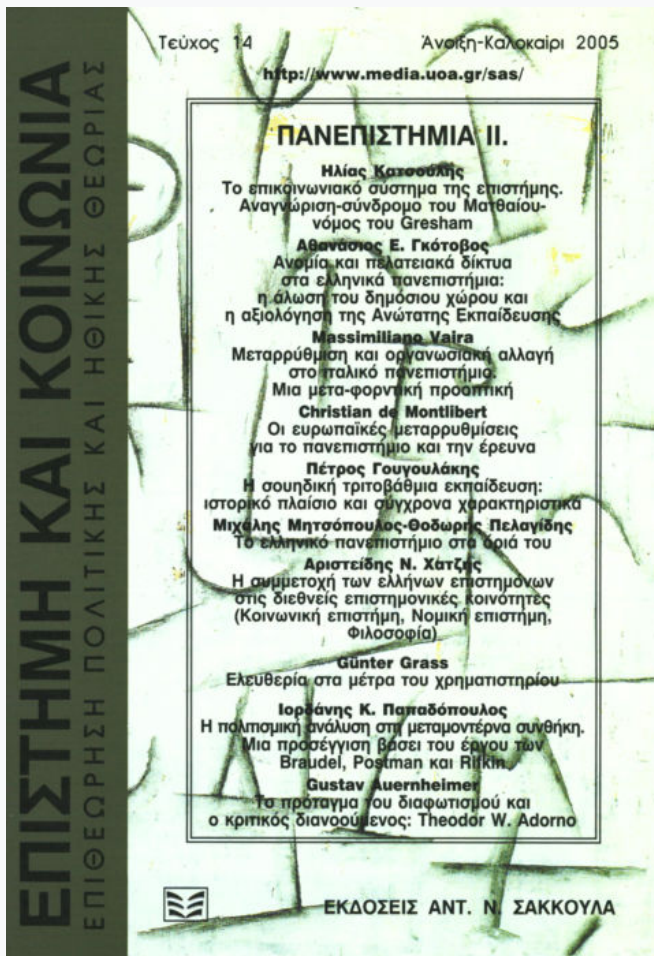


Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας

Τόμ. 14 (2005)

Πανεπιστήμια II



Η σουηδική τριτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορικά πλαίσια και σύγχρονα χαρακτηριστικά

Πέτρος Γουγουλάκης

doi: [10.12681/sas.476](https://doi.org/10.12681/sas.476)

Copyright © 2015, Πέτρος Γουγουλάκης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γουγουλάκης Π. (2015). Η σουηδική τριτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορικά πλαίσια και σύγχρονα χαρακτηριστικά. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 14, 141-173. <https://doi.org/10.12681/sas.476>

Η σουηδική τριτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορικό πλαίσιο και σύγχρονα χαρακτηριστικά

Πέτρος Γουγουλάκης*

Στο άρθρο αυτό σκιαγραφείται η Ανώτατη Εκπαίδευση της Σουηδίας σήμερα μέσα από το πρίσμα της πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής εξέλιξης της χώρας. Επίσης, επιχειρείται η παρουσίαση κάποιων χαρακτηριστικών του σουηδικού συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με προτεραιότητα στον θεσμό της ισχύουσας διοικητικής 'πηδαλιούχησης' και την αξιολόγηση, το σύστημα φοιτητικής χρηματοδότησης και τη διάρθρωση των τίτλων σπουδών που απονέμουν οι Ανώτατες Σχολές.

Η γενική εικόνα

Ο ρόλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική εξέλιξη μιας σύγχρονης κοινωνίας απέκτησε ιδιαίτερη βαρύτητα τα τελευταία χρόνια. Η Σουηδία, η χώρα της οποίας το σύστημα Ανώτατης Εκπαίδευσης περιγράφεται ως προς τα βασικά του χαρακτηριστικά στο παρόν κείμενο, επενδύει σε αυτή τεράστιους πόρους και προσδοκίες ευελπιστώντας ότι η άνοδος του μορφωτικού επιπέδου των πολιτών της θα συμβάλει στην αύξηση της παραγωγικότητας και της ισχυροποίησής της στον διεθνή ανταγωνισμό. Σε ποσοστά ΑΕΠ, η Σουηδία συγκαταλέγεται ανάμεσα στις χώρες με τις μεγαλύτερες επενδύσεις στην εκπαίδευση, ενώ έρχεται πρώτη

* Επίκουρος Καθηγητής στο Stockholm Institute of Education, Department of Social and Cultural Studies in Education. (Petros. Gougoulakis@lhs.se).

μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ σε επενδύσεις στον τομέα της έρευνας, τεχνολογίας και ανάπτυξης. Το σύστημα Ανώτατης Εκπαίδευσης της Σουηδίας έχει διευρυνθεί και επεκταθεί αισθητά τα τελευταία 20 χρόνια με αποτέλεσμα, σήμερα, ένας όλο και μεγαλύτερος αριθμός αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και μεγαλύτερων ηλικιών, να σπουδάζουν σε κάποιο από τα 60 πανεπιστημιακά ιδρύματα που λειτουργούν στην επικράτεια της.¹ Χωρίς υπερβολή, η Ανώτατη Εκπαίδευση της Σουηδίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως μαζική ή ως 'εκπαίδευση των πολλών'. Το ακαδημαϊκό έτος 2002/03 ήταν εγγεγραμμένοι σε διάφορες σχολές περίπου 385.000 σπουδαστές όλων των ηλικιών από τους οποίους οι 83.000 ήταν αρχάριοι.² Το προσωπικό που απασχολείται στα πανεπιστήμια –universitet– και τις ανώτατες σχολές –högskolor– ανέρχεται περίπου στα 60.000 άτομα.

Όλα τα πανεπιστήμια είναι κρατικά. Κρατικές είναι και οι περισσότερες ανώτατες σχολές εκτός των σχολών νοσηλευτικής (vårdhögskolor), που εποπτεύονται από την τοπική και νομαρχιακή αυτοδιοίκηση, και κάποιων μεμονωμένων ιδρυμάτων ιδιωτικού ιδιοκτησιακού καθεστώτος, όπως είναι η πολυτεχνική σχολή Chalmers στην πόλη Göteborg και η εμπορική σχολή Handelshögskolan στη Στοκχόλμη. Και αυτές όμως χρηματοδοτούνται, κατά ένα μέρος, από κρατικούς πόρους. Η Ανώτατη Εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων και των μεταπτυχιακών σπουδών, που χρηματοδοτείται και εποπτεύεται από το σουηδικό κράτος είναι εντελώς δωρεάν.

Ιδιωτικές ανώτατες σχολές άρχισαν να εμφανίζονται ήδη από τον 19ο αιώνα προσφέροντας προγράμματα σπουδών που δεν κάλυπτε το παραδοσιακό κρατικό σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανταποκρινόμενες στις ανάγκες της κοινωνίας και της παραγωγής σε περίοδο έντονων αλλαγών που προκαλούσε η λογική του εκβιομηχανισμού. Όταν η δραστηριότητά τους κέρδιζε την εκτίμηση και την ευρύτερη αποδοχή των σπουδαστών και του κοινωνικού συνόλου, το κράτος, τις 'αγκάλιαζε' ενισχύοντάς τις οικονομικά στην αρχή, κρατικοποιώντας αργότερα τις περισσότερες εξ αυτών, και εντάσσοντάς τις στους σχεδιασμούς της εκπαιδευτικής του πολιτικής. Οι τάσεις αυτές είναι εκφάνσεις έντονης πολιτικοποίησης (όχι και κατ' ανάγκην κομματικοποίησης) του πεδίου της Ανώτατης Εκπαίδευσης στη Σουηδία.

Από τις αλλαγές που επήλθαν στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες ως η πλέον ριζική θεωρείται η μεταρρύθμιση του συστήματος χρηματοδότησης. Ενώ προηγουμένως η χρηματοδότηση προδιέγραφε τα ποσοτικά μεγέθη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με λεπτομερείς διατάξεις, χωρίς να αφήνει περιθώρια ευελιξίας στα ιδρύματα και το προ-

σωπικό τους στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της δραστηριότητάς τους, τώρα, η χρηματοδότηση σκιαγραφεί ένα ευρύ πλαίσιο στόχων δίνοντας τη δυνατότητα (και την ευθύνη) στις σχολές να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο της εντολής για παραγωγή συγκεκριμένου εκπαιδευτικού έργου, σχεδιάζοντας το αντικείμενο και τις μορφές υλοποίησης των προγραμμάτων που αυτές κρίνουν ότι αντιστοιχούν στις προθέσεις και το πνεύμα της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, από τη δεκαετία του 1980 παρατηρείται αύξηση των εσόδων των ανωτάτων ιδρυμάτων από εξωτερικούς πόρους –πέραν των κρατικών κονδυλίων– με τη μορφή οργάνωσης προγραμμάτων σπουδών κατά παραγγελία δημοσίων ή ιδιωτικών φορέων και συμμετοχή σε ποικίλα ερευνητικά και αναπτυξιακά προγράμματα.

Η διαμόρφωση του σουηδικού πανεπιστημίου

Η εξέλιξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος της Σουηδίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνονται στη δίνη της βιομηχανικής επανάστασης από τα τέλη του 18ου αιώνα. Η εφαρμογή του ορθολογικού προτύπου οργάνωσης της παραγωγής, που σύμφωνα με συμβατικά κριτήρια αποδείχθηκε επιτυχής εντάσσοντας τη χώρα μεταξύ των πλέον αναπτυγμένων κοινωνιών, θα ήταν αδιανόητη δίχως οργανωμένες εκπαιδευτικές και μορφωτικές-παιδαγωγικές προσπάθειες επηρεασμού της νοοτροπίας του σουηδικού λαού. Γενικότερα, η λειτουργία της εκπαίδευσης, ως θεσμού και ως κοινωνικής πρακτικής, εξυπηρετεί κυρίως τις ανάγκες οργανωμένων κοινωνιών και κοινωνικών ομάδων για μεταβίβαση, αρχικά της πολιτιστικής τους κληρονομιάς από γενεά σε γενεά και, φυσικά, του περαιτέρω εμπλουτισμού της. Τοιοτοτρόπως, η εκπαίδευση αποτελεί το κατ' εξοχήν μέσον ελέγχου της κοινωνικής ζωής (Dewey 1916/1966).³

Επιγραμματικά, θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια κάποια γεγονότα-σταθμούς στην ιστορία της σύγχρονης Σουηδίας επικεντρώνοντας την προσοχή μας στο μορφωτικό τους αντίκτυπο μέσα από συγκεκριμένες παιδαγωγικές ενέργειες.⁴ Πρώτα, όμως, θα πρέπει να γίνει η ακόλουθη επισήμανση:

Ο χώρος της σουηδικής Ανώτατης Εκπαίδευσης αποτελείται από δύο ειδών ιδρύματα ή φορείς: τις ανώτατες σχολές (Högskolor) και τα πανεπιστήμια (Universitet). Αρχικά, η επωνυμία Högskola αποδίδονταν σε τριτοβάθμια ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης, όπως π.χ. οι τεχνικές σχολές. Ο όρος Universitet αποδίδεται μόνο σε ιδρύματα με μεγάλο αριθμό σχολών,

φοιτητικού πληθυσμού, υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής κατάρτισης του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού, καθώς και μεγάλο εύρος ερευνητικής δραστηριότητας. Από τη μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του 1977, όμως, επικρατεί σχετική 'σύγχυση' αναφορικά με τη διάκριση ιδρυμάτων σε ανώτατες σχολές και πανεπιστήμια, με αποτέλεσμα σήμερα να χρησιμοποιούνται οι όροι *Högskola* και *Universitet* άλλοτε μαζί και άλλοτε εναλλακτικά, υπονοώντας είτε ένα συγκεκριμένο ίδρυμα Ανώτατης Εκπαίδευσης –ασχέτως αν είναι ανώτατη σχολή ή πανεπιστήμιο–, είτε τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολό τους. Με ορισμένες εξαιρέσεις, οι ανώτατες σχολές, σε αντίθεση με τα πανεπιστήμια, δεν δικαιούνται να οργανώνουν μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και να απονέμουν μεταπτυχιακούς τίτλους.

Ιδιωτικά πανεπιστήμια και σχολές

Το σύστημα της Ανώτατης Εκπαίδευσης ήταν πάντα και εξακολουθεί, σε μεγάλο βαθμό, να αποτελεί δημόσιο αγαθό και να χρηματοδοτείται μέσω του κρατικού προϋπολογισμού. Ιδιωτικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να λειτουργήσουν στην επικράτεια της χώρας. Όμως η λειτουργία τους, αν δεν καλύπτεται οικονομικά από τον δημόσιο προϋπολογισμό, καθιστά την φοίτηση σε αυτά σχεδόν απαγορευτική, λόγω του ύψους των διδάκτρων που επιβαρύνουν εξ ολοκλήρου τους φοιτούντες. Εκτίμησή μας είναι, εξάλλου, πως δεν συντρέχει υπό τις επικρατούσες συνθήκες στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Σουηδία κάποιος ιδιαίτερος λόγος, που να καθιστά αναγκαία τη λειτουργία ιδιωτικών ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η ζήτηση σπουδών σε αυτό το επίπεδο καλύπτεται άνετα από την υπάρχουσα υποδομή. Τα υπάρχοντα ιδιωτικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν ιδιαίτερες ιστορικές περιπτώσεις. Είναι, όμως, ενταγμένα στο σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας που σημαίνει ότι αναγνωρίζονται, επιδοτούνται και εποπτεύονται από το κράτος (υπουργείο Παιδείας).

