαθίσταται από την ηγεσία μιας ομάδας εκπαιδευτικών αρκετά ισχυρής ώστε να προασπίσει τη σχέση μεταξύ σχολικής δομής και κουλτούρας και αυτό δεν είναι κάτι ασυνήθιστο στα σουηδικά σχολεία. Έτσι για πολλούς διευθυντές αποτελεί βασική προτεραιότητα η δημιουργία και η ενθάρρυνση ομάδων δασκάλων που θα εργαστούν πάνω σε ποικίλα ζητήματα και θα πάρουν αυτοί τις αποφάσεις. Η δημιουργία μιας τέτοιας δομής που βασίζεται σε ομάδες εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, δίνει έναν πιο δημοκρατικό χαρακτήρα στην κουλτούρα του σχολείου και αποτελεί πρότυπο συνεργασίας για τους μαθητές προσθέτοντας ταυτόχρονα μια διεπιστημονική χροιά στην καθημερινή διδασκαλία.

Σε πολλές σχολικές μονάδες της χώρας οι διευθυντές έχουν προχωρήσει ακόμη περισσότερο, υιοθετώντας διαρθρωτικές αλλαγές, δίνοντας σε ομάδες εκπαιδευτικών υψηλό βαθμό ελευθερίας για να βρουν βέλτιστες πρακτικές σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρ' όλο που εκφράζονται φόβοι αυθαιρεσιών, ωστόσο οι ίδιοι οι διευθυντές πιστεύουν ότι αυτός ο τρόπος ηγεσίας δίνει τα καλύτερα μαθησιακά περιβάλλοντα, (Begley και Johansson, 2008). Οι εκπαιδευτικοί έχουν εκτεταμένες ευθύνες και ευκαιρίες στο έργο τους, δίνουν έμφαση στη συνεργασία μέσα στην καθημερινότητα του σχολείου και το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλει στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων με την τοπική κοινωνία. Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, οι διευθυντές που πιστεύουν σε μια αποκεντρωμένη ηγεσία να χαρακτηρίζονται από υπευθυνότητα και διακριτικότητα και να χαίρουν της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών και των γονέων (Höög, Johansson και Olofsson, 2007).

Σε αρκετές σχολικές μονάδες οι διευθυντές έχουν εισηγηθεί συνεργασίες εκπαιδευτικών διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων. Οι διδάσκοντες της εκάστοτε σχολικής μονάδας έχουν τακτικές συναντήσεις με διδακτικές ομάδες από άλλα σχολεία μέσω τηλεδιάσκεψης. Έχει εκπονηθεί ένα προσυμφωνημένο πρόγραμμα, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμίδων μιλούν κατά τη διάρκεια μιας ημέρας, μία φορά το μήνα, σχετικά με τις διαφορετικές ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα που εργάζονται (Snyder, 2015).

Μεγάλο μέρος του εργασιακού τους χρόνου αφιερώνουν οι διευθυντές στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από παραβατικές συμπεριφορές μαθητών. Η

υψηλή αυτοεκτίμηση, ο προγραμματισμός η ικανότητα αντιμετώπισης κρίσεων και η συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων είναι στοιχεία που τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους απαιτητικά προβλήματα. Σε πολλά σχολεία στη Σουηδία έχουν εμπλακεί και οι μαθητές (ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) σε αυτές τις διαδικασίες, στις τάξεις τους ή σε ξεχωριστές ομάδες αγοριών και κοριτσιών ανάλογα με το πρόβλημα. Έτσι, ο χειρισμός τέτοιων καταστάσεων και η υιοθέτηση καλών πρακτικών έχει οδηγήσει σε μια σχολική κουλτούρα, όπου φαινόμενα συγκρούσεων και βίας μεταξύ των μαθητών παρουσιάζουν μικρή συχνότητα (Moos και Johansson, 2011).

Παράλληλα και πάντα σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών που έχει εκπονηθεί, ο διευθυντής του σχολείου είναι γνώστης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, διασφαλίζει την έγκαιρη και συνεχή ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού του και του σχολικού συμβουλίου (στο οποίο συμμετέχει και ο σύλλογος γονέων) πάνω στα ευρωπαϊκά ζητήματα, φροντίζει για την ανάπτυξη διεθνών δεσμών και τη συμμετοχή του σχολείου του σε ευρωπαϊκά προγράμματα μια και το συγκεκριμένο πεδίο αποτελεί σημαντικό στοιχείο του σχολικού σχεδιασμού (Eurydike, 2018d).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο σύστημα στελέχωσης του σχολείου. Η γνώμη του διευθυντή έχει βαρύνουσα σημασία στην επιλογή των εκπαιδευτικών. Είναι πολύ σημαντικό να προτείνει ο διευθυντής το σωστό πρόσωπο στη σωστή θέση. Από τις ικανότητες και τις επιλογές του, στο θέμα αυτό, κρίνεται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και ένα σχολείο με καλά αποτελέσματα θα προσελκύει μαθητές που θα φέρουν επιπλέον κονδύλια και θα εξασφαλίσουν τη βιωσιμότητά του. Ταυτόχρονα αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς και σύμφωνα με τα μαθησιακά αποτελέσματα της δουλειάς τους έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει το ύψος των αποδοχών τους.

Μεγάλη πρόκληση είναι η ορθή χρήση των οικονομικών πόρων. Σε δύσκολες οικονομικές συγκυρίες και μέσα σ' ένα πεδίο έντονου ανταγωνισμού ο διευθυντής πρέπει να δημιουργήσει ένα αποτελεσματικό σχολείο έχοντας στη διάθεσή του έναν «σφιχτό» προϋπολογισμό, το ύψος του οποίου καθορίζεται από τον αριθμό των μαθητών του και τις ιδιαίτερες συνθήκες που πιθανότατα υπάρχουν στην περιοχή. Οι λειτουργικές ανάγκες, οι επισκευές και συντηρήσεις των κτιρίων και της υλικοτεχνικής υποδομής, οι μισθοί των εκπαιδευτικών είναι βασικές συνιστώσες του οικονομικού σχεδιασμού που πραγματοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς και επανασχεδιάζεται καθ' όλη τη διάρκειά της (Møller, 2009).

Τόσο στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στη δευτεροβάθμια οι διευθυντές τα τελευταία χρόνια παρατηρούν ότι τα καθήκοντά τους στο διοικητικό και οικονομικό κομμάτι έχουν αυξηθεί υπέρμετρα. Αφιερώνουν πολύ χρόνο και αυτό γίνεται εις βάρος του παιδαγωγικού ρόλου που πρέπει να επιτελούν (Jóhannesson, Lindblad και Simola, 2002). Παράλληλα ο αυξημένος φόρτος εργασίας και ο όγκος των ευθυνών είναι δύο από τους σημαντικότερους λόγους που η θέση του διευθυντή έχει πάψει να είναι ελκυστική μεταξύ του εκπαιδευτικού κόσμου και τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των αιτήσεων για τη συγκεκριμένη θέση φθίνει σταθερά (Møller, 2009).

Από το 1976 οι σχολικοί ηγέτες στη Σουηδία παρακολουθούν ένα διετές πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Δέκα χρόνια μετά, ένα νέο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης διαδέχτηκε το προηγούμενο μέχρι το 1992. Σ' αυτό μπήκαν συντονιστές και οι τοπικοί δήμοι. Από το 1992 ειδικά προγράμματα μετεκπαίδευσης των σχολικών ηγετών εκπονούν πανεπιστήμια και κολέγια που αντλούν τη χρηματοδότησή τους από το Εθνικό Γραφείο Εκπαίδευσης.

Τα συγκεκριμένα προγράμματα, έχοντας λάβει υπόψιν τις εκθέσεις και τις προτάσεις του ΟΟΣΑ έχουν αναθεωρηθεί τα τελευταία χρόνια, δείχνοντας έμπρακτα πως η σχολική ηγεσία είναι πολύ ψηλά στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζει σε κεντρικό επίπεδο η χώρα (Møller, 2009).

Στις σπάνιες περιπτώσεις που κάποιος διευθυντής στερείται μετεκπαίδευσης (πιθανότατα να συμβαίνει σε απομακρυσμένες περιοχές και δυσπρόσιτα σχολεία), η δημοτική αρχή είναι υπεύθυνη για τη μετεκπαίδευσή του το ταχύτερο δυνατόν μετά την ανάληψη των καθηκόντων του. Το πρόγραμμα μετεκπαίδευσης πρέπει να έχει ολοκληρωθεί εντός τεσσάρων ετών από τη ημερομηνία ανάληψης των καθηκόντων του (Skolverket, 2018).

Στη Σουηδία υπεύθυνοι για τη στελέχωση της θέσης του διευθυντή στα σχολεία είναι οι δήμοι. Απαραίτητη προϋπόθεση για τους υποψήφιους διευθυντές είναι να κατέχουν τις απαραίτητες εκπαιδευτικές και διοικητικές γνώσεις, μέσω της επιμόρφωσης ενώ σημαντικός παράγοντας πρόσληψης είναι η εμπειρία στον τομέα της διοίκησης. Αντίθετα η εμπειρία διδασκαλίας δεν αποτελεί προαπαιτούμενο προσόν (Μπακάλμπαση και Δημητρίου, 2016).

Όπως ακριβώς συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς, έτσι και η θέση του διευθυντή προκηρύσσεται από το σχολείο. Την ευθύνη για την εκλογή του έχει ο τοπικός δήμος. Εκπρόσωποι του δήμου διαπραγματεύονται τις αποδοχές και τις συνθήκες εργασίας με τους υποψηφίους. Στη διαπραγμάτευση μπορούν, εφόσον ζητηθεί, να συμμετέχουν και εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών οργανώσεων τους.

Το σύστημα λογοδοσίας που εφαρμόζεται στη χώρα τα τελευταία χρόνια δίνει έμφαση στα αποτελέσματα των μαθητών και αποτελεί κριτήριο επιτυχίας της σχολικής μονάδας. Τα στοιχεία της αξιολόγησης καταχωρούνται σ' ένα εθνικό σύστημα κατάταξης στα αποτελέσματα του οποίου έχει πρόσβαση ο διευθυντής του σχολείου.

Οι επιθεωρητές και οι ιθύνοντες του εθνικού προγράμματος αξιολόγησης επαλήθευσαν ότι τα σχολεία που είχαν βελτιώσει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών τους είχαν αποτελεσματικούς ηγέτες (Johnson κ.ά., 2008). Σε περίπτωση που το σχολείο δεν περάσει επιτυχώς την αξιολόγηση και βρεθεί με «εκτίμηση κινδύνου» ο διευθυντής υποχρεούται να αναλάβει άμεση δράση και σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό να εκπονήσει ένα νέο σχέδιο δράσης που θα περιλαμβάνει υποστηρικτικά μέτρα με σκοπό να διορθώσει τους δείκτες ποιότητας στους οποίους υστερεί.

Ο διευθυντής για να επιτύχει τους στόχους του σχολείου πρέπει να εργαστεί σκληρά αναπτύσσοντας νέες δομές για τις ομάδες εκπαιδευτικών, καλύτερη υποστήριξη στο έργο τους, βελτιστοποίηση των εγκαταστάσεων και της υλικοτεχνικής υποδομής και υποστήριξη των ενισχυτικών μηχανισμών για τα παιδιά που έχουν ανάγκη (Moos και Johansson, 2011).

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί, επίσης, σημαντικό στοιχείο ελέγχου της λειτουργίας κάθε σχολικού οργανισμού και έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στη Σουηδία, αφού ουσιαστικά αποτελεί μια λεπτομερή έκθεση ποιότητας όπου μέσα αναλύονται όλες οι διεργασίες, οι ενέργειες και πρακτικές που εφαρμόστηκαν προκειμένου το σχολείο να επιτύχει τους στόχους που είχε θέσει στον αρχικό σχεδιασμό του. Ο διευθυντής, ακολουθώντας οδηγίες και εγχειρίδια που αφορούν την εσωτερική αξιολόγηση και εκδίδονται από συμβουλευτικά όργανα της Σουηδικής Επιθεώρησης Σχολείων (ερωτηματολόγια, κριτήρια μέτρησης επιδόσεων των μαθητών, SWOT ανάλυση του σχολείου του κ.λ.π.) έχει την αποκλειστική ευθύνη για τη σύνταξή της, αλλά δεν πραγματοποιείται μόνο από τον ίδιο. Γίνεται σε συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου σε συγκεκριμένο χρόνο και στη σύνταξή της μπορούν να συμμετέχουν και οι γονείς των μαθητών.

Οι εκθέσεις των σχολείων υποβάλλονται στις εκπαιδευτικές αρχές του δήμου που με τη σειρά τους ετοιμάζουν μια συνολική έκθεση για τα σχολεία ευθύνης τους. Η έκθεση

αυτή είναι ελεύθερα προσβάσιμη μέσω διαδικτύου, από κάθε ενδιαφερόμενο π.χ. γονέα, μαθητή, εκπαιδευτικό κ.λ.π.

Στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων οι διευθυντές επιλέγονται και προσλαμβάνονται με μεγάλη προσοχή και μένουν στο ίδιο σχολείο για πολλά χρόνια (πολλοί, πιθανά, μέχρι τη συνταξιοδότησή τους). Ωστόσο οι αλλαγές που επιτελούνται τα τελευταία χρόνια, τόσο εντός των συνόρων της χώρας, όσο και σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο οδηγούν στην ανάγκη για εκσυγχρονισμό και περισσότερη αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού με ταυτόχρονη αναδιάρθρωση του. Οι ηγέτες των σχολείων βρίσκονται μπροστά σ' ένα σταυροδρόμι αποφάσεων. Οι εξελίξεις απαιτούν σχολεία πιο αποδοτικά και πιο ανταγωνιστικά με μειωμένο προσωπικό, αυξημένες ευθύνες και φόρτο εργασίας κι αυτό είναι ένα δύσκολο πρόβλημα με δεδομένο ότι το όριο συνταξιοδότησης των Σουηδών εκπαιδευτικών είναι τα 65 χρόνια και η γήρανση του διδακτικού προσωπικού (η οποία ακολουθεί τη γήρανση του συνολικού πληθυσμού) είναι μια πραγματικότητα. Χρόνο με το χρόνο ο προϋπολογισμός του σχολείων μειώνεται λόγω των δημογραφικών αλλαγών στον μαθητικό πληθυσμό. Υπολογίζεται ότι τα επόμενα χρόνια ο αριθμός των τάξεων θα μειωθεί έως και 50% σε ορισμένες περιοχές λόγω λιγότερων μαθητών. Αυτό συνεπάγεται δραματικές αλλαγές στη δομή των ομάδων εκπαιδευτικών και μείωση του προσωπικού. Οι διευθυντές καλούνται να λύσουν το γόρδιο δεσμό προσπαθώντας να κρατήσουν ισορροπίες, διασφαλίζοντας κάποιες θέσεις σε αρχαιότερους εκπαιδευτικούς, προτείνοντας μετάταξη σε υπηρεσίες του δήμου σε άλλους και στελεχώνοντας θέσεις ειδικής αγωγής με νεότερους (Moos και Johansson, 2011).

Στη Σουηδία ο ηγέτης του κάθε σχολείου δε διαφέρει από το διευθυντή κάποιας ιδιωτικής εταιρείας. Στόχος του είναι να κάνει το σχολείο του πιο ανταγωνιστικό σε σχέση με τα άλλα σχολεία της περιοχής, έτσι ώστε να προτιμηθεί από όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών που αυτό μεταφράζεται αυτόματα σε αυξημένη χρηματοδότηση από το κράτος. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε υψηλότερες εκπαιδευτικές παροχές και υπηρεσίες προς τους μαθητές, καλύτερα αμειβόμενο και συνήθως ικανότερο προσωπικό, καλό επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής και αρτιότερες υποδομές σε προγράμματα παράλληλης στήριξης και ενισχυτικής διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη κατάσταση απαιτεί άψογο συντονισμό εντός του σχολείου (μεταξύ διευθυντή, διδακτικού και λοιπού προσωπικού) και ισχυρή υποστήριξη από τους εξωτερικούς συνεργάτες του σχολείου (τοπικό δήμο – γονείς) και σε συνδυασμό με τον όγκο των ευθυνών και των υπόλοιπων αρμοδιοτήτων του αποτελεί ένα ισχυρό παράγοντα άγχους (Αντερά και Μπούγα, 2017).

Από την άλλη πλευρά, το σουηδικό σύστημα επιτρέπει στα ιδιωτικά σχολεία να έχουν μεγάλα περιθώρια κέρδους που προέρχονται από κρατικά κεφάλαια, στοιχείο μοναδικό από διεθνή σκοπιά. Οι μεταρρυθμίσεις που οδήγησαν στις αλλαγές δημιούργησαν μια ανταγωνιστική και απρόβλεπτη κατάσταση που επηρεάζει το εκπαιδευτικό έργο τόσο των δημόσιων όσο και των ιδιωτικών σχολείων (Arvidsson κ.ά., 2016).

Κεφάλαιο 5^ο

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας

Γενικά στοιχεία

Η Φινλανδία είναι η τρίτη υπό εξέταση χώρα της Σκανδιναβικής χερσονήσου. Η έκτασή της είναι 338.145 τ.χμ. και ο πληθυσμός 5.521.236 κάτοικοι (εκτίμηση 2019). Από το 1995 είναι πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στα φινλανδικά ονομάζεται Suomi.

Περίπου το 93% του πληθυσμού είναι Φινλανδοί. Στις περιοχές που γειτνιάζουν με τη Σουηδία (κυρίως νότιες – νοτιοδυτικές περιοχές) κατοικεί, κυρίως, η μειονότητα των Σουηδών (5,7% επί του συνολικού πληθυσμού). Στο βορρά κατοικούν οι Λάπωνες και υπάρχει επίσης μια μικρή μειονότητα Φινλανδών πολιτών ρωσικής καταγωγής.

Στη Φινλανδία οι επίσημες γλώσσες είναι δύο: τα φινλανδικά και τα σουηδικά. Στο βορρά, στις περιοχές των Λαπώνων, μιλούνται τα Sami (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019b).

Ιστορικό πλαίσιο

Στα μέσα περίπου του 12^{ου} αιώνα ο Σουηδός βασιλιάς της Σβετλάνδης, Έρικ Θ' ο Άγιος, προσάρτησε το νότιο μέρος της Φινλανδίας, εγκατέστησε Σουηδούς αποίκους στα παράλια της χώρας και διέδωσε τον χριστιανισμό. Η προσάρτηση της χώρας από τους Σουηδούς ολοκληρώθηκε έναν αιώνα περίπου μετά στα 1323. Τον 17^ο αιώνα οι Φινλανδοί, όπως και οι Σουηδοί ακολουθούν το δόγμα του Λουθηρανισμού.

Από την εποχή αυτή ξεκινά μια έντονη κοινωνικοπολιτιστική ζύμωση ανάμεσα στις δύο χώρες που θα φτάσει με μια διακοπή 100 χρόνων (λόγω της ρωσικής κατάκτησης τον 19^ο αιώνα) ως τις μέρες μας. Κατά τη διάρκεια αυτής της μακράς περιόδου διαμορφώνεται η εθνική συνείδηση των Φινλανδών μέσα από την καλλιέργεια της γλώσσας, των γραμμάτων και των τεχνών. Είναι πολύ χαρακτηριστικό το παράδειγμα της προαπαιτούμενης γνώσης και κατανόησης των ιερών κειμένων στη φινλανδική γλώσσα, από μέρους των νεονύμφων, για την πραγματοποίηση του μυστηρίου του γάμου. Η γλώσσα, όπως συμβαίνει σε όλους τους λαούς, έτσι κι εδώ, αποτέλεσε ένα ισχυρό συστατικό στη δημιουργία της εθνικής ταυτότητας των Φινλανδών κι αυτό φάνηκε στα χρόνια της ρωσικής κυριαρχίας, όπου η υποχρεωτική σπουδή της ρωσικής γλώσσας στα φινλανδικά σχολεία (ειδικά προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα), έφερε ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που προσδοκούσαν οι Ρώσοι κατακτητές (Kivirauma, Klemelä και Rinne, 2006).

Τον 19^ο αιώνα (μετά από 7 σχεδόν αιώνες σουηδικής κατοχής) κατά τη διάρκεια των ναπολεόντειων πολέμων, η ηττημένη Σουηδία αναγκάζεται το 1809 να παραχωρήσει τη Φινλανδία στη Ρωσία, που για τα επόμενα 100 χρόνια θα βρίσκεται ως αυτόνομο δουκάτο κάτω από την κηδεμονία του τσάρου. Ωστόσο, στο εσωτερικό της χώρας το κοινωνικό μοντέλο που διαμορφώθηκε στα χρόνια της σουηδικής κυριαρχίας, καθώς και η προϋπάρχουσα νομοθεσία διατηρήθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της ρωσικής κατοχής στα 1906 οι γυναίκες στη Φινλανδία ήταν οι πρώτες Ευρωπαίες που απέκτησαν πλήρη πολιτικά δικαιώματα (Αντίστοιχα το 2000 είναι η χρονιά που το ύπατο αξίωμα του προέδρου της δημοκρατίας αναλαμβάνει μια γυναίκα πολιτικός).

Τελικά, μετά την Οκτωβριανή επανάσταση του 1917 στη Ρωσία, οι Φινλανδοί θα αποκτήσουν την εθνική ανεξαρτησία τους. Την επόμενη χρονιά η χώρα θα γνωρίσει έναν φοβερό εμφύλιο πόλεμο στον οποίο οι συντηρητικοί θα υπερισχύσουν των κομμουνιστών, θα σχηματίσουν την πρώτη εθνική κυβέρνηση και στα 1919 θα ψηφιστεί το πρώτο Σύνταγμα της χώρας.

Στα 1941 η χώρα συντάχθηκε στο πλευρό των Γερμανών, σε μια προσπάθεια να ανακαταλάβει τα εδάφη που έχασε από την Ε.Σ.Σ.Δ με την έναρξη του 2^{ου} παγκοσμίου πολέμου (στα 1939), όταν τα σοβιετικά στρατεύματα εισέβαλλαν στα εδάφη της. Ωστόσο το τέλος του πολέμου βρήκε τους Φινλανδούς στο πλευρό των ηττημένων. Το 1947 στη συνθήκη ειρήνης του Παρισιού η Φινλανδία έχασε οριστικά τα εδάφη που είχε καταλάβει ο σοβιετικός στρατός στα 1939, υποχρεώθηκε να πληρώσει βαρύτατη πολεμική αποζημίωση και να τηρήσει πολιτική ουδετερότητα (εξ ου και ο διεθνής πολιτικός όρος «φινλανδοποίηση»). Έτσι, μέχρι το τέλος του ψυχρού πολέμου και τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης, η χώρα βρέθηκε σε απομόνωση (Εκδοτική Αθηνών, 1990).

Το 1995 η Φινλανδία, όπως και η Σουηδία, γίνεται πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και το 2002 το επίσημο νόμισμα της χώρας γίνεται το ευρώ.

Πολίτευμα – Διοικητική διαίρεση

Το πολίτευμα της Φινλανδίας (από το σύνταγμα του 1919) είναι η κοινοβουλευτική δημοκρατία. Αρχηγός του κράτους είναι ο πρόεδρος της δημοκρατίας. Εκλέγεται κάθε 6 χρόνια και έχει αυξημένο θεσμικό ρόλο. Τη νομοθετική εξουσία ασκεί το κοινοβούλιο και η κυβέρνηση την εκτελεστική (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019b).

Οικονομία

Ο δασικός πλούτος της χώρας, η παραγωγή κτηνοτροφικών και αλιευτικών προϊόντων, καθώς επίσης και τα προϊόντα από την ισχυρή βιομηχανία στον τομέα της μεταλλουργίας, της μηχανουργίας, της σιδηρουργίας και της ναυπηγικής σε συνδυασμό με την παραγωγή προϊόντων νέας τεχνολογίας και υπηρεσιών καθιστούν τη Φινλανδία μια χώρα με ισχυρή οικονομία (το 2017 η οικονομία της Φινλανδίας σημείωσε τη μεγαλύτερη ανάπτυξη της τελευταίας επταετίας).

Ωστόσο, ο ΟΟΣΑ το 2018 προέβλεψε ότι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που θα αντιμετωπίσει η χώρα στο άμεσο μέλλον, με άμεσο αντίκτυπο στην οικονομία της, είναι η ταχύτατη γήρανση του πληθυσμού. Ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει το μεγαλύτερο μέρος των χωρών της ΕΕ (BLOOMBERG REUTERS, 2019)

Η εκπαίδευση στη Φινλανδία - Ιστορία της εκπαίδευσης στη Φινλανδία

Από την ίδρυση του φινλανδικού κράτους (1917) και μέχρι το 1950 ήταν θεσμοθετημένη η 6χρονη βασική εκπαίδευση. Για όποιον μαθητή ήθελε να συνεχίσει τις σπουδές του στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπήρχαν πολλές δυσκολίες λόγω του μικρού αριθμού

εκπαιδευτηρίων αυτής της σχολικής βαθμίδας, της δύσκολης πρόσβασης σε αυτά και της αμοιβής που έπρεπε να καταβάλει (πράγμα απαγορευτικό για τα παιδιά φτωχών οικογενειών). Οι μετακινήσεις σ' αυτή την αραιοκατοικημένη χώρα με τις ιδιαίτερες κλιματολογικές συνθήκες και η οικονομική κατάσταση της συντριπτικής πλειοψηφίας των φινλανδικών οικογενειών υπήρξαν οι δύο μεγαλύτερες αιτίες πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Sahlberg, 2007). Για όσους ήθελαν να συνεχίσουν (συνήθως παιδιά που ζούσαν σε αστικά κέντρα) η λύση βρισκόταν στα ιδιωτικά σχολεία που λειτουργούσαν επί πληρωμή διδασκτρών ή στα αστικά ιδρύματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (διετής ή τριετής φοίτηση) κι έπειτα να συνεχίσουν σε κάποια σχολή επαγγελματικής ή τεχνολογικής εκπαίδευσης (Αντωνοπούλου, 2018).

Το 1950, η έντονη αστικοποίηση του πληθυσμού οδηγεί μια παράλληλη θεαματική αλλαγή στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα της χώρας που οφείλεται:

- Στη θέσπιση νέας εκπαιδευτικής νομοθεσίας που προέβλεπε μεταξύ άλλων την επιχορήγηση από το κράτος των ιδιωτικών σχολείων και τον έλεγχο τους. Ταυτόχρονα υιοθετείται η στάση για περισσότερη, καλύτερη και ισότιμη μόρφωση με ευκολότερη πρόσβαση σε αυτή για όλο το μαθητικό πληθυσμό της χώρας.

- Στη ραγδαία αύξηση των σχολείων (λόγω της απότομης αύξησης των γεννήσεων μετά τον πόλεμο. Δέκα χρόνια μετά τη λήξη του το 1955, στα δημοτικά σχολεία της χώρας φοιτούσαν περίπου 34.000 μαθητές για να φτάσει στα 1960 τους 215.000, στα 1965 τους 270.000 και τέλος στα 1970 τους 324.000 μαθητές (Aho, Pitkanen και Sahlberg, 2006).

- Την αλλαγή νοοτροπίας των οικογενειών της εργατικής τάξης και τη στροφή τους στην καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών τους ως ένας σίγουρος δρόμος που θα τα οδηγήσει σε μια καλύτερη ζωή.

- Στην αλλαγή της μορφής και του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (χρόνος εκκίνησης του νέου αναλυτικού προγράμματος το 1952) με στόχο την ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή που μπαίνει από τούδε και στο εξής στο κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και θα αλλάξει για πάντα τη ζωή των μικρών Φινλανδών στο σχολείο (Carlgren και Klette, 2008).

Σημαντικοί σταθμοί στην ιστορία της φινλανδικής εκπαίδευσης είναι το 1959 η θεσμοθέτηση του εννιάχρονου σχολείου με τις τέσσερις πρώτες τάξεις κοινές για όλους τους μαθητές. Οι δύο επόμενες τάξεις θα αποτελέσουν ένα σχολείο κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στις τελευταίες τρεις οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν μια από τις τρεις κατευθύνσεις ανάμεσα στον επαγγελματικό ή τον πρακτικό προσανατολισμό και σε μία ή δύο ξένες γλώσσες.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 η οικονομική ανάπτυξη και το κράτος πρόνοιας βάζουν τις βάσεις (με νέα εκπαιδευτική νομοθεσία και αναλυτικό πρόγραμμα) του εννιάχρονου ενιαίου σχολείου (Ahonen, 2002). Ο νέος τύπος σχολείου (peruskoulu) ισχύει από το 1972 και συμπεριλαμβάνει το σχολείο πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και το αστικό σχολείο σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (Saarivirta και Kumpulainen, 2016).

Στο «νέο» σχολείο φοιτούν, πλέον, όλα τα παιδιά, από όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα και ανεξάρτητα από την οικονομική τους κατάσταση εισπράττουν την ίδια αντιμετώπιση και φροντίδα από τους δασκάλους τους (μέσα σ' ένα πλαίσιο συμβουλών και προγραμμάτων τόσο συμπεριφοριστικών όσο και επαγγελματικού προσανατολισμού με έμφαση στη μείωση της σχολικής διαρροής και με στόχο τη συνέχιση των σπουδών τους). Στο ίδιο σχολείο, επίσης, φοιτούν μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές και παιδιά με μαθησιακά και συμπεριφοριστικά προβλήματα που υποστηρίζονται από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Αντωνοπούλου, 2018).

Μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1980 το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ συγκεντρωτικό. Όλες οι αποφάσεις που παίρνονται σε επίπεδο σχολείου πρέπει να είναι σύννομες με τις λεπτομερείς διατάξεις του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας και η ποιότητα της

παρεχόμενης εκπαίδευσης παρακολουθείται προσεκτικά από τους σχολικούς επιθεωρητές που επισκέπτονται σε τακτά χρονικά διαστήματα τα σχολεία σε όλη τη χώρα (Saarivirta και Kumpulainen, 2016).

Εφεξής η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται από τις αποφάσεις του κοινοβουλίου και της εκπαιδευτικής νομοθεσίας με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών. Το κοινοβούλιο αποφασίζει για τις γενικές αρχές της ακολουθώντας το πλαίσιο που ορίζει η εκπαιδευτική νομοθεσία. Βασικοί στόχοι είναι η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, η δημιουργία της κοινωνίας της γνώσης και η σύνδεση της εκπαίδευσης με τις υπόλοιπες εθνικές πολιτικές, συνιστώσες της οποίας είναι οι μεταρρυθμίσεις και η καινοτομία, οι οποίες αποτελούν απαραίτητο στοιχείο για τη μελλοντική μάθηση σε ένα κοινωνικό περιβάλλον διαρκώς μεταβαλλόμενο με αυξημένες απαιτήσεις για νέες δεξιότητες. Η εθνική στρατηγική για την επίτευξη των στόχων αυτών προβλέπει κάθε φορά έναν μακράς χρονικής διάρκειας εκπαιδευτικό σχεδιασμό με ιδιαίτερη μνεία στη συστηματική παρακολούθηση της εφαρμογής του, ώστε να διαπιστώνονται έγκαιρα τα προβλήματα και να ξεπερνιούνται σε μια διαρκή αναζήτηση της χρυσής τομής μεταξύ αλλαγής και συνέχειας (Thuneberg κ.ά., 2014).

Το πρώτο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών μπαίνει σε εφαρμογή το 1985 δίνοντας τις γενικές κατευθυντήριες οδηγίες και το καθηκοντολόγιο στους δήμους, οι οποίοι πλέον χρίζονται πάροχοι εκπαίδευσης και ιδιοκτήτες των σχολείων. Είναι ένας πολύ λεπτομερής εκπαιδευτικός νόμος όσον αφορά τη λειτουργία των σχολείων.

Τομή στην εκπαιδευτική ιστορία της Φινλανδίας αποτελεί η δεκαετία του 1990. Λόγω της αστάθειας του τραπεζικού της συστήματος, η χώρα βιώνει μια βαθιά οικονομική κρίση με αποτέλεσμα να γίνουν γενναίες περικοπές στις υπηρεσίες πρόνοιας και στην παιδεία. Είναι μια εποχή αναζητήσεων, σκεπτικισμού που μοιραία οδηγούν σε αναδιάρθρωση βασικών τομέων του κράτους. Σε μια προσπάθεια εξορθολογισμού των κονδυλίων που δαπανώνται για την παιδεία, κλείνουν πολλά μικρά σχολεία (Antikainen, 2006).

Στα 1994 μπαίνει σε εφαρμογή το νέο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών. Δίνεται στους δήμους μεγαλύτερη ελευθερία στην οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης και στα σχολεία η δυνατότητα να αναπροσαρμόσουν τα αναλυτικά τους προγράμματα διαθέτοντας το ένα τρίτο των διδακτικών τους ωρών σε μη υποχρεωτικά γνωστικά αντικείμενα. Τα σχολεία μπορούν πλέον να παρέχουν μια ποικιλία μαθημάτων ικανοποιώντας τις ανάγκες των μαθητών και αξιοποιώντας τις ικανότητες των εκπαιδευτικών τους (Fonsén και Vlasov, 2017).

Ωστόσο η χώρα θα βγει σχετικά γρήγορα από την κρίση και θα γίνει σημείο αναφοράς στην παγκόσμια βιβλιογραφία καταφέροντας να μετατραπεί σε μια οικονομία τη γνώσης. Καταφέρνει επανειλημμένως να περάσει με επιτυχία όλες τις διεθνείς αξιολογήσεις στον τομέα της ανταγωνιστικότητας, της καινοτομίας, της χρηστής διακυβέρνησης, και της εφαρμογής πολιτικών αειφόρου ανάπτυξης (Castells και Himanen, 2002). Την κρίσιμη αυτή δεκαετία η εκπαίδευση αποτελεί βασική κινητήρια δύναμη προσανατολίζοντας την οικονομία της στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, οι οποίες με τη σειρά τους θα της ανοίξουν το δρόμο προς την ανάπτυξη (Sahlberg, 2009).

Η γνώση που απορρέει μέσα από τη διαδικασία της μάθησης αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα στη σύγχρονη οικονομία (Metcalf, 1995). Στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής πρωτεύοντα ρόλο παίζει η καινοτομία η οποία ορίζεται το 2000 από το Φινλανδικό Συμβούλιο Επιστήμης και Τεχνολογίας ως *"ο τομέας αλληλεπίδρασης στην παραγωγή και αξιοποίηση της γνώσης και της τεχνογνωσίας που βασίζεται στη συνεργασία όλων των παραγωγών και των χρηστών νέων γνώσεων"*. Όλα αυτά τα χρόνια η εκπαίδευση που παρέχεται στα σχολεία είναι άρρηκτα συνυφασμένη τόσο με την καινοτομία, όσο και με την έρευνα και την τεχνολογία (Antikainen, 2006). Σε μια σχέση αλληλεξάρτησης η επιτυχημένη κοινωνία της πληροφορίας είναι βασικός χρηματοδότης του κράτους πρόνοιας, που αυτό με τη

σειρά του της «επιστρέφει» την χρηματοδότηση δημιουργώντας ένα μορφωμένο και κατάλληλα καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό που θα αποτελέσει τα στελέχη της (Castells και Himanen, 2002).

Το 2004 αντικαθίσταται το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών με ένα νέο. Κύριο χαρακτηριστικό του νέου ΕΠΣ η επαναφορά σε κεντρικό έλεγχο κάποιων από τις ελευθερίες που δέκα χρόνια πριν είχε παραχωρήσει το κράτος στην τοπική αυτοδιοίκηση. Ο κύριος λόγος αντικατάστασης του παλαιού ήταν η «έντονα» προσανατολισμένη στους κανόνες της ελεύθερης αγοράς φιλοσοφία και προσέγγιση του, στοιχείο μη αποδεκτό από την πλειοψηφία της φινλανδικής κοινωνίας (Saarivirta και Kumpulainen, 2016).

Το τέταρτο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών τέθηκε σε ισχύ το 2016. Το συγκεκριμένο είναι ένα επίσημο έγγραφο, περίπου 100 σελίδων, όπου στις σελίδες του περιγράφονται οι βασικές αρχές που πρέπει να ακολουθήσουν οι δήμοι και τα σχολεία τους (π.χ. ποιοι είναι οι στόχοι της εκπαίδευσης στο σχολείο, πόσες ώρες πρέπει να αφιερωθούν για ένα γνωστικό αντικείμενο, ποια πρέπει να είναι τα επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές κ.λ.π.) (Opetushallitus, 2018).

Στη συνέχεια κάθε δήμος δημιουργεί το δικό του πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στις κατευθυντήριες οδηγίες του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών. Αυτό το έγγραφο (συχνά ξεπερνάει τις 400 σελίδες στους μεγάλους δήμους) δίνει λεπτομερείς οδηγίες για τη λειτουργία των σχολείων. Πάνω σ' αυτά τα δύο έγγραφα τα σχολεία εκπονούν το δικό τους πρόγραμμα σπουδών (Saarivirta και Kumpulainen, 2016).

Την αξιολόγηση των σχολείων από το 2014 (συλλογή πληροφοριών πάνω στις επιδόσεις των μαθητών όλης της χώρας) έχει αναλάβει το Κέντρο Αξιολόγησης της Παιδείας αντικαθιστώντας το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Vitikka, Krokfors και Hurmerinta, 2012).

Κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος

Στη χώρα σήμερα η λειτουργία των κοινοβουλευτικών δημοκρατικών θεσμών, η διασφάλιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και ελευθεριών όλων των ανθρώπων που ζουν στην επικράτεια της και η παροχή υπηρεσιών πρόνοιας υψηλής ποιότητας έχει επιτευχθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό. Παράλληλα στη δημόσια ζωή λείπουν ενέργειες και πράξεις φανατισμού και μισαλλοδοξίας και οι πολιτικές αντιπαραθέσεις είναι ήπιες. Ειδικά σε μείζονα θέματα, όπως είναι η παιδεία, οι κυβερνητικές επιτροπές κινούνται υπερκομματικά και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική με ορίζοντα εικοσαετίας και πάντα μέσα σε ένα κλίμα συναίνεσης, διαπραγμάτευσης και συμβιβασμού (Saari και Pessi, 2015)

Ανεξάρτητα από τις μεγάλες αλλαγές των τελευταίων χρόνων στον τρόπο ζωής και στην επιρροή που ασκεί η παγκοσμιοποίηση, οι Φινλανδοί εμμένουν στην τήρηση των παραδοσιακών αξιών που περιγράφονται μέσα σε ένα πλαίσιο 5 βασικών διακριτών χαρακτηριστικών: τήρηση των νόμων και των κανόνων, εμπιστοσύνη στην εξουσία, ενσυναίσθηση, συνεργατική εργασία και τέλος πατριωτικό πνεύμα. Όλες οι πολιτικές (εκπαιδευτικές και μη) που εφαρμόστηκαν από τη δεκαετία του 1970 και μετά βασίζονται σ' αυτές τις αξίες και αρχές (Lewis, 2005).

Η εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό επίπεδο ασκείται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, το Εθνικό Συμβούλιο της Εκπαίδευσης και το Συμβούλιο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης. Το πρώτο είναι η ανώτατη εκπαιδευτική αρχή και στην αρμοδιότητά του εμπίπτει η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και ότι έχει σχέση με αυτή (έρευνα, κατάρτιση, εκπαίδευση ενηλίκων, νεολαία, αθλητισμός, εκκλησιαστικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, ζητήματα

πνευματικών δικαιωμάτων κλπ). Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού συντονίζει και ελέγχει ιδρύματα και προγράμματα που χρηματοδοτούνται από τις δημόσιες δαπάνες.

Το Εθνικό Συμβούλιο της Εκπαίδευσης τελεί κάτω από την καθοδήγηση του Υπουργείου Παιδείας και είναι αρμόδιο για τον σχεδιασμό και τη συγγραφή των Εθνικών Προγραμμάτων Σπουδών (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση και εκπαίδευσης ενηλίκων) που βασίζονται πάνω σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και μεθόδους.

Το Συμβούλιο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης (Education Evaluation Council) είναι αρμόδιο για την υλοποίηση σε εθνικό επίπεδο της αξιολόγησης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Eurydike, 2018c).

Κάτω από τους εθνικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς βρίσκονται τα έξι Περιφερειακά Τμήματα Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. Στις αρμοδιότητές τους είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση αναπτυξιακών προγραμμάτων τοπικού χαρακτήρα που προκύπτουν σε συνεργασία με τις εθνικές υπηρεσίες και τις δημοτικές αρχές.

Για τα τοπικά εκπαιδευτικά θέματα είναι αρμόδια η τοπική αυτοδιοίκηση. Οι δήμοι, από το 1995 και μετά, είναι ιδιοκτήτες των σχολείων. Το Δημοτικό Συμβούλιο και το Τοπικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης και Πολιτισμού (του δήμου) είναι αρμόδια για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων καθορίζοντας τους εσωτερικούς κανονισμούς τους, διαμορφώνοντας το δικό τους σχολικό πρόγραμμα (πάντα σύμφωνα με τις επιταγές του εθνικού προγράμματος σπουδών), προσλαμβάνοντας διδακτικό και λοιπό προσωπικό, ενισχύοντας την υλικοτεχνική υποδομή τους (βιβλιοθήκες, εργαστήρια κλπ), φροντίζοντας τις κτιριακές εγκαταστάσεις και την καθαριότητα και ενισχύοντας τις κοινωνικές παροχές προς τους μαθητές (συγκοινωνία, γεύματα, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη) (Στυλιανίδης, 2008).

Τα σχολεία θεωρούνται κερδοσκοπικές δημοτικές επιχειρήσεις, αντιμετωπίζονται όπως και οι υπόλοιπες δημοτικές υπηρεσίες – επιχειρήσεις (νοσοκομεία, αναψυκτήρια, γραφεία συντήρησης κλπ), και ως εκ τούτου διατηρούν λογιστικά βιβλία και λογοδοτούν στο Δημοτικό Γραφείο Εκπαίδευσης. Ένας διευθυντής εκπαίδευσης είναι προϊστάμενος του Δημοτικού Γραφείου Εκπαίδευσης. Επιλέγεται μέσω μιας ανοικτής διαδικασίας από το Δημοτικό Συμβούλιο και εποπτεύει όλους τους διευθυντές των σχολείων. Γενικά η λογοδοσία θα μπορούσε να θεωρηθεί «γκρίζα ζώνη» στο φινλανδικό σχολικό σύστημα (Alava, Halttunen και Risku, 2012).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό απολαμβάνουν αρκετά μεγάλη αυτονομία, κυρίως στα παιδαγωγικά ζητήματα. Ακολουθείται μεν, ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών (προκαθορισμένα γνωστικά αντικείμενα και ώρες διδασκαλίας), ωστόσο η διοργάνωση της διδασκαλίας είναι δουλειά δική τους. Αυτοί θα επιλέξουν τις μεθόδους διδασκαλίας και θα ορίσουν τους στόχους που πρέπει να πιάσουν οι μαθητές για να ολοκληρώσουν κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (Saarivirta και Caldwell, 2008). Η αυτονομία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων οδήγησε σε μεγάλη διαφοροποίηση την εκπαιδευτική διαδικασία ανάμεσα σε σχολεία διαφορετικών περιοχών.

Ο Sahlberg το 2011, στο κεφάλαιο «λίγο σημαίνει πολύ» του διάσημου βιβλίου του «*Finnish lessons*», παρατηρεί ότι στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα συμβαίνουν μια σειρά από πράγματα που εκ πρώτης όψεως φαίνονται παράδοξα, αλλά ρίχνοντας κάποιος μια καλύτερη ματιά μπορεί να εξηγήσει το λόγο της επιτυχίας του: η υποχρεωτική εκπαίδευση διαρκεί από τα 7 έως τα 16 έτη με ένα χρόνο προπαρασκευής. Οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα στις τάξεις τους από τις 9:00 ή 9:45 έως τις 14:00 ή 14:45 (ανάλογα το σχολείο). Στο διάστημα αυτό οι διδακτικές ώρες εναλλάσσονται με μεγάλα διαλείμματα των 15- 20 λεπτών. Λίγα γνωστικά αντικείμενα (4 -5) κατά τη διάρκεια της μέρας, άρα μικρότερη θεματολογία, επομένως μεγαλύτερη εμβάθυνση. Ελάχιστη προετοιμασία στο σπίτι, αλλά περισσότερη συμμετοχή στο σχολείο. Λίγα διαγωνίσματα διαγνωστικού χαρακτήρα

σχεδιασμένα αποκλειστικά από τον δάσκαλο της τάξης, άρα λιγότερο άγχος. Οι ετήσιες διδακτικές ώρες γύρω στις 600, όταν στα σχολεία της αντίστοιχης βαθμίδας των ΗΠΑ ξεπερνούν τις 1.000. Ένας δάσκαλος για τις έξι τάξεις του δημοτικού σε ένα τμήμα το πολύ 20 παιδιών, άρα περισσότερος χρόνος αφιερωμένος σε κάθε μαθητή μέσα σ' ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Οι αλλοδαποί που αποτελούν το 10% του συνόλου των μαθητών στα φινλανδικά σχολεία ομιλούν συνολικά 40 γλώσσες. Οι επιδόσεις τους στους διαγωνισμούς του PISA, σε τάξεις όπου δεν ξεπερνούν το 20% του συνόλου, είναι πολύ πάνω από άλλες χώρες (Sahlberg, 2011).

Σήμερα, ωστόσο, υπάρχει μεγάλος σκεπτικισμός στους κόλπους της φινλανδικής κοινωνίας. Πολλοί υποστηρίζουν το παλαιό συγκεντρωτικό σύστημα σχολικής εκπαίδευσης. Τονίζουν ότι αντανakλά το παραδοσιακό πνεύμα της ισότητας κι ότι η παροχή ακόμη περισσότερων ελευθεριών στους δήμους και τα σχολεία θα διαταράξει αυτή τη θεμελιώδη αρχή. Άλλωστε στα πλαίσια της φινλανδικής κοινωνίας το διαρκώς διευρυνόμενο χάσμα μεταξύ των πλούσιων και φτωχών δήμων είναι μια δυσάρεστη πραγματικότητα. Από την άλλη, δεν είναι λίγοι αυτοί (οι νεωτεριστές) που πιστεύουν ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι προσανατολισμένη στους εξωτερικούς πελάτες της (μαθητές) και να καλύπτει τις ανάγκες τους (για παράδειγμα, ποια ξένη γλώσσα πρέπει να επιλεγεί ως πρώτη, όταν η μελέτη των ρωσικών είναι σημαντικότερη για τους μαθητές της ανατολικής Φινλανδίας, ενώ αντίθετα τα σουηδικά είναι απαραίτητα για τους μαθητές στα δυτικά της χώρας). Μιλούν ακόμη για τη δυνατότητα επιλογής σχολικής μονάδας από μέρους των γονέων και τον ανταγωνισμό των σχολείων στην προσέλκυση των καλών μαθητών με τον σχεδιασμό ατομικών προγραμμάτων σπουδών. Αυτό πιστεύουν ότι θα οδηγήσει σε μια πιο δίκαιη εκπαίδευση και σε μια κοινωνία με πιο αποτελεσματικούς μελλοντικούς πολίτες και καταναλωτές (Jóhannesson, Lindblad και Simola, 2002).

Ακολουθώντας τους «νεωτεριστές» ο επίσημος πολιτικός λόγος για την εκπαίδευση αλλάζει σταδιακά, αρχής γενομένης από τη δεκαετία της κρίσης (1990 – 2000), με την αναδιάρθρωση στον δημόσιο τομέα και την εισαγωγή νεοφιλελεύθερων ιδεών. Σε πρακτικό επίπεδο, ωστόσο, υπήρξε μεγάλη επιβράδυνση στην εφαρμογή μεταρρυθμίσεων προσανατολισμένων στους νόμους της αγοράς (Sahlberg, 2007). Βασικός ανασταλτικός παράγοντας στην υιοθέτηση των παραπάνω μεταρρυθμίσεων η αρνητική στάση της φινλανδικής συνδικαλιστικής ένωσης εκπαιδευτικών, ενός από τους βασικούς διαπραγματευτικούς εταίρους και συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντ' αυτού, η αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος συνέχισε να στηρίζεται στις ίσες ευκαιρίες για όλους, στη δίκαιη κατανομή των κονδυλίων, στην αποφυγή της καλλιέργειας ανταγωνιστικού πνεύματος μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στην πρόληψη των δυσλειτουργιών και στην οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων και να έχει ως αποστολή, μέσα από την αλληλεξάρτηση με άλλους κοινωνικούς τομείς, την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία (Sahlberg, 2009).

Οι λόγοι, λοιπόν, που οδήγησαν την εκπαίδευση της χώρας στην επιτυχία (υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης του μαθητικού και του ενήλικου πληθυσμού) είναι ένας συγκερασμός, από τη μια πλευρά των δομών και των θεσμικών οργάνων, όπως αυτά διαμορφώθηκαν στην εικοσαετία που προηγήθηκε του 1990 και από την άλλη των μεταρρυθμιστικών ενέργειων που πραγματοποιήθηκαν μετά. Το πριν στηρίζεται στο κοινωνικό κεφάλαιο και στη συλλογική κοινωνική ευθύνη για παροχή βασικού επιπέδου ευημερίας. Το μετά κυρίως στις νέες ιδέες, την καινοτομία και την έμφαση στην ανταγωνιστικότητα. Η τελευταία, άλλωστε, αποτελεί την ατμομηχανή στις περισσότερες πολιτικές που εφαρμόζει η Ευρωπαϊκή Ένωση όσον αφορά το δημόσιο τομέα.

Μια, επίσης, πολλή σημαντική παράμετρος είναι ότι το εκπαιδευτικό μοντέλο, που πρεσβεύει η χώρα, στηρίζεται σε ένα απόλυτα ισορροπημένο ισοζύγιο, όπου στη μια πλάστιγγα βρίσκεται ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η εκτεταμένη ισότητα, η συμμετοχικότητα και οι πολύ καλές υποδομές και στην άλλη ένα αναλογικά λογικό κόστος που καλύπτεται σχεδόν αποκλειστικά από το δημόσιο (Schleicher, 2006).

Δύο στοιχεία χρήζουν προσοχής εδώ. Το πρώτο είναι ότι οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση αγγίζουν το 4% του ΑΕΠ της χώρας (Πίνακας 8) και είναι από τα υψηλότερα ποσοστά στα κράτη μέλη του ΟΟΣΑ (OECD, 2016).

Το δεύτερο είναι η ανταποδοτικότητα της γνώσης ή με άλλα λόγια η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Πίνακας 11). Στη Φινλανδία το 2015 το κόστος για κάθε μαθητή ήταν 9.305 \$, λίγο πάνω από το μέσο όρο των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (8.856 \$) και του ΟΟΣΑ (8.631 \$). Εύκολα βγαίνει το συμπέρασμα ότι τα πολύ καλά αποτελέσματα των Φινλανδών μαθητών, όλα αυτά τα χρόνια, επιτεύχθηκαν με ένα πολύ λογικό κόστος (Eurydike, 2018b).

Ένα επίσης σημαντικό κεφάλαιο στην εκπαιδευτική πολιτική, που θα πρέπει να επισημανθεί, είναι η στάση που ακολουθεί η χώρα όσον αφορά την αξιολόγηση. Η κουλτούρα της αξιολόγησης είναι πολύ διαφορετική σε σύγκριση με πολλές άλλες χώρες και κυρίως τις αγγλοσαξωνικές (Kumpulainen και Lankinen, 2016).

Μέχρι το 2009 στη Φινλανδία, δεν προβλέπονταν στο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών κεντρικοί κανονισμοί και διατάξεις σχετικά με την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων. Η εκπαιδευτική νομοθεσία επικεντρωνόταν στους δήμους, οι οποίοι είχαν μεν την υποχρέωση να ορίζουν τα κατάλληλα όργανα, αλλά και μεγάλη ελευθερία επιλογών στις μεθόδους, στα πεδία εστίασης και στη συχνότητα των ελέγχων.

Το 2009 το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού εξέδωσε κατευθυντήριες οδηγίες στο έγγραφο «*Ποιοτικά Κριτήρια για τη Βασική Εκπαίδευση*» με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες. Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται τόσο σε τοπικό, όσο και σε περιφερειακό επίπεδο με σκοπό τη βελτίωση εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα των εξωτερικών αξιολογήσεων δημοσιεύονται σε επίπεδο δήμου.

Τον σημαντικότερο ρόλο, ωστόσο, παίζει η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Αυτή πραγματοποιείται από το διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό. Στην εσωτερική αξιολόγηση συχνά λαμβάνεται και η γνώμη του συλλόγου γονέων. Οι κυριότεροι τομείς στους οποίους επικεντρώνεται είναι δύο: Ο πρώτος αφορά την ποιότητα των δομών, τη διοίκηση, το εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό και τους οικονομικούς πόρους. Ο δεύτερος αξιολογεί τον βαθμό υλοποίησης του προγράμματος σπουδών, τους μηχανισμούς που αφορούν τη διδασκαλία, την ειδική αγωγή, τους δείκτες ανάπτυξης και ευημερίας, τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, και τέλος την ασφάλεια του μαθησιακού περιβάλλοντος (European Union, 2015).

Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες

Νηπιαγωγείο – παιδικός σταθμός

Η προσχολική εκπαίδευση στη Φινλανδία ξεκινά πολύ νωρίτερα από την ηλικία των 3 ετών. Θεωρείται πολύ σημαντική για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και στηρίζεται στο παιχνίδι, την ανακαλυπτική μάθηση και την κίνηση.

Υπάρχουν αρκετοί διαφορετικοί τύποι δημόσιων νηπιαγωγείων: Εκτός από το τυπικό νηπιαγωγείο (για νήπια ηλικίας 3 χρονών και άνω), υπάρχει το οικογενειακό νηπιαγωγείο (σ' ένα σπίτι, νήπια μικρότερης των 3 ετών ηλικίας απασχολούνται από κάποιο άτομο χωρίς εξειδίκευση στα παιδαγωγικά), το νηπιαγωγείο ημερήσιας και νυχτερινής φροντίδας (με ωράριο 5.30 μ.μ. – 5.30 π.μ. για τους εργαζόμενους, σε νυχτερινές εργασίες, γονείς) και τέλος το ειδικό νηπιαγωγείο για τα νήπια με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες.

Ξεχωριστή κατηγορία αποτελεί το σχολείο προπαρασκευαστικής τάξης (Esikoulu) στο οποίο φοιτούν για μία χρονιά μαθητές ηλικίας 6 ετών. Στο συγκεκριμένο σχολείο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με παιγνιώδη τρόπο με τα γνωστικά αντικείμενα που θα συναντήσουν στο δημοτικό σχολείο και αποκτούν κάποιες αρχικές γνώσεις (π.χ. στη γλώσσα μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα γράμματα της αλφαβήτας).

Εκτός από τα δημόσια υπάρχουν και ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Σε όλα οι γονείς πληρώνουν ένα αντίτιμο ανάλογα με τις ώρες φοίτησης του παιδιού τους. Το πρόγραμμα και το είδος νηπιαγωγείου αποτελούν επίσης επιλογή τους (Αντωνοπούλου, 2018).

Πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση

Η βασική υποχρεωτική εκπαίδευση, είναι το ενιαίο σχολείο. Η διάρκειά του είναι εννέα χρόνια και το παρακολουθούν μαθητές ηλικίας 7-16 χρόνων. Επιπλέον των εννέα χρόνων, όπου είναι απαραίτητο υπάρχει η δυνατότητα ο μαθητής, προκειμένου να κατακτήσει το επιθυμητό επίπεδο σπουδών, να παρακολουθήσει ακόμη ένα ακαδημαϊκό έτος. Στα πρώτα έξι χρόνια που αντιστοιχούν στο αντίστοιχο ελληνικό δημοτικό διδάσκουν δάσκαλοι και στα υπόλοιπα 3 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.

Από τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν όλους τους τομείς εκπαίδευσης και κατάρτισης που προσφέρει η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα.

Στη Φινλανδία σήμερα λειτουργούν περίπου 3.500 σχολεία και υπηρετούν σε αυτά 60.000 εκπαιδευτικοί. Σε ποσοστό που ξεπερνάει το 95% οι εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Το κράτος δαπανάει το 12,5% του συνολικού προϋπολογισμού του για την εκπαίδευση. Τα έξοδα των σχολείων καλύπτονται σχεδόν εξ ολοκλήρου από κρατικές επιχορηγήσεις (Sahlberg, 2011).

Τα μαθήματα ξεκινούν το πρωί στις 9.00 ή 9.45 ανάλογα με το σχολείο και την εποχή (το χειμώνα ξεκινούν πιο αργά) και διαρκούν πέντε ή έξι διδακτικές ώρες (Στις μικρές τάξεις ξεκινούν από τις 19, μετά 23 και στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού φτάνουν στις 30. Τα μαθήματα τελειώνουν στις 2.00 – 2.45 ανάλογα την τάξη και μαζί και η μελέτη μια και η τσάντα τους θα κλείσει για να ξανανοίξει την άλλη μέρα το πρωί. Τα παιδιά μπορούν να γευματίσουν δωρεάν στο σχολικό εστιατόριο - τραπεζαρία, να ασχοληθούν με τον αθλητισμό, να διαβάσουν εξωσχολικά βιβλία ή να παίξουν διάφορα παιχνίδια χρησιμοποιώντας την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.

Η διδακτέα ύλη καθορίζεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, ωστόσο τα βιβλία (ιδιωτικών εκδοτικών οίκων) επιλέγονται από το ίδιο το σχολείο με κριτήριο τις ανάγκες του, τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται, τη θεματολογία και την τιμή

τους. Γίνεται σπουδή τα βιβλία να χρησιμοποιούνται περισσότερες από μια σχολικές χρονιές. Ακόμη υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί μια μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού σε ηλεκτρονική μορφή (Καραγιάννης, 2015).

Οι σχολικές κτιριακές εγκαταστάσεις, χωρίς να είναι ιδιαίτερα ακριβές κατασκευές, είναι προσεγμένες, λειτουργικές, με έξυπνο σχεδιασμό, πολλούς ανοικτούς χώρους με μεγάλες βιβλιοθήκες και stand υπολογιστών. Οι μαθητές κυκλοφορούν χωρίς παπούτσια μέσα σ' ένα περιβάλλον χωρίς φασαρία που θυμίζει το περιβάλλον του σπιτιού τους. Αισθάνονται οικειότητα στον χώρο, μεταξύ τους και με τους δασκάλους τους (Βανδώρος, 2013).

Η διδασκαλία στην τάξη έχει σαν στόχο να δώσει το ίδιο επίπεδο εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά. Όπως συμβαίνει στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται σε δύο γνωστικά αντικείμενα: τη φινλανδική γλώσσα και τα μαθηματικά. Ωστόσο στο πρόγραμμα σπουδών του 2016 προβλέπονται περισσότερες ώρες σε μαθήματα και δραστηριότητες που σχετίζονται με τις τέχνες, την κοινωνική και πολιτική αγωγή και τον αθλητισμό (Eurydike, 2019a).

Πολιτιστικά προγράμματα υλοποιούνται σε πολλές πόλεις που στόχο έχουν να φέρουν κοντά το σχολείο με τις πολιτιστικές υπηρεσίες της περιοχής και να ενισχύσουν την κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο και την κουλτούρα των μαθητών. Για παράδειγμα στο Κιοριο, μια πόλη 100 χιλιάδων κατοίκων, βρίσκεται σε εξέλιξη ένα πολιτιστικό πρόγραμμα με τίτλο «πολιτιστικό μονοπάτι». Αφορά μαθητές της υποχρεωτικής βαθμίδας. Είναι διαρθρωμένο σε 9 εννέα ετήσιες θεματικές ενότητες που σχετίζονται με όλες τις μορφές τέχνης, τις βιβλιοθήκες και τους χώρους πολιτισμού. Φτάνοντας στην ένατη χρονιά οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τις πολιτιστικές υπηρεσίες της πόλης δωρεάν (Schleicher, 2012).

Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τα ρωσικά, τα σουηδικά και τα αγγλικά είναι οι τρεις γλώσσες που οι μικροί Φινλανδοί μαθαίνουν από πολύ νωρίς.

Τα διαγωνίσματα δεν είναι άγνωστα στην καθημερινότητά τους, ωστόσο προετοιμάζονται πάντα από τον δάσκαλο της τάξης, έχουν διαγνωστικό και όχι τιμωρητικό ή επιβραβευτικό χαρακτήρα και δεν συνδέονται με τη βαθμολογία.

Οι εκπαιδευτικοί στο καθημερινό τους μάθημα έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν ποικίλες εναλλακτικές μεθόδους και μέσα διδασκαλίας για να υποστηρίξουν τη βιωματική μάθηση (οπτικοακουστικά μέσα, διαδραστικά παιχνίδια, εκπαιδευτικές εκδρομές, δράσεις έξω από την τάξη, υπολογιστές, βιβλιοθήκες κλπ.) (Colagrossi, 2018).

Ιδιαίτερη φροντίδα δίνεται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικές κρατικές δομές μεριμνούν ώστε η διάγνωσή τους να γίνεται πολύ νωρίς, συνήθως από το νηπιαγωγείο. Στο φινλανδικό σχολείο δεν περιθωριοποιείται κανείς. Μέσα στο σχολείο συνυπάρχουν όλα τα παιδιά, καλλιεργώντας ένα αίσθημα ευθύνης και αλληλεγγύης προς τους πιο αδύναμους, τους πιο ανήμπορους και τους πιο μικρούς.

Παιδιά που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά αντιμετωπίζονται από τη σχολική κοινότητα με ιδιαίτερη σπουδή. Αναπτύσσονται στρατηγικές αντιμετώπισης τέτοιων προβλημάτων πάντα μέσα σ' ένα πλαίσιο συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων. Πολύ σπάνια επιβάλλονται ποινές (Tirri και Kuusisto, 2013).

Σε κάθε σχολείο υπάρχει ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, νοσοκόμα, σχολικός επιστάτης και σχολικός γραμματέας (το ωράριο και η σχέση εργασίας τους εξαρτώνται από το μέγεθος του σχολείου). Για κάθε έναν από αυτούς προβλέπεται ειδικός χώρος για να ασκήσει την εργασία του.

Ο ρόλος των φινλανδικών σχολείων είναι πολύπλευρος και πολυσήμαντος. Ειδικά στις μικρές περιοχές δεν περιορίζεται μόνο στην παραδοσιακή διδασκαλία. Μετά το πέρας του

ωραρίου τους, τα απογεύματα, οι σχολικές εγκαταστάσεις χρησιμοποιούνται σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, σε αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες.

Δευτεροβάθμια κατώτερη υποχρεωτική εκπαίδευση

Η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί συνέχεια του εξάχρονου δημοτικού. Οι μαθητές συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο ίδιο κτιριακό συγκρότημα που στεγάζει το Högstadium στην ηλικία των 13 ετών.

Η συστέγαση δημοτικού και γυμνασίου λειτουργεί ευεργετικά στη ψυχολογία τόσο των παιδιών, όσο και των οικογενειών τους, αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού, αποβάλλοντας το άγχος της μετάβασης σ' ένα άγνωστο μαθησιακό περιβάλλον.

Τα μαθήματα, που παρακολουθούν, είναι τα φινλανδικά, τα σουηδικά ως δεύτερη μητρική γλώσσα, στις ανατολικές περιοχές επίσης τα ρωσικά, τα αγγλικά και ως ξένες γλώσσες επιλογής τα γερμανικά ή τα ισπανικά. Το πρόγραμμα συμπληρώνεται από το μάθημα της φινλανδικής λογοτεχνίας, των μαθηματικών, της φυσικής, της χημείας, της βιολογίας, της γεωγραφίας, της φυσική αγωγής, των καλλιτεχνικών μαθημάτων, της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Επίσης συμπεριλαμβάνονται και μαθήματα ξυλουργικής, μαγειρικής και οικοτεχνίας (Αντωνοπούλου, 2018).

Τελειώνοντας το ενιαίο υποχρεωτικό σχολείο οι έφηβοι Φινλανδοί έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο σχολείο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε κάποιο ίδρυμα επαγγελματικής εκπαίδευσης ή να βγουν απευθείας στην αγορά εργασίας (Ministry of Education and Culture, 2019a).

Δευτεροβάθμια ανώτερη προαιρετική εκπαίδευση

Οι απόφοιτοι του γυμνασίου σε ποσοστό που αγγίζει το 50% επιλέγουν το Lukio, το σχολείο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Οι υπόλοιποι επιλέγουν κάποια επαγγελματική σχολή.

Στα σχολεία της βαθμίδας αυτής υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία και ευελιξία στην παρακολούθηση των μαθημάτων μια που δεν υπάρχουν συγκεκριμένες τάξεις, αλλά κύκλοι μαθημάτων. Οι σπουδές μπορούν να ολοκληρωθούν σε δύο, τρία ή τέσσερα χρόνια.

Στο τέλος της τρίτης χρονιάς οι τελειόφοιτοι παίρνουν μέρος σε πανφινλανδικές εξετάσεις πάνω στη διδαχθείσα ύλη. Διαφέρουν από τις αντίστοιχες ελληνικές πανελλήνιες γιατί είναι απολυτήριες και όχι εισαγωγικές για τα πανεπιστήμια. Οι αντίστοιχες εισαγωγικές εξετάσεις διοργανώνονται από τα ίδια τα πανεπιστήμια μετά την πάροδο κάποιων μηνών και για κάθε σχολή πραγματοποιούνται την ίδια μέρα σ' όλη τη χώρα. Οι υποψήφιοι έχουν τη δυνατότητα να δώσουν εξετάσεις σε τρία πανεπιστημιακά ή τεχνολογικά ιδρύματα. Για όσους δεν επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα πανεπιστήμια, υπάρχουν ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης (Ministry of Education and Culture, 2019b).

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από 13 πανεπιστήμια και 23 πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών (πολυτεχνεία). Αποστολή των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι κυρίως η διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας σε πτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο.

Τα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών είναι άμεσα συνδεδεμένα με την αγορά εργασίας, υποστηρίζουν την εκμάθηση και εφαρμογή νέων τεχνολογιών με τελικό στόχο την ανάπτυξη και την καινοτομία.

