Η μεταρρύθμιση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης υπό τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και η μετατόπιση από την «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» στη «διασφάλιση της ποιότητας»

Ελένη Πρόκου

Εισαγωγή

Στο κείμενο αυτό, θα υποστηριχθεί ότι στις πολιτικές για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, το αίτημα για «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» είχε κυριαρχήσει τις δεκαετίες του 1980 και του 1990, με τη μαζικοποίηση του συστήματος. Ωστόσο, από τα μέσα της δεκαετίας του 2000, το ενδιαφέρον της Πολιτείας για την ισότητα άρχισε να υποχωρεί και να δίνει τη θέση του σε εκείνο για την «ποιότητα» και την «αποδοτικότητα» του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης. Η έμφαση ήταν πλέον στις «εκροές», στον περιορισμό των δαπανών, στην εξατομίκευση της ευθύνης για εκπαίδευση, στον έλεγχο από απόσταση, στη διαμόρφωση του «επιχειρηματικού πανεπιστημίου». Η νεοφιλελεύθερη αυτή στροφή, στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, παρατηρήθηκε με χρονική υστέρηση μίας δεκαετίας περίπου, συγκριτικά με άλλες χώρες της (δυτικής κυρίως) Ευρώπης, και ενισχύθηκε από τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω της Διαδικασίας της Μπολόνια και της Στρατηγικής της Λισαβόνας.

Η έμφαση στον στόχο της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» στις πολιτικές για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Τη δεκαετία του 1980, είχε τονιστεί το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης, σε συμφωνία με μια προσπάθεια εδραίωσης του κράτους πρόνοιας μέσω πολιτικών κοινωνικών παροχών. Το κυρίαρχο μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού ήταν η «προσέγγιση της κοινωνικής ζήτησης» και μεταξύ των μέτρων εκδημοκρατισμού που ελήφθησαν ήταν η αύξηση του αριθμού των εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μπουζάκης, 1992). Επίσης, ψηφίστηκε ο νόμος 1268/1982 για τον εξορθολογισμό της διοικητικής και εκπαιδευτικής λειτουργίας των πανεπιστημίων, τη συμμετοχή όλων των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας στις διαδικασίες εκλογής των οργάνων διοίκησης κ.λπ. (Ματθαίου, 2001). Έκφραση της μαζικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (μέσω της διαφοροποίησής της) ήταν και η ίδρυση των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ) μέσω του νόμου 1404/1983. Η ίδρυσή τους θα συνέβαλε στην επίτευξη του στόχου της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» και του στόχου της «οικονομικής αποτελεσματικότητας», ο οποίος αφορούσε στη συμβολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό για την ανταγωνιστικότητα της ελληνικής οικονομίας εντός της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας. Αλλά ενώ σε άλλες χώρες της (δυτικής κυρίως) Ευρώπης, οι δύο στόχοι ήταν αλληλένδετοι (τις δεκαετίες 1960 και 1970, η κοινωνική ζήτηση συμβάδιζε με τις ανάγκες προηγμένων οικονομιών για τεχνολογικά εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό), στην Ελλάδα, η ίδρυση των ΤΕΙ δεν θα εξυπηρετούσε τις ανάγκες της *υπάρχουσας* ελληνικής οικονομίας. Η τελευταία χαρακτηριζόταν από χαμηλές επενδύσεις στη βιομηχανία και τη γεωργία, εξαρτήσεις από ξένο κεφάλαιο, παράλληλα με ένα αδύναμο εθνικό κεφάλαιο που κατευθυνόταν προς παραδοσιακές περιοχές της παραγωγής. Η κατάσταση αυτή οφειλόταν εν μέρει στα πελατειακά χαρακτηριστικά του ελληνικού κράτους που εμπόδιζε την ανάπτυξη (υπερδιόγκωση του τριτογενούς τομέα, αύξηση της παραοικονομίας). Έτσι, τα ΤΕΙ ανταποκρίθηκαν μόνο στον στόχο της ισότητας, υπό την έννοια της εκπαιδευτικής επέκτασης για την ικανοποίηση της κοινωνικής ζήτησης, και σε μια άλλη όψη του στόχου της αποδοτικότητας: την ανακούφιση των υπερπλήρων πανεπιστημίων μπροστά στην ιδιαίτερα ισχυρή κοινωνική ζήτηση για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Prokou, 1999 και Prokou, 2006).

Ο αριθμός των εισακτέων αυξήθηκε τη δεκαετία του 1980, ενώ συνεχίστηκε με μικρές διακυμάνσεις μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Σιάνου-Κύργιου, 2005). Το 1987, οι εισακτέοι ανήλθαν στους 42.625 (από 24.122 που ήταν το 1980), και αυξήθηκαν οι δημόσιες επενδύσεις στην εκπαίδευση. Ωστόσο, αυτά τα μέτρα εκδημοκρατισμού δεν συνέβαλαν πλήρως στην άρση των κοινωνικών ανισοτήτων (Μπουζάκης, 1992). Επιπροσθέτως, η αύξηση του αριθμού των εισακτέων και αποφοίτων ΑΕΙ τη δεκαετία του 1980 (και τη δεκαετία του 1990), σε συνδυασμό με τους χαμηλούς ρυθμούς μεγέθυνσης της οικονομίας και την επιβράδυνση του ρυθμού αύξησης της απασχόλησης, προκάλεσε αναντιστοιχία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης πτυχιούχων στην αγορά εργασίας, που απεικονίστηκε στα υψηλά ποσοστά ανεργίας τους (Καραμεσίνη, 2003). Η αύξηση του αριθμού των πτυχιούχων συνέβαλε στη μείωση της απόδοσης των σπουδών (Παπακωνσταντίνου, 2002). Βέβαια, αν και αυξήθηκε θεαματικά ο φοιτητικός πληθυσμός (από τη δεκαετία του 1960 έως τα τέλη της δεκαετίας του 1990), η ανώτατη εκπαίδευση ισχυροποιήθηκε ως μηχανισμός επιλογής και αποκλεισμού των αποφοίτων της μέσης εκπαίδευσης. Τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας των κατόχων απολυτηρίου μέσης εκπαίδευσης και των πτυχιούχων ανώτερης εκπαίδευσης, σε σχέση με αυτά των πτυχιούχων ΑΕΙ, δικαιολόγησαν την κοινωνική πίεση για την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης (Καραμεσίνη, 2003).