Τα περισσότερα από τα υπάρχοντα ιδιωτικά ανώτατα ιδρύματα εμφανίστηκαν ήδη από τις αρχές του 19ου αιώνα, για να καλύψουν ανάγκες διδασκαλίας και κατάρτισης σε εξειδικευμένα τεχνολογικά επαγγέλματα επειδή το κράτος δεν ικανοποιούσε τέτοιου είδους ανάγκες του ιδιωτικού τομέα για λόγους, όχι μόνον πρακτικούς, αλλά κυρίως ιδεολογικούς.

Για παράδειγμα, η Ανώτατη Σχολή Στοκχόλμης (*Stockholms högskola*) ιδρύθηκε το 1878 με πρωτοβουλία και οικονομική ενίσχυση των δημοτικών

αρχών της πόλης και με συνδρομές πολιτών. Τα πρώτα χρόνια διοργάνωνε ανοιχτές διαλέξεις στο πνεύμα της θετικιστικής παράδοσης του August Comte γύρω από θέματα των νέων φυσικών και κοινωνικών επιστημών και εκπαίδευση σε νέα γνωστικά αντικείμενα όπως π.χ. φυσική, χημεία, γεωλογία, μαθηματικά, αστρονομία νομικές σπουδές, κοινωνιολογία, πολιτικές επιστήμες, ιστορία λογοτεχνίας και τέχνης. Πριν από τη Σχολή της Στοκχόλμης λειτουργούσαν ήδη στην πόλη και ορισμένα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα εξειδικευμένης επαγγελματικής κατεύθυνσης, μεταξύ των οποίων το ιατρικό συγκρότημα Karolinska Institutet και το τεχνολογικό ίδρυμα Teknologiska Institutet. Με την εξέλιξη των επιστημών, τις ανάγκες της εκβιομηχάνισης, της αγοράς εργασίας και της διοίκησης σε κατάλληλα καταρτισμένο επιτελικό προσωπικό, τα ιδρύματα αυτά αναβαθμίσθηκαν σε ανώτατες σχολές.

Αν και επιχειρήθηκε πολλές φορές η συνένωση όλων των μεμονωμένων σχολών υπό μορφή ενιαίου πανεπιστημίου αυτό δεν στάθηκε δυνατό για καθαρά ιστορικούς λόγους. Το μόνο έμπρακτο αποτέλεσμα των προσπαθειών συνένωσης των αυτοδύναμων αυτών σχολών ήταν η δημιουργία, τη δεκαετία του 1930, της Συνόδου των Πρυτάνεων της Στοκχόλμης. Η μαζική αύξηση του σπουδαστικού πληθυσμού κατέστησε, στην πορεία, κάθε σκέψη συγκέντρωσης όλων των σχολών κάτω από την ίδια στέγη μη υλοποιήσιμη. Ύστερα από πολύχρονες συζητήσεις και διερευνήσεις, η Ανώτατη Σχολή Στοκχόλμης, που εν τω μεταξύ περιήλθε υπό κρατική κηδεμονία –όπως και τα περισσότερα άλλα αυτοδύναμα εκπαιδευτικά ιδρύματα που λειτουργούσαν στη Στοκχόλμη– μετατράπηκε σε Πανεπιστήμιο (Stockholms Universitet) με απόφαση της σουηδικής Βουλής την 1η Ιουλίου 1960.

Άλλο παράδειγμα αποτελεί η Εμπορική Σχολή της Στοκχόλμης (Handelshögskolan): ιδρύθηκε το 1909 με ιδιωτική πρωτοβουλία λειτουργώντας πολλά χρόνια με ιδιωτικές χορηγίες. Ιδιωτικό παραμένει και σήμερα το ιδιοκτησιακό καθεστώς της Σχολής, όμως, η δραστηριότητά της χρηματοδοτείται από κρατικούς πόρους και ρυθμίζεται με ειδική σύμβαση με το υπουργείο Παιδείας. Οι σχολές που ιδρύονταν στις μεγάλες, κυρίως, πόλεις χαρακτηρίζονταν ως ‘ελεύθερα’ ιδρύματα (fria högskolor) και η προγραμματική τους κατεύθυνση διέφερε των κρατικών πανεπιστημίων βασική μέριμνα των οποίων ήταν η ‘παραγωγή’ ικανού αριθμού δημόσιων λειτουργών για τις ανάγκες της δημόσιας διοίκησης.

Οι ελεύθερες σχολές ήταν εξ αρχής έντονα προσανατολισμένες στις θετικές επιστήμες, ενώ ανεκτίμητος θεωρείται ο επιμορφωτικός τους ρόλος μέσω σεμιναρίων και διαλέξεων ανοιχτών για το ευρύ κοινό. Με την πάροδο

του χρόνου, και οι σχολές αυτές εντάχθηκαν στο τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό σύστημα αποκτώντας πανεπιστημιακό status (Richardson 2004: 245-247).

Εκπαίδευση στην υπηρεσία του ισχυρού έθνους...

Ενόψει του επερχόμενου εκδημοκρατισμού του πολιτικού συστήματος θεωρήθηκε αναγκαία η καθιέρωση της γενικής υποχρεωτικής παιδείας το έτος 1846. Η μόρφωση του λαού, με στόχο την απόκτηση κατάλληλων ικανοτήτων, τρόπων συμπεριφοράς και κοσμοαντίληψης, συνέπλεε με το ιδεώδες του νομοταγούς ατόμου-πολίτη του διαπνεόμενου από τις αρχές του Διαφωτισμού, αποτελώντας τη βασικότερη λειτουργία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Προτού επιβληθεί η γενική εκπαίδευση, περνώντας στη δικαιοδοσία των τοπικών κοινωνιών με την ενίσχυση του κράτους, η Εκκλησία ήταν εκείνη που είχε την ευθύνη της πειθαρχίας και διαμόρφωσης των συνειδησεων των λαϊκών μαζών. Με μέτρα όπως ο υποχρεωτικός εκκλησιασμός και η συμμετοχή σε κατηχητική διδασκαλία, που ολοκληρώνονταν με κατ' οίκον ακρόαση-εξέταση ενώπιον ιερέα,⁵ οι άρχοντες της χώρας διέθεταν στα χέρια τους ένα αποτελεσματικό μέσο καθυπόταξης ελέγχοντας στην πράξη όλον τον πληθυσμό (βλ. Richardsson 2004).

Ο πραγματιστικός προσανατολισμός του σουηδικού εκπαιδευτικού μοντέλου χαρακτηρίζει όλες σχεδόν τις μορφές εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων μέχρι σήμερα. Θα αναφερθούμε σε δύο ακόμη ιστορικά γεγονότα για να υπογραμμίσουμε ακριβώς τη μακρόχρονη παράδοση πραγματισμού που διαπνέει την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας.

Το 1658 περιέρχεται υπό σουηδική κυριαρχία η επαρχία της δανέζικης Skåne (Νότια Σουηδία) με τη συμφωνία ειρήνης του Roskilde. Είναι η εποχή κατά την οποία η σουηδική μοναρχία διαδραμάτιζε ρόλο μεγάλης δύναμης. Επειδή όμως ο πληθυσμός της νεοαποκτηθείσας επαρχίας είχε δανέζικη (εθνική/εθνοτική) συνείδηση, οι 'δυνάμεις κατοχής' αντιμετώπιζαν αναταραχές και την οργανωμένη αντίσταση του πληθυσμού. Η απάντηση της σουηδικής εξουσίας ήταν να εντείνει την 'σουηδοποίηση' της επαρχίας, δια της υποβολής όλων των παιδιών σε υποχρεωτική διδασκαλία στη σουηδική γλώσσα, και να προχωρήσει στη δημιουργία του πανεπιστημίου της Lund. Η ίδρυση του πανεπιστημίου σχεδιάστηκε και για να εξυπηρετήσει και τις ανάγκες σουηδών σπουδαστών που αναγκάζονταν να φοιτούν στο πανεπιστήμιο της Κοπεγχάγης.⁶

Άλλο χαρακτηριστικό ιστορικό παράδειγμα μέσα από το οποίο προβάλλει ο ρόλος της εκπαίδευσης, ως μέσου επίλυσης κάποιου σημαντικού πολιτικού ή κοινωνικού προβλήματος, θεωρείται αναμφισβήτητα η ίδρυση και λειτουργία από τα μέσα του 19ου αιώνα των μη κρατικών Ανώτερων Λαϊκών Σχολείων (Folkhögskolor).⁷ Ως βασική αιτία της δημιουργίας τους προβάλλεται η ανάγκη πολιτικής παιδείας, εξαιτίας της διεύρυνσης των αρμοδιοτήτων της τοπικής αυτοδιοίκησης (θεσμοθετήθηκε το 1862) και της αντιπροσώπευσης της τάξης των αγροτών στην εθνοσυνέλευση το 1866. Αρχικά, εκπαιδευόνταν στα σχολεία αυτά οι γόνοι των εύπορων αγροτικών οικογενειών, όπου εξοικειώνονταν με τις σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές αγροτικής παραγωγής, προετοιμαζόμενοι παράλληλα για μελλοντικούς ρόλους στα συμβούλια των τοπικών αυτοδιοικήσεων. Για τον σκοπό αυτό οι σπουδές οργανώνονταν στη βάση προοδευτικών, συλλογικών και αυτοδιαχειριστικών διδακτικών προτύπων που εννοούσαν την ανάπτυξη χρήσιμων ικανοτήτων καλλιεργώντας δημοκρατική συνείδηση, ενεργητική συμμετοχή, υπευθυνότητα και σεβασμό της αντίθετης άποψης.

Από τα τέλη του 19ου αιώνα εμφανίζονται στο πολιτικό προσκήνιο της χώρας νέα δυναμικά πολιτικά υποκείμενα, που με τη μορφή κοινωνικών κινημάτων οργανώνουν μεγάλα τμήματα της εργατικής τάξης, διατυπώνοντας στα μεταρρυθμιστικά τους προγράμματα αιτήματα εκδημοκρατισμού των πολιτικών δομών, του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού κράτους, με απώτερο στόχο την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο έλεγχος του περιεχομένου και των μορφών οργάνωσης της διδασκαλίας της βασικής εκπαίδευσης και, αργότερα, των υπόλοιπων βαθμίδων, αποτέλεσε αρένα καθοριστικών ιδεολογικών συγκρούσεων. Με την επικράτηση της σοσιαλδημοκρατίας ως ηγεμονικής δύναμης, η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής εντάσσεται στο στρατηγικό της πρόγραμμα, ιδιαίτερα δε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ήδη από τότε υιοθετούνται και εφαρμόζονται πολιτικές εκδημοκρατισμού, επέκτασης και εξειδίκευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα (κάτι που συμβαίνει βεβαίως και σε άλλες χώρες), με ιδιαίτερη μέριμνα για την έρευνα. Η άποψη που αποκρυσταλλώνεται για τον ρόλο της εκπαίδευσης εκφράζεται από τον τότε υπουργό Παιδείας Olof Palme το 1968 (Hildebrand 1969:23)

Πιστεύω ότι το σχολείο αποτελεί την αιχμή του δόρατος προς το μέλλον. Το σχολείο είναι και θα παραμείνει το κλειδί για την κατάργηση της ταξικής κοινωνίας.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 το κέντρο βάρους του εκπαιδευτικού προβληματισμού μετατίθεται και εστιάζεται σε ζητήματα συμβολής της εκπαίδευσης στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται αυτή τη φορά ως παραγωγική δύναμη ισοδύναμη με τις πρώτες ύλες και το κεφάλαιο. Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της εκπαίδευσης θεωρείται επένδυση στην παραγωγική υποδομή της χώρας. Έτσι, εδραιώνεται η πεποίθηση ότι είναι δυνατόν να σχεδιαστεί η οικονομική αναπτυξιακή πολιτική και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της αγοράς εργασίας με κατάλληλα καταρτισμένο εργατικό δυναμικό.