Στη Φινλανδία τα πρώτα πολυτεχνεία ξεκίνησαν τη λειτουργία τους τη δεκαετία του 1990.

Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαθέτουν τη δική τους εσωτερική ανεξάρτητη διοίκηση που αποφασίζει με μεγάλη αυτονομία για την έρευνα και το γενικότερο έργο τους. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού διασφαλίζει την κατάλληλη διαχείριση και οργάνωση τους και τα χρηματοδοτεί (Ministry of Education and Culture, 2019c).

Εκπαίδευση ενηλίκων

Στη Φινλανδία η εκπαίδευση ενηλίκων έχει μακρά ιστορία και το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευόμενων είναι υψηλό σε σύγκριση με το αντίστοιχο διεθνές.

Στα πλαίσια της δια βίου μάθησης με στόχο την κοινωνική συνοχή και ισότητα, την παροχή ίσων ευκαιριών, την κατάρτιση και την βελτιστοποίηση δεξιοτήτων, την ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας, τη βελτίωση της παραγωγικότητας εκπονούνται πλήθος προγράμματα σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.

Η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει εκπαίδευση και κατάρτιση σε διάφορα επίπεδα και πεδία όπου οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν πτυχίο ή πιστοποιητικό. Χορηγείται από πανεπιστημιακά ιδρύματα και φορείς και παρέχεται ή αγοράζεται από εργοδότες. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην κατάρτιση στην αγορά εργασίας για άνεργους όλων των ηλικιών (Finnish National Agency For Education, 2019).

Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαίδευση της Φινλανδίας

Οι εκπαιδευτικοί στη Φινλανδία απολάμβαναν από παλιά το σεβασμό της κοινωνίας. Το επάγγελμά τους είναι σε κύρος εφάμιλλο με αυτό ενός ιατρού ή ενός καθηγητή πανεπιστημίου. Έχουν καταφέρει, με τον επαγγελματισμό τους, την ικανότητά τους στη διαχείριση της τάξης, την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία και τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος μεταξύ των μαθητών τους, να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας (Schleicher, 2012) και αυτό δεν είναι κάτι καινούργιο. Οι Φινλανδοί, όπως και οι υπόλοιποι σκανδιναβικοί λαοί, έχουν αγαστή σχέση με τη μάθηση και είναι από τους πιο μορφωμένους λαούς της Ευρώπης. Η δια βίου μάθηση δεν είναι μια νέα συνήθεια στη χώρα ούτε πρόσφατη πρακτική στα σχολεία της. Χαρακτηριστική είναι μια πολύ παλιά φινλανδική παροιμία «*Oppiaikä kaikki*» που θα πει «*όλη η ζωή είναι μάθηση*» (Antikainen, 2006).

Από τη δεκαετία του 1970 οι σπουδές στην παιδαγωγική επιστήμη από ανώτερες (σε κολλέγια) αναβαθμίστηκαν σε ανώτατες (σε πανεπιστήμια). Πολλοί εκπαιδευτικοί στη δεκαετία του 1980 και κυρίως του 1990 και μετά, συνέχισαν τις σπουδές τους παρακολουθώντας κύκλους μεταπτυχιακών σπουδών με ειδίκευση στην παιδαγωγική έρευνα (Krokfors κ.ά., 2011).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν και είναι ένα περιζήτητο επάγγελμα. Η χώρα διαθέτει ένα από τα πιο ανταγωνιστικά συστήματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών. Μια θέση στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων της χώρας απαιτεί από τους υποψήφιους φοιτητές αυξημένα προσόντα. Για παράδειγμα, το 2010, για την εισαγωγή στις 660 θέσεις των παιδαγωγικών πανεπιστημιακών σχολών διαγωνίστηκαν περισσότεροι από 6.500 υποψήφιοι. Οι φοιτητές της παιδαγωγικής και αυριανοί εκπαιδευτικοί επιλέγονται ανάμεσα στους καλύτερους μαθητές των φινλανδικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Sahlberg, 2011). Αυτό το κλίμα ανταγωνισμού οδηγεί πλέον σε υψηλή ειδικευση και στη δημιουργία καλά εκπαιδευμένων δασκάλων (Schleicher, 2012).

Η προετοιμασία των Φινλανδών φοιτητών της παιδαγωγικής στοχεύει σε μεγάλο βαθμό στη γνώση της ανθρώπινης ανάπτυξης, την καλλιέργεια της ατομικής ευθύνης για τη μάθηση και την ευημερία των μαθητών και της διαρκούς έρευνας και αναζήτησης. Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους θα πρέπει να εμβαθύνουν τις παιδαγωγικές γνώσεις τους στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων (εκτός από τις παρακολουθήσεις, στις υποχρεώσεις τους είναι και ένα πλήθος εργασιών με θέμα τη διδακτική γνωστικών αντικειμένων με καινοτόμο τρόπο). Παράλληλα θα πρέπει να γνωρίσουν τις μεθόδους της ειδικής αγωγής στη διάγνωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και στην προσαρμογή της διδασκαλίας τους στα ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα που συνήθως υπαγορεύονται από τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Τέλος είναι επιβεβλημένη η συμμετοχή τους σε ομάδες επίλυσης προβλημάτων, όπου χρησιμοποιώντας εργαλεία σχεδιασμού, αναλαμβάνουν δράση και προτείνουν στρατηγικές, αξιολογώντας τέλος τα αποτελέσματα και επανασχεδιάζοντας ότι δεν πήγε καλά. Αυτό, άλλωστε, είναι ένα πολυεπίπεδο μοντέλο (σε επίπεδο τάξης, σχολείου και δήμου) που θα χρησιμοποιήσουν πλειστάκις στη διάρκεια της διδασκαλικής τους καριέρας και θα το βελτιώνουν συνεχώς μέσω πρόβλεψης και συνεχούς προβληματισμού, αξιολόγησης και επανασχεδιασμού (Smit, Hyrgy-Beihammer και Raggl, 2015). Άλλωστε με την έρευνα και τη διαμόρφωση καινοτόμων πρακτικών σχετίζεται μεγάλο μέρος της πτυχιακής και μετέπειτα μεταπτυχιακής διατριβής τους. Απαραίτητη προϋπόθεση, επίσης, για την απόκτηση του πτυχίου τους, είναι η απόκτηση κλινικής εμπειρίας σε σχολεία που συνεργάζονται με την πανεπιστημιακή σχολή για τουλάχιστον ένα χρόνο.

Πάνω σ' αυτό το πλαίσιο οι δάσκαλοι δεν είναι απλά υπεύθυνοι για ότι συμβαίνει στην τάξη. Η διδασκαλία και η μετάδοση της γνώσης αποτελεί ένα μόνο μέρος των καθηκόντων τους μια και η φροντίδα των μαθητών τους στηρίζεται σε μια όλο και μεγαλύτερη ολιστική προσέγγιση (Jóhannesson, Lindblad και Simola, 2002).

Οι Φινλανδοί δάσκαλοι δίνουν έμφαση στη δημιουργική μάθηση, στην κατάκτηση της γνώσης και στην καλλιέργεια ενός ηθικού πλαισίου συμπεριφοριστικών κανόνων κι αυτό επιτυγχάνεται στην πράξη μέσα από δράσεις όπου υποστηρίζεται η ομαδική επίλυση προβλημάτων και η ισότιμη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Όλη αυτή η προσπάθεια απαιτεί πολλές ώρες προετοιμασίας και ενασχόλησης τους με τη δομή και μορφή της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου, προκειμένου να βρεθούν οι καινοτόμες τεχνικές που θα εξασφαλίσουν την ενεργητική συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των μαθητών τους. Οι διδακτικές προσεγγίσεις λαμβάνουν χώρα μέσα από την υποστήριξη που μπορούν να πάρουν οι εκπαιδευτικοί από τους συναδέλφους τους, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των βοηθών της τάξης τους (Grubb, 2007).

Στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα η «ευθύνη της γνώσης» δεν αποτελεί «αποκλειστικό προνόμιο» του δασκάλου, αλλά είναι συλλογική και επιμερίζεται σε όλους του εμπλεκόμενους φορείς και κυρίως κάνει μέτοχους τους μαθητές. Χρησιμοποιώντας

ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες αποτελεσματικότητας που απορρέουν από δειγματοληπτικές εξετάσεις, θεματικές δοκιμασίες και αυτοαξιολογήσεις προσπαθεί να οδηγήσει τους μαθητές του στην πραγματική μάθηση (Sahlberg, 2009).

Σύμφωνα με τις Carlgren και Klette (2008) *«ο ιδανικός δάσκαλος στην Φινλανδία είναι ένας δημιουργός γνώσης και ταυτόχρονα αξιολογητής τόσο των δικών του δραστηριοτήτων, όσο και της προόδου των μαθητών του. Σχεδιάζει γόνιμα μαθησιακά περιβάλλοντα, υποστηρίζει, δίνει συμβουλές και αποτελεί πηγή έμπνευσης»*.

Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί σηκώνουν στις πλάτες τους την ευθύνη για κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Φινλανδία, τις θεωρούν αναπόφευκτες (Jóhannesson, Lindblad και Simola, 2002) και συμφωνούν με το σύστημα λογοδοσίας που, από το 1980 και μετά, έχει επαναπροσδιοριστεί και έχει την κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω (Schleicher, 2012).

Κι αυτό σε συνάρτηση με το γεγονός ότι οι μεταρρυθμίσεις (από το 1990 και μετά) στόχευαν σ' ένα πρόγραμμα σπουδών όπου οι εκπαιδευτικοί των σχολείων θα είχαν τον πρώτο λόγο, απολαμβάνοντας μεγάλη ελευθερία στη διαμόρφωσή του (Westbury κ.ά., 2005). Η έμφαση, που δόθηκε στην αξιολόγηση, κυρίως από το 1999 και μετά, καθόριζε διαφορετικά κριτήρια από αυτά των γειτονικών σκανδιναβικών χωρών. Οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί είχαν ως πρώτη προτεραιότητα να μυήσουν τους μαθητές στην αξιολόγηση και στην αυτοαξιολόγηση μέσα σ' ένα πλαίσιο καθόλου τιμωρητικό, αλλά ενθαρρυντικό με στόχο την αυτοβελτίωση και την κατάκτηση της γνώσης. Με την έλευση της νέας χιλιετίας και την επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας στις διεθνείς δοκιμές του προγράμματος PISA του ΟΟΣΑ, σ' εν αντιθέσει με τους συναδέλφους τους στη Σουηδία, παρέμειναν πιστοί στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και δεν αποδόμησαν τις μεταρρυθμίσεις της προηγούμενης δεκαετίας (Carlgren και Klette, 2008). Η επιτυχία αυτή ανέδειξε και ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο που αξίζει εδώ να επισημανθεί. Μελέτες που διεξήχθησαν μετά το 2000 στις χώρες της σκανδιναβικής χερσονήσου έδειξαν ότι τα επίπεδα εργασιακού άγχους στους Φινλανδούς δασκάλους είναι πολύ χαμηλότερα συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γειτονική Σουηδία (Arvidsson κ.ά., 2016).

Επιπρόσθετα ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει τους δασκάλους στη Φινλανδία είναι η ενεργή συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Μέσα από τέτοια προγράμματα κινητικότητας απέκτησαν μια ολοένα και μεγαλύτερη επίγνωση των διαφορών ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ οι πληροφορίες και οι πρακτικές που εφαρμόζονται αλλού έδωσαν μια θετική ώθηση σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και πλουραλισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο σε τοπικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο (Hargreaves, Halasz και Pont, 2007).

Τα τελευταία χρόνια στα πλαίσια καινοτόμων δράσεων στα προγράμματα σπουδών έχει δημιουργηθεί ένα εθνικό δίκτυο εκπαιδευτικών. Ένας εξ αυτών (έχοντας τα ανάλογα προσόντα) στη θέση του μέντορα στηρίζει, συμβουλεύει και βοηθάει μια ομάδα εκπαιδευτικών στην εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών που βασίζονται στην αξιοποίηση της καινοτόμου παιδαγωγικής και την προώθηση της ψηφιοποίησης της διδασκαλίας μέσα σ' ένα διευρυμένο μαθησιακό περιβάλλον. Με τη σειρά της η ομάδα των εκπαιδευτικών καθοδηγεί και υποστηρίζει μεγαλύτερες ομάδες εκπαιδευτικών σε σχολεία του δήμου και της περιφέρειας. Σ' αυτό το έργο συμμετέχουν από το 2017, το 80% των δήμων, ενώ εθνικός στόχος είναι το έργο να συμπεριλάβει στα επόμενα χρόνια το σύνολο των δημοτικών αρχών. Παράλληλα κρατικές επιδοτήσεις διατίθενται για την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και για την οικονομική υποστήριξη των δήμων σε τέτοια προγράμματα. Μέσα

από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, από το 2018 και μετά, έχουν συλλεχθεί διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας προσβάσιμα από όλα τα σχολεία της χώρας (European Commission, 2018).

Με δεδομένο ότι τα δίκτυα αποτελούν τη νέα μορφολογία των κοινωνιών και η όλο και μεγαλύτερη δικτύωση επηρεάζει με τρόπο καταλυτικό τις παραγωγικές διεργασίες, προσφέροντας εμπειρίες, γνώσεις, δύναμη αλλά και πολιτισμό, ήταν λογικό η εκπαίδευση να μην μείνει έξω από αυτά.

Σήμερα τα σχολεία στη Φινλανδία δημιουργούν εταιρικές σχέσεις μεταξύ τους, αλλά και με εξωτερικούς συνεργάτες (εργοδότες, ενώσεις πολιτών, εταιρείες κλπ) τόσο σε τοπικό όσο και σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί στη Φινλανδία γνωρίζουν ότι η σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη του εργασιακού βίου και της κοινωνίας των πολιτών και της εκπαίδευσης είναι αλληλένδετη και αλληλοεξαρτώμενη (Biesta, 2017).

Ο ρόλος του Διευθυντή στο φινλανδικό σχολείο

Τα τελευταία 50 χρόνια στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας οι αλλαγές που έχουν επιτελεστεί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη συστηματική σχολική ηγεσία που στηρίζεται με τη σειρά της σε κοινές αποδεκτές κοινωνικές αξίες και οράματα για ένα αειφόρο σχολείο (Hargreaves, 2009). Τα κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος είναι παρόμοια με εκείνα που συντελούν στον κοινωνικό και οικονομικό μετασχηματισμό της χώρας που συνδυάζει ένα κράτος πρόνοιας και μια κοινωνία της γνώσης (Sahlberg, 2009).

Στο χρονικό αυτό διάστημα των 50 χρόνων αλλάζει τόσο ο ρόλος του διευθυντή όσο και το καθηκοντολόγιο του. Πριν από το 1978 διευθυντής οριζόταν από το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας ένας από τους δασκάλους του σχολείου. Μετά το 1978 η θέση του γίνεται περισσότερο διακριτή, ωστόσο για τις επόμενες δύο δεκαετίες εξακολουθεί να είναι ένας δάσκαλος με επιπλέον αρμοδιότητες.

Στη μεταρρύθμιση του 1999, όμως, οι διευθυντές γίνονται πραγματικοί αρχηγοί των σχολείων τους με μείωση του διδακτικού τους ωραρίου, διεύρυνση των αρμοδιοτήτων τους και αυτονομία στην οργάνωση της σχολικής τους μονάδας. Έκτοτε, ο φόρτος εργασίας και οι ευθύνες τους έχει αυξηθεί (Saarivirta και Kumpulainen, 2016).

Οι εμπνευστές της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής τονίζουν ότι τα προαπαιτούμενα για την επιτυχία της επικείμενης μεταρρύθμισης του 1999 είναι: *«ένα ολοκληρωμένο σχολείο για όλους, ένα διδασκαλικό επάγγελμα με υψηλό κοινωνικό status, η προσεχτική και κατόπιν ενδεδειγμένη έρευνας προετοιμασία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, η έγκαιρη πρόληψη της αποτυχίας, ένα παράλληλο και συμπληρωματικό σύστημα ειδικής αγωγής, η σχολική αυτονομία και το πιο σημαντικό, η αποτελεσματική σχολική ηγεσία»* (Valijarvi κ.ά., 2007)

Είναι προφανές από τα παραπάνω ότι ο ρόλος των σχολικών ηγετών για την εφαρμογή σε τοπικό επίπεδο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με τη συνέργεια των δημοτικών αρχών, είναι τεράστιος και η θέση τους είναι καθοριστική στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και θετικού εργασιακού περιβάλλοντος (Rinne κ.ά., 2016).

Σε επίπεδο διοίκησης της σχολικής μονάδας υπεύθυνος για τη λειτουργία της είναι ο διευθυντής. Δεν είναι σπάνιο, ειδικά σε μικρούς δήμους, ένας διευθυντής να ασκεί διεύθυνση σε περισσότερα από ένα σχολεία ή ακόμη σε δημοτικές υπηρεσίες πολιτισμού ή αθλητισμού.

Οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό προσωπικό που στελεχώνουν τη σχολική μονάδα μπορεί να είναι μόνιμοι, ή ορισμένου χρόνου ή ακόμη ωρομίσθιοι (Στυλιανίδης, 2008).

Ο διευθυντής ακόμη προΐσταται του σχολικού συμβουλίου που είναι το αρμόδιο όργανο για την οργάνωση της σχολικής μονάδας και για τη διαμόρφωση των εσωτερικών κανονισμών της. Μέλη του σχολικού συμβουλίου είναι το διδακτικό προσωπικό, εκπρόσωποι του τοπικού δήμου και εκπρόσωποι του συλλόγου γονέων (Eurydice, 2019c).

Τα κριτήρια επιλογής διευθυντή σχολικής μονάδας ποικίλλουν ανάλογα από την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο. Παρ' όλο που το σύστημα επιλογής δεν είναι ενιαίο σ' όλη τη χώρα, οι υποψήφιοι ενθαρρύνονται στην απόκτηση κάποιου πιστοποιητικού που να βεβαιώνει την επάρκεια τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Eurydice, 2019b).

Συνήθως η διαδικασία πρόσληψης που ακολουθείται είναι ανοικτού τύπου. Τα σχολεία δημοσιεύουν τις κενές θέσεις των διευθυντών και προσκαλούν τους υποψηφίους να υποβάλουν αίτηση (Αποστόλου και Αναστασιάδου, 2016).

Η επιλογή γίνεται με ιδιαίτερη σπουδή. Απαιτείται πτυχίο εκπαιδευτικού για την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκει το σχολείο και κάποια εμπειρία στη διδασκαλία και στη διοίκηση, αλλά τα υπόλοιπα κριτήρια (ειδικά σε μικρούς δήμους) δεν είναι προκαθορισμένα. Επίσης η θητεία του διευθυντή δεν έχει συγκεκριμένη χρονική διάρκεια. Πολλοί διευθυντές αποχωρούν από τη θέση τους με τη συνταξιοδότηση τους.

Σε μεγάλες πόλεις, όπως π.χ. στο Ελσίνκι, απαιτείται, εκτός από πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εμπειρία ηγεσίας (πχ. μεταπτυχιακός τίτλος πάνω στη διοίκηση σχολικών μονάδων), εμπειρία διδασκαλίας, ερευνητικό και συγγραφικό έργο, κοινωνική δράση, οργανωτικές ικανότητες κ.λ.π. Στην περίπτωση δε, που ο υποψήφιος είναι αλλοδαπός απαιτείται πιστοποιητικό (πτυχίο εκπαιδευτικού ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ή αποδεικτικό επιτυχούς εξέτασης στα φινλανδικά) γλωσσικής επάρκειας (Eurydice, 2018a).

Η επιτροπή αξιολόγησης (σχολικό συμβούλιο), επίσης, αξιολογεί την προσωπικότητα του υποψηφίου και την ιδεολογική του ταύτιση με τη γενική φιλοσοφία και κουλτούρα του σχολείου.

Η επιλογή του διευθυντή είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία και από την κρίση της επιτροπής κρίνεται και η πορεία του σχολείου στα επόμενα χρόνια. Συνήθως προτιμώνται άτομα που συνδυάζουν την πείρα, τις οργανωτικές ικανότητες και το παιδαγωγικό όραμα με τις ικανότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και διδακτικής. Σημαντικό, επίσης, λόγω παίζει η άποψη του διδακτικού προσωπικού με δεδομένο ότι οι περισσότεροι υποψήφιοι διευθυντές είναι συνήθως δάσκαλοι με αρκετά χρόνια υπηρεσίας σε κάποιο από τα σχολεία της περιοχής (Finland Ministry of Education, 2007).

Οι Φινλανδοί διευθυντές είναι στελέχη της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου δεν υπάρχει συγκεκριμένο εργασιακό ωράριο, ενώ όσον αφορά τις αργίες και τις ετήσιες διακοπές ισχύει ότι και για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Συνήθως η ημερήσια απασχόλησή τους ξεπερνάει, σε πρακτικό επίπεδο, το εργασιακό οκτάωρο. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι διευθυντές εργάζονται περισσότερο από 60 ώρες την εβδομάδα και υπάρχει έντονο άγχος σχετικά με το φόρτο εργασίας τους (Saarivirta και Caldwell, 2008).

Ο μισθός τους είναι ένας συγκεκριμένος των συλλογικών συμβάσεων εργασίας (που ισχύουν για όλους τους εκπαιδευτικούς) και της προσωπικής συμφωνίας τους με το δήμο στον οποίο ανήκει το σχολείο (σε πλούσιους δήμους οι αμοιβές είναι μεγαλύτερες), εξαρτάται, δε, από το μέγεθος της εκπαιδευτικής μονάδας και τη βαθμίδα στην οποία ανήκει (Finnish National Agency for Education, 2018).

Η σχολική ηγεσία δεν αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο αξιολόγησης. Η εργατική νομοθεσία και οι συλλογικές συμβάσεις εργασίας προβλέπουν πειθαρχικά μέτρα σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Τα οποιαδήποτε πειθαρχικά μέτρα κατά των διευθυντών ρυθμίζονται

από την εργατική νομοθεσία και τις συλλογικές συμβάσεις εργασίας (Finland's Ministry of Justice, 2009b).

Το καθηκοντολόγιο και οι ευθύνες που σχετίζονται με το έργο ενός διευθυντή σχολικής μονάδας στη Φινλανδία, όπως και σ' ολόκληρο σχεδόν τον δυτικό κόσμο, έχουν πολλαπλασιαστεί σε πολύ μεγάλο βαθμό τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Πέρα από διάφορα διοικητικά καθήκοντα και συναντήσεις με εσωτερικούς και εξωτερικούς συνεργάτες, ο διευθυντής πρέπει να μεριμνήσει για την καλή οργάνωση της εκπαιδευτικής μονάδας του και το συντονισμό όλων των επιμέρους συντελεστών της σχολικής κοινότητας (Ahtiainen, Lahtero και Lang, 2018). Σε μελέτες που έγιναν σε σχολεία της χώρας οι διευθυντές δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν περίπου το 33% του χρόνου τους διεκπεραιώνοντας καθήκοντα που έχουν σχέση με τη διοίκηση και την οικονομία, το 31% στην ηγεσία των εσωτερικών και εξωτερικών δικτύων, το 22% στη διαχείριση προσωπικού και μόλις το 14% σε παιδαγωγικά ζητήματα (Saarivirta και Kumpulainen, 2016).

Το έργο του διευθυντή στο φινλανδικό σχολείο είναι πολυδιάστατο και πολυσύνθετο. Είναι κατ' αρχήν υπεύθυνος για τη σύνταξη και τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών του σχολείου του, το οποίο εκπονεί σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων. Το πρόγραμμα πρέπει να είναι σύννομο και σύμφωνο με τους στόχους και σκοπούς του εθνικού προγράμματος σπουδών και να λαμβάνει υπόψιν του τις επισημάνσεις του τοπικού δήμου όσον αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας (Ministry of Education and Culture, 1991).

Είναι υπεύθυνος σε πολύ μεγάλο βαθμό για την πρόσληψη του εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού του σχολείου. Δεν υπάρχει κεντρικός μηχανισμός απορρόφησης των πτυχιούχων εκπαιδευτικών αλλά οι ίδιοι οι πτυχιούχοι οφείλουν να στείλουν τα βιογραφικά τους στις δημοτικές υπηρεσίες που έχουν ανακοινώσει κενές θέσεις εκπαιδευτικών. Ο τρόπος διορισμού ποικίλει από δήμο σε δήμο, ωστόσο είτε η πρόσληψη γίνεται από το σχολικό συμβούλιο, είτε από μια επιτροπή (διορισμένη από το δήμο) είτε από το διευθυντή εκπαίδευσης του δήμου, η άποψή του και η θέση του έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα (Ahtiainen, Lahtero και Lang, 2018). Σε κάποιους δήμους (συνήθως μικρούς) ο ίδιος ο διευθυντής σχολικής μονάδας επιλέγει το προσωπικό του σχολείου του. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και κατά τη διαδικασία απόλυσης κάποιου εκπαιδευτικού (Finland Ministry of Education, 2007).

Ο διευθυντής του σχολείου μεριμνά για το καλό συνεργατικό κλίμα, την αντιμετώπιση κρίσεων, την ενδυνάμωση της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων, τη χορήγηση βοήθειας και καθοδήγησης στους νέους δασκάλους, καθώς και την επαγγελματική ανάπτυξη όλου του προσωπικού μέσω επιμορφώσεων. Διαφοροποιεί, όποτε είναι αναγκαίο, το καθημερινό πρόγραμμα έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν μαθήματα, δια ζώσης ή μέσω τηλεδιάσκεψης, πρακτικών και καινοτόμων δράσεων πάνω στην καθημερινή διδασκαλία ή στην ειδική αγωγή. Συνήθης πρακτική είναι η ετήσια αποτίμηση των επιμορφωτικών αναγκών κάθε εκπαιδευτικού που γίνεται σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας και λαμβάνεται κατόπιν αξιολόγησής του (Finland Ministry of Education, 2007). Εδώ εμπλέκεται και ο δήμος, ο οποίος παρέχει επιμορφωτικά προγράμματα που επιδοτούνται από δημόσια κονδύλια.

Οι οικονομικοί πόροι του σχολείου προέρχονται από τα χρήματα που καταβάλει ο δήμος για κάθε έναν μαθητή ξεχωριστά. Μια επιπλέον επιχορήγηση εισπράττει το σχολείο για κάθε μαθητή που χρειάζεται ειδική βοήθεια. Ωστόσο καταλυτικός παράγοντας στα έσοδα του σχολείου αποτελεί η οικονομική κατάσταση του δήμου. Οι δήμοι των αγροτικών περιοχών, για παράδειγμα, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες οικονομικές δυσκολίες από τους δήμους των αστικών κέντρων και ως εκ τούτου τα χρήματα που πληρώνουν αναλογικά στα σχολεία είναι λιγότερα (Saarivirta και Kumpulainen, 2016).

Το ύψος της επιχορήγησης και οι οικονομικοί περιορισμοί που θέτει ο τοπικός δήμος παίζουν συχνά καταλυτικό παράγοντα στην αυτονομία του σχολείου. Το κράτος δαπανά κονδύλια για τη βασική εκπαίδευση, ωστόσο η τοπική αυτοδιοίκηση επεμβαίνει ως ανεξάρτητη αρχή στη χρήση αυτών των κονδυλίων (Pulkkinen και Jahnkainen, 2016). Οι Φινλανδοί διευθυντές επιθυμούν μεγαλύτερη οικονομική αυτονομία, που αυτόματα αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει στην ανάπτυξη πιο καινοτόμων μαθησιακών περιβαλλόντων.

Υπεύθυνος για τον προϋπολογισμό του σχολείου είναι ο διευθυντής που τηρεί λεπτομερή λογιστικά βιβλία με τα έσοδα και έξοδα. Βασικός στόχος του ο σωστός προγραμματισμός έτσι ώστε ο προϋπολογισμός να είναι ισοσκελισμένος και τα έσοδα, εκτός από την κάλυψη των πάγιων και λειτουργικών δαπανών, να επιτρέπουν ενέργειες και δράσεις που αποσκοπούν στην ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού. Τα λογιστικά βιβλία θα πρέπει να είναι διαθέσιμα στους ενδεδειγμένους ελεγκτές των ελεγκτών της δημόσιας διοίκησης.

Ο διευθυντής μεριμνά ακόμη για την καλή κατάσταση των κτιριακών εγκαταστάσεων. Συνεργάζεται με τις τεχνικές υπηρεσίες του δήμου για τη συντήρηση και τη βελτίωσή τους (Finland's Ministry of Justice, 2009a).

Οι διευθυντές στη Φινλανδία έχουν διδακτικό ωράριο που ποικίλει από δύο έως είκοσι δύο ώρες εβδομαδιαίως. Το διδακτικό ωράριο τους εξαρτάται από την κομητεία και το δήμο στον οποίο ανήκει το σχολείο που διευθύνουν, καθώς και από το μέγεθός του. Συνήθως οι διευθυντές των μεγάλων σχολείων έχουν λίγες ώρες διδασκαλίας (Finland Ministry of Education, 2007).

Ο διευθυντής έχει την εξουσία να τιμωρήσει έναν μαθητή που παρουσιάζει παραβατική συμπεριφορά. Σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να ζητήσει ακόμη και την απομάκρυνσή του από το σχολείο. Συνήθως πρακτική, όμως, σε σοβαρές παραβατικές συμπεριφορές μαθητών είναι η στάση που θα τηρήσει το σχολείο να συναποφασίζεται από κοινού με το σύλλογο διδασκόντων και σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (Finland Ministry of Education, 1998).

Ο διευθυντής είναι επιφορτισμένος με το έργο της αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Ο τρόπος και τα εργαλεία που έχει στη διάθεσή του ποικίλουν από δήμο σε δήμο κι από περιοχή σε περιοχή. Συνήθως η αξιολόγηση περιορίζεται στην επαγγελματική πληρότητα του εκπαιδευτικού, στην ικανότητα συνεργασίας και στην απόδοση των μαθητών. Σπάνια ο διευθυντής μπαίνει στην τάξη για να παρακολουθήσει τον εκπαιδευτικό εν ώρα υπηρεσίας. Σε κάποια σχολεία ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να ανταμείψει με κάποιο χρηματικό έπαθλο έναν εκπαιδευτικό, ενώ σε περιπτώσεις σοβαρής παραμέλησης των καθηκόντων υπάρχουν ποινές που μπορεί να οδηγήσουν και μέχρι την απόλυση. Συχνά στα πλαίσια της συνεργασίας ο διευθυντής αναθέτει σε ομάδα εκπαιδευτικών την αξιολόγηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τομέων του σχολείου. Η αξιολόγηση ολόκληρης της σχολικής μονάδας πραγματοποιείται από σώμα εξωτερικών αξιολογητών είτε του τοπικού δήμου, είτε από το αρμόδιο εθνικό όργανο (E.E.C.: Education Evaluation Council) που έχει την ευθύνη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (Yrjölä, 2001).

Στη Φινλανδία η επιμόρφωση των διευθυντών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική πρωτοβουλία του καθενός. Πολλοί από τους διευθυντές αισθάνονται ότι το δίπλωμα από το επιμορφωτικό πρόγραμμα (πάνω στη διοίκηση σχολικών μονάδων) του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας δεν τους βοηθά στην καθημερινή εργασία τους και η περαιτέρω εκπαίδευσή τους είναι απαραίτητη (Saarivirta και Kumpulainen, 2016). Έτσι παρακολουθούν, επί αμοιβή, μεταπτυχιακούς κύκλους σπουδών που εκπονούνται από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και δωρεάν επιμορφωτικά προγράμματα που διοργανώνονται και υποστηρίζονται από τους τοπικούς δήμους. Ακόμη υπάρχουν πανεπιστημιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα (όπως π.χ. το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας) όπου παρέχουν υποστήριξη και

βοήθεια στους διευθυντές (ειδικά στους νεοδιόριστους) (Αποστόλου και Αναστασιάδου, 2016).

Ένα πρόγραμμα βελτίωσης της ποιότητας στον τομέα της σχολικής ηγεσίας ξεκίνησε το 2010 σε 76 δίκτυα σχολείων. Σκοπός του προγράμματος η δημιουργία δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης με σκοπό οι διευθυντές και το προσωπικό των σχολείων να αποκτήσουν στρατηγικές στην κάλυψη των ατομικών και οργανωτικών αναγκών τόσο του σχολικού οργανισμού στον οποίο εργάζονται όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Το πρόγραμμα αρχικά σχεδιάστηκε για το αρχαιότερο διδακτικό προσωπικό ηλικίας 55 ετών και άνω (Schleicher, 2012).

Η επιτυχία του προγράμματος οδήγησε το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας να αναγνωρίσει τη σπουδαιότητα των δικτύων σχολείων κάτω από την καθοδήγηση «των διευθυντών –ηγετών συστημάτων», οι οποίοι ήταν επιτυχείς στον σχολικό οργανισμό που διευθύνουν και μπορούν να υποστηρίξουν ένα δίκτυο σχολείων όμορων ή μιας ευρύτερης περιοχής.

Μέσα σ' ένα τέτοιο δίκτυο, ένας ικανός διευθυντής μπορεί να προσφέρει σε συναδέλφους του διευθυντές σχολείων που χαρακτηρίζονται αδύναμα, βοήθεια σε προβλήματα και αδυναμίες που προκύπτουν από την ελλιπή οργάνωση και διοίκηση, μεταγίζοντας τη πείρα του και τις γνώσεις του στην εξεύρεση λύσεων. Μέσω του δικτύου κυκλοφορούν νέες ιδέες, εφαρμόζονται δοκιμασμένες πρακτικές και αποφεύγεται η απομόνωση των σχολείων, ενώ παράλληλα δίνεται πολύτιμη βοήθεια σε νέους άπειρους διευθυντές (European Commission, 2018).

Κεφάλαιο 6^ο

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας

Γενικά στοιχεία

Η Ελλάδα είναι η τέταρτη υπό εξέταση χώρα. Η έκταση της είναι 132.049 τ.χμ. (είναι η τέταρτη σε έκταση από τις υπό εξέταση χώρες). Είναι πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ο πληθυσμός πλησιάζει τα 11 εκατομμύρια (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2019). Στη συντριπτική του πλειονότητα είναι Έλληνες, ενώ στα βορειανατολικά της χώρας υπάρχει μια μειονότητα μουσουλμάνων. Τα τελευταία τριάντα χρόνια υπάρχει μια εισροή από μετανάστες, τόσο από τη βαλκανική χερσόνησο, την ανατολική Ευρώπη, όσο κι από χώρες της Μέσης Ανατολής και της βόρειας Αφρικής.

Κύρια γλώσσα της χώρας είναι τα ελληνικά, η οποία διδάσκεται σχεδόν σε όλα τα σχολεία της χώρας. Στα βορειανατολικά της χώρας, στους μουσουλμανικούς πληθυσμούς, τα μαθήματα γίνονται εκτός από τα ελληνικά και στα τουρκικά

Ιστορικό πλαίσιο

Το σημερινό ελληνικό κράτος διανύει μόλις 189 χρόνια από την επίσημη αναγνώρισή του, ωστόσο η ιστορία των Ελλήνων καλύπτει μια μακρά περίοδο 5 χιλιετιών και εκτείνεται

πολύ πέρα από τα γεωγραφικά όρια της σημερινής Ελλάδας. Η απαρχή βρίσκεται στους πρώτους ελληνικούς πολιτισμούς του Αιγαίου και της νότιας ηπειρωτικής Ελλάδας (κυκλαδικό – μινωικό – μυκηναϊκό), έπειτα στις πόλεις- κράτη της κλασικής αρχαιότητας κι από κει στη ρωμαϊοκρατία, το Βυζάντιο και την τουρκοκρατία – λατινοκρατία. Το 1830 αναγνωρίζεται ως ανεξάρτητο κράτος μετά από έναν επταετή απελευθερωτικό αγώνα εναντίον της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, περιλαμβάνοντας λιγότερο από το 1/3 της σημερινής του έκτασης. Μετά από μια σειρά πολέμων και πολύπλοκων πολιτικών γεγονότων κατά τη διάρκεια του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα θα φτάσει τελικά στη σημερινή του έκταση το 1947.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι ελληνικές κυβερνήσεις με μια σειρά μεταρρυθμίσεων θα προσπαθήσουν, όχι πάντα με επιτυχία, να εκσυγχρονίσουν την χώρα και να την οδηγήσουν στο δρόμο της ανάπτυξης. Θα μεσολαβήσει η δικτατορία του 1967 – 1973, η κυπριακή τραγωδία το 1974 (Κρεμμυδάς και Μαρκιανός, 1985) και η ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ο.Κ. το 1979.

Από το 2009 και μέχρι σήμερα η χώρα βρίσκεται σε μια πρωτοφανή οικονομική κρίση που έχει δημιουργήσει πλήθος κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα.

Πολίτευμα – Διοικητική διαίρεση

Το πολίτευμα της Ελλάδας είναι Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία με αρχηγό του κράτους τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας. Οι εκλογές διεξάγονται από τη μεταπολίτευση (1974) μέσα σε δημοκρατικά πλαίσια και η διακυβέρνηση της χώρας (νομοθετική και εκτελεστική εξουσία) είναι στη δικαιοδοσία της εκάστοτε κυβέρνησης ενώ η δικαστική αρχή είναι ανεξάρτητη (Βουλή των Ελλήνων, 2019).

Οικονομία

Οι κύριες πλουτοπαραγωγικές πηγές της χώρας είναι ο τουρισμός, η ναυτιλία, η γεωργία, η βιομηχανική παραγωγή τροφίμων, η μεταλλουργία και τα παράγωγα προϊόντα της, τα προϊόντα διύλισης πετρελαίου και ο κατασκευαστικός τομέας. Η οικονομία της χώρας στηρίζεται κυρίως στον τριτογενή τομέα (το 2017 βρισκόταν στο 85%, αντίστοιχα ο δευτερογενής στο 12% και ο πρωτογενής στο 3%).

Από το 2009 και μέχρι σήμερα η οικονομία της χώρας βρίσκεται σε βαθιά οικονομική ύφεση εξαιτίας του μεγάλου δημόσιου χρέους της και παρά τις μεταρρυθμίσεις που έχουν πραγματοποιηθεί λόγω και των, σε διεθνές επίπεδο, μεταβολών το μέλλον της κρίνεται δυσοίωνο (Καμπέρη, 2019).

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα - Ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Κατά τη διάρκεια της αρχαιότητας στις ελληνικές πόλεις- κράτη η εκπαίδευση ήταν ιδιωτική. Οι οικογένειες που είχαν κάποια οικονομική άνεση έστελναν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία. Το πρόγραμμα των μαθημάτων περιλάμβανε ανάγνωση, γραφή, αριθμηση,

μουσική και γυμναστική. Τα παιδιά των πλουσίων συνέχιζαν την εκπαίδευσή τους κοντά σε κάποιο φιλόσοφο, όπου μάθαιναν φιλοσοφία, ρητορική και δίκαιο. Σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού η εκπαίδευση ήταν στοιχειώδης ή ανύπαρκτη. Κατ' ανάλογο τρόπο ιδιωτική ήταν και η εκπαίδευση στο Βυζάντιο. Μόνο όσοι γονείς διέθεταν τα απαραίτητα χρήματα μπορούσαν να στείλουν τα παιδιά τους στους δύο κύκλους μαθημάτων που υπήρχαν «του γραμματικού» για τα μικρότερα παιδιά (από την ηλικία των 6 χρόνων) και «του γραμματιστή» για τα μεγαλύτερα (από την ηλικία των 12 χρόνων). Ακόμη χειρότερα ήταν τα πράγματα κατά τη διάρκεια της τουρκοκρατίας – λατινοκρατίας, όπου λειτουργούσαν ελάχιστα σχολεία σε μεγάλες πόλεις και ευημερούσες οικονομικές κοινότητες (Κρεμμυδάς και Μαρκιανός, 1985).

Το 1829 με τη δημιουργία του πρώτου ελληνικού κράτους, στα χρόνια του κυβερνήτη Καποδίστρια, ιδρύονται τα πρώτα αλληλοδιδασκτικά σχολεία, όπου οι διδάσκαλοι δίδασκαν τα βασικά γνωστικά αντικείμενα στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων κι αυτοί με τη σειρά τους βοηθούσαν τα μικρότερα παιδιά στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμηση.

Στα πρώτα αυτά χρόνια γίνεται και ο πρώτος σχεδιασμός για την επαγγελματική εκπαίδευση. Για όσα παιδιά θα τελείωναν το αλληλοδιδασκτικό σχολείο μπορούσαν να φοιτήσουν στα «σχολεία βάνουσων τεχνών», όπου θα μαθήτευαν «είς τās τέχνας του βίου». Εκεί οι μαθητές θα διδάσκονταν την εφαρμογή των στοιχείων της γεωμετρίας, της φυσικής και της χημείας στις τέχνες και τη βιομηχανία και θα είχαν τη δυνατότητα να κάνουν πρακτική σε εργαστήρια όπου θα υπήρχαν υποδείγματα διαφόρων μηχανών και εργαλείων του επαγγέλματος που σκόπευαν να ασκήσουν. (Filippou και Hendrickx, 2007).

Στα χρόνια του βασιλιά Όθωνα (1832-1862) σχεδιάζεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα επικρατήσει στην χώρα για περίπου έναν αιώνα. Θεσμοθετούνται σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα «τετρατάξια σχολεία του λαού» (το 1833), γυμνάσια (το 1836) και το πρώτο πανεπιστήμιο της χώρας (το 1837). Για την στοιχειώδη εκπαίδευση επιλέχθηκε ο τρόπος λειτουργίας των γαλλικών σχολείων, ενώ για τα γυμνάσια ο αντίστοιχος βουαρικός. Εκδίδονται βασιλικά διατάγματα για την οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στη μεν υποχρεωτική εκπαίδευση δεν γίνεται διάκριση φύλου, στη δε μέση (εδώ περιλαμβάνεται και η ανώτερη) οι διατάξεις αφορούν τους άρρενες μαθητές αποκλείοντας ουσιαστικά τον γυναικείο πληθυσμό. Στα μέσα του αιώνα θα λειτουργήσουν για τα κορίτσια της ανώτερης κοινωνικής τάξης τα «ανώτερα παρθεναγωγεία» με πολύ υψηλά δίδακτρα. Παράλληλα λαμβάνεται πρόνοια για τη δημιουργία του πρώτου «δημόσιου σχολείου στοιχειώδους τεχνικής εκπαίδευσης» (το 1836) που θα μετεξελιχθεί στην πρώτη πολυτεχνική σχολή της χώρας (Γιαννοπούλου, 2018).

Στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα έχει ωριμάσει η αντίληψη ότι το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εμπλουτιστεί με την καθιέρωση «πρακτικής» στα σχολεία που θα συνέδεε την εκπαίδευση με την οικονομία και τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας. Το σχολείο όφειλε να προετοιμάσει τους μαθητές για την ένταξή τους στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Σ' αυτό συνέβαλε το μεγάλο εσωτερικό μεταναστευτικό ρεύμα από την επαρχία στην Αθήνα και τις υπόλοιπες μεγάλες πόλεις της Ελλάδας και η ανάγκη η χώρα να ακολουθήσει την πορεία των βιομηχανικών δυτικών ευρωπαϊκών χωρών. Έτσι οι φωνές για την αναθεώρηση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος πληθαίνουν και μιλούσαν για αναγκαία στροφή του περιεχομένου της διδασκαλίας σε πρακτικότερες κατευθύνσεις με στόχο τη σύζευξη εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης (Γκλαβάς, 2000).

Η επόμενη μεταρρυθμιστική προσπάθεια θα έρθει με τον νόμο ΒΤΜΘ το 1895, δύο χρόνια μετά την πτώχευση της χώρας. Ουσιαστικά αλλάζει μερικώς ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας και η προσήλωσή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ομοιομορφία. Καταργείται το τετρατάξιο σχολείο και αντικαθίσταται από το νέο εξατάξιο δημοτικό. Επίσης θεσμοθετείται η προσχολική αγωγή χωρίς, ωστόσο, η τότε κυβέρνηση να προχωρήσει στην ίδρυση ούτε των

νέων δημοτικών σχολείων, ούτε των νηπιαγωγείων. Παρά τις αγκυλώσεις, όμως, του ελληνικού σχολείου αυτή την εποχή παρατηρείται αύξηση του ποσοστού φοίτησης των μαθητών που αγγίζει τα ποσοστά των ανεπτυγμένων ευρωπαϊκών κρατών (Δημαράς, 2009).

Τέσσερα χρόνια μετά, στα νομοσχέδια του 1899, που έμειναν γνωστά ως «νομοσχέδια Ευταξία» μπαίνει ξανά επιτακτική η ανάγκη για την καθιέρωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και τη θεσμοθέτηση του «λαϊκού» σχολείου για όλους τους πολίτες και των δύο φύλων. Έτσι προβλεπόταν επταετή υποχρεωτική δημοτική εκπαίδευση, χωρισμένη σε δύο κύκλους: α) τετραετούς στοιχειώδους γενικής μόρφωσης και β) τριετούς τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης για όσους μαθητές δεν ήθελαν να φοιτήσουν στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης.

Παράλληλα καθιερώνεται η διδασκαλία της καθαρεύουσας στη θέση της αρχαίας ελληνικής και το ωρολόγιο πρόγραμμα εμπλουτίζεται με στοιχειώδεις γνώσεις πολιτικής αγωγής, τεχνολογίας, γεωπονίας, κηπουρικής και εμπορίου.

Τέλος τα νομοσχέδια προέβλεπαν και την ίδρυση Παιδαγωγικού τμήματος στο Πανεπιστήμιο καθώς και δύο Διδασκαλεία θηλέων, που όμως οι συγκεκριμένες διατάξεις καταψηφίστηκαν από τη Βουλή και έμειναν ανεφάρμοστες (Ευταξίας, 1899).

Το 1913 και το 1917 θα επιχειρηθούν άλλες δύο μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Ήταν καρπός ζύμωσης σημαντικών πολιτικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών γεγονότων. Πρώτιστα από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα μια ισχυρή αστική τάξη με την ανάπτυξη της ναυτιλίας και του εμπορίου είχε επιβάλει στην ελληνική κοινωνία την ιδεολογική της ταυτότητα. Κατά δεύτερον η Ελλάδα είχε βγει νικήτρια από τους βαλκανικούς πολέμους υπερδιπλασιάζοντας τα εδάφη της και πλέον θεωρούνταν υπολογίσιμη δύναμη στα Βαλκάνια και τρίτον στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας η δράση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου», το καινοτόμο πείραμα του «Παρθεναγωγείου του Βόλου», η «Φοιτητική Συντροφιά» και η ίδρυση «Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης» έθεταν επιτακτική την ανάγκη για αλλαγές που ωστόσο θα περιμένουν άλλα 16 χρόνια να ωριμάσουν οι πολιτικοκοινωνικές συνθήκες για να πραγματοποιηθούν. Οι μόνες αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν ήταν: α) η ίδρυση και λειτουργία των «αστικών σχολείων θηλέων» με καθαρά επαγγελματικό χαρακτήρα στα οποία εγγράφονταν κορίτσια που είχαν αποφοιτήσει από εξαετή δημοτικά σχολεία και β) η ίδρυση τριτάξιου Διδασκαλείου Τεχνικής Εκπαίδευσης για την κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού των τεχνικών σχολείων μέσης εκπαίδευσης γ) η καθιέρωση της διδασκαλίας της δημοτικής γλώσσας σ' ολόκληρο το δημοτικό, η αντίστοιχη της καθαρεύουσας περιορίστηκε στα δύο τελευταία χρόνια. και αλλαγή στον τρόπο συγγραφής και έγκρισης των σχολικών βιβλίων (Ψαρίδου, 2000).

Στα 1929 έχουμε άλλη μια αλλαγή στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας. Σύμφωνα με τον Δημαρά (2009), ήταν η πρώτη ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση στη νεοελληνική εκπαίδευση και επηρέασε τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος για τα επόμενα 35 χρόνια. Στις διατάξεις του καταργείται το τετρατάξιο «ελληνικόν» σχολείο και ιδρύεται το εξατάξιο δημοτικό και γυμνάσιο. Έτσι η υποχρεωτική εκπαίδευση αυξάνει κατά δύο χρόνια. Παράλληλα ιδρύεται ανώτερο Παρθεναγωγείο και κατώτερα επαγγελματικά σχολεία. Σημαντική επίσης καινοτομία της μεταρρύθμισης ήταν η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών σε αγόρια και κορίτσια, αφού καθιέρωνε στις πόλεις γυμνάσια αρρένων και θηλέων και αντίστοιχα μικτά στις επαρχίες. Ωστόσο και πάλι στον τομέα της επαγγελματικής – τεχνολογικής κατεύθυνσης τα πράγματα δεν διορθώθηκαν: «Τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία ανεπαρκέστατα και άθλια οργανωμένα, περιφρονημένα από το Κράτος, από τους δασκάλους και τους μαθητές τους, έπαιζαν ελάχιστα το ρόλο καταφυγίου μπροστά στην

αποτυχία εισαγωγής στο γυμνάσιο ή τη χαμηλότερη οικονομική κατάσταση τον μαθητή, που έφτανε αργοπορημένος στο απολυτήριο του δημοτικού» (Φραγκουδάκη, 1979).

Η αντιμεταρρύθμιση του 1935 καταργεί ουσιαστικά τις αλλαγές της προηγούμενης. Την ίδια χρονιά ιδρύεται ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β.) που αργότερα θα μετονομαστεί σε Ο.Ε.Δ.Β.

Αρκετά χρόνια μετά το 2^ο παγκόσμιο πόλεμο στα 1959 με το νομοθετικό διάταγμα 3971 «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας» χωρίζεται το γυμνάσιο σε δύο τριετείς κύκλους. Στις τελευταίες τρεις τάξεις δημιουργούνται εκτός από την κλασική και επαγγελματικές κατευθύνσεις. Ωστόσο παρά τις επίσημες εξαγγελίες για την χρησιμότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης το πρόγραμμα των μαθημάτων εξακολούθησε να στηρίζεται στη λεγομένη «ανθρωπιστική παράδοση».

Στην παρούσα μεταρρύθμιση δεν γίνονται αλλαγές στη δημοτική και τη προσχολική εκπαίδευση ενώ η διοίκηση και η εποπτεία της εκπαίδευσης (γενικής και τεχνικής) συγκεντρώνεται στο Υπουργείο Παιδείας από τα διάφορα υπουργεία και υπηρεσίες που υπαγόταν μέχρι τότε. Στην επαρχία ιδρύονται δημόσιες Μέσες Τεχνικές Σχολές και δίνεται το δικαίωμα στην ιδιωτική πρωτοβουλία να λειτουργήσει παρόμοιες σχολές (Χαραλάμπους, 1990b).

Με το νομοθετικό διάταγμα 4379 το 1964 δρομολογείται η δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και καθιερώνεται η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Το εξάχρονο γυμνάσιο χωρίζεται σε γυμνάσιο και λύκειο με τη μορφή που λειτουργεί έως σήμερα. Η δημοτική γλώσσα ορίζεται ως ισότιμη με την καθαρεύουσα και η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο γυμνάσιο γίνεται από μετάφραση με εξαίρεση κάποιες ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Γ' τάξης γυμνασίου που γίνεται από το πρωτότυπο. Με τον ίδιο νόμο ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Όπως συνέβη και με τη μεταρρύθμιση του 1929 έτσι και στην περίπτωση αυτή η αντιμεταρρύθμιση του 1967 έρχεται να ανατρέψει τα βασικά της σημεία. Οι αλλαγές που έγιναν στα προγράμματα σπουδών θύμιζαν περισσότερο το εκπαιδευτικό σύστημα όπως ίσχυσε πριν το 1929. Η δημοτική γλώσσα για μια φορά ακόμη εξοβελίζεται από το δημοτικό, μετονομάζεται σε «μητρική» και διδάσκεται μόνο στις τρεις πρώτες τάξεις, ενώ η καθαρεύουσα, που ονομαζόταν «Ελληνική Γλώσσα», διδασκόταν σε όλες τις υπόλοιπες (Χαραλάμπους, 1990b).

Το 1975, και ενώ η χώρα διανύει τον πρώτο χρόνο της μεταπολίτευσης, στο νέο Σύνταγμα που ψηφίζεται την ίδια χρονιά επανέρχονται σε ισχύ η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (καταργούνται οι εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο) και η δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες. Με τους νόμους 309/76 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως» και 576/77 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως» γίνεται μια προσπάθεια από τους μεταρρυθμιστές να εκσυγχρονιστεί το σχολικό σύστημα και παράλληλα να αποδοθεί στην κοινωνία δικαιοσύνη και παροχή ίσων ευκαιριών με στόχο την οικονομική αποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη. Πάνω σ' αυτή τη λογική, για μια φορά ακόμη, γίνεται προσπάθεια η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση να γίνει πιο αποδοτική. Δημιουργούνται οι Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) και τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ) της μέσης εκπαίδευσης και αντίστοιχα οι Ανώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά τις διακηρύξεις από επίσημα κυβερνητικά χείλη περί ισότητας των δύο εκπαιδευτικών κλάδων (γενικής και τεχνικής – επαγγελματικής παιδείας) η εφαρμογή των μέτρων δεν απέδωσε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Παράλληλα ξεκινάει ένα «γαϊτανάκι» αλλαγών και πειραματισμών που θα διαρκέσει μέχρι τις μέρες μας

με τον τρόπο εισαγωγής των αποφοίτων του Λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. (Νόμος 309, 1976), (Νόμος 576, 1977). Η επόμενη αλλαγή στον τρόπο εισαγωγής στα πανεπιστήμια θα πραγματοποιηθεί το 1983 με κατάργηση των «πανελληνίων» σε Β΄ και Γ΄ Λυκείου και την εισαγωγή γενικών εξετάσεων των «πανελλαδικών» στην Γ΄ Λυκείου, ενώ θα λειτουργήσουν τα μεταλυκειακά κέντρα ως μια δεύτερη ευκαιρία των αποτυχόντων των πανελληνίων εξετάσεων. Για την ιστορία του θεσμού αξίζει να αναφερθεί ότι ο τρόπος εισαγωγής των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα αλλάξει το 1998 με το Π.Δ. 246 και τους νόμους 2525/97 και 2640/98, το 2001 με το νόμο 2909/2001, το 2006 με το νόμο 3255/2004, το 2010 με το νόμο 3848/2010 και τέλος το 2016 με το νόμο 4327/2015 (Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων Ανεξάρτητη Αρχή, 2016).

Η επόμενη κυβερνητική αλλαγή στη δεκαετία του 1980 θα συνοδευτεί από σειρά νόμων και προεδρικών διαταγμάτων που καθιερώνουν τη δημοτική ως επίσημη γλώσσα του κράτους και επιβάλλουν το μονοτονικό σύστημα (Π.Δ. 297/1982), αντικαταστούν το θεσμό του επιθεωρητή με αυτόν του σχολικού συμβούλου (Νόμος 1304/1982) και σε μια προσπάθεια αποσυγκέντρωσης του συστήματος θεσμοθετούν τις μαθητικές κοινότητες, τα σχολικά συμβούλια, τις σχολικές επιτροπές, τους σχολικούς συνεταιρισμούς (Νόμος 1566/1985), τις διευθύνσεις και τα γραφεία δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης και τα Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (Σ.Ε.Κ.).

Για πολλοστή φορά γίνεται μια προσπάθεια να επιτευχθεί ο συγκερασμός της γενικής με την τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση με την ίδρυση των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων (ΕΠΛ) που η διάρθρωση της λειτουργίας τους χαρακτηρίζεται από τη διακίνωση επάλληλων κύκλων σπουδών από την Α΄ στην Γ΄ Λυκείου.

Το 1985 το νεοϊδρυθέν Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συντάσσει τα νέα αναλυτικά προγράμματα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επιμελείται τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων. Η ίδια διαδικασία θα επαναληφθεί το 1992 και ξανά από το 2003 ως το 2009.

Στο νόμο 1566/85 περιγράφεται με κάθε λεπτομέρεια η «δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και καθορίζονται οι αρμοδιότητες των φορέων που το στελεχώνουν, άρεται η μονιμότητα της θέσης των διευθυντών σχολικών μονάδων και αλλάζει η διαδικασία επιλογής τους. Αυτή η διαδικασία θα αλλάξει 18 φορές μέχρι το 2018 δείχνοντας με τον πιο εύγλωττο τρόπο ότι «η ελληνική Πολιτεία με τις αναγκαίες πολιτικές και εκπαιδευτικό-συνδικαλιστικές συναινέσεις δεν κατάφερε να περιγράψει με σαφήνεια τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κάθε θέσης έτσι ώστε να καταλήξει και στα κριτήρια που πρέπει να πληρούν τα πρόσωπα, που θα στελεχώσουν αυτές τις θέσεις και να καταλήξει σε ένα αποτελεσματικό, αξιόπιστο, αντικειμενικό και αποδεκτό σύστημα επιλογής» (Κελεσιδής, 2018).

Παράλληλα, κι αυτό είναι πολύ σημαντικό, γίνεται αναφορά στην ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και για το λόγο αυτό ιδρύονται τα Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα)

Όπως συνέβη και με τον νόμο 4397/1929, ο 1566/85 επηρέασε τη λειτουργία του σχολείου (πρωτοβάθμιου και δευτεροβάθμιου) περισσότερο από οποιονδήποτε μεταγενέστερο νόμο και πολλά από τα βασικά του σημεία ισχύουν μέχρι σήμερα (Κάτσικας και Θεριανός, 2007).

Στη δεκαετία του 1990 εν μέσω πολιτικών αναταράξεων και ζυμώσεων καθιερώνεται η υποχρεωτική επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ. και αρχίζει μια ακόμη ατέρμονη διεκδικητική σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, όπου σε κάθε κυβερνητική αλλαγή μπαίνουν σε ισχύ σχετικοί νόμοι και προεδρικά διατάγματα (ενδεικτικά

αναφέρονται εδώ: Π.Δ. 320/93, Π.Δ. 140/98, νόμος, 2986/2002, νόμος 3848/2010, Π.Δ.152/2013, νόμος 4336/2015) αλλά δεν εφαρμόζονται είτε γιατί συναντούν σφοδρή την αντίθεση του εκπαιδευτικού κόσμου ή λόγω πολιτικών συγκυριών και γεγονότων. Το 1993 μετά από 9 χρόνια συνλειτουργίας με τα νεοιδρυθέντα Παιδαγωγικά τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και τα αντίστοιχα Προσχολικής Αγωγής καταργούνται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και οι Σχολές Νηπιαγωγών. Την ίδια εποχή εισάγεται η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό και στελεχώνεται με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων αρχικά με εκπαιδευτικούς αγγλικής και γυμναστές στα μαθήματα αντίστοιχα των αγγλικών και της φυσικής αγωγής, ενώ η στελέχωση με εκπαιδευτικούς εικαστικών και μουσικής θα καθυστερήσει περίπου μια δεκαετία. Στο γυμνάσιο εισάγεται το μάθημα της πληροφορικής με προσπάθεια δημιουργίας αντίστοιχων σχολικών εργαστηρίων. Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας θα εξοπλιστούν με εργαστήρια πληροφορικής και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό προσωπικό στις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Την ίδια εποχή καθιερώνεται η ενισχυτική διδασκαλία σε δημοτικό και γυμνάσιο.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στα πλαίσια του «Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» ιδρύονται τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) και θεσμοθετείται η αυτοδιοίκηση των πανεπιστημίων. Παράλληλα στην κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας δημιουργούνται άλλα δύο θεσμικά όργανα: το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ) και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ).

Με τον νόμο 2525/97 το δημοτικό σχολείο και το νηπιαγωγείο γίνονται ολοήμερα και λειτουργούν μέχρι το απόγευμα. Με τον ίδιο νόμο αλλάζει ο τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών με σταδιακή κατάργηση της επετηρίδας που ίσχυε μέχρι τότε και διεξαγωγή εξετάσεων από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ).

Το 2001 σε μια προσπάθεια να δοθεί ένα τέλος στην πολύχρονη αμφισβήτηση του θεσμικού χαρακτήρα των τεχνολογικών Ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την ψήφιση του νόμου 2916 τα ΤΕΙ αναβαθμίζονται σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ΑΕΙ. Με τον νόμο 3549/2007 υπάγονται στον Τεχνολογικό Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Καθώς διανύουμε την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα παρατηρείται μια στροφή της πολιτικής ηγεσίας σε επίπεδο νομοθεσίας προς τις προτάσεις και τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική. Ο πολιτικός της λόγος κυριαρχείται από έννοιες όπως η «δια βίου μάθηση» και η συνεχής κατάρτιση των εργαζομένων και αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου ανάπτυξης. Πάνω σ' αυτή τη φιλοσοφία ψηφίζεται ο νόμος 3369/2005 όπου προβλέπεται η σταδιακή ενεργοποίηση του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α. Έτσι θεσμοθετούνται α) τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σε άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, β) τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι Σχολές Γονέων και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης και γ) τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης σε αποφοίτους ανώτατης εκπαίδευσης. Το 2010 ο νόμος 3879/2010 ήρθε να συμπληρώσει τον προηγούμενο βάζοντας τα θεμέλια για τη διαμόρφωση ενός βασικού πλαισίου μη τυπικής εκπαίδευσης και τη δημιουργία νέων προγραμμάτων που διαχέονται σε όλες τις ηλιακές ομάδες και υποστηρίζονται από ποικίλους φορείς δημόσιους και ιδιωτικούς (Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ), Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) και Κολλέγια) (Eurydice, 2019a).

Την ίδια χρονιά και ενώ η χώρα βιώνει μια πρωτοφανή οικονομική κρίση ορίζονται τα πρώτα 800 δημοτικά σχολεία διευρυμένου ωραρίου (ΕΑΕΠ) με την υπουργική απόφαση Φ.3/609/60745/Γ 1 /2010 - ΦΕΚ 804/Β/09-6-2010. Στα σχολεία αυτά διευρύνθηκε το υποχρεωτικό ωράριο ως τις 2.00 μ.μ. και προστέθηκαν επιπλέον ώρες αγγλικών, εικαστικών,

πληροφορικής και ευέλικτης ζώνης στοχεύοντας στη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας ανοιχτής και δημιουργικής που θα αποτελέσει πεδίο δημιουργικής μάθησης μέσα από τη συνεργασία και τη διαθεματικότητα. Το 2016 σε μια προσπάθεια εξοικονόμησης πόρων τα σχολεία ΕΑΕΠ καταργούνται και πλέον όλα τα δημοτικά λειτουργούν με ενιαίο ωράριο. Σύμφωνα με τη Διδασκαλική Ομοσπονδία, «εξοικονομήθηκαν» από το ΥΠΕΠΘ περίπου 3.000 θέσεις εκπαιδευτικών και αυτό διότι το πρόγραμμα κάθε τάξης μειώθηκε κατά 5 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως.

Κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πίνακας 4), παρά τις αλλαγές που επιχειρήθηκαν με τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του 1964, του 1976, καθώς και του 1982-1985 και κάποιες μικρότερης σημασίας διορθωτικές κινήσεις των επόμενων χρόνων δεν έχει, από τη μεταπολίτευση και μετά, προβεί σε καμιά ουσιαστική μεταρρύθμιση.

Η τελευταία δεκαετία, ειδικά, χαρακτηρίζεται από μια στασιμότητα που οφείλεται σε πολύ μεγάλο βαθμό και στη μεγάλη οικονομική ύφεση που βιώνει η χώρα. Η δυσίωση θέση του επηρεάζεται αφενός από τα διαρκώς μειούμενα ποσά που εκχωρούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό για την παιδεία και που τοποθετούν την Ελλάδα στις τελευταίες θέσεις ανάμεσα στις χώρες της ΕΕ (eurostat, 2019), και αφετέρου από την αδυναμία του κρατικού μηχανισμού να απορροφήσει τα προσφερόμενα κοινοτικά κονδύλια.

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής πραγματοποιείται στα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια του ΥΠΕΠΘ και από εκεί διοχετεύεται κάθετα, με νόμους, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους προς εκτέλεση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Το Υπουργείο καθορίζει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Από τους γενικούς στόχους της παρεχόμενης παιδείας ως τη δομή που θα έχει το εκπαιδευτικό σύστημα και από το νομικό πλαίσιο που θα το διέπει (μέχρι την τελευταία του λεπτομέρεια), ως το ωράριο λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης που θα προσφέρουν.

Αυτός ο απόλυτος έλεγχος και ο συγκεντρωτισμός που χαρακτηρίζει την κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας και της πολύπλοκης ιεραρχίας-δομής των οργανισμών και υπηρεσιών που εποπτεύει δεν επιτρέπει καμιά ουσιαστική άσκηση πολιτικής σε τοπικό επίπεδο. Φυσικό επακόλουθο είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό, συμπεριλαμβανομένου του διευθυντή του σχολείου, να έχει μετατραπεί σε απλό διεκπεραιωτή των αποφάσεων και των εντολών του κεντρικού εκπαιδευτικού φορέα, μακριά από ένα τρόπο λειτουργίας προσανατολισμένο προς την παραγωγή έργου (Κυριατζάκου, 2009). Έτσι παραμένει ένα σύστημα έξω από τη ροή των παγκόσμιων εκπαιδευτικών ρευμάτων και τάσεων διατηρώντας έντονα τα στοιχεία εκπαιδευτικών μοντέλων που αναδύθηκαν πολλά χρόνια πριν από τις ανάγκες των κρατών στην εποχή της εκβιομηχάνισης.

Το ΥΠΕΠΘ χαρακτηρίζεται από μια πολύ σύνθετη γραφειοκρατική δομή: Στη διοίκηση του Υπουργείου υπάρχουν τρεις Γενικές Γραμματείες και μια Ειδική Υπηρεσία.

- Η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (ΓΓΝΓ). Είναι επιφορτισμένη με τη σύνταξη της εθνικής στρατηγικής που στοχεύει σε πολιτικές και σχέδια δράσης (π.χ. Νεολαία 17-21) που αφορούν τη νεολαία. Παράλληλα εκπροσωπεί την κυβερνητική πολιτική για θέματα νεολαίας σε Όργανα και Επιτροπές των Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οργανισμών (ΟΗΕ, ΟΥΝΕΣΚΟ, ΕΕ, Συμβούλιο της Ευρώπης, κ.λ.π.).

- Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ). Πρόκειται για τον επιτελικό φορέα που είναι επιφορτισμένος με τον σχεδιασμό της δημόσιας πολιτικής της δια βίου μάθησης, της εκπόνησης του αντίστοιχου προγράμματος και της εφαρμογής του.

- Η Γενική Γραμματεία Έρευνας & Τεχνολογίας, είναι η υπηρεσία που συντονίζει και ενισχύει δραστηριότητες των ερευνητικών ιδρυμάτων της χώρας όπως το Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, το Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας, το Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Τεχνολογικής Ανάπτυξης κ.α.

- Η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» είναι υπεύθυνη για το αντίστοιχο επιχειρησιακό Πρόγραμμα μέσω του οποίου χρηματοδοτούνται δράσεις που σχετίζονται με όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, με τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας και την έρευνα.

Εποπτευόμενοι φορείς του υπουργείου είναι :

- Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) είναι ο επιστημονικός φορέας που ασχολείται με την επιστημονική έρευνα και μελέτη θεμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το σχεδιασμό και την υλοποίηση της αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής.

- Το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης που σκοπό έχει την υλοποίηση δράσεων, προγραμμάτων για τη Δια Βίου Μάθηση και τη Νεολαία.

- Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

- Το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) που είναι αρμόδιο για προγράμματα υποτροφιών εσωτερικού και εξωτερικού.

- Ο Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης

- Το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ που είναι αρμόδιο για την έρευνα και την αποτελεσματική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) σε όλες τις υπηρεσίες και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα του Υπουργείου.

- Η Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση

- Η Ακαδημία Αθηνών, η Εθνική Βιβλιοθήκη και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας (Eurydice, 2019a).

Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι τα περιφερειακά όργανα και τα τοπικά όργανα αντίστοιχα, που εποπτεύουν την υλοποίηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Λειτουργούν με την ευθύνη των Προϊσταμένων τους, οι οποίοι ασκούν διοίκηση και έλεγχο της λειτουργίας των σχολείων ευθύνης τους. Είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί Προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων που υπηρετούν στις υπηρεσίες αυτές (Σαΐτης, 2005).

Σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο λειτουργούν οι υποστηρικτικοί φορείς :

- Τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ)
- Τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ)
- Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ)
- Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ)
- Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ)
- Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ)
- Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗΝΕΤ)
- Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου να δω μην είναι το ίδιο με τον ΠΕΚΕΣ

Αποστολή τους είναι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η παρακολούθηση, ο συντονισμός (ο κάθε φορέας στον τομέα του) και η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων.

Στην Ελλάδα λειτουργούν παράλληλα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Στα ιδιωτικά φοιτάει ένα ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που αγγίζει το 6% επί του συνόλου. Το ποσοστό αυτό είναι λίγο πιο αυξημένο στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία και όσο μεγαλώνει η εκπαιδευτική βαθμίδα, μειώνεται (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2019).

Τα δημόσια σχολεία στεγάζονται σε κτίρια που τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των περισσότερων είναι η παλαιότητα (κάποια μάλιστα είναι χτισμένα πριν από το 2^ο παγκόσμιο πόλεμο), η ανεπάρκεια των υλικοτεχνικών υποδομών τους και η μικρή αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Τα σχολικά κτίρια συνήθως είναι κακοσυντηρημένα. Πέραν των αιθουσών διδασκαλίας οι υποστηρικτικοί χώροι τους είναι από ανεπαρκείς ως ανύπαρκτοι. Στα παλαιά σχολεία σαφώς και υπάρχει η δικαιολογία ότι χτίστηκαν για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που είχε διαφορετικές ανάγκες από το σημερινό. Ωστόσο αυτό δεν είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται μόνο εκεί. Μάλιστα σε εποχές που απαιτήθηκαν επιπλέον χώροι στα σχολεία (π.χ. για τη στέγαση της τραπεζαρίας του ολοήμερου από το 1997 και μετά ή για τη δημιουργία εργαστηρίου υπολογιστών τα πρώτα χρόνια του 21^{ου} αιώνα) οι λύσεις που αναζητήθηκαν συχνά ήταν ακατάλληλες και σε κάποιες περιπτώσεις ντροπιαστικές (χρησιμοποιήθηκαν αποθήκες, υπόγεια, χωρίστηκαν αίθουσες διδασκαλίας κ.λ.π.). Φυσικά η τάση που υπάρχει στο εξωτερικό τα τελευταία χρόνια, να υπάρχουν ξεχωριστές αίθουσες, για τη διδασκαλία των μαθημάτων ειδικοτήτων, για σχολικές βιβλιοθήκες – αναγνωστήρια με υπολογιστές, για χαλάρωση (white rooms) είναι κάτι που υπάρχει σε ελάχιστα σχολεία στην Ελλάδα. Εκείνο που επίσης μπορεί να επισημανθεί είναι ότι όσο ανεβαίνει η εκπαιδευτική βαθμίδα, τόσο μειώνεται ο εσωτερικός διάκοσμος του κτιρίου.

Η υλικοτεχνική υποδομή επίσης υπολείπεται στα περισσότερα από αυτά. Σε εποχές που ο video-projector, ο υπολογιστής της τάξης ή ακόμη ο διαδραστικός πίνακας θεωρούνται απαραίτητα εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία υπάρχουν σχολεία που οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν με τον μαυροπίνακα και την κιμωλία.

Εν κατακλείδι και χωρίς αυτό να είναι απόλυτο τα σχολικά κτίρια μέσα και έξω (στην αυλή) δεν είναι φιλικά προς τους ανθρώπους που φιλοξενούν. Οι λόγοι που οδήγησαν σ' αυτή την κατάσταση είναι από τη μία πλευρά η ανυπαρξία οποιουδήποτε σχεδιασμού (με συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Ο.Σ.Κ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ, τοπικός δήμος, τοπική κοινωνία, σύλλογος διδασκόντων του σχολείου) για το πως πρέπει να είναι ένα σχολικό κτίριο από άποψη λειτουργικότητας, ιδιαίτερων τοπικών συνθηκών, κάλυψης μελλοντικών αναγκών, αισθητικής και ασφάλειας και αφετέρου από την έλλειψη χρηματοδότησης.

Με τη δημιουργία των Καλλικρατικών Δήμων (το 2011) ο αριθμός των σχολείων σε κάθε νέο δήμο υπερδιπλασιάστηκε (σε κάποιους δήμους ο αριθμός των σχολείων είναι ακόμη μεγαλύτερο πολλαπλάσιο). Αντίστοιχα η κρατική χρηματοδότηση λόγω της οικονομικής κατάστασης υποδιπλασιάστηκε. Η Ελλάδα βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις των χωρών της Ευρωζώνης όσον αφορά τις κρατικές δαπάνες για την παιδεία ως ποσοστό % του ΑΕΠ (Πίνακας 1).

Η χρηματοδότηση των σχολείων είναι από τα λίγα πράγματα που λειτουργούν αποκεντρωτικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων από τη δεκαετία του 1980 ανήκουν στους δήμους, Η κρατική επιχορήγηση για τη κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των σχολείων μοιράζεται στις Ενιαίες Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες είναι Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου και καλύπτουν η καθεμία τα δημόσια σχολεία του τοπικού δήμου της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Κύριο μέλημα είναι η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών (θέρμανση, ηλεκτρικό ρεύμα, νερό, συντήρηση φωτοτυπικών μηχανημάτων). Επιπρόσθετα δίνονται κάποια μικροποσά στον

διευθυντή του σχολείου για έκτακτες ανάγκες που βέβαια σε καμία περίπτωση δεν επαρκούν. Με δεδομένου ότι πολλά σχολεία στεγάζονται σε κτίρια που ξεπερνούν την πενήνταετία η συντήρησή τους όπως και η συντήρηση και αντικατάσταση του εκπαιδευτικού και τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων αποτελούν ένα μελανό σημείο της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η εικόνα αυτή είναι σαφώς διαφορετική στην πλειοψηφία των ιδιωτικών σχολείων που έχουν άλλη χρηματοδότηση και μια διαφορετική αντίληψη για τους εξωτερικούς πελάτες τους (γονείς και μαθητές).

Την τελευταία διετία λειτουργούν 691 ιδιωτικά Νηπιαγωγεία, 159 Δημοτικά, 90 Γυμνάσια, και 81 Λύκεια. Η ιδιωτική εκπαίδευση καλύπτει ένα ποσοστό της τάξης περίπου του 7% (ΕΛΣΤΑΤ, 2017). Τα ιδιωτικά σχολεία στην Ελλάδα χρηματοδοτούνται από ιδιωτικά κεφάλια (δίδακτρα – χορηγίες), ωστόσο ακολουθούν τους νόμους, τις εγκυκλίους και τις διατάξεις που ορίζονται κεντρικά από το ΥΠΕΠΘ και ισχύουν και για τα δημόσια. Ωστόσο πέραν του ωρολογίου προγράμματος διατηρούν την αυτονομία τους στη στελέχωση του προσωπικού, δεν υπόκεινται στη δικαιοδοσία του τοπικού δήμου και συνήθως εμπλουτίζουν το ωρολόγιο πρόγραμμα τους με επιπλέον γνωστικά αντικείμενα (θεματικά προγράμματα– clubs, προγράμματα δραστηριοτήτων κ.λ.π), που σκοπό έχουν αφενός την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης και αφετέρου την προσέλκυση νέων πελατών.

Τα τελευταία χρόνια λόγω της οικονομικής ύφεσης παρατηρείται μια μικρή μείωση στη φοίτηση μαθητών στα ιδιωτικά σχολεία.

Οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα έχουν διδακτικό ωράριο 21 έως 25 ώρες την εβδομάδα (στη δευτεροβάθμια το ωράριο είναι πιο μειωμένο) και το εργασιακό τους ωράριο είναι 30 ώρες. Η αναλογία δάσκαλος προς μαθητές είναι περίπου 1: 10 για την πρωτοβάθμια (στα ιδιωτικά σχολεία είναι λίγο πιο αυξημένο το ποσοστό και 1: 8 ή ακόμη πιο κάτω για τη δευτεροβάθμια. Όλοι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είναι πτυχιούχοι πανεπιστημίου ή παιδαγωγικής ακαδημίας ενώ οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας είναι πτυχιούχοι των σχολών της ειδικότητάς τους.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει και στις περισσότερες χώρες, διδάσκουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα εκτός από τα μαθήματα ειδικοτήτων (γυμναστικά, εικαστικά, μουσική, πληροφορική, ξένες γλώσσες). Η ανάθεση ωρών ειδικοτήτων σε δασκάλους ΠΕ70 συμβαίνει μόνο σε περιπτώσεις που λόγω έλλειψης πιστώσεων τα σχολεία δεν έχουν στελεχωθεί με τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ειδικοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά ακολουθούν απαρégκλιτα το ωρολόγιο πρόγραμμα, την ευθύνη του οποίου τόσο στην πραγματοποίησή του, όσο και στην εφαρμογή του έχει ο διευθυντής. Η ώρα προσέλευσης είναι στις 8:00 π.μ. και η ώρα αναχώρησης στις 13:15 μ.μ. . Γκρίζα ζώνη αποτελεί η παραμονή του εκπαιδευτικού μετά τη λήξη του διδακτικού του ωραρίου όταν αυτό γίνεται πριν τις 13:15 μ.μ. (π.χ. ο εκπαιδευτικός τελειώνει στο 5ωρο στις 12: 25 π.μ.) και εφόσον δεν του έχει ανατεθεί κάποια εργασία από τη διεύθυνση του σχολείου, όπως και η παραμονή του στο σχολείο μέχρι τη λήξη του εργασιακού του ωραρίου. Σύμφωνα με το άρθρο 245 του νόμου 4512/2018 η παραμονή του κρίνεται υποχρεωτική, όμως η ΔΟΕ υποστηρίζει από τη μεριά της ότι εφόσον δεν έχει εντεταλμένη εργασία ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αποχωρήσει από το σχολείο. Σε αρκετά σχολεία ο σύλλογος διδασκόντων αποφάσισε την παραμονή στο σχολείο ανεξαρτήτως διδακτικού ωραρίου όλων των εκπαιδευτικών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί παραμένουν στο σχολείο μετά τις 13:15 μ.μ. τις μέρες που πραγματοποιούνται οι τακτικές και οι έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων ή των σχολικών συμβουλίων. Ο εκπαιδευτικός υποχρεούται να ορίσει μέρα και ώρα (συνήθως συμβαίνει σε κάποια ώρα που δεν βρίσκεται στην τάξη) που μπορεί να δεχτεί τους γονείς για ενημέρωση ή να επικοινωνήσει μαζί τους τηλεφωνικά.

Τα τελευταία χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης και των μνημονιακών υποχρεώσεων της χώρας δεν γίνονται πλέον προσλήψεις μόνιμων εκπαιδευτικών. Έτσι οι αναπληρωτές έχουν φτάσει στο δημοτικό σε ποσοστά που αγγίζουν το 20% (IOBE, 2018). Αναμένεται τα επόμενα χρόνια να υπάρξει έξαρση του φαινομένου. Μέσα σ' αυτό το ασφυκτικό πλαίσιο ο εκπαιδευτικός σήμερα, εκτός από επαγγελματική υπονόμηση και ανασφάλεια υφίσταται και οικονομική υποβάθμιση λόγω των μεγάλων περικοπών και της ουσιαστικής διακοπής των μόνιμων διορισμών (Πίνακας 2). Είναι σαφές λοιπόν πως η δημιουργία νέας γενιάς ταλαντούχων, εμπνευσμένων παιδαγωγών είναι εξαιρετικά δύσκολη υπό αυτές τις συνθήκες.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η αξιολόγηση (εξωτερική και εσωτερική) πρέπει να συνδέεται με το σύνολο των λειτουργιών της εκπαίδευσης και είναι μια διαδικασία που έχει δυο συνιστώσες: αφενός τη βελτίωση της ποιότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού και αφετέρου του εκπαιδευτικού έργου που καλείται να επιτελέσει (Ingvarson και Rowe, 2008).

Στη χώρα μας τα τελευταία 40 χρόνια, αν και έχει θεσμοθετηθεί πολλές φορές, ωστόσο ποτέ δεν εφαρμόστηκε ή εφαρμόστηκε εν μέρει. Ήταν, ωστόσο, θετικό ότι σε κάποιες περιπτώσεις (π.χ. το 2002) εφαρμόστηκε με τη μορφή αυτοαξιολόγησης, παρ' όλο που τα κριτήρια και οι δείκτες καθορίζονταν πάντα κεντρικά από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Αναστασίου, 2014). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επανήλθε και με τον Νόμο 3848/2010 και την εγκύκλιο 37100/Γ1, όπου εξετάζονταν πέντε συνιστώσες – άξονες: μέσα και πόροι, διοίκηση σχολείου, κλίμα και σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αν και η όλη διαδικασία είχε έναν συνεργατικό και συνδιαμορφωτικό χαρακτήρα, άφηνε εκτός τόσο τους μαθητές όσο και τους γονείς. Επίσης δεν γινόταν καμιά αναφορά σε σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με κάποια μορφή εξωτερικής αξιολόγησης (Μαρκόπουλος και Λουρίδας, 2010).

Ωστόσο στην Ελλάδα, όπως προαναφέρθηκε, πολιτικές συγκυρίες και σκοπιμότητες καθώς και η σφοδρή αντίθεση του εκπαιδευτικού κόσμου και των συνδικαλιστικών οργανώσεων άφησαν έωλο το συγκεκριμένο μέτρο μέχρι σήμερα. Τη διετία 2013 – 14 υπήρξε η τελευταία φορά που ασκήθηκε πίεση από μέρους του υπουργείου να εφαρμοστεί (και σε πολύ μεγάλο βαθμό λόγω των μνημονιακών υποχρεώσεων της χώρας). Στο ΠΔ 152/2013 προβλέπονταν αρχικά μια πυραμιδικής μορφής εξωτερική αξιολόγηση (τα ανώτερα στελέχη θα αξιολογούσαν τα κατώτερα). Τα δεδομένα θα συγκεντρώνονταν στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας για την περεταίρω ανάλυση και ποσοτικοποίηση τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων με στόχο τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς. Στο συγκεκριμένο τύπο αξιολόγησης μέσα από μια κλιμακούμενη ποσόστωση κατηγοριοποιούνταν οι εκπαιδευτικοί και για όσους κρίνονταν ανεπαρκείς δεν προβλέπονταν στοιχεία ανατροφοδότησης, ενώ ελλόχευε ο κίνδυνος μετάταξης ή απόλυσης (αρκετά καθυστερημένα από το ΥΠΕΠΘ υπήρξε η διαβεβαίωση ότι οι μη επαρκείς θα επιμορφωθούν και δε θα απολυθούν).

Η αξιολόγηση από μόνη της είναι μια πολύ σύνθετη διαδικασία, ωστόσο έτσι όπως σχεδιάστηκε στο ΠΔ 152/2013 έδειξε ότι ήταν ένα εγχείρημα ξεκομμένο από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα εφαρμοζόταν και δεν λάμβανε σοβαρά υπόψιν του τις ιδιαίτερες συνθήκες και λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός κόσμος από τη μεριά του το είδε για άλλη μια φορά με καχυποψία αφενός ως εργαλείο γραφειοκρατικού και διοικητικού ελέγχου και ένα πολιτικό μέτρο που οδηγεί στον συμβιβασμό με άνωθεν επιβολές (Χαρίσης, 2007). και αφετέρου ως επανάληψη μιας συνηθισμένης διαδικασίας που συμβαίνει δεκαετίες στη χώρα να εξελίσσεται κάποιος επαγγελματικά με μη αξιοκρατικά κομματικά κριτήρια. Έτσι δεν ήταν λίγοι αυτοί που τάχθηκαν υπέρ της δημιουργίας μιας ανεξάρτητης διακομματικής αρχής που θα εξασφαλίζει

στο όλο εγχείρημα την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα (Ματσαγγούρας, 2012). Ωστόσο για μια ακόμη φορά η έλλειψη υπερκομματικού μακροπρόθεσμου σχεδιασμού οδήγησε με την αλλαγή κυβέρνησης το συγκεκριμένο προεδρικό διάταγμα στη μη εφαρμογή του και εγγράφηκε στην ιστορία της Εκπαίδευσης ως άλλη μια «μεταρρυθμιστική προσπάθεια που δεν έγινε».

Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες

Νηπιαγωγείο – παιδικός σταθμός

Η προσχολική εκπαίδευση χωρίζεται ανάλογα με την ηλικία του νηπίου σε δύο στάδια:

- Οι Μονάδες Φροντίδας Προσχολικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης (Μ.Φ.Π.Α.Δ.) αποτελούνται από τους βρεφονηπιακούς και τους παιδικούς σταθμούς. Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί φιλοξενούν νήπια ηλικίας από 6 μηνών έως 2,5 ετών. Στους αντίστοιχους παιδικούς τα νήπια που μπορούν να εγγραφούν φτάνουν μέχρι την ηλικία των 4 χρόνων. Συνήθως υπάρχουν κάποια κοινωνικά κριτήρια στην επιλογή των παιδιών. Προηγούνται, κατά την εγγραφή, παιδιά μονογονεϊκών και πολύτεκνων οικογενειών, παιδιά ορφανά ή υιοθετημένα, οικογενειών που εργάζονται και οι δύο γονείς ή αντίστοιχα είναι άνεργοι κλπ.

Προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τους είναι η ασφάλεια και η υγιεινή των εγκαταστάσεων, η υγιεινή διατροφή και η τακτική ιατρική παρακολούθηση των νηπίων. Η απασχόλησή τους περιλαμβάνει διαπαιδαγώγηση, ψυχαγωγία, ανάπαυση και ψυχολογική υποστήριξη τόσο στα παιδιά όσο και στις οικογένειές τους (αν απαιτείται) (Υ.Α. 1828/293/2017).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στους βρεφονηπιακούς σταθμούς έχουν την ειδικότητα του βρεφονηπιοκόμου ενώ στους παιδικούς σταθμούς την ειδικότητα του νηπιαγωγού.

- Το δεύτερο στάδιο της προσχολικής εκπαίδευσης, είναι το νηπιαγωγείο, στο οποίο εγγράφονται νήπια 4 και 5 ετών. Το 2006 με τον νόμο 3518 η δωρεάν φοίτηση στα νηπιαγωγεία γίνεται διετής, ωστόσο υποχρεωτικά εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2018-2019 σε 184 από τους 325 δήμους της επικράτειας (Νόμος 4521/2018). Το ωρολόγιο πρόγραμμά του είναι από τις 8.15 π.μ. (από τις 8.15 π.μ. ως τις 8.30 π.μ. πραγματοποιείται η υποδοχή των νηπίων) έως τις 13.00 μ.μ. Για τους εργαζόμενους γονείς υπάρχει η δυνατότητα να παρατείνουν την παραμονή του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο το πρωί από τις 7:45 π.μ. μέχρι τις 8:30 π.μ. και μετά το μετέωρο της πρωινής ζώνης, κατά τη διάρκεια λειτουργίας του ολοήμερου, ως τις 4.00 μ.μ. Ο μέγιστος αριθμός των νηπίων ανά νηπιαγωγό είναι 25 και από τον αριθμό αυτό εξαρτάται και η στελέχωση του σχολείου: μέχρι 25 νήπια = 1 νηπιαγωγός άρα μονοθέσιο νηπιαγωγείο, ως 50 νήπια = 2 νηπιαγωγοί άρα διθέσιο νηπιαγωγείο κλπ. (Π.Δ. 79/2017). Ο αριθμός των νηπιαγωγείων (δημοσίων και ιδιωτικών) το 2017 ήταν 5.672 (Πίνακας 3).

Το νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι το πρώτο οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο καλλιεργούνται τα κίνητρα για τη μάθηση μέσω εκπαιδευτικών παιχνιδιών, αναπτύσσονται ικανότητες και στρατηγικές στην αντιμετώπιση των σχολικών δυσκολιών ενώ ταυτόχρονα δένεται έμφαση στην κοινωνικοποίηση, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την αποκλίνουσα σκέψη.

Η κάθε αίθουσα νηπιαγωγείου χωρίζεται σε «γωνιές» (ο αριθμός τους εξαρτάται από το μέγεθος της αίθουσας) που εξυπηρετούν διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης και είναι εξοπλισμένες με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό.

Ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου, στην περίπτωση που λειτουργεί αυτόνομο είναι κατάλληλα διαμορφωμένος και όχι σπάνια υπάρχουν υπαίθρια παιχνίδια για μικρά παιδιά (κούνιες, τραμπάλες ή ακόμη πιο ειδικές κατασκευές). Στις περισσότερες των περιπτώσεων τον αύλειο χώρο τον μοιράζεται με το δημοτικό. Η συνύπαρξη με μεγαλύτερα παιδιά είναι συχνά προβληματική. Οι αυλές των δημοτικών σχολείων είναι ανοιχτοί χώροι στρωμένοι με

τσιμέντο συνήθως χωρίς καμία σύγχρονη παιδαγωγική μελέτη. Δεν υπάρχει καμία κατασκευή - υπαίθριο παιχνίδι παρά μόνο μπασκέτες ή εστίες ποδοσφαίρου που ουσιαστικά δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα νήπια. Επιπρόσθετα πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος τραυματισμού από τα μεγαλύτερα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ωστόσο η συστέγαση στη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό λειτουργεί θετικά δεδομένου ότι είναι ένας χώρος στον οποίο έχουν εξοικειωθεί.

Τέλος, εκτός από τα δημόσια νηπιαγωγεία, υπάρχουν και τα ιδιωτικά που αντιστοιχούν σ' ένα ποσοστό 12% επί του συνόλου (ΕΛΣΤΑΤ, 2017), στα οποία οι γονείς πληρώνουν δίδακτρα που εξαρτώνται από την περιοχή που βρίσκεται το νηπιαγωγείο, τις κτιριακές υποδομές που διαθέτει και τις υπηρεσίες που προσφέρει.

Με τον νόμο 4521/2018 το σχολικό έτος 2018-2019 λειτούργησε υποχρεωτικά η δίχρονη υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση. Για το επόμενο σχολικό έτος 2019-2020 αποφασίστηκε η επέκτασή της σε επιπλέον 114 δήμους στους οποίους όμως υπάρχει μεγάλη έλλειψη σε υποδομές για την υλοποίηση του μέτρου και υπάρχει σοβαρό ενδεχόμενο να μην εφαρμοστεί το μέτρο από τον Σεπτέμβριο του 2019.

Παράλληλα ο μη διορισμός νηπιαγωγών λόγω οικονομικής ύφεσης και μνημονιακών υποχρεώσεων της χώρας αναγκάζει πάνω από 8.000 πτυχιούχους των παιδαγωγικών σχολών προσχολικής αγωγής να ζουν τον εφιάλτη της ανεργίας.

Πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση

Το δημοτικό σχολείο αποτελεί τη δεύτερη και ουσιαστικότερη βαθμίδα της εκπαίδευσης έχοντας ως στόχο αφενός την ισόρροπη ανάπτυξη των παιδιών στον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα και αφετέρου την επαφή τους με στοιχεία της εθνικής τους ταυτότητα, της γλώσσας, της θρησκείας, της ιστορίας και των παραδόσεων του τόπου τους καθώς και άλλων πολιτισμών καλλιεργώντας διαπολιτισμική συνείδηση και σεβασμού απέναντι στους πολίτες άλλων χωρών.

Οι ηλικίες των παιδιών που φοιτούν είναι από 6 έως 12 ετών. Ένας μαθητής μπορεί να εγγραφεί στο δημοτικό σε μεγαλύτερη ηλικία μόνο εφόσον υπάρχουν σοβαροί ιατροπαιδαγωγικοί λόγοι που πιστοποιούνται με βεβαίωση του ΚΕΣΥ ή δημοσίου νοσοκομείου. Η φοίτηση γίνεται σε συγκεκριμένο Δημοτικό Σχολείο και εξαρτάται από τον τόπο μόνιμης κατοικίας. Οι γονείς δεν μπορούν να εγγράψουν το παιδί τους σε άλλο σχολείο, παρά μόνο αν αυτό είναι ιδιωτικό (Eurymdice, 2019a).

Σε κάθε τάξη υπάρχει ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει τα βασικά μαθήματα ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών: γλώσσα, μαθηματικά και μελέτη περιβάλλοντος στα μικρότερα παιδιά (Α' και Β' τάξης) και επιπρόσθετα στα μεγαλύτερα παιδιά: ιστορία, φυσική, θρησκευτικά, γεωγραφία, κοινωνική και πολιτική αγωγή. Οι δάσκαλοι των ειδικοτήτων διδάσκουν τα γνωστικά αντικείμενα που συμπληρώνουν το ωρολόγιο πρόγραμμα κάθε τάξης: αγγλικά, καλλιτεχνικά πληροφορική, θεατρική αγωγή, μουσική και γυμναστική. Επίσης στο ωρολόγιο πρόγραμμα των δύο τελευταίων τάξεων έχει μπει και η εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας (Γερμανικά ή Γαλλικά). Στις μικρότερες τάξεις υπάρχουν και οι ώρες της ευέλικτης ζώνης όπου εκπονούνται διαθεματικά προγράμματα.

Από το σχολικό έτος 2016-2017, λειτουργεί ένας Ενιαίος Τύπος Σχολείου με αναθεωρημένο ωρολόγιο πρόγραμμα. Το ωράριο για όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας είναι από τις 8.15 π.μ. ως τις 13.15 μ.μ. Όπως ακριβώς ισχύει για το νηπιαγωγείο έτσι και στο δημοτικό υπάρχει η δυνατότητα οι μαθητές να παρατείνουν την παραμονή τους στο σχολείο το πρωί από τις 7:00 π.μ. μέχρι τις 8:00 π.μ. (πρωινή ζώνη) και κατά τη διάρκεια λειτουργίας του ολοήμερου, από τις 13.15μ.μ. ως τις 4.00 μ.μ.

Ο χώρος του σχολείου αποτελεί βασικό παράγοντα της παιδαγωγικής διαδικασίας και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο οργάνωσής του και την παιδαγωγική μέθοδο που εφαρμόζεται. Κάθε γνωστικό αντικείμενο ή οργανωμένη δραστηριότητα απαιτεί διαφορετική μέθοδο ή διαφορετική χρήση του χώρου, είτε αυτός είναι στο εσωτερικό του σχολείου (π.χ. στην αίθουσα διδασκαλίας), είτε στον εξωτερικό αύλειο χώρο.

Τα περισσότερα σχολεία είναι χτισμένα σε μεγάλες εκτάσεις και συστεγάζονται είτε με άλλα σχολεία είτε με νηπιαγωγεία. Συνήθως εκτός από τις αίθουσες διδασκαλίας και τα γραφεία διευθυντή και διδακτικού προσωπικού υπάρχει αίθουσα πληροφορικής και κάποιος χώρος για τη σίτιση. Σε λίγα σχολεία υπάρχει κλειστό γυμναστήριο, αίθουσες για τα μαθήματα ειδικοτήτων και αίθουσα εκδηλώσεων με στοιχειώδη εξοπλισμό. Συχνά, λόγω έλλειψης χώρων, μια μεγάλη αίθουσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως γυμναστήριο το πρωί, το μεσημέρι ως χώρος σίτισης και εκεί να πραγματοποιηθεί μια εκδήλωση τις απογευματινές ώρες ή σε κάποια επέτειο. Επίσης υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα αστικά σχολεία και στα σχολεία της υπαίθρου. Στα πρώτα και λόγω απουσίας προγραμματισμού της δημοτικής αρχής συχνά παρατηρείται έλλειψη χώρων λόγω του αυξημένου μαθητικού δυναμικού, αντίθετα στα σχολεία της υπαίθρου μεγάλα κτίρια φιλοξενούν ελάχιστους μαθητές.

Έλλειψη παρατηρείται και στο γραφείο των εκπαιδευτικών. Συχνά ο χώρος δεν επαρκεί για όλους, δεν υπάρχουν χώροι φύλαξης προσωπικών αντικειμένων και εποπτικού υλικού και απουσιάζουν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Είναι τελείως διαφορετική η εικόνα με την αντίστοιχη των σκανδιναβικών χωρών, όπου εκεί έχουν προβλεφτεί χώροι για ξεκούραση, μελέτη και φαγητό για κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου και συχνά αυτός είναι ένας από τους λόγους που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το σχολείο με τη λήξη του διδακτικού τους ωραρίου.

Η αναλογία εκπαιδευτικών – μαθητών είναι περίπου 1: 9,5 στα δημόσια σχολεία ενώ αντίστοιχα στα ιδιωτικά 1: 10,7 (πίνακας 5). Τα τελευταία χρόνια ο συγκερασμός των συνταξιοδοτικών αλλαγών και της παύσης των διορισμών (απόρροια και της μείωσης του μαθητικού πληθυσμού) έχει ως αποτέλεσμα ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών στα σχολεία να αγγίζει τα 50 χρόνια (το 49% των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι άνω των 50 ετών, ενώ κάτω των 30 ετών είναι μόλις το 1 %) (eurostat, 2019). Τα προσεχή χρόνια ο δείκτης ηλικίας θα ανέβει κι άλλο δεδομένου ότι, λόγω των μνημονιακών υποχρεώσεων της χώρας και της αβεβαιότητας που υπάρχει στο συνταξιοδοτικό, θα παραταθεί η παραμονή των εκπαιδευτικών στην εργασία έως 12 χρόνια ακόμη.

Οι εργάσιμες βδομάδες στο σχολείο είναι 33-34 και οι ετήσιες ώρες διδασκαλίας αγγίζουν τις 1.000. Ένας μαθητής συνολικά πρέπει να παρακολουθήσει περίπου 6.000 ώρες διδασκαλίας για να αποφοιτήσει από το δημοτικό σχολείο. Το σχολικό έτος είναι χωρισμένο σε 3 τρίμηνα και στο τέλος κάθε τριμήνου δίνεται ένας έλεγχος αξιολόγησης. Για τις τέσσερις πρώτες τάξεις η βαθμολογία είναι αλφαβητική, ενώ για τις τελευταίες δύο αριθμητική.

Η διαδικασία προαγωγής των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου από τάξη σε τάξη γίνεται χωρίς εξετάσεις, εφόσον αυτοί έχουν φοιτήσει για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο από το μισό του διδακτικού έτους. Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους δίνεται στους μαθητές τίτλος προόδου.

Παρά το ότι υπάρχει ένα διδακτικό εγχειρίδιο, κεντρικά καθορισμένο από το Υπουργείο, για κάθε γνωστικό αντικείμενο σε κάθε τάξη και αντίστοιχο βιβλίο του δασκάλου που υποδεικνύει την ενδεδειγμένη μεθοδολογία, στην πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους έχουν την ευελιξία να χρησιμοποιήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας που εκείνοι κρίνουν κατάλληλες. Έτσι συχνά στο δημοτικό σχολείο η διδασκαλία σε πολλά μαθήματα γίνεται με διαθεματικό και ομαδοσυνεργατικό τρόπο. Δεν προβλέπονται εξετάσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (κεντρικά θεσμοθετημένες), όμως το σύστημα σε

μεγάλο βαθμό ευνοεί την αποστήθιση και σε πολλές τάξεις τα διαγωνίσματα ποικίλου χρόνου πραγματοποιούνται σε ημερήσια ή εβδομαδιαία βάση.

Δευτεροβάθμια κατώτερη υποχρεωτική εκπαίδευση

Μετά την αποφοίτηση τους από το δημοτικό οι μαθητές συνεχίζουν υποχρεωτικά τις σπουδές τους στο γυμνάσιο που είναι τριετούς φοίτησης.

Σκοπός των γυμνασιακών σπουδών είναι οι μαθητές να επιτύχουν την ολόπλευρη ανάπτυξη τους σε πολλά επιστημονικά πεδία (καλλιεργώντας τη γλωσσική τους έκφραση, επιτυγχάνοντας κοινωνική ωριμότητα, γνωρίζοντας πολύπλευρα την τέχνη και τον πολιτισμό, συμπληρώνοντας τις γνώσεις τους, ανακαλύπτοντας τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους) και να αποκτήσουν στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής.

Τα περισσότερα Γυμνάσια λειτουργούν από τις 8.15 π.μ. μέχρι τις 2.10 μ.μ. (7 ώρες ημερησίως). Ωστόσο υπάρχουν και εσπερινά, στα οποία φοιτούν εργαζόμενοι μαθητές που έχουν συμπληρώσει το 14ο έτος της ηλικίας τους. Ακόμη υπάρχουν Γυμνάσια με τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης, Μουσικά Γυμνάσια και Γυμνάσια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (για παιδιά με κοινωνικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες).

Οι μαθητές εμβαθύνουν τις γνώσεις τους στα γνωστικά αντικείμενα που παρακολούθησαν στο δημοτικό, όμως επιπροσθέτως το πρόγραμμά τους περιλαμβάνει και κάποια νέα όπως η τεχνολογία, η αρχαία ελληνική γλώσσα, βιολογία, οικιακή οικονομία.

Κάθε γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται από διαφορετικό καθηγητή, ωστόσο συχνά λόγω έλλειψης ειδικοτήτων πολλοί καθηγητές αναλαμβάνουν τη διδασκαλία μαθημάτων μη συμβατών με τις σπουδές τους.

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι μια σύνθετη καθημερινή διαδικασία που προκύπτει από την προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, τις γραπτές δοκιμασίες (συνήθως μικρής χρονικής διάρκειας), τις ωριαίες υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες, και τέλος, τις γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις με τη λήξη του σχολικού έτους.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς όσοι μαθητές δεν πέτυχαν βαθμό προαγωγής σε κάποια μαθήματα, παραπέμπονται το Σεπτέμβριο σε επαναληπτικές εξετάσεις. Όσοι αποτύχουν εκ νέου οφείλουν να παρακολουθήσουν και πάλι την ίδια τάξη. Για τους αποτυχόντες μαθητές της τρίτης τάξης του Γυμνασίου, δεν είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση των μαθημάτων, αλλά να συμμετέχουν στις εξετάσεις στις προβλεπόμενες εξεταστικές περιόδους.

Στο τέλος κάθε τάξης, γράφουν τελικές εξετάσεις πλέον, μόνο στα εξής μαθήματα: μαθηματικά, φυσική, νέα ελληνικά και ιστορία.

Όσοι μαθητές έχουν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και οι αλλοδαποί μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα πλαίσια ενός ειδικά γι' αυτούς διαμορφωμένου προγράμματος. Ακόμη λειτουργούν Ειδικά Γυμνάσια και Τάξεις Ένταξης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι επιτυγχόντες απόφοιτοι του Γυμνασίου παίρνουν Απολυτήριο με το οποίο μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Λύκειο ή αν είναι άνω των 18 ετών, μπορούν να σπουδάσουν σε Τμήματα των Ι.Ε.Κ, συγκεκριμένων ειδικοτήτων. Από τα μονοετή αυτά ιδρύματα θα αποκτήσουν Πιστοποιητικό Επαγγελματικής Κατάρτισης επιπέδου 1.

Δευτεροβάθμια ανώτερη προαιρετική εκπαίδευση

Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 και το νόμο 2525 το Ενιαίο Λύκειο (σήμερα αναφέρεται ως Γενικό Λύκειο) αντικατέστησε τους παλαιούς τύπους λυκείων. Η φοίτηση είναι τριετής και η εισαγωγή από την Γ' τάξη Γυμνασίου γίνεται χωρίς εξετάσεις.

Παρ' όλο που οι στόχοι στο Λύκειο είναι συναφείς με αυτούς του Γυμνασίου, δηλαδή έμφαση στη γενική παιδεία με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή ώστε να γίνει ένας υπεύθυνος πολίτης μέσα στην κοινωνία, ωστόσο το σύστημα αναγκάζει τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών να το αντιμετωπίζει σαν ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για τις τελικές εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η δομή του Γενικού Λυκείου επιτρέπει στους μαθητές τη δυνατότητα για οριζόντια και κάθετη μετακίνηση στις άλλες ισότιμες ή ανώτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα με τα ημερήσια Γενικά Λύκεια λειτουργούν και εσπερινά. Απευθύνονται σε εργαζόμενους νέους και η φοίτηση είναι τετραετής. Επίσης λειτουργούν Εκκλησιαστικά Γενικά Λύκεια, Γενικά Λύκεια με Τμήμα Αθλητικής Διευκόλυνσης, Μουσικά Γενικά Λύκεια, Γενικά Λύκεια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Μειονοτικά Γενικά Λύκεια. Τέλος, αντίστοιχα με το Γυμνάσιο, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λειτουργούν Τάξεις Ένταξης και Γενικά Λύκεια Ειδικής Αγωγής.

Όλοι οι μαθητές στην Α' τάξη του Γενικού Λυκείου παρακολουθούν 33 ώρες τα μαθήματα Γενικής Παιδείας και 2 ώρες επιλογής. Σύνολο 35 ώρες). Στη Β' τάξη υπάρχουν δύο κατευθύνσεις: Θεωρητική και Θετική. Οι μαθητές επιλέγουν μια από τις δύο και τους παρέχεται η δυνατότητα αλλαγής κατεύθυνσης μέχρι τα μέσα Οκτωβρίου του διδακτικού έτους. Τα μαθήματα περιλαμβάνουν 30 ώρες Γενικής Παιδείας, 5 ώρες προσανατολισμού σε δύο γνωστικά αντικείμενα. Σύνολο 35 ώρες (ΦΕΚ 193, τΑ, 17-9-2013).

Στη Γ' Λυκείου οι μαθητές παρακολουθούν 9 ώρες μαθήματα Γενικής παιδείας, 21 ώρες προσανατολισμού(3Χ7ώρες) και 2 ώρες μαθήματα επιλογής. Σύνολο 32 ώρες. Οι προσανατολισμοί στη Γ' είναι τέσσερις (Υ.Α. 77568/Δ2/2019).

Στην Α' τάξη του Γενικού Λυκείου οι μαθητές στο τέλος του διδακτικού έτους δίνουν εξετάσεις σε 8 από τα 13 μαθήματα για να προαχθούν στην επόμενη τάξη. Αντίστοιχα στη Β' τάξη 6 από τα 14. Στην Γ' Λυκείου οι εξετάσεις είναι διπλές: Σε επίπεδο σχολικής μονάδας (πέντε μαθήματα γενικής παιδείας) και σε πανελλαδικό (τέσσερα μαθήματα κατεύθυνσης) (Υ.Α. 71388/Δ2/2019).

Με την απόκτηση του Απολυτήριου του Ενιαίου Λυκείου οι επιτυγχόντες μπορούν να εργαστούν στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα, να εισαχθούν σε κάποια από τις σχολές των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι) ή των Ανώτατων Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Τ.Ε.Ι.) της χώρας. Ακόμη έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε δημόσια ή ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ). Η φοίτηση στα Ι.Ε.Κ. διαρκεί 5 εξάμηνα (4 εξάμηνα θεωρητική κατάρτιση και 1 εξάμηνο πρακτική) και το δίπλωμα είναι επιπέδου μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης.

Στον αντίποδα του Γενικού Λυκείου στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης λειτουργούν τα τριετή Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) και οι διετείς Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ) (Πίνακας 6). Οι τελευταίες υπάγονται στον ΟΑΕΔ του Υπουργείου Εργασίας και του Υπουργείου Αγροτικής Ανάπτυξης (συνολικά 57 ΕΠΑΣ πανελλαδικά). Θεσμοθετήθηκαν με τους νόμους 3475/2006 και 4186/2013 καταργώντας τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.). Ουσιαστικά πρόκειται για την επαναλειτουργία των παλαιών

Τεχνικών - Επαγγελματικών Λυκείων (Τ.Ε.Λ.) και των Τεχνικών - Επαγγελματικών Σχολών (Τ.Ε.Σ.) του νόμου 576/77.

Οι μαθητές στην Α' τάξη του ΕΠΑ.Λ παρακολουθούν κυρίως μαθήματα γενικής παιδείας και κάποια προ-επαγγελματικά μαθήματα προσανατολισμού χωρισμένα σε 3 κύκλους. Η Β' Τάξη χωρίζεται σε Τομείς που στη Γ' Τάξη μοιράζονται σε Ειδικότητες. Στους Τομείς της Β' Τάξης μπορούν να εγγραφούν μαθητές τόσο από το ΕΠΑ.Λ όσο και απόφοιτοι της Α' Τάξης του Γενικού Λυκείου (ΓΕ.Λ).

Η ΕΠΑ.Σ είναι διετής και από την Α' Τάξη είναι χωρισμένη σε Ειδικότητες. Στην ΕΠΑ.Σ εγγράφονται απόφοιτοι τουλάχιστον της Α' Τάξης του ΕΠΑ.Λ ή του ΓΕ.Λ και ακολουθεί το σύστημα της μαθητείας που συνδυάζει τη θεωρητική και εργαστηριακή εκπαίδευση του μαθητή στο Σχολείο με την εκπαίδευση σε πραγματικές συνθήκες εργασίας με στόχο την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας απαραίτητης στην αγορά εργασίας. Έτσι, ενώ το πρώι πραγματοποιούν μαθητεία σε δημόσιες ή ιδιωτικές επιχειρήσεις, το απόγευμα διδάσκονται θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα στο σχολείο.

Οι μαθητές στα ΕΠΑ.Λ και στις ΕΠΑ.Σ αποφοιτούν τρία χρόνια μετά το Γυμνάσιο και τα πτυχία που θα αποκτήσουν είναι του ίδιου επιπέδου. Ωστόσο οι απόφοιτοι των ΕΠΑ.Λ εκτός από το επαγγελματικό πτυχίο, αποκτούν και απολυτήριο ισότιμο με αυτό του ΓΕ.Λ.

Ο τρόπος εισαγωγής των αποφοίτων των ΕΠΑ.Λ στα Ανώτατα Τεχνολογικά Ιδρύματα ΤΕΙ πραγματοποιείται μέσω πανελλαδικών εξετάσεων στην Ελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά και ένα ή δύο μαθήματα Ειδικότητας. Επίσης προβλέπεται από τη νομοθεσία η δυνατότητα πρόσβασης των αποφοίτων εκτός από τα ΑΤΕΙ και στα ΑΕΙ σε ποσοστό 1%. Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο του Ενιαίου Λυκείου όσο και των ΕΠΑ.Λ παρέχεται δωρεάν Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη μέσα στα σχολεία, τόσο σε μαθήματα Γενικής Παιδείας όσο και σε μαθήματα Ειδικότητας. Επίσης, λειτουργούν Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια Ειδικής Αγωγής για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νόμος 4186/2013).

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με το νόμο 2916/2001, χωρίζεται σε Ανώτατη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση η οποία παρέχεται στα Πανεπιστήμια (Α.Ε.Ι.), και σε Ανώτατη Τεχνολογική Εκπαίδευση, η οποία παρέχεται στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ. Ε. Ι). Επιπλέον, από το ακαδημαϊκό έτος 1997/98 θεσμοθετήθηκε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.). Με διάταξη του Συντάγματος, η επαγγελματική και η ειδική εκπαίδευση παρέχονται επίσης και στις σχολές της Ανώτερης Βαθμίδας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η δομή της Ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει ως εξής:

Η Ανώτατη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση περιλαμβάνει τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία, την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Συνολικά τα Πανεπιστήμια της χώρας είναι 20 και αποτελούνται από Σχολές. Οι τελευταίες διαιρούνται σε Τμήματα και αυτά σε αντίστοιχους Τομείς.

Η Ανώτατη Τεχνολογική Εκπαίδευση περιλαμβάνει 15 Τ.Ε.Ι., καθένα από τα οποία αποτελείται από τουλάχιστον δύο Σχολές, δύο ή περισσότερων Τμημάτων (κάποια από αυτά βρίσκονται σε διαφορετικές πόλεις και λειτουργούν ως ανεξάρτητα). Στην Ανώτατη Τεχνολογική Εκπαίδευση υπάγεται και η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) (Νόμος 3027/2002).

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π) με έδρα την Πάτρα λειτουργεί από το 1998 και προσφέρει ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη βάση της δια βίου μάθησης

προσφέρει ένα ευρύ φάσμα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών (Νόμος 2552/1997).

Στην Ανώτερη Βαθμίδα Εκπαίδευσης λειτουργούν σχολές που παρέχουν επαγγελματική ειδίκευση σε τομείς που αφορούν τον τουρισμό (Ανώτερες Σχολές Τουριστικής Εκπαίδευσης), το ναυτικό (Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού), τη θρησκεία (Ανώτερες Εκκλησιαστικές Σχολές), την τέχνη (Ανώτερες Σχολές Χορού και Δραματικής Τέχνης), το στρατό (Ανώτερες Σχολές Υπαξιωματικών του Υπουργείου Εθνικής Αμυνας) και τη δημόσια τάξη (Ανώτερη Σχολή Αστυφυλάκων). Οι φορείς της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.), πλήρως αυτοδιοικούμενα, που τελούν υπό την εποπτεία του ΥΠ.Π.Ε.Θ και χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό (Νόμος 4485/2017).

Εκπαίδευση ενηλίκων

Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, στο πλαίσιο ενός ευρύτερου σχεδίου ανάπτυξης σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της Δια Βίου Μάθησης. Με την παρακολούθηση κύκλων σπουδών μη τυπικής εκπαίδευσης, από τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.), τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.) και τα Κολλέγια, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν πιστοποιητικά αναγνωρισμένα σε εθνικό επίπεδο. Επίσης όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας προσφέρουν προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς κύκλους σπουδών.

Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαίδευση της Ελλάδας

Ο εκπαιδευτικός πάντα είχε έναν διακριτό ρόλο στην ελληνική κοινωνία. Στην προπολεμική Ελλάδα, παρ' όλο που το επάγγελμά του δεν ήταν ποτέ καλοπληρωμένο, αποτελούσε τον βασικότερο ίσως παράγοντα, όχι μόνο στην απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά και στη διάπλαση και ενίσχυση των νέων με τα απαραίτητα εφόδια που θα τους βοηθούσαν να σκέφτονται και να ενεργούν με υπευθυνότητα (Χατζηδήμου, 2012)

Στα χρόνια μετά τον 2^ο παγκόσμιο πόλεμο αυτή η εικόνα βαθμιαία αλλάζει. Συνεχίζει να αποτελεί την καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να είναι ο βασικός υπεύθυνος για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών (Nye, Konstantopoulos και Hedges, 2004). Είναι αυτός που επωμίζεται το βαρύ έργο της μετεξέλιξης της κοινωνίας μέσω της μετάδοσης γνώσεων και αξιών από τη μια γενιά στην επόμενη, ωστόσο βιώνει μια σταδιακή απαξίωση του επαγγέλματος και του ρόλου του, απόρροια των ιδιαίτερων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Η άνοδος του βιοτικού επιπέδου, η μετανάστευση, η ανάγκη για εκσυγχρονισμό, η απώλεια της «αυθεντίας της γνώσης», η παγκοσμιοποίηση και ο νεοφιλελευθερισμός είναι μερικές μόνο από τις αιτίες του φαινομένου. Σ' όλο αυτό το διάστημα ο Έλληνας εκπαιδευτικός έμεινε αβοήθητος από την πολιτεία μέσα σ' ένα αναχρονιστικό εκπαιδευτικό σύστημα (στο πρόγραμμά του, στις παιδαγωγικές αντιλήψεις του, στις ελλείψεις του σε εξοπλισμό και υλικοτεχνική υποδομή, στην έλλειψη ανατροφοδοτικών μηχανισμών για το προσωπικό του κ.λ.π.) που αναζητούσε την εξέλιξη και τον εκσυγχρονισμό μόνο μέσα από την εκάστοτε επίσημη κυβερνητική ρητορική (Κασιμάτη, 1988).

Άλλωστε όσο πλησιάζουμε στην αλλαγή του αιώνα όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, του ασκούν επιπλέον πίεση και συχνά καλείται να λειτουργήσει σε ένα πλαίσιο αντιφατικών επιδιώξεων, που ενώ τον αφήνει έξω από τη διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, τον υποχρεώνει ωστόσο να την εφαρμόσει, αλλά και να αλλάξει τον ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2009)

Με την έλευση της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα η χώρα βρίσκεται στο μάτι ενός μεγάλου οικονομικού κυκλώνα που είχε σοβαρό αντίκτυπο κυρίως στον τομέα της παραγωγής, της απασχόλησης και στο κόστος ζωής. Φυσικά λόγω της οικονομικής δυστοκίας ούτε το εκπαιδευτικό σύστημα μένει ανεπηρέαστο, αλλά ούτε και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος βλέπει από τη μια πλευρά να συρρικνώνεται ο μισθός του και να παγώνουν προσλήψεις και διορισμοί, να επιδεινώνονται οι όροι και οι συνθήκες συνταξιοδότησης του και από την άλλη η κοινωνία να τον στοχοποιεί για όλες τις δυσλειτουργίες και αστοχίες του συστήματος (Ντούρου, 2014).

Τα σχολεία στην Ελλάδα και λόγω της εδαφικής μορφολογικής ιδιαιτερότητας της χώρας (πολλοί ορεινοί όγκοι και επίσης πολλά και μικρά νησιά) ποικίλουν σε μέγεθος όσον αφορά το μαθητικό δυναμικό. Το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού είναι συγκεντρωμένο στα μεγάλα αστικά κέντρα και εκεί βρίσκονται και τα μεγαλύτερα σχολεία (με πάνω από 200 – 250 μαθητές). Σε ένα τυπικό 12/θέσιο σχολείο το προσωπικό αποτελείται από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή (όταν ο μαθητικός πληθυσμός υπερβαίνει τους 270 μαθητές είναι δύο), τους εκπαιδευτικούς τάξης και ειδικοτήτων, τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (τμήμα Ένταξης-Παράλληλης Στήριξης) και επιπρόσθετα σε αρκετά σχολεία υπάρχει σχολικός ψυχολόγος και κοινωνικός λειτουργός (μια μέρα την εβδομάδα) και σε κάποια και νοσοκόμα. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί πλήρους απασχόλησης (μόνιμοι) και μερικής. Ο αριθμός του προσωπικού συμπληρώνεται από το βοηθητικό προσωπικό (καθαριστές, επιστάτες κλπ) και μπορεί να φτάσει τους 30. Τα τελευταία χρόνια η στελέχωση των σχολείων στις ανάγκες που παρουσιάζονται σε προσωπικό γίνονται κυρίως μέσω προγραμμάτων ΕΣΠΑ.

Στο καθηκοντολόγιο του εκπαιδευτικού είναι να προγραμματίζει τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, να προετοιμάζει καθημερινά το μάθημά του, εφαρμόζοντας σύγχρονες και κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών του, να μεριμνά για τη δημιουργία κλίματος αρμονικής συνεργασίας και συνεχούς και αμφίδρομης επικοινωνίας με τον διευθυντή, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (κυρίως αυτούς που διδάσκουν στο ίδιο τμήμα ή τα ίδια γνωστικά αντικείμενα), τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Ακόμη είναι υποχρεωμένος να συμμετέχει στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων (τακτικές τουλάχιστον μία κάθε τρίμηνο και έκτακτες όποτε προκύψει κάποιο θέμα), να επιτηρεί τους μαθητές μέσα και έξω από την τάξη (στις ώρες υπηρεσίας του στην αυλή), να αναπληρώνει συνάδελφο που απουσιάζει και να συμμετέχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια (Νόμος 2986/2002). Ταυτόχρονα με το νόμο 4512/2018 (ΦΕΚ 5,τ.Α717-1-2018) ορίζονται επακριβώς και όλες οι δευτερεύουσες υπαλληλικές υποχρεώσεις του, όπως η παραμονή του στο σχολείο πέραν του διδακτικού του ωραρίου (30 ώρες την εβδομάδα), η εκτέλεση εργασιών διοικητικής και εκπαιδευτικής φύσης που του έχουν ανατεθεί από τα στελέχη εκπαίδευσης (π.χ. τήρηση βιβλίων του σχολείου, προετοιμασία εποπτικού εκπαιδευτικού υλικού κ.λ.π.), η συμμετοχή του στη διοργάνωση επετειακών, αθλητικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, η επίβλεψη σχολικών γευμάτων κ.α.

Το διδακτικό του ωράριο εξαρτάται από την οργανικότητα του σχολείου που υπηρετεί και τα χρόνια υπηρεσίας. Στα 4/θέσια σχολεία και πάνω ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας μειώνονται και οι ώρες διδασκαλίας (0-10 έτη υπηρεσίας =24 ώρες, 10-15 έτη υπηρεσίας =23 ώρες, 15-20 έτη υπηρεσίας =22 ώρες

20 έτη υπηρεσίας και πάνω =21 ώρες). Αντίθετα στα 1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια δημοτικά σχολεία οι διδακτικές ώρες είναι 25 ανεξάρτητα από το βαθμό και τα χρόνια υπηρεσίας (Νόμος 2517/1997). Αντίστοιχα το διδακτικό ωράριο των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης ποικίλει (ανάλογα με τον τύπο σχολείου και τα χρόνια υπηρεσίας) από 18 έως 23 ώρες εβδομαδιαίως (Νόμος 4152/2013).

Δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας για μικρές και μεγάλες τάξεις. Όλοι έχουν τη δυνατότητα να διδάξουν σε όλες τις τάξεις τα βασικά γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Θρησκευτικά, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσική, Αγωγή του πολίτη) και επιπρόσθετα στις 4 πρώτες τάξεις με διαθεματικό τρόπο ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα στα πλαίσια των ωρών της Ευέλικτης Ζώνης. Τα υπόλοιπα μαθήματα διδάσκονται από εκπαιδευτικούς Ειδικοτήτων. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει μια τάξη το πολύ για δύο χρόνια. Μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις η ανάθεση της τάξης στον ίδιο εκπαιδευτικό ξεπερνάει αυτό το χρονικό διάστημα.

Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας διδάσκουν σε όλες τις τάξεις το γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητά τους. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να αναλάβουν την υποστήριξη και άλλων γνωστικών αντικειμένων στις περιπτώσεις έλλειψης διδακτικού προσωπικού ή μη κάλυψης του διδακτικού τους ωραρίου.

Στην Ελλάδα ο ηλικιακός μέσος όρος στους μόνιμους εκπαιδευτικούς στην ειδικότητα των δασκάλων είναι 45,7 έτη. Σε κάποιες αστικές περιοχές έχει ξεπεράσει τα 50 χρόνια και με δεδομένου τις δυσοίωνες προβλέψεις στο συνταξιοδοτικό την επόμενη δεκαετία θα αγγίξει τα 55-60 χρόνια. Η αναλογία ανάμεσα στα δύο φύλα είναι 70% γυναίκες και 30% άνδρες (Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία, 2017).

Μέσα σ' αυτό το στενό και δυσοίωνα τοπίο με την Πολιτεία να μην δίνει καμία προτεραιότητα στην παιδεία και στον πολιτισμό κινείται ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Οι ενεργειακοί δάσκαλοι έχουν ζήσει από την αρχή της σταδιοδρομίας τους περισσότερες από πέντε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες διεξήχθησαν μέσα σ' ένα πολιτικό-κομματικό πεδίο συγκρούσεων και ο ρόλος τους ήταν αυτός του απλού θεατή.

Η ελληνική κοινωνία ακολουθεί και αυτή τις τάσεις των καιρών. Στην εποχή της κρίσης ο εκπαιδευτικός στα μάτια του άνεργου ή του χαμηλά αμειβόμενου γονέα δεν είναι ο δάσκαλος του παιδιού του, αλλά ο υπάλληλος με ελκυστικό ωράριο, πολλές μέρες διακοπών και έναν μισθό μεγαλύτερο από τους σαφώς χαμηλότερους του ιδιωτικού τομέα. Είναι λογικό να τον στοχοποιήσει, να τον αποδομεί, να ωραιοποιήσει το παρελθόν κατά το «παλιά εμείς μαθαίναμε γράμματα», να τον αμφισβητεί και να μην τον στηρίζει στο δύσκολο έργο του. Δεν είναι τυχαίο ότι οι καταγγελίες γονέων κατά εκπαιδευτικών στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, ειδικά των μεγάλων πόλεων, έχουν αυξηθεί δραματικά τα τελευταία χρόνια και πολλοί δάσκαλοι και καθηγητές έχουν περάσει Ε.Δ.Ε. για περιστατικά που τα παλαιότερα χρόνια ήταν ανάξια λόγου ή επιλύνονταν στο σχολείο (Σ.Ε.Π.Ε.Ν.Ι., 2019).

Την έλλειψη εμπιστοσύνης ενισχύει η προσπάθεια ανάληψης εκ μέρους των γονέων βασικού ρόλου στην μόρφωση των παιδιών τους. Οι γονείς συχνά, ορμώμενοι από το δικαίωμα που τους δίνει η καθημερινή πολύωρη ενασχόληση με τα μαθήματα των παιδιών τους, αμφισβητούν το έργο του εκπαιδευτικού και είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν μαζί του. Από την άλλη πλευρά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, ενώ επιζητούν τη συνεργασία των γονέων για την επίβλεψη της κατ' οίκον μελέτης των μαθητών, δεν επιθυμούν παρεμβάσεις στο έργο τους, προσπαθώντας να διατηρήσουν ανέπαφη την επαγγελματική τους ανεξαρτησία, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αμφίσημη σχέση μεταξύ των δυο πλευρών.

Οι προσλήψεις εκπαιδευτικών (είτε είναι μόνιμοι, είτε αναπληρωτές, γίνονται κεντρικά από το ΥΠΕΠΘ και η επιλογή των υποψηφίων ακολουθεί ένα μεικτό σύστημα τυπικών προσόντων, προϋπηρεσίας και γραπτών εξετάσεων στον ΑΣΕΠ. Τα τελευταία χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης δεν γίνονται διορισμοί και τα κενά των σχολείων καλύπτονται από

αναπληρωτές. Επίσης στην επιλογή τους δεν έχουν καμία αρμοδιότητα οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι τοπικοί δήμοι και οι σχολικές μονάδες.

Τα περισσότερα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας παρέχουν κύκλους σπουδών των 4 χρόνων σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους οι φοιτητές της προσχολικής αγωγής αποκτούν τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών.

Τα Π.Τ.Δ.Ε. των πανεπιστημίων παρέχουν στους φοιτητές 4ετείς κύκλους σύγχρονων, καινοτόμων και ευέλικτων σπουδών προσαρμοσμένων στις ευρύτερες επιστημονικές, κοινωνικές και επαγγελματικές ανάγκες τους που συνδυάζουν τη θεωρητική προσέγγιση της παιδαγωγικής επιστήμης με τις πρακτικές ασκήσεις σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της χώρας. Η ελεύθερη αναζήτηση της γνώσης, η συλλογική προσπάθεια, το δημοκρατικό πνεύμα, η οικολογική ευαισθητοποίηση, η ενσυναίσθηση και η κατανόηση της διαφορετικότητας από μέρους των φοιτητών είναι μερικοί μόνο από τους βασικούς στόχους των προγραμμάτων σπουδών.

Κατ' αντιστοιχία οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν τίτλο σπουδών της αντίστοιχης ειδικότητας τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για να εργαστούν στο σχολείο είναι η απόκτηση διδακτικής επάρκειας μέσω των αντίστοιχων μαθημάτων (π.χ. διδακτικής) της σχολής τους.

Στο σημερινό κοινωνικό γίγνεσθαι για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στην εκθετική αύξηση της γνώσης, στην αλματώδη εξέλιξη της τεχνολογίας, είναι απαραίτητη η «δια βίου μάθησης», μέσα από μια συνεχή επιμορφωτική διαδικασία από τον διορισμό του στο επάγγελμα μέχρι την αφυπηρέτησή του (Ξωχέλης, 2001).

Αν και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει μακρά ιστορία (θεσπίστηκε το 1881 αλλά άρχισε να λειτουργεί με το πρώτο Διδασκαλείο στην Αθήνα το 1922, πέρασε από πολλές διαδρομές. Ενδεικτικά:

Το 1979 με το Π.Δ. 255/1979 οι ΣΕΛΔΕ παρέχουν μονοετή επιμορφωτικά σεμινάρια σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα. Το 1992 αντικαταστάθηκαν από τα ΠΕΚ. Το 1995 ιδρύεται το Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης και παράλληλα με Προεδρικά Διατάγματα ιδρύονται Διδασκαλεία και σε άλλα Πανεπιστήμια (Ιωαννίνων, Πατρών, Κρήτης, Αιγαίου). Η φοίτηση είναι διετής, η εισαγωγή επιτυγχάνεται με εξετάσεις επιλογής, ενώ οι δάσκαλοι απαλλάσσονται από τα διδακτικά τους καθήκοντά.

Το 1993 όταν σταμάτησε η λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών στα δημοτικά σχολεία, σύμφωνα με στοιχεία της Δ.Ο.Ε., από τους 42.000 περίπου εν ενεργεία δασκάλους και νηπιαγωγούς περίπου το 1/7 είχε επιμορφωθεί στο Διδασκαλείο, στις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. ή είχε αποκτήσει δεύτερο πτυχίο πανεπιστημιακού επιπέδου. Μπροστά στον κίνδυνο που ελλόχευε να υπηρετούν στα σχολεία εκπαιδευτικοί «δύο ταχυτήτων» θεσπίστηκε ένα μαζικό επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα «εξίσωνε» τα πτυχία των, διετούς φοίτησης, εκπαιδευτικών με αυτά των τετραετούς. Χιλιάδες δάσκαλοι και νηπιαγωγοί παρακολούθησαν το πρόγραμμα «εξομοίωσης» (διετούς διάρκειας). Τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος είχαν τα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Δημοτικής Εκπαίδευσης και η όλη προσπάθεια ξεκίνησε το 1997 (Δραΐνα, 2011).

Λίγα χρόνια μετά με τον νόμο 2986/2002 ιδρύεται ο «Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών» (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) με αποστολή τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέχρι σήμερα, ωστόσο, το έργο του περιορίζεται σε λίγα προγράμματα.

Σήμερα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική.

Οι μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης σύμφωνα με το Π.Δ. 250/92 Α138 και το νόμο 3848/2010 είναι η Εισαγωγική Επιμόρφωση, διάρκειας εκατό τουλάχιστον διδακτικών ωρών για τους υποψήφιους προς διορισμό ή πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος τύπος επιμόρφωσης πρέπει να ολοκληρωθεί σε βάθος διετίας από το διορισμό.

Παράλληλα φορείς επιμόρφωσης προαιρετικής επιμόρφωσης μπορεί να είναι οι Σχολικές μονάδες, τα ΠΕΚ, οι Πανεπιστημιακές Σχολές, τα ΤΕΙ, η ΑΣΠΑΙΤΕ, το ΙΕΠ και η Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης.

Πολλά ανώτατα εκπαιδευτικά και τεχνολογικά ιδρύματα (δημόσια και ιδιωτικά) προσφέρουν επ' αμοιβή κύκλους μεταπτυχιακών σπουδών συνδυάζοντας τη δια ζώσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τέλος στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού - Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, ΕΣΠΑ 2014-2020) και το Ελληνικό Δημόσιο, υλοποιείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση και χρήση των ΤΠΕ επιπέδου Β1 (Eurydice, 2018).

Οι μισθοί και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών του δημόσιου τομέα είναι προκαθορισμένα κεντρικά από το ΥΠΕΠΘ και το Υπουργείο Οικονομικών. Οι εκπαιδευτικοί είχαν πλήρη επίγνωση των ιδιαιτεροτήτων του επαγγέλματός τους (διορισμός και υπηρετήση μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας ή καταγωγής τους, πιθανές μετακινήσεις) και ένα εισόδημα που σε καμία περίπτωση δεν θα τους οδηγούσε στην οικονομική ελίτ της χώρας.