Η αύξηση του αριθμού των εισακτέων ήταν θεαματική το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1990. Από 45.356 το 1995 ανήλθαν στους 85.531 το 2000, χωρίς όμως να αυξηθούν και οι κατά κεφαλή δαπάνες σε ΑΕΙ-ΤΕΙ (Ψαχαρόπουλος, 2003). Η κορύφωση της αύξησης σημειώθηκε μετά την ψήφιση του νόμου 2525/1997 «Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ο οποίος εισήγαγε έναν νέο τρόπο πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως βασικός σκοπός της μεταρρύθμισης ορίστηκε η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης για την επιτυχή ανταπόκριση της χώρας στις παγκόσμιες αλλαγές στον τομέα της παραγωγής και στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και της τεχνολογίας. Υιοθετήθηκε το λεξιλόγιο του φιλελεύθερου εκσυγχρονισμού της ευρωπαϊκής οικονομίας και κοινωνίας: ποιότητα, ανταγωνιστικότητα, αγορά, διεθνοποίηση, διαρκής προσαρμογή, ευελιξία, συμβάσεις με επιχειρήσεις, δεξιότητες και διά βίου μάθηση (Ματθαίου, 2006). Η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση συμφωνούσε με τη λογική της επίτευξης των στόχων της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής συνοχής, που είχε

θέσει η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική μέσα στη δεκαετία του 1990 αναφορικά με τον ρόλο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη της γνώσης. Η αύξηση που ακολούθησε ήταν θεαματική. Το 2001, ο αριθμός των εισακτέων έφθασε τους 82.150 (σε σχέση με τη δεκαετία του 1970, η γενική ποσοστιαία αύξηση άγγιξε το 419%). Στα ΑΕΙ, η ποσοστιαία αύξηση έφτασε το 260% (οι εισακτέοι από 15.642 που ήταν το 1975 ανήλθαν στους 40.894). Στα ΤΕΙ, η αύξηση υπερέβη το 1000% (οι εισακτέοι, από 4.049, ανήλθαν στους 41.592) (Σιάνου-Κύργιου, 2005). Τη δεκαετία του 2000, στο γενικό σύνολο των πανεπιστημίων, ο αριθμός των εισακτέων διακυμάνθηκε από 38.670 το 2001, σε 40.125 το 2010. Στο γενικό σύνολο των ΤΕΙ (συμπεριλαμβανομένων των Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και Α.Σ.Τ.Ε.), ο αριθμός των εισακτέων διακυμάνθηκε από 41.150 το 2001, σε 43.940 το 2010 (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στις αρχές της δεκαετίας, πραγματοποιήθηκε η ανωτατοποίηση των ΤΕΙ (νόμος 2916/2001), η οποία αφορούσε στα προσόντα του διδακτικού προσωπικού, στα αναλυτικά προγράμματα, στη δυνατότητα παροχής διδακτορικών σπουδών (Prokou, 2006). Ωστόσο, τα (Α) ΤΕΙ συνέχισαν να έχουν διακριτή αποστολή από αυτή των πανεπιστημίων και να απευθύνονται σε υποψηφίους με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Η λειτουργία τους διευκόλυνε και πάλι την πολιτική για τη διεύρυνση της συμμετοχής, η οποία αφορούσε κυρίως τα (Α)ΤΕΙ και ορισμένα τμήματα των ΑΕΙ (εκείνα των θεωρητικών επιστημών που παρουσιάζουν χαμηλή ζήτηση). Η πρόσβαση και η κατανομή στην εσωτερικά διαφοροποιημένη ανώτατη εκπαίδευση φάνηκε να είναι ταξικά προσδιορισμένη. Τουλάχιστον όσον αφορά την περίοδο 1997-2004, η κοινωνική τάξη αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για τις επιδόσεις των υποψήφιων φοιτητών και οριοθέτησε σε μεγάλο βαθμό τη λήψη αποφάσεων για τις επιλογές των σπουδών τους (Σιάνου-Κύργιου, 2005). Πράγματι, αν και οι ανισότητες παρέμειναν εμφανείς σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος (παρά τη ραγδαία επέκταση του), ήταν πιο έντονες στο επίπεδο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, που είναι και το πιο ανταμειβόμενο (Tsakloglou & Cholezas, 2005). Βέβαια, η διεύρυνση προσέφερε τη δυνατότητα φοίτησης σε περισσότερους νέους από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα και από κοινωνικές ομάδες αποκλεισμένες ή υποεκπροσωπούμενες στην ανώτατη εκπαίδευση. Ωστόσο, δεν άμβλυνε τις ανισότητες (με εξαίρεση τη μεγαλύτερη πρόσβαση των γυναικών). Η μαζική ανώτατη εκπαίδευση συνέβαλε στον πληθωρισμό και την υποβάθμιση των πτυχίων και όξυνε

τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από πολύπλοκες διαδικασίες που έχουν σχέση με την εσωτερική διαφοροποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, τις συνθήκες στην αγορά εργασίας, τον τρόπο που οι προερχόμενοι από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις κατανοούν και σχεδιάζουν τη μετάβαση στην αγορά εργασίας (Σιάνου-Κύργιου, 2010). Ο στόχος της ισότητας δεν επιτεύχθηκε, λοιπόν, πλήρως και ουσιαστικά. Ο δε στόχος της οικονομικής αποτελεσματικότητας τροποποιήθηκε και δεν θεωρούνταν πια αλληλένδετος με τον στόχο της ισότητας (έστω και σε επίπεδο ρητορικής).

