

Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τομ. 6, 2010



Συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: η ανάγκη για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της δια βίου εκπαίδευσης

Σιάνου-Κύργιου Ελένη

<https://doi.org/10.12681/jode.9758>

Copyright © 2020 Ελένη Σιάνου-Κύργιου



To cite this article:

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). Συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: η ανάγκη για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της δια βίου εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 168-179. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.9758>

Συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: η ανάγκη για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της δια βίου εκπαίδευσης

Participation of adults in the Hellenic Open University: the need for a sociological approach to lifelong learning

Ελένη Σιάνου –Κύργιου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
esianou@uoi.gr

Περίληψη

Οι πολιτικές για τη δια βίου εκπαίδευση, στις οποίες εντάσσεται και η λειτουργία των ανοιχτών πανεπιστημίων, είναι προτεραιότητα των κυβερνήσεων στα κράτη μέλη της ΕΕ κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Βασίζονται στην υπόθεση ότι η ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης είναι προϋπόθεση για τη δημιουργία της κοινωνίας της γνώσης. Η υπόθεση αυτή έχει υπόβαθρο την θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία η δια βίου εκπαίδευση ωφελεί τα κράτη και τα άτομα, τα οποία αποφασίζουν για τη συμμετοχή στους θεσμούς της με βάση έναν ορθολογιστικό υπολογισμό και κριτήριο τα μελλοντικά υλικά οφέλη. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα δεδομένα μιας έρευνας που βασίζεται στην ποιοτική μέθοδο και έγινε σε φοιτητές που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους, με σκοπό να διερευνηθούν οι επιλογές και τα σχέδια συμμετοχής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Υποστηρίζεται ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και, γενικότερα, στους θεσμούς της δια βίου εκπαίδευσης προσδιορίζεται από το ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων. Δεν μπορεί να γίνει κατανοητή με τη μονοδιάστατη, οικονομική προσέγγιση της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Χρειάζεται να μελετηθεί από μια κοινωνιολογική σκοπιά, η οποία έχει σημασία για την επιστημονική συζήτηση και τις πολιτικές για τη δια βίου εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: δια βίου εκπαίδευση, ανοικτό πανεπιστήμιο, συμμετοχή, ενήλικες, κοινωνιολογική προσέγγιση

Abstract

Policies for lifelong learning, which involve the function of open university have been a priority for EU member states governments in recent decades. They are based on the assumption that the development of lifelong education is a prerequisite for the creation of a knowledge society. This assumption has its foundation on human capital theory, according which lifelong learning will benefit both the states and the people who decide to participate in institutions (of lifelong learning) on the basis of a rational calculation that has as a main criterion future material benefits. This article presents the data of a research-based qualitative study conducted with students who complete their studies in order to explore choice and plans to participate in the Hellenic Open University. We argue that the participation of adults in the Hellenic Open University and, more generally, the institutions of lifelong learning is determined by the broader context of social relations. It cannot be understood solely on the basis of the one-dimensional approach to economic theory of human capital. It needs to be studied from a sociological perspective, which is important for the scientific debate and policies for lifelong learning.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης αποτελεί, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, προτεραιότητα των κυβερνήσεων σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ. Οι πολιτικές που εφαρμόζουν για το σκοπό αυτό έχουν επίκεντρο την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται και η λειτουργία των ανοιχτών πανεπιστημίων. Παρουσιάζουν χαρακτηριστικές ομοιότητες στη ρητορική και στις πρακτικές, ενώ παράλληλα αποτιμώνται από την ΕΕ με κοινούς δείκτες (European Commission, 2002).

Η ρητορική βασίζεται στην υπόθεση ότι η ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης είναι προϋπόθεση για τη δημιουργία της κοινωνίας της γνώσης. Η κοινωνία της γνώσης γίνεται αντιληπτή από την άποψη των αντικειμενικών στόχων της οικονομικής ανάπτυξης, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Είναι η κοινωνία, στην οποία η γνώση είναι παράγοντας κλειδί για την οικονομική πρόοδο και την καινοτομία σε όλες τις σφαίρες της ανθρώπινης ζωής, δημιουργούνται διαρκώς νέες θέσεις εργασίας που σχετίζονται με τη διαχείριση της γνώσης και την παροχή υπηρεσιών (Castells, 1996). Μεγαλώνουν, συνεπώς, οι ανάγκες για υψηλά εξειδικευμένους εργαζόμενους με μακροχρόνιες περιόδους εκπαίδευσης ή κατάρτισης που διαθέτουν και ανανεώνουν διαρκώς τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να ασκήσουν τα βασισμένα στη γνώση επαγγέλματα. Είναι, επίσης, προϋπόθεση για να αντιμετωπίσουν τα κράτη τον ανταγωνισμό που οξύνεται, λόγω της παγκοσμιοποίησης (Lauder et al, 2006). Η παγκοσμιοποίηση αποδυναμώνει τα κράτη, τα οποία για να διατηρήσουν το επίπεδο ανάπτυξης χρειάζεται να διαθέτουν συγκριτικά πλεονεκτήματα, παράγοντας υψηλής ποιότητας αγαθά και υπηρεσίες που εξαρτώνται από τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες, τις ιδέες και τις καινοτομίες των εργαζομένων (Σιάνου - Κύργιου, 2001).

Με βάση την υπόθεση αυτή η δια βίου εκπαίδευση είναι άμεσα, γραμμικά συνδεδεμένη με την οικονομική ανάπτυξη, γιατί εξασφαλίζει την προετοιμασία των υψηλά εξειδικευμένων και ευέλικτων εργαζομένων (OECD, 2003a και OECD, 2003b). Παρέχει τη δυνατότητα να ανανεώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Enders and Fulton, 2002). Δεν εξυπηρετεί μόνο οικονομικούς, αλλά και κοινωνικούς στόχους, γιατί συμβάλλει στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών ως προς τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ή στην κατάρτιση (Murphy, 1993). Παρέχει, δηλαδή, περισσότερες ευκαιρίες σε ομάδες ενηλίκων να αποκτήσουν τα προσόντα, τα οποία αποτελούν συγκριτικό πλεονέκτημα στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης και να βελτιώσουν την επαγγελματική τους θέση (Leathwood and O'Connell, 2003).