Ωστόσο από το 2010 με την υπαγωγή της χώρας σε καθεστώς δημοσιονομικού ελέγχου από το ΔΝΤ, την ΕΚΤ και την European Commission αρχίζει μια πολύ δύσκολη περίοδος για όλους:

Πρώτιστα μειώνονται οι μισθοί από 15% έως 30%, αυξάνονται οι κρατήσεις για απεργία και οι ιατροφαρμακευτικές δαπάνες των ασφαλιζόμενων, καταργούνται όλα τα επιδόματα εκτός τεσσάρων (θέσης ευθύνης, προβληματικών και παραμεθόριων περιοχών, τέκνων, βαρέων) και το Μισθολόγιο συνδέεται με το Βαθμολόγιο όπου η εξέλιξη γίνεται πλέον μέσω Αξιολόγησης μεταξύ βαθμών. Με δεδομένου ότι η Αξιολόγηση είχε «παγώσει» δεν υπήρξε βαθμολογική εξέλιξη και οι μισθοί έμειναν στάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας να έχουν και τις μεγαλύτερες απώλειες.

Το 2016 πραγματοποιείται αποσυσχέτιση Βαθμολογίου-Μισθολογίου και ξανασυστήνεται το ΜΚ. Ωστόσο η μισθολογική εξέλιξη υπολογίζεται όχι μόνο με τις ωριμάνσεις αλλά και με βάση προσόντα όπως π.χ. μεταπτυχιακό, κ.ά. ή την αξιολόγηση ενώ στο μισθολόγιο όλων αφαιρέθηκε προϋπηρεσία 2 ετών (2016 και 2017). Εν κατακλείδι, όπως τονίζεται σε έκθεση του ΟΟΣΑ, το 2015 ο μισθός ενός εκπαιδευτικού με 15 χρόνια προϋπηρεσία στην Ελλάδα ήταν 25.077 δολάρια σε πραγματικές Μονάδες Αγοραστικής Δύναμης, εν συγκρίσει με το μέσο όρο στα κράτη μέλη του που άγγιζε τα 46.631 δολάρια (ΚΕΜΕΤΕ, 2018).

Ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο

Η διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζει τον αποτελεσματικό διευθυντή ως ηγέτη, συνεργάτη και οραματιστή που κινητοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στοχεύοντας στην ποιοτικότερη παρεχόμενη εκπαίδευση. Αντίθετα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με το

πυκνό πλέγμα νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων και τη συγκεντρωτική δομή, ο διευθυντής ασχολείται κυρίως με την εκτέλεση μεγάλου όγκου γραφειοκρατικών αρμοδιοτήτων που μοιραία περιορίζουν τον εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό του ρόλο (Στραβάκου, 2002).

Έτσι ο χρόνος που μπορεί να αφιερώσει σε δράσεις που θα αναβαθμίσουν ποιοτικά την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας, όπως ανάληψη πρωτοβουλιών με στόχο ποιοτικότερο εκπαιδευτικό έργο με διαρκή σχεδιασμό, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση είναι λίγος ή ανύπαρκτος. Είναι μάλλον κενό νοήματος να ονομάζουμε στην Ελλάδα το διευθυντή σχολείου «σχολικό ηγέτη» μια που οι πρωτοβουλίες στο έργο του (π.χ. εισαγωγή καινοτόμων δράσεων ή διαχείριση κονδυλίων) είναι αυστηρά περιορισμένες από το σύστημα που, ενώ τον ελέγχει για τις πράξεις και τις ενέργειές του, τον κρατάει, τόσο αυτόν, όσο και τους υπόλοιπους φορείς της τοπικής κοινωνίας (τοπικό δήμο - γονείς) επί της ουσίας μακριά από το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής σε έναν ρόλο καθαρά επικουρικό (Μακρυδημήτρης και Πραβίτα, 2012)

Συμφωνα με απόσπασμα από το ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 ο διευθυντής είναι ο διοικητικός, επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος της σχολικής μονάδας του, την οποία προσδοκά να ανοίξει στην τοπική κοινωνία μέσα από τη συνεργασία, την καθοδήγηση την ενδοεπιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του.

Πιο συγκεκριμένα εκπροσωπεί το σχολείο παντού συνεργαζόμενος με όλους τους φορείς της εκπαίδευσης, φροντίζει για την ομαλή λειτουργία του (τόσο σε επίπεδο προγράμματος, όσο και σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής και κτιριακών εγκαταστάσεων), εφαρμόζει τους νόμους και τις κείμενες διατάξεις και διεκπεραιώνει όλα τα υπηρεσιακά έγγραφα και βιβλία, συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις για όλο το προσωπικό και συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και τοπικούς φορείς πάνω στους στόχους του σχολείου μέσα σ' ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από δημοκρατικότητα και αλληλοβοήθεια.

Παράλληλα είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος την ενδυνάμωση της αλληλοβοήθεια και συνεργασίας σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Φροντίζει στο δίκαιο καταμερισμό ευθυνών και αρμοδιοτήτων τόσο στον/στους υποδιευθυντή/ντες του όσο και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αξιοποιώντας δημιουργικά τις δυνατότητες όλων.

Προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου διδασκόντων σε συνεδριάσεις (τακτικές και έκτακτες) φροντίζοντας οι αποφάσεις να παίρνονται με δημοκρατικό τρόπο και να εφαρμόζονται στην πράξη.

Συντάσσει το ωρολόγιο πρόγραμμα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους ενημερώνει παράλληλα για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενώ είναι υπεύθυνος για την παραλαβή και διανομή των διδακτικών βιβλίων.

Σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικού τροποποιεί το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας φροντίζοντας για την κάλυψη των διδακτικών ωρών ενώ παράλληλα σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων και κηδεμόνων.

Οι διευθυντές τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια διαπιστώνουν ότι το γραφειοκρατικό - διοικητικό μέρος της δουλειάς τους έχει αυξηθεί πολύ. Η συντριπτική πλειοψηφία των καθηκόντων τους, όπως αυτές ορίζονται από τη νομοθεσία είναι διοικητικού – γραφειοκρατικού και εποπτικού χαρακτήρα (Καρούμπαλης, 2010). Έτσι, είναι φυσικό να ασχολούνται δυσανάλογα πολύ με αυτό το κομμάτι του ρόλου τους σε σχέση με το παιδαγωγικό. Στην τελευταία διαπίστωση συνηγορεί και το γεγονός ότι η τεχνολογία και η μηχανοργάνωση των σχολείων αύξησαν αντί να μειώσουν τον γραφειοκρατικό όγκο δουλειάς.

Έτσι πολλοί διευθυντές εργάζονται πέραν του εργασιακού τους ωραρίου τις μεσημβρινές ή απογευματινές ώρες.

Από τη δεκαετία του 1980 γίνεται λόγος για την ανάγκη επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης. Η έλλειψη, όμως, συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής στο συγκεκριμένο θέμα οδήγησε στην άσκηση του έργου τους, με «εμπειρικό» και πολλές φορές «ερασιτεχνικό» τρόπο (Ανδρέου, 1999).

Στα Παιδαγωγικά Τμήματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών, τα γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονταν με τη Διοίκηση – Ηγεσία ήταν ελάχιστα, ενώ παρόμοια κατάσταση επικρατούσε και στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τη δεκαετία 2000-2010 ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα οργανώθηκαν από τα ΠΕΚ και από τον ΟΕΠΕΚ.

Το 2011 ιδρύεται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), στο οποίο συγχωνεύονται ο Ο.Ε.Π.Ε.Κ., το Κ.Ε.Ε. και το Π.Ι. Μεταξύ των αρμοδιοτήτων του νέου οργάνου είναι και η εκπόνηση και υποστήριξη επιμορφωτικών προγραμμάτων προς εκπαιδευτικούς και στελέχη εκπαίδευσης.

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί η δράση του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) του Υπουργείου Εσωτερικών, που με το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.Ε.Π.) και τα Περιφερειακά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης (Π.ΙΝ.Ε.Π.) εκπονεί επιμορφωτικά προγράμματα στους δημόσιους υπαλλήλους συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα τα επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν το Μάνατζμεντ έχουν ως στόχο, τη μύηση των στελεχών των Δημόσιων Υπηρεσιών στη σύγχρονη διοικητική τεχνική και μεθοδολογία (Δουлкеρίδου, 2017).

Σήμερα πολλά πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα (δημόσια και ιδιωτικά) στην Ελλάδα και το εξωτερικό προσφέρουν μεταπτυχιακούς κύκλους σπουδών στη Διοίκηση – Ηγεσία εφαρμόζοντας ευέλικτες μορφές μάθησης (εξ αποστάσεως εκπαίδευση – τηλεδιάσκεψη κ.α.).

Με τον νόμο 4547/2018 το σύστημα επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων καθορίζεται κεντρικά από το ΥΠΕΠΘ. Η δομή των κριτηρίων επιλογής είναι τριμερής:

α) η επιστημονική συγκρότηση αποτιμάται με 17 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, Εδώ περιλαμβάνονται τα πτυχία που διαθέτει ο υποψήφιος, όπως διδακτορικό δίπλωμα ή μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο, πτυχίο Διδασκαλείου και πιστοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων.

β) η διοικητική και διδακτική εμπειρία αποτιμάται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

γ) προσωπικότητα και γενική συγκρότηση, με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο που αποτιμάται με συνέντευξη.

Σύμφωνα με τους νόμους 4354/2015 (Α' 176), και . 4485/2017 (Α' 114), οι διευθυντές σχολικών μονάδων πέραν του μισθού τους παίρνουν επίδομα θέσης που εξαρτάται από τη δυναμικότητα του σχολείου.

Ο νέος νόμος 4547/2018 (άρθρα 37 - 44) περιγράφει τις διαδικασίες για την αξιολόγηση διευθυντών σχολικών μονάδων. Κατ' αρχήν με τον συγκεκριμένο νόμο ο διευθυντής θα αξιολογείται με ανώνυμο ερωτηματολόγιο από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του πάνω στην ικανότητα διοίκησης, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και κρίσεων, στην ικανότητα παιδαγωγικής και διοικητικής καθοδήγησης και δεκτικότητας νέων τεχνολογιών.

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση λαμβάνεται υπόψιν από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που επίσης αξιολογούν τον διευθυντή. Ο πρώτος συντάσσει τη δική του έκθεση με βάση κριτήρια παιδαγωγικά ενώ ο δεύτερος με διοικητικά. Η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα μια φορά κατά τη διάρκεια της θητείας του στελέχους.

Συνοψίζοντας θα μπορούσε να ειπωθεί ότι μέσα στα στενά πλαίσια που ορίζει η εκπαιδευτική νομοθεσία, ο Έλληνας διευθυντής διαθέτει ελάχιστη εξουσία και οι επιλογές που έχει, όσον αφορά π.χ. τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος, την εξεύρεση πόρων και την ενδοεπιμόρφωση είναι από ελάχιστες έως ανύπαρκτες. Από την άλλη ως εκπαιδευτικός, είναι σε μεγάλο βαθμό αποκομμένος από τη βασική λειτουργία του σχολείου που είναι η εκπαιδευτική διαδικασία, αφού διδάσκει ελάχιστες (ή πολλές φορές και καθόλου) ώρες σε τάξη συμπληρώνοντας το ωράριο άλλων εκπαιδευτικών (ή έχοντας αναλάβει την πρωινή ζώνη) και τις υπόλοιπες ασχολείται με διοικητικά και γραφειοκρατικά θέματα. Επιπρόσθετα πολλά σημεία της εκπαιδευτικής νομοθεσίας είναι ασαφή και πρακτικά ανεφάρμοστα και σε αρκετές περιπτώσεις η θέση του είναι έωλη. Με δεδομένο ακόμη ότι η αξιολόγηση βρίσκεται για άλλη μια φορά σε «κατάσταση αναμονής» οι περισσότεροι Έλληνες διευθυντές ακολουθούν το εργοκεντρικό μοντέλο άσκησης διοίκησης, προσπαθώντας να είναι φιλικοί, προσιτοί, περισσότερο συνάδελφοι και λιγότερο προϊστάμενοι, έτοιμοι να προειδοποιήσουν και να προστατέψουν τους υφισταμένους τους τόσο απέναντι σε αλλαγές όσο και κατά τη διάρκεια κρίσεων και εντάσεων (μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων) (Καρούμπαλης, 2010).

Κεφάλαιο 7^ο

Ο ρόλος του ΟΟΣΑ, της ΕΕ και των Διεθνών Οργανισμών στη χάραξη της εθνικής πολιτικής των κρατών της ΕΕ

Εισαγωγή

Στα τελευταία περίπου 50 χρόνια οι δραματικές αλλαγές, σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, είχαν σαν αποτέλεσμα την εμφάνισή νέων ιδεολογιών που ενέτειναν τον αναστοχασμό στους κόλπους της επιστημονικής κοινότητας πάνω στη διαμορφωθείσα «νέα τάξη πραγμάτων».

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 το κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο που στηρίζονταν στη μαζική βιομηχανική παραγωγή άρχισε να κλονίζεται. Η κρίση που ακολούθησε εξαιτίας του κορεσμού της αγοράς από σειρά καταναλωτικών αγαθών, της ενεργειακής κρίσης και του έντονου ανταγωνισμού από την εμφάνιση νέων βιομηχανικών χωρών είχε ως αποτέλεσμα από τη μία πλευρά την καθίζηση των δεικτών ανάπτυξης των οικονομιών των ανεπτυγμένων κρατών, τη μείωση των επενδύσεων, την αύξηση της ανεργίας και από την άλλη την υποχώρηση του κράτους ευημερίας και πρόνοιας (Murphy, 1994).

Οι δεκαετίες που ακολούθησαν χαρακτηρίστηκαν από τη μετάβαση σε ένα οικονομικό μοντέλο που χαρακτηρίζεται από ευελιξία και αλλαγή στην οργάνωση της βιομηχανικής παραγωγής και ταυτόχρονη αύξηση της αλληλεξάρτησης των οικονομιών σε υπερεθνικό επίπεδο με περιορισμό των εμποδίων στη διακίνηση επενδύσεων, αγαθών και εργατικού δυναμικού (Czerniawski, 2009).

Πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα, οργανισμοί με παγκόσμια εμβέλεια, αλλά και μεμονωμένοι ερευνητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν αυτές τις αλλαγές και μέσα από την ερμηνεία τους να προβλέψουν τις εξελίξεις που θα ακολουθήσουν (Spring, 1998). Ωστόσο οι περισσότεροι συμφωνούν ότι η υπό διαμόρφωση νέα κατάσταση οφείλεται σε τρεις βασικούς

παράγοντες: την παγκοσμιοποίηση, την αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας και την εντυπωσιακή εξέλιξη της τεχνολογίας (Παντίδης και Πασιάς, 2003).

Παγκοσμιοποίηση

Τι είναι, όμως η παγκοσμιοποίηση και γιατί παίζει τόσο σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών;

Οι ορισμοί που αναδύθηκαν δεν είναι λίγοι. Θα ανασύρουμε μερικούς μόνο μέσα από την απύθμενη δεξαμενή της παγκόσμιας βιβλιογραφίας. *Η παγκοσμιοποίηση είναι ένας όρος που συνδέεται άρρηκτα με τη δημιουργία μιας παγκόσμιας αγοράς που χαρακτηρίζεται από την ελεύθερη διακίνηση αγαθών, υπηρεσιών και κεφαλαίων (οικονομικών και πολιτιστικών) χωρίς εδαφικούς περιορισμούς* (Al'Abri, 2011).

Οι Arrighi, Silver και Brewer (2003) θεωρούν ότι η παγκοσμιοποίηση είναι μια υπό εξέλιξη παγκόσμια διαδικασία που για να ολοκληρωθεί απαιτείται η κατάργηση όλων εκείνων των δυσχερειών που προκύπτουν από την ύπαρξη κρατών και συνόρων. Επιπρόσθετα την ορίζουν σαν την αυξανόμενη και ταχύτατη μετακίνηση κεφαλαίων, αγαθών, υπηρεσιών και πληροφοριών. Σ' αυτό συμφωνούν ο Beck (2002) και ο Giddens (2007) που υποστηρίζουν ότι μέσα από μια αέναη αλληλεπίδραση τοπικών και μακρινών γεγονότων η παγκοσμιοποίηση δεν έχει μόνο οικονομική διάσταση, αλλά επηρεάζονται άμεσα οι κοινωνίες και το περιβάλλον.

Τι οδήγησε όμως στην παγκοσμιοποίηση; Οι μελετητές συμφωνούν ότι αυτό που ώθησε στη δημιουργία μιας «παγκόσμιας αγοράς» είναι η αλματώδης πρόοδος της τεχνολογίας που είχε ως αποτέλεσμα μια αλυσιδωτή αλληλουχία δεικτών ανάπτυξης σε καίριους τομείς της οικονομίας όπως η ενέργεια, οι μεταφορές, οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας. Συνέπεια όλων αυτών η σύναψη διακρατικών συμφωνιών σε παγκόσμιο επίπεδο που σταδιακά χαλάρωσαν τη στεγανότητα των συνόρων και απελευθέρωσαν το εμπόριο και την οικονομία (Green, 2003). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την επέκταση και ενδυνάμωση πολυεθνικών εταιρειών (κάποιες έχουν κεφαλαιακά αποθέματα σήμερα που ξεπερνούν το ΑΕΠ κρατών), τη δημιουργία παγκόσμιων χρηματοπιστωτικών αγορών που λειτουργούν ως ελεγκτές των εθνικών κρατικών οικονομιών και ρυθμιστές της παγκόσμιας οικονομίας, την αύξηση της ροής πληροφοριών και πολιτιστικών αγαθών που οδηγούν σε μια όλο και μεγαλύτερη πολιτιστική ομοιογένεια λαών από τα τέσσερα σημεία του πλανήτη και την επήρεια σε μικρό ή μεγάλο βαθμό της εθνικής πολιτικής κάθε χώρας (Dale, 1999).

Μέσα σ' αυτό το ασταθές και διαρκώς εξελισσόμενο περιβάλλον οι επιχειρήσεις έχουν την ευχέρεια να επενδύουν σε χώρες που συνδυάζουν νομισματική σταθερότητα, ευέλικτες μορφές εργασίας, χαμηλή φορολογία και μισθούς με ειδικευμένο προσωπικό και υψηλή παραγωγικότητα. (Λύτρας, 2000).

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας

Σημαντικός τομέας που ενδιαφέρει το συγκείμενο της παρούσας μελέτης είναι η αλματώδης ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας (πρωτεύων παράγοντας της παγκοσμιοποίησης) και οι συνακόλουθες ανακατατάξεις που δημιουργούν στην παγκόσμια αγορά εργασίας. Από τούδε και στο εξής η ανάπτυξη και η ανταγωνιστικότητα των σύγχρονων κοινωνιών θα βασίζεται κυρίως στην ανάπτυξη της γνώσης και στην εξέλιξη της τεχνολογίας και πολύ λιγότερο στη συσσώρευση κεφαλαίων (Παντίδης και Πασιάς, 2003). Δείκτης προόδου πλέον σε μια οικονομία θα είναι η δυνατότητα απόκτησης και διάχυσης της νέας γνώσης και τεχνολογίας και η προσαρμογή και χρήση της στις παραγωγικές διαδικασίες

που βρίσκονται σε διαρκή αναζήτηση νέων προϊόντων, καινοτόμων μεθόδων παραγωγής και διανομής τους και στη δημιουργία νέων εργασιακών σχέσεων μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών πελατών. Οι στρατηγικές που αναπτύσσονται χαρακτηρίζονται από την ένταση των συναλλαγών και την έμφαση στην ποιότητα (και όχι στην τιμή) των παραγόμενων αγαθών (Best, 1990).

Παγκοσμιοποίηση σε πολιτικό επίπεδο

Στο πολιτικό επίπεδο τα κράτη επηρεάζονται άμεσα από το παγκόσμιο οικονομικό περιβάλλον στη χάραξη της εθνικής τους πολιτικής. Η διεθνοποίηση της οικονομίας τους προϋποθέτει συγκεκριμένες επιλογές ανασυγκρότησης του ίδιου του κράτους. Έτσι από ρυθμιστές της λειτουργίας της αγοράς με τη λήψη περιοριστικών μέτρων για την αποφυγή παρεκτροπών, μετατρέπονται σε παρόχους και θερμούς υποστηρικτές της. Οι εθνικές πολιτικές που εφαρμόζονται θεωρούν μονόδρομο την υποταγή στις προσταγές των διεθνών αγορών και σταδιακά τα κράτη στερούνται μέρος της αυτονομίας, της εθνικής κυριαρχίας και ανεξαρτησίας τους (Taylor κ.ά., 1997).

Παγκοσμιοποίηση σε πολιτιστικό επίπεδο

Παράλληλα με την άρση των συνόρων, την εκμηδένιση γεωγραφικών, θρησκευτικών και γλωσσικών περιορισμών, μέσω των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) παρατηρείται μια όλο και μεγαλύτερη διακίνηση πολιτιστικού κεφαλαίου, ανταλλαγή πολιτιστικών ιδεών και αγαθών με ταυτόχρονη αλλοίωση των παραδοσιακών εθνικών δομών και την επιβολή μιας ενιαίας ισοπεδωτικής δυτικότροπης κουλτούρας στις υπό σχηματισμό πολυεθνικές κοινωνίες. Τα κυρίαρχα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης είναι αυτά που, πλέον, διαμορφώνουν τα πρότυπα στον τρόπο ζωής, τη μόδα, την τέχνη και τη ψυχαγωγία, που καθορίζουν κανόνες και νόρμες στην οργάνωση της καθημερινότητας, που στερούν μέρος των δικαιωμάτων και της ιδιαιτερότητας των μειονοτήτων και αυξάνουν φαινόμενα βίας που οφείλονται στην ισχυροποίηση του θρησκευτικού φονταμενταλισμού (Παντίδης & Πασιάς, 2004).

Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική

Πώς όμως η παγκοσμιοποίηση και οι δυνάμεις που την προωθούν επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών και ποια είναι η θέση των υπερεθνικών οργανισμών στην υπό διαμόρφωση σημερινή κατάσταση;

Η εκπαίδευση αποτελεί κύριο μέλημα των εθνικών κρατών και θεμέλιο της παγκόσμιας πολιτικής σταθερότητας παραγωγός γνώσεων, δεξιοτήτων, ανθρώπινου δυναμικού και συνδιαμορφωτής της κοινωνίας των πολιτών (Ball, 1998). Μέσα στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης η εκπαίδευση είναι το κλειδί που διαθέτουν τα κράτη στην προσπάθεια να βελτιώσουν τις εθνικές πολιτικές τους με στόχο την οικονομική επιβίωσή τους.

Αν θελήσουμε να κάνουμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή θα παρατηρήσουμε ότι όσο αφήνουμε πίσω μας τη δεκαετία του '70, στην οποία έχει τις απαρχές του το σημερινό οικονομικό μοντέλο και πλησιάζουμε στο σήμερα, οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο χώρο της εκπαίδευσης είναι όχι μόνο συχνότερες αλλά και επιταχυνόμενες (Γράβαρης και Παπαδάκης, 2005).

Η παγκοσμιοποίηση, στο πέρασμα από τη μια δεκαετία στην άλλη, θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα κράτη ωθούνται να μπολιάσουν την εκπαιδευτική πολιτική τους με ιδέες και λύσεις από το χώρο των επιχειρήσεων, να συρρικνώνουν τον δημόσιο τομέα και να περιορίσουν τις δαπάνες τους με τελικό στόχο το εκπαιδευτικό τους σύστημα να γίνει πιο ανταγωνιστικό και αποτελεσματικό (Rinne, 2008).

Σ' αυτές τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ο ρόλος των διεθνών οργανισμών είναι πολύ σημαντικός. Με τις μελέτες και τις προτάσεις τους διαμορφώνουν ένα διεθνές πλαίσιο σχετικά με τη λειτουργία, το ρόλο και τους στόχους της εκπαίδευσης (Campbell-Barr και Bogatić, 2017). Έτσι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής ξεφεύγει από τα εθνικά πλαίσια και συντελείται πλέον σε υπερεθνικό επίπεδο (Στάμελος, Βασιλόπουλος και Καβασακάλης, 2015).

Σχεδόν παντού όπου έγιναν μεταρρυθμίσεις, που βασίστηκαν στις ταγές της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ιδεολογίας και πολιτικής, έφεραν αλλαγές στην οικονομική διαχείριση και στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, εισήγαγαν ένα σύστημα αξιολόγησης και επέτρεψαν την είσοδο σε νέους παρόχους εκπαίδευσης. Ο ανταγωνισμός μεταξύ σχολικών οργανισμών με όρους ελεύθερης αγοράς οδήγησε σε σταδιακή αλλοίωση του δημόσιου χαρακτήρα του σχολείου και τη μετατροπή του σε ιδιωτική επιχείρηση (Moutsios, 2009).

Το σχολείο του σήμερα, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές πολιτικές, που συναντώνται στα επίσημα κείμενα διεθνών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO, η Διεθνής Τράπεζα και τελευταία και της Ευρωπαϊκής Ένωσης κ.α. (Καρατζιά - Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006). (μπολιασμένες από νεοφιλελεύθερες ιδέες και από στρατηγικές του management), οφείλει να παρέχει εκπαίδευση υψηλών προδιαγραφών σε όλους τους πολίτες, με το χαμηλότερο δυνατό κόστος ώστε αυτοί να είναι αποδοτικοί και χρήσιμοι (Μπουζάκης, 2005).

Καλείται να παίξει έναν βασικό ρόλο στην προσπάθεια των κοινωνιών να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές προκλήσεις και να προσαρμοστούν στις οικονομικές και κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές που συμβαίνουν σε πλανητικό επίπεδο (Busemeyer, 2007).

Υπόκειται σε αξιολόγηση της αποδοτικότητάς και αποτελεσματικότητάς του με παρόμοια κριτήρια που ισχύουν και για τις επιχειρήσεις, σε τομείς όπως η επίδοση των μαθητών (κυρίως σε γνωστικά αντικείμενα συνδεδεμένα με την παραγωγή π.χ. μαθηματικά, φυσική), η κατάρτιση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, το επίπεδο διοίκησης κλπ, συμμετέχοντας σε διεθνείς διαγωνισμούς όπως ο P.I.S.A. του Ο.Ο.Σ.Α ή η T.I.M.S.S της I.E.A (Christensen και Lægread, 2011).

Κάτω από το βάρος των πορισμάτων από τις έρευνες των υπερεθνικών οργανισμών πολλά κράτη έχουν προχωρήσει σε αποκεντρωτικές μεταρρυθμίσεις που στόχο έχουν α) τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή για μια πιο ανταγωνιστική οικονομία, β) αλλαγή στα προγράμματα σπουδών και στις μεθόδους διδασκαλίας για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και μαθητές με γνώσεις και ικανότητες που θα χρειαστούν όταν βγουν στην παραγωγή, γ) αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, δ) μείωση των δημόσιων δαπανών για την παιδεία χωρίς εκπτώσεις στην ποιότητα και ε) ενίσχυση του ρόλου όλων των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας (Moos, 2009).

Αυτός ο πολιτικός λόγος, που ακούγεται όλο και περισσότερο από τα στόματα των εκπροσώπων της πολιτικής σκηνής σε όλο τον κόσμο, στοχεύει στη μείωση των δημόσιων δαπανών για την παιδεία, την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (έως σε βαθμό απορρύθμισης και ανασύνθεσης του), τη μείωση της γραφειοκρατίας, την ένταση του ανταγωνισμού με στόχο την κερδοφορία και την απόδοση. Συνδέεται με οικονομικά μοντέλα που εφαρμόζονται στην ελεύθερη οικονομία και στον κόσμο των επιχειρήσεων, όπως για παράδειγμα: α) με τη θεωρία της δημόσιας επιλογής που οι βασικοί της πυλώνες είναι η εμπορευματοποίηση, η αποκέντρωση και η ύπαρξη συμβάσεων, β) με τη θεωρία των οργανισμών, που στοχεύει στην ύπαρξη προτύπων, στον καθορισμό στόχων, στον έλεγχο των επιδόσεων και στην ύπαρξη κινήτρων και επιβολή κυρώσεων και γ) με τη θεωρία του

«διευθυντισμού», η οποία κάνει λόγο για οριζόντιες δομές διαχείρισης, λογοδοσία σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού και ύπαρξη ιδιωτικών δικτύων (Grüening, 2001).

Δεν θα ήταν, λοιπόν, υπερβολή, στην αρχή του 21^{ου} αιώνα, να μιλάμε για μια "επιδημία πολιτικής" μπολιασμένη από νεοφιλελεύθερες ιδέες πάνω στην εκπαίδευση που φαίνεται να παίζει πρωτεύοντα ρόλο στη λήψη αποφάσεων και έχει μεγάλο ειδικό βάρος στις πρακτικές της διακυβέρνησης (Johannesson, Lindblad και Simola, 2002).

Ωστόσο, αν και οι πολιτικές αυτές των διεθνών οργανισμών προέρχονται από μια ενιαία δεξαμενή νεοφιλελεύθερων ιδεών και τάσεων, στην πράξη, μελέτες έχουν δείξει ότι εφαρμόζονται με διαφορετικό τρόπο στις διάφορες χώρες λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών του εκάστοτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Christensen και Lægveid, 2011).

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ)

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) είναι ένας από τους ισχυρότερους διεθνείς οργανισμούς με τεράστια επιρροή στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα επίσημα μέλη του είναι 34 κράτη, ωστόσο συνεργάζεται με πάνω από 100 αναπτυσσόμενες χώρες.

Το κύριο μέλημά του είναι ο σχεδιασμός και η προώθηση στρατηγικών και πολιτικών που θα βοηθήσουν τα κράτη να συνεργαστούν, να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, να βελτιώσουν τους δείκτες των εθνικών οικονομιών τους και το βιοτικό επίπεδο των λαών τους (Bottani, 1998).

Ο ΟΟΣΑ δεν επιβάλλει πολιτικές, αντίθετα αποτελεί έναν χώρο συνάντησης των κρατών, όπου σχεδιάζονται από κοινού στρατηγικές αντιμετώπισης κοινών προβλημάτων και προβάλλονται βέλτιστες λύσεις σε ζητήματα όχι μόνο οικονομικής φύσης, αλλά και αυτά που αφορούν την κοινωνία και το περιβάλλον. Μοιραία σ' ένα τέτοιο πλαίσιο αναπτύσσονται δυνάμεις ανταγωνισμού μεταξύ των χωρών, αυξάνονται έμμεσα οι πιέσεις σε κράτη που μειονεκτούν και η όλη διαδικασία καταλήγει σε συγκεκριμένες συμφωνηθείσες πολιτικές. Ο Οργανισμός αναλαμβάνει τη διοχέτευσή τους στα συνεργαζόμενα κράτη, τα οποία έχουν την ευχέρεια να τις ακολουθήσουν ή να της απορρίψουν (Moss κ.ά., 2016).

Ο ΟΟΣΑ και η επιρροή που ασκεί στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές

Για τον ΟΟΣΑ σημαντικός παράγοντας ευημερίας των λαών αποτελεί η ποιοτική και ισότιμη για όλους εκπαίδευση. Επομένως οι εκπαιδευτικές πολιτικές που θα εφαρμόσουν οι εκάστοτε κυβερνήσεις πρέπει να αποσκοπούν στην παροχή ίσων ευκαιριών στον μαθητικό πληθυσμό της χώρας τους, όπου αυτό με τη σειρά του θα οδηγήσει μεσοπρόθεσμα στη μείωση της ψαλίδας των εισοδημάτων και κατά συνέπεια στη δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας (OECD, 2012a).

Από τις διεθνείς έρευνες που εκπονεί απορρέουν εκπαιδευτικές πολιτικές και μεταρρυθμίσεις που υπόσχονται καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις και σχολεία μέσα σε περιβάλλοντα βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης (Woodward, 2009). Παράλληλα παρέχει βοήθεια και τεχνογνωσία στους εμπλεκόμενους φορείς που είναι υπεύθυνοι σε εθνικό επίπεδο για τη σχεδίαση και υλοποίηση σχεδίων ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας τους (Mahon, 2010).

Ουσιαστικά με τη μέθοδο της «ήπιας» παρότρυνσης προωθεί τις προσυμφωνημένες στρατηγικές και ασκεί μια έμμεση πίεση στα κράτη να εναρμονίσουν την εκπαιδευτική τους πολιτική πάνω σε αυτές, κάνοντας τις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις, ενώ ταυτόχρονα προτείνει και μέτρα που θα διασφαλίζουν το συνεχή έλεγχο τους (Woodward, 2009).

Τα ερευνητικά προγράμματα που υποστηρίζει ο Οργανισμός είναι α) το (TALIS), Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και Μάθηση, β) το (PIAAC), Διεθνής Αξιολόγηση Ικανοτήτων των Ενηλίκων γ) το (IELS) Διεθνής Μελέτη για την Πρόωρη Μάθηση και την Ευημερία του Παιδιού και δ) το (PISA), Μέτρηση της Επίδοσης Μαθητών και Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (OECD, 2019).

Το τελευταίο αποτελεί ένα πολυδύναμο εργαλείο για την αξιολόγηση της επιδόσεων των μαθητών, που έχουν τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και εφαρμόζεται σε παγκόσμιο επίπεδο κάθε 3 χρόνια (η πρώτη πραγματοποιήθηκε το 2000 και η τελευταία το 2018).

Μετά τη συγκέντρωση των δεδομένων ακολουθούν συγκριτικές ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες από διακυβερνητικά δίκτυα εμπειρογνομόνων πάνω σε δείκτες εκπαίδευσης, εξάγονται συμπεράσματα (εστιασμένα στις μαθητικές επιδόσεις) και αναπτύσσονται στρατηγικές που επιδιώκουν να μειώσουν τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, μέσα σ' ένα πλαίσιο όπου τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα υπόκεινται σε διαρκή έλεγχο και θα ανταγωνίζονται μεταξύ τους με τελικό στόχο να γίνουν πιο αποτελεσματικά (Moos, 2017).

Με τη μέθοδο αυτή ο Οργανισμός αξιοποιεί τα ευρήματα των δικτύων, γνωστοποιεί τα αποτελέσματα των ερευνών τους και παράλληλα μ' αυτό τον τρόπο παράγει εκπαιδευτική πολιτική με συγκεκριμένες προτάσεις προτείνοντας μια πιο αποτελεσματική και δίκαιη εκπαίδευση και επηρεάζοντας τις εθνικές κυβερνήσεις στη λήψη αποφάσεων που στοχεύουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Hogan, Sellar και Lingard, 2016).

Έτσι λοιπόν, ενώ θεωρητικά ένα κράτος έχει την ελευθερία να χαράξει τη δική του εκπαιδευτική πολιτική χωρίς καμία δέσμευση, ουσιαστικά αναγκάζεται να συμμορφωθεί σε κάποιο βαθμό με τις επιταγές της παγκόσμιας διακυβέρνησης και να ακολουθήσει τις «νουθεσίες» του ΟΟΣΑ και των υπολοίπων διακρατικών οργανισμών (Bøyum, 2014).

Ωστόσο δεν είναι λίγες οι φωνές μέσα στην παγκόσμια πανεπιστημιακή κοινότητα που κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου, τονίζοντας πως ο Οργανισμός με προγράμματα, όπως το PISA, ουσιαστικά δεν λαμβάνει υπόψιν του τις ιστορικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και των χωρών τους δρώντας κατά τρόπο απόλυτο και ισοπεδωτικό (Akkari και Lauwerier, 2015).

Πολλοί μελετητές δηλώνουν τον προβληματισμό τους για την ορθότητα των συμπερασμάτων που εξάγονται από τις στατιστικές έρευνες τόσο μεγάλης κλίμακας και των προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής που απορρέουν από αυτές (Moss κ.ά., 2016) και αναφέρουν πως σ' ένα σχολείο δομημένο σύμφωνα με τις συνταγές των διεθνών οργανισμών (με προεξέχοντα τον ΟΟΣΑ) καλλιεργείται ένα ανταγωνιστικό πνεύμα, μειώνεται η επικοινωνία και η συντροφικότητα μεταξύ των μαθητών του, ενισχύεται η απομόνωση τους με αποτέλεσμα να στερούνται, ουσιαστικά, τη δυνατότητα να αποκτήσουν τα εφόδια που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις δυσκολίες της ζωής. Σύμφωνα με τον Chomsky (2000) ένα τέτοιο σχολείο δίνει βάρος στην ποσότητα και όχι στην ποιότητα, συνδέει τη μόρφωση με την καλοπληρωμένη εργασία και ωθεί την κοινωνία στην ανισότητα.

Οι Ross και Gibson (2007) συμφωνούν ότι πολλάκις ο εκπαιδευτικός λόγος του ΟΟΣΑ έχει αναφερθεί στην αναγκαιότητα περιορισμού του κρατικού παρεμβατισμού στην εκπαίδευση, στην ιδιωτικοποίηση, στον ανταγωνισμό και στη λογοδοσία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Παρά ταύτα όσο πλησιάζουμε στο τέλος της δεύτερης δεκαετίας της νέας χιλιετίας οι προτάσεις του έχουν μπολιαστεί από θέσεις της παιδαγωγικής. Αν και εξακολουθεί να υπερασπίζεται τη στενή σχέση οικονομίας και γνώσης, ωστόσο απορρίπτει την ολική αυτορρύθμιση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αποδέχεται την ύπαρξη του κράτους ως ρυθμιστή της εκπαίδευσης και συντονιστή των μεταρρυθμίσεων (van der Walt, 2017).

Σήμερα κατέχει ξεχωριστή θέση με μεγάλο κύρος ανάμεσα στους διεθνείς οργανισμούς, με αρκετούς από τους οποίους (Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), UNESCO, Παγκόσμια Τράπεζα κ.α.) έχει αναπτύξει συνεργασίες προσφέροντας τους την υποστήριξη και την εμπειρία του (Rinne, 2008).

Ο ΟΟΣΑ για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας

Από το 1962 ως σήμερα ο ΟΟΣΑ έχει πραγματοποιήσει 7 εκθέσεις αποτίμησης για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Εμπειρογνώμονες του Οργανισμού αναλύουν κάθε φορά την υπάρχουσα κατάσταση, κάνοντας ιδιαίτερη μνεία στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, στρατηγικές και πολιτικές που απαιτούνται ώστε να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα (OECD, 2018d).

Στην παρούσα μελέτη θα επικεντρωθούμε στην τελευταία Έκθεση του ΟΟΣΑ του 2018 για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που η μελέτη της ολοκληρώθηκε σε διάστημα δύο ετών. Η συγκεκριμένη διαφέρει από τις προηγούμενες, διότι στη συμφωνία της ελληνικής κυβέρνησης απέναντι στο τρίτο Μνημόνιο και τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας έχει δεσμευτικό χαρακτήρα.

Στην Έκθεση γίνεται αναφορά στην επιδείνωση των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος εξαιτίας δύο πολύ σημαντικών παραγόντων: α) της μεγάλης οικονομικής κρίσης που ταλανίζει τη χώρα επί σειρά ετών και α) της πιο πρόσφατης προσφυγικής κρίσης και των εισροών που δέχεται η χώρα (OECD, 2018). Οι επιδόσεις των μαθητών της στο πρόγραμμα PISA βρίσκονται κάτω από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που έχουν πραγματοποιηθεί από την προηγούμενη έκθεση (2011) δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ικανοποιητικές.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας κρίνεται από τα πιο συγκεντρωτικά και ο Οργανισμός εμμένει στην ανάγκη αποκέντρωσης του. Τονίζει ότι οι άμεσα εμπλεκόμενοι φορείς των σχολικών μονάδων (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπικός δήμος) γνωρίζουν καλύτερα τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τοπικές συνθήκες και τον τρόπο για να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους (OECD, 2017).

Παράλληλα εμμένει στις προτάσεις της προηγούμενης έκθεσης (του 2011), πως παρά την κρίση θα πρέπει να γίνουν επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, μια που οι δύο αυτές αποτελούν το κλειδί για ένα ευοίωνο μέλλον για την Ελλάδα (OECD, 2018d).

Οι προτάσεις του Οργανισμού, όπως αυτές περιγράφονται στην Έκθεση, μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

- Η χώρα πρέπει να προχωρήσει σ' ένα σύστημα αποκεντρωμένων προϋπολογισμών. Σήμερα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα χρηματοδοτούνται από έναν κατακερματισμένο κρατικό προϋπολογισμό που μοιράζεται σε πολλά υπουργεία και ταμεία, με αποτέλεσμα το ΥΠΠΕΠΘ να αδυνατεί να υπολογίσει το λειτουργικό κόστος μιας σχολικής μονάδας ή το κόστος που δαπανάται ανά μαθητή ξεχωριστά. Τα κατακερματισμένα κονδύλια πρέπει να συγκεντρωθούν σ' έναν και μόνο προϋπολογισμό υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας που σταδιακά θα τον «μεταβιβάσει – καταναείμει» στους τοπικούς φορείς λαμβάνοντας υπόψιν τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τον μαθητικό πληθυσμό της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και τις

ιδιαίτερες γεωγραφικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες της περιοχής. Θα πρέπει παράλληλα να εξασφαλιστεί ένα σύστημα διαφάνειας και λογοδοσίας.

- Πρέπει να ενισχυθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας. Στην κατεύθυνση αυτή πρέπει να ληφθούν μέτρα κατ' αρχήν που να υποστηρίζουν τη δημιουργία ισχυρής ηγεσίας στα σχολεία. Οι σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί που θα παίξουν το σημαντικότερο ρόλο ώστε τα σχολεία να μετατραπούν σε μαθησιακούς οργανισμούς. Σήμερα οι Έλληνες διευθυντές δεν έχουν δικαίωμα επιλογής και διορισμού του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου τους, δεν παίρνουν μέρος στο σχεδιασμό της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας και φυσικά δεν έχουν λόγο στη διαμόρφωση του σχολικού προϋπολογισμού. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να γίνουν περισσότερο αυτόνομοι, να τους εκχωρηθούν αρμοδιότητες μέσα σ' ένα πλαίσιο λογοδοσίας (OECD, 2017). Πρέπει κατ' αρχήν να αλλάξει ο τρόπος επιλογής τους με γνώμονα πάντα την επάρκειά τους στις νέες τους ευθύνες (διοικητικές και παιδαγωγικές). Κρίνεται αναγκαίο οι νέοι διευθυντές να είναι περισσότερο αυτόνομοι αλλά και υπόλογοι για τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις επιδόσεις των μαθητών τους, μια που η γνώμη τους για την επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου θα έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, ενώ παράλληλα θα τους υποστηρίζουν, θα τους αναθέτουν επιπρόσθετες αρμοδιότητες. Θα τους αξιολογούν και θα φροντίζουν για την επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωσή τους (OECD, 2018: 44).

- Όσον αφορά τους νέους διευθυντές, ο ΟΟΣΑ προτείνει τη μαθητεία τους σε θέματα ηγεσίας κατά τη διάρκεια μιας δοκιμαστικής θητείας. Σ' αυτή την περίοδο οι δόκιμοι διευθυντές θα επιχειρήσουν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού και των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας για την ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων, να αναπτύξουν επιχειρηματικές δεξιότητες, να εκχωρήσουν αρμοδιότητες στους γονείς και τα μέλη της τοπικής κοινότητας στη διοίκηση του σχολείου (OECD, 2017).

- Υπάρχει αναγκαιότητα ώστε τα αναλυτικά προγράμματα κι ότι συμπεριλαμβάνεται σε αυτά (γνωστικά αντικείμενα, σχολικά εγχειρίδια, μέθοδοι διδασκαλίας κ.λ.π.) να γίνουν περισσότερο ευέλικτα και να εμπεριέχουν όλες εκείνες τις γνώσεις και αξίες που απαιτούνται, ώστε οι μαθητές να αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες και στάσεις για τη μετέπειτα ζωή τους. Η μεγάλη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις εκπαιδευτικές επιδόσεις φαίνεται από τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA (OECD, 2018d).

- Σημαίνοντα ρόλο στην ποιότητα του σχολείου διαδραματίζει το διδακτικό προσωπικό και επίσης ιδιαίτερης σημασίας είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι μόνιμοι, ικανοί και έμπειροι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολείου. Πολύ σημαντικό ρόλο (αναφέρθηκε και πιο πάνω) έχει ο διευθυντής, τόσο στη δημιουργία σχολικής κουλτούρας που θα ενθαρρύνει τη δημιουργία ευκαιριών μάθησης, την ανταλλαγή γνώσεων και καινοτόμων πρακτικών, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας, όσο και στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας μέσω της αυτοαξιολόγησης. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, «οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να έχουν μεγαλύτερο λόγο στη συνολική σύνθεση του διδακτικού προσωπικού τους». (OECD, 2018a : 176) Μ' αυτό τον τρόπο θα περιοριστεί το πρόβλημα της στελέχωσης των απομακρυσμένων σχολείων με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (OECD, 2018d).

- Πολύ πρόσφατα δημιουργήθηκαν στην Ελλάδα μηχανισμοί διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος με την Α.ΔΙ.Π.Π.ΔΕ (Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και τη λειτουργία της βάσης δεδομένων MySchool. Ο ΟΟΣΑ προτείνει ένα συνολικό πλαίσιο αξιολόγησης (εσωτερικής και εξωτερικής) με το οποίο θα αξιολογούνται τα στελέχη εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, η σχολική μονάδα (υποδομές, ιδιαίτερες συνθήκες κ.α.) και η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σ' αυτό είναι αναγκαίο να εμπλέκονται οι γονείς και η τοπική κοινωνία. Η εξωτερική αξιολόγηση θα υλοποιείται από εξωτερικούς αξιολογητές που θεωρούνται πιο αντικειμενικοί. Οι διευθυντές

θα λογοδοτούν σε ένα ειδικό σώμα αξιολογητών. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους θα συλλέγονται κεντρικά με στόχο τη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας. Για την αυτοαξιολόγηση θεωρείται επιβεβλημένη η κατάρτιση του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού για τον τρόπο εφαρμογή της τόσο στη συλλογή όσο και στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Προτείνεται ακόμη η χρήση πρακτικών εργαλείων καταμέτρησης που θα εξασφαλίσουν αντικειμενικές και αξιόπιστες πληροφορίες. Κι εδώ απαραίτητη προϋπόθεση η υποστήριξη όλου του μηχανισμού από την πολιτική βούληση και την ικανή ηγεσία (OECD, 2018d).

Ο ΟΟΣΑ, τονίζει πως η επιτυχία και βιωσιμότητα των μεταρρυθμίσεων προϋποθέτει τη συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων πριν την έναρξη των νομοθετικών ρυθμίσεων. Αυτό θα βοηθήσει τη χώρα να αποκτήσει ένα μακροπρόθεσμο όραμα, καθολικά αποδεκτό, που θα συνδέει τους μαθησιακούς στόχους με την ποιότητα της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματική ηγεσία και θα ελέγχεται και θα ανατροφοδοτείται από τον μηχανισμό της αξιολόγησης.

Ο ΟΟΣΑ για το εκπαιδευτικό σύστημα των σκανδιναβικών χωρών

Η κυρίαρχη ιδεολογία του σκανδιναβικού εκπαιδευτικού μοντέλου θεωρεί δομικό στοιχείο της κοινωνικής συνοχής και ευημερίας την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση με στόχο την εξίσωση των συνθηκών διαβίωσης όλων των Σκανδιναβών πολιτών. Κύριος πάροχος σε αυτή την προσπάθεια είναι το δημόσιο, που φέρει την ευθύνη για την οργάνωση και τη χρηματοδότηση του κράτους πρόνοιας (Antikainen, 2006)

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και κυρίως τη δεκαετία του 1990 προωθούνται στην σκανδιναβική χερσόνησο μεταρρυθμίσεις που στόχο έχουν την ανανέωση του δημόσιου τομέα σύμφωνα με τις πρακτικές της «νέας δημόσιας διοίκησης» που πρότειναν οι διεθνείς οργανισμοί. Στο διάστημα αυτό επιτυγχάνεται μεγαλύτερη αυτονομία στην τοπική αυτοδιοίκηση με ταυτόχρονη διοικητική αποκέντρωση. Στα πλαίσια αυτών των μεταρρυθμίσεων η σχολική εκπαίδευση περνάει σε τοπικό επίπεδο (Møller και Skedsmo, 2013).

Οι δήμοι θεωρούνται εφεξής «ιδιοκτήτες και χρηματοδότες» των σχολείων και «εργοδότες» διευθυντών και δασκάλων, ενώ οι γονείς ως εξωτερικοί πελάτες αποκτούν το δικαίωμα επιλογής σχολικής μονάδας για τα παιδιά τους.

Ωστόσο, τέτοιου είδους μεταρρυθμίσεις, με άρωμα «ιδιωτικοποίησης» της εκπαίδευσης, στην πράξη, ενέτειναν τον ανταγωνισμό στις σχολικές μονάδες των δήμων, των μεγάλων κυρίως αστικών κέντρων, και όχι με την ίδια ένταση σε όλες τις σκανδιναβικές χώρες. Αντίθετα στην ύπαιθρο λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών του κλίματος και της μορφολογίας του εδάφους δεν έφεραν σοβαρή αναστάτωση στα εκπαιδευτικά πράγματα.

Τα αποτελέσματα της πρώτης έκθεσης του προγράμματος PISA το 2001 επιτάχυναν αυτή τη μετάβαση. Η εκπαιδευτική πολιτική επηρεασμένη από τον νεοφιλελευθερισμό αποκτά τώρα σαφή προσανατολισμό προς την παραγωγή. Δημιουργούνται νέες γραφειοκρατικές δομές, αξιολογείται η εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση νέων πρακτικών (μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών, αλλαγή του τρόπου ανακοινώσεων των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων) και άρεται η μέχρι πρότινος τυφλή εμπιστοσύνη στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που πλέον υπόκεινται στη μέτρηση αποτελεσμάτων και δεικτών. Στον δημόσιο διάλογο, πλέον, κυρίαρχη θέση κατέχουν η λογοδοσία και η σχολική ηγεσία (Schratz κ.ά., 2017).

Η παραπάνω εικόνα φυσικά δεν είναι ακριβώς ίδια και στις τρεις υπό εξέταση χώρες. Πιο έντονη εμφανίζεται στη Σουηδία. Η Νορβηγία βρίσκεται κάπου στη μέση. Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, από την άλλη, παραμένει όλα αυτά τα χρόνια αρκετά μη δεκτικό στις επιρροές από αυτό που συχνά αποκαλείται κίνημα παγκόσμιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Sahlberg, 2007). Ένας από τους λόγους σίγουρα είναι και η θέση (στην κορυφή ή κοντά στην κορυφή) που καταλαμβάνει στην κατάταξη του προγράμματος PISA, μπροστά από τις άλλες δύο χώρες.

Οι διεθνείς μελέτες συγκριτικής επίτευξης των μαθησιακών στόχων του ΟΟΣΑ αποτελούν πλέον συνιστώσα του εθνικού συστήματος αξιολόγησης των τριών χωρών. Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική (αυτό δεν συμβαίνει μόνο στις σκανδιναβικές χώρες, αλλά σχεδόν σε όλες τις χώρες που παίρνουν μέρος) χάνει την εσωστρέφειά της και μέσω της πρόσβασης στα διεθνή δεδομένα και πληροφορίες περιλαμβάνει στην ατζέντα της το στοιχείο συγκρισιμότητας με σαφή διεθνή προσανατολισμό. Οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν πλέον να συγκρίνουν το επίπεδο επίτευξης των μαθησιακών στόχων των μαθητών της χώρα τους με τα επίπεδα της επιτυχίας των φοιτητών σε άλλες χώρες. Τα πορίσματα των μελετών αυτών θα αποτελέσουν τα «κριτήρια αναφοράς» ή τα διεθνή «πρότυπα» που με τη σειρά τους θα χρησιμοποιηθούν για να αναπτυχθούν εθνικοί δείκτες για την ανάπτυξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η πορεία των μαθητών της χώρας στο τριετές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών PISA αποτελεί δείκτη μέτρησης (κατά κύριο λόγο στη Σουηδία και τη Νορβηγία και λιγότερο στη Φινλανδία) της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και διασφαλίζει ως ένα βαθμό ότι η εθνική πολιτική είναι "σε τροχιά" (Skedsmo, 2011).

Είναι σημαντικό, επίσης, να αναφερθεί ότι το PISA δεν αποτελεί μια απλή μελέτη στατιστικής πάνω στις δεξιότητες των μαθητών στα τρία βασικά γνωστικά αντικείμενα "Μαθηματικά", "Κατανόηση κειμένου", και "Φυσικές επιστήμες", αλλά αποτελεί ένα σύνολο από μελέτες πάνω στην κατανόηση παράπλευρων εκπαιδευτικών συνιστωσών, όπως η ισότητα στη μάθηση (ποσοστά επιτυχόντων ή αποτυχόντων μαθητών), το κοινωνικό - οικονομικό προφίλ τους, τα δημογραφικά στοιχεία που τους συνοδεύουν κ.λ.π. Τα στοιχεία ανά χώρα και ανά τριετία και η μελέτη τους, όπως και η σύγκρισή τους με τους αντίστοιχους δείκτες άλλων κρατών, μπορούν να οδηγήσουν σε χρήσιμα συμπεράσματα, ειδικά με χώρες που οι μαθητές τους επιτυγχάνουν υψηλές αποδόσεις, όπως π.χ. της Φινλανδίας.

Τα πορίσματα των μελετών συγκριτικής επίτευξης του διεθνούς προγράμματος PISA, παρουσιάζονται στις ιστοσελίδες των Υπουργείων Παιδείας των σκανδιναβικών κρατών και μέσω διαδικτυακών υπηρεσιών φτάνουν στους τοπικούς δήμους και στα σχολεία τους. Για τους τελικούς αποδέκτες (κυρίως στη Σουηδία και τη Νορβηγία) αποτελούν, μαζί με τα αποτελέσματα των εθνικών εξετάσεων, τα πιο σημαντικά στοιχεία του εθνικού συστήματος αξιολόγησης. Τα στοιχεία αυτά, αν και δεν είναι προσβάσιμα από το κοινό, σε κεντρικό επίπεδο χρησιμοποιούνται από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής για να συγκρίνουν κομητείες και δήμους και συχνά οι τελευταίοι τα χρησιμοποιούν για να κατατάξουν τα σχολεία τους σε πίνακες πρωταθλήματος (Elstad, 2009).

Στο σημείο αυτό καλό θα ήταν να γίνει μια αντιπαραβολή κάποιων βασικών στατιστικών στοιχείων που καταθέτει ο ΟΟΣΑ όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα των τριών σκανδιναβικών χωρών:

Κατ' αρχήν και για τις τρεις χώρες, η εκπαίδευση αποτελεί τη σημαντικότερη επένδυση στην προσπάθεια για περαιτέρω ανάπτυξη. Από τις τρεις χώρες αυτή που δαπανά τα περισσότερα χρήματα στην εκπαίδευση είναι η Νορβηγία. Οι δημόσιες δαπάνες ανά μαθητή από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι την τριτοβάθμια ανέρχονται σε 17 225 \$, (το δεύτερο

υψηλότερο σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ μετά το Λουξεμβούργο). Αυτό αντιπροσωπεύει για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 4,6% του ΑΕΠ της χώρας που αποτελεί το υψηλότερο ποσοστό μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ και πολύ πάνω από το μέσο όρο (3,5%). Επενδύει το 14% των συνολικών δαπανών για την παιδεία στις υποδομές του εκπαιδευτικού της συστήματος, κυρίως στην πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ο μέσος όρος στις χώρες του ΟΟΣΑ είναι 7%). Το αντίστοιχο ποσό είναι χαμηλότερο κατά 1.000 \$ περίπου στη Σουηδία και κατά 2.000 \$ στη Φινλανδία.

Η εγγραφή στην προσχολική εκπαίδευση στις σκανδιναβικές χώρες είναι σχεδόν καθολική, σε ποσοστά που υπερβαίνουν το 95%. Είναι γενική πεποίθηση στις σκανδιναβικές κοινωνίες ότι η προσχολική αγωγή επηρεάζει τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη και αποτελεί σημαντικό θεμέλιο για τα μεταγενέστερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (OECD, 2018a). Το ποσοστό εγγραφής των νηπίων και στις τρεις χώρες ξεπερνάει κατά 20 ποσοστιαίες μονάδες τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Οι δημόσιες δαπάνες στην προσχολική αγωγή είναι από τις υψηλότερες (2^η η Νορβηγία μετά το Λουξεμβούργο και 3^η η Σουηδία). Η αναλογία μαθητών – εκπαιδευτικού προσωπικού, στις τρεις χώρες, είναι κάτω από 15 μαθητές ανά εκπαιδευτικό και αν συνυπολογιστεί και το βοηθητικό προσωπικό η αναλογία πέφτει ακόμη πιο κάτω από τους 7 προς 1.

Οι σκανδιναβικές χώρες διαθέτουν αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που εξασφαλίζει υψηλό βαθμό αυτονομίας στις σχολικές μονάδες όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας των σχολικών ηγετών και των εκπαιδευτικών. Οι συνολικές ώρες των εκπαιδευτικών, ανά βδομάδα και ανά έτος, αποφασίζονται μέσω συλλογικών συμβάσεων και σε συμφωνία με του παρόχους εκπαίδευσης (τοπικούς δήμους). Για παράδειγμα στη Σουηδία ο συνολικός χρόνος εργασίας των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία είναι υψηλός, ξεπερνάει τις 1.750 ώρες ανά έτος και υπερβαίνει κατά 100 ώρες τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Οι ώρες παραμονής στο σχολείο των εκπαιδευτικών και στις τρεις χώρες είναι επίσης πολύ περισσότερες του αντίστοιχου μέσου όρου των χωρών του Οργανισμού (OECD, 2018c).

Το συνολικό μισθολογικό κόστος που επωμίζονται τα κράτη της σκανδιναβικής χερσονήσου για τους εκπαιδευτικούς, υπολογίζεται με βάση τους δείκτες που μετρούν το χρόνο διδασκαλίας των μαθητών, τον συνολικό εργασιακό χρόνο των εκπαιδευτικών, το ύψος των μισθών τους και την αναλογία εκπαιδευτικών – μαθητών. Για παράδειγμα στη Νορβηγία οι ετήσιες δημόσιες δαπάνες για μισθούς εκπαιδευτικών ανά μαθητή στα δημόσια σχολεία είναι σταθερά πάνω από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (OECD, 2018b).

Αντίθετα οι μισθοί των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών δεν είναι αντίστοιχα υψηλοί (υπολείπονται των άλλων εργαζομένων με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως και του μέσου όρου των χωρών του ΟΟΣΑ έως και 34%) κι αυτός είναι ένας από τους λόγους που το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί πρώτη επιλογή των πτυχιούχων πανεπιστημιακού και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σε Νορβηγία και Σουηδία.

Το μορφωτικό επίπεδο στη Σκανδιναβία είναι από τα πιο υψηλά ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ. Η Φινλανδία έχει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά εγγραφής στην ανώτερη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ. Στη Σουηδία το 42% των ατόμων ηλικίας 25-64 ετών έχει πανεπιστημιακό τίτλο (38% ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ). Ακόμη μεγαλύτερο το ποσοστό στις γενιές 25 -34 ετών (47%). Το αντίστοιχο ποσοστό στη Φινλανδία είναι 41% (OECD, 2018a).

Οι συνολικές δαπάνες για τα ανώτατα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις σκανδιναβικές χώρες είναι επίσης υψηλότερες από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. 1,7% του ΑΕΠ

στη Νορβηγία, 1,6% του ΑΕΠ στη Σουηδία (1,5% ο μέσος όρος στις χώρες του ΟΟΣΑ). Ένα ποσοστό που αγγίζει το 0,7% του ΑΕΠ δαπανάται στον τομέα της έρευνας και της ανάπτυξης στη Νορβηγία (0,3% ο αντίστοιχος μέσος όρος του ΟΟΣΑ).

Η εκπαίδευση ενηλίκων (οι αναφορές για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων είναι από τις βασικές προτάσεις του ΟΟΣΑ και αφορούν το σύνολο των χωρών) συμβάλλει στην παροχή ευκαιριών και στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας και καλύπτει τα μαθησιακά κενά που μπορεί να έχουν συσσωρευτεί στην αρχική εκπαίδευση. Στη Σουηδία, το 80% των απασχολούμενων ενηλίκων συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα, 76% και 70% αντίστοιχα το ποσοστό στη Φινλανδία και στη Νορβηγία (57% ο μέσος όρος στις χώρες του ΟΟΣΑ) (OECD, 2018a), (OECD, 2018b), (OECD, 2018c).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι από τη δεκαετία του 1980 στις χώρες της σκανδιναβικής χερσονήσου ο λόγος και οι προτάσεις του ΟΟΣΑ προς την κατεύθυνση μιας ομογενοποίησης των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών τους στα παγκόσμια διαμορφωμένα πρότυπα με τυποποιημένες λύσεις χαμηλού κόστους, λογοδοσία και φιλόδοξους στόχους επιδόσεων εισακούεται μεν, αλλά με διαφορετικό βαθμό και ανταπόκριση για την καθεμιά.

Οι προτάσεις του ΟΟΣΑ εστιάζονται στην αποκέντρωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στα προγράμματα σπουδών τους, που με το πέρασμα του χρόνου δίνεται όλο και μεγαλύτερη έμφαση στις δεξιότητες των μαθητών που αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Με την αλλαγή της χλιετίας δημιουργείται ένα νέο πλαίσιο με την εφαρμογή του προγράμματος PISA όπου η αξιολόγηση των μαθητών στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας όχι μόνο για τους ίδιους και τους δασκάλους τους, αλλά και για τα σχολεία τους και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους.

Η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των πρώτων εξετάσεων βρίσκουν τη Φινλανδία σε ευνοϊκή θέση (λόγω της κατάταξης της), για τη Σουηδία και τη Νορβηγία η αποτυχία και η χαμηλή κατάταξη της αναγκάζει να επαναπροσδιορίσουν την πολιτική τους ακολουθώντας σε μεγάλο βαθμό τις νοθεσίες του Οργανισμού. Αναζητούν ασφαλείς, χαμηλού κινδύνου μεταρρυθμίσεις προς επίτευξη των μαθησιακών στόχων με ελαχιστοποίηση των πειραματισμών και της χρήσης εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Γίνεται επιβεβλημένη η ανάγκη για επίτευξη προκαθορισμένων προτύπων και ιεραρχημένων βασικών θεμάτων με στόχο την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για τις εθνικές δοκιμές και τις τριετείς του προγράμματος PISA (Valli και Buese, 2007).

Ταυτόχρονα υιοθετείται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και των τριών χωρών η τάση για μεταφορά της εκπαιδευτικής καινοτομίας από το ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο άλλο, αλλά και από τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών (κυρίως αγγλοσαξονικών) ως κύρια πηγή αλλαγών (Phillips, 2005). Οι τρεις χώρες (σε διαφορετικό βαθμό η καθεμιά) υιοθετούν πρακτικές που στοχεύουν στην καλύτερη εκπαίδευση με το χαμηλότερο δυνατό κόστος σε μια προσπάθεια οι σχολικές μονάδες τους να γίνουν πιο ανταγωνιστικές.

Έννοιες όπως «ανταγωνιστικότητα», «αποτελεσματικότητα», «καινοτομία», «αυτονομία» βρίσκονται όλο και περισσότερο στις σελίδες των επίσημων εγγράφων εκπαιδευτικής πολιτικής των τριών χωρών που οδηγούν τα σχολεία αναπόφευκτα στην υιοθέτηση διαδικασιών λογοδοσίας υψηλού ρίσκου. Η απόδοση των μαθητών και κυρίως η όλο και μεγαλύτερη επιτυχία στις εξετάσεις συνδέεται στενά με τις διαδικασίες αξιολόγησης και, τελικά, ανταμοιβής ή τιμωρίας σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών (κυρίως στη Σουηδία).

Ωστόσο τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι φωνές της εκπαιδευτικής κοινότητας στις τρεις χώρες (και όχι μόνο) που κατηγορούν τις συγκεκριμένες τυποποιημένες δοκιμές και εξωτερικές αξιολογήσεις του Οργανισμού για την αδυναμία τους να βγάλουν από μόνες τους ασφαλή συμπεράσματα για την πρόοδο των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων με δεδομένο ότι εξετάζουν περιορισμένες πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης (Sahlberg, 2009).

Στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο οι επιδόσεις, αλλά κυρίως η προετοιμασία των μαθητών για το μέλλον και τις δεξιότητες που χρειάζονται, προκειμένου να εξασφαλίσουν ποιότητα στη ζωή τους. Σίγουρα το σχολείο πρέπει να εξασφαλίζει τα εφόδια στους μαθητές του για μια καλή θέση στην αγορά εργασίας. Να τους προσφέρει το δικαίωμα της επιλογής. Αλλά δεν φτάνει μόνο αυτό. Πρέπει, επίσης να στοχεύει στα βαθύτερα κίνητρα, τις ιδιαιτερότητές τους με στόχο τη βαθύτερη κατάκτηση της γνώσης (Burns, 2008).

Οι τρεις χώρες έχουν πετύχει τους περισσότερους από τους στόχους που προτείνει ο ΟΟΣΑ στην επίσημη ατζέντα της εκπαιδευτικής του πολιτικής. Έχουν ένα αποκεντρωμένο σύστημα, δαπανούν σε αναπτυξιακούς στόχους κονδύλια πολύ πάνω από το μέσο όρο των χωρών του Οργανισμού, έχουν ενστερνιστεί τις απόψεις του πάνω στην επικείμενη βιομηχανοποίηση, αστικοποίηση και τον οικονομικό ανταγωνισμό σε παγκόσμιο επίπεδο υπό συνθήκες τεχνολογικής αλλαγής και ανάδυσης νέων περιφερειακών οικονομικών δυνάμεων (Antikainen, 2006). Έχουν υιοθετήσει στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές σε δημογραφικό επίπεδο, τη γήρανση του πληθυσμού, την κινητικότητα των πολιτών της ΕΕ και την εισροή μεταναστών και προσφύγων από τρίτες χώρες. Οι κυβερνήσεις των τριών χωρών βρίσκονται σε μια διαρκή αναζήτηση με τη σκέψη ότι *«οι σημερινές κοινωνίες και πολύ περισσότερο αυτές του μέλλοντος θα χαρακτηρίζονται από ταχείες αλλαγές, νέες γνώσεις και τεχνολογίες, νέες θέσεις εργασίας μέσα σ' ένα περιβάλλον που θα χαρακτηρίζεται από ακόμη μεγαλύτερη παγκοσμιοποίηση»* (Johannesson, Lindblad και Simola, 2002).