Τη δεκαετία του 2000, παρουσιάστηκε στην Ελλάδα μια μεταστροφή, παρόμοια με εκείνη που είχε γίνει σε χώρες της δυτικής Ευρώπης τις δεκαετίες 1980 και 1990, όταν η αποστολή της ανώτατης εκπαίδευσης επαναπροσδιορίστηκε όχι σε σχέση με τις ανάγκες μιας χαλαρά «σχεδιασμένης οικονομίας», αλλά σε σχέση με τις ανάγκες της «αγοράς». Για τις ανάγκες της «κοινωνίας των πολιτών», τονίστηκε η «επαγγελματοποίηση» της ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ το κράτος άρχισε να επικεντρώνεται στις εκροές της και σε διαδικασίες αξιολόγησής της μέσω «ενδιάμεσων σωμάτων». Οι εκροές θα έπρεπε να είναι συναφείς με τις ανάγκες της αγοράς και με αυτή τη λογική αποδόθηκε μεγαλύτερη «αυτονομία» στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης (Πρόκου, 2003). Μακριά από τα Χουμπολντιανά ιδεώδη, το «κατευθυνόμενο από την αγορά» πανεπιστήμιο θα ανέπτυσσε τεχνικές διαχείρισης, θα αναζητούσε πόρους από άλλες (πέραν της κυβέρνησης) πηγές και θα επικοινωνούσε αποτελεσματικά με το εξωτερικό περιβάλλον με νέες σχέσεις και με την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των φοιτητών (Prokou, 2008). Με την έννοια της ανταπόκρισής της στις ανάγκες της αγοράς, και υπό τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η ελληνική ανώτατη εκπαίδευση καλούνταν να διασφαλίσει την ποιότητά της, ενώ το ζήτημα της ισότητας – το οποίο συμβαδίζει με επαρκή κρατική χρηματοδότηση (βλ. Πρόκου, 2011) – τέθηκε στο περιθώριο.

Η έμφαση στη «διασφάλιση της ποιότητας» της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, υπό τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Τα ζητήματα της ποιότητας και αποδοτικότητας είχαν τεθεί από τη δεκαετία του 1990, όταν είχε τονιστεί η σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή, καθώς και η ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων. Εμπειρογνώ-

μονες του ΟΟΣΑ είχαν υποδείξει την ενίσχυση των ΑΕΙ με πόρους προερχόμενους και από τον ιδιωτικό τομέα (Ματθαίου, 2006). Τα δύο σταθεροποιητικά προγράμματα και οι περικοπές δαπανών, με σκοπό την ένταξη της χώρας στην Οικονομική και Νομισματική Ένωση, οδηγούσαν στον περιορισμό της κρατικής χρηματοδότησης, παρόλο που η τριτοβάθμια εκπαίδευση διευρυνόταν. Έτσι, πολιτικοί, οικονομικοί και ακαδημαϊκοί κύκλοι της χώρας πρότειναν την εμπλοκή του ιδιωτικού τομέα στην παροχή πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Εκφράζοντας νεοφιλελεύθερες απόψεις, θεωρούσαν είτε ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί δημόσιο αγαθό είτε ότι ο ιδιωτικός τομέας θα μπορούσε να αναλάβει μέρος του κόστους με την καταβολή διδάκτρων από τα ευπορότερα κοινωνικά στρώματα. Οι απελευθερούμενοι κρατικοί πόροι θα χρησιμοποιούνταν για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης δημόσιας πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ενώ ο ανταγωνισμός με τα ιδιωτικά πανεπιστήμια θα συνέβαλε στη βελτίωση της ποιότητας του έργου των δημόσιων πανεπιστημίων. Από την άλλη πλευρά, οι υποστηρικτές του δημόσιου Πανεπιστημίου τόνιζαν την αναγκαιότητα προστασίας του ανθρωπιστικού χαρακτήρα του, προσθέτοντας ότι η «αγορά» πανεπιστημιακής εκπαίδευσης θα ήταν κλειστή για τους ιδιώτες αν το ελληνικό κράτος διέθετε επαρκές ποσοστό του ΑΕΠ. Παρέπεμπαν, επίσης, στο άρθρο 16 του ελληνικού Συντάγματος, που ορίζει τα ΑΕΙ ως Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου (ΝΠΔΔ). Μια άλλη προσέγγιση επιχείρησε να συμφιλιώσει τον δημόσιο χαρακτήρα της ανώτατης εκπαίδευσης με την προτεινόμενη κατάργηση της καθολικότητας των κρατικών παροχών, η οποία και δεν είχε οδηγήσει στη μείωση των ανισοτήτων. Η πρόταση ήταν για αντικατάσταση της δωρεάν παροχής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε όλους από την αρχή της «γενναιόδωρης επιλεκτικότητας», σύμφωνα με την οποία, οι εύπορες τάξεις θα πλήρωναν επιπλέον φόρους (που θα αξιοποιούνταν για τη «ριζική αναβάθμιση της παιδείας») για κάθε «δωρεάν» κρατική παροχή (Ματθαίου, 2001).

Τη δεκαετία του 2000, η δημόσια συζήτηση περί ιδιωτικοποίησης επανήλθε, και τελικά, η όψη ιδιωτικοποίησης που υπερίσχυσε ήταν αυτή της ανταποδοτικής λειτουργίας του δημόσιου Πανεπιστημίου, σύμφωνα με την οποία, η κρατική χρηματοδότηση συμπληρώνεται από την οικονομική αξιοποίηση του ερευνητικού προϊόντος και των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Πανεπιστημίου. Με αφετηρία και κίνητρο την αναζήτηση ιδιωτικής χρηματοδότησης, προτάθηκε η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο μιας νέας διαχειριστικής κουλτούρας, η οποία αποστρέφεται τη σπατάλη, ιεραρχεί τις προτεραιότητες, ελαχιστοποιεί το διοικητικό κόστος και υιοθετεί τις

πρακτικές της αποτελεσματικής διαχείρισης (Ματθαίου, 2005). Οι νόμοι 3374/2005 («Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος» και 3549/2007 («Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ») προετοίμασαν το έδαφος για την εισαγωγή αυτής της πολιτικής επιλογής, η οποία έγινε ιδιαίτερα σαφής στο πλαίσιο του νόμου 4009/2011 «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ΑΕΙ».