Η ρητορική που συνδέει την ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη και την ατομική ευημερία έχει υπόβαθρο τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Είναι γνωστό πως η συγκεκριμένη θεωρία διατυπώθηκε κατά τη δεκαετία του 1960 στις ΗΠΑ από τον Schultz (Schultz, 1972). Σύμφωνα με αυτή, το ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή οι γνώσεις και οι δεξιότητες των ατόμων, είναι η πιο σημαντική μορφή κεφαλαίου για την οικονομική ανάπτυξη. Η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, κυρίως μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ωφελεί τα κράτη και τα άτομα (Φραγκουδάκη, 1985: 23-37). Τα κράτη επενδύουν στο ανθρώπινο κεφάλαιο αξιοποιώντας το ενδιαφέρον των ατόμων να εξασφαλίσουν πρόσβαση σε καλά αμειβόμενα επαγγέλματα. Τα άτομα επενδύουν στην εκπαίδευση προκειμένου να διευρύνουν τις ευκαιρίες για την εξεύρεση απασχόλησης με υψηλά εισοδήματα και προοπτικές καριέρας. Αποφασίζουν για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση με βάση έναν προσεκτικό, ορθολογιστικό υπολογισμό

και με κύριο κριτήριο τα μελλοντικά υλικά οφέλη (Becker,1993). Κάνουν αυτόνομα σκόπιμες επιλογές, εκτιμώντας τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν στην αγοράς εργασίας. Ισχύουν, δηλαδή, αυτά που υποστηρίζει η θεωρία της λογικής επιλογής, η οποία βασίζεται στην αρχή ότι η δράση των ατόμων είναι αυτόνομη, υπερβαίνει τις κοινωνικές δομές και σχέσεις (Boudon, 1974). Οι λογικές επιλογές των ατόμων γίνονται μετά από τη συλλογή των πληροφοριών και τον υπολογισμό των δαπανών και των μελλοντικών οικονομικών ωφελειών, με στόχο να μεγιστοποιήσουν τα κέρδη από την επένδυσή τους στην εκπαίδευση (Abell,1991).

Η θεωρία της λογικής επιλογής, όπως είναι γνωστό, αμφισβητείται από πολλούς ερευνητές. Οι Breen και Goldthorpe υποστηρίζουν ότι η κοινωνική τάξη είναι βασικός παράγοντας που διαφοροποιεί τις επιλογές, γιατί τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα αξιολογούν με διαφορετικά κριτήρια τα οφέλη από την εκπαίδευση (Breen and Goldthorpe,1997). Οι μελέτες που βασίζονται στο δομισμό υποστηρίζουν ότι οι επιλογές για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση υπόκεινται σε θεσμικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς περιορισμούς, τους οποίους δεν μπορεί να υπερβεί η δράση των ατόμων. Είναι εξωτερικές δυνάμεις και κοινωνικοί παράγοντες που προσδιορίζουν τις προτιμήσεις, τις αποφάσεις για την εκπαίδευση και την επαγγελματική σταδιοδρομία. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη, το φύλο και τις επιλογές, στις οποίες ασκούν ισχυρή επίδραση η εκπαιδευτική πολιτική για τη διεύρυνση των ευκαιριών και οι επικρατούσες συνθήκες στην αγορά εργασίας ασκούν την ισχυρή επίδραση στις επιλογές (Gambetta,1987 και Roberts,1984). Ο Bourdieu δίνει μια άλλη διάσταση στις επιλογές με την «αναστοχαστική κοινωνιολογία». Υποστηρίζει ότι οι προτιμήσεις και οι επιλογές των ατόμων εξαρτώνται από την έξη (habitus) που αναφέρεται στον τρόπο ζωής, τις αξίες και τις διαθέσεις των οικογενειών και των ατόμων (Harker, 1990). Η έξη, επίσης, συνδέεται με τις κοινωνικές ανισότητες, γιατί προκύπτει από αυτές και δημιουργεί τύπους δράσης που έχουν την τάση να αναπαράγουν τις αντικειμενικές δομές, από τις οποίες προέρχονται (Webb, Schirato and Danaher, 2002). Μαζί με το πολιτισμικό κεφάλαιο, μια διάσταση της ευρύτερης έξης που αντανάκλα τη θέση του κατόχου του, παίζει σημαντικό ρόλο στην παραγωγή και στη ρύθμιση των πρακτικών στην κοινωνική ζωή που συμβάλλουν στην πολιτισμική αναπαραγωγή (Bourdieu, 2002).

Είναι πλούσια η διεθνής βιβλιογραφία που εντάσσεται στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και αξιοποιεί τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για να εξετάσει στην υπόθεση, στην οποία στηρίζονται οι πολιτικές για την ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης και τη συμμετοχή των ενηλίκων στην ανώτατη εκπαίδευση. Εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της συζήτησης για τη διεύρυνση της συμμετοχής των παραδοσιακών και των ενηλίκων φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση. Η συζήτηση τροφοδοτείται από τα ευρήματα πλήθους ερευνών που δείχνουν ότι οι πολιτικές για τη διεύρυνση της συμμετοχής δεν αλλάζουν την κοινωνική σύνθεση και η κατανομή των φοιτητών στην εσωτερικά διαφοροποιημένη ανώτατη εκπαίδευση (Hayton and Paczuska, 2002). Η συμμετοχή εξαρτάται από σύνθετους κοινωνικούς παράγοντες. Είναι μονοδιάστατη η θεώρηση που βασίζεται στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου και υποστηρίζει ότι η συμμετοχή, ειδικά των ενηλίκων στους θεσμούς της δια βίου εκπαίδευσης, είναι προϊόν σκόπιμων επιλογών και ορθολογιστικού υπολογισμού για τα μελλοντικά υλικά οφέλη. Οι επιλογές των ενηλίκων εξαρτώνται από παράγοντες, όπως είναι το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο, οι δομές των ευκαιριών, οι κοινωνικές σχέσεις που διαφοροποιούνται στο χώρο και στο χρόνο. Επομένως, η συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή από μια στενή οικονομική σκοπιά. Χρειάζεται να συνδεθεί με τα κοινωνικά

χαρακτηριστικά, τις εκπαιδευτικές διαδρομές και τις τροχιές ζωής των ατόμων και να τοποθετηθεί στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων, εντός των οποίων λειτουργούν και από τις οποίες επηρεάζονται.