Σήμερα πλέον, στη δίνη της μικροηλεκτρονικής επανάστασης, μεταμορφώνεται εκ βάθρων ολόκληρη η σουηδική κοινωνία. Η σύνθεση του πληθυσμού της γίνεται πολυεθνική, ενώ μεταβάλλεται η ηλικιακή της πυραμίδα προς το γηραιότερο, καθώς και η κατανομή του πληθυσμού της στον γεωγραφικό χώρο. Δραματικές είναι και οι αλλαγές που συντελούνται στην αγορά εργασίας με την εμφάνιση νέων τομέων απασχόλησης, που σχετίζονται με τη χρήση των νέων τεχνολογικών εφαρμογών, την παροχή υπηρεσιών, το περιβάλλον, την εκπαίδευση, την έρευνα κ.λπ., με αντίστοιχη υποχώρηση παραδοσιακών βιομηχανικών κλάδων απασχόλησης.⁸ Καθίσταται πλέον σαφές ότι η σουηδική οικονομία δεν μπορεί να στηρίξει το μέλλον της σε επιχειρήσεις με μη ανταγωνιστικό κόστος παραγωγής, εξαιτίας του διεθνούς ανταγωνισμού και της προσφοράς φθηνού εργατικού δυναμικού σε λιγότερο αναπτυγμένες χώρες. Από την άποψη αυτή, οι επιλογές της χώρας προβάλλονται ως μονόδρομος επενδύσεων σε δυναμικούς τομείς της οικονομίας, της γνώσης, της έρευνας, της κατάρτισης και της αναβάθμισης του ανθρώπινου δυναμικού της. Έτσι, οι επενδύσεις στους προαναφερόμενους τομείς εμφανίζονται –συγκριτικά με άλλες χώρες του ΟΟΣΑ– πολύ υψηλό επίπεδο. Σε ποσοστό ΑΕΠ η Σουηδία συγκρατείται ανάμεσα στις χώρες με τις μεγαλύτερες επενδύσεις –δημόσιες και ιδιωτικές– σε έρευνα, τεχνολογία και ανάπτυξη. Αν περιοριστούμε δε στην πανεπιστημιακή έρευνα, τότε διαπιστώνουμε ότι η Σουηδία καταλαμβάνει την τελευταία δεκαετία την πρώτη θέση στον κόσμο προσφέροντας περισσότερα χρήματα κατ' έτος, ανάλογα με το μέγεθος του πληθυσμού της, διαθέτοντας συνάμα και τον μεγαλύτερο αναλογικά αριθμό ερευνητών.⁹

Πολλάκις τίθεται το ερώτημα για το ποιες είναι οι κινητήριες δυνάμεις των κοινωνικών μεταβολών και δη σε μια χώρα όπως η Σουηδία. Το ερώτημα δεν είναι εύκολο να απαντηθεί με την απλή υπόδειξη κάποιων εμφανών συντελεστών, εξαιτίας της φύσης και του χαρακτήρα των διαδικασιών που

επενεργούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Τούτου δοθέντος, δεν μπορεί να αγνοηθεί ο παράγοντας *γνώση*, ως θεμελιακή κινητήρια δύναμη αλλαγής –πολιτιστικής, οικονομικής, κοινωνικής. Και τούτο διότι με τον έντονα παγκοσμιοποιημένο ανταγωνισμό, η ανάπτυξη κάθε οργανωμένης κοινωνίας και οικονομίας είναι εξαρτημένη από την προσφορά κατάλληλα εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού (ανθρώπινο κεφάλαιο), από την έρευνα (παραγωγή γνώσης και τεχνολογίας) και φυσικά την επένδυση σε αναπτυξιακή υποδομή και δυναμικές εφαρμογές. Μέσα από το πρίσμα των μεγάλων διαρθρωτικών αλλαγών, κατανοείται η στρατηγική σημασία και ο ρόλος της εκπαίδευσης για την ποιότητα, την κατεύθυνση και τη δυνατότητα ελέγχου των επερχόμενων εξελίξεων. Ως εκ τούτου, μαζικοποιείται κατακόρυφα η πανεπιστημιακή εκπαίδευση από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 ενώ, παράλληλα, αυξάνονται οι επενδύσεις και των επιχειρήσεων του ιδιωτικού τομέα. Όσον αφορά τη Σουηδία, οι μεταρρυθμίσεις στον χώρο της Παιδείας διαδέχονται η μια την άλλη, με αποτέλεσμα σήμερα πάνω από τα 2/3 του πληθυσμού να έχει παρακολουθήσει σπουδές ποικίλης διάρκειας σε μεταδευτεροβάθμιο επίπεδο.

Ο ‘τομέας γνώση’ αποτελεί αδιαμφισβήτητα ένα από τα πλέον δυναμικά τμήματα της σουηδικής κοινωνίας σήμερα (βλ. Sorlin & Tornqvist 2000). Ενδεικτικά, ο τομέας γνώσης –αν περιοριστούμε μόνο σε έναν υπολογισμό του αριθμού των φοιτητών, του διδακτικού προσωπικού και των ερευνητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και όλων όσων απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα με έρευνα και ανάπτυξη– απασχολεί περισσότερο από μισό εκατομμύριο άτομα, ξεπερνώντας σε αριθμό όσους απασχολούνται στον βιομηχανικό τομέα. Παρόλα αυτά, οι γνώσεις μας για το ποιες είναι οι επιπτώσεις εκπαίδευσης (ανώτατης) και της έρευνας στην ‘κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης’, όπως είθισται να αποκαλείται κάθε σύγχρονη κοινωνία, είναι ιδιαίτερα περιορισμένες (βλ. SOU 1998: 128).

...και των ισχυρών επαρχιών

Ανέκαθεν η πανεπιστημιακή εκπαίδευση θεωρούνταν εθνική υπόθεση και γι’ αυτό τελούσε υπό την αιγίδα του κράτους. Τις τελευταίες, όμως, δεκαετίες του 20ου αιώνα η Ανώτατη Εκπαίδευση επωμίζεται με τοπικά και περιφερειακά καθήκοντα με αποτέλεσμα, σήμερα, το ενδιαφέρον και οι δραστηριότητες (εκπαιδευτικές και ερευνητικές) κάθε ιδρύματος να εστιάζονται σε ζητήματα ανάπτυξης του τόπου και της περιφέρειας στην οποία λειτουργούν. Αξιοσημείωτο είναι ότι η μετατόπιση του ρόλου των ανωτάτων

εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ο προσανατολισμός τους προς τα περιφερειακά προβλήματα δεν συντελείται με την υπόδειξη ή τη μονομερή καθοδήγηση του κράτους, αλλά οφείλεται κυρίως στην ενεργοποίηση των ίδιων των περιφερειών (βλ. Olsson & Wiberg 2003). Σήμερα, σε κάθε διοικητική περιφέρεια λειτουργεί ένα τουλάχιστον ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα φιλοδοξώντας να αποτελέσει μέσο ανάπτυξης και ανταγωνισμού της περιφέρειάς του στον αναδιδόμενο κόσμο των περιφερειών (της Ενωμένης Ευρώπης).

Την πρωτοπορία στο ζήτημα του περιφερειακού προσανατολισμού της Ανώτατης Εκπαίδευσης κατέχει το πανεπιστημιακό συγκρότημα του Umeå στη βόρεια Σουηδία. Ιδρύθηκε ήδη το 1956 ως ανώτατη σχολή (högskola) οδοντιατρικής και ιατρικής, διευρύνοντας με την πάροδο του χρόνου τον κύκλο των εκπαιδευτικών του δραστηριοτήτων στους περισσότερους ακαδημαϊκούς κλάδους. Έτσι, το 1965 πέτυχε την αναγνώρισή του (και σε επίπεδο ονομασίας) ως πανεπιστήμιο. Βασικός σκοπός της ίδρυσης του πανεπιστημίου του Umeå ήταν να συμβάλει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και της επιχειρηματικής δραστηριότητας στην αραιοκατοικημένη βόρεια Σουηδία, αποτρέποντας έτσι τον οικονομικό και πολιτιστικό μαρασμό αυτής της τόσο ευαίσθητης περιοχής. Πορίσματα έρευνας για τις ενδεχόμενες επιπτώσεις της λειτουργίας του πανεπιστημίου στην ανάπτυξη της περιοχής υπογραμμίζουν τον θετικό του ρόλο ο οποίος, σε συνδυασμό με οικονομικά κίνητρα μιας ενεργούς περιφερειακής πολιτικής, συνεπάγεται άνοδο της απασχόλησης και του βιοτικού επιπέδου καθώς και βελτίωση του πολιτιστικού κλίματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο προσφέρεται προοπτική αναζωογόνησης της περιοχής και η ελπίδα να μειωθεί – ή και να αντιστραφεί – το ρεύμα της εσωτερικής μετανάστευσης που εμφανίζεται να είναι αρνητικό για την ευρύτερη γεωγραφική ζώνη της βόρειας Σουηδίας.

Γενικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι η εγκατάσταση και λειτουργία ενός ανωτάτου εκπαιδευτικού ιδρύματος με κάποιο κρίσιμο μέγεθος και ποιότητα διδακτικού και ερευνητικού έργου λειτουργεί ευεργετικά (βλ. Olson & Wiberg 2003). Δεν μπορεί, πάντως, από μόνη της να αποτελέσει εγγύηση για τη δημιουργία ικανοποιητικού παραγωγικού και αναπτυξιακού περιβάλλοντος εάν εκλείπουν η επικοινωνία, η συνεργασία και ο συντονισμός ανάμεσα στις παραγωγικές δυνάμεις της δεδομένης περιφέρειας με τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες του εκεί λειτουργούντος πανεπιστημιακού ιδρύματος. Γιατί ποιος ο λόγος ύπαρξης, πέραν του συμβολικού, ενός νέου ανωτάτου ιδρύματος σε μια περιοχή – με ό,τι αυτό συνεπάγεται από άποψη πιστώσεων και ανακατανομής πόρων προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση εν γένει –, εάν

το ίδρυμα αυτό αδυνατεί να συμβάλλει στην πολιτιστική, οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας;

Εντούτοις, η τάση τα τελευταία χρόνια είναι σαφής: οι περιφέρειες αναδύονται στον ορίζοντα αξιώνοντας να διαδραματίσουν αυτοδύναμο ρόλο επενδύοντας στη γνώση και την έρευνα εξαναγκάζοντας (συμβάλλοντας), ταυτόχρονα, στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του εθνικού κέντρου. Ταυτόχρονα, η εξάπλωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης –όπως και κάθε μορφής εκπαίδευσης για τον ενήλικο πληθυσμό της χώρας–, εντάχθηκε στη λογική της δια βίου εκπαίδευσης, που είναι συνυφασμένη με προσδοκίες για αέναη ανάπτυξη ως προϋπόθεση διατήρησης του συστήματος κοινωνικής πρόνοιας και αλληλεγγύης και ενίσχυσης της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικής επιχειρηματικής δραστηριότητας σε επεκτατικούς τομείς προηγμένης τεχνολογίας.

Τα τρία καθήκοντα του πανεπιστημίου

Πολλαπλοί είναι οι ρόλοι που αποδίδονται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Σουηδίας. Σε γενικές γραμμές, τα καθήκοντα μιας ανώτατης σχολής διαμοιράζονται σε τρία μέρη: στη διδασκαλία, στη διεξαγωγή έρευνας και στην επικοινωνία και συνεργασία με τον περιβάλλοντα κοινωνικό χώρο. Το τρίτο μέρος εΐθισται να αποκαλείται ‘το τρίτο καθήκον’ και αφορά τον κοινωνικό ρόλο του πανεπιστημίου. Διατυπώνεται δε ρητά στον ισχύοντα νόμο-πλαίσιο με τη σημερινή του μορφή μόλις το 1997. Αναφορά στο τρίτο καθήκον έγινε αρχικά στην αναθεώρηση του νόμου-πλαισίου το 1977· τότε όμως αναφέρονταν στην υποχρέωση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων να ‘ενημερώνουν’ την κοινή γνώμη για τα αποτελέσματα του ερευνητικού τους έργου. Η προσθήκη του 1997 επέβαλε στα ιδρύματα, πέραν αυτού, και να ‘συνεργάζονται’ ενεργά με τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Πριν από το 1977, τα καθήκοντα του πανεπιστημίου περιοριζόνταν στη διδασκαλία και την έρευνα. Αν και η διδασκαλία ήταν πάντα η βασική μέριμνα του πανεπιστημίου, δεν ίσχυε το ίδιο και για την έρευνα, η οποία θεσμοθετήθηκε ως θεμελιακό καθήκον των ΑΕΙ για πρώτη φορά την πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα. Φυσικά, η έρευνα –η βασική έρευνα– ήταν αναπτυγμένη σε πολλούς τομείς και πριν από την τυπική θεσμοθέτησή της ως υποχρεωτικής δραστηριότητας των πανεπιστημιακών σχολών και του διδακτικού τους προσωπικού.

Το πρότυπο του σουηδικού μεταρρυθμιστικού σχεδιασμού

Ιδιαιτερότητα του σουηδικού πολιτικού μοντέλου –της σουηδικής πολιτικής κουλτούρας– είναι ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζεται, μελετάται, συζητείται και υλοποιείται μια διαρθρωτική μεταρρύθμιση, ώστε να δημιουργούνται συνθήκες ευρύτερης δυνατής αποδοχής από μεγάλα τμήματα του πληθυσμού. Η διαδικασία που ακολουθείται στηρίζεται στην κορπορατιστική μορφή οργάνωσης, εκπροσώπησης και διαμεσολάβησης των κοινωνικο-οικονομικών συμφερόντων, σε συνδυασμό με μια κεκτημένη παράδοση συμμετοχικής δημοκρατίας, που αποδίδεται στην ισχυρή οργανωτική παρουσία της κοινωνίας πολιτών.

Πριν από κάθε μεγάλη μεταρρύθμιση, λοιπόν, ακολουθείται, σε γενικές γραμμές, η εξής προεργασία:

1) Το κοινοβούλιο εγκρίνει πρόταση της κυβέρνησης για σύσταση κρατικής έρευνας επί συγκεκριμένου θέματος βάσει ορισμένων κατευθυντήριων γραμμών. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας είναι άλλοτε εκπρόσωπος πολιτικών κομμάτων, αν πρόκειται για ιδιαίτερη κοινοβουλευτική έρευνα, και άλλοτε, που είναι και το πιο συνηθισμένο, εκπρόσωποι κομμάτων, συνδικάτων που έχουν άμεση σχέση με το αντικείμενο της έρευνας και, κατά κανόνα, κάποιιο ειδικός, ο αριθμός των οποίων ποικίλλει ανάλογα με την πολυπλοκότητα του υπό διερεύνηση θέματος.

2) Η ερευνητική ομάδα συλλέγει την ήδη υπάρχουσα γνώση επί του συγκεκριμένου θέματος, χρηματοδοτεί εξειδικευμένες μελέτες και, συχνά, θέτει σε δοκιμαστική εφαρμογή ορισμένες προτάσεις για να μπορεί να τις ελέγξει εμπειρικά προτού τις συμπεριλάβει στο τελικό της πόρισμα, το οποίο και παραδίδεται στον αρμόδιο υπουργό.

3) Στη συνέχεια, η ερευνητική έκθεση αποστέλλεται σε ένα μεγάλο αριθμό φορέων, οργανισμών και υπηρεσιών, με την προτροπή να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους επί του περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιοποιούνται όσο το δυνατόν ευρύτερα για να αποτελέσουν αντικείμενο ανοιχτού δημόσιου διαλόγου. Χαρακτηριστικό αυτής της διαδικασίας είναι ότι δίνεται η δυνατότητα σε κάθε ενδιαφερόμενο πολίτη να αποστείλει εγγράφως τις απόψεις του επί του πορίσματος της ερευνητικής ομάδας στην αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου.