Το ζήτημα του εκσυγχρονισμού του δημόσιου Πανεπιστημίου (που λειτουργεί με ιδιωτικο-οικονομικά κριτήρια) είχε βέβαια τεθεί από τη δεκαετία του 1990, με προτάσεις για περιορισμό της γραφειοκρατίας μέσω της απλοποίησης των διοικητικών ελέγχων και της επέκτασης των πρωτοβουλιών των πανεπιστημίων σε οικονομικά ζητήματα. Η πρόταση για εισαγωγή της αξιολόγησης βασιζόταν στο επιχείρημα της «κοινωνικής λογοδοσίας» και της ανάπτυξης ενός δημιουργικού ανταγωνισμού ανάμεσα στα ιδρύματα, συνδεδεμένου με την κατανομή επιπρόσθετης χρηματοδότησης ανάλογης με τις επιδόσεις τους (Ματθαίου, 2001). Σύμφωνα με τον νόμο 2083/1992, η αξιολόγηση θα κάλυπτε το εκπαιδευτικό, ερευνητικό και διοικητικό έργο, σε επίπεδο ιδρύματος και σε επίπεδο τμήματος, ενώ το κράτος θα λάμβανε υπόψη τον σχεδιασμό των ίδιων των πανεπιστημίων και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τη διανομή σε αυτά ειδικής χρηματοδότησης (πέραν της παγίας) (Κλάδης & Πανούσης, 1993). Ωστόσο, ήταν μέσα στη δεκαετία του 2000, που ο εκσυγχρονισμός θεωρήθηκε απαραίτητος, αφού τα ελληνικά πανεπιστήμια καλούνταν να ακολουθήσουν τις κατευθυντήριες γραμμές της Διαδικασίας της Μπολόνια.

Η Διαδικασία της Μπολόνια είχε ως σκοπό τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), θεσπίζοντας τρεις βασικούς πυλώνες του: α) το *ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων* για τον ΕΧΑΕ (αποφάσεις Μπολόνια και Πράγας), που συνδέθηκε με την *αρχιτεκτονική του* (σύστημα δύο κύκλων: προ/μετα-πτυχιακός), την αναγνωσιμότητα και τη συγκρισιμότητα των πτυχίων, την πιστοποίηση των διδακτικών μονάδων [*European Credit Transfer System* (ECTS)], την ανάπτυξη δομών διά βίου μάθησης, β) την *άμεση σύνδεση του ΕΧΑΕ με τον Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας (ΕΧΕ)* στον 3ο κύκλο σπουδών, το διδακτορικό (απόφαση Βερολίνου), με έμφαση σε ζητήματα προόδου της γνώσης μέσω της βασικής έρευνας, ενσωμάτωσης της έρευνας στις θεσμικές στρατηγικές και τις εθνικές πολιτικές, προώθησης των καινοτόμων δομών, κρισιμότητας του ρόλου της επίβλεψης και της αξιολόγησης, διάρκειας των σπουδών (3-4 έτη), καθιέρωσης των

διδακτορικών υποψηφίων ως βασικών ερευνητών, ενίσχυσης της κινητικότητας και εξασφάλισης επαρκούς χρηματοδότησης, γ) τη διασφάλιση της ποιότητας (αποφάσεις Μπολόνια και Βερολίνου), αναφορικά με την καθιέρωση ευρωπαϊκών προτύπων και οδηγιών για τις διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Πασιάς, 2011).

Η Ελλάδα καλούνταν να συμφωνήσει με τα παραπάνω και, σε πρώτη φάση, οι πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας θεωρήθηκαν κρίσιμης σημασίας επίσης για λόγους που συνδέονται με τη φύση του ελληνικού Πανεπιστημίου και της σχέσης του με το Κράτος. Η άποψη ότι η αύξηση της αυτονομίας των πανεπιστημίων, για λόγους ανταπόκρισής τους στις ανάγκες της κοινωνίας και προφύλαξης της αξιοκρατίας, επιχειρηματολογούσε στη βάση μιας πραγματικότητας ισχυρού συγκεντρωτικού ελέγχου και συσχετισμού με τον κομματισμό, που οι μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1980 δεν είχαν καταφέρει να αλλάξουν, παρόλο που εκδημοκράτισαν το Πανεπιστήμιο (Prokou, 2010). Στο πλαίσιο της «Πρωτοβουλίας για την Αναβάθμιση και τη Μεταρρύθμιση του Δημόσιου Πανεπιστημίου», 1.000 πανεπιστημιακοί υποστήριξαν τη λογική απόδοσης κοινωνικής λογοδοσίας και ένα σύστημα αξιολόγησης που θα λάμβανε υπόψη τη διεθνή εμπειρία, τις υπάρχουσες συνθήκες του ελληνικού Πανεπιστημίου, και τις ιδιαιτερότητες των ακαδημαϊκών πειθαρχιών. Η κυρίαρχη τάση στην Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού των ΑΕΙ εναντιώθηκε σε ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας, εκτιμώντας ότι αυτό θα οδηγούσε στην τυποποίηση και την εμπορευματοποίηση της διδασκαλίας και της έρευνας. Έναντι της εξωτερικής αξιολόγησης από ειδικούς, πρότεινε εσωτερικής φύσης αξιολόγηση με δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Συνολικά, οι αντιτιθέμενοι στους νόμους 3374/2005 και 3549/2007 υποστήριζαν ότι αυτοί προωθούσαν την αποδοτικότητα, ενώ οι υποστηρικτές τους τόνιζαν την αναγκαιότητα σύγκλισης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης με εξελίξεις στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση. Οι νόμοι δεν θεσπίστηκαν (πόσο μάλλον εφαρμόστηκαν) με ευκολία, λόγω της άρνησης φοιτητών και πανεπιστημιακών, που δεν είχαν εμπλακεί ενεργά στη διαμόρφωση των πολιτικών (Prokou, 2010). Βέβαια, η ανάλυση περιεχομένου των νόμων έδειξε ότι η Ελλάδα ακολούθησε εξελίξεις, όσον αφορά στη σχέση κράτους και ανώτατης εκπαίδευσης, παρόμοιες με εκείνες που είχαν εμφανιστεί σε χώρες της δυτικής Ευρώπης από τη δεκαετία ακόμη του 1980 (Πρόκου, 2008 και Prokou, 2010).