Αφορμή για την παρούσα μελέτη αποτέλεσε η συζήτηση για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση που καταγράφεται στη διεθνής βιβλιογραφία και παρουσιάστηκε παραπάνω εντελώς επιγραμματικά. Επίσης, η εντυπωσιακή ανάπτυξη που γνωρίζει το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ένας από τους σημαντικότερους θεσμούς της δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σε συνδυασμό με την έλλειψη ερευνών που να ξεετάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων από μια κοινωνιολογική σκοπιά.

Είναι γνωστό ότι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ιδρύθηκε με το Ν. 2083/1992 και άρχισε να λειτουργεί μετά τις σχετικές ρυθμίσεις του Ν. 2552/1997 στη βάση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για να καλύψει το αίτημα της δια βίου εκπαίδευσης. Στο σύντομο διάστημα μιας δεκαετίας έχει εξελιχθεί σε ένα από τα μεγαλύτερα πανεπιστήμια της χώρας που προσφέρει μεγάλο αριθμό προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών. Η ζήτηση για τη φοίτηση σε αυτό είναι σταθερά υψηλή και η αύξηση των εισακτέων και των φοιτητών εντυπωσιακή. Οι εισακτέοι κατά την τελευταία πενταετία τείνουν να διπλασιαστούν, αφού από 5.160 που ήταν κατά το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005 φθάνουν τις 7.400 το 2010-2011, ενώ οι ενεργοί φοιτητές υπερβαίνουν τις 34.250.

Η ρητορική που δικαιολογεί τη λειτουργία του βασίζεται σε επιχειρήματα που έχουν υπόβαθρο τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Στο επίσημο διαδικτυακό τόπο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου περιγράφονται οι λόγοι που επέβαλαν την ίδρυσή του ως εξής: «Μια σειρά από σύγχρονες εξελίξεις στην οικονομία, στις κοινωνικές δομές και στην τεχνολογία ευνοούν την ανάπτυξη ανοικτών συστημάτων εκπαίδευσης. Η άνοδος του κόστους της εργασίας, αρχικά, επιβάλλει τη σημαντική επένδυση στον ανθρώπινο παράγοντα, δηλαδή τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού επιπέδου και την εξειδίκευση των εργαζομένων. Από την άλλη, η μαζική είσοδος γυναικών στην αγορά εργασίας επαυξάνει την ανάγκη να τους παρέχονται εκπαιδευτικές ευκαιρίες μέσα από τους κύκλους των σπουδών του ευέλικτου συστήματος της Ανοικτής Εκπαίδευσης. Προς την ίδια κατεύθυνση συμβάλλει ο εκσυγχρονισμός του πρωτογενή τομέα της οικονομίας, καθώς και η ανάπτυξη του τομέα των υπηρεσιών, που απαιτούν συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εργαζομένων μέσα από ευέλικτα εκπαιδευτικά σχήματα. Γενικότερα, η ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας καθιστούν την αρχική τυπική εκπαίδευση ανεπαρκή για όλη τη διάρκεια της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου και οδηγούν στη σταδιακή απαξίωση των γνώσεών του, συνεπώς στην ανάγκη να επιμορφώνεται και να ενημερώνεται διαρκώς, ώστε να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να προσαρμόζεται στις μεταβολές»... «Τα ανοικτά συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης διέπονται από την αντίληψη ότι η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Κατά συνέπεια απευθύνονται σε πολύ μεγάλο φάσμα ενδιαφερομένων και παρέχουν, όσο γίνεται, περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες...». Είναι προφανές ότι η λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου συνδέεται με τις ανάγκες για υψηλά εξειδικευμένο και ευέλικτο εργατικό δυναμικό που θα προσαρμόζεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες στην αγορά εργασίας, λόγω των οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων. Επίσης, με την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών, αφού παρέχει τη δυνατότητα σε ενήλικες που δεν πραγματοποίησαν ή δεν ολοκλήρωσαν τις πανεπιστημιακές σπουδές στο συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα να τις πραγματοποιήσουν σε μια άλλη στιγμή της ζωής τους (Μαυρογιώργος, 2001).

Η εντυπωσιακή ανάπτυξη που γνωρίζει το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο συνοδεύεται, παράλληλα, και από πλήθος προβλημάτων που χρειάζεται να επιλυθούν, όπως για παράδειγμα ο μεγάλος αριθμός των φοιτητών που δεν ολοκληρώνουν της σπουδές τους (Σιάνου-Κύργιου, 2007). Από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας όμως διαπιστώνεται είναι περιορισμένες οι εμπειρικές έρευνες και μονομερής η επιστημονική συζήτηση. Οι περισσότερες μελέτες κινούνται στα όρια της ρητορικής ή εστιάζονται σε τεχνοκρατικής κυρίως φύσεως θέματα σχετικά με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι μελέτες αυτές είναι σημαντικές και δεν υποτιμώνται, δεν αρκούν όμως για να διερευνηθούν οι κοινωνικές λειτουργίες του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου.