4) Αυτή, μετά την ολοκλήρωση της χρονικώς προσδιορισμένης διαβούλευσης, επεξεργάζεται και ανασυνθέτει τις όποιες παρατηρήσεις, τοποθετήσεις

και κριτικές που συγκεντρώθηκαν και προχωρεί, αν οι συνθήκες το επιτρέπουν, στη προπαρασκευή σχετικού νομοσχεδίου.

5) Το νομοσχέδιο εξετάζεται, κατόπιν, πρώτα από την αρμόδια επιτροπή της Βουλής, όπου και γίνονται οι απαραίτητοι συμβιβασμοί, προτού κατατεθεί στην ολομέλεια για συζήτηση, ενδεχόμενη τροποποίηση και, τελικά, έγκριση ή απόρριψη. Το τελευταίο συμβαίνει εξαιρετικά σπάνια μιας και, συνήθως, συνεπάγεται την παραίτηση της κυβέρνησης.

Αρκετές έρευνες πραγματοποιήθηκαν και ενόψει μεταρρυθμίσεων στον χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τα προβλήματα και τα καθήκοντα, που οι εναλλασσόμενες μεταπολεμικές κρατικές επιτροπές διερεύνησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και έρευνας κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, ήταν

- η αύξηση των εκπαιδευτικών δαπανών·
- ο έλεγχος της αυξημένης ζήτησης σπουδών και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος·
- η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών·¹⁰
- η προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις αλλαγές της αγοράς εργασίας· και
- η σύμπλευση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας με τους στόχους της περιφερειακής πολιτικής (Richardson 2004).

Το σύστημα διοικητικής ‘πηδαλιούχησης’ (styrning)¹¹ και χρηματοδότησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης

Το κύριο μέρος της χρηματοδότησης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και έρευνας καλύπτεται από τον κρατικό προϋπολογισμό. Η πολιτική ηγεσία, κυβέρνηση και κοινοβούλιο, καθορίζει το επίπεδο των κονδυλίων για την εκπαίδευση ανάλογα με τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής της πολιτικής. Η χρηματοδότηση αποτελεί συνάμα και το κατεξοχήν μέσο επηρεασμού και καθοδήγησης (ποσοτικής και ποιοτικής) του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, με νομοθετήματα και κονδύλια του κρατικού προϋπολογισμού διατυπώνονται και υποστηρίζονται οι σκοποί, τα καθήκοντα και τα ποσοτικά μεγέθη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (αριθμός φοιτητών, περιεχόμενο και διάρκεια προγραμμάτων σπουδών, παραγωγή καθορισμένου αριθμού διπλωμάτων κ.λπ.).

Πριν από τη μεταρρύθμιση του 1977, τα πανεπιστήμια έπρεπε να προσαρμόζονται στις αποφάσεις της κυβέρνησης, οι οποίες ρύθμιζαν τις υποθέσεις των ιδρυμάτων μέχρι τελευταίας λεπτομέρειας. Η κυβέρνηση αποφάσιζε, για

παράδειγμα, ποια προγράμματα σπουδών θα προσφέρονται και από ποια ιδρύματα, ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο των μαθημάτων και ποιες μέθοδοι θα χρησιμοποιούνται, πόσοι σπουδαστές θα εισαχθούν στις σχολές, ποιο θα είναι το ανώτατο όριο φοιτητών κατά τμήμα, πόσο θα πρέπει να είναι το κόστος διδασκαλίας ενός μαθήματος και πώς θα διατίθενται οι χρηματικοί πόροι για κτιριακές και εργαστηριακές εγκαταστάσεις. Λεπτομερέστερα καθοριζόταν, επίσης, και το ωράριο εργασίας του διδακτικού προσωπικού.¹²

Ο νόμος-πλαίσιο του 1977¹³ εισάγει μια σειρά καινοτομιών στις σχέσεις υπουργείου Παιδείας και ΑΕΙ καθιστώντας τον ρόλο της πολιτείας πιο διακριτικό. Η κεντρική πολιτική διοίκηση περιορίστηκε στη διατύπωση γενικών καθοδηγητικών αρχών και στόχων παραχωρώντας στα ιδρύματα περιθώρια κινήσεων στη διαχείριση θεμάτων εσωτερικής λειτουργίας. Συνέχισε, όμως, να διατηρεί τον έλεγχο μέσω της κατευθυνόμενης χρηματοδότησης για τη βασική εκπαίδευση, αυτή την έρευνα και για τα μεταπτυχιακά προγράμματα –με τη διαφορά, αυτή τη φορά, ότι στα κονδύλια αυτά συμπεριλαμβάνει και τα λειτουργικά έξοδα δίχως να προκαθορίζει πώς αυτά θα χρησιμοποιηθούν. Ίδιος όπως και πριν παρέμεινε ο τρόπος κοστολόγησης και χρηματοδότησης των κτιριακών εγκαταστάσεων και του αναγκαίου εξοπλισμού, που, ας σημειωθεί, επιβάρυναν εξ ολοκλήρου το υπουργείο Παιδείας. Μια συνέπεια των νέων κανονισμών σε σύγκριση με το προηγούμενο καθεστώς ήταν να τεθεί φραγμός στην εισαγωγή σπουδαστών σε όλα τα προγράμματα σπουδών, ακόμη και των φιλοσοφικών-φιλολογικών σχολών στις οποίες η εγγραφή φοιτητών ήταν ελεύθερη.

Το 1993 πραγματοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές που στόχο είχαν, μεταξύ άλλων, την παραχώρηση περισσότερης ελευθερίας και αυτοτέλειας στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Άλλαξε έτσι το σύστημα χρηματοδότησης κατά τα πρότυπα του συστήματος ‘προσφορά-ζήτηση’, που άρχισε τότε να εφαρμόζεται στον ευρύτερο δημόσιο τομέα. Απώτερος στόχος αυτής της καινοτομίας ήταν να προσαρμοστεί η εκπαίδευση στις απαιτήσεις των σπουδαστών-‘πελατών’. Έτσι, η χρηματοδότηση των ιδρυμάτων έκτοτε υπολογίζεται *per capita*, ήτοι ανάλογα με τον αριθμό των εγγεγραμμένων σπουδαστών ανά ακαδημαϊκό έτος (*studentpeng*) και ανάλογα με τον αριθμό όσων αποφοιτούν επιτυχώς κάθε έτος. Επιπλέον, το ποσό που καταβάλλεται για κάθε σπουδαστή διαφέρει από σχολή σε σχολή και από πρόγραμμα σε πρόγραμμα για ευνόητους λόγους που έχουν σχέση με διαφορετικά έξοδα υποδομής κάθε μαθήματος, όπως π.χ. για εργαστηριακό εξοπλισμό ή για πρακτική εξάσκηση.

Από το 1997 ισχύει νέος κανονισμός οικονομικού σχεδιασμού και πηδαιολούχησης. Ως σημαντικότερη αλλαγή θεωρείται η επαναφορά σε ισχύ παλαιότερης διάταξης που υπαγόρευε και προδιέγραφε το ποιός θα πρέπει να είναι ο ελάχιστος αριθμός εισακτέων στις διάφορες σχολές, σε αντίθεση με τις διατάξεις του 1993 που καθόριζαν ανώτατο όριο ως βάση χρηματοδότησης. Με τον τρόπο αυτό η χρηματοδότηση στο εξής συνδέεται με την παραγωγικότητα του κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις προτεραιότητες και επιλογές της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής, τις ανάγκες της αγοράς εργασίας σε κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό και, φυσικά, τη ζήτηση και τις επιλογές του εν δυνάμει φοιτητικού κόσμου:

Τα πανεπιστήμια και οι ανώτατες σχολές θα πρέπει να προσαρμόσουν την προσφορά των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων με προσανατολισμό σε αντικείμενα σπουδών για τα οποία κρίνεται ότι θα υπάρχει αυξημένη ζήτηση σε κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό στην αγορά εργασίας. Οι αλλαγές και η εξέλιξη στην κοινωνία και η, κατά συνέπεια, επερχόμενη ζήτηση σε απόφοιτους ανωτάτων σχολών θα πρέπει να οδηγήσει σε αναγκαίες επανιεραρχήσεις επιλογών επηρεάζοντας τον υπάρχοντα συσχετισμό δυνάμεων ανάμεσα σε επιστημονικούς τομείς, μεμονωμένα μαθήματα καθώς και προγράμματα σπουδών των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. (Prop. 1996/96: 1, τόμ. 6, σελ. 94)

Εντός αυτού του πλαισίου, η χρηματοδότηση των ανωτάτων σχολών γίνεται με κριτήρια ποσοτικά και όχι ποιοτικά, παρόλο που η ποιότητα του παρεχόμενου έργου των ιδρυμάτων υπόκειται σε συνεχή αξιολόγηση, στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια. Τα κονδύλια για τη βασικά εκπαιδευση χορηγούνται σε δύο δόσεις, ανάλογα με τον χαρακτήρα των σπουδών και την αρχική κοστολόγηση ενός προγράμματος. Το ύψος της επιχορήγησης υπολογίζεται με μέτρο τον αριθμό των εγγεγραμμένων σπουδαστών ανά ακαδημαϊκό έτος, αφενός, και τον αριθμό των κατ' έτος αποφοίτων, αφετέρου. Έτσι, η πρώτη δόση καταβάλλεται βάσει του αριθμού των εγγεγραμμένων φοιτητών στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους και το υπόλοιπο του ποσού που αντιστοιχεί σε κάθε σπουδαστή καταβάλλεται βάσει του αριθμού των πτυχιούχων στο τέλος του έτους. Το ύψος και ο διαχωρισμός της ετήσιας επιχορήγησης –κόστους– ανά φοιτητή και κατά τομέα σπουδών φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 1. Ετήσια επιχορήγηση ανά φοιτητή και τομέα σπουδών
(ακαδ. έτος 2005)**

Τομέας σπουδών - επιστήμες	Ποσό α΄ δόσης βάσει εγγραφής (αρχή ακαδ. έτους) σε συνηδικές κορόνες (1 ευρώ αντιστοιχεί σε 9 κορόνες)	Ποσό β΄ δόσης βάσει επιτυχούς αποφοίτησης (τέλος ακαδ. έτους) σε συνηδικές κορόνες
Ουμανιστικές, θεολογικές, νομικές, κοινωνικές επιστήμες	17.217	16.958
Φυσικομαθηματικές, τεχνολογικές, φαρμακευτικές σχολές	43.431	37.421
Επιστήμες νοσηλευτικής	48.241	41.783
Οδοντιατρική	39.893	46.471
Ιατρικές επιστήμες	53.908	65.572
Επιστήμες αγωγής	31.490	37.086
Σχέδιο (Design)	128.583	78.342
Καλές Τέχνες	182.547	78.372
Μουσικές επιστήμες	110.932	70.141
Όπερα	264.364	158.146
Θέατρο	255.635	127.329
MME	260.874	208.971
Χορός	179.788	99.343
Επιστήμες φυσικής αγωγής	93.688	43.356
Άλλες (π.χ. δημοσιογραφία, σχολή νηπιαγωγών, βιβλιοθηκονομία, κ.λπ.	36.441	29.602

Πηγή: Prop. 2004/05:1

Υπηρεσία Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Högskoleverket) και αξιολόγηση

Ο έλεγχος της ποιότητας του παρεχόμενου έργου των πανεπιστημιακών Σχολών είναι στην αρμοδιότητα της Υπηρεσίας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΥΑΕΙ), η οποία αξιολογεί, κατά τακτά διαστήματα, όλες τα ΑΕΙ της χώρας. Τα πορίσματα των αξιολογήσεων της ΥΑΕΙ, αν και δεν επηρεάζουν τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων, μπορεί να οδηγήσουν στην ανάκληση του δικαιώματος έκδοσης τίτλων σπουδών σε επιμέρους μαθήματα και τομείς

σπουδών ή, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, ακόμη και στη μη ανανέωση της άδειας λειτουργίας ενός ιδρύματος. Δεν είναι, όμως, στη δικαιοδοσία της ΥΑΕΙ η αξιολόγηση των μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών επειδή το δικαίωμα οργάνωσης μεταπτυχιακών σπουδών –σε έναν ή περισσότερους επιστημονικούς τομείς–, έχει παραχωρηθεί στις πανεπιστημιακές σχολές *en bloc*. Έτσι, δεν υποβάλλονται σε αξιολόγηση τα μεταπτυχιακά προγράμματα των πανεπιστημίων με αποτέλεσμα να μη διατρέχουν ‘κίνδυνο’ να τιμωρηθούν, με αφαίρεση του δικαιώματος να οργανώνουν μεταπτυχιακούς κύκλους, αν διαπιστωθεί ότι δεν εκπληρούν τις προϋποθέσεις ακαδημαϊκής υποδομής και ποιότητας.

Η ΥΑΕΙ έλαβε το 2001 εντολή από το υπουργείο Παιδείας να προβεί τα επόμενα έξι χρόνια σε αξιολόγηση όλων των σχολών που απονέμουν γενικούς και επαγγελματικούς τίτλους βασικών σπουδών. Οι αξιολογήσεις των γενικών τίτλων που αποτελούνται από διάφορα μαθήματα ενός, κυρίως, επιστημονικού τομέα αφορούν στο κύριο μάθημα του βασικού τίτλου (Bachelor και Master). Οι επαγγελματικοί τίτλοι αξιολογούνται στην ολότητά τους μιας και το χαρακτηριστικό τους δεν είναι κάποιο κύριο μάθημα αλλά η σύνθεση ποικίλων μαθησιακών ενοτήτων, συμπεριλαμβανομένων και των μαθημάτων πρακτικής και εργαστηριακής εξάσκησης, που περιέχονται στον κατά περίπτωση κύκλο σπουδών επαγγελματικής κατάρτισης.