Μέσω των δύο αυτών νόμων, το ελληνικό κράτος άρχισε να επιθεωρεί το Πανεπιστήμιο, εστιάζοντας στην ικανοποίηση κριτηρίων (βάσει

δεικτών), για την αποτίμηση του έργου του και τη διασφάλιση της ποιότητας. Συνεπώς, η τελευταία θα έπρεπε να είναι μετρήσιμη και άμεσα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες αξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση (ή αυτοαξιολόγηση) θα αποτελούσε μία φάση πριν την εξωτερική αξιολόγηση, την οποία θα διεξήγαγε η *Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης*. Το «κράτος που επιθεωρεί» (ή «κράτος–αξιολογητής») εκφράστηκε με τη σύσταση μιας εξωτερικής ρυθμιστικής αρχής, της *Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, ενώ σε κάθε ίδρυμα συγκροτήθηκε *Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας*. Η «λογοδοσία», ο «νέος διευθυντισμός», και η ανάπτυξη της διαχείρισης και της επιχειρηματικής συμπεριφοράς, ενίσχυσαν το μοντέλο του «κράτους-αξιολογητή», που ασκεί έλεγχο από απόσταση. Κάθε πανεπιστήμιο θα έπρεπε να διατυπώσει *τετραετές ακαδημαϊκό-αναπτυξιακό πρόγραμμα* (βάσει της κρατικής χρηματοδότησης και του *Εσωτερικού Κανονισμού* του), το οποίο θα αξιολογούνταν από τον υπουργό Παιδείας. Εφόσον το ενέκρινε, ο υπουργός θα υπέγραφε με το Πανεπιστήμιο *δεσμευτική προγραμματική συμφωνία* για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Σε περίπτωση μη κατάθεσής του, θα μειωνόταν μέρος της κρατικής χρηματοδότησης. Για λόγους οικονομικής αποδοτικότητας, ο *Γραμματέας του Ιδρύματος* θα διηύθυνε τις οικονομικές και διοικητικές υπηρεσίες του πανεπιστημίου. Οι αρχές διοίκησης θα είχαν την υποχρέωση κατάθεσης ενός πλήρους (προς δημοσιοποίηση) καταλόγου του ακαδημαϊκού, οικονομικού και διοικητικού έργου των πανεπιστημίων, ενώ ο υπουργός Παιδείας θα έφερε στη Βουλή ετήσια έκθεση για την κατάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Η λογοδοσία χρησιμοποιήθηκε, έτσι, ως εργαλείο ρύθμισης, υποστηριζόμενη από τη λογική της νομιμότητας και της διαφάνειας (Πρόκου, 2008). Άλλωστε, η λογοδοσία, ως έννοια, απευθύνεται σε άτομα που έχουν το δικαίωμα της επιλογής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ενώ το κράτος πλαισιώνει ένα σύστημα που επιτρέπει ένα εύρος επιλογών.

Η έννοια της ποιότητας προσδιορίστηκε, έτσι, από τον βαθμό ικανοποίησης των πελατών υπηρεσιών ανώτατης εκπαίδευσης: της αγοράς, της εθνικής οικονομίας, των επιχειρήσεων, των ατόμων που αναζητούν ένταξη στην απασχόληση. Αυτή η ερμηνεία της ποιότητας συνάδει με τη λειτουργία των δημόσιων πανεπιστημίων με ιδιωτικο-οικονομικά κριτήρια, καθώς η αποτελεσματικότητά τους κρίνεται από το μειωμένο λειτουργικό κόστος και τη συναφή με τις ανάγκες της αγοράς λήψη αποφάσεων. Η άλλη ερμηνεία της ποιότητας εξετάζει τον βαθμό που υπηρετούνται οι ανάγκες της επιστήμης, οι κοινωνικές αξίες, η διαμόρφωση ολοκλη-

ρωμένων ανθρώπων (Ματθαίου, 2005). Ωστόσο, η πρώτη ερμηνεία της ποιότητας χαρακτηρίζει τις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα από τα μέσα της δεκαετίας του 2000, και ιδιαίτερα με την ψήφιση του νόμου 4009/2011, στον οποίο διαφαίνονται επιδράσεις κυρίως από τη Στρατηγική της Λισαβόνας.

Η Στρατηγική της Λισαβόνας είχε εισαγάγει την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού, αλλάζοντας την ευρωπαϊκή συνεργασία σε τομείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση, κατάρτιση και έρευνα. Οι κοινά συμφωνημένοι στόχοι σε αυτούς τους τομείς έγιναν εθνικοί στόχοι που άρχισαν να υλοποιούνται εντός ενός ευρωπαϊκού πλαισίου παρακολούθησης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Τη δεκαετία του 2000, ο στόχος της Λισαβόνας να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) «*η πιο ανταγωνιστική και δυναμική, βασισμένη στη γνώση οικονομία στον κόσμο*», συνοδεύτηκε από την οικοδόμηση της «Ευρώπης της γνώσης» με έμφαση στις πολιτικές του «τριγώνου της γνώσης» (εκπαίδευση-κατάρτιση, έρευνα, καινοτομία), την προώθηση της εκπαίδευσης ως «5ης ελευθερίας» της ΕΕ και την παράλληλη σύγκλιση του ΕΧΑΕ (Διαδικασία της Μπολόνια) και του ΕΧΕ (Στρατηγική της Λισαβόνας). Οι πολιτικές της ΕΕ ωθούσαν το ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του διεθνούς ανταγωνισμού (μέσω της ανάπτυξης της καινοτομίας, της διεπιστημονικότητας και της ανταγωνιστικότητας), να αποφύγει την υστέρηση απέναντι στις ΗΠΑ και τη διαρροή εγκεφάλων, και να προωθήσει τα θέματα της προσβασιμότητας, ανοιχτότητας, ελκυστικότητας και διασυνοριακής κινητικότητας (Πασιάς, 2011). Ο λόγος της ΕΕ ερχόταν σε συμφωνία με τους κανονισμούς του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου και της *General Agreement of Trade and Services* (GATS) για τις υπηρεσίες εκπαίδευσης, απομειώνοντας την αντίληψη του Πανεπιστημίου ως δημόσιου αγαθού (Pasias & Roussakis, 2012). Σε αντίθεση με τη Διαδικασία της Μπολόνια, οι πολιτικές της ΕΕ έδωσαν λιγότερη έμφαση στα δομικά / διαρθρωτικά χαρακτηριστικά και στα ζητήματα πρόσβασης / μαζικοποίησης. Με έμφαση σε θέματα διαχείρισης και χρηματοδότησης, που συνδέθηκαν με τις διεθνείς συμφωνίες (GATS) και με τις πολιτικές της αγοράς (ιδιωτικοποίηση, επιβολή διδάκτρων, λιγότερο κράτος, νέα διακυβέρνηση, νέα δημόσια διαχείριση), οι πολιτικές της ΕΕ έθεσαν ως πρωταρχικά ζητήματα την πιστοποίηση, την αναγνώριση και τη συμβατότητα των τίτλων σπουδών σε άμεση σχέση με την ενίσχυση του μεταπτυχιακού κύκλου (με εστίαση στην έρευνα, την καινοτομία και την αριστεία), την ευρωπαϊκή κινητικότητα (ECTS), τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Diploma Supplement) και τα επαγγελματικά προσόντα