Ο λόγος της ΕΕ για την εκπαιδευτική πολιτική

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στην εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ο.Κ. και μετέπειτα ΕΕ θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για δυο διαφορετικές περιόδους που οριοθετούνται από τη χρονιά του 1992 (Dinan, 2014). Στα 40 περίπου χρόνια που προηγήθηκαν του 1992, ο πολιτικός λόγος της Ε.Ο.Κ. θεωρούσε την εκπαίδευση ως μηχανισμό που θα συνέβαλε αποφασιστικά στη δημιουργία κοινών πολιτισμικών και οικονομικοπολιτικών δεσμών μεταξύ των ευρωπαϊκών λαών μέσα σε μια ενοποιημένη αγορά. Έτσι, παρόλο που στη Συνθήκη της Ρώμης (1957) γινόταν λόγος για αναγκαιότητα λήψης πρωτοβουλιών πάνω στην επαγγελματική κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, η Ε.Ο.Κ δεν διέθετε, ωστόσο, καμία νομοθετική εξουσία στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, μια που η τελευταία ήταν στην αποκλειστική ευθύνη του κάθε κράτους – μέλους (Ρουσσάκης, 2010).

Το 1971 συνέρχεται για πρώτη φορά το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας και θεσπίζονται οι βασικές αρχές για την επαγγελματική εκπαίδευση. Το 1974 η ίδρυση Επιτροπής Παιδείας αποτελεί σημείο σταθμό για την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΟΚ. Το 1975 ιδρύεται το CEDEFOP (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης) και την επόμενη χρονιά από το Συμβούλιο Παιδείας και τους Υπουργούς Παιδείας της ΕΟΚ εγκρίνεται το πρώτο πρόγραμμα δράσης για την Παιδεία με έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και στόχο την οικονομική ανάπτυξη (Theiler, 1999).

Στο επόμενο διάστημα, και ειδικά στην εξαετία 1986 – 1992, εκπονήθηκαν πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούσαν την συνεργασία μεταξύ των κρατών – μελών σε οικονομικά και κοινωνικοπολιτισμικά θέματα.

Το 1992 με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ αλλάζει η πρότερη κατάσταση. Η Ε.Ε. διαμορφώνει ένα νέο νομοθετικό πλαίσιο που αφορά τον επαναπροσδιορισμό των αρχών, των στόχων, τα όργανα και τις αρμοδιότητές τους, πράγμα που της επιτρέπει να παρεμβαίνει στη χάραξη των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών. Η εκπαιδευτική πολιτική της εστιάζεται με τρόπο πιο συνεκτικό στην επίτευξη της ανταγωνιστικότητας, της ποιότητας στην εκπαίδευση (άρθρο 126) και της επαγγελματικής κατάρτισης (άρθρο 127), ενώ ταυτόχρονα συγχωνεύονται τα προϋπάρχοντα προγράμματα σε μεγαλύτερα (Στυλιανίδης, 2008).

Παράλληλα οι σημαντικότεροι άξονες της νέας διευρυμένης εκπαιδευτικής ατζέντας της Ε.Ε. αφορούν α) την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του ευρωπαϊού πολίτη με ταυτόχρονη αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, β) την εκπαίδευση και κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού μέσα σ' ένα περιβάλλον συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, γ) την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών για την ελεύθερη διακρατική κίνηση των πολιτών για εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς λόγους και δ) την ανταλλαγή και χρήση σύγχρονης τεχνολογίας που θα εξασφαλίσει βιώσιμη ανάπτυξη στα κράτη Ε.Ε. (Damanakis, 2005).

Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ στοχεύει σε δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εσωτερική, απευθύνεται στα κράτη μέλη της και επιδιώκει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών φορέων των κρατών μελών της στην ανταλλαγή ιδεών, πρακτικών και στρατηγικών και μέσω αυτής στοχεύει στη βελτίωση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων τους. Παράλληλα, όμως, ασκείται μια άλλη πολιτική που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί διεθνής και έχει να κάνει με συνεργασίες με χώρες εκτός ΕΕ καθώς και με διεθνείς οργανισμούς (Τσαούσης, 2005).

Απόρροια της συνθήκης του Μάαστριχ (που αποτελεί τη νομοθετική βάση) είναι η σύνταξη και η συγγραφή κειμένων που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ: α) οι Πράσινες Βίβλοι, οι οποίες αναφέρονται στην κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και β) οι Λευκές Βίβλοι για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία.

Στην Πράσινη Βίβλο του 1993 γίνεται μια πρώτη προσπάθεια να καθοριστούν και να καταγραφούν οι άξονες της κοινωνικής πολιτικής της ΕΕ. Θεωρείται ένα πολύ σημαντικό κείμενο που μέσα στις 20 σελίδες του αναζητούνται οι δράσεις που απαιτούνται έτσι ώστε η εκπαίδευση να αποκτήσει ευρωπαϊκή διάσταση. Η εκμάθηση και η διάδοση των ευρωπαϊκών γλωσσών, η κινητικότητα και η ανταλλαγή νέων, η συνεργασία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων κ οργανισμών και η ανταλλαγή πληροφοριών και στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι οι σημαντικότερες από τις προτάσεις της ΕΕ (Τσαούσης, 2005).

Τέλος μέσα στην Πράσινη Βίβλο τονίζεται ότι η επίτευξή τους προϋποθέτει αλλαγές στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα με στόχο την κατάλληλη προετοιμασία και ένταξη των νέων σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο οικονομικοκοινωνικό περιβάλλον.

Στην αντίστοιχη πρώτη Λευκή Βίβλο περιλαμβάνονται προτάσεις και στρατηγικές που αφορούν την επίτευξη τριών βασικών οικονομικών στόχων της ΕΕ: την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση και την ανάπτυξη.

Στις σελίδες της προτείνονται μέτρα για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης και της υποαπασχόλησης, για τη βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων, ένας στόχος, που για να επιτευχθεί, μεταξύ άλλων, απαιτείται αποτελεσματική κατάρτιση του εργατικού δυναμικού μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και χρήση των νέων τεχνολογιών. Με αυτό τον τρόπο θα αντιμετωπιστεί το μεγάλο πρόβλημα της ανεργίας, της υποαπασχόλησης, της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Γίνεται σαφής και επιτακτική η ανάγκη, πλέον, να συνδεθεί η εκπαίδευση με την παραγωγή. Πέρα από τις βασικές γνώσεις (στον γραμματισμό και την επιστήμη) οι νέοι θα πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες τεχνολογικές και κοινωνικές δεξιότητες ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σ' ένα εξελισσόμενο

υπερεθνικό περιβάλλον που κυριαρχείται από τις νέες τεχνολογίες (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1993).

Το 1995 στη νέα Λευκή Βίβλο με τίτλο «Διδασκαλία και μάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης», προτείνονται εκπαιδευτικές δράσεις που στοχεύουν στην προετοιμασία των πολιτών σ' ένα περιβάλλον που επηρεάζεται όλο και περισσότερο από τις τεχνολογίες της πληροφορίας και τη διεθνοποίηση της οικονομίας και είναι ορατός ο κίνδυνος να χωριστούν οι ευρωπαϊκές κοινωνίες στους πολίτες που διαθέτουν τη γνώση και την κριτική ικανότητα να κατανοούν και στους μη. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995).

Ένα χρόνο μετά, το 1996 στη νέα Πράσινη Βίβλο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει μέτρα για την άρση των πάσης φύσεως εμποδίων (διοικητικά, νομικά κ.α.) της διακρατικής κινητικότητας των Ευρωπαίων πολιτών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1996).

Το 1998 στη διάσκεψη της Πράγας, οι υπουργοί παιδείας της ΕΕ υιοθετούν ένα σχέδιο δράσης όπου μια ομάδα από εμπειρογνώμονες θα προσδιορίσει δείκτες ποιότητας με στόχο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Με τους δείκτες θα καθορίζονται τα επιμέρους θέματα που θα εξεταστούν και από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων οι χώρες θα μπορούν να βγάλουν χρήσιμα συμπεράσματα (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2001).

Το 2000 στη Σύνοδο της Λισσαβόνας το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θέτει ως νέο στρατηγικό στόχο η ΕΕ «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο» (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2000). Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου προτείνονται οικονομικές μεταρρυθμίσεις και μέτρα για την ενίσχυση της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής.

Τονίζεται η ανάγκη εφαρμογής από τα κράτη μέλη μιας ανοικτής διαδικασίας ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών (μεταξύ άλλων και εκπαιδευτικών) μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά όρια με καθορισμό δεικτών (ποσοτικών και ποιοτικών) προσαρμοσμένων στις ιδιομορφίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε εταίρου. Η επίτευξη του στρατηγικού στόχου και των επιμέρους παραμέτρων θα παρακολουθείται και θα αξιολογείται περιοδικά. Πολύ σημαντική επίσης είναι η μνεία που γίνεται στο ανθρώπινο δυναμικό της Ευρώπης. Αποτελεί το σημαντικότερο κεφάλαιο, βρίσκεται στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής πολιτικής και τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης οφείλουν να συγκεράσουν τις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης με την ανάγκη για καλύτερο επίπεδο ζωής.

Το 2001 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό συμβούλιο καθόρισαν τρεις κατευθυντήριες γραμμές προς την επίτευξη του στρατηγικού στόχου της Λισσαβόνας: α) Βελτίωση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων εκπαίδευσης, β) Άρση των εμποδίων στην πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση και γ) άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στον κόσμο (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2001).

Στα πλαίσια του πρώτου στόχου προτείνονται στοχευμένοι σφιχτοί εθνικοί προϋπολογισμοί με ταυτόχρονη αύξηση της πίεσης στα σχολεία (από τη μεριά της πολιτείας) για επιτυχία. Επαγωγικά αυτό δημιουργεί την ανάγκη οι εθνικές ή τοπικές αρχές (στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα) να γνωρίζουν ποιες εκπαιδευτικές μονάδες τους λειτουργούν καλά και ποιες όχι και ανάλογα να διοχετεύουν τα κονδύλια κι όλα αυτά μέσα σε μια διαδικασία απόλυτης διαφάνειας (Επιτροπή των Ε.Κ., 2001). Γίνεται λόγος, λοιπόν, για τη δημιουργία συστημάτων αξιολόγησης (σε εθνικό επίπεδο) που να μετρούν την επιτυχία λαμβάνοντας υπόψιν τις τοπικές κοινωνικοοικονομικές ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001)

Το 2002 στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης, τίθεται ένα γενικό πλαίσιο εργασίας με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα όσον αφορά τους μελλοντικούς στόχους (κριτήρια αναφοράς) που έχουν τεθεί για την εκπαίδευση και κατάρτιση οι οποίοι χωρίζονται σε έξι βασικούς τομείς: α) επενδύσεις στην εκπαίδευση, β) πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, γ) απόφοιτοι θετικών επιστημών και τεχνολογικών σπουδών, δ) αποφοίτηση από την ανώτερη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ε) βασικά εφόδια μαθητών και στ) συμμετοχή στη δια βίου μάθηση (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008).

Στα χρόνια που ακολουθούν η Ευρωπαϊκή επιτροπή καταθέτει συγκεκριμένες προτάσεις που αφορούν όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

Το 2003 τονίζει την αναγκαιότητα ενός αποτελεσματικότερου καθεστώτος επενδύσεων στην εκπαίδευση. Σημειώνει ότι η κρατική χρηματοδότηση δεν επαρκεί και απαιτείται μια διαφορετική προσέγγιση του προβλήματος με άντληση κονδυλίων από τον ιδιωτικό τομέα. Αυτό προϋποθέτει με τη σειρά του αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003).

Το 2006 κάνει λόγο για την αποδοτικότητα και την ισότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και την ανάγκη να ανταποκριθούν με επιτυχία στην πρόκληση που αντιμετωπίζει η ΕΕ με τον ανταγωνισμό από αναδυόμενες οικονομίες, τη δυσοίωση προοπτική του γηράσκοντος εργατικού δυναμικού της, το μεταναστευτικό ζήτημα και την αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας. Ταυτόχρονα επανέρχεται στο θέμα της αξιολόγησης, τονίζοντας πως η αυξημένη αυτονομία των σχολικών μονάδων σε πολλές χώρες της ΕΕ συνοδεύτηκε από κεντρικά συστήματα λογοδοσίας με πολύ θετικά αποτελέσματα, ωστόσο απαιτείται περαιτέρω προσπάθεια στη διασφάλιση των προτύπων και κριτηρίων αξιολόγησης, όπως επίσης και στον τρόπο διάδοσης των αποτελεσμάτων (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006).

Το 2007, στο έγγραφο «Σχολεία για τον 21ο Αιώνα» τονίζεται η σημασία της δια βίου μάθησης στα εθνικά εκπαιδευτικά προγράμματα και η ανάγκη για περισσότερες επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Η αύξηση του μορφωτικού επιπέδου (όπως αυτό μετριέται στο πρόγραμμα PISA και το TIMSS) είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την οικονομική ανάπτυξη (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007).

Η Επιτροπή επανέρχεται στο θέμα της λογοδοσίας των σχολικών μονάδων τονίζοντας και πάλι την ανάγκη τα κράτη μέλη να προχωρήσουν στη δημιουργία συστημάτων εσωτερικής (αυτοαξιολόγησης) και εξωτερικής αξιολόγησης όπου θα συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τονίζεται επίσης η ανάγκη το σχολείο να διευρύνει τις συνεργασίες του και όσον αφορά τον τρόπο διοίκησης να επιτρέψει και σε άλλους φορείς να συμμετέχουν. Σε αρκετά κράτη οι σύλλογοι γονέων και άλλοι συντελεστές συμμετέχουν επίσημα στα όργανα διοίκησης με αρμοδιότητες που αφορούν την πρόσληψη προσωπικού, τις εισροές και εκροές κονδυλίων, τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και των επί μέρους μαθησιακών στόχων κ.α.. Αντίθετα σε κάποια κράτη (μεταξύ αυτών και η Ελλάδα) όλες αυτές είναι αρμοδιότητες της κεντρικής εξουσίας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007).

Το 2009, και ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση βιώνει μια πρωτοφανή, για την ιστορία της, χρηματοπιστωτική και οικονομική κρίση κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω δράση σε μια προσπάθεια να διατηρηθεί σε τροχιά βιώσιμης ανάπτυξης χωρίς περιορισμούς (Χατζή, 2014). Το Συμβούλιο της Ευρώπης θεωρώντας ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα τελευταία αναχώματα στην ανάσχεση μελλοντικών κρίσεων προχωράει στην κατάρτιση του «Ευρώπη 2020» (ΕΚ 2020). Πρόκειται για ένα στρατηγικό πλαίσιο που αφορά τη συνεργασία των κρατών - μελών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012). Μέσα από το φόρουμ «Ευρώπη 2020», ομάδες τετρακοσίων και πλέον εμπειρογνομόνων ανταλλάσσουν γνώσεις, συμβουλές, βέλτιστες πρακτικές και προτείνουν εργαλεία και κατευθυντήριες γραμμές για επικείμενες κρατικές μεταρρυθμίσεις.

Οι γενικοί στόχοι του «Ευρώπη 2020» μπορούν να συνοψιστούν στους παρακάτω: α) δια βίου μάθηση και κινητικότητα στην πράξη β) περισσότερο ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση και κατάρτιση γ) ενεργητική συμμετοχή των πολιτών, κοινωνική συνοχή και

ισότητα δ) ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Τα αντίστοιχα κριτήρια αναφοράς σε συνδυασμό με τα στοιχεία που παρουσιάζονται αποσαφηνίζουν που πρέπει να δώσει βάρος η κάθε χώρα μέχρι το 2020:

α) προσχολική εκπαίδευση: Το ποσοστό των μαθητών προσχολικής αγωγής πρέπει να ξεπερνά το ποσοστό του 95%.

β) υποχρεωτική εκπαίδευση: το ποσοστό των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πρέπει να μειωθεί κάτω από το 15%.

γ) απόφοιτοι ανώτερης δευτεροβάθμιας – τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: το ποσοστό των εργαζόμενων ηλικίας 20-34 ετών με απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας ή πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρέπει να φτάσει τουλάχιστον στο 82%. Από αυτούς το 40% πρέπει να είναι πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

δ) Κινητικότητα: Ένα ποσοστό άνω του 20% των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τουλάχιστον το 6% των ατόμων ηλικίας 18-34 ετών με αρχική επαγγελματική κατάρτιση θα πρέπει να έχουν περάσει κάποιο διάστημα σπουδών ή κατάρτισης σε κάποια άλλη χώρα της ΕΕ.

ε) Δια βίου μάθηση. Το ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων σ' ένα πρόγραμμα διά βίου μάθησης πρέπει να υπερβαίνει το 15% (ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, 2010)

Μεταξύ του 2014 και του 2015 δραστηριοποιήθηκαν έξι ομάδες εργασίας εμπειρογνομόνων «ΕΚ 2020»:

Η πρώτη ομάδα ασχολήθηκε με δύο θέματα που αφορούν τη σχολική πολιτική: α) την προώθηση της χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης και τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου προτείνοντας μια σχολική εργαλειοθήκη με προτάσεις στο διαδίκτυο, β) Έναν οδηγό για τη βελτίωση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με δράσεις πολιτικής από όλες τις χώρες της Ευρώπης.

Η δεύτερη ομάδα συνέταξε έξι κύριους στόχους για τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: α) αναδιάρθρωση του τοπίου της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης β) σύνδεση Χρηματοδότησης και επιδόσεων γ) στόχευση στο περιφερειακό τρίγωνο γνώσης (έρευνα – εκπαίδευση - καινοτομία) δ) διεθνοποίηση, κινητικότητα και μεταναστευτικό ρεύμα ε) απασχολησιμότητα στ) βελτίωση της ολοκλήρωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η τρίτη ομάδα πρότεινε 20 βασικές αρχές για τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών με στόχο αποδοτικές και ποιοτικές μαθητείες στο χώρο της δουλειάς για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Οι προτάσεις της απευθύνονται στους υπευθύνους χάραξης πολιτικής, στους κοινωνικούς εταίρους και στους παρόχους κατάρτισης.

Η τέταρτη ομάδα πρότεινε στρατηγικές σε τρεις τομείς που στοχεύουν στη βελτίωση εκπαίδευση ενηλίκων: α) των βασικών δεξιοτήτων β) ανάπτυξη δεξιοτήτων ΤΠΕ γ) την ενίσχυση της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της συνοχής των πολιτικών

Η πέμπτη ομάδα συνέβαλε στην υιοθέτηση του κοινού πλαισίου αναφοράς της ΕΕ για τις γλωσσικές και ψηφιακές δεξιότητες.

Η έκτη ομάδα εργασίας πρότεινε το πλαίσιο «Ψηφιακά ικανή εκπαιδευτική οργάνωση» ως εργαλείο αξιοποίησης των εκπαιδευτικών οργανισμών στην αξιοποίηση της ψηφιακής και ηλεκτρονικής εκπαίδευσης με ταυτόχρονη διασφάλιση της ποιότητας στην παραγωγή και χρήση ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων (European Commission, 2016).

Ο λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη σχολική ηγεσία

Πλησιάζοντας στο τέλος της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα η θέση του σχολικού ηγέτη αποκτάει όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα στον πολιτικό λόγο της ΕΕ. Είναι αυτός που, με τις ενέργειες και την τακτική του θα καταφέρει να εξασφαλίσει ποιοτική εκπαίδευση και ίσες μαθησιακές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές του (Snoek, Swennen και van der Klink, 2011).

Οι ηγέτες των σχολείων καλούνται να διαδραματίσουν ένα πρωταγωνιστικό ρόλο στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος και μιας κουλτούρας που θα χαρακτηρίζεται από συνεργασία, αλληλεγγύη, ισότητα και σκληρή δουλειά προς όφελος όλης της σχολικής κοινότητας (Leithwood, Harris και Hopkins, 2008).

Η οπτική και οι συστάσεις πολιτικής της ΕΕ έχουν τις παρακάτω συνιστώσες:

α) Τα σχολεία πρέπει να αποκτήσουν αυτονομία σε αυτόν τον βαθμό που θα επιτρέψει στους σχολικούς ηγέτες να τα διαμορφώσουν σε αποτελεσματικά σχολικά ιδρύματα. Είναι επίσης σημαντικό οι διευθυντές των σχολείων να έχουν υψηλό βαθμό αυτονομίας στην επαγγελματική τους πρακτική, προκειμένου να κάνουν επαγγελματικές επιλογές, ατομικά και συλλογικά. Το κράτος οφείλει να υποστηρίξει την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος διατηρώντας αμείωτα τα κονδύλια που δαπανά και αναγνωρίζοντας έναν δυναμικό ρόλο στην τοπική κοινωνία.

β) Οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να ενισχύσουν τις ικανότητές τους προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτές στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει το σημερινό σχολείο λόγω της έντασης του παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού και της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης. Μέσα από τη συνεχή εξέλιξή τους οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους, να βελτιώσουν τη συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς, τις τοπικές αρχές και να είναι εκπαιδευμένοι σε διάφορες τεχνικές διαχείρισης κρίσεων, φροντίζοντας παράλληλα για τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας του σχολικού περιβάλλοντος. Η εκπαίδευση των σχολικών ηγετών μπορεί να έχει τη μορφή προπαρασκευαστικών μαθημάτων ή στα πλαίσια της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης κύκλου σεμιναρίων ποικίλων πρακτικών.

Επιπροσθέτως τα εξωτερικά συστήματα υποστήριξης θα πρέπει να μεριμνήσουν για τη δημιουργία δικτύων σχολικών ηγετών από εκπαιδευτικές μονάδες της ίδιας ή διαφορετικής περιφέρειας. Σ' αυτά τα δίκτυα η συμμετοχή, η συνεργασία και η ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών καθώς και η μαθητεία και καθοδήγηση (mentoring) των σχολικών ηγετών κρίνεται αναγκαία (Clayton, Sanzo και Myran, 2012).

γ) Οι δύο παραπάνω βασικές προτάσεις των οργάνων της ΕΕ περιγράφουν και τον τρόπο διοίκησης ενός σχολικού ιδρύματος: Οι διευθυντές σχολείων υιοθετώντας μια μορφή συνεργατικής ηγεσίας οφείλουν να συνεργαστούν με όλους τους παράγοντες της παιδαγωγικής κοινότητας αναπτύσσοντας ένα κοινό όραμα για το σχολείο, καθορίζοντας τους σχολικούς στόχους και δουλεύοντας συστηματικά προς την εκπλήρωσή τους.

Ο ρόλος των σχολικών ηγετών είναι καθοριστικός στην ανάπτυξη του σχολείου ως ένα μοντέλο δημοκρατίας. Η ανάθεση καθηκόντων από μέρους τους ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της παιδαγωγικής κοινότητας, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα δημοκρατικό περιβάλλον διά βίου μάθησης για όλους. Είναι καταλυτικός ο ρόλος τους στη σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία και στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής εντός και εκτός σχολείου. Στο ίδιο δημοκρατικό πλαίσιο εντάσσεται η ανάπτυξη, η εφαρμογή, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των σχολικών

προγραμμάτων (σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο) με τη συμμετοχή του διδακτικού και λοιπού προσωπικού, των μαθητών και των γονέων του σχολείου (Edelstein, 2011).

δ) Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να διαθέτουν εκτός από τις διοικητικές ικανότητες και διδακτικές. Είναι σημαντικό να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο ρόλος τους δεν είναι μόνο διοικητικός, αλλά και παιδαγωγικός. Είναι, λοιπόν, επιβεβλημένο να διασφαλιστεί από την πολιτεία, η ιδιαιτερότητα της θέσης τους (σε σχέση με τους υπόλοιπους διευθυντές υπηρεσιών και επιχειρήσεων) και να δοθεί επαρκής προσοχή στην παιδαγωγική πλευρά της (Boyd κ.ά., 2011). Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες διαθέτουν τις απαραίτητες διδακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για να στηρίζουν τους δασκάλους στο έργο τους, συμβάλλοντας από τη θέση τους στην ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας και εξασφαλίζοντας τους απαραίτητους πόρους και τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας για να εκτελέσουν οι τελευταίοι τα καθήκοντά τους αποτελεσματικά. Παράλληλα απαιτείται το κατάλληλο υποστηρικτικό προσωπικό (και οι αντίστοιχες υποστηρικτικές δομές) για τους ίδιους προκειμένου να εκτελέσουν αποτελεσματικά το ρόλο τους.

ε) Η σχέση των σχολικών ηγετών με τους εργοδότες τους δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να είναι σχέση υποτέλειας. Είναι μια σχέση ισότιμη και πρέπει να στηρίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στη συνεργασία. Οι διευθυντές των σχολείων έχουν καθήκον να συμμετέχουν στη δημόσια συζήτηση για την εκπαίδευση και να προειδοποιούν δημόσια για τους κινδύνους που ελλοχεύουν σε εσφαλμένες πολιτικές και διοικητικές αποφάσεις, εξασφαλίζοντας παράλληλα την τήρηση των εργασιακών δικαιωμάτων του εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού σύμφωνα με τις αρχές και τις ισχύουσες διατάξεις της εργατικής νομοθεσίας κάθε χώρας (Skott, 2014).

στ) Το επάγγελμα του σχολικού ηγέτη πρέπει να γίνει ελκυστικό. Είναι χρέος της εργοδοσίας, τόσο σε κεντρικό, όσο και σε περιφερειακό επίπεδο, να παρέχει συνθήκες εργασίας και επίπεδο μισθών τέτοιο που, για τις θέσεις σχολικής ηγεσίας, να προσελκύει αιτούντες υψηλής ποιότητας. Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις τους να μην αποβαίνουν εις βάρος της οικογενειακής ή προσωπικής τους ζωής.

ζ) Η επιλογή και πρόσληψη των ηγετών των σχολείων πρέπει να πραγματοποιείται σε συνθήκες απόλυτης διαφάνειας και να είναι ισόρροπη ως προς το φύλο. Θα πρέπει να προωθηθούν εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές για τη βελτίωση της ισότιμης πρόσβασης γυναικών και ανδρών στις θέσεις αυτές. Θα πρέπει οι υποψήφιοι να ενθαρρύνονται από το σύστημα επιλογής τους στην απόκτηση τυπικών προσόντων σε θέματα ηγεσίας.

η) Είναι απαραίτητο οι σχολικοί ηγέτες να διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες, έτσι ώστε να είναι εφικτή η συμμετοχή του σε ένα τουλάχιστον Ευρωπαϊκό πρόγραμμα κινητικότητας κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, προκειμένου να αυξηθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης.

θ) οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να υπόκεινται σ' ένα καθεστώς λογοδοσίας τόσο απέναντι στον εργοδότη τους όσο και απέναντι στο διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και γονείς του σχολείου. Ωστόσο ο χρόνος που θα απαιτείται για όλες τις διαδικασίες λογοδοσίας (σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο) που αφορούν τα συστήματα και τη συλλογή πληροφοριών πρέπει να είναι σε λογικά πλαίσια και να μην αποβαίνει εις βάρος των υπολοίπων καθηκόντων τους. Οι ικανότητες τους και ο χρόνος που απαιτείται για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης (εσωτερικής και εξωτερικής) είναι ουσιαστικοί τόσο για τη βελτίωση του έργου τους όσο και ολόκληρης της σχολικής μονάδας που διοικούν. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να παρέχεται

κάθε δυνατή βοήθεια και εκπαίδευση τόσο στους ίδιους όσο και στο διδακτικό προσωπικό τους (ETUCE, 2012).

Κεφάλαιο 8^ο

Ερευνητικό μέρος

Μεθοδολογία

Σκοπός κάθε ερευνητικής προσπάθειας είναι η ανακάλυψη της αλήθειας, ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται εξαρτάται από τον τρόπο ερμηνείας της και τις μεθόδους και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει ο ερευνητής (Cohen και Manion, 1994).

Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι ο τρόπος, που ο κάθε ερευνητής προσεγγίζει το αντικείμενο της έρευνας του, στηρίζεται σε μια θεωρία την οποία έχει υιοθετήσει, την έχει αποδεχθεί ως την καταλληλότερη για να περιγράψει την κοινωνική πραγματικότητα την οποία βιώνει, βάση αυτής επιλέγει τα ερευνητικά εργαλεία, τις μεθόδους και προχωράει στον σχεδιασμό, στη συλλογή δεδομένων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Κυριαζή, 2011). Η επιλογή, λοιπόν, μιας συγκεκριμένης μεθόδου και η απόρριψη κάποιας άλλης δείχνει πρώτα απ' όλα τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο ερευνητής τον κόσμο. Αν θελήσουμε να πάμε πιο πίσω, σε ένα στάδιο πιο αφαιρετικό, θα μιλήσουμε για μεθοδολογία. Εδώ έχουμε να κάνουμε με τις θεωρητικές παραδοχές και αξίες που ενστερνίζεται ο ερευνητής και υπάρχουν μέσα σε μια ερευνητική πρόταση. Εν κατακλείδι, αποτελεί τη θεωρητική θεμελίωση κάθε μεθόδου (Ισαρη και Πούρκος, 2015).

Οι Ling και Ling (2016) αναφέρουν ενδεικτικά ότι όταν ο ερευνητής συζητά περί μεθοδολογίας προκύπτουν κάποια πολύ βασικά ερωτήματα που έχουν να κάνουν με την επιλογή του συγκεκριμένου αντικειμένου, τον τρόπο σχεδιασμού και την επιλογή της μεθόδου, την διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και την εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων.

Θα πρέπει ακόμη να γίνει σαφές ότι η σχέση μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων και της μεθοδολογίας είναι αμφίδρομη. Θα μπορούσε ο ερευνητής να ξεκινήσει από κάποιες ιδέες που θα τον οδηγήσουν στο αντικείμενο της έρευνας, στη συνέχεια να εντοπίσει την κατάλληλη μεθοδολογία και έπειτα να επιστρέψει πίσω στα ερευνητικά ερωτήματα για να τα διαμορφώσει. Απαραίτητη προϋπόθεση στην όλη διαδικασία είναι η εμπλοκή του στη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας όσον αφορά τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά ευρήματα. Η κυκλική αυτή διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί όσες φορές χρειάζεται μέχρι που ο ερευνητής νιώσει ικανοποιημένος με το αποτέλεσμα (Case και Light, 2011).

Συνοψίζοντας λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει μια άρρηκτη σχέση ανάμεσα στη μεθοδολογία και στη μέθοδο που θα επιλεγεί, πάνω στην οποία στηρίζεται η όλη προσπάθεια του ερευνητή, από τη διαμόρφωση του σχεδιασμού και τη διατύπωση των ερευνητικών

ερωτημάτων μέχρι τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Αν τώρα θέλουμε να ξεφύγουμε από τον αφαιρετικό όρο της μεθοδολογίας και να σταθούμε σε κάτι πιο πρακτικό, θα λέγαμε ότι «μέθοδος» είναι το σύνολο των εργαλείων που χρησιμοποιεί ο ερευνητής με σκοπό τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών του δεδομένων (Ίσαρη και Πούρκος, 2015).

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η αναζήτηση των παραγόντων που διαμόρφωσαν το εκπαιδευτικό σύστημα σε Σκανδιναβία και Ελλάδα και η πιθανότητα εφαρμογής (έστω και μερικώς) ενός τέτοιου συστήματος στην χώρα μας προσανατολίζουν τον ερευνητή στην ποιοτική προσέγγιση. Οι λόγοι που το επιβάλλουν είναι ότι η ποιοτική προσέγγιση επικεντρώνεται στη διερεύνηση των προσωπικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα και έχει μεγαλύτερο βάθος σε σχέση με μια στατιστική ανάλυση (Bell, 2001). Για το σκοπό αυτό προτιμήθηκε η συνέντευξη, η οποία ορίζεται ως η συζήτηση δύο ατόμων που αρχίζει από τον ερευνητή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης των ατόμων (Cohen και Manion, 1994).

Η συνέντευξη ως πρώτο μέρος της ποιοτικής έρευνας έχει πολύ σημαντικά πλεονεκτήματα σε σχέση με μια ποσοτική έρευνα: α) μπορεί να προσαρμοστεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε υποκειμένου της έρευνας, β) η άντληση των στοιχείων της έρευνας μπορεί να γίνει από μεγαλύτερο βάθος ανιχνεύοντας ιδέες, κίνητρα, συναισθήματα και πιθανές αντιδράσεις και γ) επιτυγχάνεται άμεση πρόσβαση στις νοητικές δομές των ατόμων που συμμετέχουν και επομένως είναι πιο εύκολη και πιο ακριβή η καταγραφή των γνώσεων και των απόψεων τους.

Από την άλλη μεριά στα μειονεκτημάτα της πρέπει να υπολογιστεί η «υποκειμενικότητα». Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος το υποκείμενο να επηρεάζεται ή ακόμη χειρότερα να καθοδηγείται από τον ερευνητή. Θα μπορούσε, δηλαδή, να προσομοιωθεί η διαδικασία με αυτή που ακολουθείται στην αίθουσα δικαστηρίου όπου ο νομικός με κατάλληλες ερωτήσεις προσπαθεί να εκμαιεύσει την απάντηση που θέλει από το μάρτυρα που καταθέτει. Δύο άλλα μειονεκτήματα είναι ο μεγάλος όγκος του προς εξέτασιν υλικού και η ανάγκη οργάνωσής του, πράγμα που το καθιστά δύσκολο στην επεξεργασία και την αξιοποίησή του. Επίσης θα πρέπει να συνυπολογιστεί ο χρόνος που απαιτείται για τη διεξαγωγή συνεντεύξεων γεγονός που περιορίζει τον αριθμό των ατόμων του δείγματος.

Ένα άλλο πολύ σοβαρό ζήτημα είναι η επιλογή του τύπου της συνέντευξης. Ανάμεσα στις υπόλοιπες μορφές (δομημένη, μη δομημένη, μη κατευθυντική) επιλέχθηκε από τον ερευνητή η ημιδομημένη εστιασμένη συνέντευξη (Bell, 2001). Η διαφοροποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου από τις υπόλοιπες έγκειται στα εξής:

α) Τα υποκείμενα της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί με πολυετή πείρα και διευθυντές τουλάχιστον μια θητεία. Γνωρίζουν πολύ καλά το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και το έχουν υπηρετήσει από πολλές θέσεις (ως μαθητές, γονείς, δάσκαλοι και στελέχη εκπαίδευσης).

β) Ο ερευνητής μέσω της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου έχει αναλύσει τα βασικά σημεία του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας και σε ένα αδρομερές υπόμνημα τους το έχει κοινοποιήσει αρκετές μέρες πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

γ) Με οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα και τα αποτελέσματα από την ανάλυση περιεχομένου του θεωρητικού μέρους ο ερευνητής συντάσσει έναν αριθμό ερωτήσεων που θα αποτελέσουν τον κύριο κορμό της συνέντευξης.

Πολύ σημαντικό στοιχείο της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι ο ερευνητής είχε επικοινωνία (τηλεφωνική, μέσω διαδικτύου ή δια ζώσης) με τα υποκείμενα πριν την τελική συνέντευξη με σκοπό την αποσαφήνιση πολλών στοιχείων του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας και την όσο το δυνατόν καλύτερη προετοιμασία τους. Δαπανήθηκε άφθονος χρόνος (σε πολλές περιπτώσεις πάνω από δύο ώρες τη φορά) με διαλογική συζήτηση ώστε να λυθούν όλες οι απορίες και ασάφειες που πιθανότατα είχαν.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τηρήθηκαν από μέρους του ερευνητή κάποια βασικά κριτήρια έτσι ώστε η συνέντευξη να δώσει το απαραίτητο παραγωγικό υλικό:

α) Ο ερευνητής προσπάθησε να καθοδηγήσει το υποκείμενο στο ελάχιστο δυνατό.

β) Όπου οι απαντήσεις δεν θεωρούνταν από τον ερευνητή ολοκληρωμένες, γίνονταν κάποιες επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις.

γ) Έγινε προσπάθεια από τον ερευνητή ώστε οι απαντήσεις να απλώνονται σε ένα ευρύ πεδίο και να ξεπερνούν τη στενά όρια της κάθε ερώτησης.

δ) Πέρα από τη λήψη ενός γενικού τυπικού πλαισίου στο οποίο κινήθηκαν οι απαντήσεις, στα στοιχεία που συνέλλεξε ο ερευνητής διαφαινόταν η ιδιοσυγκρασιακή κατάσταση του υποκειμένου και η ιδεολογική του τοποθέτηση.

Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν ηλεκτρονικά και αυτό ήταν πολύ χρήσιμο στον ερευνητή γιατί από τα μη λεκτικά σημεία της συνέντευξης (όπως π.χ. ο τόνος της φωνής, ο δισταγμός, η αγανάκτηση κ.λ.π.) βγήκαν γόνιμα συμπεράσματά κατά την αποκωδικοποίηση των απαντήσεων. Εννοείται ότι πρώτιστα ζητήθηκε η συναίνεση των υποκειμένων για τον τρόπο καταγραφής, υπήρξε η διαβεβαίωση για το απόρρητο όσων θα ειπωθούν και αποκλείστηκε το ενδεχόμενο να ενημερωθεί οποιοσδήποτε άλλος για το περιεχόμενο της συζήτησης. Επίσης τους έγινε γνωστό ότι αν κρίνουν κάποια απάντηση τους μη ικανοποιητική μπορεί να σβηστεί και να επαναδιατυπωθεί.

Ταυτότητα έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε δώδεκα διευθυντές δημοτικών σχολείων του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης. Οι τέσσερις εξ αυτών ήταν γυναίκες. Κατά τη διαδικασία της παρουσίασης των αποτελεσμάτων δόθηκε στον καθένα ένας κωδικός. Για την πρώτη Διευθύντρια Γυναίκα (ΔΓ1), αντίστοιχα για τις υπόλοιπες ΔΓ2, ΔΓ3 και ΔΓ4. Για τους Άντρες Διευθυντές ΔΑ5, ΔΑ6, ΔΑ7, ΔΑ8, ΔΑ9, ΔΑ10, ΔΑ11 και ΔΑ12. Η επιλογή τους έγινε με κάποια πολύ συγκεκριμένα κριτήρια. Όλοι είναι εκπαιδευτικοί με τουλάχιστον 25 χρόνια υπηρεσία. Όλοι πλην ενός έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές τουλάχιστον δύο θητείες. Οι πέντε εξ αυτών (ΔΓ3, ΔΑ5, ΔΑ7, ΔΑ11 και ΔΑ12) διαθέτουν διδακτορικό τίτλο. Ένας είναι υποψήφιος διδάκτορας (ΔΑ8) και σκοπεύει να υποβάλει τη διπλωματική του διατριβή μέσα στο 2019.

Από τους υπόλοιπους οι τέσσερις είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (ΔΓ2, ΔΓ4, ΔΑ9, ΔΑ10) και οι δύο τελευταίοι (ΔΓ1 και ΔΑ6) έχουν θητεύσει στο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης και διαθέτουν πέραν του πτυχίου παιδαγωγικής κατάρτισης και δεύτερο πτυχίο.

Η όλη διαδικασία διήρκησε τρεις μήνες περίπου, από τον Απρίλιο ως τον Ιούνιο του 2019. Με δεδομένου ότι το τρίτο τρίμηνο στα σχολεία είναι ιδιαίτερα δύσκολο και απαιτητικό με πλήθος εκδηλώσεων ήταν πολύ επίπονη η προσπάθεια να τελειώσουν οι συνεντεύξεις μέχρι τη λήξη των μαθημάτων.

Η συνέντευξη επιστράφηκε γύρω από δέκα βασικά ερωτήματα που είχαν σαν στόχο να δώσουν δεδομένα που από την ανάλυσή τους θα δοθούν ικανοποιητικές απαντήσεις στα δύο ερευνητικά ερωτήματα:

1ο ερώτημα: Ποια νομίζετε ότι είναι τα χαρακτηριστικά του ελληνικού, εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα; Θα το περιγράψατε ως ανοιχτό, αυτόνομο και αποκεντρωμένο ή ως κλειστό, υπό κεντρικό έλεγχο και συγκεντρωτικό;

2ο ερώτημα: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη στο συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης όσον αφορά την προσωπικότητα του, τη δημιουργία και τη μετάδοση οράματος, την οργανωσιακή κουλτούρα, τις σχέσεις του με εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα;

3ο ερώτημα: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη στο αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης όσον αφορά την προσωπικότητα του, τη δημιουργία και τη μετάδοση οράματος, την οργανωσιακή κουλτούρα, τις σχέσεις του με εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα;

4ο ερώτημα: Θεωρείτε την απόδοση λόγου σε εξωτερικές αρχές-κεντρικές ή τοπικές- πρόβλημα ή χρήσιμο εργαλείο για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών του σχολείου ;

5ο ερώτημα: Λέγεται ότι η διαμοιρασμένη ηγεσία, δηλαδή η κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στο προσωπικό, ενισχύει την υπευθυνότητα του. Πιστεύετε ότι μπορεί να βελτιώσει και το αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης των διευθυντών-ηγετών;

6ο ερώτημα: Κατά πόσο μπορεί το συστημικό μοντέλο οργάνωσης που εφαρμόζεται στη Σκανδιναβία να εφαρμοστεί και στην Ελλάδα;

7ο ερώτημα: Κατά πόσο μπορεί να αξιοποιηθεί στην ελληνική εκπαίδευση το αποκεντρωμένο πρότυπο ηγεσίας που ισχύει στα σκανδιναβικά εκπαιδευτικά συστήματα;

8ο ερώτημα: Αν υποθέσουμε ότι το σκανδιναβικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων εφαρμόζεται τελικά και στην Ελλάδα, ποια προβλήματα ή περιορισμούς πιστεύετε ότι θα συναντούσε η εφαρμογή του όσον αφορά α.) τη συνεργασία με εξωτερικούς τοπικούς φορείς (Δήμο, Οργανισμούς, τοπικές επιχειρήσεις κ.α.) β.) το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων στο πλαίσιο δράσεων του σχολείου, γ.) την παρακίνηση του έργου των εκπαιδευτικών δ.) τη διαχείριση των καθημερινών λειτουργικών ζητημάτων του σχολείου;

9ο ερώτημα: Εκτιμάτε ότι τα προβλήματα αυτά μπορούν να επιλυθούν; Και αν ναι, από ποιους παράγοντες εξαρτάται η επίλυση τους;

10ο ερώτημα: Ποιος κατά την κρίση σας αποφασίζει για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και διαμορφώνει την ισορροπία στα εκπαιδευτικά πράγματα της Σκανδιναβίας, η πολιτική ή η εκπαιδευτική εξουσία;

Για τον καλύτερο συντονισμό της όλης διαδικασίας ο ερευνητής είχε προκαταρκτικές συναντήσεις με όλους τους διευθυντές, όπου συζητήθηκαν όλα τα σημεία της εργασίας και λύθηκαν όλες οι απορίες τόσο στο θεωρητικό μέρος όσο και σ' αυτό που αφορούσε τη συνέντευξη. Ο χρόνος που δαπανήθηκε σ' αυτές τις συναντήσεις ήταν πάρα πολύς, ωστόσο άξιζε τον κόπο δεδομένου ότι πολλοί εξ αυτών αγνοούσαν βασικά στοιχεία από το εκπαιδευτικό σύστημα των σκανδιναβικών χωρών και το ρόλο που διαδραματίζει εκεί ο σχολικός ηγέτης. Οι συναντήσεις αυτές προηγήθηκαν χρονικά από τη μέρα της συνέντευξης

τουλάχιστον δύο βδομάδες. Σκοπός αυτής της καθυστέρησης από μέρους του ερευνητή ήταν να δώσει τον απαραίτητο χρόνο στα υποκείμενα της έρευνας να προετοιμαστούν καλύτερα.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε κλειστούς χώρους, κυρίως στα γραφεία των διευθυντών και μακριά από εξωτερικούς θορύβους. Η μαγνητοφώνηση, η απομαγνητοφώνηση και μεταγραφή των συνεντεύξεων έγινε από τον ίδιο τον ερευνητή με τη χρήση ειδικού λογισμικού και δημιουργήθηκαν δέκα πρωτόκολλα, ένα για κάθε μια ερώτηση όπου συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις και από τα δώδεκα υποκείμενα της έρευνας.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Όπως προαναφέρθηκε, για την καλύτερη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων κατά την απομαγνητοφώνηση οι απαντήσεις των δώδεκα διευθυντών σε κάθε ερώτηση συγκεντρώθηκαν όλες μαζί:

Στην 1^η ερώτηση: *«Ποια νομίζετε ότι είναι τα χαρακτηριστικά του ελληνικού, εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα; Θα το περιγράφατε ως ανοιχτό, αυτόνομο και αποκεντρωμένο ή ως κλειστό, υπό κεντρικό έλεγχο και συγκεντρωτικό;»*, σχεδόν όλοι οι διευθυντές (ΔΓ1, ΔΓ4, ΔΑ5, ΔΑ6, ΔΑ7, ΔΑ8, ΔΑ9, ΔΑ10, ΔΑ11 και ΔΑ12) συμφωνούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι συγκεντρωτικό. Κάποιοι το χαρακτήρισαν ως υπερσυγκεντρωτικό (ΔΑ5), γραφειοκρατικό (ΔΑ11). Ένας εξ αυτών (ΔΑ10) μίλησε για ένα σύστημα συγκεντρωτικό σε βαθμό ασφυξίας. Η ΔΓ1 ανέφερε χαρακτηριστικά *...τα πάντα, ωρολόγιο πρόγραμμα, αναλυτικά προγράμματα, εργασιακό καθεστώς, σχολικά εγχειρίδια κ.λ.π. είναι προαποφασισμένα από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.*

Στην ερώτηση (διευκρινιστική) *«για ποιο λόγο λειτουργεί έτσι το σύστημα;»*, όλοι απάντησαν ότι το Υπουργείο Παιδείας θέλει να ελέγχει τα πάντα. Ο ΔΑ7 έφερε ως παράδειγμα την επιλογή του διευθυντή. *Πραγματοποιείται από την κεντρική εξουσία ενώ το σχολείο (εννοεί τον σύλλογο διδασκόντων και τον σύλλογο γονέων και τα μαθητικά συμβούλια σε γυμνάσια – λύκεια), δεν έχει καμία δικαιοδοσία ... ένας διευθυντής μπορεί να βρεθεί σε ένα σχολείο χωρίς να γνωρίζει τίποτα για αυτό...για την πραγματικότητα που θα συναντήσει εκεί...να προσπαθήσει να συνεργαστεί με τον υποδιευθυντή χωρίς να έχει λόγο στην επιλογή του... βρίσκεται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που δεν επιλέγει αυτός, αφού διορίζονται από το Υπουργείο με ένα απρόσωπο τρόπο...δεν τους διαλέγει, αλλά πρέπει να τους υπερασπιστεί σε παράπονα (πολλές φορές δικαιολογημένα) των γονέων...*

Η σωρεία εγκυκλίων, διατάξεων και νόμων δημιουργεί ένα μη ευέλικτο περιβάλλον στη λειτουργία των σχολείων και στους διευθυντές, οι οποίοι δεν έχουν δυνατότητα αντίδρασης, όπως αυτό φαίνεται από τα λεγόμενα του ΔΑ9...*το αποτέλεσμα; δεν μπορούμε να εκφράσουμε την άποψή μας ή την αντίθεσή μας ή τον προβληματισμό μας για τη νομοθεσία. Όλες οι ενέργειες μας διέπονται και περιγράφονται, κάποιες φορές όχι με μεγάλη ακρίβεια (κι αυτό δημιουργεί μεγαλύτερα προβλήματα), από το κεντρικό σύστημα μέσω της νομοθεσίας...*

Συχνά οι διευθυντές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να πάρουν κάποιες αποφάσεις γιατί βρίσκονται ανάμεσα σε δύο πυρά: ο ΔΑ7 αναφέρει σχετικά: *...ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να βρεθεί σε μία διελκυστίνδα, από τη μία πλευρά πρέπει να εφαρμόσει τις εντολές του υπουργείου, από την άλλη πλευρά το συνδικάτο, που έχει μεγάλη δύναμη και επιρροή στους εκπαιδευτικούς, πιέζει για τη μη εφαρμογή αυτών των εντολών. Και οι δύο χρησιμοποιούν νομικά επιχειρήματα, γιατί, κακά τα ψέματα, στην ελληνική κοινωνία υπάρχει η πολυνομία, η αντινομία και πολλαπλές εκδοχές ερμηνείας και ποιο το αποτέλεσμα;...περισσότερα προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου και στην πλάτη των διευθυντών!*

Στην ερώτηση (διευκρινιστική): *«Αν σε ένα τέτοιο σύστημα ο διευθυντής έχει περιθώρια να ελιχθεί;»*, η απάντηση των δέκα ερωτηθέντων συνοψίζεται σε δυο λέξεις: *«πολύ λίγα»*. Η

ΔΓ3 διαφοροποιείται λέγοντας: ... *ακόμη και σ' ένα κλειστό σύστημα οι ενέργειες του διευθυντή εξαρτώνται πολύ από τη σχολική κουλτούρα που διαθέτει το σχολείο του και επειδή ακριβώς είμαστε σε μία μεταβατική περίοδο, όπου ο σύλλογος διδασκόντων αποκτά δύναμη και φωνή, δεν πιστεύω ότι δεν μπορεί να κάνει τίποτα... Υπηρετούμε ένα σχολείο σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που μεταβάλλεται... πόσο ανοικτό θα γίνει;... προς τα που θα πάει;... θα δείξει... Η ΔΓ2 αναφέρει: ...ο διευθυντής σαφώς και μπορεί να κάνει αρκετά πράγματα (πάντα νομότυπα), αλλιώς όλα τα σχολεία θα ήταν ίδια. Δείτε για παράδειγμα τα σχολικά βιβλία. Τα στέλνει το Υπουργείο, αλλά στο πως θα τα διδάξει ο δάσκαλος στην τάξη δεν επεμβαίνει. Εκεί υπάρχει η ελευθερία να συνεργαστούν οι δάσκαλοι και ο διευθυντής, που είναι πρώτα απ' όλα δάσκαλος και να βγει ένα πολύ καλό αποτέλεσμα.*

Στη 2^η ερώτηση που ουσιαστικά είναι συμπληρωματική της πρώτης: *«Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη στο συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης όσον αφορά την προσωπικότητα του, τη δημιουργία και τη μετάδοση οράματος, την οργανωσιακή κουλτούρα, τις σχέσεις του με εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα;»*, οι περισσότεροι των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι ο διευθυντής δεν έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί, να λειτουργήσει και να ξεδιπλώσει όλες του τις ικανότητες, καθώς είναι περιορισμένος από τις εγκυκλίους, τους νόμους και τα προεδρικά διατάγματα που ρυθμίζουν μέχρι την τελευταία λεπτομέρεια τη λειτουργία του σχολείου (ΔΓ1, ΔΓ2, ΔΓ3, ΔΓ4, ΔΑ5, ΔΑ6, ΔΑ9, ΔΑ10). Ο ΔΑ5 επιπρόσθετα αναφέρει, ως παράδειγμα του πως λειτουργεί το σύστημα, την πρόσφατη εγκύκλιο σχετικά με την «τσάντα στο σχολείο»: *...είναι ένα πρόγραμμα που κατευθύνεται από το υπουργείο κεντρικά και οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να το εφαρμόζουν ανεξάρτητα αν το πιστεύουν ή όχι. Δεν έχει δικαίωμα επιλογής η σχολική μονάδα και ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά. Θα μπορούσε για παράδειγμα κάποιος να το εφαρμόσουν σε κάθε Σαββατοκύριακο και κάποιος άλλος, που δεν έχουν τέτοια κουλτούρα, να μην το εφαρμόζουν καθόλου. Και ο ΔΑ6 συμπληρώνει: ...έρχεται, για παράδειγμα, ο Σύλλογος Γονέων και ζητά να εντάξουμε τη ρομποτική στο πρόγραμμα του σχολείου και είναι έτοιμος να καλύψει όλα τα έξοδα. Είμαι με δεμένα τα χέρια και δεν μπορώ να κάνω τίποτα. Δεν θα ήταν πάρα πολύ ωραίο να εφαρμοστεί αυτό το πρόγραμμα; Πώς όμως; Κολλάμε πάντα στη νομοθεσία.*

Ο ΔΑ8 πιστεύει ότι: *...το σύστημα επιδιώκει μια ομοιομορφία με πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σχολικού διευθυντή... του θέτει συνεχώς κόκκινες γραμμές, τον καθοδηγεί. Ένα τέτοιο σύστημα «αγκαλιάζει» και συχνά «ευνοεί» ανθρώπους χωρίς κανένα όραμα. Ο ΔΑ11 περιγράφει στην ακραία του μορφή έναν διευθυντή σ' ένα συγκεντρωτικό σύστημα: ...παίρνει μόνος του όλες τις σημαντικές αποφάσεις, καθορίζει τις ενέργειες της ομάδας, χωρίς διάλογο και χωρίς να ακούει την άποψη των άλλων και τις ανακοινώνει στους εκπαιδευτικούς χωρίς να τις αιτιολογεί. Απαιτεί να εκτελεστούν οι εντολές του χρησιμοποιώντας αυταρχική συμπεριφορά, ενώ εκφοβίζει άμεσα ή έμμεσα, όσους δε συμφωνούν με τις εντολές του.*

Ο ΔΑ7 διαφωνεί με τον όρο σχολικός ηγέτης στην Ελλάδα: *...εν κατακλείδι σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης σαν το δικό μας είναι μάλλον αδόκιμο να χρησιμοποιούμε τον όρο «σχολικός ηγέτης», πιο πολύ ταιριάζει να τον λέμε απλά «διευθυντή». Σε τι πράγμα είναι ηγέτης όταν όλη τη μέρα είναι με τον κονδυλοφόρο στο χέρι!*

Στην ερώτηση (διευκρινιστική): *«μα, καλά σ' ένα τέτοιο σύστημα ένας σχολικός ηγέτης, ένας διευθυντής που έχει όραμα δεν μπορεί να κάνει τίποτα;»*, η ΔΓ3 τόνισε *«σαφώς ένας ηγέτης ανοιχτός σε σκέψεις, ιδέες και προτάσεις, με χιούμορ, ευελιξία και προσαρμοστικότητα μπορεί*

να κάνει αρκετά πράγματα, να χειριστεί καταστάσεις που θα αποδώσουν έχοντας πάντα ανοιχτές τις κεραίες του.

Οι ΔΓ1, ΔΓ2, ΔΑ6, ΔΑ8, ΔΑ12 πιστεύουν στη μετάδοση οράματος στη σχολική κοινότητα. Μπορεί το πλαίσιο του νόμου να είναι καθορισμένο, ωστόσο όταν όλοι οι συντελεστές του σχολείου ενστερνίζονται τις ιδέες του σχολικού ηγέτη τότε μπορούν να γίνουν πολλά πράγματα. Συμπληρωματικά οι ΔΑ7 και ΔΑ9 αναφέρουν: ...θα μπορούσε να οργανωθεί πολύ καλά το σχολείο, να εξοπλιστεί με εποπτικά μέσα διδασκαλίας, να ενισχύσει τη συνεργασία και τη διαθεματικότητα, να κάνει δράσεις μέσα από δίκτυα ή από ευρωπαϊκά προγράμματα, να διεκδικήσει χρηματοδοτήσεις από τα ΕΣΠΑ (ΔΑ7). ...χρειάζεται το όραμα στο σχολείο. Μόνο έτσι ο ηγέτης θα μπορεί να δώσει την ποιότητα, θα μπορέσει να διαχύσει το μορφωτικό αγαθό σε όλες τις ομάδες των μαθητών, δηλαδή και στους πρόσφυγες και στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και στους πιο αδύνατους, αλλά και στους πολύ καλούς μαθητές. Αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο το οποίο καταφέρνει να διαχύσει το μορφωτικό προϊόν του σε όλες τις υποομάδες που υπάρχουν στο σχολείο (ΔΑ9).

Ο ΔΑ12 τονίζει ότι το να έχει ικανότητες και όραμα ο σχολικός ηγέτης σε ένα τέτοιο σύστημα δεν είναι απλά ένα προσόν, αλλά αναγκαιότητα: ... γιατί εμείς που λειτουργούμε στη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος έχουμε σαφέστατα μία πολύ καλύτερη εικόνα για το τι μπορεί να φέρει βελτίωση στην εκπαίδευση, πρέπει να έχουμε λόγο και άποψη τεκμηριωμένη και φυσικά το Υπουργείο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πρέπει να ακούνε τη βάση έτσι ώστε να επαναδιαμόρφωσουν πράγματα, προγράμματα και να εκσυγχρονίζουν το σύστημα.

Ο ΔΑ7 από τη μεριά του πιστεύει ότι το συνδικαλιστικό όργανο των δασκάλων οφείλει να αναλάβει πρωτοβουλίες: ...χρέος της Δ.Ο.Ε. είναι να ακούει τους διευθυντές και τους δασκάλους, να εκφράζει προβληματισμούς σε αυτό το επίπεδο, να βρίσκεται σε άμεση συνεργασία με τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής και πάνω σ' αυτή τη βάση να διεκδικεί δεδομένα για την καλύτερη λειτουργία των σχολείων. Θα πρέπει να προσεγγίσει διαλεκτικά την υπόθεση, να πατάει πάνω στη νομοθεσία, που είναι ξεκάθαρη και με μια προοπτική σωστής οργανωσιακής κουλτούρας να προτείνει αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Βγαίνουμε και κάνουμε απεργίες ζητώντας πάντα περισσότερα χρήματα. Πότε απεργήσαμε μόνο για τέτοια θεσμικά ζητήματα;

Στην 3^η ερώτηση: «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη στο αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης όσον αφορά την προσωπικότητα του, τη δημιουργία και τη μετάδοση οράματος, την οργανωσιακή κουλτούρα, τις σχέσεις του με εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα;», τα υποκείμενα της έρευνας μίλησαν πάνω σε μια τελείως θεωρητική βάση, κυρίως από αυτά που είχαν διαβάσει στη βιβλιογραφία και απ' όσα είδαν από κοντά επισκεπτόμενοι μέσα από ευρωπαϊκά προγράμματα τα σχολεία της Σκανδιναβίας. Χαρακτηριστικά ο ΔΑ6 αναφέρει: ...θα μιλήσω τελείως θεωρητικά μιας και το αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης δεν το έχουμε βιώσει, εμείς οι παλαιότεροι, τουλάχιστον, στα σχολεία μας μέχρι σήμερα. Η ΔΓ2 συμπληρώνει: ... καταλαβαίνω ότι εκεί ο διευθυντής βρίσκεται στην αντίπερα όχθη απ' ότι είμαστε εμείς.

Τα κύρια χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας σχολικός ηγέτης στο αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης περιγράφηκαν από τους ερωτηθέντες ως εξής:

- πρέπει να διαθέτει διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες (ΔΓ1, ΔΓ4, ΔΑ5, ΔΑ6, ΔΑ8, ΔΑ9, ΔΑ10, ΔΑ11, ΔΑ12),
- επικοινωνιακός (ΔΓ1, ΔΓ2, ΔΓ4, ΔΑ5, ΔΑ11, ΔΑ12),
- πρόσωπο με κύρος στη σχολική κοινότητα (ΔΓ2, ΔΓ4, ΔΑ5, ΔΑ9),

- ικανός στη διαχείριση κρίσεων, ευέλικτος και γρήγορος στις αποφάσεις του (ΔΓ1, ΔΑ9, ΔΑ10),
- άνθρωπος με ανοιχτούς ορίζοντες και όραμα για το σχολείο του (ΔΓ1, ΔΓ4, ΔΑ5, ΔΑ6, ΔΑ8, ΔΑ9, ΔΑ10, ΔΑ11, ΔΑ12),
- ικανός στη διαχείριση των οικονομικών ζητημάτων (ΔΓ1, ΔΓ2).

Οι ΔΓ2, ΔΓ4 επίσης θεωρούν πολύ σημαντική την παιδαγωγική κατάρτισή του: *...χωρίς να έχει το κατάλληλο υπόβαθρο εκπαιδευτικό δεν θα μπορέσει να κάνει πράγματα, να οργανώσει σωστά το σχολείο του, ούτε να βοηθήσει τους δασκάλους του στο δύσκολο έργο τους (ΔΓ2). Πρέπει να είναι βαθύς γνώστης της εκπαιδευτικής επιστήμης, πρώτιστα αυτό! (ΔΓ4).*

Από την άλλη μεριά η ΔΓ1 και ο ΔΑ7 τον παρομοιάζουν με *...manager ιδιωτικής επιχείρησης. Ο σχολικός ηγέτης είναι αυτός που θα πάρει τις οριστικές αποφάσεις. Αυτός, έχει τον τελευταίο λόγο στο σχεδιασμό και στην οργάνωση του σχολείου, αλλά και αυτός που αναλαμβάνει παράλληλα το μεγαλύτερο ρίσκο. Αυτός πρώτος θα πιστωθεί την επιτυχία αλλά και αυτός που με διαφορά θα χρεωθεί την αποτυχία(ΔΓ7)... το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, ως ζώσα κοινότητα, πρέπει να λειτουργήσει καθημερινά σε πολλαπλά πεδία. Δεν είναι μόνο το μαθησιακό κομμάτι. Εκεί ο διευθυντής πρέπει να διαχειριστεί ένα σωρό ζητήματα (ΔΑ7).*

Πολύ σημαντικό στοιχείο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι η ικανότητα του σχολικού ηγέτη να εμπνέει και να διαχέει το όραμά του σε εκπαιδευτικούς, δασκάλους, γονείς μέσα σ' ένα πνεύμα συνεργασίας και διάδρασης: *...εκφράζοντας το δικό του όραμα θα δημιουργηθεί ένα καινούργιο σύστημα σχέσεων μέσα από το οποίο θα μπορέσει να σχηματίσει ομάδες και να αναπτύξει συνεργασίες (ΔΑ5), ...με την μετάδοση οράματος θα καθορίσει και θα βάλει το στίγμα του και τους όρους του, τους δικούς του όρους στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς, με τους γονείς και όλους τους υπόλοιπους (ΔΓ4)... η στόχευση στο κοινό όραμα, που πιθανότατα θα ξεκινάει από τον ίδιο, στην κοινή κουλτούρα του σχολείου θα φέρει το ποθητό αποτέλεσμα που θα είναι το καλό όλων (ΔΓ2)*

Στην ερώτηση (διευκρινιστική): *«το να έχει όραμα ο σχολικός ηγέτης σ' ένα τέτοιο σύστημα είναι αρκετό για να πάει μπροστά το σχολείο;»*, οι απαντήσεις των περισσότερων συμφωνούσαν ότι το καλό σχολικό κλίμα είναι το απαραίτητο συστατικό που θα πρέπει να διασφαλίσει ο ηγέτης για να πραγματοποιήσει το όραμα του: *...υπάρχουν περιπτώσεις που το όραμα ενός διευθυντή σχολείου δεν «κουμπώνει» με τις προσδοκίες που έχει η πλειοψηφία εκπαιδευτικών και γονέων για το σχολείο και τα παιδιά τους. Χρειάζεται από μέρους όλων και κυρίως του διευθυντή μια διαλεκτική ανάδραση: «διαμορφώνεις» και «διαμορφώνεσαι». Όταν λειτουργείς διαλεκτικά στην κοινωνία, τα δεδομένα πάντα διαφοροποιούνται και βρίσκονται λύσεις (ΔΑ7)...φυσικά και δεν αρκεί από μόνο του το όραμα. Απαιτείται ένα συνεργατικό κλίμα, μέσα από το οποίο θα μπορέσει να εμπνεύσει και να κινητοποιήσει όλους τους παράγοντες, τους εταίρους της σχολικής κοινότητας που είναι οι εκπαιδευτικοί οι γονείς και οι μαθητές (ΔΑ5)... η μετάδοση του οράματος πρέπει να γίνει με πειστικό τρόπο ώστε το σχολείο να είναι αποτελεσματικό στη διάχυση του μορφωτικού προϊόντος σε όλες τις υποομάδες (ΔΑ9)... σε καμία περίπτωση δεν είναι ένας μικρός μονάρχης που επιβάλλει το όραμά του! (ΔΓ2) ...υπάρχει ανταλλαγή ιδεών και απόψεων καθώς και ενεργή εμπλοκή όλου του διδακτικού προσωπικού στη λήψη των αποφάσεων. Καλλιεργεί το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία για την επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος. Καθοδηγεί και συνεργάζεται ειλικρινά με το προσωπικό, αφήνοντας περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών (ΔΑ11).*

Στην ερώτηση (διευκρινιστική): *«Μέσα σ' ένα τέτοιο σύστημα ένας ηγέτης, έχοντας τόσες ευθύνες, είναι λογικό να μοιράζει αρμοδιότητες. Αυτό δεν εγκυμονεί κινδύνους;»*, ο

ΔΑ10 ήταν κατηγορηματικός: ... χρειάζεται μέγιστη προσοχή γιατί μπορεί να φτάσει και στην αναρχία. Ο διευθυντής πρέπει να έχει το χάρισμα να διακρίνει ποιος είναι ικανός και ποιος όχι. Με το να μοιράζει περισσότερες αρμοδιότητες από ότι πρέπει ή να αναθέτει δουλειά σε ανίκανους υφισταμένους του, κινδυνεύει να χάσει τον έλεγχο, να μην διεκπεραιώνονται θέματα ακόμη και της καθημερινότητας και το σχολείο να μοιάζει με ακυβέρνητο πλοίο εν μέσω θύελλας. Και ο ΔΑ11 συμπληρώνει: ...εννοείται! Γι' αυτό επιβάλλεται να επιβλέπει διακριτικά την υλοποίηση των αποφάσεων, να κάνει κατάλληλο και αντικειμενικό καταμερισμό των εργασιών δημιουργώντας θετικό κλίμα. Σέβεται την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού, αντιμετωπίζει τα ατομικά τους προβλήματα και φέρεται με δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα.