Δεδομένου ότι η αξιολόγηση αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και έρευνας στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού κύκλου, π.χ. πτυχιакές εργασίες, κύριος σκοπός της είναι

1. να συμβάλει στη βελτίωση του ποιοτικού έργου της υπο αξιολόγηση Σχολής και των τμημάτων της·
2. να ελέγξει αν η παρεχόμενη εκπαίδευση πληροί τους σκοπούς και τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και των διατάξεων του νόμου-πλαισίου για τα ΑΕΙ, καθώς και τα διατάγματα για την Ανώτατη Εκπαίδευση·
3. να παράσχει πληροφορίες, μεταξύ άλλων, στους σπουδαστές, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να συγκρίνουν τις διάφορες σχολές και τμήματα, ενόψει της από μέρους τους επιλογής προγράμματος σπουδών.

Να αναφέρουμε, ενδεικτικά, ότι το 2001 πραγματοποιήθηκαν εννέα αξιολογήσεις που συμπεριλάμβαναν 222 ελέγχους στα ακόλουθα μαθήματα και προγράμματα σπουδών: επιστήμη ηλεκτρονικών υπολογιστών (*datologi/computer science*), οικονομία επιχειρήσεων, κλασικές γλώσσες, γλωσσολο-

γία, επιστήμη μέσωσ και επικοινωνίας, πολιτική οικονομία, σουηδικά και βόρειες γλώσσες, μαθηματικά και, τέλος, θεολογία.

Τη δεύτερη χρονιά (2002) πραγματοποιήθηκαν 11 συνολικά αξιολογήσεις στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν 264 έλεγχοι στα ακόλουθα μαθήματα και προγράμματα σπουδών: εκπαίδευση μηχανικών και κυβερνητών πλοίων, αγγλιολογία και πολιτισμός και κοινωνικός βίος στην αρχαιότητα, ιστορία, οικονομική ιστορία, επιστήμη του περιβάλλοντος, τεχνολογία περιβάλλοντος και προστασία περιβάλλοντος και υγείας, χημεία, κοινωνική εργασία και εκπαίδευση κοινωνικών λειτουργών, σλαβικές γλώσσες και σπουδές χωρών κεντρικής Ευρώπης, βαλτικές και κελτικές γλώσσες, εκπαίδευση μηχανικών, μηχανολόγων και μηχανικών πυρόσβεσης.

Μέχρι τώρα (Μάιος 2005) έχουν διεξαχθεί έλεγχοι σε 1.000 προγράμματα σπουδών όλων των ΑΕΙ της χώρας. (βλ. www.hsv.se). Οι περισσότερες αξιολογήσεις ήταν θετικές με εξαίρεση 81 μαθήματα και προγράμματα σπουδών, στα οποία διαπιστώθηκαν σοβαρές ελλείψεις με αποτέλεσμα να αμφισβητηθεί το δικαίωμα των σχολών να εκδίδουν τίτλους στις περιπτώσεις αυτές. Τα πορίσματα των αξιολογήσεων δημοσιοποιούνται με ανακοινώσεις τύπου της ΥΑΕΙ, με συνεντεύξεις στα ΜΜΕ, τη δημοσίευση των σχετικών κειμένων στην ιστοσελίδα της ΥΑΕΙ, καθώς και των άμεσα θιγόμενων ιδρυμάτων διευκολύνοντας ακόμη περισσότερο την ελεύθερη πρόσβαση όλων των ενδιαφερομένων.

Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελείται από τρία μέρη ή τρεις χρονικά αλληλένδετες φάσεις:

1) Κατά την πρώτη φάση κάθε σχολή, που προσφέρει το υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προβαίνει σε διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης (αυτο-αξιολόγηση) βάσει παραμέτρων και ερωτημάτων που υποβάλει η ΥΑΕΙ.

2) Στη συνέχεια, ομάδα εξωτερικών αξιολογητών, αποτελούμενη από υπαλλήλους της ΥΑΕΙ και επιλεγμένους ειδικούς από τον ακαδημαϊκό χώρο, ελέγχουν την αυτο-αξιολόγηση του ιδρύματος και πραγματοποιούν επιτόπιες επισκέψεις, όπου έρχονται σε επαφή και διάλογο (με τη μορφή συνεντεύξεων) με αντιπροσώπους των διαφόρων ομάδων του προσωπικού του ιδρύματος και, φυσικά, των φοιτητών. Μετά το πέρας των επισκέψεων στο υπό αξιολόγηση ίδρυμα, οι αξιολογητές συντάσσουν και δημοσιεύουν το πόρισμά τους και αποφαινόμενοι επί σειράς θεμάτων σχετικών με την ποιότητα του διδακτικού έργου και της οργάνωσης και λειτουργίας του ιδρύματος. Τονίζεται ιδιαίτερα, από την πλευρά της ΥΑΕΙ, ότι ο σκοπός της αξιολόγησης

δεν είναι η κακόβουλη κριτική και ο καταλογισμός ευθυνών για ενδεχόμενες παρατυπίες ή ελλείψεις που τυχόν διαπιστωθούν, αλλά η ανάδειξη τόσο των προβληματικών όσο και των θετικών πλευρών της λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα, καταλήγοντας σε συμβουλευτικές προτάσεις βελτίωσης όπου δει.

3) Στις υποδείξεις και προτάσεις βελτίωσης των αξιολογητών οι αξιολογούμενοι έχουν εύλογο χρόνο να προσαρμοσθούν. Το αν και κατά πόσο έχει ανταποκριθεί η σχολή ελέγχεται στην τρίτη φάση της αξιολόγησης. Κατά τη φάση αυτή η οποία προσδιορίζεται χρονικά 1-3 χρόνια μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης φάσης γίνεται έλεγχος της μέχρι τότε πορείας. Εάν, λοιπόν, διαπιστωθεί ότι η Σχολή ή το ίδρυμα δεν έχει ανταποκριθεί στις βελτιωτικές προτάσεις και υποδείξεις των αξιολογητών, τότε η ΥΑΕΙ μπορεί να προβεί ακόμη και στην αφαίρεση του δικαιώματος απονομής τίτλων σπουδών. Ουσιαστικά, ένα τέτοιο μέτρο συνεπάγεται την παύση λειτουργίας του ιδρύματος, στη χειρότερη των περιπτώσεων, ή ενός τμήματος, ή ενός συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών, το σνηθέστερο.

Κατά κοινή ομολογία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων η φάση της αυτοαξιολόγησης αποτελεί το πλέον παραγωγικό και επικοδομητικό τμήμα της αξιολογητικής διαδικασίας, καθότι στις διαδικασίες αυτο-ελέγχου συμμετέχουν όλες οι ομάδες του προσωπικού και των σπουδαστών καθώς και των κοινωνικών φορέων με τους οποίους συνεργάζεται το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Η αυτο-αξιολόγηση δίνει, με άλλα λόγια, το έναυσμα για αυτοέλεγχο, αυτοκριτική και εκ των έσω βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, με απώτερο στόχο την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Η αξιολόγηση, τέλος, της ποιότητας σπουδών που διενεργεί και εποπτεύει η ΥΑΕΙ συμπεριλαμβάνει και ορισμένους ποιοτικούς συντελεστές, οι οποίοι θεωρείται ότι επηρεάζουν σημαντικά τον χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τέτοιοι συντελεστές είναι, για παράδειγμα, η συμμετοχή των φοιτητών, η ισότητα των φύλων, η πολιτιστική πολυμορφία, η συνεργασία με τον κοινωνικό περίγυρο και με άλλες σχολές, καθώς και η διεθνοποίηση σε επίπεδο ανταλλαγών προσωπικού και σπουδαστών, ξένης (ξενόγλωσσης) βιβλιογραφίας και συνεργασίας με εταίρους άλλων χωρών σε κοινά ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα.

Κρατική σπουδαστική μέριμνα: δάνεια και επιδόματα

Το σύστημα φοιτητικής οικονομικής μέριμνας που ισχύει στη Σουηδία έχει δύο μορφές: την επιχορήγηση (studiestöd) και το δάνειο (studiemedel). Το συνολικό ύψος της δαπάνης χρηματοδοτείται με δάνειο¹⁴ που συνάπτεται από την Υπηρεσία Διαχείρισης Δημόσιου Χρέους (Riksgäldskontoret) και επιβαρύνει τον κρατικό προϋπολογισμό. Απώτερος στόχος του θεσμού σπουδαστικής μέριμνας είναι να καλύψει τις βιοτικές ανάγκες των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ώστε η απόφασή τους να μορφωθούν να μην επηρεάζεται αρνητικά από οικονομικούς, κοινωνικούς ή γεωγραφικούς λόγους. Έτσι, βασική πρόθεση του συστήματος είναι όλοι οι φοιτητές, ανεξαρτήτως επιπέδου σπουδών, να μπορούν να χρηματοδοτήσουν εξ ολοκλήρου τις σπουδές τους με τη βοήθεια του δανείου και του επιδόματος. Μέσω της φοιτητικής επιχορήγησης υπό τη μορφή δανείου (που αποπληρώνεται) και επιδόματος (που καταβάλλεται), επιδιώκεται η ευρύτερη δυνατή στρατολόγηση σπουδαστών από όλα τα στρώματα του πληθυσμού, προάγοντας την ισότητα των ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Πεποίθηση της πολιτείας είναι ότι το υπάρχον σύστημα έχει θετική συμβολή στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

Την ευθύνη της διαχείρισης (έγκριση, πληρωμή, επόπτευση αποπληρωμής) της σπουδαστικής μέριμνας έχει η Κεντρική Επιτροπή Σπουδαστικής Δανειοδότησης (Studiemedelsnämnden). Το τμήμα της χρηματοδότησης που δίνεται ως επίδομα αποτελεί το 34,5% του συνολικού ποσού. Αν και είναι αφορολόγητο, υπολογίζεται ως συντάξιμο εισόδημα. Για καλύτερη κατανόηση του θεσμού παραθέτουμε ένα παράδειγμα με τον υποθετικό φοιτητή Νίκο, μέσα από το οποίο διαφαίνονται κάποια μεγέθη:¹⁵

Παράδειγμα: έγκριση δανείου στον φοιτητή Νίκο το 2005

Ο Νίκος σπουδάζει το εαρινό εξάμηνο 2005, δηλ. την περίοδο μεταξύ 17 Ιανουαρίου και 7 Ιουνίου 2005, Πολιτική Επιστήμη, 20 ακαδημαϊκές μονάδες (poäng). Ο Νίκος δικαιούται (εκτός και αν συντρέχει λόγος, είτε επειδή δεν είχε καλή επίδοση στις σπουδές του το προηγούμενο έτος είτε επειδή έχει εισοδήματα πάνω από το όριο που προβλέπουν οι κανονισμοί) το ποσό των 11.880 κορόνων (1 ευρώ = 9 κορ.) ως δωρεάν επίδομα, και το ποσό των 22.700 κορόνων ως δάνειο που οφείλει να το αποπληρώσει μετά το πέρας των σπουδών του. Συνολικά ο Νίκος πρόκειται να λάβει 34.580 κορόνες. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τις ημερομηνίες και τις καταθέσεις στον τραπεζικό λογαριασμό του Νίκου κατά περίπτωση:

Πίνακας 2. Οικονομική μέριμνα εαρινού εξαμήνου

Αρχή εξαμήνου	25 Φεβρουαρίου	25 Μαρτίου	23 Απριλίου	25 Μαΐου
8.645 κορόνες	6.916 κορόνες	6.916 κορόνες	6.916 κορόνες	5.187 κορόνες

Ας υποθέσουμε ότι ο Νίκος σκέφτεται να συνεχίσει τις σπουδές του και το χειμερινό εξάμηνο του 2005, δηλ. την περίοδο μεταξύ 29 Αυγούστου 2005 και 13 Ιανουαρίου 2006, στην Παιδαγωγική, 20 ακαδημαϊκές μονάδες. Στην περίπτωση αυτή, ο Νίκος δικαιούται και πάλι (εκτός και αν συντρέχει αντίθετος λόγος) 11.880 κορόνες ως δωρεάν επίδομα, και 22.700 κορόνες ως δάνειο που οφείλει να το αποπληρώσει μετά το πέρας των σπουδών του. Συνολικά πρόκειται να λάβει 34.580 κορόνες. Ο επόμενος πίνακας δείχνει τις ημερομηνίες και το ποσό πληρωμής:

Πίνακας 3. Οικονομική μέριμνα χειμερινού εξαμήνου

Αρχή εξαμήνου	24 Σεπτεμβρίου	25 Οκτωβρίου	25 Νοεμβρίου	23 Δεκεμβρίου
6.916 κορόνες	6.916 κορόνες	6.916 κορόνες	6.916 κορόνες	6.916 κορόνες

Η αποπληρωμή του δανείου¹⁶ αρχίζει το νωρίτερο έξι μήνες από την τελευταία πληρωμή δόσης που έλαβε ο σπουδαστής. Το ύψος του ποσού αποπληρωμής υπολογίζεται σε ετήσια βάση αναλόγως του συνολικού χρέους, που ανατιμάται με 2%, την ηλικία του δανειολήπτη, καθώς και το ύψος του τόκου που μπορεί να είναι διαφορετικό κάθε έτος. Για το 2005 έχει ορισθεί να είναι 2,8%, που σημαίνει ότι είναι χαμηλότερος κατά περίπου 50% σε σύγκριση με τον τόκο που προσφέρουν οι τράπεζες για καταναλωτικά δάνεια. Στην πραγματικότητα, το ύψος του τόκου που επιβαρύνει το σπουδαστικό χρέος αποτελεί τον μέσο όρο των επιτοκίων με τα οποία δανείσθηκε το κράτος τα τρία τελευταία χρόνια. Επίσης, αν κάποιος σπουδαστής έλαβε σπουδαστικό δάνειο αλλά διέκοψε τις σπουδές του στο μέσο του εξαμήνου ή δήλωσε εσφαλμένα στοιχεία, οφείλει να επιστρέψει αμέσως το ποσό του δανείου με επιβάρυνση 6,71% (το ποσοστό αυτό ισχύει για το 2005).