[European Qualifications Framework (EQF)] (Πασιάς, 2011). Τα προσόντα θα μετριούνταν στα επίπεδα των γνώσεων-δεξιοτήτων-ικανοτήτων, ενισχύοντας έτσι τις όψεις επαγγελματοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης (Πρόκου, 2013).

Ο νόμος 4009/2011 δέχθηκε, λοιπόν, επιδράσεις κυρίως από τη Στρατηγική της Λισαβόνας. Οι επιδράσεις αποκλειστικά από τη Διαδικασία τη Μπολόνια εντοπίστηκαν στα ζητήματα «αναγνωσιμότητας», «συμβατότητας» και «συγκρισιμότητας» των τίτλων σπουδών, καθώς τονίστηκε η διάρθρωση των σπουδών σε τρεις κύκλους, με αντιστοίχιση των προγραμμάτων σπουδών με πιστωτικές μονάδες (Ελληνική Δημοκρατία, 2011). Οι επιδράσεις από τη Στρατηγική της Λισαβόνας (με κάποιες από αυτές κοινές με τη Διαδικασία της Μπολόνια) εντοπίστηκαν στα εξής ζητήματα. Πρώτον, προωθήθηκε η «διεπιστημονικότητα», με την πρόταση για δημιουργία Σχολών, κατάργηση των Τμημάτων και οργάνωσή τους με βάση Προγράμματα Σπουδών (αν και ο νόμος 4076/2012 επανέφερε το προηγούμενο καθεστώς των Τμημάτων). Δεύτερον, τονίστηκαν περαιτέρω τα ζητήματα «κινητικότητας», «ελκυστικότητας» και «διεθνοποίησης» των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, με την πρόβλεψη για κάλεσμα επισκεπτών Ελλήνων ή αλλοδαπών καθηγητών και μεταδιδακτορικών ερευνητών, διοργάνωση προγραμμάτων σπουδών σε συνεργασία με ΑΕΙ της αλλοδαπής, και σπουδές σε ξένη γλώσσα. Τρίτον, προωθήθηκαν η «διά βίου μάθηση» (παροχή προγραμμάτων σπουδών από τη *Σχολή διά βίου μάθησης*) και οι πολιτικές «πιστοποίησης» (γενίκευση του ECTS και εισαγωγή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, σε συνδυασμό με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων Διά Βίου Μάθησης και το Πλαίσιο Προσόντων του ΕΧΑΕ). Τέταρτον, τονίστηκαν εκ νέου η «διασφάλιση της ποιότητας» και η «λογοδοσία», ενώ προστέθηκε το ζήτημα της «πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και των ιδρυμάτων». Ορίστηκε η δημιουργία *Προγράμματος εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση* από τον υπουργό Παιδείας, κατόπιν δημόσιας διαβούλευσης και γνώμης της *Αρχής Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*. Η υλοποίηση του προγράμματος μέσω των ΑΕΙ καθορίστηκε στο πλαίσιο των ετήσιων συμφωνιών προγραμματικού σχεδιασμού, συνδεδεμένων με την υποχρέωση του κάθε ΑΕΙ να συντάσσει τετραετές ακαδημαϊκό – αναπτυξιακό πρόγραμμα. Πέμπτον, στο πλαίσιο της «νέας δημόσιας διαχείρισης», κάθε ίδρυμα κλήθηκε να συντάξει τον *Οργανισμό* του (για την οργάνωση-λειτουργία του) και να εγκρίνει τον *Εσωτερικό Κανονισμό* του. Στα όργανα του ιδρύματος, εκτός από τον πρύτανη και τη Σύγκλητο, συ-