Η ΔΓ3 διαφοροποιεί τη θέση της όσον αφορά το προφίλ του σχολικού ηγέτη σ' ένα αποκεντρωμένο σύστημα, όπως αυτό προβάλλεται από τη διεθνή βιβλιογραφία: ... όλα αυτά τα διαβάζουμε από τη βιβλιογραφία, όπου είναι καθαρά θεωρητική και συχνά εξιδανικεύει και γενικοποιεί τα πράγματα, γιατί δυστυχώς στην πράξη δεν μπορούμε να το βιώσουμε μια και δε ζούμε εκεί. Θεωρώ ότι έτσι όπως τον προβάλλουν ως ένα άτομο αυτόνομο, με όραμα που μοιράζει εξουσίες είναι λίγο ουτοπικό. Πιστεύω ότι υπόκειται στον έλεγχο ενός δήμου τη στιγμή που εκλέγεται από αυτόν μέσα, υποτίθεται, από αξιοκρατικά κριτήρια. Δεν αμφισβητώ ότι υπάρχει διαφορά κουλτούρας σε Σκανδιναβία και Ελλάδα κι ότι τα πράγματα εκεί λειτουργούν διαφορετικά απ' ότι εδώ στο νότο. Ωστόσο δεν θα του έβαζα την ταμπέλα του μετασχηματιστή ηγέτη, ίσως ενός στρατευμένου υπαλλήλου με αρμοδιότητες λίγο πιο διευρυμένες από τις αντίστοιχες των Ελλήνων διευθυντών. Και ο ΔΑ7 στο ίδιο μήκος κύματος εκφράζει αμφιβολίες για το σύστημα: ... το αποκεντρωμένο σύστημα έτσι όπως ακούγεται σ' αφτιά μας μοιάζει ιδεώδες. Όμως το ιδεώδες πολλές φορές έχει και το χαρακτήρα του ουτοπικού. Ένα τέτοιο μοντέλο μας φαίνεται προοδευτικό μπροστά στο δικό μας που μοιάζει συντηρητικό. Αν δεχτούμε ως τεχνητούς όρους τον όρο προοδευτικό και συντηρητικό η διαλεκτική μας λέει ότι υπάρχει μία συνεχής ανακύλιση πραγμάτων. Όπου το προοδευτικό γίνεται συντηρητικό και το συντηρητικό γίνεται προοδευτικό άρα θέλει από μέρους όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαρκής εγρήγορση, αναστοχασμό και διάδραση.

Στην 4^η ερώτηση: «Θεωρείτε την απόδοση λόγου σε εξωτερικές αρχές-κεντρικές ή τοπικές-πρόβλημα ή χρήσιμο εργαλείο για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών του σχολείου;», συμφωνούν οι περισσότεροι ερωτηθέντες ότι είναι μάλλον χρήσιμο εργαλείο στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών του σχολείου. ... δεν μπορούμε να πούμε ότι μπορεί να λειτουργήσει μία σχολική μονάδα χωρίς να αποδώσει λόγο, χωρίς να αναφέρεται για τις ενέργειες και τις πράξεις της σε κάποιον ιεραρχικά ανώτερο (ΔΓ1) ... θα πρέπει οπωσδήποτε να λογοδοτεί το σχολείο, στις αρχές του, στη διεύθυνση του, στο υπουργείο, σε κάποιους φορείς (ΔΑ6) ... είναι μία πολύ σημαντική διαδικασία για τη λειτουργία της εκπαίδευσης και θεωρώ ότι είναι ένα εργαλείο που μπορεί να εμπνεύσει το σχολείο καθώς θα οδηγήσει τόσο το διευθυντή, τον ηγέτη, όσο και όλους τους εκπαιδευτικούς σε μία κατάσταση αυτογνωσίας (ΔΑ5) ... είναι ένα πάρα πολύ χρήσιμο εργαλείο (ΔΓ2, ΔΑ9) ... Ο καθένας αυτό που κάνει πρέπει να το εξηγή, να το αιτιολογεί και μέσα από τις διενέργειες της διαφάνειας έρχεται και η καλύτερη βελτίωση στην εκπαιδευτική διαδικασία (ΔΑ8)... η λογοδοσία, όταν τα κριτήρια είναι αντικειμενικά, αμερόληπτα και ανιδιοτελή και στοχεύουν όλα στο καλό των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού τουτέστιν μαθητών, εκπαιδευτικών, τότε είναι ευπρόσδεκτη σε όλα τα σχολεία της

Ελλάδας (ΔΓ3) ... Είμαστε υπάλληλοι σε μία δημόσια υπηρεσία και δεν μπορούμε επί 40 χρόνια να λειτουργούμε ανεξέλεγκτα χωρίς να υπάρχει ένας ελεγκτικός μηχανισμός που να κρίνει τη δουλειά μας (ΔΑ12).

Η ΔΓ4 έχει διαφορετική άποψη: ... σε γενικές γραμμές θα έλεγα πως η απόδοση λόγου σε εξωτερικές αρχές, κεντρικές οι τοπικές, αποτελεί περισσότερο πρόβλημα και δημιουργεί κατά κύριο λόγο αγγαρόνες καταστάσεις, ειδικά όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι το τελευταίο που ίσως ευθύνεται.

Αρκετοί από τους διευθυντές συνέδεσαν την απόδοση λόγου με την αξιολόγηση (εσωτερική και εξωτερική): ...εγώ γενικά είμαι υπέρ της αξιολόγησης. Δεν μπορώ να φανταστώ να συνεχίσουμε αυτό το πράγμα χωρίς να έχουμε την απαίτηση να ισχύσει κάποιου είδους αξιολόγηση (ΔΑ10)... Χρειάζεται η αξιολόγηση. Βέβαια στην Ελλάδα κάποιοι είναι κατά, κάποιοι είναι υπέρ. Εγώ θα έλεγα ότι πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση υπό όρους (ΔΓ2)...θα μπορούσε να συμβάλει στον εντοπισμό προβλημάτων και στη προσπάθεια επίλυσής τους. Εντούτοις θεωρώ ότι δεν είναι χρήσιμο εργαλείο για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών του σχολείου γιατί επικεντρώνεται συνήθως σε μετρήσιμα και παρατηρήσιμα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας παραβλέποντας τα στοιχεία που συμβάλλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης (ΔΑ11)...

Ο ΔΑ12 πιστεύει ότι είναι θέμα χρόνου η αξιολόγηση να εφαρμοστεί και στη χώρα μας: ...επειδή τα διεθνή δεδομένα δείχνουν ότι κάποια στιγμή θα χτυπήσει και τη δική μας πόρτα και θα έχουμε αλλαγές, το βασικό είναι οι αλλαγές αυτές να γίνουν με το σωστό τρόπο.

Στα λόγια των διευθυντών υπήρχε μια έντονη ανησυχία αν θα εφαρμοστεί και ποια μορφή θα έχει: ...εδώ και 35 χρόνια, από την κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών, δεν έχει αξιολογηθεί κανείς με αποτέλεσμα αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα να λείπει η κουλτούρα της αξιολόγησης...πιστεύω ότι θα υπάρξει μία πολύ μεγάλη σύγκρουση όταν θα προσπαθήσει η πολιτεία να εφαρμόσει την αξιολόγηση ή έστω την "αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου", όπως την λέει, διότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρώ ότι είναι έτοιμοι να αξιολογηθούν με αυτόν τον τρόπο (ΔΑ9).

Σχεδόν όλοι μίλησαν για έναν τρόπο αξιολόγησης που θα λειτουργεί ανατροφοδοτικά και όχι τιμωρητικά: ...αρκεί να μην υπάρχει με μορφή τιμωρίας (ΔΓ1, ΔΑ12), ...να μην επιφέρει μία αγγωτική διαδικασία στους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή (ΔΑ6), ...υπάρχει ένα αίσθημα ανασφάλειας στα σχολεία, γι' αυτό ο αξιολογητής πρέπει να αξιολογεί αντικειμενικά πέρα από γνωριμίες και συμφέροντα (ΔΓ2), ...ποια «μάτια» θα έχει η αξιολόγηση; τα μάτια της μέλισσας ή της σφήκας...στην πρώτη περίπτωση χρειάζεται να υπάρχει, γιατί λειτουργεί υπέρ του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στη δεύτερη λειτουργεί σαν τιμωρία, με ποινικό ή πειθαρχικό τρόπο ξεκαθαρίσματος εκπαιδευτικών, μια τροχοπέδη σε οτιδήποτε προοδευτικό και καλύτερα να μην υπάρχει (ΔΓ3) ...μέσα από μια ανατροφοδοτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί θα αναγκαστούν να σκεφτούν πιο δημιουργικά για να μπορέσουν να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου (ΔΑ5)...πρέπει να λειτουργεί αναστοχαστικά για την εκπαιδευτική διαδικασία και ανατροφοδοτικά ως εργαλείο βελτιστοποίησης της εκπαιδευτικής μονάδας (ΔΑ7).

Κάποιοι από τους ερωτηθέντες πρότειναν τρόπους εφαρμογής. Θεωρούν κατ' αρχάς ότι απαιτείται ένα εύλογο χρονικό διάστημα προετοιμασίας τόσο από την πλευρά των αξιολογητών όσο και του σχολείου: ...χρειάζεται μια διετία τουλάχιστον, που θα χρειαστεί η σχολική μονάδα για να μάθει να αξιολογείται και να αυτοαξιολογείται. Πρώτο βήμα βασικό είναι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών (ΔΑ12), ...Είναι μία συμφωνία ότι θα ακολουθηθεί μία συγκεκριμένη πορεία που απαιτεί χρόνο. Η αξιολόγηση είναι το τελευταίο στάδιο μιας διαδικασίας η οποία θα ξεκινήσει από έναν προγραμματισμό τον οποίο πρώτα θα τον

οργανώσουν και θα το σχεδιάσουν από κοινού λογοδοτούμενοι και αξιολογητές. Πρώτα θα πρέπει να ορισθούν ποια *standard* πρέπει να πιάσει το σχολείο και μετά να προχωρήσει η διαδικασία. Νομίζω ότι σε πιλοτικό στάδιο θα μπορούσε π.χ. να δοκιμαστεί πριν τις επόμενες κρίσεις στελεχών. Έτσι ο κάθε υποψήφιος διευθυντής θα γνωρίζει γιατί πράγμα θα αξιολογηθεί όταν γίνει διευθυντής (ΔΑ10).

Τέλος από κάποιους αμφισβητήθηκε η όλη διαδικασία θεωρώντας ότι το επίπεδο ικανότητας και κατάρτισης των αξιολογητών δεν είναι υψηλό: ...έχω γίνει αποδέκτης των απόψεων των εκπαιδευτικών ότι κανείς από τους αξιολογητές, είτε παλιότερα οι σχολικοί σύμβουλοι, είτε τώρα οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα για να κρίνουν τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους (ΔΑ9), ... Πρέπει ο αξιολογητής να έχει το *status* και όλο το πλαίσιο το οποίο χρειάζεται, τις ικανότητες, τις δεξιότητες για να μπορέσει, να αξιολογήσει και εδώ στην Ελλάδα πονάμε σ' αυτό το σημείο (ΔΓ2)... υπάρχουν διακυμάνσεις στο αν θα λειτουργήσει σωστά αυτό το πράγμα και φυσικά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό πόσο ικανός και καταρτισμένος είναι αυτός που αξιολογεί (ΔΓ4).

Στην 5^η ερώτηση: «Λέγεται ότι η διαμοιρασμένη ηγεσία, δηλαδή η κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στο προσωπικό, ενισχύει την υπευθυνότητα του. Πιστεύετε ότι μπορεί να βελτιώσει και το αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης των διευθυντών-ηγετών;», οι περισσότεροι διευθυντές χώρισαν την απάντησή τους σε δύο μέρη. Αρχικά μίλησαν σε θεωρητική βάση για την εργασιακή ικανοποίηση: ...υπάρχει αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης των διευθυντών-ηγετών γιατί αφενός επιμερίζονται οι εργασίες που πρέπει να γίνουν σε περισσότερα άτομα (άρα λιγότερος φόρτος εργασίας), αφετέρου αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή-ηγέτη και του διδακτικού προσωπικού (ΔΑ11), ... πάντα είναι καλύτερο να αισθάνεσαι ότι δουλεύεις σε ομάδα. Να αισθάνεσαι ότι έχεις συμμέτοχους και συνοδοιπόρους σε όλη αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία (ΔΓ1), ... θεωρώ πως το αίσθημα ικανοποίησης του διευθυντή βελτιώνεται όταν μάλιστα έχει και το αίσθημα της δημοκρατίας μέσα του (ΔΑ8), ... ναι, μπορεί να βελτιώσει το αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης των διευθυντών μόνο όμως όταν αυτή η κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στο προσωπικό φέρνει και τα επιθυμητά αποτελέσματα, μόνο τότε! (ΔΓ4), ...σαφώς και βοηθάει, όμως όλα αυτά θα πρέπει να έχουν μία πολύ ισχυρή βάση αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης. Σημασία έχει να ενισχυθούν διευθυντής και εκπαιδευτικοί με βάση την ιεραρχία του Maslow, δηλαδή όλοι να φτάνουν σε μία επαγγελματική αυτοπραγμάτωση (ΔΓ3),...όταν οι δάσκαλοι λειτουργούν σε τέτοιο επίπεδο συλλογικό και οι ίδιοι οι διευθυντές ηγέτες αισθάνονται εργασιακή ικανοποίηση (ΔΑ5),... φυσικά, γιατί θα έχουν δει στην πράξη ότι το όραμα τους για το σχολείο το έχουν ενστερνιστεί και οι υπόλοιποι και δουλεύουν και προσπαθούν προς αυτήν την κατεύθυνση (ΔΑ9).

Στο δεύτερο μέρος της απάντησής τους αναφέρθηκαν στην πραγματικότητα που βιώνουν, όσον αφορά την κατανομή των καθηκόντων στο σχολείο τους. Μίλησαν για την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί των σχολείων τους να δείξουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα στην πράξη: ...σίγουρα χρειάζεται υπευθυνότητα και από άλλους συναδέλφους. Δεν μπορεί να τρέχουν οι ίδιοι και οι ίδιοι (ΔΑ6), ... υπάρχει ένας προβληματισμός στους διευθυντές στο τι αισθήματα δημιουργεί αυτός ο διαμοιρασμός αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς; (ΔΑ8), ... αν τους το επιβάλεις υποχρεωτικά και τους πεις «ότι θα το κάνεις» ή «πρέπει να το κάνεις», οξύνονται λίγο τα πράγματα. Πρέπει να βρεις τον τρόπο. Ούτε φυσικά πρέπει να τους διαχωρίζεις σε καλούς και κακούς συναδέλφους (ΔΓ2), ... δυστυχώς αυτή τη στιγμή στο σχολείο μου βλέπω ότι υπάρχει ένας άτυπος ανταγωνισμός, οι δάσκαλοι αισθάνονται ότι υλοποιώντας κάποιες από τις εντολές μου οι ίδιοι δεν θα φανούν πουθενά κι «όλη τη δόξα» θα την καρπωθώ εγώ. Πιστεύω αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχει έλλειμμα συνεργασίας και οργανωσιακής κουλτούρας (ΔΑ5), ...φταίει

σίγουρα και η ηλικία. Όποτε το επιχειρήσα είδα ότι κανένας δεν το ευχαριστιέται (ΔΑ10), ... το μεγάλο σφάλμα είναι να δουλεύεις πάντα με ένα συγκεκριμένο πυρήνα ανθρώπων. Στη σχολική μας μονάδα έχουμε 35 εκπαιδευτικούς. Να αναθέτεις αρμοδιότητες σε αυτούς τους πέντε, επειδή τους εμπιστεύεσαι κι όλοι οι άλλοι να είναι χαλαροί, είναι λάθος!. Για μένα διαμοιρασμένη ηγεσία σημαίνει ότι η εργασία καταμερίζεται σε όλους (ΔΑ12).

Οι ΔΑ7 και ΔΑ10 πιστεύουν ότι η κατανομή αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να γίνεται μόνο σε ότι αφορά το παιδαγωγικό τους αντικείμενο: ... οτιδήποτε σχετίζεται με άλλους τομείς λειτουργίας της σχολικής μονάδας, όπως για παράδειγμα διεκπεραίωση γραφειοκρατίας, οργάνωση εποπτικού υλικού, φύλαξη σχολικής μονάδας, επιτήρηση σχολικής μονάδας, θα έπρεπε να υπάρχει βοηθητικό προσωπικό. Επισκέφτηκα πρόσφατα ένα ιδιωτικό σχολείο (αναφέρει το όνομα). Όταν μπήκα είδα τον πρώτο φύλακα, μετά τον δεύτερο, στη γραμματεία τρία άτομα, ανεβαίνοντας επάνω το ιατρείο με τη νοσοκόμα, όταν συνάντησα τον διευθυντή ήρθε ο επόπτης που είναι πάνω από τον διευθυντή και όταν ρώτησα πόσα άτομα βοηθητικό προσωπικό εμπλέκονται στην λειτουργία του σχολείου μου είπε «22»!. Ναι, να μοιράσω καθήκοντα στους δασκάλους μου, αλλά με ότι έχει να κάνει με τη διδασκαλία και τη σχολική ζωή!(ΔΑ7), ... οι δουλειές οι οποίες μοιράζονται είναι διακριτές στο σχολείο. Αισθάνομαι ικανοποίηση να τους αφήνω να έχουν το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό κομμάτι της δουλειάς τους. Ότι έχει να κάνει με διοικητικά θέματα τα κάνω εγώ στο σχολείο μου, έτσι γλιτώνω χρόνο και γκρίνια! Όποτε επιχειρήσα να αναθέσω δουλειές κανένας δεν ήταν ευχαριστημένος. Το είδαν σαν αγγαρεία! (ΔΑ10).

Πολύ σημαντικό στοιχείο που τονίστηκε από τα υποκείμενα της έρευνας ήταν το αισθητήριο που πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης στην επιλογή των ατόμων που θα αναλάβουν κάποιες αρμοδιότητες – εργασίες: ... το εργασιακό στρες αμβλύνεται σε όλους όταν ο διαμοιρασμός γίνεται με ισότητα, δικαιοσύνη και πάντοτε λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ κάθε εκπαιδευτικού. Δεν θα πήγαινα ποτέ να βάλω σε ένα συνάδελφο να δουλέψει στο myschool όταν ξέρω ότι ζορίζεται στην χρήση υπολογιστή. Ενδεχομένως θα τον έβαζα μαθητεία δίπλα σε κάποιον μέχρι να το μάθει και να θελήσει και ο ίδιος να το κάνει. Ο διαμοιρασμός έχει και αυτός κριτήρια. Δεν βάζουμε εργασίες για να βάζουμε και εξετάζουμε τι μπορούμε να κάνουμε και τι περιθώριο έχει ο καθένας να το μάθει και να ενεργήσει σωστά (ΔΓ3), ... πάντα λαμβάνεις υπόψιν σου τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους. Ο καθένας θα ασχοληθεί με κάτι που μπορεί να ανταπεξέλθει. Μ' αυτόν τον τρόπο αισθάνεται μέρος της ομάδας, χρήσιμος και παραγωγικός (ΔΓ2) ... το μοίρασμα πρέπει να γίνεται ανάλογα με τα προσόντα του κάθε εκπαιδευτικού και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του (ΔΓ4), ... στο σχολείο μου διοργανώνονται ομάδες εργασίας. Κάθε μια έχει τον υπεύθυνο της, υπάρχει συντονισμός και ανατροφοδότηση από μένα. Σε αυτή τη βάση, και , λειτουργεί, αλλά για να είμαι ειλικρινής όχι στο βαθμό που θα ήθελα (ΔΑ12).

Στην 6^η ερώτηση: «Κατά πόσο μπορεί το συστημικό μοντέλο οργάνωσης που εφαρμόζεται στη Σκανδιναβία να εφαρμοστεί και στην Ελλάδα;», οι περισσότεροι των ερωτηθέντων (ΔΓ1, ΔΓ2, ΔΓ3, ΔΓ4, ΔΑ6, ΔΑ7, ΔΑ8, ΔΑ10, ΔΑ11, ΔΑ12) απαντούν ότι πολύ δύσκολα θα μπορούσε να εφαρμοστεί: ... ίσως σε ένα μακρινό μέλλον (ΔΓ1), ... είναι δύσκολο να το αντιγράψουμε, να το φέρουμε και να το εφαρμόσουμε στη χώρα μας (ΔΑ6), ... έχουμε όμως τη θέληση και τη βούληση; έχουμε την παιδεία να το εφαρμόσουμε; Κατά την γνώμη μου δεν την έχουμε!(ΔΓ4), ...θέλει χρόνο για να εφαρμοστεί στη χώρα μας (ΔΓ3), ...πολύ δύσκολα! (ΔΓ4, ΔΑ8, ΔΑ11, ΔΑ12).

Ο ΔΑ7 χρησιμοποιεί μια παροιμία από τον τόπο του για να δείξει χαρακτηριστικά το ανεφάρμοστο ενός τέτοιου εγχειρήματος: ... «στο γουρούνι κουδούνι πάει;».

Αντίστοιχα ο ΔΑ10 παρομοιάζει την εφαρμογή του σκανδιναβικού συστήματος στην Ελλάδα με λανθασμένη επιλογή μεταφύτευσης ενός δέντρου: ...το δέντρο μεγαλώνει σε αργιλώδες έδαφος κι εσύ το φυτεύεις σε καστανόχωμα. Θα πιάσει; Ε, όχι δεν θα πιάσει! Κι αν πιάσει δεν θα προοδεύσει!

Απόλυτα αρνητικοί είναι οι ΔΑ5 και ΔΑ9: ... δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε καμία περίπτωση! (ΔΑ5), ... ούτε μία στο εκατομμύριο! (ΔΑ9)

Στην ερώτηση (συμπληρωματική): «γιατί είναι τόσο δύσκολο να εφαρμοστεί;» Οι περισσότεροι το εστιάζουν στη διαφορετική κουλτούρα και νοοτροπία μεταξύ Σκανδιναβών και Ελλήνων: ... πρέπει να αλλάξει γενικά η κουλτούρα των εκπαιδευτικών, των γονέων, των φορέων και όλων (ΔΑ6), ... δεν είναι έτοιμοι εκπαιδευτικοί. Θα έλεγα ότι στην κοινωνία θα πρέπει να γίνουν αλλαγές σε όλα τα επίπεδα (ΔΑ8), ...εμείς οι μεγάλοι πρέπει να ξεφύγουμε από το πελατειακό καθεστώς και να κοιτάζουμε αντικειμενικά τι μας ωφελεί (ΔΓ2), ... για να εφαρμοστεί, πρέπει πρώτιστα να επιμορφωθούν, να κατανοήσουν και να καταλάβουν όλοι, τα μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος μας, ότι πρέπει να δουλέψουμε συνεργατικά (ΔΓ4), ...αν θέλουμε σκανδιναβικού τύπου εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να έχουμε σκανδιναβικού τύπου κράτος, σκανδιναβικού τύπου δήμο και σκανδιναβικού τύπου εργασιακές σχέσεις ανθρώπων. Αν δεν προϋπάρξει τέτοια διαδικασία και να αρχίσουν όλοι να σκέπτονται σε αυτή τη βάση, οι πιθανότητες επιτυχίας είναι λίγες (ΔΑ10), ...απαιτείται κατ' αρχάς βελτίωση των δεικτών σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και συνακόλουθα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Εμείς θα το σχεδιάσουμε στη βάση ενός μίνιμουμ consensus πρώτιστα για το τι είδους κοινωνία θέλουμε (ΔΑ7), ...κυρίως φταίει η διαμορφωμένη κουλτούρα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και σε επίπεδο δήμων που δεν μπορεί εύκολα να επιφέρει συνεργασία (ΔΑ12).

Οι ΔΓ4 και ΔΑ10, εκτός από τη διαφορετική κουλτούρα, εντοπίζουν το πρόβλημα και στη γήρανση του διδακτικού προσωπικού: ... μεγαλύτερο εμπόδιο νομίζω ότι είναι η κουλτούρα όλων των προηγούμενων δεκαετιών σε συνδυασμό με τη γήρανση του διδακτικού προσωπικού (ΔΓ4),... έρχεται ένας υπουργός και το θεσμοθετεί. θα ρωτήσει ο εκπαιδευτικός κόσμος, «πώς γίνεται αυτό;» και φυσικά θα κληθούν να το εφαρμόσουν άνθρωποι σαν κι εμάς. που είμαστε στα 50 μας και που έχουμε μια πολύ συγκεκριμένη κουλτούρα! (ΔΑ10).

Οι ΔΑ12 και ΔΑ5 επιπρόσθετα εκτιμούν ότι η εφαρμογή ενός τέτοιου συστήματος θα έβρισκε μπροστά της εμπόδιο ολόκληρη την ελληνική διοίκηση, επειδή η τελευταία διέπεται από περίπλοκη γραφειοκρατική δομή και συγκεντρωτισμό: ...τα στοιχεία αυτά (γραφειοκρατία και συγκεντρωτισμός) ενισχύουν τον κρατικό έλεγχο και την προώθηση συγκεκριμένων πολιτικών αξιών και συμπεριφορών (ΔΑ12). ... επειδή, πολύ απλά, το σύστημα μας ελέγχεται πάρα πολύ από την κεντρική εξουσία και εμείς έχουμε διαπαιδαγωγηθεί έτσι. Κι αυτό δεν αλλάζει ή αλλάζει πολύ δύσκολα! (ΔΑ5),

Ο ΔΑ9 θεωρεί μεγαλύτερο εμπόδιο και συνακόλουθο πρόβλημα τη μεταφορά της κεντρικής εξουσίας σε επίπεδο δήμου: ...δεν τολμώ να σκεφτώ την εμπλοκή του δήμου και σε παιδαγωγικά ζητήματα!

Η ΔΓ1 εντοπίζει ένα ακόμη πρόβλημα. Τη θέση που έχει ο εκπαιδευτικός μέσα στην κοινωνία: ...σήμερα ο δάσκαλος εισπράττει την απαξίωση, αντίθετα απ' ότι συμβαίνει στη

Σκανδιναβία. Θα πρέπει πρώτα η ελληνική κοινωνία να δώσει άλλη θέση στους εκπαιδευτικούς και στο διευθυντή. Για το ίδιο ακριβώς πρόβλημα η ΔΓ2 προσθέτει: ...για ποιον δάσκαλο και ποιο διευθυντή συζητούμε, Δυστυχώς, την παιδεία μας, που είναι το Α και το Ω, την έχουμε σε δεύτερη και τρίτη μοίρα!

Την ανάγκη, ωστόσο, να γίνουν αλλαγές προς ένα μοντέλο που να έχει κάποια από τα χαρακτηριστικά του σκανδιναβικού, εντοπίζουν αρκετοί από τους ερωτηθέντες: ...δουλεύουμε σε ατομικό επίπεδο, ανταγωνιστικό κάποιες φορές και όποτε οι συνθήκες το επιβάλλουν το βαφτίζουμε «συνεργατικό». Έτσι για να λέμε ότι συνεργαζόμαστε! Θέλουμε δουλειά. Βέβαια έχουμε μπει σε αυτή τη διαδικασία τα τελευταία περίπου 10 χρόνια μέσα από τα προγράμματα σπουδών και θεωρώ ότι είναι μια καλή αφετηρία. Είναι ένα στοίχημα για μένα, αν το συνεργατικό μοντέλο μάθησης θα εξελιχθεί τελικά και σ' ένα συνεργατικό μοντέλο για τους εκπαιδευτικούς. Το βλέπω πολύ δύσκολο ακόμη (ΔΓ3), ...χρειάζεται να εκπαιδευτούμε πάνω σε διαφορετικούς τρόπους δουλειάς, να μάθουμε να συνεργαζόμαστε (ΔΑ6), ...δρούμε σ' ένα σύστημα που στερείται δημιουργικότητας, στερείται φαντασίας και κυρίως συνεργασίας. Αυτό πρέπει να αλλάξει! (ΔΑ5)... Το σχολείο μας θα μπορούσαμε να πούμε ότι εκείνο που εκλείπει είναι η συνεργασία. Είναι αναγκαίο όμως να μοιράσουμε τα κοινά στοιχεία που έχουμε και να προχωρήσουμε σε αυτό που έχουν καταφέρει οι Σκανδιναβοί, Συνεργάζονται, συνδιαμορφώνουν και πάνω σε αυτή τη συνδιαμόρφωση και μέσα από τη συνεργασία το σχολείο υλοποιεί (ΔΑ12).

Στην 7η ερώτηση: «Κατά πόσο μπορεί να αξιοποιηθεί στην ελληνική εκπαίδευση το αποκεντρωμένο πρότυπο ηγεσίας που ισχύει στα σκανδιναβικά εκπαιδευτικά συστήματα;», στις απαντήσεις τους τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρθηκαν σε αρκετά επί μέρους στοιχεία των σκανδιναβικών συστημάτων που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην Ελλάδα και στη δυνατότητα που έχει ο διευθυντής (μόνος ή σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό):

- να σχεδιάζει το ωρολόγιο πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας και τις ανάγκες των μαθητών (ΔΓ1, ΔΓ4, ΔΑ5)
- να επιλέγει σχολικά εγχειρίδια και άλλο εκπαιδευτικό υλικό χωρίς «κεντρική» δέσμευση (ΔΓ1, ΔΓ2, ΔΑ5)
- να έχει λόγο και δικαιοδοσία στην επιλογή διδακτικού και λοιπού προσωπικού (ΔΓ1, ΔΓ12, ΔΓ4, ΔΑ12, ΔΑ11)
- να έχει μεγαλύτερη διαπραγματευτική ικανότητα με την τοπική αυτοδιοίκηση, έτσι ώστε να μπορεί να αποκομίζει μεγαλύτερα οφέλη για το σχολείο του (ΔΓ1, ΔΑ10)
- να υπηρετεί στο σχολείο του με σύμβαση αορίστου χρόνου (ΔΑ5, ΔΑ10)

- να τελεί τα καθήκοντά του σ' ένα σταθερό πολυετές πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής (ΔΑ5, ΔΑ6, ΔΑ10, ΔΑ8)

Από τα λεγόμενα τους πολύ εύκολα εξάγεται το συμπέρασμα ότι λίγα πράγματα περιμένουν να αλλάξουν, στο προσεχές τουλάχιστον μέλλον κι ότι τα εμπόδια είναι πολλά.

Ο ΔΑ8, σε αντιδιαστολή με τους υπόλοιπους, πιστεύει ότι κάποια πράγματα από τα εκπαιδευτικά συστήματα της Σκανδιναβίας εφαρμόζονται ήδη, κάνοντας λόγο όχι για τον σχολικό ηγέτη, αλλά για τα σχολικά συμβούλια: *...τι εννοώ; ... για παράδειγμα, τα σχολικά συμβούλια, έχουν λόγο για κάποια θέματα της σχολικής πραγματικότητας, κι αυτό είναι πολύ σημαντικό στην καθημερινότητα του σχολείου. Δίνεται έτσι το δικαίωμα στους συλλόγους γονέων, μέσω των εκπροσώπων τους, να έχουν λόγο για κάποια θέματα στο σχολείο.*

Οι περισσότεροι εντοπίζουν προβλήματα και εμπόδια συχνά αξεπέραστα στην υιοθέτηση επιμέρους στοιχείων του σκανδιναβικού μοντέλου. Οι ΔΑ6, ΔΓ2, ΔΑ10 και ΔΑ12 το θεωρούν πολύ δύσκολο εγχείρημα. Θέτουν ανυπέρβλητο εμπόδιο το αξιακό πρόβλημα στην Ελλάδα και την ανάγκη να ξεπεραστούν «παγιωμένες τακτικές και νοοτροπίες»: *...ένα τέτοιο σύστημα, κατ' αρχάς θα επιφέρει περισσότερη δουλειά σε διευθυντές που έχουν μάθει να επαναπαύονται σε κάποιες διαταγές και να υλοποιούν εγκυκλίους... και μετά στο θέμα της αξιολόγησης: εδώ στην Ελλάδα όποιος γίνει αξιολογητής κατευθείαν αμφισβητείται: «ποιος είναι αυτός που θα ελέγξει εμένα και τι γνωρίζει περισσότερο από μένα; (ΔΑ6), ... ας μην κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλό μας γιατί έτσι μας βολεύει! Από τη μία πλευρά η πολιτεία που θέλει να έχει και το καρπούζι και το μαχαίρι και ταυτόχρονα αποφεύγει τη σύγκρουση γιατί έχει οφέλη από μερίδα εκπαιδευτικών, από την άλλη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, και οι διευθυντές μέσα σ' αυτούς, που δεν θέλουν να μπου σε ένα διαφορετικό πλαίσιο εργασίας, το οποίο θεωρούν επιβαρυντικό. Ε, πως να αλλάξει μετά η κατάσταση! (ΔΓ2), Θα αναφέρω ως παράδειγμα την επιλογή του διευθυντή. Θα υπάρχει σίγουρα μια επιτροπή. Αυτοί που θα κληθούν για να επιλέξουν το διευθυντή, πως θα σκεφτούν; Πώς θα τον επιλέξουν; Θα υπάρχει διαφάνεια; Βλέπουμε τι γίνεται μέχρι τώρα στις επιτροπές. Πως γίνονται οι κρίσεις. Ας μην κρυβόμαστε. Υπάρχει μεγάλο αξιακό πρόβλημα! (ΔΑ10), ... χρειάζεται να έχουμε διευθυντές και προσωπικό μορφωμένο, ευέλικτο, με διάθεση για εργασία. Κι αυτό είναι ένα ζήτημα. Τους έχουμε; (ΔΑ12).*

Οι ΔΑ7 και ΔΑ12 αναφέρουν τους ΟΤΑ: *... η εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας σε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται πρώτιστα μέσω των θεσμικών οργάνων της τοπικής κοινωνίας προεξάρχοντος του ΟΤΑ, του οργανισμού τοπικής αυτοδιοίκησης. Αν δεν αλλάξει πρώτα αυτό το πλαίσιο ασυδοσίας που υπάρχει στους ΟΤΑ μη σώσουμε και μπορούμε στη λογική αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων!(ΔΑ7), ... Η εμπειρία μου, τόσα χρόνια στην εκπαίδευση και 12 χρόνια διευθυντής σχολείου, μου λέει ότι η τοπική αυτοδιοίκηση δεν μπορεί να είναι σε καμία περίπτωση ο αποκεντρωμένος φορέας που θα συντονίσει το εκπαιδευτικό σύστημα! (ΔΑ12)*

Οι ΔΑ5 και ΔΑ11 μιλούν για την έλλειψη πολιτικής βούλησης: *... αυτό που βλέπουμε τα τελευταία 30 - 40 χρόνια στην εκπαίδευση είναι να μην υπάρχει πολιτική βούληση για κοινή δράση και για ένα πρόγραμμα μακρόχρονο. Κάθε κυβέρνηση που έρχεται πειραματίζεται, εφαρμόζει καινούργια προγράμματα, εμείς όλοι παραμένουμε θεατές και λέμε, «εντάξει θα έρθει και αυτό και θα περάσει». Χαρακτηριστικό παράδειγμα το 2011 που ξεκίνησαν να λειτουργούν τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου, τα ΕΑΕΠ. Μετά από τέσσερα χρόνια άλλαξε η κυβέρνηση, ο νέος υπουργός μείωσε τις ώρες και φυσικά τα κατήργησε. Αυτή τη στιγμή για παράδειγμα στην πέμπτη και στην έκτη τάξη δεν υπάρχει ούτε μια ώρα για να μπορεί κάποιος να κάνει ελεύθερα κάτι (ΔΑ5), ...εκεί ο σχολικός ηγέτης έχει αυξημένες αρμοδιότητες και καθήκοντα (προσλήψεις, προαγωγές, αξιολόγηση), τις οποίες δύσκολα η κεντρική πολιτική εξουσία στην Ελλάδα θα θελήσει να παραχωρήσει. Δεν υπήρξε ούτε υπάρχει, εξάλλου, η πολιτική βούληση. Επειδή όμως το αποκεντρωτικό σύστημα είναι ένα σύστημα που προωθείται τα τελευταία χρόνια από τον ΟΟΣΑ, ίσως γίνει μια μερική και κακή μεταφορά στην Ελλάδα π.χ. σε θέματα αξιολόγησης, χρηματοδότησης κλπ. (ΔΑ11).*

Αρκετοί από τους ερωτηθέντες τελειώνοντας την απάντησή τους κατέθεσαν προτάσεις: ...νομίζω ότι είμαστε σε φάση κατανόησης ενός τέτοιου μοντέλου. Χρειαζόμαστε χρόνο. Ήδη από το 2015 ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων έχουν αρκετά περιθώρια για δράση, για να κάνουν τα σχολεία τους πιο αποτελεσματικά (ΔΓ3), ... ας ξεκινήσουμε από μια σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ας μειώσουμε τη γραφειοκρατία εκσυγχρονίζοντας παράλληλα τις υποστηρικτικές δομές, ας δώσουμε κάθε φορά λίγες περισσότερες αρμοδιότητες και ελευθερίες στον σχολικό ηγέτη (ΔΓ4), ...οι διευθυντές είναι έτοιμοι να αδράξουν την ευκαιρία να αναπτύξουν προγράμματα, ανοίγοντας το σχολείο στην κοινωνία. Αυτή τη στιγμή το σχολείο έχει ιδρυματοποιηθεί. Είναι αποκλεισμένο από την κοινωνία. Μπορούμε να το δοκιμάσουμε. Πρέπει να ξεκινήσουμε από κάπου και σταδιακά να πάμε. Θα πάρει χρόνο, δεν γίνεται από τη μία μέρα στην άλλη (ΔΑ5), ... θεωρώ αρνητικό ότι την οικονομική διαχείριση του σχολείου δεν την έχει ο διευθυντής. Είναι πολύ αρνητικό. Θα πρέπει να την πάρει εξ ολοκλήρου! Να μην εξαρτάται κάθε φορά από τις ορέξεις και τη διάθεση του κάθε δημάρχου. Επίσης θα πρέπει να του δοθεί η δυνατότητα να ανοίξει το σχολείο του στην τοπική κοινωνία με άλλους τρόπους. Εγώ το διευθυντή τον θεωρώ μάνατζερ. Σε ένα τέτοιο μοντέλο έναν τέτοιο ρόλο προτείνω (ΔΑ10), ...θα πρέπει να αρχίσουμε να βλέπουμε σε πιο τοπικό επίπεδο. Πρέπει να γίνει ένα πρώτο βήμα αποκέντρωσης παραχωρώντας εξουσίες στην περιφέρεια. Οι περιφέρειες δημιουργήθηκαν ως αποκεντρωμένα υπουργεία. Ας τους δοθούν αρμοδιότητες, οι οποίες σταδιακά να περάσουν στους δήμους. Πρώτιστα να μετακινηθεί η εκπαιδευτική εξουσία στην περιφέρεια σαν ένα μεταβατικό στάδιο και σαν ένα στάδιο άμεσης βοήθειας στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο σημερινός διευθυντής του σχολείου (ΔΑ12).

Στην 8η ερώτηση, «Αν υποθέσουμε ότι το σκανδιναβικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων εφαρμόζεται τελικά και στην Ελλάδα, ποια προβλήματα ή περιορισμούς πιστεύετε ότι θα συναντούσε η εφαρμογή του όσον αφορά α.) τη συνεργασία με εξωτερικούς τοπικούς φορείς (Δήμο, Οργανισμούς, τοπικές επιχειρήσεις κ.α.) β.) το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων στο πλαίσιο δράσεων του σχολείου, γ.) την παρακίνηση του έργου των εκπαιδευτικών δ.) τη διαχείριση των καθημερινών λειτουργικών ζητημάτων του σχολείου;», που έμμεσα απαντήθηκε από τις προηγούμενες αρκετοί από τους ερωτηθέντες ευθύς εξαρχής δήλωσαν ότι η εφαρμογή ενός τέτοιου μοντέλου στην Ελλάδα θα δημιουργούσε πάρα πολλά προβλήματα: ...άμεσα θα αντιμετωπίζαμε προβλήματα, θα είχαμε αντιδράσεις...κατ' αρχάς θα είχαμε επέμβαση στα πράγματα του σχολείου διαφόρων φορέων (ΔΑ6), ... αν υποθέσουμε ότι με κάποιο μαγικό τρόπο θα μπορούσε να εφαρμοστεί, σίγουρα θα δημιουργούνταν πάρα πολλά προβλήματα (ΔΓ1), ...τα προβλήματα και οι περιορισμοί που θα συναντούσε η εφαρμογή του θα ήταν πάρα πολλά με δεδομένη της βαθιάς κουλτούρας πελατειακών σχέσεων (ΔΓ4), ...δεν θα λειτουργούσε σχεδόν τίποτα στην αρχή (ΔΓ3), ...τα προβλήματα που θα δημιουργηθούν είναι πολυεπίπεδα και πολλαπλά (ΔΑ5), ...αν γινόταν αύριο θα συναντούσε πολλά προβλήματα (ΔΑ10).

Σχεδόν όλοι απάντησαν στα τέσσερα πεδία της ερώτησης με σχεδόν την ίδια σειρά. Ο ΔΑ11 έδωσε μια απάντηση για τα πρώτα δύο υποερωτήματα μιλώντας γενικά για τους φορείς. Η άποψή του θα αναφερθεί στο τέλος του δεύτερου υποερωτήματος. Από τα λεγόμενά τους, οι υπόλοιποι δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη συνεργασία με τον τοπικό δήμο που σε κάποιες περιπτώσεις την χαρακτηρίζουν απλά προβληματική και σε κάποιες άλλες κακή: ... ο δήμος

στον οποίο ανήκει το σχολείο έχει μία τάση να «καπελώνει» τα πάντα. Λίγο πολύ όλοι οι δήμοι το κάνουν σε επίπεδο πολιτικής, σε επίπεδο σχέσεων. Πιθανότατα να έχουν την απαίτηση να λογοδοτείς επί παντός επιστητού για το πώς θα λειτουργήσεις. Θα απαιτήσουν να έχουν λόγο και σε θέματα που δεν θα έπρεπε να έχουν λόγο (ΔΑ10), ...προσπαθώντας να συνεργαστώ με έναν δήμο που είναι τεράστιος, μεγάλος, βλέπω ότι δεν λειτουργεί σχεδόν τίποτα. Δεν έχουν καταλάβει ότι έχουν πάρει τα σχολεία, ότι τα έχουν αναλάβει. Λειτουργούμε στην τύχη. Και από κει και πέρα αν θέλουμε το σκανδιναβικό μοντέλο γενικότερα, θα πρέπει πρώτα οι δήμοι, που θεωρούνται οι τροφοδότες οικονομικοί, να κατανοήσουν το συγκεκριμένο μοντέλο. Κι αυτό θα πάρει πάρα πολύ χρόνο! (ΔΓ3), ... θα έπρεπε ο σχολικός ηγέτης με τον δήμο, και μάλιστα έναν δήμο σαν τον δικό μας που είναι πολύ παρεμβατικός, μέσα από άπειρες συγκρούσεις, να βρει μια μέση οδό που να μπορεί να λειτουργήσει. Το φαντάζομαι πολύ πολύ δύσκολο! (ΔΓ2), ...τα προβλήματα πολλά, γιατί ακριβώς ο συγκεκριμένος δήμος θα είναι περισσότερο παρεμβατικός. Τώρα είναι, πόσο μάλλον τότε! Θα θέλει να επιβάλει την άποψη του και θεωρώ ότι αυτή τη στιγμή οι άνθρωποι στο δήμο δεν έχουν το παιδαγωγικό υπόβαθρο, ώστε να μπορούν να έχουν λόγο στα παιδαγωγικά ζητήματα του σχολείου. Σε άλλα ζητήματα τεχνικής φύσεως, ναι, αλλά στα εκπαιδευτικά ζητήματα όχι! (ΔΑ8), ... Όσον αφορά τη σχέση της τοπικής αυτοδιοίκησης με τα σχολεία υπάρχει ένα πελατειακό καθεστώς το οποίο είναι ένα γενικότερο φαινόμενο στην Ελλάδα, το οποίο θα έπρεπε να ξεπεραστεί για να λειτουργήσει το σχολείο με μία αζιοκρατία και όχι με παρεμβολές άνωθεν για το ποιους θα επιλέξουμε ή για το πώς ακριβώς θα κινηθούμε (ΔΓ1), ...δεν έχουμε αναπτύξει καταρχάς κουλτούρα συνεργασίας ούτε με τους τοπικούς φορείς. Δεν υπάρχει καμία συνεργασία μαζί τους. Μπορεί κάθε δήμος να έχει διεύθυνση εκπαίδευσης, να έχει αντιδήμαρχο παιδείας, αλλά δεν γίνεται τίποτα άλλο πέραν της συντήρησης των κτιρίων (ΔΑ5).

Ο ΔΑ8 εκτιμάει ότι τα προβλήματα με τον δήμο θα μπορούσαν να λυθούν: ... αν μελλοντικά στις δομές του δήμου υπάρχουν άτομα που θα έχουν την ανάλογη παιδαγωγική κατάρτιση, η ΔΓ3 συμπληρώνει τονίζοντας την ανάγκη για αναδόμηση των δημοτικών δομών: ... θα πρέπει να ξαναστηθούν με μέθοδο και σοβαρότητα οι δομές του δήμου, για να υποστηριχτούν τα σχολεία και να λειτουργήσει το σύστημα σε μία διακτίνωση που θα περιλαμβάνει και τη συνεργασία με τα όμορα σχολεία, και ο ΔΑ12 συμπληρώνει: ...σε ένα καινούργιο μοντέλο με ένα διευρυμένο συμβούλιο μέσα στο δήμο θα μπορούσαν τα πράγματα να πάνε θετικά, αν επιλέγονταν άνθρωποι της τοπικής κοινωνίας με γνώση και διάθεση για προσφορά. Ευτυχώς υπάρχουν τέτοια άτομα και θα μπορούσε να δώσει αυτή η μαγιά καλά αποτελέσματα. Χρειάζεται ευελιξία και διάθεση για πρωτοβουλίες.

Ο ΔΑ9 εντοπίζει τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν κι από την αντίθετη πλευρά: ...ο σχολικός ηγέτης, είναι επιβεβλημένο σ' ένα τέτοιο μοντέλο, να δημιουργήσει τα πεδία συνεννόησης και επικοινωνίας με όλους τους φορείς έχοντας κατά νου ότι το σχολείο του θα πρέπει να είναι ανοιχτό στην τοπική κοινωνία, και μέσα από τη συνεργασία να εξασφαλίσει χρηματοδότηση και άλλου είδους υποστήριξη που θα το καταστήσουν πιο αποτελεσματικό. Ο

ΔΑ6 συμπληρώνει στο ίδιο μήκος κύματος: ... να δεχτούμε την ελευθερία που μας προσφέρει ένα τέτοιο σύστημα και να προχωρήσουμε στη συνεργασία με τους τοπικούς φορείς. Να αφήσουμε σαν κοινωνία πίσω το νόμο που λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας αλλά στην πραγματικότητα είναι μια εύκολη δικαιολογία για να μην γίνεται τίποτα.

Η ΔΓ3 πιστεύει ότι οι σχολικοί ηγέτες είναι αρκετά έτοιμοι για τέτοιες αλλαγές: ...δείχνουμε ότι αφουγκραζόμαστε το πνεύμα της εποχής που θέλει να ανοίξουμε το σχολείο στην κοινωνία, να λειτουργήσουμε όλοι μαζί.

Στο δεύτερο υποερώτημα που αφορά τη συνεργασία με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων οι περισσότεροι ανέφεραν ότι ακόμη και στο σημερινό συγκεντρωτικό σύστημα υπάρχει συνεργασία σε μεγάλο βαθμό, ωστόσο ένα σκανδιναβικού τύπου μοντέλο ίσως άνοιγε τους ασκούς του Αιόλου δίνοντας στους γονείς αρμοδιότητες και εξουσίες που θα δημιουργούσαν προβλήματα: ...φανταστείτε μία μεγάλη μερίδα των γονέων που απαξιώνει τον δάσκαλο που παρερμηνεύει το ρόλο της στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρώντας ότι θα πρέπει να έχει άποψη και επί της παιδαγωγικής διαδικασίας, κάτι το οποίο δεν πρέπει να γίνεται (ΔΓ1), ...δεν μπορώ να φανταστώ σύλλογο γονέων που να επιλέγει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (ΔΑ8), ...θα ήθελαν να κάνουν πράγματα σύμφωνα με τα δικά τους «πιστεύω» και «θέλω», επειδή θεωρούν ότι όσα γίνονται στο σχολείο δεν είναι αρκετά για τα παιδιά τους. Και το βλέπουμε και το αντιμετωπίζουμε στο δικό μας σύστημα, πόσο μάλλον στο σκανδιναβικό. Θέλει πολλή δουλειά για να πειστούν οι γονείς (ΔΓ2), ...θεωρώ, ότι σ' ένα τέτοιο σύστημα θα υποβαθμιζόταν ακόμη περισσότερο ο ρόλος του δασκάλου και θα ενισχυόταν ο ρόλος των γονέων, οι οποίοι, τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο παρεμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον (ΔΓ4), ... αν τους δοθούν επιπλέον αρμοδιότητες θα προσπαθήσουν να χάνονται συνέχεια σε θέματα που τους ορίζονται (ΔΑ10), ...θα ήταν μία σχέση αμφίδρομη και πάντοτε θα υπήρχε ο φόβος από την πλευρά του διευθυντή και κυρίως του συλλόγου διδασκόντων μήπως ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων έμπαινε περισσότερο στα χωράφια του σχολείου από ότι του επιτρεπόταν (ΔΑ9)...τι να πεις για όλους αυτούς (εννοεί τους γονείς) που το βλέπουν ως χώρο άσκησης πολιτικών επιδιώξεων και φιλοδοξιών για μετέπειτα, ίσως, εμπλοκή σε πολιτικά δρώμενα κυρίως στην τοπική αυτοδιοίκηση. Είναι μία πρακτική που τα τελευταία χρόνια σχεδόν έχει αποκτήσει χαρακτήρα γενικότητας τουλάχιστον στις τοπικές κοινωνίες. Το φαντάζεστε τώρα όλο αυτό σε ένα μοντέλο σαν το σκανδιναβικό; (ΔΑ7). Περίπου την ίδια απάντηση δίνει και ο ΔΑ12: ...εμπλέκονται άνθρωποι (εννοεί στο σύλλογο γονέων) επειδή έχουν προσωπικές φιλοδοξίες, είτε για μελλοντικές πολιτικές βλέψεις, είτε βλέπουν το χώρο για τη σύναψη γνωριμιών και δεν ασχολούνται επί της ουσίας με τα σχολεία, και συνεχίζει αναλύοντας την στάση ορισμένων γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς: ...υπάρχει πρόβλημα σε ολόκληρη την κοινωνία, διότι ο άνεργος γονιός βλέπει τον δάσκαλο καλοβολεμένο, με μια σταθερή θέση στο δημόσιο, μ' ένα καλό ωράριο.. Είναι πολύ δύσκολο να φέρεις κοντά αυτές τις δυο ομάδες. Σκέψου τώρα να πάρουν ακόμη περισσότερη εξουσία αυτοί οι άνθρωποι.

Ο ΔΑ11 τονίζει τα προβλήματα που θα δημιουργούνταν στα διάφορα συλλογικά όργανα (δημοτικά συμβούλια – δημοτική επιτροπή παιδείας – σύλλογοι γονέων – σχολικά συμβούλια: ...νομίζω ότι κατ' αρχάς θα υπήρχε έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πολλά μέλη θα ήταν απρόθυμα να συμμετάσχουν στις διαδικασίες. Επιπλέον οι μη εκπαιδευτικοί θα αγνοούσαν βασικά πράγματα σε παιδαγωγικά θέματα με αποτέλεσμα να ασχολούνται μόνο με τη διεκπεραίωση τυπικών γραφειοκρατικών ζητημάτων. Επίσης νομίζω ότι πολλοί θα φοβούνταν την απόδοση ευθυνών ή δυσαρέσκειας κάποιων ομάδων και πιθανότατα θα είχε και πολιτικό κόστος γι' αυτούς, γεγονός που θα οδηγούσε σταδιακά τα συλλογικά αυτά όργανα να τυποποιηθούν και να αδρανοποιηθούν.

Στο τρίτο υποερώτημα που αφορά την παρακίνηση του έργου των εκπαιδευτικών οι μισοί από τους ερωτηθέντες ανέφεραν απλά τη σημερινή κατάσταση που βιώνουν στα σχολεία τους χωρίς να επιχειρηματολογήσουν καθόλου σε μια επικείμενη αλλαγή. Μιλούν για παγιωμένες νοοτροπίες και αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και περιγράφουν μια κατάσταση στα σχολεία καθόλου ευχάριστη: ...σήμερα οι εκπαιδευτικοί είναι κακοπληρωμένοι. Οι συνθήκες διαβίωσης μέσα στα σχολεία δεν είναι καλύτερες. Υποδομές ιδιαίτερες δεν υπάρχουν και ενίσχυση του ρόλου τους από μεριά της πολιτείας δεν βλέπουν. Όλο αυτό τους δημιουργεί την αίσθηση ότι τους έχουν αφήσει μόνους να βγάλουν μόνοι τους τα κάστανα από τη φωτιά. (ΔΑ6), ...με τους εκπαιδευτικούς μέγα θέμα, γιατί έχουμε φτάσει σε σημεία που ο καθένας έχει διαμορφωμένη άποψη διαφορετική, Δεν θέλει να κάνει κάτι διαφορετικό ή να υποχωρήσει σε κάποια πράγματα, ιδίως αν είναι λίγο πριν την συνταξιοδότηση και εκεί υπάρχει και διάσταση απόψεων μεταξύ νεότερων και παλαιότερων, πράγμα που δυσχεραίνει και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς το όλο θέμα και όλα αυτά φυσικά δημιουργούν δυσλειτουργίες στην καθημερινότητα του σχολείου (ΔΓ2), ...έχει αδρανοποιηθεί η καρδιά του σχολείου που είναι ο εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει να λειτουργούν ως υπάλληλοι τυπικοί διεκπεραιωτές των κατευθύνσεων που παίρνουν και αυτό έχει κόψει, έχει καταστρέψει τη φαντασία τους, τη δημιουργικότητα τους. Θεωρώ ότι αυτό είναι το χειρότερο που έχει γίνει γιατί αυτό που κάνουν πλέον δεν τους δίνει καμιά χαρά (ΔΑ5), ...εδώ είναι ένα πονεμένο κομμάτι του πώς λειτουργεί ο συνδικαλισμός όχι μόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά σε όλους τους εργασιακούς χώρους του δημοσίου. Δυστυχώς αυτό το σύστημα κορπορατισμού με την ενσωμάτωση της πολιτικής ελίτ στην ελληνική κοινωνία από τη μεταπολίτευση και μετά έχει δέσει χειροπόδαρα τον τρόπο λειτουργίας του συνδικαλιστικού μας κινήματος και πολλές φορές αποτελεί και τροχοπέδη όταν ένας διευθυντής με κάποιο όραμα προσπαθεί να συμπαρασύρει και το σύλλογο των εκπαιδευτικών. (ΔΑ7), ...όσον αφορά την παρακίνηση του έργου των εκπαιδευτικών ο μόνος τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς για να κάνουν κάποιο έργο είναι το φιλότιμο. Διότι αν επικαλεστεί το καθηκοντολόγιο ή κάτι άλλο έχει χάσει το παιχνίδι. Πιστεύω ότι πρέπει να αντιμετωπίσει αρκετά αποτελεσματικά την γκρίνια και τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών για να μπορέσει να τους παρακινήσει να κάνουν κάτι παραπάνω από αυτό που είναι υποχρεωμένοι να κάνουν (ΔΑ9), ...είναι συνηθισμένοι να λειτουργούν ατομικά και μέσα στα πλαίσια του διδακτικού τους ωραρίου, η συμμετοχή τους σε συλλογικά όργανα και η παραμονή τους περισσότερες ώρες στο σχολείο, αρχικά θα δημιουργούσε πολλές αντιδράσεις και γκρίνιες (ΔΑ11), ...εδώ ίσως υπάρχουν και τα περισσότερα προβλήματα. Εάν μπούμε σε μία λογική να βάζουμε τους δασκάλους να κάνουν πράγματα που θα τους υποχρεώνουν να καταναλώνουν πολύ χρόνο και εκτός ωραρίου εκεί θα έχουμε αντιδράσεις και πιθανόν δικαιολογημένες. Δεν νομίζω ότι αξίζει να γίνεται στην καθημερινή λειτουργία. Πρέπει να το ορίσουμε σε επίπεδο χρόνου, έργου, κόπου κλπ να μην υπερβαίνουμε τα όρια και να λαμβάνουμε υπόψιν και την ηλικία των εκπαιδευτικών (ΔΑ10).

Η ΔΓ1 συνδέει την παρακίνηση με το διαφορετικό είδος εργασιακής σχέσης μεταξύ σχολικού ηγέτη και εκπαιδευτικών που θα υπάρχει σε ένα σύστημα σκανδιναβικού τύπου: *...αν βάλουμε ως παράμετρο το γεγονός ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα είναι αυτός, που θα αποφασίσει και την πρόσληψη του εκπαιδευτικού στο σχολείο αλλά και το ύψος της αμοιβής του αυτό νομίζω αυτόματα αλλάζει κατά πολύ τις σχέσεις του με το διδακτικό προσωπικό. Αλλάζει πολύ τον τρόπο με τον οποίο θα υπάρχουν αυτές οι σχέσεις οπότε για τον διευθυντή θα είναι πιο εύκολο να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να κάνουν πράγματα και να πάνε ένα βήμα παραπέρα τη σχολική μονάδα.*

Ο ΔΑ12 κάνει λόγο για τη δυναμική των κινήτρων: *...στην παρακίνηση του έργου των εκπαιδευτικών υπάρχει η μαγική λέξη που λέγεται κίνητρο. Τα κίνητρα δεν είναι ανάγκη να είναι υλικά, μπορεί να είναι και ηθικά. Επιβεβαίωση ενός έργου, αναγνώριση της δουλειάς της οποίας γίνεται, γιατί στην ουσία το έργο του δασκάλου δεν το αναγνωρίζει κανείς (ΔΑ12).*

Στο τέταρτο υποερώτημα όσον αφορά τη διαχείριση των καθημερινών λειτουργικών ζητημάτων του σχολείου οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες (ΔΓ2, ΔΓ3, ΔΓ4, ΔΑ5, ΔΑ6, ΔΑ8, ΔΑ9, ΔΑ11) αναφέρθηκαν μόνο στην κατάσταση που βιώνουν σήμερα στα σχολεία τους με το σύστημα που εφαρμόζεται αυτή τη στιγμή. Την περιέγραψαν ως δύσκολη, κουραστική και ψυχοφθόρα. Δεν αναφέρθηκαν καθόλου στην περίπτωση που το εκπαιδευτικό μοντέλο αλλάξει. Στην ερώτηση (διευκρινιστική) του ερευνητή: *«σ' ένα μοντέλο σαν το σκανδιναβικό πώς θα αντιμετωπίζονταν τα καθημερινά προβλήματα;»*, απάντησαν γενικόλογα και αόριστα: *...ελπίζουμε να έχουμε καλύτερη υποστήριξη γιατί τώρα δεν έχουμε (ΔΑ6), ...ίσως ο δήμος να έδινε πιο άμεσες λύσεις (ΔΑ8), ...ίσως και να λύνονταν καλύτερα τα καθημερινά προβλήματα (ΔΓ4).*

Οι ΔΑ12 και ΔΓ1 συνέδεσαν την αντιμετώπιση των καθημερινών λειτουργικών ζητημάτων με την ανάγκη ο σχολικός ηγέτης να έχει την οικονομική διαχείριση: *...έτσι όπως έχουν έρθει τα πράγματα, για να μπορέσεις να τα διαχειριστείς είσαι έρμαιο της οικονομικής διαχείρισης. Θέλω να θυμηθώ πότε ήταν η τελευταία φορά που είχε εφαρμοστεί το σύστημα να έχει ο διευθυντής την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας. Όσο και αν ψάξω δεν μπορώ να το θυμηθώ (ΔΑ12), ...σαφώς θα έδινε στον διευθυντή μία μεγαλύτερη άνεση και ευελιξία στο πώς θα χειριστεί αυτά τα προβλήματα, αλλά βάζω ένα ερωτηματικό ως προς το πώς θα βρει τα χρήματα για να λύσει τα προβλήματα αυτά. Δηλαδή, αν δεν υπάρχει μία κρατική επιχορήγηση και θα πρέπει αυτός να απευθυνθεί σε τοπικές επιχειρήσεις ή σε ιδιώτες χορηγούς κλπ. Εκεί, τώρα δεν ξέρω, αν αυτό είναι ένα θέμα που θα δημιουργούσε προβλήματα και ίσως να άλλαζε την οπτική του δημόσιου σχολείου (ΔΓ1).*

Οι ΔΑ7 και ΔΑ10 τόνισαν τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων: *... και η καθημερινότητα θέλει μία πολύ διαφορετική κουλτούρα, ζύμωση στον εργασιακό μας χώρο αλλά και ικανότητες οργανωτικές, επικοινωνιακές από το σχολικό ηγέτη (ΔΑ7), ...εκεί πιθανότερα μπορεί να βρούμε και τα λιγότερα προβλήματα και έχει να κάνει σίγουρα και με την ικανότητα του διευθυντή πώς θα τα διαχειριστεί (ΔΑ10).*

Στην 9^η ερώτηση: «Εκτιμάτε ότι τα προβλήματα αυτά μπορούν να επιλυθούν; Και αν ναι, από ποιους παράγοντες εξαρτάται η επίλυση τους;», κάποιιο από τους ερωτηθέντες είναι πεπεισμένοι ότι μπορούν να επιλυθούν αρκεί στην επίλυση τους να συμμετάσχουν όλοι οι εταίροι (στελέχη εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, γονείς, δήμος, τοπική κοινωνία) της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ΔΑ6, ΔΓ2, ΔΓ4) : ...οι οποίοι πρέπει να επιμορφωθούν και να εκπαιδευτούν (ΔΓ1, ΔΑ11) ...σε συμμετοχικές, συλλογικές και δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων (ΔΑ12).

Αρκετοί μίλησαν για έναν πιο ενεργό ρόλο της πολιτείας με τη δημιουργία ενός νέου θεσμικού πλαισίου που θα άρει τους περιορισμούς και τις αγκυλώσεις του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας: ...καταρχάς η πολιτεία θα πρέπει να μας πείσει ότι ενδιαφέρεται πραγματικά για ένα τέτοιο σύστημα και να δώσει στους σχολικούς ηγέτες την ελευθερία των κινήσεων (ΔΑ6), ...αυτό που χρειάζεται είναι αλλαγή του θεσμικού πλαισίου, αλλαγή του καθηκοντολογίου, των ευθυνών που θα ανατεθούν στη σχολική μονάδα. Μόνο έτσι θα μπορέσει η κεντρική ή η τοπική αρχή να μας ζητήσει να λογοδοτήσουμε, εκχωρώντας μας εξουσία (ΔΑ5), ... θα μπορούσε ίσως να διαμορφωθεί ένα νομοθετικά θεσμοθετημένο πλαίσιο όπου θα είναι καθορισμένες με σαφήνεια οι αρμοδιότητες του κάθε φορέα, έτσι ώστε να ξέρουν όλοι ποια είναι τα καθήκοντά τους, οι υποχρεώσεις τους και τα δικαιώματά τους και να μην υπάρχουν ασάφειες (ΔΓ1), ...τα προβλήματα αυτά θα μπορούσαν να λυθούν με ένα ξεκάθαρο θεσμικό πλαίσιο που θα καθορίσει με σαφήνεια το ρόλο του καθενός (ΔΑ11), ...εκείνο το οποίο θα χρειαστούμε είναι αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής, πιο απλής με πιο βαθιά νομοθεσία (ΔΑ9), ...απλά δεν ασχολήθηκε η πολιτεία πιο ενεργά με αυτό το θέμα (ΔΑ12).

Ο ΔΑ7 τονίζει την ανάγκη να γίνει μια αρχή: ...πρέπει από κάπου να ξεκινήσουμε. «Η αρχή είναι το ήμισυ του παντός». Πρέπει να εκτεθούμε σε διαδικασίες. Ακόμη και για τα αρνητικά που καταμαρτύρησα σε προηγούμενες ερωτήσεις, όταν θα εκτεθείς στη λογική του να τα διαχειριστείς, διαμορφώνεσαι και διαμορφώνεις δεδομένα. Άρα δεν σημαίνει ότι πρέπει να λειτουργούμε μοιρολατρικά.

Ο ΔΑ10 εξαιρεί το ρόλο που θα διαδραματίσει ο σχολικός ηγέτης στη λύση των συγκεκριμένων προβλημάτων: ...εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες του διευθυντή, από το είδος των σχέσεων που θα αναπτύξει με τους εξωτερικούς παράγοντες. Ο ΔΑ8 επισημαίνει κι αυτός με τη σειρά του το πρωταγωνιστικό ρόλο των εκπαιδευτικών: ...θα πρέπει πρώτοι, ο διευθυντής και οι δάσκαλοι του σχολείου, να δεχτούν την αλλαγή και μετά όλοι οι άλλοι και να ετοιμαστούν γι' αυτό.

Από την πλευρά της η ΔΓ3 εκτιμά ότι δύσκολα θα επιλυθούν αυτά τα προβλήματα και υποστηρίζει ότι την κύρια ευθύνη την έχουν οι δήμοι που: ...δεν έχουν καταλάβει το ρόλο τους. Παίζουν καθαρά το ρόλο του γραφειοκράτη. Ενώ ζητάνε από τους διευθυντές να σπάσουν αυτό το κατεστημένο, εκείνοι μπαίνουν ακόμη πιο βαθιά στη γραφειοκρατία!