Σπουδαστικό δάνειο για σπουδές σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα δικαιούται κανείς μέχρι τη συμπλήρωση του 50ού έτους της ηλικίας του και για συνολικά 6-8 χρόνια κανονικού ρυθμού σπουδών –full time.¹⁷ Η διάρκεια εξόφλησης του σπουδαστικού δανείου δεν μπορεί να υπερβεί τα 25 χρόνια και διακόπτεται με τη συμπλήρωση, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, του 70ου έτους ηλικίας του δανειολήπτη. Φυσικά, κανείς δεν εμποδίζει κάποιον να εξοφλήσει το δάνειο του νωρίτερα.

Κάθε σπουδαστής που εκπληρώνει τους όρους δικαιούται φοιτητικού δανείου και επιχορήγησης (επιδόματος). Το φοιτητικό δάνειο συναρτάται από την παραγωγικότητα του σπουδαστή και διακόπτεται αν ο δανειολήπτης δεν

ολοκληρώσει με επιτυχία 75%, τουλάχιστον, των σπουδών του μέσα σε ένα έτος.

Τίτλοι σπουδών¹⁸

Συνολικά απονέμονται 50 τίτλοι σπουδών (examen/examina). Εξ αυτών οι 48 είναι τίτλοι βασικής (ανώτατης) εκπαίδευσης (magisterexamen, kandidatexamen, högskoleexamen) και οι 2 μεταπτυχιακοί (doktorsexamen, licentiatexamen).

Από τους τίτλους βασικής (ανώτατης) εκπαίδευσης οι 3 είναι γενικής θεωρητικής κατεύθυνσης και οι υπόλοιποι 45 επαγγελματικής κατεύθυνσης.

A. Τίτλοι γενικής θεωρητικής κατεύθυνσης:

1. Magisterexamen (Master of...)

Ο τίτλος Master στη Σουηδία εντάσσεται στις προπτυχιακές σπουδές –δεν ισοδυναμεί, δηλαδή, με τον αντίστοιχο ελληνικό ή αγγλικό τίτλο–, και αποκτάται όταν συγκεντρωθούν τουλάχιστον 160 ακαδημαϊκές μονάδες (poäng)¹⁹ σε διάφορα μαθήματα. Από τις μονάδες αυτές θα πρέπει οι 80 να αφορούν σπουδές εμβάθυνσης στο ίδιο βασικό μάθημα (magister ‘βάθους’). Το βασικό μάθημα αποτελεί και την κατεύθυνση/ειδικότητα του τίτλου η οποία αναγράφεται στο πτυχίο. Τίτλος magister μπορεί να εκδοθεί και σε κάποιο μάθημα με σπουδές διάρκειας μόνο 40 μονάδων (magister ‘εύρους’) σε όσους έχουν ένα βασικό τίτλο σπουδών (120 μονάδες συνολικά, από τις οποίες οι 60 αποτελούν εμβάθυνση στο βασικό μάθημα) με τη προϋπόθεση ότι ο σπουδαστής έχει εκπονήσει επιστημονική εργασία είτε 20 μονάδων είτε δύο εργασίες 10 μονάδων η κάθε μία. Η διάρκεια τακτικών σπουδών για την απόκτηση ενός βασικού τίτλου Master είναι 5 χρόνια, τουλάχιστον.

2. Kandidatexamen (Bachelor of...)

Ο τίτλος αποκτάται μετά την επιτυχή ολοκλήρωση σπουδών 120, τουλάχιστον, μονάδων σε διάφορα μαθήματα. Από τις μονάδες αυτές, απαιτείται οι 60 να αφορούν εμβάθυνση στο βασικό μάθημα. Για την απόκτηση του τίτλου θα πρέπει ο σπουδαστής να έχει εκπονήσει πτυχιακή εργασία στο βασικό μάθημα, έκτασης τουλάχιστον 10 μονάδων. Το βασικό μάθημα αποτελεί και την κατεύθυνση/ειδικότητα του τίτλου η οποία αναγράφεται στο πτυχίο. Η

διάρκεια τακτικών σπουδών για την απόκτηση ενός βασικού τίτλου Bachelor είναι 3 χρόνια, τουλάχιστον.

3. Högskoleexamen (Diploma in...)

Ο τίτλος αποκτάται μετά την επιτυχή ολοκλήρωση σπουδών 80, τουλάχιστον, διδακτικών μονάδων σε μαθήματα ειδικής κατεύθυνσης που ορίζει η συγκεκριμένη Σχολή. Στο πτυχίο θα πρέπει να αναγράφεται η κύρια κατεύθυνση του κατά περίπτωση προγράμματος σπουδών. Η διάρκεια τακτικών σπουδών για την απόκτηση ενός βασικού τίτλου 80 μονάδων (Diploma) είναι 2 χρόνια.

B. Τίτλοι επαγγελματικής κατεύθυνσης (University Diploma in...):

Ένας τίτλος επαγγελματικής κατεύθυνσης αποκτάται μετά την επιτυχή ολοκλήρωση θεωρητικών σπουδών και πρακτικής εξάσκησης σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς τομείς δραστηριότητας. Το σύνολο των ακαδημαϊκών μονάδων που απαιτούνται για το πτυχίο κυμαίνεται από 40 ως 220 μονάδες. Σκοπός ενός επαγγελματικού προγράμματος σπουδών είναι οι σπουδαστές να αποκτήσουν γνώσεις και να καλλιεργήσουν ικανότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας. Ο νόμος-πλαίσιο διατυπώνει τους γενικούς σκοπούς του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών και τις απαιτήσεις που θα πρέπει να πληροί ο σπουδαστής για την απόκτηση του επαγγελματικού διπλώματος. Οι σχολές έχουν σχετικά μεγάλη ελευθερία να καθορίσουν το ακριβές περιεχόμενο των σπουδών, να θέσουν επιπλέον στόχους και απαιτήσεις, να διαμορφώσουν το μαθησιακό περιβάλλον της εκπαίδευσης σε συνεργασία με τους σπουδαστές, να επιλέξουν μεθόδους διδασκαλίας και εξετάσεων/ αξιολόγησης, βιβλιογραφία, κ.λπ. Η διάρκεια τακτικών σπουδών για την απόκτηση ενός τίτλου επαγγελματικής κατεύθυνσης είναι από 1 έως 5,5 έτη, ανάλογα με το αντικείμενο σπουδών.

Ο μεταπτυχιακός κύκλος συμπεριλαμβάνει σπουδές που απολήγουν είτε σε διδακτορικό δίπλωμα είτε σε δίπλωμα licentiat. Το licentiat, λοιπόν, είναι το αντίστοιχο Master της Ελλάδας/ Βρετανίας, που δίδεται σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Το licentiat είναι αυτοδύναμος τίτλος, αλλά εντάσσεται οργανικά στον διδακτορικό κύκλο σπουδών, αποτελώντας έτσι ενδιάμεσο σταθμό στην πορεία προς απόκτηση διδακτορικού διπλώματος. Εκδίδεται μετά την ολοκλήρωση σπουδών 80 μονάδων, εκ των οποίων οι 40 αντιστοιχούν στην εκπόνηση διατριβής που έχει επικυρωθεί ύστερα από δημόσια υποστήριξη.

Η διάρκεια σπουδών για το διδακτορικό δίπλωμα κρατά όσο διάστημα απαιτούνται για τη συγκέντρωση 180 μονάδων (4 έτη –40 εβδομάδες– τακτικών σπουδών). Ολοκληρώνεται δε ύστερα από δημόσια υποστήριξη διδακτορικής διατριβής 80 μονάδων, που αντιστοιχούν σε χρόνο τακτικής εργασίας 40 εβδομάδων. Οι υπόλοιπες μονάδες αντιστοιχούν στην επιλογή και επιτυχή εξέταση μιας σειράς μαθημάτων (διδακτορικού επιπέδου) που προβλέπονται από το πρόγραμμα κάθε Σχολής εξουσιοδοτημένης να προσφέρει μεταπτυχιακές σπουδές.

Ως προαναφέρθηκε, όλα τα ιδρύματα που φέρουν τον τίτλο ‘πανεπιστήμιο’ παρέχουν μεταπτυχιακή εκπαίδευση. Από τις υπόλοιπες ανώτατες σχολές δικαιούνται να οργανώσουν μεταπτυχιακό κύκλο μόνον εκείνες στις οποίες έχει εγκριθεί και διαπιστευθεί συγκεκριμένος επιστημονικός τομέας με κριτήρια καθαρά ακαδημαϊκά που αφορούν στην επιστημονική, ερευνητική και διδακτική ποιότητα έργου του εν λόγω ιδρύματος.

Η σουηδική ανώτατη εκπαίδευση στο μεταίχμιο δύο κόσμων

Τη σύγχρονή τους μορφή λαμβάνουν τα σουηδικά πανεπιστήμια το 19ο αιώνα αποστασιοποιούμενα από το λατινογενή κύκλο –*orbis latinus*– στον οποίον ανήκαν από την ίδρυσή τους στα τέλη του Μεσαίωνα, αποβάλλοντας τα λατινικά της καθολικής παράδοσης ως επίσημης γλώσσας διδασκαλίας. Ιδεολογικό υπόβαθρο αυτού του νεωτερικού πανεπιστημίου αποτέλεσαν τα νεοανθρωπιστικά οράματα του γερμανού μεταρρυθμιστή Humboldt (βλ. Πυργιωτάκης 2004) εμποτισμένα αργότερα και από τις ιδέες του σουηδού φιλοσόφου Christoffer Jacob Boström, καθηγητή της πρακτικής φιλοσοφίας στην Uppsala από το 1842 μέχρι το 1861. Η ιδεαλιστική φιλοσοφία του Boström ήταν έντονα επηρεασμένη από τις πλατωνικές θεωρίες υιοθετώντας το μοντέλο παιδείας των ‘βασιλέων-φιλοσόφων’ της *Πολιτείας*, εφαρμόζοντάς το ως πρότυπο για την εκπαίδευση των δημόσιων λειτουργών, μιας και η κατηγορία των δημόσιων λειτουργών κατείχε εξέχουσα θέση στο ιεραρχικό κοινωνικό οικοδόμημα του Boström.

Λόγω της εκπαίδευσής του και της παρουσίας του στα κέντρα εξουσίας, ο δημόσιος λειτουργός επιβάλλονταν να καλλιεργήσει τη μόρφωσή του, τη συμπεριφορά του και τους τρόπους του και να αναπτύξει ικανότητες, αρετές και ήθος, ώστε οι αποφάσεις του να είναι ενάρετες, απρόσκοπτες, δίκαιες, αμερόληπτες και, κυρίως, ανιδιοτελείς. Η ευθύνη της εκπαίδευσης, του αδέσμευτου και συνάμα πιστού και υπάκουου στους εκάστοτε άρχοντες, δημό-

σιου λειτουργού αποτέλεσε αποκλειστική, σε συνδυασμό με τη διεξαγωγή βασικής έρευνας, μέριμνα του πανεπιστημιακού θεσμού ως τις αρχές του 20ου αιώνα.

Ως και τα μέσα του 20ου αιώνα το πανεπιστήμιο συνέχιζε να παραμένει ένας ερμητικά κλειστός χώρος στον οποίο πρόσβαση είχε μόνο η ελίτ των οικονομικά ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (πανεπιστήμιο των εκλεκτών). Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση διευρύνεται και παύει σιγά-σιγά να αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των εκλεκτών. Με το άνοιγμα των θυρών των ΑΕΙ σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα, στο πλαίσιο της υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που επιδίωκε την εξάλλιψη των αδικιών οι οποίες οφειλονταν σε αίτια γεωγραφικά, κοινωνικά, οικονομικά και τα οποία προ-δίκάζαν και προ-όριζαν την εξέλιξη ενός ατόμου, άσχετα από την ιδιοσυγκρασία και τις διανοητικές του ικανότητες. Συνέπεια τούτου ήταν να μεταβληθεί και το σύστημα διοίκησης, διαχείρισης και αντιπροσωπευτικής συγκρότησης των διαφόρων οργάνων της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Πολλές από τις αλλαγές που συντελέστηκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν φυσικό επακόλουθο της κατακόρυφης αύξησης του φοιτητικού πληθυσμού, του διδακτικού και ερευνητικού της προσωπικού και, φυσικά, της διεύρυνσης και εμβάθυνσης των μαθημάτων, των προγραμμάτων σπουδών, των επιστημονικών κλάδων και των σχολών σε όλη την επικράτεια της χώρας.

Το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως εξάλλου και ολόκληρη η κοινωνία βρίσκεται σήμερα στο μεταίχμιο δύο κόσμων.²⁰ Στο οριακό σημείο ανάμεσα σε έναν κόσμο τοπικό που εκτοπίζεται από έναν κόσμο παγκόσμιο, συνεπικουρούμενο από ραγδαίες τεχνολογικές ανακαλύψεις και έντονο ανταγωνισμό, όπου αποδομείται και αναδομείται η αντίληψή μας για τον χώρο και τον χρόνο, τον εαυτό και τον κόσμο, καλείται η σουηδική κοινωνία να σχεδιάσει, να προτείνει και να επιλέξει πορεία και προσανατολισμό. Προπαντός, θα πρέπει να προβληματισθεί για τον χαρακτήρα της παραγωγικής της βάσης, του μοντέλου κοινωνικής της ανάπτυξης, του ρόλου της και της συμβολής της στην ευρωπαϊκή ενοποίηση και της επενδυτικής της στρατηγικής στον τομέα της γνώσης. Επιπλέον, καλείται να καλλιεργήσει στους πολίτες νοοτροπίας παιδείας, ικανότητες κριτικού αναστοχασμού, και εντέλει μιας ετοιμότητας που θα τους επιτρέπει όχι μόνο να προσαρμόζονται ευέλικτα στις αλλαγές αλλά να είναι και σε θέση και να θέλουν να τις επηρεάσουν.