Η μέθοδος έρευνας

Τα δεδομένα που περιγράφονται στη συνέχεια αντλήθηκαν από μια βάση δεδομένων, η οποία δημιουργήθηκε από μια ευρύτερη έρευνα που βρίσκεται σε εξέλιξη. Πραγματοποιείται σε φοιτητές που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους στην ανώτατη εκπαίδευση και έχει σκοπό να διερευνηθούν οι επιλογές, οι εμπειρίες από τις σπουδές, τα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, όπως και η σχέση τους με την κοινωνική τάξη. Προέρχονται, πιο συγκεκριμένα, από ένα μικρό δείγμα φοιτητών του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου που επιλέχθηκαν με κριτήριο να εργάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών. Το κριτήριο κρίθηκε απαραίτητα για να διασφαλισθεί η εγκυρότητα των ευρημάτων, να μην είναι δηλαδή κύριος λόγος της συμμετοχής τους η ανεργία ή προσπάθεια να αποκτήσουν το πτυχίο για να αναζητήσουν στη συνέχεια απασχόληση. Είναι επτά πτυχιούχοι, από τους οποίους οι πέντε εργάζονται στο δημόσιο και οι δύο στον ιδιωτικό τομέα. Οι τέσσερις προέρχονται από οικογένειες αγροτών και οι τρεις από τα χαμηλά μικροαστικά στρώματα, έχουν δηλαδή πατέρα υπάλληλο και μη εργαζόμενη μητέρα. Η ηλικία τους κυμαίνεται ανάμεσα στα 30 και τα 45 έτη, εκτός από μια εκπαιδευτικό που είναι 59 ετών και έχει συνταξιοδοτηθεί. Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος που στηρίχθηκε σε ημιδημιμένες συνεντεύξεις, προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος οι λόγοι στους οποίους αποδίδουν την απόφαση να φοιτήσουν στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο και τα οφέλη που ανέμεναν να αποκομίσουν από τις σπουδές (Patton, 2002). Γενικότερα, μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδρομές και τις τροχιές ζωής, τις βιογραφίες των υποκειμένων να απαντηθεί το κρίσιμο ερώτημα: ποιοι είναι οι παράγοντες που προσδιορίζουν τις επιλογές και τα σχέδια της συμμετοχής των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο;

Τα ευρήματα της έρευνας

Από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που είχαν σκοπό να ανιχνευθούν οι λόγοι, στους οποίους αποδίδουν την απόφαση να πραγματοποιήσουν τις σπουδές στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο προκύπτει ένα πρώτο γενικό εύρημα. Οι αποφάσεις των ενηλίκων για τη συμμετοχή οφείλονται σε πολλούς και σύνθετους λόγους που προσδιορίζονται από θεσμικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Η επιλογή να σπουδάσουν στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο δεν είναι αυτόνομη. Εξαρτάται από τις πιθανές και τις εφικτές λύσεις που είχαν στη διάθεσή τους, τη δομή των προϋποθέσεων που προσδιορίζεται από την κοινωνική τάξη και τις σχέσεις εντός της κοινωνικής τους τάξης. Πιο συγκεκριμένα, οι λόγοι που αναφέρουν είναι, με βάση το βαθμό συχνότητας, οι ακόλουθοι:

Οι αντικειμενικές συνθήκες ζωής που τους επέτρεπαν να αποφασίσουν για τη συνέχιση των σπουδών, σε συνδυασμό με τις ευκαιρίες που τους παρείχε η ανοιχτή πρόσβαση στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Με άλλα λόγια, οι προϋποθέσεις και οι δυνατότητες που είχαν να πραγματοποιήσουν, όπως αναφέρουν, μια ανεκπλήρωτη επιθυμία τους, καθώς στην κρίσιμη φάση της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση αντιμετώπιζαν σοβαρούς περιορισμούς και ανυπέρβλητα εμπόδια στο ενδεχόμενο να συνεχίσουν τις σπουδές στα συμβατά πανεπιστήμια. Τα εμπόδια και οι περιορισμοί είχαν σχέση με τις συνθήκες της ζωής και τις ανισότητες στην εκπαίδευση. Ήταν, δηλαδή, το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο, κυρίως οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε η οικογένειά τους, οι οποίες δεν τους επέτρεπαν να συνεχίσουν τις σπουδές στην ηλικία των λεγόμενων παραδοσιακών φοιτητών. Προείχε η ανάγκη για άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, ώστε να εξασφαλίσουν ένα εισόδημα, να επιλύσουν το βιοποριστικό πρόβλημα, το οποίο ήταν τόσο μεγάλο που δεν τους επέτρεπε ούτε καν να σκεφθούν το ενδεχόμενο συνέχισης των σπουδών. Ένας ελεύθερος επαγγελματίας επισημαίνει χαρακτηριστικά:

«Οι γονείς μου ήταν αγρότες και είχαν τέσσερα παιδιά, πολύ χαμηλό εισόδημα. Όταν τελείωσα το λύκειο, έπρεπε οπωσδήποτε να βρω μια δουλειά για να επιβιώσω και να βοηθήσω τους γονείς μου, ως μεγαλύτερος, για να μεγαλώσουν τα άλλα τρία αδέρφια μου. Δεν ήμουν καλός, αλλά ούτε και κακός μαθητής, χωρίς βέβαια καμιά βοήθεια στο επαρχιακό γυμνάσιο. Θα μπορούσα, πιστεύω, να διαβάσω και να περάσω σε μια σχολή. Δεν το σκέφτηκα καν, γιατί δεν είχα τα περιθώρια να κάνω τέτοια επιλογή. Βέβαια δε μου βγήκε τελικά σε κακό. Κατάφερα με κόπο και προσπάθεια να γίνω ένας καλός επαγγελματίας και κερδίζω σήμερα αρκετά χρήματα, χωρίς υπερβολικό κόπο. Επέλεξα να σπουδάσω τώρα, να αξιοποιήσω την ευκαιρία, γιατί έχω την άνεση, χωρίς οικονομικές πιέσεις και υποχρεώσεις».