μπεριλήφθηκε το *Συμβούλιο*, αποτελούμενο από 15 μέλη (εσωτερικά και εξωτερικά), για τη χάραξη της αναπτυξιακής στρατηγικής του ιδρύματος. Έκτον, το ζήτημα της «μείωσης της κρατικής χρηματοδότησης» (και της σύνδεσης της χρηματοδότησης με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης) εντοπίστηκε στις προβλέψεις του νόμου περί ορισμού ή μη διδάκτρων, αλλά και στο ενδεχόμενο συγχώνευσης, κατάτμησης, μετονομασίας και κατάργησης ΑΕΙ, και Σχολών. Η πιστοποίηση ορίστηκε ως προϋπόθεση για τη λειτουργία των προγραμμάτων σπουδών, ενώ, εκτός της κρατικής επιχορήγησης, ως πόροι των ΑΕΙ προσδιορίστηκαν οι πρόσοδοι από την αξιοποίηση της περιουσίας τους και οι χρηματοδοτήσεις από οποιαδήποτε πηγή. Επίσης, εισήχθη η δυνατότητα σύστασης, σε κάθε ΑΕΙ, ΝΠΙΔ με τη μορφή *ανώνυμης εταιρείας*, για την αξιοποίηση και διαχείριση των προαναφερθέντων πόρων. Η κατανομή της κρατικής χρηματοδότησης των ΑΕΙ καθορίστηκε βάσει κριτηρίων και δεικτών (π.χ. αριθμός εγγεγραμμένων φοιτητών ετησίως κ.λπ.) και η κατανομή της πρόσθετης χρηματοδότησης βάσει δεικτών ποιότητας και επιτευγμάτων (π.χ. αριθμός συμφωνιών συνεργασίας με άλλα ελληνικά ή ξένα ιδρύματα, πορεία επαγγελματικής ένταξης των αποφοίτων κ.λπ.). Τέλος, η «προώθηση της έρευνας, της καινοτομίας και της αριστείας», και η «σύνδεση της εκπαίδευσης και της έρευνας με την αγορά εργασίας», βρέθηκαν στο επίκεντρο του προγραμματικού σχεδιασμού των ΑΕΙ. Θεσμοθετήθηκαν *Κέντρα αριστείας* και *Γραφεία καινοτομίας και διασύνδεσης* για την προώθηση της καινοτομίας και επιχειρηματικότητας μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και με κοινωνικούς εταίρους (Πρόκου & Πασιάς, 2015).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, στην Ελλάδα, τις δεκαετίες του 1980 και (κυρίως) του 1990, οι πολιτικές για την τριτοβάθμια εκπαίδευση είχαν ως βασικό στόχο την απόδοση ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσω της επέκτασης, της διεύρυνσης και της διαφοροποίησης του συστήματος. Από τη δεκαετία του 2000, υπό τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, εντάθηκαν οι προσπάθειες εκσυγχρονισμού του δημόσιου πανεπιστημίου και έμφαση δόθηκε στο ζήτημα της διασφάλισης της ποιότητας. Οι νόμοι 3374/2005 και 3549/2007 ενσωμάτωσαν τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές της Διαδικασίας της Μπολόνια και, επομένως, το ελληνικό κράτος άρχισε να εστιάζει στην επίτευξη από το Πανεπιστήμιο κριτηρίων

για τη διασφάλιση της μετρήσιμης ποιότητας, με ενεργοποίηση διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Το μοντέλο του κράτους – αξιολογητή εκφράστηκε με τη σύσταση της *ΑΔΙΠ*, τη διατύπωση από τα ιδρύματα *τετραετών ακαδημαϊκών-αναπτυξιακών προγραμμάτων*, την υπογραφή *δεσμευτικών προγραμματικών συμφωνιών* συνδεδεμένων με τη χρηματοδότηση, τη δημοσιοποίηση του έργου των πανεπιστημίων για λόγους κοινωνικής λογοδοσίας. Η ποιότητα έγινε, έτσι, αντιληπτή ως ικανοποίηση των πελατών των υπηρεσιών ανώτατης εκπαίδευσης και τα πανεπιστήμια κλήθηκαν να αναπτύξουν τη *διαχείριση* στο εσωτερικό τους, η οποία θα συνέβαλε και στην προσέλκυση πόρων από τον ιδιωτικό τομέα.

Υπό τις επιδράσεις της Στρατηγικής της Λισαβόνας, ο νόμος 4009/2011 συνέχισε τις πολιτικές που εξέφρασαν οι δύο προηγούμενοι νόμοι, τονίζοντας εκ νέου τα ζητήματα της αξιολόγησης - διασφάλισης της ποιότητας και της κοινωνικής λογοδοσίας, και προσθέτοντας εκείνο της πιστοποίησης προγραμμάτων σπουδών και ιδρυμάτων. Προώθησε ακόμη περισσότερο τη νέα δημόσια διαχείριση (*Οργανισμός, Συμβούλιο*) και έθεσε πιο ξεκάθαρα το ζήτημα της μείωσης της κρατικής χρηματοδότησης (δίδακτρα, συγχωνεύσεις ΑΕΙ, *ανώνυμη εταιρεία* κ.λπ.), αλλά και της σύνδεσης της χρηματοδότησης με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (κατανομή της χρηματοδότησης βάσει κριτηρίων και δεικτών). Επιπλέον, επιχείρησε να προωθήσει τη διεπιστημονικότητα (δημιουργία Σχολών), ενώ τόνισε περαιτέρω τα θέματα της κινητικότητας, ελκυστικότητας και διεθνοποίησης των ελληνικών πανεπιστημίων (κάλεσμα επισκεπτών Ελλήνων ή αλλοδαπών επιστημόνων κ.λπ.), της διά βίου μάθησης (*Σχολή διά βίου μάθησης*) και της πιστοποίησης (ECTS, Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων κ.λπ.). Τέλος, προώθησε την έρευνα, την καινοτομία και την αριστεία, και ακόμη περισσότερο τη σύνδεση της εκπαίδευσης και της έρευνας με την αγορά εργασίας (*Κέντρα αριστείας*, *Γραφεία καινοτομίας και διασύνδεσης*).

Έτσι, λοιπόν, όπως και οι προηγούμενοι νόμοι (3374/2005 και 3549/2007), ο νόμος 4009/2011 προώθησε το μοντέλο του κράτους-αξιολογητή, την πανεπιστημιακή παραγωγικότητα, την ανταπόκριση στην αγορά, την απόδοση μεγαλύτερης διαχειριστικής αυτονομίας στα πανεπιστήμια ώστε να ικανοποιήσουν προκαθορισμένους στόχους, την αξιολόγηση, τη λογοδοσία, τη διασφάλιση της ποιότητας, τον ακαδημαϊκό καπιταλισμό (Πρόκου, 2008), ενώ έδωσε έμφαση στην απασχολησιμότητα των αποφοίτων μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους και της ενθάρρυνσής τους για διά βίου μάθηση (Prokou, 2008). Άρχισε, έτσι, να υποχωρεί τόσο ο κοινωνικός χαρακτήρας του Πανεπιστημίου, κυρίως

λόγω της μείωσης της κρατικής χρηματοδότησης, όσο και ο ακαδημαϊκός του χαρακτήρας, που παραπέμπει στην ενότητα έρευνας – διδασκαλίας και στην ελεύθερη και απρόσκοπτη αναζήτησης της γνώσης, σύμφωνα με τα Χουμπολντιανά ιδεώδη.