Η ΔΓ4 κατέθεσε τον δικό της προβληματισμό στην επίλυση των προβλημάτων τονίζοντας τον αξιακό ρόλο της παιδείας: ...ένας σημαντικός παράγοντας που σίγουρα μπορεί να επιλύσει τα περισσότερα από αυτά τα προβλήματα είναι η ανάδειξη από όλους αυτούς τους φορείς της παιδαγωγικής επιστήμης ως καθοριστικής για τη βελτίωση και εξέλιξη ενός κοινωνικού και δημοκρατικού κράτους.

Τέλος οι ΔΑ8 και ΔΓ2 εξέφρασαν την πεποίθηση ότι η μετάβαση σε ένα αποκεντρωμένο μοντέλο και η προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων που θα προκύψουν θα είναι μια χρονοβόρα διαδικασία: ... Θεωρώ ότι αυτό δεν μπορεί να γίνει σε λίγα χρόνια. Θα πρέπει να

περάσουν δέκα – δεκαπέντε - είκοσι χρόνια (ΔΑ8), ...θα το προσπαθήσουμε σε βάθος χρόνου, γιατί δεν γίνεται από τη μία μέρα στην άλλη (ΔΓ2).

Στη 10^η ερώτηση: «Ποιος κατά την κρίση σας αποφασίζει για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και διαμορφώνει την ισορροπία στα εκπαιδευτικά πράγματα της Σκανδιναβίας, η πολιτική ή η εκπαιδευτική εξουσία;», οι περισσότεροι (ΔΑ6, ΔΑ8, ΔΓ2, ΔΑ7, ΔΑ5, ΔΑ9, ΔΑ11) θεωρούν ότι η ισορροπία επιτυγχάνεται από τον συγκερασμό των δυο βασικών πυλώνων του σκανδιναβικού εκπαιδευτικού συστήματος, της κεντρικής αρχής και της σχολικής μονάδας: ... τη διαμορφώνει η κεντρική πολιτική σκηνή με τις κατευθύνσεις που δίνει και φυσικά όλοι οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία αυτή (ΔΑ6), ...φυσικά η κεντρική πολιτική παίζει ρόλο γιατί αυτή δίνει τη γενική κατεύθυνση του αποκεντρωμένου συστήματος της ελεύθερης διαχείρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά από την άλλη βασικότατο ρόλο παίζει η εκπαιδευτική εξουσία. Ο ηγέτης είναι αυτός που θα έχει το όραμα, που θα δώσει την κατεύθυνση για το πώς θα διαχειριστεί την εκπαιδευτική πραγματικότητα στο σχολείο του (ΔΑ8), ...η πολιτική και η εκπαιδευτική εξουσία. συνδιαμορφώνουν, συνεργάζονται και μέσα από επιχειρήματα, από στάσεις, από θέσεις μπορούν να προάγουν και να προωθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (ΔΓ2), ...εγώ θεωρώ ότι είναι ένας συγκερασμός και των δύο και ακόμη περισσότερων παραγόντων η λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος σε *micro* και *macro* επίπεδο (ΔΑ7), ...από όσο γνωρίζω υπάρχουν διαμοιρασμένες ευθύνες ανάμεσα στην κεντρική εξουσία και την τοπική κοινωνία, τους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης και το σχολείο που έχει και τον τελευταίο λόγο (ΔΑ5), ... η κεντρική πολιτική σκηνή είναι εκείνη που χαράζει το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η εκπαιδευτική εξουσία η οποία με τη σειρά της διαμορφώνει την εκπαίδευση την οποία προσφέρει στους νέους (ΔΑ9), ...θεωρώ ότι η πολιτική εξουσία λαμβάνει σοβαρά υπόψη της την άποψη των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και δεν κινείται σε επίπεδα εντυπωσιασμού ή αυτοσχεδιασμών. Η εκπαιδευτική εξουσία αποφασίζει για πολλά σημαντικά θέματα και η ισορροπία επιτυγχάνεται εξαιτίας της βαθιάς πίστης τους στις δημοκρατικές και συλλογικές διαδικασίες (ΔΑ11).

Οι ΔΓ4, ΔΓ1 και ΔΑ12 πιστεύουν ότι το κύριο βάρος στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής βρίσκεται στα χέρια του σχολείου: ... πιστεύω ότι επιτυγχάνεται κυρίως από την εκπαιδευτική εξουσία δηλαδή την εξουσία που πηγάζει από τη σχολική κοινότητα και τους εργαζόμενους σε αυτήν, τον ηγέτη, το διδακτικό προσωπικό, το βοηθητικό προσωπικό και γενικά όλους όσους εμπλέκονται στο σχολείο (ΔΓ4), ... νομίζω, ότι η εκπαιδευτική εξουσία είναι αυτή που παίρνει τις καίριες αποφάσεις με δεδομένο ότι θα πρέπει να είναι εκπαιδευτικός αυτός που θα καθορίσει τα αναλυτικά προγράμματα, τις επιμορφώσεις, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα εγχειρίδια και όλα αυτά που απαιτούνται, που χρειάζονται για να λειτουργήσει η σχολική μονάδα (ΔΓ1), ...φαίνεται ξεκάθαρα ότι στη Σκανδιναβία ότι η πολιτεία αυτό που κάνει είναι να θεσπίσει γενικούς νόμους με γενικές αρχές και στόχους. Από κει και πέρα οτιδήποτε άλλο αφορά τις λεπτομέρειες και την υλοποίηση σε τοπικό επίπεδο, δηλαδή μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία αποφασίζει η τοπική εξουσία. Αποφασίζει ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό, εμπλέκονται οι εκπρόσωποι της τοπικής αρχής οι οποίοι θα σχεδιάσουν μαζί με το σχολείο τους στόχους και τις αρχές της εκπαίδευσης (ΔΑ12).

Σε αντιδιαστολή με τους προαναφερθέντες ο ΔΑ10 πιστεύει: ...ότι το μεγαλύτερο ρόλο τον παίζει η πολιτική και ας φαίνεται ότι είναι αποκεντρωμένο το σύστημα και ας έχει τη δυνατότητα ο διευθυντής να λειτουργήσει μετασχηματιστικά ή αποκεντρωμένα.

Επίσης η ΔΓ3 διαχωρίζει τη θέση της από τους υπόλοιπους λέγοντας ότι την πραγματική εξουσία στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής την έχουν οι δήμοι: ... φαινομενικά όπως το διαβάζουμε και το αποδελτιώνουμε από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι το σχολείο παίζει τον κύριο ρόλο, αλλά εγώ νομίζω ότι όλα κόπτονται και ράβονται από τους πιο πάνω, που είναι οι δήμοι.

Αν βάλω και την προσωπική μου γνώμη για το σκανδιναβικό μοντέλο, πιστεύω, ότι δεν είναι τόσο φανταχτερό όσο μας το παρουσιάζουν.

Ο ΔΑ7 τεκμηριώνει την απάντησή του λέγοντας πως ένα πετυχημένο μοντέλο δεν είναι απλά ένας συγκερασμός κεντρικής πολιτικής και σχολικής εξουσίας: *...το πρώτο που πρέπει να πετύχει μια κοινωνία είναι ένα υψηλό επίπεδο παιδείας για όλους κι αυτό φαίνεται εκεί στο βορρά το έχουν πετύχει. Στο ίδιο μήκος κύματος ο ΔΑ5 συμπληρώνει: ...ο καθένας αισθάνεται ότι είναι μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου αναδιάρθρωσης της χώρας. Γιατί η παιδεία σε κάθε χώρα, σε κάθε τόπο, είναι η βάση της ανάπτυξης της, της κουλτούρας της και του μέλλοντος της. Για την αξία της παιδείας κάνει λόγο και ο ΔΑ9: ...κοιτάζοντας, λοιπόν, προς τον βορρά ως σκεφτούμε με ποιον τρόπο θα μπορούσαμε να επιλύσουμε θέματα τα οποία άπτονται της εκπαιδευτικής μας πολιτικής και να απαντήσουμε στο αμείλικτο ερώτημα «τι παιδεία θέλουμε να δώσουμε στους Έλληνες πολίτες του αύριο;»*

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε στην απάντηση των δυο ερευνητικών ερωτημάτων. Οι απόψεις των 12 υποκειμένων της έρευνας κρίνονται από τον ερευνητή σε μεγάλο βαθμό ικανοποιητικές στην προσπάθεια εξαγωγής αξιόπιστων συμπερασμάτων με τελικό σκοπό να απαντηθούν τα δύο ερευνητικά ερωτήματα.

Περιγράφουν τον διευθυντή στο ελληνικό σχολείο ως ένα απλό εκτελεστικό όργανο μέσα σ' ένα κάθετο συγκεντρωτικό σύστημα που διέπεται από σωρεία εγκυκλίων, διατάξεων και νόμων κεντρικά καθορισμένων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην μπορεί να «ξεδιπλώσει» όλες τις ικανότητές και αρετές του και να στερείται, οποιασδήποτε μορφής, ευελιξίας και αυτονομίας. Το σύστημα επιδιώκει την ομοιομορφία, απαιτεί από τον διευθυντή πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συχνά ευνοεί στελέχη που χαρακτηρίζονται από απουσία οποιουδήποτε οράματος, με μικρές διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες, χωρίς κύρος, με έλλειμμα στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και των κρίσεων.

Φυσικά στις απαντήσεις τους φαίνεται πόσο σημαντικό είναι ακόμη και μέσα σ' ένα τέτοιο «στενό» πλαίσιο ο διευθυντής να έχει ηγετικές ικανότητες. Το να είναι ανοιχτός σε σκέψεις, ιδέες και προτάσεις, επικοινωνιακός, με χιούμορ, ευελιξία και προσαρμοστικότητα, να μπορεί να διαχειρίζεται με άνεση δύσκολες καταστάσεις, να εμπιστεύεται και να μοιράζει αρμοδιότητες και να αποτελεί σημείο αναφοράς για τους υφισταμένους του είναι στοιχεία απαραίτητα στη δημιουργία ενός καλού κλίματος, στην ενίσχυση της συνεργασίας και της διάχυσης καλών πρακτικών ή καινοτόμων δράσεων, της οργάνωσης και βελτίωσης της υλικοτεχνικής υποδομής, της συμμετοχής σε σχολικά δίκτυα και ευρωπαϊκά προγράμματα και εν κατακλείδι στην ανάπτυξη ολόκληρου του εκπαιδευτικού οργανισμού που διευθύνει.

Το να έχει όλα αυτά τα προσόντα και επιπροσθέτως όραμα είναι κάτι περισσότερο από μια αναγκαιότητα, επί των ημερών μας ή στην παρούσα συγκυρία, και είναι πια καιρός οι θέσεις και προτάσεις των στελεχών, που εκφράζονται μεμονωμένα επιστημονικές έρευνες, να υιοθετηθούν συλλογικά τόσο από τη Δ.Ο.Ε., όσο και από τους εκάστοτε ιθύνοντες του Υπουργείου Παιδείας .

Οι απαντήσεις των περισσότερων, είτε σε στοχευμένες ερωτήσεις, είτε σε μια γενικότερη συζήτηση, δείχνουν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι από την κατάσταση που επικρατεί αυτή τη στιγμή στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μεγάλος φόρτος εργασίας κυρίως γραφειοκρατικός, έλλειψη ευελιξίας, αδιάφορη και πολλές φορές εχθρική αντιμετώπιση από την κοινωνία, έλλειψη συνεργασίας με τις δημοτικές αρχές, διδακτικό προσωπικό που

πλησιάζει ή έχει ξεπεράσει τα 30 χρόνια υπηρεσίας με παγιωμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές, υποχρηματοδότηση, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων και αρμοδιοτήτων.

Ωστόσο στο κύριο ερώτημα: αν ένα εκπαιδευτικό σύστημα παρόμοιο με το σκανδιναβικό θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην Ελλάδα, σχεδόν όλοι δίνουν αρνητική απάντηση. Κάποιοι είναι απόλυτοι στην απάντησή τους, ενώ κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι χρειάζονται πολλά χρόνια και πολλές αλλαγές κυρίως στην κουλτούρα και τη νοοτροπία που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, η τοπική αυτοδιοίκηση και η κεντρική πολιτική εξουσία. Οι περισσότεροι εντοπίζουν τα προβλήματα που θα αντιμετώπιζε ένα τέτοιο εγχείρημα στις πελατειακές σχέσεις (απλωμένες σε όλα τα στρώματα της ελληνικής κοινωνίας), στην έλλειψη δεξιοτήτων συνεργασίας (ή συνεργατικής κουλτούρας), στο χαμηλό κοινωνικό status του Έλληνα εκπαιδευτικού, στη γήρανση του διδακτικού προσωπικού (η μη ανανέωσή του οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην οικονομική κρίση), στην ανυπαρξία προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης, στην ελλιπή κρατική χρηματοδότηση των σχολείων, στην αδυναμία της τοπικής αυτοδιοίκησης να ανταποκριθεί σε ένα ρόλο πιο αναβαθμισμένο και ουσιαστικό και τέλος στην περίπλοκη γραφειοκρατική δομή, τον συγκεντρωτισμό και την πάγια τακτική της κεντρικής αρχής για όλο και περισσότερο έλεγχο.

Στην προσπάθεια του ερευνητή να εκμαιεύσει (μέσα από διευκρινιστικές ερωτήσεις) να αναφέρουν αλλαγές και μέτρα που θα μπορούσαν να παρθούν βραχυπρόθεσμα ώστε να αμβλυνθούν τα προβλήματα λόγω νοοτροπίας και κουλτούρας και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σταδιακά να αποκτήσει στοιχεία από τα αντίστοιχα σκανδιναβικά, όλοι απάντησαν γενικόλογα και γενικά έδειξαν αδυναμία στο να προτείνουν κάτι συγκεκριμένο (το μόνο μέτρο που πρότειναν σχεδόν όλοι ήταν η οικονομική αυτοδυναμία κάθε σχολείου). Αυτό προφανώς δείχνει ότι ενώ εύκολα εντοπίζονται τα προβλήματα και οι δυσλειτουργίες, είναι πολύ δύσκολο, ως φαίνεται, να προταθούν κάποια βραχυπρόθεσμα έστω μέτρα στα πλαίσια μιας ήπιας πολιτικής παρέμβασης.

Όλοι, ωστόσο, θεωρούν ότι είναι απαραίτητες κάποιες αλλαγές με «άρωμα σκανδιναβικό», κυρίως στον τομέα της συνεργασίας αλλά και της κατάρτισης. Εντοπίζουν ότι το σημερινό σχολείο στην Ελλάδα σε πολύ μεγάλο βαθμό στερείται δημιουργικότητας, φαντασίας και συνήθως διευθυντές και εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τη συνεργασία προτιμώντας να δουλεύουν κατά μόνας. Πιστεύουν παράλληλα πως η συνεργασία είναι κάτι που μαθαίνεται και δυστυχώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν την υποστηρίζει ούτε μέσα από τα προγράμματα σπουδών και τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων αλλά ούτε και από προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Όσον αφορά το 2^ο ερευνητικό ερώτημα τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρθηκαν σε αρκετά στοιχεία που θα μπορούσε να υιοθετήσει ο σχολικός ηγέτης στην Ελλάδα από τους Σκανδιναβούς συναδέλφους του. Κατ' αρχάς αναφορικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, ο διευθυντής σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας και τις ανάγκες των μαθητών του θα μπορούσε να το σχεδιάσει κατά τα πρότυπα της Σκανδιναβίας. Αρκετοί αναφέρθηκαν σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης που θα προετοίμαζε τα στελέχη εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς γι' αυτό το σκοπό. Επίσης τονίστηκε ότι θα ήταν λάθος να εφαρμοστεί κατευθείαν και ότι καλύτερα θα ήταν να προηγηθεί ένα προκαταρκτικό πιλοτικό στάδιο κάποιων ετών.

Δεν ήταν λίγοι εκείνοι που φάνηκαν διστακτικοί προς σε ένα τέτοιο εγχείρημα θεωρώντας ότι, ναι μεν, τα προκαθορισμένα προγράμματα σπουδών είναι ανελαστικά και περιορίζουν την ελευθερία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, ωστόσο είναι «έτοιμη τροφή» που μειώνει τον κίνδυνο λανθασμένου σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας και δεν επιβαρύνει με επιπλέον φόρτο εργασίας διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Κάποιοι μίλησαν για κατάσταση πανικού στην περίπτωση που δοθεί ο σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων στους συλλόγους διδασκόντων και προεξόφλησαν ότι σε πολλά σχολεία, τουλάχιστον στην

αρχή, θα «αντιγραφούν» ουσιαστικά τα προϋπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου.

Εκείνο που θεωρήθηκε ιδιαίτερα θετικό στην περίπτωση αυτή, από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων, είναι η δυνατότητα που θα είχαν οι εκπαιδευτικοί, αφενός να επιλέξουν ελεύθερα το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν, συμπεριλαμβανομένου του βασικού σχολικού εγχειριδίου και αφετέρου την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων χωρίς όλο αυτό τον γραφειοκρατικό φόρτο και τους περιορισμούς που τις συνοδεύει σήμερα. Αρκετοί, βέβαια, παραδέχτηκαν πως εκτός από το βασικό σχολικό εγχειρίδιο σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, το σύστημα και σήμερα επιτρέπει στον Έλληνα εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε υλικό χρειάζεται, αρκεί να είναι νομότυπο και παιδαγωγικά ορθό. Υπάρχει, δηλαδή, σε μεγάλο βαθμό ελευθερία επιλογών και με δεδομένου ότι πολλές σχολικές αίθουσες είναι εξοπλισμένες με Η/Υ, βιντεοπροβολέα και διαδραστικό πίνακα η διδασκαλία έχει γίνει περισσότερο βιωματική, διαθεματική και διαδραστική.

Όσον αφορά την επιλογή διδακτικού και λοιπού προσωπικού παρ' όλο που αρκετοί εκ των ερωτηθέντων εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για προβλήματα που αντιμετωπίζουν με εκπαιδευτικούς των σχολείων τους (π.χ. αναγκάζονται συχνά να απολογούνται σε γονείς και προϊστάμενες αρχές για συναδέλφους που φυσικά δεν έχουν επιλέξει οι ίδιοι), θεωρούν ότι είναι «πολύ μεγάλη η ευθύνη» της επιλογής του προσωπικού από μέρος τους και θα τους δημιουργούσε ένα επιπρόσθετο άγχος στο ήδη επιβαρυνόμενο εργασιακό περιβάλλον.

Ακόμη μεγαλύτερο είναι το ψυχικό κόστος στην περίπτωση που αναγκαστούν να πάρουν μέρος σε μια επικείμενη αξιολογική διαδικασία βαθμολογώντας αρνητικά κάποιον εκπαιδευτικό του σχολείου τους. Παρ' όλες τις δυσκολίες, ωστόσο, όλοι σχεδόν πιστεύουν ότι η ουσιαστική «ανυπαρξία» οποιοδήποτε αξιολογικού μηχανισμού δεν μπορεί να συνεχιστεί άλλο και μια μορφή λογοδοσίας θα πρέπει να υπάρξει που όμως να λειτουργεί ανατροφοδοτικά (και όχι τιμωρητικά) για τη σχολική μονάδα, τους εκπαιδευτικούς και τον ίδιο τον σχολικό ηγέτη. Στο ποια θα πρέπει να είναι η μορφή της δεν υπάρχει σύγκλιση απόψεων. Κάποιοι μιλούν μόνο για εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, ενώ κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι έχουν ωριμάσει οι συνθήκες για να εφαρμοστεί κάποια μορφή περιοδικής εξωτερικής αξιολόγησης με δεδομένο ότι στις παρούσες συνθήκες έχουν ξεπεραστεί και δεν πρόκειται να επαναληφθούν τα φαινόμενα «επιθεωρητισμού» του παρελθόντος. Ωστόσο όλοι σχεδόν εκφράζουν τον προβληματισμό τους στη δομή που θα έχει και στα πρόσωπα που θα επιλεγούν να την εφαρμόσουν αφήνοντας αιχμές για την προχειρότητα, τον ελλιπή σχεδιασμό και τον τρόπο που επί σειρά ετών λειτουργούν η εξαγγελία, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων αλλά και η δημιουργία νέων εκπαιδευτικών θεσμικών οργάνων στην χώρα μας.

Ένα άλλο σημείο που ζητήθηκε η γνώμη των ερωτηθέντων είναι η θητεία των στελεχών. Πιστεύουν ότι στα σχολεία ο διευθυντής πρέπει να υπηρετεί με σύμβαση αορίστου χρόνου (κάποιοι έκαναν λόγο για τουλάχιστον μια δεκαετία στο ίδιο σχολείο), όπως ακριβώς συμβαίνει στη Σκανδιναβία. Ορισμένοι μάλιστα συνέδεσαν τη μείωση της θητείας των Δ/ντων-Δ/ντριών από 4 σε 3 χρόνια με την πολιτική βούληση της κεντρικής εξουσίας για ακόμη μεγαλύτερο έλεγχο επάνω τους. Οι περισσότεροι συμφώνησαν στο γεγονός ότι ο χρόνος της θητείας τους είναι ελάχιστος για να αναδειχτεί το έργο τους. Επί της ουσίας λειτουργούν κυρίως ως απλοί διεκπεραιωτές των άνωθεν εντολών και πριν ολοκληρώσουν τους στόχους που έχουν θέσει είναι αναγκασμένοι (λόγω και της διαδικασίας επιλογής που δεν τους εξασφαλίζει την επανεκλογή στο ίδιο σχολείο) να μετακινηθούν σε ένα άλλο σχολείο και να ξεκινήσουν από την αρχή. Είναι επιβεβλημένο, επίσης, να υπάρξει ένα αδιάβλητο σύστημα επιλογής. Δεν είναι τυχαίο ότι σε όλες τις κρίσεις στελεχών εκπαίδευσης (διευθυντές – υποδιευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) από τη δεκαετία του 1980 και μετά, τα κριτήρια επιλογής ήταν πάντα διαφορετικά ακολουθώντας πιστά τις πολιτικές σκοπιμότητες της εκάστοτε κυβέρνησης.

Εκείνο που επίσης τονίστηκε είναι οι δυσλειτουργίες που παρατηρούνται στη συνεργασία με τους παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης. Οι διευθυντές αποζητούν ένα ρόλο που θα τους δίνει μεγαλύτερη διαπραγματευτική ικανότητα και συνεπώς μεγαλύτερα οφέλη για το σχολείο τους. Από τις συζητήσεις εξήχθη το συμπέρασμα ότι το μέγεθος του δήμου και ο βαθμός συνεργασίας με τα σχολεία του είναι δύο ποσά αντιστρόφως ανάλογα. Όσο πιο μεγάλος είναι ο δήμος τόσο μειώνεται η δυνατότητα του να ανταπεξέλθει στα αιτήματα των διευθυντών και σημειωτέον οι αρμοδιότητές του μέχρι σήμερα περιορίζονται κυρίως σε θέματα συντήρησης και λειτουργίας των σχολικών κτιριακών εγκαταστάσεων. Οι ερωτηθέντες εξέφρασαν την απαισιοδοξία τους (κάποιοι την απόλυτη αντίθεσή τους) στην περίπτωση που οι δήμοι αναλάβουν επιπλέον αρμοδιότητες που θα τους εμπλέξουν και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βασικό στοιχείο στη δομή και τη λειτουργία που εκπαιδευτικού συστήματος και μέγιστο πρόβλημα, σύμφωνα πάντα με την άποψη όλων των ερωτηθέντων, είναι ο βραχύς χρονικός ορίζοντας μέσα στον οποίο σχεδιάζεται και ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική, η οποία οριοθετείται σχεδόν πάντα από την αλλαγή κυβέρνησης ή ακόμη χειρότερα από την αλλαγή του εκάστοτε υπουργού παιδείας. Αν λάβει, μάλιστα, κανείς υπόψιν του, ότι οι άνθρωποι που στελέχωσαν τον συγκεκριμένο υπουργικό θώκο πλησιάζουν σε αριθμό αυτά τα 189 χρόνια του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους, καταλαβαίνει αμέσως για «πόσο μικρό χρονικό διάστημα» γίνεται λόγος! Επιπροσθέτως, εκτός ελαχίστων περιπτώσεων, δεν υπήρξε σχεδόν ποτέ συναίνεση και συμμετοχή όλων των πολιτικών δυνάμεων (ή της πλειοψηφίας αυτών) στον σχεδιασμό και πολύ συχνά τα όποια μέτρα ελήφθησαν δεν υποστηρίχτηκαν με τις απαραίτητες θεσμικές αλλαγές και τους οικονομικούς πόρους που απαιτούσε η πραγματοποίησή τους. Οι λόγοι που συμβάλλουν σ' αυτή τη συνεχή στρεβλή κατάσταση εντοπίζονται από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων κυρίως στο αξιακό πρόβλημα που αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία. Η παιδεία, σύμφωνα με την άποψή τους, δεν θα έπρεπε να αποτελεί πεδίο πολιτικής αντιπαράθεσης, αλλά έναν υπερκομματικό χώρο όπου όλες οι πολιτικές δυνάμεις θα έπρεπε να συνεπικουρούν και να στηρίζουν μακρόχρονους σχεδιασμούς 15-20 ετών κατά τα πρότυπα των σκανδιναβικών χωρών. Έτσι μέσα σ' ένα τέτοιο σταθερό πολυετές πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής, που συνδιαμορφώνεται από την κεντρική εξουσία και την σχολική κοινότητα, ο σχολικός ηγέτης θα μπορούσε απρόσκοπτα να χρησιμοποιήσει τις παιδαγωγικές γνώσεις και τις διοικητικές του ικανότητες για να εμπνεύσει, να παρακινήσει, να βελτιώσει την οργανωτική ικανότητα, την επικοινωνία και τη συνεργασία των υφισταμένων του στοχεύοντας σ' ένα σχολείο πιο δημιουργικό, πιο αποτελεσματικό, πιο καινοτόμο, έτοιμο να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των καιρών και να ικανοποιήσει τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις.

Οι περισσότεροι κάνουν λόγο για αναγκαίες αλλαγές που δεν παίρνουν αναβολή. Για εκπαιδευτικούς οργανισμούς περισσότερο ανεξάρτητους, διοικούμενους από σχολικούς ηγέτες με διευρυμένες εξουσίες και οικονομική αυτοδυναμία μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα δίνει έμφαση στους «ανθρώπους» του σχολείου και θα τους υποστηρίζει μέσα από προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης. Ένα τέτοιο μοντέλο, απαλλαγμένο από την μέχρι τώρα ισοπεδωτική ομοιομορφία που προωθεί ο απρόσωπος κεντρικός σχεδιασμός του Υπουργείου, θα δώσει τον απαραίτητο χώρο για να δράσουν όλες εκείνες οι δημιουργικές δυνάμεις με τελικό αποτέλεσμα την «ενεργοποίηση» του σημαντικότερου κεφαλαίου της χώρας: την εκπαίδευση του αυριανού πολίτη.

Όλοι αφουγκράζονται τα μηνύματα που έρχονται από το εξωτερικό. Γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό πολιτικό λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των άλλων διεθνών Οργανισμών. Επίσης εκτιμούν ότι πρέπει κάποια στιγμή να γίνει μια αρχή. Δύσκολη, αλλά αναγκαία. Θα πρέπει η κεντρική εξουσία να ξεπεράσει σκοπιμότητες και υστεροβουλίες

και να εμπιστευτεί τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου. Το αν αυτή η μετάβαση εξουσίας φτάσει στα σχολεία σταδιακά μέσω διαδοχικών θεσμικών οργάνων (π.χ. Περιφερειακές Διευθύνσεις) είναι κάτι που ίσως πρέπει να μελετηθεί πολύ προσεχτικά πριν εφαρμοστεί. Υπάρχει η καθολική παραδοχή ότι η παρούσα κατάσταση δεν μπορεί να συνεχιστεί. Η παιδεία είναι ο πυλώνας πάνω στον οποίο θα στηριχτεί μια κοινωνία για να γίνει πιο ανταγωνιστική, πιο ευέλικτη, πιο έτοιμη στην αντιμετώπιση των ποικίλων προβλημάτων που πλέον ξεπερνούν τα εθνικά σύνορα. Το παράδειγμα της Φινλανδίας στη δεκαετία του 1990, αν μη τι άλλο, δικαιώνει μια τέτοια οπτική. Η χώρα αντιμετώπισε την οικονομική κρίση χωρίς να καταφύγει πανικόβλητη σε λογιστικού τύπου περικοπές στην παιδεία. Αντίθετα όλες οι πολιτικές δυνάμεις συνεπικουρούμενες από την φινλανδική κοινωνία επένδυσαν στην παιδεία πιστεύοντας ότι ήταν η ατμομηχανή που θα οδηγούσε τη χώρα ξανά πίσω στην ανάπτυξη. Η μετέπειτα πορεία της τους δικαίωσε και έδειξε ότι η επιλογή αυτή ήταν σωστή.

Προεκτάσεις

Η εκπαίδευση και ο τρόπος που παρέχεται ως κοινωνικό αγαθό μέσα από τα εκπαιδευτικά συστήματα των τεσσάρων χωρών είναι μια έννοια πολύπλευρη, πολυσύνθετη, δυναμική και διαρκώς μεταβαλλόμενη και επομένως είναι πολύ δύσκολο στα πλαίσια μιας περιορισμένης έρευνας να μελετηθεί και να αξιολογηθεί.

Η συγκεκριμένη έρευνα στηρίχτηκε στις απόψεις 12 διευθυντών δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης με αυξημένα τυπικά προσόντα και πολυετή παιδαγωγική και διοικητική πείρα. Λόγω της μεθόδου το δείγμα ήταν μικρό και άφηνε εκτός μελέτης στελέχη της εκπαίδευσης, όπως π.χ. διευθυντές των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διευθυντές Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, που θα ήταν ενδιαφέρον από επιστημονικής άποψης να αποτυπωθεί η άποψή τους πάνω στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Ωστόσο από την έρευνα εξήχθησαν χρήσιμα συμπεράσματα που ευελπιστούμε να προετοιμάσουν το έδαφος για να διενεργηθούν περισσότερες και μεγαλύτερες έρευνες στην Ελλάδα (θα μπορούσαν να επεκταθούν και στις σκανδιναβικές χώρες) συμπεριλαμβάνοντας μεγαλύτερο δείγμα (πιθανότατα με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων) και μελετώντας σε μεγαλύτερο βάθος τις συνθήκες και τα προβλήματα που υπάρχουν και τις στρατηγικές επίλυσης που εφαρμόζονται ή πρόκειται να εφαρμοστούν.

Τέλος θα ήταν πολύ χρήσιμο όλες οι συγκριτικές μελέτες, που κατά καιρούς εκπονούνται και στοχεύουν να φωτίσουν πτυχές των τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων, να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης των ιθυνόντων του ΥΠΕΠΘ στα πλαίσια χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας.

Βιβλιογραφία

- Αναστασίου, Μ.-Φ. (2014) 'Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις', *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2ο(1st), σσ 63–75. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbdm/adm/https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-05.pdf.
- Ανδρέου, Α. (1999) *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. 1st έκδ. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. 1η. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.
- Αντερά, Σ. και Μπούγα, Ο. (2017) *Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση: Η μελέτη περίπτωσης δύο δημοτικών σχολείων στην Σουηδία*. Διαθέσιμο στο: <https://www.eureka.edu.gr/διαπολιτισμική-διάσταση-στην-εκπαίδ/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 3 Μάρτιος 2019).
- Αντωνοπούλου, Α. (2018) *Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας και της Ελλάδας. Μία συγκριτική μελέτη*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Αποστόλου, Μ. και Αναστασιάδου, Σ. (2016) *Τα κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων της Ευρώπης*. Διαθέσιμο στο: <https://blogs.sch.gr/marapostol/archives/526> (Ημερομηνία πρόσβασης: 15 Μάρτιος 2019).
- Αργυροπούλου, Ε. (2015) *Προσεγγίζοντας το Αβέβαιο Μέλλον*. 1st έκδ. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Βανδώρος, Σ. (2013) *Το καλύτερο σχολείο στον κόσμο*. Διαθέσιμο στο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/112983_kalytero-sholeio-ston-kosmo (Ημερομηνία πρόσβασης: 2 Απρίλιος 2019).
- Βουλή των Ελλήνων (2019) *Συνταγματική Ιστορία, Ίδρυμα Βουλής των Ελλήνων*. Διαθέσιμο στο: <https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagmatiki-Istoria/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 4 Απρίλιος 2019).
- Γάτου, Κ. (2016) *Κοινωνικο-οικονομική κρίση στο πλαίσιο του Νεοφιλελευθερισμού και οι επιπτώσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (2010-2015)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γιαννοπούλου, Σ. (2018) *Η οργάνωση της Παιδείας και της Εκκλησίας κατά την οθωνική περίοδο (1833-1862)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γιαννούλης, Π. και Κουμουτσάκου, Μ. (2018) *Ετήσια Έκθεση 2017 για την οικονομία της Σουηδίας και τις οικονομικές σχέσεις Ελλάδας Σουηδίας*. Διαθέσιμο στο: [chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbdm/adm/https://agora.mfa.gr/infofiles/Ετήσια Έκθεση Σουηδία 2017 se.pdf](chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbdm/adm/https://agora.mfa.gr/infofiles/Ετήσια_Έκθεση_Σουηδία_2017_se.pdf) (Ημερομηνία πρόσβασης: 4 Απρίλιος 2019).
- Γιολλάσης, Γ. (2018) *Μοντέλα Διοίκησης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Α.Τ.Ε.Ι Πειραιά. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbdm/adm/http://oceanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4207/ΠΤΥΧΙΑΚΗ_ΤΕΛΙΚΟ.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Γκλαβάς, Σ. (2000) *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στη Ελλάδα (1830-1930) - Η*

- Σεβαστοπονλείος Εργατική Σχολή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20817#page/1/mode/2up>.
- Γκόβαρης, Χ. και Ρουσάκης, Ι. (2008) *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. 1η Έκδοση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf.
- Γράβαρης, Δ. και Παπαδάκης, Ν. (2005) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κρατών και αγοράς*. 1st έκδ. Αθήνα: Σαββάλας.
- Δημαράς, Α. (2009) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. 1st έκδ. Αθήνα: ΕΣΤΙΑ.
- Δουλκερίδου, Π. (2017) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου, Βιβλιοθήκη & Κέντρο Πληροφόρησης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/download/8595/8645> (Ημερομηνία πρόσβασης: 15 Ιούνιος 2019).
- Δραΐνα, Π. (2011) *Η ακαδημαϊκή εξομοίωση των πτυχιούχων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών από την πλευρά των εξομοιούμενων εκπαιδευτικών*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://ikee.lib.auth.gr/record/128488/files/GRI-2012-8010.pdf>.
- Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων Ανεξάρτητη Αρχή (2016) *Συστήματα Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα 1964-2016*. Ελλάδα. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://eoe.minedu.gov.gr/images/greek_history_exams_since1964_ISBN.pdf.
- Εκδοτική Αθηνών (1990) *Παγκόσμια Ιστορία*. 1η Έκδοση. Αθήνα.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2019) *Η Ελλάς με Αριθμούς, ΕΛΣΤΑΤ*. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.statistics.gr/documents/20181/1515741/GreeceInFigures_2019Q2_GR.pdf/6dec9800-0b7b-877d-0a5f-6469ccb5504a (Ημερομηνία πρόσβασης: 4 Απρίλιος 2019).
- Ελληνική στατιστική Υπηρεσία (2017) *Ελλάδα: Βασικά Μακροοικονομικά Μεγέθη το 2017, ΕΛΣΤΑΤ*. Διαθέσιμο στο: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SEL24/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 4 Απρίλιος 2019).
- ΕΛΣΤΑΤ (2017) *Εκπαίδευση, Βουλή των Ελλήνων*. Διαθέσιμο στο: <http://www.statistics.gr/education> (Ημερομηνία πρόσβασης: 4 Ιούνιος 2019).
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1993) *ΛΕΥΚΗ ΒΙΒΛΟΣ 'Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση - οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα'*. Brussels.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995) *ΛΕΥΚΗ ΒΙΒΛΟΣ 'ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ: ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ'*. Διαθέσιμο στο: http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-96-122_el.htm (Ημερομηνία πρόσβασης: 24 Απρίλιος 2019).
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1996) *Ψήφισμα σχετικά με το Πράσινο Βιβλίο της Επιτροπής: "Εκπαίδευση Κατάρτιση Έρευνα: τα εμπόδια στη διακρατική κινητικότητα*. Brussels. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal->

content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:51997IP0148&from=EL.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001) *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11049&from=EL> (Ημερομηνία πρόσβασης: 25 Απρίλιος 2019).

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003) *Αποδοτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11066&from=EL> (Ημερομηνία πρόσβασης: 25 Απρίλιος 2019).

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006) *ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ: ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ*. Brussels, 8.9.2006 COM(2006) 481 τελικό. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:EL:PDF>.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007) *ΕΓΓΡΑΦΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ 21^ο ΑΙΩΝΑ*. Brussels, 11.07.2007 SEC(2007)1009. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://e-learning.sch.gr/pluginfile.php/7824/mod_resource/content/0/GENΙΚΟ_MEROS/ΕΝΟΤΗΤΑ_1/MATHIMA_1/SCHOOLS_FOR_THE_20TH_CENTURY.pdf (Ημερομηνία πρόσβασης: 22 Απρίλιος 2019).

Ευρωπαϊκή Ένωση (2019a) *Σουηδία*. Διαθέσιμο στο: https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/sweden_el (Ημερομηνία πρόσβασης: 4 Απρίλιος 2019).

Ευρωπαϊκή Ένωση (2019b) *Φινλανδία*. Διαθέσιμο στο: https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/finland_el (Ημερομηνία πρόσβασης: 10 Απρίλιος 2019).

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (2010) *ΕΥΡΩΠΗ 2020*. Βρυξέλες. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.espa.gr/elibrary/EE_2020.pdf.

Ευταξίας, Α. Π. (1899) *Μεταρρύθμισεις και Ανόρθωσις, Α.Π.Θ.* Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://invenio.lib.auth.gr/record/115901/files/1.pdf?version=1> (Ημερομηνία πρόσβασης: 17 Απρίλιος 2019).

ΙΟΒΕ (2018) *Κρίση, δημογραφικές μεταβολές και επιπτώσεις στην εκπαίδευση, ΙΟΒΕ*. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_17122018_PRE.pdf (Ημερομηνία πρόσβασης: 2 Ιούνιος 2019).

Ίσαρη, Φ. και Πούρκος, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. 1η έκδοση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Καμπέρη, Φ. (2019) *Κρίση και οικονομική αβεβαιότητα στην Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/11991/Kamperi_mxan1710.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Καραγιάννης, Γ. (2015) *Παρουσίαση εκπαιδευτικών συστημάτων Αγγλίας/Ουαλίας και Φινλανδίας*.
- Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. και Λαμπρόπουλος, Χ. (2006) *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*. 1η. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραφύλλης, Α. (2013) *Νεοελληνική Εκπαίδευση _ Δύο μήνες προσπαθειών*. 2st έκδ. Αθήνα: Κριτική.
- Καρούμπαλης, Σ. (2010) *Αγχογόνοι παράγοντες στην εργασία των διευθυντών δημοτικών σχολείων και ο ρόλος τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στο: [chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41953/9213.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41953/9213.pdf?sequence=2&isAllowed=y).
- Κασιμάτη, Κ. (1988) 'Το ελληνικό σχολείο και ο χώρος της εργασίας', *επιδεωρηση κοινωνικών ερευνών*, 70(1st), σ 21. Διαθέσιμο στο: [chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/download/7365/7086](https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/download/7365/7086).
- Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*.
- Κάτσικας, Χ. και Θεριανός, Κ. (2007) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. 1st έκδ. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κελεσίδης, Ε. (2018) 'Ιστορική εξέλιξη των συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση', *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), σ 20. Διαθέσιμο στο: [chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/download/18123/16740](https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/download/18123/16740).
- KEMETE (2018) *Μισθός εκπαιδευτικών. Παρελθόν, παρόν και προτάσεις για το μέλλον, ΟΛΜΕ*. Διαθέσιμο στο: <https://drive.google.com/file/d/1ftF-rjvP2-kZeirknGezr5bnDgBKZx2J/view> (Ημερομηνία πρόσβασης: 15 Ιούνιος 2019).
- Κρεμμυδάς, Β. και Μαρκιανός, Σ. (1985) *Εγχειρίδια Ιστορίας 1- 5*. 1st έκδ. Αθήνα: Γνώση.
- Κυριαζή, Ν. (2011) *Θεωρία και Έρευνα στην Κοινωνιολογία*. Επανέκδοση. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριατζάκου, Κ. (2009) *Το μοντέλο ηγεσίας που συναντάται στους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κωτσίκης, Β. (2003) *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. 1η. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Λακάσας, Α. (2016) *Εκπτώσεις στη δημόσια εκπαίδευση, Η Καθημερινή*. Διαθέσιμο στο: <https://www.kathimerini.gr/858510/article/epikairothta/ellada/ekptwseis-sth-dhmosia-ekpaideysh>.
- Λουκόπουλος, Α. (2009) *Η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο και ο ρόλος του διευθυντή : η αποτελεσματικότητα της ευέλικτης ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο: [chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1678/1/Nimertis_Loukopoulos%28ptde%29.pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1678/1/Nimertis_Loukopoulos%28ptde%29.pdf).
- Λύτρας, Α. Ν. (2000) *Κοινωνία και Εργασία: Ο Ρόλος των Κοινωνικών Τάξεων*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μακράκης, Β. (2006) 'Το εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας', στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.)

- Συγκριτική παιδαγωγική, θεωρητικές προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά συστήματα*. 2η Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg, σ 144.
- Μακρυδημήτρης, Α. και Πραβίτα, Μ.-Η. (2012) *Δημόσια Διοίκηση: Στοιχεία Διοικητικής Οργάνωσης*. 5^η έκδ. Θεσσαλονίκη: ΣΑΚΚΟΥΛΑ Α.Ε.
- Μαρκόπουλος, Ι. και Λουρίδας, Π. (2010) 'Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου', *Επιστημονικό Βήμα*, 14(1st), σ 25. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/25-42.pdf.
- Ματσαγούρας, Η. (2009) *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. 1st έκδ. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγούρας, Η. (2012) *Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ΥΠΕΠΘ*. Διαθέσιμο στο: <https://www.esos.gr/arthra/axiologisi-ekpaideytikon-daskalon-kauhghton-protobathmias-deyterobathmias-ekpaideysis/to-90selido-porisma-gia-thn-ajiloghsh-tvn-ekpaideytikvn-ta-eyrhmata-toy-ervthmatologiy> (Ημερομηνία πρόσβασης: 2 Ιούνιος 2019).
- Μεταξάς, Β. (2017) *Πως η Σουηδία κατάφερε να κτίσει μία οικονομία «πρότυπο» - Το περίφημο σκανδιναβικό μοντέλο*. Διαθέσιμο στο: <http://bankingnews.gr/ διεθνή/item/309092-pws-h-soyhdia-katafere-na-ktisei-mia-oikonomia-«protypo»-to-perifhmo-skandinabiko-montelo.html> (Ημερομηνία πρόσβασης: 4 Απρίλιος 2019).
- Μπακάλμπαση, Ε. και Δημητρίου, Ι. (2016) *Στάσεις και απόψεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους, όπως αυτό ορίζεται από το Νόμο 4327/2015. Προτάσεις αλλαγής του συστήματος*. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos1/4_1_9.pdf (Ημερομηνία πρόσβασης: 14 Απρίλιος 2019).
- Μπατζιάκας, Γ. (2012) *Δημοκρατικά προβλήματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο οργανωτικός ρόλος των στελεχών Διοίκησης, Το βήμα*. Διαθέσιμο στο: <https://www.tovima.gr/2012/10/15/opinions/dimokratika-problimata-sto-elliniko-ekpaideytiko-systima-kai-o-organwtikos-rolwn-twn-stelxwn-dioikisis/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 18 Απρίλιος 2019).
- Μπιλάλη, Α. (2008) *Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων Ελλάδας – Ουγγαρίας – Σουηδίας, στο παράδειγμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ.
- Μπουζάκης, Σ. (2005) *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι*. 2η. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούργος, Ι. (2013) *Τα δημοτικά σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΑΕΠ): Η περίπτωση του νομού Ηλείας*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6087/1/ΤΑ_ΔΗΜΟΤΙΚΑ_ΣΧΟΛΕΙΑ_ΜΕ_ΕΝΙΑΙΟ_ΑΝΑΜΟΡΦΩΜΕΝΟ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ_ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ_%28ΕΑΕΠ%29.pdf.
- Νόμος 309 (1976) *Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως*. Ελλάδα: Βουλή των Ελλήνων. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEE8HdDZpIXTHdtvSoClrL8qZcZTSs>

H80R5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9c
mWyIq-BTkXB0ftEAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td.

Νόμος 576 (1977) *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως*. Ελλάδα. Διαθέσιμο στο: https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/322082/nomos-576-1977.

Ντούρου, Ε. (2014) 'Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης', *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(3), σ 20. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos3/4.pdf>.

Ξωχέλης, Π. (2001) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες, 20ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΑΥΓΗ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm> (Ημερομηνία πρόσβασης: 15 Ιούνιος 2019).

Π.Ι. (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Ελλάδα. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depss/>.

Παντίδης, Σ. και Πασιάς, Γ. (2003) *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαϊωάννου, Α. κ.ά. (2013) 'Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης Διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη', *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61), σ 20. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/download/9/7>.

Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Ρεπατσιού, Τ. (2017) *Η προσχολική εκπαίδευση στη Σουηδία*. Διαθέσιμο στο: <http://www.avgi.gr/article/10839/8505509/h-proscholike-ekpaideuse-ste-souedia> (Ημερομηνία πρόσβασης: 5 Απρίλιος 2019).

Ρουσσάκης, Ι. (2010) *Οι επιδράσεις της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, ως πολιτικού, οικονομικού και κοινωνικού διεθνούς σχηματισμού, στη διαμόρφωση της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και του παιδαγωγικού κανόνα, 1959-1981: ιστορική - συγκριτική θεώρηση*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Σ.Ε.Π.Ε.Ν.Ι. (2019) *Ανακοίνωση για τις καταγγελίες κατά συναδέλφων εκπαιδευτικών, Σ.Ε.Π.Ε.Ν.Ι.* Διαθέσιμο στο: http://www.syldnioa.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=3862:2019-03-08-11-36-52&catid=34:2009-04-16-11-21-52&Itemid=1 (Ημερομηνία πρόσβασης: 20 Ιούνιος 2019).

Σαΐτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο Δημοτικό Σχολείο*. 1st έκδ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σιώχος, Ο. (2008) *Η εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6560/1/M.M. - ΣΙΩΧΟΣ ΟΡΕΣΤΗΣ.pdf.
- Σκλάβος, Δ. (2014) *Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Στάμελος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. και Καβασακάλης, Α. (2015) *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.
- Στεφανή, Π. (2014) *Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, της Ελλάδας και της Σουηδίας*. Μεταπτυχιακή εργασία Ανοικτού πανεπιστημίου Κύπρου. Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης.
- Στραβάκου, Π. (2002) *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17444#page/1/mode/2up>.
- Στυλιανίδης, Σ. (2008) *Οι διευθυντές σχολείων υποχρεωτικής Εκπαίδευσης στο λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των χωρών Ελλάδας, Φινλανδίας και Κύπρου (προσλήψεις – συγκρίσεις)*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000) *Προς την Ευρώπη της καινοτομίας και της γνώσης*. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c10241&from=EL> (Ημερομηνία πρόσβασης: 25 Απρίλιος 2019).
- Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001) *ΠΑΛΕΙΑ/ΝΕΟΛΑΙΑ*. Βρυξέλες.
- Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης και Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012) *Κοινή έκθεση 2012 του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020): «Εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμό»*. Brussels (2012/C 70/05). Διαθέσιμο στο: [chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=EN](http://chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=EN).
- Τζούλη, Ι. (2014) *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Σουηδία σήμερα: θεσμίσεις, πρακτικές, ιδεολογία, πολιτικές*. Εργασία στο μάθημα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής_ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσαούσης, Δ. (2005) *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Αθήνα: GUTENBERG ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979) 'Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της', *Οικονομική Πορεία*, 4(9-22), σ 14.
- Χαραλάμπους, Δ. (1990a) *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΣΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ (1950-1974)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Διαθέσιμο στο: <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/1471>.
- Χαραλάμπους, Δ. (1990b) *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/1471#page/1/mode/2up>.

- Χαρίσης, Α. (2007) 'Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου - αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών', *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12(1st), σσ 159–169. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/xarisis.pdf>.
- Χατζή, Δ.-Α. (2014) *Η οικονομική κρίση στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ (Τ.Ε.Ι.) ΠΕΙΡΑΙΑ. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://oceanis.lib.teipir.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2391/log_201400075.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Χατζηδήμου, Δ. (2012) *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος: Συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας*. 1st έκδ. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Σ. και Βασιλειάδης, Μ. (2011) 'Ιδιωτική Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προκλήσεις και Προοπτικές'.
- Ψαρίδου, Λ. (2000) *Η εκπαίδευση κατά το Δημήτρη Γληνό*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003) *Ελληνική παιδεία, Μια σύγχρονη τραγωδία*. 1st έκδ. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Aarø, L. E. (2016) *Facts about bullying among children and adolescents in Norway*. Διαθέσιμο στο: <https://www.fhi.no/en/mp/children-and-adolescents/childhood-family-and-well-being/facts-about-bullying-among-children/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 16 Μάρτιος 2019).
- Aas, M. και Blom, T. (2018) 'Benchlearning as professional development of school leaders in Norway and Sweden', *Professional Development in Education*. Routledge, 44(1), σσ 62–75. doi: 10.1080/19415257.2017.1355840.
- Aas, M., Vennebo, K. F. και Halvorsen, K. A. (2019) 'Benchlearning – an action research program for transforming leadership and school practices', *Educational Action Research*. Routledge, σσ 1–17. doi: 10.1080/09650792.2019.1566084.
- Aasen, P. (1995) *History of Education in Norway: Alternative Perspectives in Research, Education and Society*. doi: 10.7459/es/13.2.04.
- Aho, E., Pitkanen, K. και Sahlberg, P. (2006) *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland Since 1968*. Washington.
- Ahonen, S. (2002) 'From an Industrial to a Post-industrial Society: Changing conceptions of equality in education', *Educational Review*. Routledge, 54(2), σσ 173–181. doi: 10.1080/00131910220133257.
- Ahtiainen, R., Lahtero, T. και Lang, N. (2018) 'FINNISH COMPREHENSIVE SCHOOL PRINCIPALS' VIEWS ON DISTRIBUTED LEADERSHIP', στο European Educational Research Association (επιμ.). Bolzano. Διαθέσιμο στο: <https://www.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/kasvatus-ja-opetusalan-johtajuuden-tutkimus-ja-koulutusryhma/finnish-comprehensive-school-principals-views-on-distributed-leadership> (Ημερομηνία πρόσβασης: 22 Απρίλιος 2019).
- Akkari, A. και Lauwerier, T. (2015) 'The education policies of international organizations: Specific differences and convergences', *PROSPECTS*, 45(1), σσ 141–157. doi: 10.1007/s11125-014-9332-z.

- Al'Abri, K. (2011) 'The Impact of Globalization on Education Policy of Developing Countries: Oman as an Example', *Computer Education Journal (LICEJ)*, 2(4), σ 12. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://infonomics-society.org/wp-content/uploads/licej/published-papers/volume-2-2011/The-Impact-of-Globalization-on-Education-Policy-of-Developing-Countries-Oman-as-an-Example.pdf>.
- Alava, J., Halttunen, L. και Risku, M. (2012) *CHANGING SCHOOL MANAGEMENT*. Helsinki. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.ooph.fi/download/146781_Changing_school_management.pdf.
- Antikainen, A. (2006) 'In Search of the Nordic Model in Education', *Scandinavian Journal of Educational Research*. Routledge, 50(3), σσ 229–243. doi: 10.1080/00313830600743258.
- Arrighi, G., Silver, B. J. και Brewer, B. D. (2003) 'Industrial convergence, globalization, and the persistence of the North-South divide', *Studies in Comparative International Development*, 38(1), σ 3. doi: 10.1007/BF02686319.
- Arvidsson, I. κ.ά. (2016) 'Burnout among Swedish school teachers – a cross-sectional analysis', *BMC Public Health*, 16(1), σ 823. doi: 10.1186/s12889-016-3498-7.
- Ball, S. J. (1998) 'Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy', *Comparative Education*. Routledge, 34(2), σσ 119–130. doi: 10.1080/03050069828225.
- Ball, S. J. (2012) *Politics and Policy Making in Education, Explorations in Sociology*. 1η Έκδοση. London: Routledge.
- Beck, C. W. (2006) 'Home Education: Globalization Otherwise?', *Managing Global Transitions International Research Journal*, 4, σσ 249–261. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.fm-kp.si/zalozba/issn/1581-6311/4-3.pdf#page=59>.
- Beck, U. (2002) 'The Cosmopolitan Society and Its Enemies', *Theory, Culture & Society*. SAGE Publications Ltd, 19(1–2), σσ 17–44. doi: 10.1177/026327640201900101.
- Begley, P. T. και Johansson, O. (2008) 'The Values of School Administration: Preferences, Ethics, and Conflicts', *Journal of School Leadership*. SAGE Publications, 18(4), σσ 421–444. doi: 10.1177/105268460801800405.
- Bell, J. (2001) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. 1η Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Best, M. H. (1990) *The New Competition: Institutions of Industrial Restructuring*. Cambridge: Harvard University Press.
- Biesta, G. (2017) 'The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom? BT - A Companion to Research in Teacher Education', στο Peters, M. A., Cowie, B., και Menter, I. (επιμ.). Singapore: Springer Singapore, σσ 435–453. doi: 10.1007/978-981-10-4075-7_29.
- Bjorklund, A. κ.ά. (2006) *The Market Comes to Education in Sweden: An Evaluation of Sweden's Surprising School Reforms*. Russell Sage Foundation (EBL-Schweitzer). Διαθέσιμο στο: <https://books.google.gr/books?id=f-WFAwAAQBAJ>.
- Bjørnsrud, H. και Nilsen, S. (2019) 'Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway',

- International Journal of Inclusive Education*. Routledge, 23(2), σσ 158–173. doi: 10.1080/13603116.2018.1427153.
- Black, P. και Wiliam, D. (1998) ‘Assessment and Classroom Learning’, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Routledge, 5(1), σσ 7–74. doi: 10.1080/0969595980050102.
- Blase, J. κ.ά. (2003) ‘The phenomenology of principal mistreatment: teachers’ perspectives’, *Journal of Educational Administration*. Emerald, 41(4), σσ 367–422. doi: 10.1108/09578230310481630.
- BLOOMBERG REUTERS (2019) *Στα υψηλά 7ετίας η ανάπτυξη της Φινλανδίας το 2017, ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*. Διαθέσιμο στο: <http://www.kathimerini.gr/951262/article/oikonomia/die8nhs-oikonomia/sta-yyhla-7etias-h-anapty3h-ths-finlandias-to-2017> (Ημερομηνία πρόσβασης: 13 Απρίλιος 2019).
- Böhlmark, A. και Lindahl, M. (2008) *Does School Privatization Improve Educational Achievement? Evidence from Sweden’s Voucher Reform*. Bonn. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebnladdacbfmadadm/http://ftp.iza.org/dp3691.pdf> (Ημερομηνία πρόσβασης: 18 Απρίλιος 2019).
- Bottani, N. (1998) ‘The OECD educational indicators: Purposes, limits and production processes’, *Prospects*, 28(1), σσ 61–75. doi: 10.1007/BF02737780.
- Boyd, D. κ.ά. (2011) ‘The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions’, *American Educational Research Journal*. American Educational Research Association, 48(2), σσ 303–333. doi: 10.3102/0002831210380788.
- Bøyum, S. (2014) ‘Fairness in education – a normative analysis of OECD policy documents’, *Journal of Education Policy*. Routledge, 29(6), σσ 856–870. doi: 10.1080/02680939.2014.899396.
- Brauckmann, S. και Pashiardis, P. (2011) ‘A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework’, *International Journal of Educational Management*. Emerald, 25(1), σσ 11–32. doi: 10.1108/09513541111100099.
- Van Bruggen, J. C. (2010) *Inspectorates of Education in Europe; some comparative remarks about their tasks and work*. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebnladdacbfmadadm/http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/c2bfe3ff-49b7-4397-ae65-d0a203451928> (Ημερομηνία πρόσβασης: 14 Απρίλιος 2019).
- Burns, T. (2008) ‘Learning and teaching, schools and communities’, *Journal of Educational Change*, 9(3), σσ 305–309. doi: 10.1007/s10833-008-9073-y.
- Busemeyer, M. R. (2007) ‘Determinants of public education spending in 21 OECD democracies, 1980–2001’, *Journal of European Public Policy*. Routledge, 14(4), σσ 582–610. doi: 10.1080/13501760701314417.
- Campbell-Barr, V. και Bogatić, K. (2017) ‘Global to local perspectives of early childhood education and care’, *Early Child Development and Care*. Routledge, 187(10), σσ 1461–1470. doi: 10.1080/03004430.2017.1342436.
- CampusCy (2019) *Norway a Unique Student Experience*. Διαθέσιμο στο: <http://www.studyprus.eu/spoudes-exwterikou/vorβηγία--δωρεάν-εκπαίδευση-για-όλους-!>

(Ημερομηνία πρόσβασης: 12 Μάρτιος 2019).

- Carlgren, I. και Klette, K. (2008) 'Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s', *Scandinavian Journal of Educational Research*. Routledge, 52(2), σσ 117–133. doi: 10.1080/00313830801915754.
- Case, J. M. και Light, G. (2011) 'Emerging Research Methodologies in Engineering Education Research', *Journal of Engineering Education*. John Wiley & Sons, Ltd, 100(1), σσ 186–210. doi: 10.1002/j.2168-9830.2011.tb00008.x.
- Castells, M. και Himanen, P. (2002) *The Information Society and the Welfare State: The Finnish Model*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (2000) *The Architecture of Language*. Oxford University Press.
- Christensen, T. και Læg Reid, P. (2011) 'Democracy and administrative policy: contrasting elements of New Public Management (NPM) and post-NPM', *European Political Science Review*. 2011/02/25. Cambridge University Press, 3(1), σσ 125–146. doi: DOI: 10.1017/S1755773910000299.
- Clayton, J. K., Sanzo, K. L. και Myran, S. (2012) 'Understanding Mentoring In Leadership Development: Perspectives of District Administrators and Aspiring Leaders', *Journal of Research on Leadership Education*. SAGE Publications Inc, 8(1), σσ 77–96. doi: 10.1177/1942775112464959.
- Cohen, L. και Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. 1η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Colagrossi, M. (2018) *10 reasons why Finland's education system is the best in the world*, *World Economy Forum*. Διαθέσιμο στο: <https://www.weforum.org/agenda/2018/09/10-reasons-why-finlands-education-system-is-the-best-in-the-world> (Ημερομηνία πρόσβασης: 16 Απρίλιος 2018).
- Czerniawski, G. (2009) 'Positioning the Values of Early Career Teachers in Norway, Germany and England', *European Journal of Education*. Wiley, 44(3), σσ 421–440. Διαθέσιμο στο: <http://www.jstor.org/stable/27743183>.
- Dahlstedt, M. και Fejes, A. (2019) *Neoliberalism and Market Forces in Education: Lessons from Sweden*. 1h edition. London and New York: Routledge.
- Dahlstedt, M. και Harling, M. (2017) 'The Future in a Goody Bag: Exploring School Fair Logics and Corporatization of Swedish Education', *Journal of Progressive Human Services*. Routledge, 28(3), σσ 140–163. doi: 10.1080/10428232.2017.1368819.
- Dale, R. (1999) 'Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms', *Journal of Education Policy*. Routledge, 14(1), σσ 1–17. doi: 10.1080/026809399286468.
- Damanakis, M. (2005) 'European and Intercultural Dimension in Greek Education', *European Educational Research Journal*. SAGE Publications, 4(1), σσ 79–88. doi: 10.2304/eej.2005.4.1.7.
- Darling-Hammond, L. και Rothman, R. (2011) *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems, EPIC*. Washington.
- Dinan, D. (2014) *Europe Recast: A History of European Union*. 2st έκδ. Boulder: Lynne

Rienner Publishers.

Drysdale, L. κ.ά. (2014) 'Heroic leadership in Australia, Sweden, and the United States', *International Journal of Educational Management*, Vol. 28 ,(No. 7), σσ 785–797.

Edelstein, W. (2011) 'Education for Democracy: reasons and strategies', *European Journal of Education*. John Wiley & Sons, Ltd (10.1111), 46(1), σσ 127–137. doi: 10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x.

Ehren, M. C. M. και Honingh, M. E. (2011) 'Risk-based school inspections in the Netherlands: A critical reflection on intended effects and causal mechanisms', στο Van Petegem, P. (επιμ.) *Studies in Educational Evaluation*, σσ 239–248.

Eide, H. M. K. και Søreide, G. E. (2014) 'A Norwegian policy perspective on the relation between school leadership and pupils' learning outcomes.', *Policy Studies*. Routledge, 35(6), σσ 576–591. doi: 10.1080/01442872.2014.971729.

Elstad, E. (2009) 'Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway', *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(2), σσ 173–189. doi: 10.1007/s11092-009-9076-0.

Elstad, E., Nortvedt, G. A. και Turmo, A. (2009) 'The Norwegian Assessment System: An Accountability Perspective', *CADMO*. FrancoAngeli, (2), σσ 89–103. doi: 10.3280/CAD2009-002009.

ETUCE (2012) *ETUCE Policy Paper on School Leadership*. Budapest. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCEPolicyPaperchoolLeadershipEN.pdf>.

European Commission (2015) *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη Πρακτικές, , και Πολιτικές*. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492a> (Ημερομηνία πρόσβασης: 12 Μάρτιος 2019).

European Commission (2016) *Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020 Βασικά σημεία των ομάδων εργασίας 2014-2015*. Brussels. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/2014-2015/group-highlights_el.pdf.

European Commission (2018) *Teachers and school leaders in schools as learning organisations*. Brussels. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations_en.pdf.

European Union (2015) *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492b> (Ημερομηνία πρόσβασης: 14 Απρίλιος 2019).

European Union (2016) *Norway and the EU*. Διαθέσιμο στο: https://eeas.europa.eu/headquarters/headquarters-homepage/1631/norway-and-eu_en (Ημερομηνία πρόσβασης: 4 Μάρτιος 2019).

eurostat (2016) *Immigration by citizenship*. Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Immigration_by_citizenship,_2016_.png (Ημερομηνία

πρόσβασης: 3 Μάρτιος 2019).

eurostat (2019) *Government expenditure on education, European Union*. Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government_expenditure_on_education (Ημερομηνία πρόσβασης: 10 Απρίλιος 2019).

Eurydice (2018) *Ellada: Διαρκής Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής και της Σχολικής Εκπαίδευσης, European Commission*. Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-30_el (Ημερομηνία πρόσβασης: 15 Ιούνιος 2018).

Eurydice (2019a) *Ellada Overview, European Commission*.

Eurydice (2019b) *Finland, Management Staff for Early Childhood and School Education, European Commission*. Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/management-staff-early-childhood-and-school-education-21_en (Ημερομηνία πρόσβασης: 25 Απρίλιος 2019).

Eurydice (2019c) *Finland Overview, European Commission*. Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en (Ημερομηνία πρόσβασης: 18 Απρίλιος 2019).

Eurydice (2019d) *Norway Overview*. Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_en (Ημερομηνία πρόσβασης: 8 Μάρτιος 2019).

Eurydike (2015) *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη*. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492b> (Ημερομηνία πρόσβασης: 18 Απρίλιος 2019).

Eurydike (2018a) *Αριθμοί-Κλειδιά για τους Εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές των Σχολείων στην Ευρώπη, European Commission*. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://publications.europa.eu/portal2012-portlet/html/downloadHandler.jsp?identifier=17ad39ad-dcad-4155-8650-5c63922f8894&format=pdf&language=el&productionSystem=cellar&part=> (Ημερομηνία πρόσβασης: 22 Απρίλιος 2019).

Eurydike (2018b) *Finland, Key features of the Education System, European Commission*. Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en (Ημερομηνία πρόσβασης: 16 Απρίλιος 2019).

Eurydike (2018c) *Finland, Organisation and Governance, European Commission*. Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/organisation-and-governance_en (Ημερομηνία πρόσβασης: 16 Απρίλιος 2019).

Eurydike (2018d) *Other Dimensions of Internationalisation in Early Childhood and School Education*. Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/other-dimensions-internationalisation-early-childhood-and-school-education-71_en (Ημερομηνία πρόσβασης: 18 Απρίλιος 2019).

Eurydike (2019a) *Finland, National core curriculum - a basis for basic education instruction*. Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education_en (Ημερομηνία

πρόσβασης: 22 Απρίλιος 2019).

Eurydike (2019b) *Sweden Overview*. Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden_en (Ημερομηνία πρόσβασης: 16 Απρίλιος 2019).

Filippou, F. και Hendrickx, B. (2007) 'Εκπαιδευτικές συνιστώσες από την πολιτική παρακαταθήκη του Ι. Καποδίστρια', *Ekklesiastikos Pharos*, 89(1st), σσ 237–259.

Finland's Ministry of Justice (2009a) *Act on Central Government Transfers to Local Governments. The act prescribes on the statutory government transfers and their calculation*. FINLAND. Διαθέσιμο στο: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030304>.

Finland's Ministry of Justice (2009b) *Government Decree 1061/2009 for the assessment of education*. FINLAND. Διαθέσιμο στο: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091061>.

Finland Ministry of Education (1998) *Basic Education Decree 852/1998, 18 Section Principal's and teacher's decision power in certain situations (Amendment 560/2003)*. FINLAND. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebnladdacbdm/adm/http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Fin-non-AV-6-Finland-Basic-Education-Decree.pdf>.

Finland Ministry of Education (2007) *Improving School Leadership*. FINLAND. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebnladdacbdm/adm/https://www.oecd.org/education/school/38529249.pdf>.

Finnish National Agency for Education (2018) *Teachers and principals in Finland*. Helsinki. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnadbldboiebnladdacbdm/adm/https://www.oph.fi/download/195430_Teachers_and_principals_in_Finland.pdf.