Στο ρευστό πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, της αταξίας, του χάους και

της έλλειψης νοήματος προδιαγράφονται οι ρόλοι και της εθνικής πολιτικής και της ακαδημαϊκής κοινότητας ως υποθήκη χρέους και οφειλής προς την κοινωνία. Τουτέστιν, να προτείνουν διεξόδους ελπίδας, τάξης και νοήματος προσφέροντας τα μέσα χαρτογράφησης και την πυξίδα προσανατολισμού της κοινωνίας και του κάθε πολίτη για εποικοδομητική αντιμετώπιση των προκλήσεων της εποχής μας.

Επίμετρο: οι Βόρειες Χώρες και το κοινό εκπαιδευτικό τους σύστημα

Έως τώρα περιγράφηκε το σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης στη Σουηδία, όπως αυτό εξελίσσεται κατά την πορεία ανάπτυξης της χώρας στη μεταβιομηχανική εποχή. Ωστόσο, το σουηδικό μοντέλο εγγράφεται λίγο-πολύ εντός ενός ευρύτερου πλαισίου σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που διέπει όλες τις σκανδιναβικές και τις Βόρειες Χώρες.

Η Σουηδία ανήκει στο γεωγραφικό σύμπλεγμα των Βορείων Χωρών. Η γεωγραφική θέση των Δανίας, Φινλανδίας, Ισλανδίας, Νορβηγίας, Σουηδίας (και των αυτόνομων νήσων Åland, Färöarna και Γροιλανδία), σε συνδυασμό με την ιδιαίτερη πολιτική και πολιτιστική συγγένειά τους καθώς και τις κοινές τους ιστορικές εμπειρίες –τόσο ανταγωνισμού όσο και συνεργασίας– οδήγησαν τις χώρες αυτές να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς. Από το 1952 η συνεργασία των Βορείων Χωρών εκφράζεται θεσμικά μέσω του Βορείου Συμβουλίου (Nordiska Rådet) και του Συμβουλίου των Υπουργών (Ministerrådet).²¹ Η συνεργασία αυτή έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας πολιτικής, οικονομικής και πολιτιστικής Ένωσης, η οποία στηρίζεται σε κοινές αξίες και στόχους, καθώς και σε ένα κοινό μοντέλο κοινωνικής, πολιτικής και διοικητικής οργάνωσης. Ταυτόχρονα, η Ένωση των Βορείων Χωρών συντονίζοντας την πολιτική της στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης φιλοδοξεί να διευρύνει το δίκτυο των συναλλαγών της και στην ευρύτερη περιφέρεια της Βαλτικής, της Αρκτικής και της βορειοδυτικής Ρωσίας.

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1950 τέθηκε σε εφαρμογή η συμφωνία ελεύθερης διακίνησης των πολιτών στις συνεργαζόμενες χώρες και από το 1954 ισχύει η σύμβαση της ενιαίας αγοράς εργασίας που παρέχει τη δυνατότητα στους κατοίκους των Βορείων Χωρών να μετακινούνται ελεύθερα και να εργάζονται όπου θέλουν χωρίς να χρειάζονται άδεια εργασίας. Η πρώτη συνθήκη για ενιαία κοινωνική ασφάλιση θεσπίστηκε το 1955 με σκοπό τη διασφάλιση ίσων όρων ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και κοινωνικής πρόνοιας όλων των πολιτών των Βορείων Χωρών αγέτως του τόπου

διαμονής τους. Εάν, δηλαδή, κάποιος Φινλανδός που διαμένει στη Σουηδία τύχει να αρρωστήσει, δικαιούται την ίδια περίθαλψη που έχουν και οι Σουηδοί.

Άλλο συγκεκριμένο αποτέλεσμα της Βόρειας Συνεργασίας αποτελεί η συνθήκη για τη γλωσσική επικοινωνία η οποία υποχρεώνει τα μέλη της Βόρειας Ένωσης να διευκολύνουν τον πολίτη μιας χώρας να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του προφορικά και γραπτά στις επαφές του με τις υπηρεσίες μιας άλλης χώρας, ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής του.²²

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 εκδηλώθηκε πρωτοβουλία για την ενοποίηση της 'εκπαιδευτικής αγοράς' των Βορείων Χωρών. Έτσι, το 1992 συνήφθη η συμφωνία για την αυτόματη εισαγωγή των αποφοίτων Γυμνασίου στα Λύκεια όλων των Βορείων Χωρών. Κάθε χώρα δεσμεύεται να διευκολύνει τη δωρεάν πρόσβαση στη λυκειακή της εκπαίδευση όσων (πολιτών από άλλες χώρες του Βόρειου Συνασπισμού) το επιθυμούν, εφαρμόζοντας τους ίδιους όρους που ισχύουν και για τους πολίτες της. Δεσμεύεται, επίσης, να αναγνωρίζει τα απολυτήρια των Λυκείων σε αμοιβαία βάση. Σημειώνεται ότι ήδη από το 1986 ισχύει η κοινή αγορά εργασίας για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής και επαγγελματικής) με την αυτόματη αναγνώριση των πτυχίων τους σε όλες τις συμβαλλόμενες χώρες.

Από το ακαδημαϊκό έτος 1996/97 ισχύει η συμφωνία που καθορίζει το καθεστώς σπουδών σε ΑΕΙ των Βορείων Χωρών, με βασικό στόχο την αυτόματη αναγνώριση των τίτλων σπουδών, την προώθηση της φοιτητικής κινητικότητας και της συνεργασίας σε κοινά προγράμματα σπουδών και έρευνας.

Η ισχύουσα συμφωνία αποτελεί βελτίωση και εμβάθυνση προηγούμενων συμφωνιών μορφωτικής και πολιτιστικής συνεργασίας από το 1971. Με τη συμφωνία αυτή υποχρεούνται οι συμβεβλημένες χώρες να διευκολύνουν την απρόσκοπτη πρόσβαση στα τριτοβάθμια ιδρύματά τους πολιτών που διαμένουν σε άλλη χώρα του Βορρά με τους ίδιους ή αντίστοιχους όρους που ισχύουν και για τους πολίτες τους. Ο υποψήφιος που πληροί τις απαιτήσεις εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της (Βόρειας) χώρας όπου διαμένει, δικαιούται να εισαχθεί και σε οποιοδήποτε ΑΕΙ άλλης (Βόρειας) χώρας. Κατά κανόνα η κατοχή απολυτηρίου Λυκείου αποτελεί την προϋπόθεση εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε περίπτωση ανταγωνισμού λόγω περιορισμένων θέσεων η επιλογή κρίνεται από τον βαθμό του απολυτηρίου.²³ Βασική πάντα αρχή είναι να πληρούνται οι κατά περίπτωση ειδικοί όροι που ισχύουν για την εισαγωγή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών

των πολιτών της χώρας στην οποία λειτουργεί το ίδρυμα, χωρίς καμία διάκριση λόγω χώρας προέλευσης.

Σύμφωνα με την αμοιβαία συνθήκη συνεργασίας η αξιολόγηση και πιστοποίηση των δικαιολογητικών που υποβάλλει ο υποψήφιος γίνεται από το ίδρυμα στο οποίο ζητά να εισαχθεί. Τα ιδρύματα υποχρεούνται να αναγνωρίζουν και τμηματικές σπουδές σε ιδρύματα των άλλων χωρών.

Η εκπαίδευση όλων των βαθμίδων στις Βόρειες Χώρες (σε ιδρύματα που εποπτεύονται από το κράτος) είναι δωρεάν και έτσι δεν τίθεται καν θέμα καταβολής διδάκτρων από τους σπουδαστές. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι η χρήση εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τους πολίτες μιας χώρας δεν χρηματοδοτείται. Η σύμβαση προβλέπει την καταβολή από κάθε χώρα του αντίστοιχου κόστους των σπουδαστικών θέσεων που καταλαμβάνουν οι πολίτες της σε ιδρύματα μιας άλλης χώρας σε ετήσια βάση. Από την υποχρέωση αποζημίωσης εξαιρούνται οι αυτόνομες νήσοι και η Ισλανδία.

Κρίνοντας από τον βαθμό ποσοτικής και ποιοτικής συνεργασίας ανάμεσα στις Βόρειες Χώρες, αναλογιζόμενοι τις κοινές τους ιστορικές εμπειρίες και συνυπολογίζοντας τις εθνολογικές τους ομοιότητες –με εξαίρεση τους Φινλανδούς και τους Λάπωνες–, αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι χώρες του Βορρά ανέπτυξαν σε συλλογικό επίπεδο συγκλίνουσες νοοτροπίες, συμπεριφορές και θεσμούς. Τολμούμε να υποστηρίξουμε ότι εξαιτίας των ιδιαίτερων ιστορικών, πολιτιστικών, γεωγραφικών και κλιματολογικών συνθηκών που τις διέπουν διαμόρφωσαν μια ιδιαίτερη πολιτική κουλτούρα. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής της κουλτούρας είναι

- η γοργή, απροκατάληπτη και σχετικά μη προβληματική προσέγγιση νεωτερικών ιδεών και τεχνολογιών·
- η συγκρότηση κρατικών οντοτήτων, σε κατά κανόνα αμιγή εθνοτική βάση, δίχως εσωτερικές συγκρούσεις·
- η θεμελίωση λειτουργικών κοινωνικών συμβολαίων εμπιστοσύνης και ευδιάκριτων ρόλων·
- η καλλιέργεια της συλλογικότητας ως βάση κοινωνικής αλληλεγγύης και εγγύηση σεβασμού της προσωπικής ακεραιότητας·
- ο εκδημοκρατισμός των συλλογικών θεσμών και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της προβολής της συμμετοχικότητας, του κριτικού αυτοελέγχου και της διάχυσης των εκπαιδευτικών ευκαιριών ως αξίες προόδου και ευημερίας· και
- η καλλιέργεια νοοτροπίας παιδείας, διαλόγου, συναίνεσης και πολιτισμένης αντιπαράθεσης.

Τα τελευταία χρόνια στη Σουηδία, τη Δανία και τη Νορβηγία έχει εφαρμοσθεί ένα κοινό μοντέλο διοίκησης των ΑΕΙ το οποίο προβλέπει τον θεσμό του Διοικητικού Συμβουλίου· αυτό είναι αρμόδιο για θέματα διοίκησης των ιδρυμάτων και διακρίνεται από τη Σύγκλητο που είναι αρμόδια για τα ακαδημαϊκά ζητήματα. Εκτός από τα μέλη ΔΕΠ, τους φοιτητές και το διοικητικό προσωπικό του ιδρύματος (που είναι μειοψηφία), στο ΔΣ συμμετέχουν εκπρόσωποι οργανωμένων κοινωνικών συμφερόντων και κομμάτων. Ο Πρόεδρος του ΔΣ δεν μπορεί να είναι μέλος ΔΕΠ και διορίζεται από το υπουργείο Παιδείας, το οποίο άλλωστε διορίζει και την πλειοψηφία των μελών του ΔΣ. Οι πρυτανικές αρχές ορίζονται από εσωτερικές διαδικασίες και εγκρίνονται από το υπουργείο Παιδείας. Γίνεται έτσι ένας διαχωρισμός μεταξύ διοικητικών-οικονομικών και ακαδημαϊκών αρμοδιοτήτων με τις πρώτες να ασκούνται από ειδικούς και επαγγελματίες και τις δεύτερες αμιγώς από τους πανεπιστημιακούς που θεωρείται ότι έτσι ασκούν απεριόριστοι το επιστημονικό τους έργο. Το μοντέλο αυτό δεν το έχουν υιοθετήσει οι Φινλανδοί.

Σε όλες πάντως τις Βόρειες Χώρες και ιδιαίτερα στις σκανδιναβικές έχει εφαρμοσθεί η προγραμματισμένη περιφερειακή αποκέντρωση των ΑΕΙ καθώς και όργανα εποπτείας και αξιολόγησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Σημειώσεις

1. Από τα ιδρύματα που προσφέρουν προγράμματα σπουδών σε τριτοβάθμιο επίπεδο 37 τελούν υπό κρατικό ιδιοκτησιακό καθεστώς. Τα υπόλοιπα αν και δεν είναι κρατικά (μπορεί να ανοίκουν σε ιδιώτες, σε δήμους ή σε οργανισμούς) τελούν είτε υπό την εποπτεία του κράτους είτε συνεργάζονται με κάποιο από τα εγγεγραμμένα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (βλ. παρακάτω).

2. Ο αριθμός των εγγεγραμμένων μεταπτυχιακών σπουδαστών την ίδια περίοδο άγγιξε τις 20.000. Εξ αυτών 4.000 περίπου ήταν νεοεισαχθέντες. Το έτος 2003 εγκρίθηκαν και δημοσιεύθηκαν 2.700 διδακτορικές διατριβές. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο αριθμός των απονεμηθέντων διδακτορικών τίτλων διπλασιάστηκε μέσα σε μια δεκαετία. (Prop. 2004/05, sel. 134-135).