Ένας άλλο εμπόδιο που αναφέρουν ήταν η χαμηλή επίδοση στο σχολείο, η οποία έθετε άλλου είδους περιορισμούς, δεν τους επέτρεπε να επιδιώξουν τη συνέχιση των σπουδών, μέσω του ανταγωνιστικού μηχανισμού των εθνικών εισαγωγικών εξετάσεων. Αυτό το πρόβλημα δεν υπήρχε πλέον, αφού η συμμετοχή στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο είναι δυνατή χωρίς εξετάσεις, εξαρτάται από την κλήρωση. Ένας ιδιωτικός υπάλληλος επισημαίνει:

«Δεν είχα τη δυνατότητα να σπουδάσω, όταν τελείωσα το λύκειο, γιατί δεν τα πήγαινα καθόλου καλά στο σχολείο. Δε διάβαζα, δεν είχα κάποιον να με σπρώξει στο βιβλίο, να με βοηθήσει στα κενά, ήμουν ένας σχεδόν κακός μαθητής. Οι γονείς μου είχαν μεγάλα προβλήματα και δεν μπορούσαν να ασχοληθούν μαζί μου. Ήθελαν μόνο να τελειώσω το λύκειο για λόγους ασφάλειας, μήπως και διοριστώ στο δημόσιο. Στις πανελλαδικές εξετάσεις πήγα εντελώς απροετοίμαστος και έγραψα χάλια... άλλωστε στις αρχές της δεκαετίας του '90 εισάγονταν λιγότεροι στα πανεπιστήμια, οπότε δεν είχα καμιά ελπίδα. Αποφάσισα αργά να κάνω σπουδές, όταν είχα την εμπειρία να καταλάβω την αξία της γνώσης, μια σχετικά σταθερή δουλειά και δεν αντιμετώπιζα προβλήματα επιβίωσης, αφού η γυναίκα μου εργάζεται και παίρνει έναν καλό μισθό. Μπορούσα να αναλάβω το κόστος των σπουδών και είχα το χρόνο να διαβάσω ακόμη και στη δουλειά μου».

Ο κυριότερος λόγος ήταν η αποτυχία τους στις πανελλαδικές εξετάσεις, την οποία μάλιστα, όπως αναφέρουν, βίωσαν ως μια τραυματική εμπειρία στη ζωή τους. Μία υπάλληλος του δημοσίου τομέα τονίζει για το θέμα αυτό:

«Ήθελα πολύ να σπουδάσω στο πανεπιστήμιο. Είχα διαβάσει και ήμουν καλή μαθήτρια, οι γονείς μου με υποστήριζαν και το ήθελαν πάρα πολύ. Οι καθηγητές μου στο σχολείο και στο φροντιστήριο θεωρούσαν σίγουρο ότι θα μπω σε μια σχολή. Ήθελα να γίνω φιλόλογος. Έδωσα δύο χρονιές με φοβερό άγχος και απέτυχα. Ήταν τόσο μεγάλη η απογοήτευση που δεν ήθελα καν να ξανασυζητήσω για σπουδές. Προσπάθησα και κατάφερα να γίνω δημόσιος υπάλληλος. Έκανα την οικογένειά μου, μεγάλωσα τα παιδιά μου. Όταν έμαθα για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο κάτι ξύπνησε μέσα μου και με ώθησε να πάρω την απόφαση και να κάνω την αίτηση... όταν κληρώθηκα χάρηκα πολύ, γιατί σκεφτόμουν ότι επιτέλους είχα την ευκαιρία και την τύχη να πραγματοποιήσω το όνειρό μου. Άλλωστε δεν είχα πια άμεσα προβλήματα για να διστάσω. Είχα την υποστήριξη του συζύγου μου, την οικονομική δυνατότητα, καλή σχέση με τους υπολογιστές και οι συναντήσεις με τους καθηγητές γίνονταν στην πόλη μου».

Δεν ήταν μόνο η αποτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις, όπως επισημαίνουν κάποιοι, αλλά και η έλλειψη οικονομικής άνεσης και άμεσης υποστήριξης από τους γονείς για να σπουδάσουν σε κάποιο πανεπιστήμιο του εξωτερικού, όπως έκαναν κάποιοι συμμαθητές τους. Δύο γυναίκες μάλιστα σχολιάζουν ότι προτίμησαν να παντρευτούν και να επιδιώξουν την εξεύρεση μιας σταθερής απασχόλησης. Οι οικογενειακές και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, κυρίως η ανατροφή των παιδιών τους απορρόφησε στη συνέχεια, δεν είχαν τα περιθώρια ούτε καν να σκεφτούν το ενδεχόμενο των σπουδών. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ήταν η μόνη λύση που τους δόθηκε σε μια κατάλληλη φάση της ζωής τους, όταν πολλά οικογενειακά προβλήματα είχαν επιλυθεί, είχαν το χρόνο να ασχοληθούν με τις σπουδές.

Αξίζει να επισημανθεί ότι πολλές φορές στις συνεντεύξεις τους παρουσιάζουν την απόφαση να σπουδάσουν στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως μια αυτόνομη, ατομική επιλογή. Ο τρόπος όμως που τη σχολιάζουν δείχνει ότι η αυτονομία δεν είναι ουδέτερη, αλλά δομείται και προσδιορίζεται από τις συνθήκες ζωής, τις ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις. Αναφέρουν, δηλαδή, ότι ήταν μια προσωπική απόφαση, αφού όμως εκτίμησαν προσεκτικά τις συνθήκες της ζωής τους. Ήταν η οικονομική άνεση που τους επέτρεπε να αναλάβουν τις δαπάνες για τις σπουδές, η αποδέσμευση από τις οικογενειακές υποχρεώσεις ή η άνεση χρόνου που τους προσέφερε η εργασία τους για να απασχοληθούν με τη μελέτη και να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις των σπουδών.

Από τα δεδομένα αυτά προκύπτουν ενδείξεις ότι η επιλογή για τη συνέχιση των σπουδών και η συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο καθορίζεται από ένα σύνολο κοινωνικών προϋποθέσεων και διαδικασιών που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό παρελθόν, τη θέση τους στην κοινωνική δομή. Δε συμμετέχουν όλοι οι ενήλικες σε έναν ισότιμο αγώνα για την αξιοποίηση των ευκαιριών που προσφέρουν οι θεσμοί της δια βίου εκπαίδευσης. Σε κάθε απόπειρα, συνεπώς, να ερμηνευθεί η συμμετοχή στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο χρειάζεται να ληφθούν υπόψη το εκπαιδευτικό παρελθόν, οι επαγγελματικές εμπειρίες που προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική τάξη και λειτουργούν αθροιστικά. Είναι μια σειρά χαρακτηριστικών γεγονότων, των οποίων η αλληλουχία είναι αντανάκλαση της δομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της κοινωνικά διαφοροποιημένης αξιοποίησή τους από τους ενήλικες.