Βιβλιογραφία

Pasias, G., & Roussakis, Y. (2012), "Who marks the bench?" A critical review of the neo-European "paradigm shift" through higher education policies and discourses, *Journal of Critical Education Policy Studies, 10(1)*, 127-141.

Prokou, E. (1999), *Higher education reforms in Greece, France and Germany: A comparative approach with special reference to the non-university sector in Greece, as a European semi-periphery* (Ph.D. Thesis). London: Institute of Education-University of London.

Prokou, E. (2003), International influences on educational policy - with special reference to the technological sector of higher education - in Greece as a European semi-periphery. *Compare, 33(3)*, 301-313.

Prokou, E. (2006), Nonuniversity higher education reform in France, Germany, and Greece: A comparison of core and semiperiphery societies. *Comparative Education Review, 50(2)*, 196-216.

Prokou, E. (2008), The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe. *Higher Education in Europe, 33(4)*, 387-384.

Prokou, E. (2010), University reform in Greece: A shift from intrinsic to extrinsic values. In D. Mattheou (Ed.), *Changing educational landscapes. Educational policies, schooling systems and higher education – A comparative perspective* (pp. 59-74). London: Springer.

Tsakloglou, P., & Cholezas, I. (2005), *Education and inequality in Greece*. Institute for the Study of Labour (IZA) Discussion Paper No. 1582 (Available at SSRN: http://ssrn.com/abstract=719924).

Ελληνική Δημοκρατία (2011), Νόμος υπ' αριθ. 4009/2011. Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 195 (6 Σεπτεμβρίου)*, 4255-4300.

Ελληνική Δημοκρατία (2012), Νόμος υπ' αριθ. 4076/2012. Ρυθμίσεις θεμάτων Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 159 (10 Αυγούστου)*, 4123-4132.

Καραμεσίνη, Μ. (2003), Ζήτηση και προσφορά υπηρεσιών ανώτατης εκπαίδευσης και αγορά εργασίας στην Ελλάδα. Στο Τσαούσης Δ. (επιμ.), *Από τη διεθνοποίηση των πανεπιστημίων προς την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης* (σσ. 69-113). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κλάδης, Δ., & Πανούσης, Γ. (1993), *Ο νόμος πλαίσιο για τη δομή και λειτουργία των Α.Ε.Ι. (όπως τροποποιήθηκε με τον ν. 2083/92) (4η έκδοση)*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Ματθαίου, Δ. (2001), Το ελληνικό πανεπιστήμιο απέναντι στις προκλήσεις της ύστερης νεωτερικότητας. Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.), *Το πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας: Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταβολής του* (σσ. 235-274). Αθήνα: ιδίου.

Ματθαίου, Δ. (2005), Ο λόγος περί ιδιωτικών πανεπιστημίων. Προπέτασμα της μεταρρυθμιστικής δυσπραγίας στη δημόσια ανώτατη εκπαίδευση; *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 4*, 13-36.

Ματθαίου, Δ. (2006), Παράδοση και αλλαγή στην ελληνική εκπαίδευση (19ος και 20ος αιώνας). Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.), *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης: Εκπαιδευτικά προβλήματα και εκπαιδευτική πολιτική* (τ. ΙΙ) (σσ. 83-166). Αθήνα: ιδίου.

Μπουζάκης, Σ. (1992), Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του 1980: Μια αναλυτική-ερμηνευτική προσέγγιση των νέων προσπαθειών και των νέων αδιεξόδων. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης & Ι.Ν. Κανάκης (Επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση* (σσ. 240-265). Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2002), *Προσφορά και ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιάς, Γ. (2011), Προς τον ευρωπαϊκό χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης: Λόγος και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ελ. Πρόκου (Επιμ.), *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση: Συγκριτική και διεθνής προσέγγιση* (σσ. 41-96). Αθήνα: Διόνικος.

Πρόκου, Ε., & Πασιάς, Γ. (2015), Σύγχρονες πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα (2011-2013): Αλλαγή παραδείγματος και οικονομική κρίση. Στο Ι. Καμαριανός & Γ. Σταμέλος (Επιμ.), *Διεπιστημονικότητα* (υπό έκδοση), Πάτρα: hepnet (Δίκτυο Πολιτικές Ανώτατης Εκπαίδευσης).

Πρόκου, Ελ. (2003), 'Αγορά' – 'κοινωνία των πολιτών' – 'αυτονομία': Αλλαγές στη σχέση κράτους και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη δυτική Ευρώπη, την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36*, 82-100.

Πρόκου, Ελ. (2008), Πολιτικές αξιολόγησης / διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 11-12*, 76-106.

Πρόκου, Ελ. (2011), Οι στόχοι της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» και της «αποδοτικότητας» στα μοντέλα ανώτατης εκπαίδευσης της Ευρώπης. Στο Ελ. Πρόκου (Επιμ.), *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση: Συγκριτική και διεθνής προσέγγιση* (σσ. 25-39). Αθήνα: Διόνικος.

Πρόκου, Ελ. (2013), Πολιτικές «επαγγελματοποίησης» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη: Από τη «διαφοροποίηση» στη «διά βίου μάθηση». Στο Α. Μωϋσίδης, Δ. Παπαδοπούλου & Γ. Πετράκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία και*

κοινωνικός μετασχηματισμός στη σύγχρονη Ελλάδα (σσ. 273-301). Αθήνα: Gutenberg.

Σιάνου-Κύργιου, Ελ. (2005), *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιάνου-Κύργιου, Ελ. (2010), *Από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας: Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2013), *Πολιτικές διά βίου μάθησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης: Η ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος.

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων, Πίνακες εξέλιξης του αριθμού εισακτέων στα πανεπιστήμια και στα ΤΕΙ τα έτη 2001 έως 2010. Στο http://www.alfavita.gr/ejetaseis05/ej30_3_10_0106.php (ανακτήθηκε τον Οκτώβριο του 2011).

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003), *Ελληνική παιδεία: Μια σύγχρονη τραγωδία*. Αθήνα: Σιδέρης.