3. *'Society exists through a process of transmission quite as much as biological life. This transmission occurs by means of communication of habits of doing, thinking, and feeling from the older to the younger. Without this communication of ideals, hopes, expectations, standards, opinions, from those members of society who are passing out of the group life to those who are coming into it, social life could not survive.'* (Dewey 1916/1966, *Democracy and Education*, σελ. 3)

4. Η παρουσίαση ενός πολιτιστικού χαρακτηριστικού, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, γίνεται ευκολότερα κατανοητή όταν συγκρίνεται καταρχάς με το δικό του παρελθόν. Βλ. επίσης κείμενο του Νίκου Παναγιωτόπουλου στο *Επιστήμη και Κοινωνία* (2004).

5. Υποστηρίζεται ότι το μέτρο του κατηχητικού εξαναγκασμού και η συνακόλουθη υποχρεωτική ανάγνωση της Βίβλου είχε ως αποτέλεσμα ο πληθυσμός της Σουηδίας να εμφανίζει υψηλό βαθμό αλφαριθμητικού ήδη από το 17ο αιώνα.

6. Τα πρώτα οργανωμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα στη Σουηδία λειτούργησαν ήδη από τον Μεσαίωνα στα πρότυπα αντίστοιχων ευρωπαϊκών σχολείων (μητροπολιτικών, ιερατικών, μοναστηριακών, ιπποτικών και αστικών) της εποχής, εισάγοντας και αντιγράφοντας τις παιδαγωγικές τους μεθόδους. Έκφραση του πολιτιστικού και πνευματικού κλίματος του 15ου αιώνα ήταν και οι προσπάθειες οργάνωσης πανεπιστημιακών σπουδών, που λαμβάνουν τη θεσμική τους μορφή με την ίδρυση του πανεπιστημίου της Uppsala το 1477. Αν και το ίδρυμα υπολειπόμενος κατά μεγάλα διαστήματα, λόγω οικονομικών προβλημάτων, η ύπαρξή του είχε καθάρως συμβολικό χαρακτήρα εξυπηρετώντας, κυρίως, τις ιδεολογικές επιδιώξεις της άρχουσας τάξης σε μια κρίσιμη στην ιστορία της χώρας περίοδο, εξαιτίας της μεταστροφής προς τον λουθηρανισμό και της σύγκρουσης με τον παπικό καθολικισμό, που ως τα τέλη του 15ου αιώνα ήταν το κυρίαρχο θρησκευτικό δόγμα με ισχυρή εξουσία και τεράστια περιουσία. Το επίπεδο της παρεχόμενης γνώσης του πρώτου πανεπιστημιακού ιδρύματος της χώρας ήταν, κατά καιρούς, πολύ χαμηλό και εξυπηρετούσε σχεδόν αποκλειστικά τις ανάγκες της Εκκλησίας για 'αναπαγωγή' πνευματικών λειτουργών (ιερέων). Αποτέλεσμα του χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης ήταν οι περισσότεροι σπουδαστές του να συνεχίζουν να μεταναστεύουν στο εξωτερικό για να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους σε κάποιο γνωστό πανεπιστήμιο της ευρωπαϊκής ηπείρου με ιδιαίτερη προτίμηση για τα Wittenberg, Rostock και Greifswald.

Εκτός των πανεπιστημίων της Lund λειτούργησαν, την εποχή που η Σουηδία αποτελούσε Μεγάλη Δύναμη στο Βορρά, πανεπιστημιακές σχολές και σε κατεχόμενες περιοχές με σκοπό την ταχύτερη σουηδοποίηση τους. Αυτές είναι το Dorpat στη σημερινή Tartu της Εσθονίας από το 1632 μέχρι το 1710, το Åbo της Φινλανδίας από το 1640 μέχρι το 1808 (μεταφέρθηκε αργότερα το 1828 στο Ελσίνκι) και το πανεπιστήμιο του Greifswald. Το τελευταίο ιδρύθηκε το 1456 και περιήλθε υπό σουηδική επικυριαρχία με την ειρήνη της Βεσφαλίας από το 1648 μέχρι το 1815.

7. Ο θεσμός των ανώτερων λαϊκών σχολείων εμφανίζεται αρχικά στη Δανία και διαδίδεται στη συνέχεια σε όλες τις σκανδιναβικές χώρες συμπεριλαμβανομένης και της Φινλανδίας. Τα σχολεία αυτά αποτελούν σήμερα έναν από τους μεγαλύτερους θεσμούς της Λαϊκής Επιμόρφωσης της Σουηδίας (Gouguoulakis 2001).

8. Μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό από τις περίπου 350 εταιρίες, που ήταν εγγεγραμμένες στη λίστα του χρηματιστηρίου της Στοκχόλμης στις αρχές του 2000, υπήρχαν και το 1970 (βλ. Sorlin & Tornqvist 2000)

9. Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (www.oecd.org). Το ύψος των κονδυλίων για την πανεπιστημιακή έρευνα και τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών ανήλθε στα 23 δις κορόνες (π. 2,2 δις ευρώ). Το 45% αυτού του ποσού προέρχεται από τον κρατικό προϋπολογισμό και το υπόλοιπο 55% από άλλες πηγές (π.χ. δημόσιους οργανισμούς, ιδιωτικές επιχειρήσεις και ευρωπαϊκά προγράμματα).

10. Η έννοια της αποκέντρωσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής χρησιμοποιείται με δύο σημασίες: η πρώτη αφορά στη γεωγραφική διάχυση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και η δεύτερη στη μετατόπιση του κέντρου λήψης αποφάσεων από κεντρικά σε τοπικά όργανα

11. Πρβλ. τον γερμανικό όρο *Steuerung* στο κείμενο των Γιαννακόπουλου & Μάρα στο προηγούμενο τεύχος (13/2004) του *Επιστήμη και Κοινωνία*.

12. Βλ. Högskolans styrning [Η πηδαιούηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης], SOU 2000:82, σελ. 25-28.

13. Ο νόμος-πλαίσιο του 1977 χαρακτηρίστηκε ως 'η μεγάλη μεταρρύθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης' (βλ. Richardson 2004, σ. 251), επειδή εισήγαγε μια νέα αντίληψη για τον ρόλο της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην κοινωνία και την αγορά εργασίας, ανοίγοντας ταυτόχρονα τις θύρες της σε νέες κατηγορίες του πληθυσμού στα πλαίσια των αρχών της ισότητας των ευκαιριών σε όλους όσους διαθέτουν τα εφόδια να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις σπουδών πανεπιστημιακού επιπέδου. Έτσι, αναθεώρησε τα κριτήρια εισαγωγής στα ΑΕΙ επιτρέποντας και σε ενήλικες άνω των 25 ετών με τετραετή, τουλάχιστον, εμπειρία από την αγορά εργασίας να εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ακόμη και αν δεν είχαν ολοκληρώσει δευτεροβάθμια σπουδές, βελτιώνοντας ταυτόχρονα το σύστημα οικονομικής ενίσχυσης και μέριμνας του φοιτητικού πληθυσμού, ούτως ώστε η οικονομική κατάσταση κάποιου να μην επηρεάζει τις επιλογές του για Ανώτερη Εκπαίδευση.

14. Το ύψος της φοιτητικής δανειοδότησης και επιχορήγησης υπολογίζεται για το τρέχον έτος (2004/2005) να ξεπεράσει τα 2 δισεκατομμύρια ευρώ. Ας σημειωθεί ότι στο ποσό αυτό συμπεριλαμβάνονται και οι επιχορηγήσεις σπουδαστών όλων των βαθμίδων από ηλικίας 16 ετών και άνω. Συνολικά 900.000 σπουδαστές λαμβάνουν κάποιας μορφής οικονομική βοήθεια από το κράτος (οικ.έτος 2003). Από αυτούς 320.200 σπουδάζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σχεδόν 1,5 εκατ. άτομα χρωστούν φοιτητικά δάνεια στο κράτος (στην Κεντρική Επιτροπή Σπουδαστικής Δανειοδότησης) γύρω στα 170 δις. κορόνες (περίπου 16,5 δις ευρώ). (Prop. 2004/05:1, σελ. 143-150)

15. Το παράδειγμα προέρχεται από την ιστοσελίδα της Κεντρικής Επιτροπής Σπουδαστικής Δανειοδότησης (www.csn.se).

16. Αφορά δάνεια που λήφθηκαν μετά τις 30 Ιουνίου 2001. Για δάνεια πριν από την ημερομηνία αυτή ισχύουν άλλοι όροι αποπληρωμής. Για δάνεια που συνάφθηκαν την περίοδο 1 Ιανουαρίου 1989-31 Ιουνίου 2001 η ετήσια δόση της αποπληρωμής έχει προκαθορισθεί να αντιστοιχεί στο 4% των μικτών εισοδημάτων του χρεωστή, όπως προκύπτει από τη φορολογική του δήλωση, τοκισζόμενα με ένα ποσοστό που καλύπτει την άνοδο του πληθωρισμού. Για δάνεια πριν από το 1989 ισχύουν άλλοι όροι, που συγκρινόμενοι με τους σημερινούς θεωρούνται πολύ ευνοϊκότεροι επειδή δεν επιβαρύνονται με τόκους. Το ποσό του δανείου αναπροσαρμόζεται, όμως, εν μέρει στον πληθωρισμό με έναν συντελεστή που ορίστηκε να μη ξεπερνά το 5,7% αν ο πληθωρισμός συμβεί να είναι μεγαλύτερος. Το έτος 2004 ο συντελεστής πληθωριστικής αναπροσαρμογής ήταν μόλις 0,4%.

17. Με κανονικές σπουδές εννοούνται σπουδές full time οι οποίες διακρίνονται από τις σπουδές part time. Οι δεύτερες προσφέρονται σε βραδύτερο ρυθμό για να διευκολύνονται εργαζόμενοι σπουδαστές.

18. Τα στοιχεία για τους τίτλους σπουδών προέρχονται από τον ισχύοντα νόμο-πλαίσιο (Högskoleförordningen 1993:100).

19. Οι 20 μονάδες αντιστοιχούν σε τακτικές σπουδές ενός εξαμήνου. Μία (1) μονάδα αντιστοιχεί σε τακτικές σπουδές μιας εργάσιμης εβδομάδας.

20. Σύγκρινε συνέντευξη του Michel Onfray, *Καθημερινή* 24/4/2005 (Βασίλης Μουρδούκας: 'Η φιλοσοφία δεν είναι επάγγελμα...', Τμήμα ΙΔΕΕΣ)

21. Το Βόρειο Συμβούλιο αποτελείται από 86 βουλευτές των εθνικών κοινοβουλίων οι οποίοι προτείνονται από τα κόμματα ανάλογα με την δύναμη εκπροσώπησης τους. Βλ. www.norden.org

22. Η γλωσσική συνθήκη συμπεριλαμβάνει και τη λατινική διάλεκτο.

23. Τα τελευταία χρόνια δίνεται η δυνατότητα σε υποψήφιους φοιτητές με χαμηλούς βαθμούς απολυτηρίου να βελτιώσουν τις πιθανότητες εισαγωγής τους στα Πανεπιστήμια, συμμετέχοντας σε γενικές γραπτές εξετάσεις (Högskoleprovet) που σκοπός τους είναι να κρίνουν τις ικανότητες κάποιου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις ακαδημαϊκών σπουδών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γιαννακόπουλος, Ά.Α., Μάρας, Κ. (2004). 'Το δίλημμα του γερμανικού πανεπιστημίου: η ανώτατη παιδεία κοινό κοινωνικό αγαθό ή ιδιωτική υπόθεση;', *Επιστήμη και Κοινωνία*, τχ. 13, σελ.75-98. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Company.
- Gougoulakis, P. (2001). *Studiecirkeln. Livslangt larande...pa svenska!* [The Study Circle. Lifelong learning ... in Swedish!]. Stockholm: HSL Forlag.
- Hildebrand, S. (1969). *Skola for demokrati*. Stockholm: Sveriges Radio.
- Hogskoleverket (2005). *Nyheter & Debatt fran Hogskoleverket*. [Ενημερωτικό Δελτίο του Φορέα Εποπτείας Ανώτατης Εκπαίδευσης]. Nr 3-2005. (www.hsv.se).
- Olsson, B., Wiberg, U. (επιμ.) (2003). *Universitetet och den regionala utmaningen*. [Το πανεπιστήμιο και η περιφερειακή πρόκληση]. Stockholm: Nya Doga.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2004). 'Για την κατασκευή ενός ευρωπαϊκού χώρου των κοινωνικών επιστημών'. *Επιστήμη και Κοινωνία*, τχ. 13, σελ. 49-73. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Prop. 2004/05:1 (2004). *Budgetpropositionen for 2005*. [Νομοσχέδιο κρατικού προϋπολογισμού για το 2005]. Vol. 8. Stockholm: Riksdagens tryckeri.
- Prop. 1996/96:1. *Utbildning*. Vol. 6.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2004). 'Το πανεπιστήμιο των αξιών: η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση της στον σύγχρονο κόσμο'. *Επιστήμη και Κοινωνία*, τχ. 13, σελ.1-17. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Richardsson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria - Skola och samhalle forr och nu*. [Σουηδική εκπαιδευτική ιστορία - σχολείο και κοινωνία πριν και τώρα]. Lund: Studentlitteratur.

- SOU 1998:128 (1998). *Forskningspolitik*. [Ερευνητική πολιτική (πόρισμα κρατικής έρευνας)]. Utbildningsdepartementet: Norstedts tryckeri AB.
- SOU 2000:82 (2000). *Högskolans styrning* [Η ηγεσία της Ανώτατης Εκπαίδευσης (πόρισμα κρατικής έρευνας)]. Utbildningsdepartementet: Norstedts tryckeri AB.
- Sorlin, S., Tornqvist, G. (2000). *Kunskap for valstand. Universiteten och omvandlingen av Sverige*. [Γνώση και ευημερία. Τα πανεπιστήμια και η μεταμόρφωση της Σουηδίας]. Stockholm: SNS Forlag.