Finnish National Agency For Education (2019) *Adult education*. Διαθέσιμο στο: https://www.oph.fi/english/education_system/adult_education (Ημερομηνία πρόσβασης: 14 Απρίλιος 2019).

Fluckiger, B., Lovett, S. και Dempster, N. (2014) 'Judging the quality of school leadership learning programmes: an international search', *Professional Development in Education*. Routledge, 40(4), σσ 561–575. doi: 10.1080/19415257.2014.902861.

Fonsén, E. και Vlasov, J. (2017) 'Leading Pedagogical Quality in the Context of Finnish Child Care BT - Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years', στο Ringsmose, C. και Kragh-Müller, G. (επιμ.). Cham: Springer International Publishing, σσ 253–265. doi: 10.1007/978-3-319-42557-3_15.

Garm, N. και Karlsen, G. E. (2004) 'Teacher education reform in Europe: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective', *Teaching and Teacher Education*, 20(7), σσ 731–744.

Gassco (2018) *Νορβηγία: Ρεκόρ Εξαγωγών Φυσικού Αερίου Μέσω Αγωγών προς την Ευρώπη το 2017*. Διαθέσιμο στο: <https://www.energia.gr/article/123373/norvhgia-rekor-exagogon-fysikoy-aerioy-meso-agogon-pros-thn-eyroph-to-2017> (Ημερομηνία πρόσβασης: 6 Μάρτιος 2019).

Giddens, A. (1999) *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. 1st έκδ. Cornwall: T. J. International.

- Giddens, A. (2007) *The Consequences of Modernity*. Επιμέλεια C. J. Calhoun. Ontario: Blackwell.
- Goldstein, H. (2004) 'Education for all: the globalization of learning targets', *Comparative Education*. Routledge, 40(1), σσ 7–14. doi: 10.1080/0305006042000184854.
- Green, A. (2003) 'Education, Globalisation and the Role of Comparative Research', *London Review of Education*, 1(2), σ 15.
- Grubb, W. N. (2007) 'Dynamic Inequality and Intervention: Lessons from a Small Country', *Phi Delta Kappan*. SAGE Publications Inc, 89(2), σσ 105–114. doi: 10.1177/003172170708900206.
- Gruening, G. (2001) 'Origin and theoretical basis of new public management', *International Public Management Journal*, 4(1), σσ 1–25. doi: [https://doi.org/10.1016/S1096-7494\(01\)00041-1](https://doi.org/10.1016/S1096-7494(01)00041-1).
- Gustafsson, J.-E., Lander, R. και Myrberg, E. (2014) 'Inspections of Swedish schools: A critical reflection on intended effects, causal mechanisms and methods', *Education Inquiry*. Routledge, 5(4), σ 23862. doi: 10.3402/edui.v5.23862.
- HØvelGron, H. S. (2018) *Adult Education in Norway*. Διαθέσιμο στο: <https://keb-deutschland.de/adult-education-in-norway/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 16 Μάρτιος 2018).
- Hall, J. B. και Sivesind, K. (2015) 'State school inspection policy in Norway and Sweden (2002–2012): a reconfiguration of governing modes?', *Journal of Education Policy*. Routledge, 30(3), σσ 429–458. doi: 10.1080/02680939.2014.945488.
- Hanberger, A. κ.ά. (2016) 'School evaluation in Sweden in a local perspective: A synthesis', *Education Inquiry*. Routledge, 7(3), σ 30115. doi: 10.3402/edui.v7.30115.
- Hansen, H. F. (2009) 'Educational Evaluation in Scandinavian Countries: Converging or Diverging Practices?', *Scandinavian Journal of Educational Research*. Routledge, 53(1), σσ 71–87. doi: 10.1080/00313830802628349.
- Hansen, P. κ.ά. (2019) 'Moving landscapes of Nordic basic education: approaching shifting international influences through the narratives of educational experts', *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Routledge, σσ 1–19. doi: 10.1080/03057925.2018.1557509.
- Hargreaves, A. (2009) 'The Fourth Way of Change: Towards an Age of Inspiration and Sustainability', στο Fullan, M. και Hargreaves, A. (επιμ.) *Change Wars*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Hargreaves, A., Halasz, G. και Pont, B. (2007) *School leadership for systemic improvement in Finland, A case study report for the OECD activity Improving school leadership*. Διαθέσιμο στο: [chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.oecd.org/education/school/39928629.pdf](https://www.oecd.org/education/school/39928629.pdf).
- Harvey, L. και Green, D. (1993) 'Defining Quality', *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Routledge, 18(1), σσ 9–34. doi: 10.1080/0260293930180102.
- Helgøy, I. και Homme, A. (2016) 'Educational reforms and marketization in Norway – A challenge to the tradition of the social democratic, inclusive school?', *Research in Comparative and International Education*. SAGE Publications, 11(1), σσ 52–68. doi:

10.1177/1745499916631063.

- Hensvik, L. (2010) *Competition, Wages and Teacher Sorting: Four Lessons Learned from a Voucher Reform*. Institute for Labour Market Policy Evaluation. Uppsala University. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebnladdacbfmadadm/https://www.econstor.eu/bitstream/10419/45732/1/629821844.pdf>.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. και Johnson, D. E. (2001) *Management of organizational behavior : leading human resources*. 8h Edition. Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall.
- Hogan, A., Sellar, S. και Lingard, B. (2016) ‘Commercialising comparison: Pearson puts the TLC in soft capitalism’, *Journal of Education Policy*. Routledge, 31(3), σσ 243–258. doi: 10.1080/02680939.2015.1112922.
- Holmström, C. (2019) *Friskolor i Sverige*. Διαθέσιμο στο: <https://www.ekonomifakta.se/Fakta/Valfarden-i-privat-regi/Skolan-i-privat-regi/Antal-friskolor-i-Sverige/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 16 Απρίλιος 2019).
- Hood, C. (1995) ‘The “new public management” in the 1980s: Variations on a theme’, *Accounting, Organizations and Society*, 20(2), σσ 93–109. doi: [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(93\)E0001-W](https://doi.org/10.1016/0361-3682(93)E0001-W).
- Höög, J., Johansson, O. και Olofsson, A. (2005) ‘Successful principalship: the Swedish case’, *Journal of Educational Administration*. Emerald, 43(6), σσ 595–606. doi: 10.1108/09578230510625692.
- Höög, J., Johansson, O. και Olofsson, A. (2007) ‘SUCCESSFUL PRINCIPALSHIP – THE SWEDISH CASE’, στο Day, C. και Leithwood, K. (επιμ.) *Successful Principal Leadership In Times Of Change*. Dordrecht: Springer, σσ 87–101.
- Hopfenbeck, T. N. κ.ά. (2012) ‘Assessment with Distinctly Defined Criteria: A Research Study of a National Project’, *Policy Futures in Education*. SAGE Publications, 10(4), σσ 421–433. doi: 10.2304/pfie.2012.10.4.421.
- Hunzicker, J. (2011) ‘Effective professional development for teachers: a checklist’, *Professional Development in Education*. Routledge, 37(2), σσ 177–179. doi: 10.1080/19415257.2010.523955.
- Husen, T. (1974) *The Learning Society*. 1st έκδ. London: Methuen & Co.
- Hynes, B. (1996) ‘Entrepreneurship education and training - introducing entrepreneurship into non-business disciplines’, *Journal of European Industrial Training*. Emerald, 20(8), σσ 10–17. doi: 10.1108/03090599610128836.
- Ingvarson, L. και Rowe, K. (2008) ‘Conceptualising and Evaluating Teacher Quality: Substantive and Methodological Issues’, *Australian Journal of Education*. SAGE Publications Ltd, 52(1), σσ 5–35. doi: 10.1177/000494410805200102.
- Johannesson, I. A., Lindblad, S. και Simola, H. (2002) ‘An Inevitable Progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium’, *Scandinavian Journal of Educational Research*. Routledge, 46(3), σσ 325–339. doi: 10.1080/0031383022000005706.
- Jóhannesson, I., Lindblad, S. και Simola, H. (2002) *An Inevitable Progress? Educational Restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the Turn of the Millennium*, <http://lst->

[ieep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=019604/\(100\)](http://ieep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=019604/(100)). doi: 10.1080/0031383022000005706.

- Johnson, L. κ.ά. (2008) ‘Cross-national Comparisons in the International Successful School Principalship Project (ISSPP): The USA, Norway and China’, *Scandinavian Journal of Educational Research*. Routledge, 52(4), σσ 407–422. doi: 10.1080/00313830802184582.
- Jones, K. και Tymms, P. (2014) ‘Ofsted’s role in promoting school improvement: the mechanisms of the school inspection system in England’, *Oxford Review of Education*. Routledge, 40(3), σσ 315–330. doi: 10.1080/03054985.2014.911726.
- Jonsson, I. (2002) ‘Women and Education in Europe’, στο Torres, C. A. και Antikainen, A. (επιμ.) *The International Handbook on the Sociology of Education*. Lanham · Boulder · New York · Oxford: ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS, INC., σσ 342–359. Διαθέσιμο στο:
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=8kM3AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA342&dq=Women+and+Education+in+Europe&ots=8suIr3at_Z&sig=bc4ZNmD9sF9bHM21asN0rLAqrlM&redir_esc=y#v=onepage&q=Women and Education in Europe&f=false.
- Kananen, J. (2016) *The Nordic Welfare State in Three Eras: From Emancipation to Discipline*. 1st έκδ. London and New York: Routledge.
- Karlsen, G. E. (2002) ‘Educational Policy and Educational Programmes in the European Union BT - Education in Europe: Policies and Politics’, στο Ibáñez-Martín, J. A. και Jover, G. (επιμ.). Dordrecht: Springer Netherlands, σσ 23–49. doi: 10.1007/978-94-015-9864-4_2.
- Karseth, B. και Sivesind, K. (2010) ‘Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context’, *European Journal of Education*. John Wiley & Sons, Ltd (10.1111), 45(1), σσ 103–120. doi: 10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x.
- Kemethofer, D., Gustafsson, J.-E. και Altrichter, H. (2017) ‘Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria’, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(4), σσ 319–337. doi: 10.1007/s11092-017-9265-1.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. και Rinne, R. (2006) ‘Segregation, integration, inclusion—the ideology and reality in Finland’, *European Journal of Special Needs Education*. Routledge, 21(2), σσ 117–133. doi: 10.1080/08856250600600729.
- Kivirauma, J., Rinne, R. και Seppänen, P. (2014) *Neo-liberal education policy approaching the Finnish shoreline?* Helsinki. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebnladdacbfmadadm/http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/01-1-07.pdf>.
- Krokfors, L. κ.ά. (2011) ‘Investigating Finnish teacher educators’ views on research-based teacher education’, *Teaching Education*. Routledge, 22(1), σσ 1–13. doi: 10.1080/10476210.2010.542559.
- Kumpulainen, K. και Lankinen, T. (2016) ‘Striving for Educational Equity and Excellence’, στο. Leiden, The Netherlands: Brill | Sense, σσ 69–82. doi: https://doi.org/10.1163/9789460918117_006.
- Larsson, B., Letell, M. και Thörn, H. (2012) ‘Transformations of the Swedish Welfare State: Social Engineering, Governance and Governmentality BT - Transformations of the Swedish Welfare State: From Social Engineering to Governance?’, στο Larsson, B., Letell, M., και Thörn, H. (επιμ.). London: Palgrave Macmillan UK, σσ 3–22. doi:

10.1057/9780230363953_1.

- Lean, J., Kasturiratne, D. και Phippen, A. (2012) 'International enterprise education in Sri Lanka: a blended approach', *Education + Training*. Emerald, 54(4), σσ 306–318. doi: 10.1108/00400911211236172.
- Leithwood, K. κ.ά. (2006) *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*.
- Leithwood, K., Harris, A. και Hopkins, D. (2008) 'Seven strong claims about successful school leadership', *School Leadership & Management*. Routledge, 28(1), σσ 27–42. doi: 10.1080/13632430701800060.
- Leithwood, K. A. και Riehl, C. (2005) 'What Do We Already Know About Educational Leadership?', στο Firestone, W. A. και Riehl, C. (επιμ.) *A New Agenda for Research in Educational Leadership*. New York and London: Teacher College Press, σ 243.
- Levin, B. (1998) 'An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other?', *Comparative Education*. Routledge, 34(2), σσ 131–141. doi: 10.1080/03050069828234.
- Lewis, R. (2005) *Finland, Cultural Lone Wolf*. 1η έκδ. Boston: WS Bookwell.
- Lillejord, S. κ.ά. (2014) *Former for laerervurdering som kan ha positiv innvirkning pa skolens kvalitet*. Oslo. Διαθέσιμο στο: [chrome-extension://oemmnrcbldboiebnladdacbfmadadm/https://utdanningsforskning.no/contentassets/6473d6d5265e40cc9a56dc8d656db92c/former-for-larervurdering-som-kan-ha-positiv-innvirkning-pa-skolens-kvalitet.pdf](https://oemmnrcbldboiebnladdacbfmadadm/https://utdanningsforskning.no/contentassets/6473d6d5265e40cc9a56dc8d656db92c/former-for-larervurdering-som-kan-ha-positiv-innvirkning-pa-skolens-kvalitet.pdf).
- Ling, L. και Ling, P. (2016) *Methods and Paradigms in Education Research*. Hershey: IGI GLOBAL.
- Linnakyla, P., Malin, M. και Taube, K. (2006) 'What Lies Behind Low Reading Literacy Performance?', στο *Northern Lights on PISA 2003: A Reflection from the Nordic*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, σ 267.
- Lundahl, L. (2001) *Governance of Education and Its Social Consequences: Interviews with Swedish politicians and administrators*, in Lindblad and Popkewitz (eds), *Listening to Education Actors on Governance and Social Integration and Exclusion*. Uppsala.
- Lundahl, L. κ.ά. (2013) 'Educational marketization the Swedish way', *Education Inquiry*. Routledge, 4(3), σ 22620. doi: 10.3402/edui.v4i3.22620.
- MØller, J. (2006) 'Democratic Schooling in Norway: Implications for Leadership in Practice', *Leadership and Policy in Schools*. Routledge, 5(1), σσ 53–69. doi: 10.1080/15700760500498779.
- MØller, J. (2007) 'Educational leadership and a new language of learning', *International Journal of Leadership in Education*. Routledge, 10(1), σσ 31–48. doi: 10.1080/13603120600933741.
- MØller, J. (2009) 'Approaches to school leadership in Scandinavia', *Journal of Educational Administration and History*. Routledge, 41(2), σσ 165–177. doi: 10.1080/00220620902808244.
- Mahon, R. (2010) 'After Neo-Liberalism?: The OECD, the World Bank and the Child', *Global Social Policy*. SAGE Publications, 10(2), σσ 172–192. doi: 10.1177/1468018110366615.

- McGregor, G. (2009) 'Educating for (whose) success? Schooling in an age of neo-liberalism', *British Journal of Sociology of Education*. Routledge, 30(3), σσ 345–358. doi: 10.1080/01425690902812620.
- Metcalf, J. S. (1995) 'Technology systems and technology policy in an evolutionary framework', *Cambridge Journal of Economics*, 19(1), σσ 25–46. doi: 10.1093/oxfordjournals.cje.a035307.
- Ministry of Education and Culture (2019a) *General education*. Διαθέσιμο στο: <https://minedu.fi/en/basic-education> (Ημερομηνία πρόσβασης: 22 Απρίλιος 2019).
- Ministry of Education and Culture (2019b) *General upper secondary education*. Διαθέσιμο στο: <https://minedu.fi/en/general-upper-secondary-education> (Ημερομηνία πρόσβασης: 20 Απρίλιος 2019).
- Ministry of Education and Culture (2019c) *Higher education and science*. Διαθέσιμο στο: <https://minedu.fi/en/higher-education-and-research> (Ημερομηνία πρόσβασης: 20 Απρίλιος 2019).
- Møller, J. και Skedsmo, G. (2013) 'Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system', *Journal of Educational Administration and History*. Routledge, 45(4), σσ 336–353. doi: 10.1080/00220620.2013.822353.
- Mølsted, C. E. και Karseth, B. (2016) 'National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes', *European Educational Research Journal*. SAGE Publications, 15(3), σσ 329–344. doi: 10.1177/1474904116639311.
- Moos, L. (2009) 'Hard and Soft Governance: The Journey from Transnational Agencies to School Leadership', *European Educational Research Journal*. SAGE Publications, 8(3), σσ 397–406. doi: 10.2304/eej.2009.8.3.397.
- Moos, L. (2013) *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership*. London and New York: Springer.
- Moos, L. (2017) 'Neo-liberal Governance Leads Education and Educational Leadership Astray', στο Uljens, M. και Ylimaki, R. M. (επιμ.) *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik. : Non-affirmative Theory of Education*. Columbia: Springer Open, σσ 151–180. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.oapen.org/download?type=document&docid=1002157#page=168>.
- Moos, L. και Johansson, O. (2011) *How School Principals Sustain Success over Time*. 1h edition. Dordrecht: Springer.
- Moos, L., Krejsler, J. και Kofod, K. K. (2008) 'Successful principals: telling or selling? On the importance of context for school leadership', *International Journal of Leadership in Education*. Routledge, 11(4), σσ 341–352. doi: 10.1080/13603120802183913.
- Moos, L. και Miller, J. (2003) 'Schools and Leadership in Transition: the case of Scandinavia', *Cambridge Journal of Education*. Routledge, 33(3), σσ 353–370. doi: 10.1080/0305764032000122014.
- Moss, P. κ.ά. (2016) 'The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation', *Contemporary Issues in Early Childhood*. SAGE Publications, 17(3), σσ 343–351. doi: 10.1177/1463949116661126.

- Moutsios, S. (2009) 'International organisations and transnational education policy', *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Routledge, 39(4), σσ 469–481. doi: 10.1080/03057920802156500.
- Murphy, J. (1994) *Transformational Change and the Evolving Role of the Principal: Early Empirical Evidence*. New Orleans. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED374520.pdf>.
- Norberg, K. (2000) 'Intercultural education and teacher education in Sweden', *Teaching and Teacher Education*, 16(4), σσ 511–519. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00008-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00008-1).
- Norberg, K. (2019) 'The Swedish national principal training programme: a programme in constant change', *Journal of Educational Administration and History*. Routledge, 51(1), σσ 5–14. doi: 10.1080/00220620.2018.1513912.
- Norwegian Agency for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education (2018) *Higher education system*. Διαθέσιμο στο: <https://www.studyinnorway.no/study-in-norway/higher-education-system> (Ημερομηνία πρόσβασης: 8 Μάρτιος 2019).
- Norwegian Ministry of Education and Research (2007) *white paper on early intervention for lifelong learning*. Norway.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. και Hedges, L. V (2004) 'How Large Are Teacher Effects?', *Educational Evaluation and Policy Analysis*. American Educational Research Association, 26(3), σσ 237–257. doi: 10.3102/01623737026003237.
- OECD (2007) *Education at a Glance 2007*. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/39313286.pdf> (Ημερομηνία πρόσβασης: 12 Μάρτιος 2019).
- OECD (2012a) *How pronounced is income inequality around the world—And how can education help reduce it? Education indicators in focus*. Paris. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.oecd.org/education/50204168.pdf>.
- OECD (2012b) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (Ημερομηνία πρόσβασης: 18 Απρίλιος 2019).
- OECD (2016) *Public spending on education*. Διαθέσιμο στο: <https://data.oecd.org/eduresource/public-spending-on-education.htm> (Ημερομηνία πρόσβασης: 20 Απρίλιος 2019).
- OECD (2017) *Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment*, OECD Publishing. Paris. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.oecd.org/education/Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf> (Ημερομηνία πρόσβασης: 25 Απρίλιος 2019).
- OECD (2018a) *Education at a Glance 2018: OECD Indicators/ Finland*, OECD. Διαθέσιμο στο: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/finland_eag-2018-

- 45-en#page1 (Ημερομηνία πρόσβασης: 21 Απρίλιος 2019).
- OECD (2018b) *Education at a Glance 2018: OECD Indicators/ Norway, OECD*. Διαθέσιμο στο: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/norway_eag-2018-61-en#page1 (Ημερομηνία πρόσβασης: 21 Απρίλιος 2019).
- OECD (2018c) *Education at a Glance 2018: OECD Indicators/ Sweden, OECD*. Διαθέσιμο στο: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/sweden_eag-2018-67-en#page1 (Ημερομηνία πρόσβασης: 22 Απρίλιος 2019).
- OECD (2018d) *Education for a Bright Future in Greece, OECD Publishing*. Paris. Διαθέσιμο στο: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece/foreword_9789264298750-1-en (Ημερομηνία πρόσβασης: 25 Απρίλιος 2019).
- OECD (2019) *Education*. Διαθέσιμο στο: <https://www.oecd.org/education/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 22 Απρίλιος 2019).
- Oftedal Telhaug, A., Asbjørn Mediås, O. και Aasen, P. (2006) 'The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years', *Scandinavian Journal of Educational Research*. Routledge, 50(3), σσ 245–283. doi: 10.1080/00313830600743274.
- Opetushallitus (2018) *OPS 2016 - Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen*. Διαθέσιμο στο: <https://www.oph.fi/ops2016> (Ημερομηνία πρόσβασης: 14 Απρίλιος 2019).
- Phillips, D. (2005) 'Policy Borrowing in Education: Frameworks for Analysis BT - International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies', στο Zajda, J. κ.ά. (επιμ.). Dordrecht: Springer Netherlands, σσ 23–34. doi: 10.1007/1-4020-2960-8_2.
- Pulkkinen, J. και Jahnukainen, M. (2016) 'Finnish reform of the funding and provision of special education: the views of principals and municipal education administrators', *Educational Review*. Routledge, 68(2), σσ 171–188. doi: 10.1080/00131911.2015.1060586.
- Rahim, A. (1983) 'A measure of styles of handling interpersonal conflict', *Academy of management journal*, σ Vol.26, N.2, 368-376.
- Ranson, S. (2003) 'Public Accountability in the Age of Neo-Liberal Governance', *Journal of Education Policy - J EDUC POLICY*, 18, σσ 459–480. doi: 10.1080/0268093032000124848.
- Riksdag Sveriges (2010) *Skollag (2010:800)*. Διαθέσιμο στο: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (Ημερομηνία πρόσβασης: 17 Απρίλιος 2019).
- Rinne, R. (2008) 'The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies, and the Case of Finland', *Policy Futures in Education*. SAGE Publications, 6(6), σσ 665–680. doi: 10.2304/pfie.2008.6.6.665.
- Rinne, R. κ.ά. (2016) 'Changes in education policies and the status of schools in Europe: the views of school principals from eight European countries', *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Routledge, 46(5), σσ 764–788. doi: 10.1080/03057925.2015.1086631.
- Ross, E. W. και Gibson, R. (2007) *Neoliberalism and Education Reform*.
- Saari, J. και Pessi, A. B. (2015) 'NATIONAL SOCIAL MODELS AND HELPING OTHERS

- IN THE EUROPEAN UNION’, στο Laitinen, A. και Pessi, A. B. (επιμ.) *Solidarity: Theory and Practice*. New York and London: LEXINGTON BOOKS, σ 317.
- Saarivirta, T. και Caldwell, B. (2008) *Why Not the Best Schools?: The Finland Report*. Camberwell: ACER Press. Διαθέσιμο στο: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=bVsYQtN50hgC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Saari+virta,+T.+\(2009\),+Why+Not+the+Best+Schools%3F+The+Finland+Report,+ACER+Press,+Melbourne.&ots=zivbBJ6_Fj&sig=VYMbwihRdPLt4LPiB797NPbTaQw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=bVsYQtN50hgC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Saari+virta,+T.+(2009),+Why+Not+the+Best+Schools%3F+The+Finland+Report,+ACER+Press,+Melbourne.&ots=zivbBJ6_Fj&sig=VYMbwihRdPLt4LPiB797NPbTaQw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false).
- Saarivirta, T. και Kumpulainen, K. (2016) ‘School autonomy, leadership and student achievement: reflections from Finland’, *International Journal of Educational Management*. Emerald, 30(7), σσ 1268–1278. doi: 10.1108/IJEM-10-2015-0146.
- Sahlberg, P. (2007) ‘Education policies for raising student learning: the Finnish approach’, *Journal of Education Policy*. Routledge, 22(2), σσ 147–171. doi: 10.1080/02680930601158919.
- Sahlberg, P. (2009) ‘Educational Change in Finland BT - Second International Handbook of Educational Change’, στο Hargreaves, A. κ.ά. (επιμ.). Dordrecht: Springer Netherlands, σσ 323–348. doi: 10.1007/978-90-481-2660-6_19.
- Sahlberg, P. (2011) *Finnish lessons*. 1η έκδ. New York and London: Teachers College Press.
- Sahlgren, G. H. (2011) ‘SCHOOLING FOR MONEY: SWEDISH EDUCATION REFORM AND THE ROLE OF THE PROFIT MOTIVE’, *Economic Affairs*. John Wiley & Sons, Ltd (10.1111), 31(3), σσ 28–35. doi: 10.1111/j.1468-0270.2011.02112.x.
- Sandström, M. (2002) *En riktig skolpeng*. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.reforminstitutet.se/old/pdf/skolpeng.pdf> (Ημερομηνία πρόσβασης: 16 Απρίλιος 2019).
- Scheerens, J. (2016) *Educational Effectiveness and Ineffectiveness - A Critical Review of the Knowledge Base*. Dordrecht: Springer.
- Schleicher, A. (2006) *The economics of knowledge: why education is key for Europe’s success*. Paris. Διαθέσιμο στο: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/11/36278531.pdf>.
- Schleicher, A. (2012) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>.
- Schatz, M. κ.ά. (2017) ‘From Welfarism to Neo-Liberalism: Conceptualizing the Diversity of Leadership Models in Europe’, στο *The Wiley International Handbook of Educational Leadership*, σσ 311–334. doi: 10.1002/9781118956717.ch17.
- Segerholm, C. (2009) ‘We are doing well on QAE’: the case of Sweden’, *Journal of Education Policy*. Routledge, 24(2), σσ 195–209. doi: 10.1080/02680930902734103.
- Segerholm, C. και Hult, A. (2018) ‘Learning from and Reacting to School Inspection – Two Swedish Case Narratives’, *Scandinavian Journal of Educational Research*. Routledge, 62(1), σσ 125–139. doi: 10.1080/00313831.2016.1212257.
- Skedsmo, G. (2011) ‘Formulation and realisation of evaluation policy: inconcistencies and problematic issues’, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), σσ 5–20.

doi: 10.1007/s11092-010-9110-2.

- Skeie, G. (2007) 'Religion and Education in Norway', στο Robert, J. κ.ά. (επιμ.) *Religion and Education in Europe*. New York Munchen and Berlin: Waxmann Munster, σσ 221–237.
- Skolverket (2018) *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare*. Διαθέσιμο στο: [chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d4df/1553968064187/pdf3984.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d4df/1553968064187/pdf3984.pdf) (Ημερομηνία πρόσβασης: 4 Απρίλιος 2019).
- Skott, P. (2014) 'School boards and superintendents doing local curriculum work: Conflict or successful cooperation?', *International Journal of Educational Management*. Emerald, 28(7), σσ 842–855. doi: 10.1108/IJEM-08-2013-0126.
- Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K. και Raggl, A. (2015) 'Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches', *International Journal of Educational Research*, 74, σσ 97–103. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>.
- Snoek, M., Swennen, A. και van der Klink, M. (2011) 'The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators', *Professional Development in Education*. Routledge, 37(5), σσ 651–664. doi: 10.1080/19415257.2011.616095.
- Snyder, K. (2015) 'Engaged leaders develop schools as quality organisations', *International Journal of Quality and Service Sciences*. Emerald, 7(2/3), σσ 217–229. doi: 10.1108/IJQSS-03-2015-0027.
- Solhaug, T. (2011) 'New Public Management in Educational Reform in Norway', *Policy Futures in Education*. SAGE Publications, 9(2), σσ 267–279. doi: 10.2304/pfie.2011.9.2.267.
- Spillane, J. P. (2003) 'Educational Leadership', *Educational Evaluation and Policy Analysis*. American Educational Research Association, 25(4), σσ 343–346. doi: 10.3102/01623737025004343.
- Spring, J. (1998) *Education and the Rise of the Global Economy*. New York: Routledge.
- Statistisk sentralbyrå (2019) *Statistics Norway*. Διαθέσιμο στο: <https://www.ssb.no/en> (Ημερομηνία πρόσβασης: 10 Μάρτιος 2019).
- Store Norske Leksikon (2019) *grunnskolen*. Διαθέσιμο στο: <https://snl.no/grunnskolen> (Ημερομηνία πρόσβασης: 12 Μάρτιος 2019).
- Svonni, M. (2001) *The Sami language in education in Sweden*. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/regional_dossiers/saami_in_sweden.pdf (Ημερομηνία πρόσβασης: 17 Απρίλιος 2019).
- Taylor, S. κ.ά. (1997) *Educational Policy and the Politics of Change*. London and New York: Routledge.
- The World Bank (2015) *Government expenditure on education, total (% of government expenditure)*. Διαθέσιμο στο: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GB.ZS?locations=NO> (Ημερομηνία πρόσβασης: 12 Μάρτιος 2019).

- Theiler, T. (1999) 'The European union and the 'European dimension' in schools: Theory and evidence', *Journal of European Integration*. Routledge, 21(4), σσ 307–341. doi: 10.1080/07036339908429072.
- Thuneberg, H. κ.ά. (2014) 'Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland', *Journal of Educational Change*, 15(1), σσ 37–56. doi: 10.1007/s10833-013-9213-x.
- Tieldvoll, A., Wales, C. και Welle-Strand, A. (2005) 'School Leadership Training under Globalisation: Comparisons of the uk, the us and Norway', στο *Managing Global Transitions International Research Journal*. 1st έκδ. Cankarjeva: Slovenian Research Agency., σ 117.
- timeanddate.no (2019) *Skoleruter, ferier og skolestart*. Διαθέσιμο στο: <https://www.timeanddate.no/ferie/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 12 Μάρτιος 2019).
- Tiplic, D., Brandmo, C. και Elstad, E. (2015) 'Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions', *Cambridge Journal of Education*. Routledge, 45(4), σσ 451–474. doi: 10.1080/0305764X.2014.987642.
- Tirri, K. και Kuusisto, E. (2013) 'How Finland Serves Gifted and Talented Pupils', *Journal for the Education of the Gifted*. SAGE Publications Inc, 36(1), σσ 84–96. doi: 10.1177/0162353212468066.
- Tjeldvoll, A., Wales, C. και Welle-Strand, A. (2005) 'School Leadership Training under Globalisation: Comparisons of the uk, the us and Norway', *Managing Global Transitions International Research Journal*. 1h έκδ. Ljubljana, 3, σ 117.
- Törnsén, M. (2009) *Successful Principal Leadership: : Prerequisites, Processes and Outcomes, Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet NV - 91*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Διαθέσιμο στο: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:211453/FULLTEXT02.pdf>.
- Tveit, S. (2014) *Educational assessment in Norway, Assessment in Education: Principles*. doi: 10.1080/0969594X.2013.830079.
- utdanning.no (2019) *En grunnskolelaerer arbeider med elever fra I-IO klasse*. Διαθέσιμο στο: <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/grunnskolelaerer> (Ημερομηνία πρόσβασης: 18 Μάρτιος 2019).
- Utdanningsdirektoratet (2019) *SØkertall og prioriterte fag for videreutdanning*. Διαθέσιμο στο: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/sokertall-og-prioriterte-fag/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 17 Μάρτιος 2019).
- Utdanningsforbundet (2019) *SFS 2213 Arbeidstid skole*. Διαθέσιμο στο: <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/sfs-2213/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 17 Μάρτιος 2019).
- Valjarvi, J. κ.ά. (2007) *THE FINNISH SUCCESS IN PISA-AND SOME REASONS BEHIND IT*. Jyväskylä: Jyväskylä University: OECD. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbdm/adm/https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37478/978-951-39-3038-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Valli, L. και Buese, D. (2007) 'The Changing Roles of Teachers in an Era of High-Stakes Accountability', *American Educational Research Journal*. American Educational Research Association, 44(3), σσ 519–558. doi: 10.3102/0002831207306859.

- Verma, G. και Mallick, K. (2004) *Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Επιμέλεια Α. Παπασταμάτης. Αθήνα: Δαρδανός.
- Virolainen, M. και Persson Thunqvist, D. (2017) 'Varieties of universalism: post-1990s developments in the initial school-based model of VET in Finland and Sweden and implications for transitions to the world of work and higher education', *Journal of Vocational Education & Training*. Routledge, 69(1), σσ 47–63. doi: 10.1080/13636820.2016.1238836.
- Vitikka, E., Krokfors, L. και Hurmerinta, E. (2012) *THE FINNISH NATIONAL CORE CURRICULUM: STRUCTURE AND DEVELOPMENT*. Helsinki. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnclbldboiebnladdacbfmadadm/https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf.
- van der Walt, J. L. (2017) 'Neoliberalism and education: A reformational-pedagogical perspective (part 1)', *Koers*. sciELOza, σσ 1–11.
- van der Wende, M. (2007) 'Internationalization of Higher Education in the OECD Countries: Challenges and Opportunities for the Coming Decade', *Journal of Studies in International Education*. SAGE Publications Inc, 11(3–4), σσ 274–289. doi: 10.1177/1028315307303543.
- West, A. (2014) 'Academies in England and independent schools (fristående skolor) in Sweden: policy, privatisation, access and segregation', *Research Papers in Education*. Routledge, 29(3), σσ 330–350. doi: 10.1080/02671522.2014.885732.
- Westbury, I. κ.ά. (2005) 'Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience', *Scandinavian Journal of Educational Research*. Routledge, 49(5), σσ 475–485. doi: 10.1080/00313830500267937.
- Woods, P. (2013) *Researching the Art of Teaching, Ethnography for Educational Use*. London: Routledge.
- Woodward, R. (2009) *The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)*. 1st έκδ. London: Routledge.
- Ylimaki, R. M. και Jacobson, S. L. (2011) *US and Cross-National Policies, Practices, and Preparation: Implications for Successful Instructional Leadership, Organizational Learning, and Culturally Responsive Practices*. London and New York: Springer.
- Yrjölä, P. (2001) *Approaches to the evaluation of schools which provide compulsory education Finland: 2000-2001*. HELSINKI. Διαθέσιμο στο: chrome-extension://oemmnclbldboiebnladdacbfmadadm/https://publications.europa.eu/portal2012-portlet/html/downloadHandler.jsp?identifier=fe755447-988b-4cef-b6bb-77e1c32c4a95&format=PDF&language=en&productionSystem=cellar&documentIdentifier=fe755447-988b-

Νομοθεσία

Ν.Δ. 3971/1959 της 2/7 Σεπτ.1959 «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας.

Ν.Δ. 4379/1964 (ΦΕΚ 182, 24-10-1964) "Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως"

Νόμος 309/1976 (ΦΕΚ Α'100/30-4-1976) «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως»

Νόμος 576/1977 (ΦΕΚ Α'102/13-4-1977) «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως»

Π.Δ. 255/1979 (ΦΕΚ 71/Α/13/4/1979) και 725/1980 (ΦΕΚ 182/Λ/9-8-1980) «Ίδρυση Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπ/σης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε)»

Π.Δ. 297/1982 (ΦΕΚ 52/1 29-4-1982) «Οδηγίες για την εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης»

Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ Α'144/7-12-1982) «Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α'167/30-9-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Νόμος 2009/1992 (ΦΕΚ 18/14-2-1992) «Εθνικό Σύστημα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις»

Νόμος 2043/1992 (ΦΕΚ 79/Α/19-5-1992) «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Π.Δ. 320/93 (ΦΕΚ 138, τ.Α') «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση»

Νόμος 2517/1997 (ΦΕΚ Α' 160/11-8-1997) «Εκλογή Διδακτικού Προσωπικού των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ίδρυμάτων και άλλες διατάξεις»

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997) «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»

Νόμος 2552/1997 (ΦΕΚ 266/Α/24-12-1997) «Ελληνικό ανοικτό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις»

Π.Δ. 140 /98 (ΦΕΚ 107 Α /20-5-98) «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002) «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»

Νόμος 3027/2002 (ΦΕΚ 152/Α/28-6-2002) «Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Νόμος 3518/2006 (ΦΕΚ 272/Α/21 -12-2006)- Άρθρο 73: «Θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

Νόμος 3549/2007 (ΦΕΚ 69/Α/20-3-2007) «Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων»

Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ Α 163/21-9-2010) «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις»

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71 /Α/19-5-2010) «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»

Νόμος 4024/2011 (ΦΕΚ Α 226/27-10-2011) «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο - βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015»

Υ.Α. Φ.3/609/60745/Γ1/2010 (ΦΕΚ 804/Β/09-6-2010) «Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα»

Νόμος 4152/2013 (ΦΕΚ Α107/9-5-2013) «Επείγοντα μέτρα εφαρμογής των νόμων 4046/2012, 4093/2012 και 4127/2013»

Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013) «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας – Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

Νόμος 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013) «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις»

Νόμος 4336/2015 (ΦΕΚ Α 94/14-8-2015) «Συνταξιοδοτικές διατάξεις - Κύρωση του Σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας και ρυθμίσεις για την υλοποίηση της Συμφωνίας Χρηματοδότησης»

Π.Δ. 79/2017 (ΦΕΚ 109/2017 τ.Α΄) «Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων»

Υ. Α. 1828/293/2017 (ΦΕΚ 1157/ 4-4-2017) «Καθορισμός προϋποθέσεων για άδεια ίδρυσης και λειτουργίας Μονάδων Φροντίδας, Προσχολικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης (Βρεφικών - Παιδικών - Βρεφονηπιακών Σταθμών, Μονάδων Απασχόλησης βρεφών και νηπίων) από φορείς Ιδιωτικού Δικαίου, κερδοσκοπικού και μη χαρακτήρα)

Νόμος 4485/2017 (ΦΕΚ 114/Α/4-8-2017) «Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις»

Νόμος 4521/2018 (ΦΕΚ Α' 38/02-03-2018) «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις»

Νόμος 4512/2018 (ΦΕΚ Α'5/17-01-2018) «Ρυθμίσεις για την εφαρμογή των Διαρθρωτικών Μεταρρυθμίσεων του Προγράμματος Οικονομικής Προσαρμογής και άλλες διατάξεις»

Υ.Α. 71388/Δ2/2019 (ΦΕΚ 1674/Β/14-5-2019) «Ομάδες και κλάδοι μαθημάτων, τρόπος και χρόνος εξέτασης και βαθμολόγησης, ορισμός και υποχρεώσεις επιτηρητών, υποχρεώσεις μαθητών κατά τη διάρκεια της εξέτασης, τρόπος διατύπωσης των θεμάτων, βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμίων των προαγωγικών»

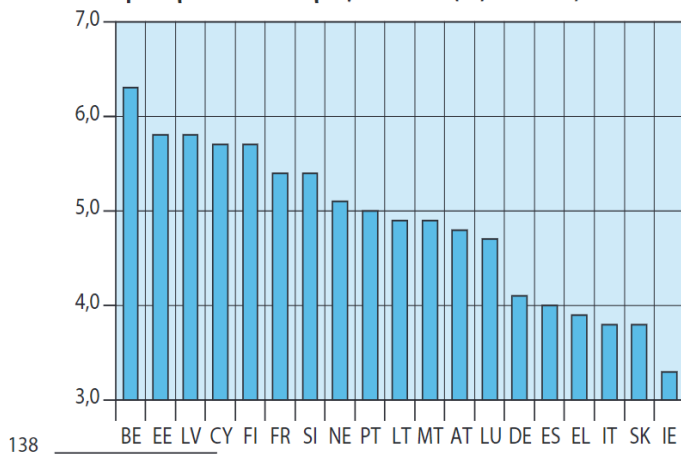
Υ.Α. 77568/Δ2/2019 (ΦΕΚ 1790/Β/21-5-2019) «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων του Γενικού Λυκείου» (ΦΕΚ 3807 Β) ως προς το Ωρολόγιο Προγραμμάτων μαθημάτων της Γ' τάξης του Γενικού Λυκείου»

Πίνακες

Πηγή: Eurostat.
* = Προσωρινά στοιχεία.
(1) Διακοπή χρονοσειράς.
(2) Εκτιμήσεις.

Πίνακας 1

Χώρες Ευρωζώνης: Συνολικές δαπάνες της Γενικής Κυβέρνησης για την εκπαίδευση ως ποσοστό (%) του ΑΕΠ, 2017



138

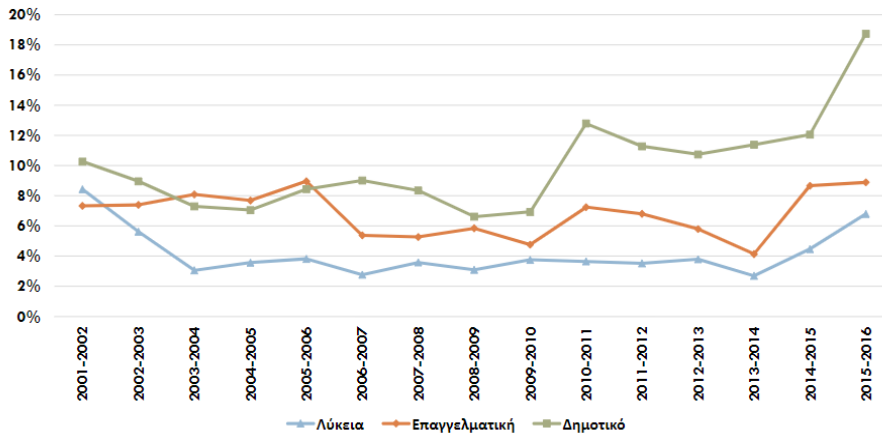
Πίνακας 1 - Πηγή ΕΛΣΤΑΤ (2019). Διαθέσιμος στην ιστοσελίδα: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.statistics.gr/documents/20181/1515741/GreeceInFigures_2019Q2_GR.pdf/6dec9800-0b7b-877d-0a5f-6469ccb5504a σελ

Πίνακας 2

Από την έναρξη της κρίσης, λόγω της διακοπής νέων προσλήψεων, η αναλογία μονίμων/αναπληρωτών μεταβλήθηκε σημαντικά



Ποσοστό αναπληρωτών στο σύνολο των εκπαιδευτικών (2001-2015)



Πηγή: Ε/ΣΤΑΤ, Επεξεργασία δεδομένων: IOBE

Στα δημοτικά από 7% το 2004 και 6,6% το 2008 ανήλθε σε 18,7% το 2015
Στα Λύκεια από 3,1% το 2003 και 3,8% το 2009 ανήλθε σε 6,8% το 2015.
Στην Επαγγελματική Εκπαίδευση από 7,3% το 2001 και 4,8% το 2009 ανήλθε σε 8,9% το 2015

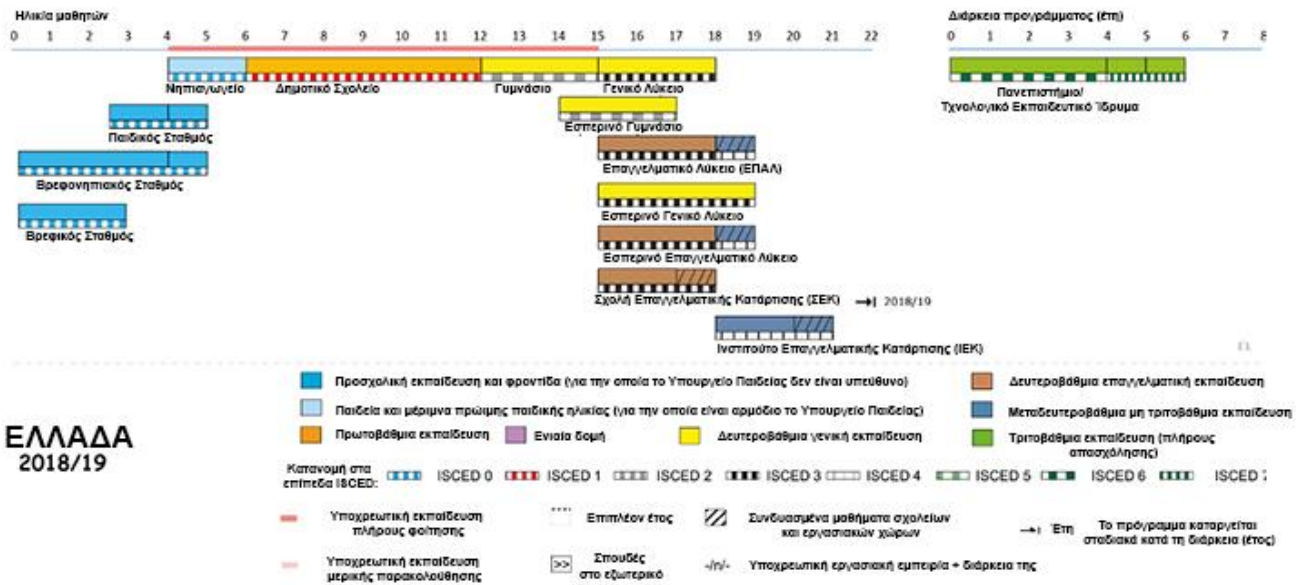
Πίνακας 2 - Πηγή IOBE (2018). Διαθέσιμος στην ιστοσελίδα: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_17_122018_PRE.pdf

1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (νηπιαγωγεία): Μαθητές, σχολικές μονάδες και διδακτικό προσωπικό, λήξη σχολικού έτους 2013/14 - 2016/17

	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Σχολικές μονάδες	5.606	5.757	5.637	5.672
Διδακτικό προσωπικό ⁽¹⁾	13.526	14.788	14.321	14.382
Μαθητές	160.994	162.781	155.243	151.804
Δημόσια				
Σχολικές μονάδες	5.161	5.171	5.035	5.056
Διδακτικό προσωπικό ⁽¹⁾	12.877	13.803	13.441	13.494
Μαθητές	151.019	149.764	141.741	137.470
Μαθητές ανά νηπιαγωγό	11,7	10,9	10,5	10,2
Ιδιωτικά				
Σχολικές μονάδες	445	586	602	616
Διδακτικό προσωπικό	649	985	880	888
Μαθητές	9.975	13.017	13.502	14.334
Μαθητές ανά νηπιαγωγό	15,4	13,2	15,3	16,1

Πίνακας 3 - Πηγή ΕΛΣΤΑΤ (2019). Διαθέσιμος στην ιστοσελίδα: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.statistics.gr/documents/20181/1515741/GreeceInFigures_2019Q2_GR.pdf/6dec9800-0b7b-877d-0a5f-6469ccb5504a

Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος



ISCED: Διεθνής Ταξινόμηση Τάξεων της Εκπαίδευσης
Source: Eurydice 2018/19

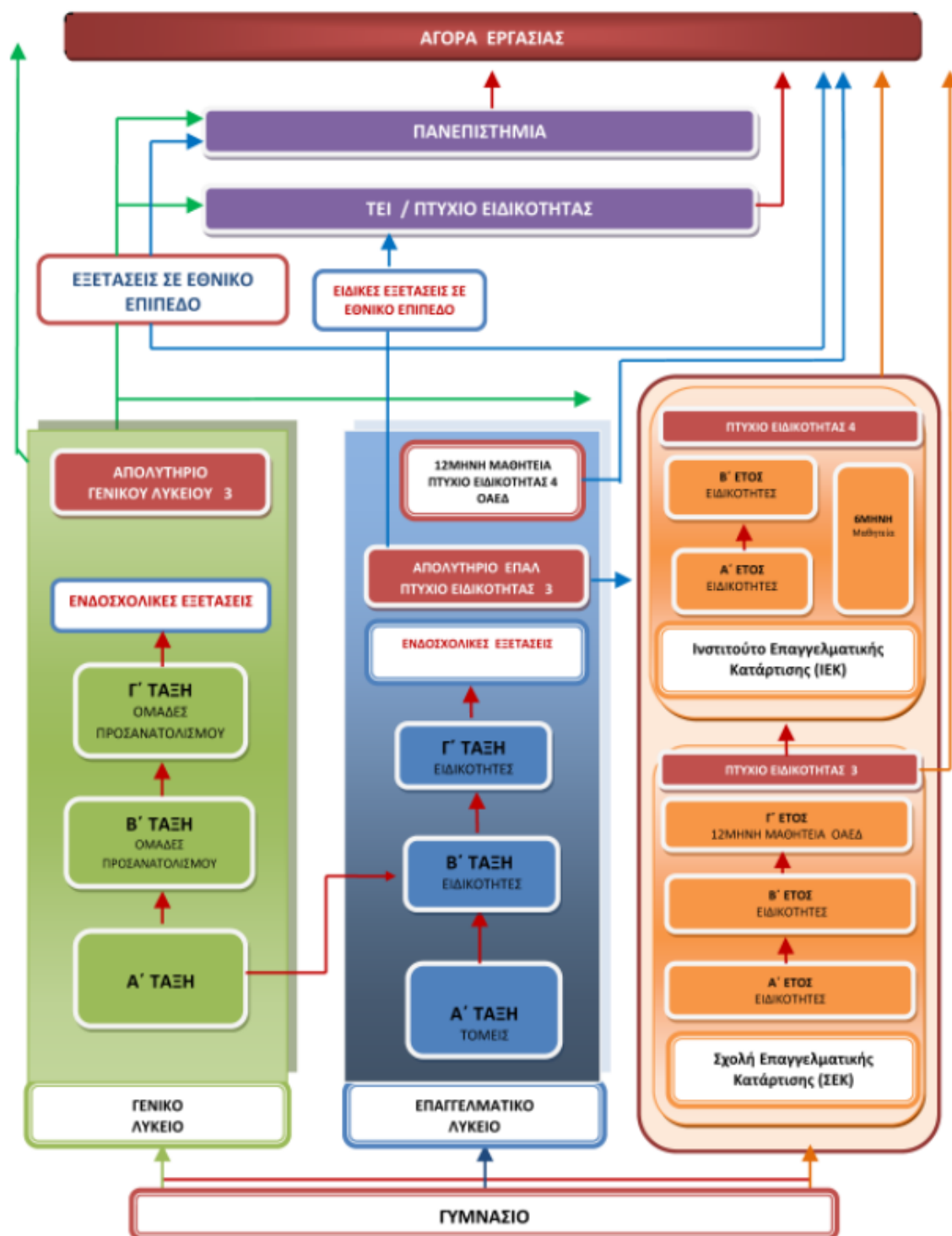
Πίνακας 4 - Πηγή Euridice (2018/19). Διαθέσιμος στην ιστοσελίδα:
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_en

2. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτικά): Μαθητές, σχολικές μονάδες και διδακτικό προσωπικό, λήξη σχολικού έτους 2013/14 - 2016/17

Πίνακας 5

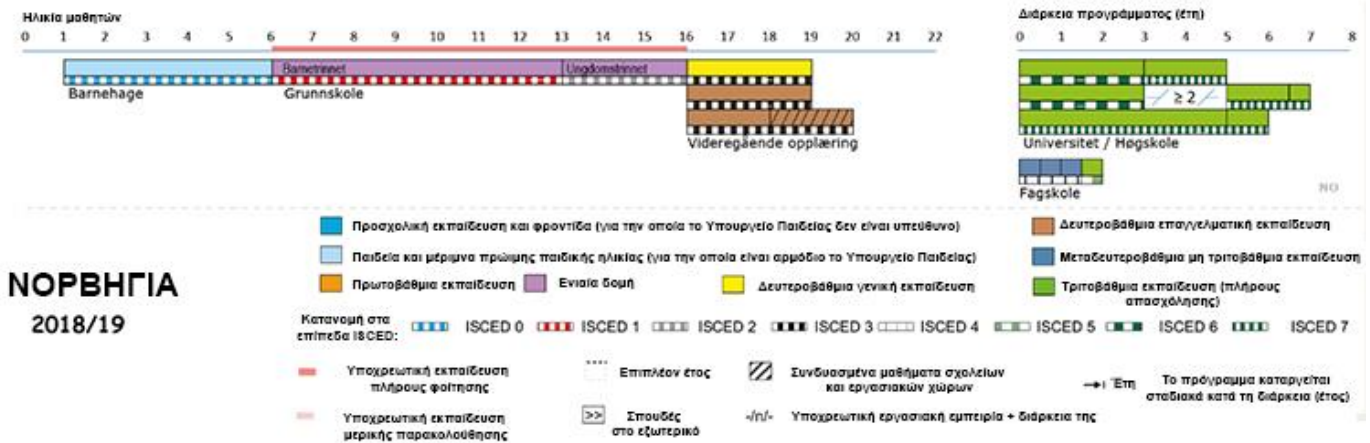
	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Σχολικές μονάδες	4.633	4.561	4.547	4.509
Διδακτικό προσωπικό ⁽¹⁾	65.329	65.478	68.379	67.808
Μαθητές	625.165	640.001	642.707	645.250
Δημόσια				
Σχολικές μονάδες ⁽²⁾	4.313	4.398	4.384	4.346
Διδακτικό προσωπικό ⁽¹⁾	61.582	62.446	65.229	64.463
Μαθητές	586.111	606.571	607.811	609.414
Μαθητές ανά δάσκαλο	9,5	9,7	9,3	9,5
Ιδιωτικά				
Σχολικές μονάδες	320	163	163	163
Διδακτικό προσωπικό	3.747	3.032	3.150	3.345
Μαθητές	39.054	33.430	34.896	35.836
Μαθητές ανά δάσκαλο	10,4	11,0	11,1	10,7

Πίνακας 5 - Πηγή ΕΛΣΤΑΤ (2019). Διαθέσιμος στην ιστοσελίδα: chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.statistics.gr/documents/20181/1515741/GreeceInFigures_2019Q2_GR.pdf/6dec9800-0b7b-877d-0a5f-6469ccb5504a



Πίνακας 6 - Πηγή ΥΠΕΠΘ (2019). Διαθέσιμος στην ιστοσελίδα: chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2013/EKPAIDEYTIKO_SYSTHMA_SXEDIAGRAMMA.pdf

Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος



ΝΟΡΒΗΓΙΑ
2018/19

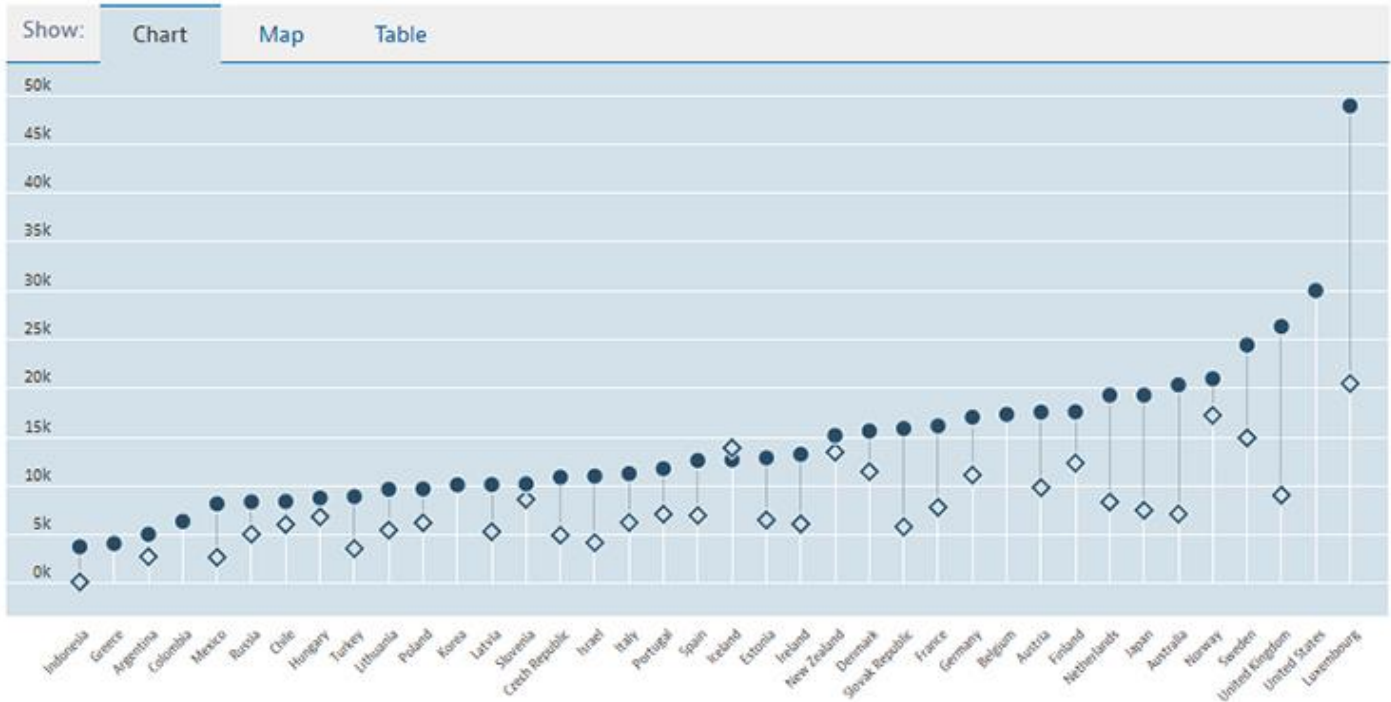
ISCED: Διεθνής Ταξινομημένη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης

Source: Eurydice 2018/19

Πίνακας 7 - Πηγή Euridice (2018/19). Διαθέσιμος στην ιστοσελίδα:
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_en

Education spending Tertiary / Early childhood education, US dollars/student, 2016 or latest available

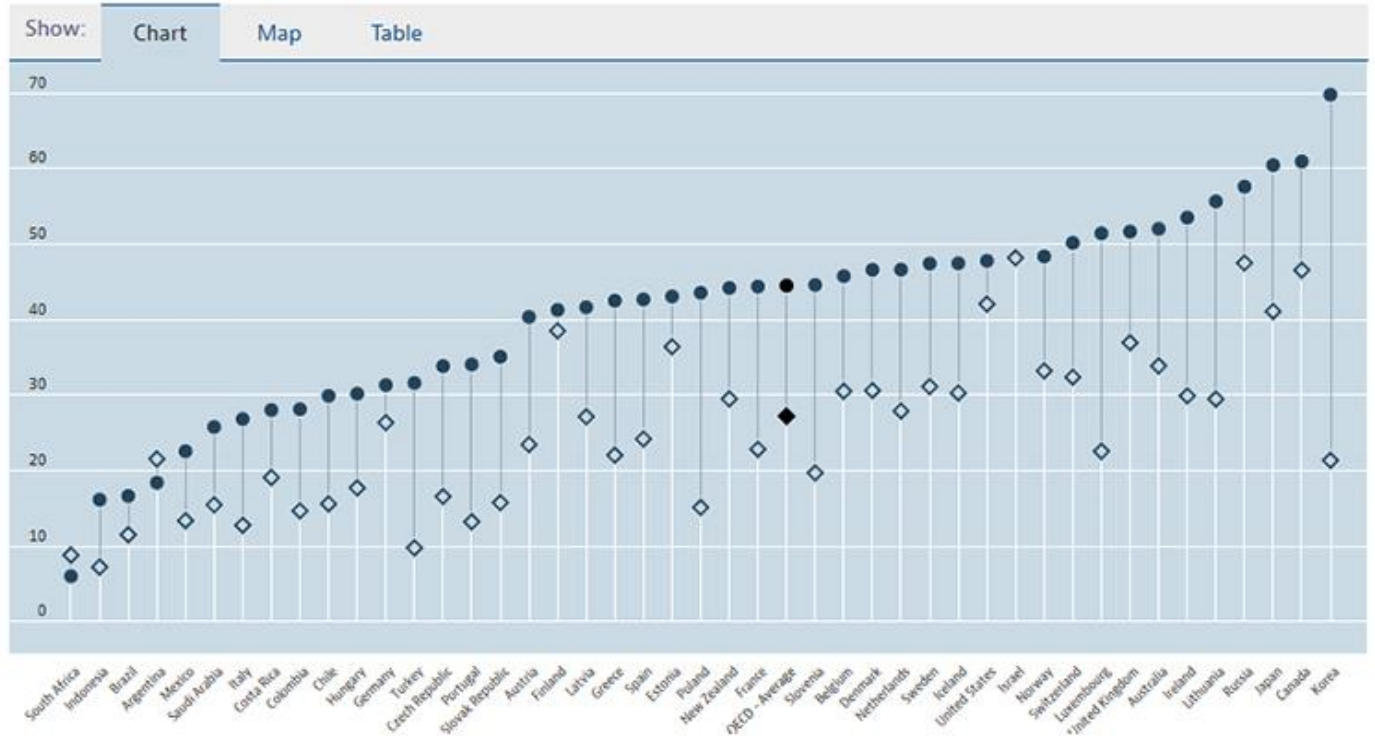
Source: Education at a glance: Educational finance indicators



Πίνακας 8 - Πηγή OECD (2018). Διαθέσιμος στην ιστοσελίδα: <https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm>

Population with tertiary education 25-34 year-olds / 55-64 year-olds, % in same age group, 2017 or latest available

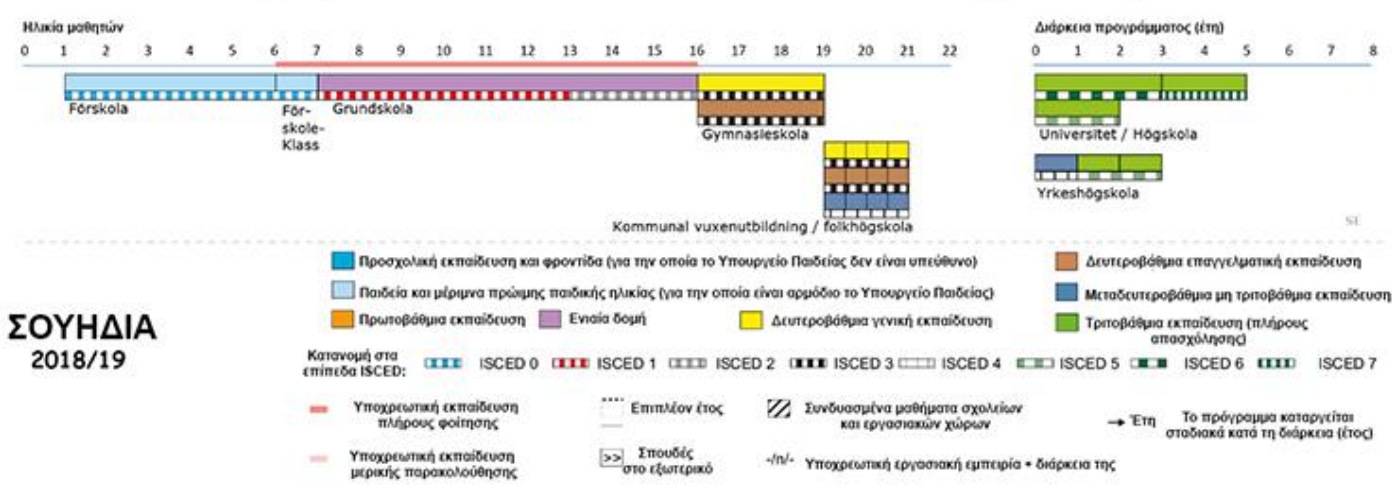
Source: Education at a glance: Educational attainment and labour-force status



Πίνακας 9 - Πηγή OECD (2018). Διαθέσιμος στην ιστοσελίδα: <https://data.oecd.org/eduatt/population-with-tertiary-education.htm>

Πίνακας 10

Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος



ΣΟΥΗΔΙΑ
2018/19

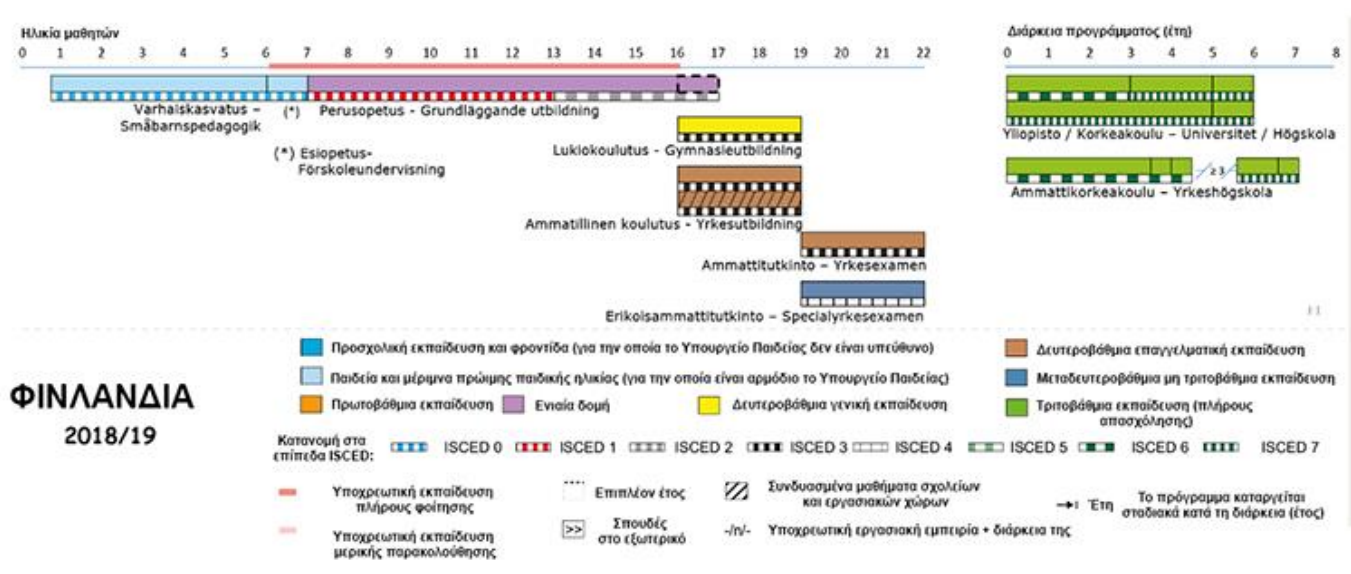
ISCED: Διεθνής Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης

Source: Eurydice 2018/19

Πίνακας 10 - Πηγή Euridice (2018/19). Διαθέσιμος στην ιστοσελίδα: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden_en

Πίνακας 11

Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος



ISCED: Διεθνής Ταξινομημένη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης

Source: Eurydice 2018/19

Πίνακας 11 - Πηγή Euridice (2018/19). Διαθέσιμος στην ιστοσελίδα: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en