Το δεύτερο γενικό εύρημα που προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι η συμμετοχή στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο δεν είναι προϊόν ορθολογιστικής επιλογής, με κύριο κριτήριο τα πιθανά υλικά οφέλη από τις σπουδές. Τα οφέλη που αναφέρουν ότι αναμένουν

και ο τρόπος που τα περιγράφουν παρεκκλίνει σαφώς από το οικονομικό μοντέλο προσέγγισης των προτιμήσεων και των επιλογών. Είναι πρωτίστως οι κοινωνικές και δευτερευόντως οι οικονομικές σχέσεις που ορίζουν τις επιλογές και τα σχέδια για τις σπουδές των ενηλίκων. Τα οφέλη που αναμένουν από τις σπουδές είναι, με βάση το βαθμό συχνότητας, τα ακόλουθα:

Το ενδιαφέρον να μάθουν, να αποκτήσουν ειδικές γνώσεις με συστηματικό τρόπο και σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, στο οποίο δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και τονίζουν ότι ήταν ο βασικός παράγοντας που τους ώθησε στην τελική απόφασή τους. Ένας ελεύθερος επαγγελματίας υποστηρίζει:

«Δεν περίμενα από τις σπουδές μου να κερδίσω κάτι άμεσα στον επαγγελματικό τομέα. Άλλωστε η δουλειά που κάνω είναι αρκετά επικερδής και δεν πρόκειται να την αλλάξω. Αυτό που με ενδιέφερε από την αρχή, όταν αποφάσισα να εγγραφώ, ήταν να αποκτήσω ευρύτερες γνώσεις, να μάθω για ειδικά θέματα που θα μου επιτρέψουν να συζητώ, να συζητώ σε ένα άλλο επίπεδο. Ίσως έμμεσα να με βοηθήσει στη δουλειά μου, επειδή έχει κάποια σχέση με τις τέχνες και τον πολιτισμό και θα ήθελα να έχω μια πιο συγκεκριμένη άποψη για την ιστορία και τη σημερινή πραγματικότητα».

Επισημαίνουν, επίσης, συχνά ότι αυτό που ανέμεναν να κερδίσουν από τις σπουδές ήταν να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να καλλιεργηθούν ως άτομα, ώστε να γίνουν καλύτεροι γονείς, να αποτελέσουν πρότυπα στα παιδιά τους ή να αισθανθούν πιο άνετα στις κοινωνικές τους σχέσεις. Μια γυναίκα δημόσιος υπάλληλος επισημαίνει:

«Όταν το αποφάσισα να σπουδάσω σκεφτόμουν και το πιστεύω ακόμη ότι οι γνώσεις που θα αποκτούσα από το διάβασμα για τον ελληνικό πολιτισμό θα μπορούσαν να με βοηθήσουν να καλλιεργήσω τον εαυτό μου, να αποτελέσω πρότυπο στα παιδιά μου, να έχω μια πιο ολοκληρωμένη προσωπικότητα, να αισθάνομαι καλύτερα και να έχω άποψη στις συζητήσεις με τους φίλους μου».

Είναι σημαντικό εύρημα ότι οι περισσότεροι δίνουν έμφαση στα συμβολικά, παρά στα υλικά οφέλη που θεωρούν ότι τους προσφέρουν οι σπουδές. Επισημαίνουν συχνά ότι θέλουν το πτυχίο για να αναβαθμίσουν το κοινωνικό τους στάτους, να αισθανθούν πιο άνετα στις κοινωνικές και επαγγελματικές τους σχέσεις. Σχολιάζουν μάλιστα ότι ένοιωθαν μειονεκτικά στο περιβάλλον τους, επειδή δεν είχαν ένα πτυχίο.

«Ήθελα να σπουδάσω, γιατί αισθανόμουν πολύ άσχημα στις κοινωνικές μας σχέσεις. Οι φίλοι μας είναι μορφωμένοι και ήμουν η μοναδική απόφοιτη λυκείου και περιτριγυριζόμουν από άτομα με πτυχία και διδακτορικά. Πιστεύω ότι με υποτιμούσαν. Το πτυχίο σου δίνει ένα άλλο στάτους, ανεξάρτητα, αν κάποιος το αξιοποιεί ή όχι. Η αξιοποίηση δεν είναι μόνο επαγγελματική, είναι και κοινωνική»

Οι νεότεροι στην ηλικία αναφέρονται και στα πιθανά επαγγελματικά οφέλη από τη χρήση του πτυχίου, αλλά δεν τα συνδέουν άμεσα με τις υλικές απολαβές. Ειδικά οι υπάλληλοι του δημοσίου τομέα υποστηρίζουν ότι ενδεχομένως να τους βοηθήσει για να βελτιώσουν την επαγγελματική τους θέση, να εξασφαλίσουν συντομότερα την προαγωγή και την άνοδο στη διοικητική ιεραρχία. Μια διοικητική υπάλληλος υποστηρίζει:

« Όταν άρχισα τις σπουδές δε σκεφτόμουν να χρησιμοποιήσω το πτυχίο για μια καλύτερη θέση στην υπηρεσία μου, ήθελα οπωσδήποτε να το πάρω. Τώρα θεωρώ ότι δεν είναι άσχημο να το κάνω, να γίνω δηλαδή προϊστάμενη και ενδεχομένως στο μέλλον να αναλάβω τη διεύθυνση, μια θέση που δεν μπορούν να καταλάβουν οι συνάδελφοί μου που είναι απόφοιτοι λυκείου. Πάντως προς το παρόν αυτό που κέρδισα και έχει μεγαλύτερη σημασία είναι ότι στο χώρο εργασίας μου με υπολογίζουν, έχει αλλάξει η στάση απέναντί μου, δείχνουν μεγαλύτερο σεβασμό και εκτίμηση ».

Όλοι σχεδόν θεωρούν σημαντικό όφελος τις γνώσεις που απέκτησαν από τις σπουδές για κάνουν πιο άνετα και καλύτερα τη δουλειά τους.

« Έχω μια καλή επιχείρηση. Όπως σας ανέφερα δεν έκανα τις σπουδές για να αλλάξω δουλειά, αλλά πίστευα ότι θα με βοηθούσαν για να βελτιωθώ στη δουλειά μου, να την κάνω καλύτερα. Πράγματι, έχω μάθει πολλά πράγματα από τις σπουδές, γνώσεις που έχουν αξία. Μπορεί να τις χρησιμοποιήσω για να επικοινωνήσω καλύτερα με τις εταιρείες, να αποκτήσω πελάτες και φίλους με υψηλό επίπεδο μόρφωσης, να κάνω πιο σωστές κινήσεις και να βελτιώσω ακόμη περισσότερο την επιχείρησή μου».

Κάποιοι εργαζόμενοι σε χαμηλόμισθες εργασίες υποστηρίζουν ότι προσδοκούν να αξιοποιήσουν το πτυχίο για να βρουν μια καλύτερη απασχόληση. Μια ιδιωτική υπάλληλος, σχετικά νέα στην ηλικία, επισημαίνει:

« Έχω τελειώσει ΙΕΚ και δουλεύω σε ένα κέντρο αδυνατίσματος. Δεν είναι άσχημα, αλλά ήθελα να πάρω ένα πανεπιστημιακό πτυχίο, γιατί πιστεύω ότι δίνει ευκαιρίες για να βρει κανείς μια καλύτερη εργασία, να πάρει καλύτερο μισθό με λιγότερες ώρες απασχόλησης. Θα ήθελα πάρα πολύ να το χρησιμοποιήσω και να γίνω δημόσιος υπάλληλος, να έχω μια σταθερή και άνετη δουλειά»

Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι στην ηλικία υποστηρίζουν ότι δεν ανέμεναν κανένα υλικό όφελος από τις σπουδές, εκτός από τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους και τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις.

«Έχω πτυχίο εκπαιδευτικού και εργάστηκα 30 χρόνια ως νηπιαγωγός. Ήθελα να σπουδάσω και κάτι άλλο, αλλά δεν είχα την ευκαιρία να το κάνω γρηγορότερα, λόγω της οικογένειας. Με τις σπουδές στον ευρωπαϊκό πολιτισμό έχω μάθει πολύ σημαντικά πράγματα, έχω ασκήσει τη γραφή μου, περνούσα πολύ δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο μου. Δε σκοπεύω να αξιοποιήσω το πτυχίο για καμιά θέση. Αυτές τις σπουδές τις αντιμετώπισα ως ένα δώρο στον εαυτό μου που δε θα μπορούσα να το κάνω πριν με τη δουλειά στο σχολείο, τη φροντίδα των παιδιών, το σπίτι και το σύζυγο. Πάντα θεωρούσα ότι είχα μάθει πολύ λίγα πράγματα στις πρώτες σπουδές μου, αισθανόμουν ότι δεν είχα την υποδομή για να καταλάβω τις εξελίξεις, να προβληματιστώ σε άλλα επίπεδα.»

Τα παραπάνω δεδομένα παρέχουν ενδείξεις ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο δεν είναι αποτέλεσμα μιας ενεργούς και σκόπιμης επιλογής που πηγάζει από ένα στενό και ορθολογιστικό υπολογισμό για μελλοντικά οφέλη, όπως συμβαίνει στους παραδοσιακούς φοιτητές που ενδιαφέρονται για την απόκτηση προσόντων που θα τους

εξασφαλίσουν την επαγγελματική αποκατάσταση. Δεν μπορεί να γίνει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στα οφέλη που αναμένουν και σχετίζονται με την προσωπική, την κοινωνική και την οικονομική ζωή. Τα οφέλη που αναμένουν οι ενήλικες από τις σπουδές προσδιορίζονται από ένα πολύπλοκο σύνολο κοινωνικών διαδικασιών, παρά από στενούς οικονομικούς υπολογισμούς.

Συμπέρασμα

Η συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο εξαρτάται από ένα σύνολο θεσμικών, οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων. Είναι η ανοιχτή πρόσβαση, η διεύρυνση των ευκαιριών που προσφέρει, αλλά και ο τρόπος που τις αξιοποιούν ή τις βιώνουν οι ενήλικες. Οι επιλογές και τα σχέδιά τους για τις σπουδές βρίσκονται σε συνάφεια με το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο, τις εκπαιδευτικές διαδρομές, τις προηγούμενες και τις τρέχουσες συνθήκες ζωής. Είναι μονομερής και απλουστευτική η υπόθεση που βασίζεται στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, ότι δηλαδή η συμμετοχή των ενηλίκων στους θεσμούς της είναι προϊόν ενεργούς επιλογής και ορθολογιστικού υπολογισμού των πιθανών κερδών.

Επομένως, η συμμετοχή των ενηλίκων δεν μπορεί να γίνει κατανοητή με βάση τη μονοδιάστατη και προβληματική αυτή οπτική, η οποία έχει, επιπλέον, αντανάκλαση στις πολιτικές και τις πρακτικές για την ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης. Υπονοεί ότι η παρέμβαση του κράτους είναι περιορισμένη. Το κράτος διασφαλίζει την προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών και την ενημέρωση για τα πλεονεκτήματα που συνεπάγεται η αξιοποίησή τους, ενώ η συμμετοχή των ενηλίκων προκύπτει από τον υπολογισμό των ωφελειών που συνεπάγεται. Είναι, δηλαδή, οι μηχανισμοί της αγοράς, οι οποίοι προωθούν την ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης που είναι προϋπόθεση για τη δημιουργία της κοινωνίας της γνώσης και την προσαρμογή των εργαζομένων στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Η συμμετοχή στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο μπορεί να γίνει κατανοητή, αν ιδωθεί ως μια σύνθετη διαδικασία, συνδεδεμένη άμεσα με τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, το οικονομικό και το κοινωνικό υπόβαθρο των ενηλίκων. Αν διερευνηθούν οι τρόποι, με τους οποίους διαφοροποιούνται οι προτιμήσεις και οι επιλογές των ατόμων με βάση τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τροχιές που είναι ενσωματωμένες στις κοινωνικές σχέσεις. Αν αναλυθούν οι διαφορές που παρουσιάζουν οι δομές των ευκαιριών στην ανώτατη εκπαίδευση και στη δια βίου εκπαίδευση.

Μια τέτοια προοπτική απαιτεί όμως μια πιο εκλεπτυσμένη κοινωνική θεωρία για τη δια βίου εκπαίδευση, η οποία θα εξετάζει τη συμμετοχή των ενηλίκων, αφού την εντάξει στο πλαίσιο των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων. Απαιτεί, επίσης, την πραγματοποίηση κοινωνιολογικών εμπειρικών ερευνών, ώστε να διαμορφωθεί μια αντικειμενική εικόνα για τις επιλογές και τα σχέδια των ενηλίκων σε σχέση με τα εμπόδια και τους περιορισμούς που τις καθορίζουν, στο χρόνο και στο χώρο. Τα ευρήματά τους είναι χρήσιμα για να αναλυθούν και να ερμηνευθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή, την πρόοδο, τις εμπειρίες των ενηλίκων από τις σπουδές. Επίσης, να αναδειχθούν τα ουσιαστικά προβλήματα που αντιμετωπίζει το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι πολιτικές παρουσιάζουν αντιφάσεις και ασυνέχειες που έχουν αντανάκλαση στη συμμετοχή των ενηλίκων και στις λειτουργίες του. Από την πλευρά της συμμετοχής, για παράδειγμα, οι πολιτικές έρχονται συχνά σε αντίθεση με τις ανάγκες των ενηλίκων φοιτητών και υποτιμούν τα προβλήματά τους. Χρειάζεται, συνεπώς, να αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης και επιστημονικής συζήτησης που θα βασίζεται σε αντικειμενικά δεδομένα. Η συζήτηση αυτή μπορεί να διανοίξει νέους δρόμους προβληματισμού

και, ενδεχομένως, να συμβάλει στην επίλυση των προβλημάτων και την ανανέωση των πολιτικών για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, γενικότερα για τη δια βίου εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Abell, P. (1991). Introduction. Στο P. Abell (Ed.), *Rational Choice Theory* (pp. ix-xviii). Aldershot, Brookfield: Edward Elgar.
- Abell, P. (1992). Is Rational Choice Theory a Rational Choice of Theory? Στο J. Coleman and Th. Fararo (Eds.), *Rational Choice Theory: Advocacy and Critique* (pp. 183-206). Newbury Park: Sage.
- Becker, G. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9 (3), 275-305.
- Bourdieu, P. (2002). *Η Διάκριση*, Αθήνα: Πατάκης.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Οι λόγοι που επέβαλαν την ίδρυση του ΕΑΠ.
Ανακτήθηκε στις 4 Νοεμβρίου, 2009 από <http://www2.eap.gr/frameset.jsp?locale=el>
- Enders, J. and Fulton, O. (2002). *Higher Education in a Globalising World International Trends and Mutual Observation*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- European Commission (2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brussels: EC.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Gewirtz, S. (2008). Give Us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 7 (4), 414-424.
- Harker, R. (1990) Education and Cultural Capital. Στο R. Harker, Mahar, C. & Wilkes, C. (Eds.) *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu: the practice of theory*. London, Macmillan Press.
- Hayton, A. and Paczuska, A. (2002). Access, Participation and Higher Education. Kogan Page.
- Hatcher, R. (1998). Class Differentiation in Education: Rational Choices?. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (1), 5-24.
- Lauder, H. Brown, P. Dillabough, J. A. and Halsey, A.H. (2006). Introduction: The Prospects for Education: Individualization, Globalization, and Social Change. Στο H. Lauder, P Brown, J. A. Dillabough, A.H. and Halsey (Eds), *Education, Globalization & Social Change* (pp. 1-70). Oxford: Oxford University Press.
- Leathwood, C., & O'Connell, P. (2003). It's a struggle: the construction of the 'new student' in higher education. *Journal of Education Policy*, 18 (6), 597-615.
- Μαυρογιώργος, Μ. (2001). Από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ: μια δύσκολη μετάβαση. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Πάτρα 25-27 Μαΐου 2001.
- Ανακτήθηκε στις 4 Νοεμβρίου, 2009 από http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect2/143.htm
- Murphy, J. (1993). A degree of waste: The economics benefits of educational expansion. *Oxford Review of Education*, 19 (1), 9-31.
- Organisation for Economic Development and Cooperation (2003a). *Education at a glance*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2003b). *Beyond Rhetoric: adult learning policies and practices*. Paris: OECD.
- Patton, M. Q., (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications,
- Schultz, T. W. (1972). Η οικονομική αξία της εκπαίδευσως, (εισ. μτφρ. Γ.Φ. Κουτσομάρη). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ε. Σιάνου – Κύργιου (2001). Παγκοσμιοποίηση, κράτος και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Π. Νούτσος (επιμ.) *Προβλήματα Σοσιαλισμού. Εξουσία και κοινωνίες στη 'μεταδιπολική' εποχή* (σσ. 63-78). Τομέας Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2007). Ανοικτά πανεπιστήμια και διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση. Πρακτικά του ICODL 2007, 4th International Conference in Open and Distance Learning – Αθήνα 23-25

Νοεμβρίου 2007. Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education , τομ. Α΄, σσ. 552-558.

Webb, J., Schirato, T. & Danaher, G. (2002). Understanding Bourdieu. London: Sage Publications.