



Commissione
europea

Istruzione e formazione degli adulti in Europa

*Ampliare
l'accesso alle
opportunità di
apprendimento*

Rapporto Eurydice

Istruzione e
formazione



Istruzione e formazione degli adulti in Europa:

ampliare l'accesso alle
opportunità di
apprendimento

Rapporto Eurydice

Questo documento è pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA, Eurydice and Youth Policy Analysis).

Si prega di citare questa pubblicazione nel modo seguente:

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015. *Istruzione e formazione degli adulti in Europa: ampliare l'accesso alle opportunità di apprendimento*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

EC-04-14-940-IT-N

ISBN 978-92-9201-787-3

doi:10.2797/938940

Questo documento è disponibile anche su Internet (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Testo completato nel febbraio 2015.

© Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2015.

La riproduzione è autorizzata purché sia citata la fonte.

Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura

Education and Youth Policy Analysis

Avenue du Bourget 1 (BOU2 – Unit A7)

B-1049 Bruxelles

Tel. +32 2 299 50 58

Fax +32 2 292 19 71

E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Sito web: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

INDICE E INDICE DELLE FIGURE

Indice

Indice delle Figure	5
Principali risultati	7
Introduzione	15
Capitolo 1: Indicatori di contesto	17
1.1. Il capitale umano in Europa	17
1.2. Partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente	23
Conclusioni	27
Capitolo 2: Impegni politici	29
2.1. Politiche chiave per migliorare le competenze di base e i livelli di qualifica degli adulti	29
2.2. Indagini internazionali sulle abilità degli adulti e loro impatto sullo sviluppo delle politiche	36
Conclusioni	41
Capitolo 3: Principali tipologie di offerta	43
3.1. Concetti utilizzati nel settore: un'introduzione	43
3.2. Programmi volti ad aumentare il rendimento nelle competenze di base	46
3.3. Oltre i programmi per le competenze di base: opportunità per gli studenti adulti di conseguire una qualifica riconosciuta	61
Conclusioni	69
Capitolo 4: Flessibilità e percorsi di progressione	73
4.1. Che cosa rende difficile la partecipazione degli adulti all'apprendimento?	74
4.2. Programmi di formazione a distanza per adulti	75
4.3. Offerta di programmi di formazione modulari per adulti e qualifiche basate sui crediti	81
4.4. Percorsi di progressione	86
4.5. Validazione dell'apprendimento non formale e informale	89
Conclusioni	94
Capitolo 5: Iniziative di divulgazione e servizi di orientamento	97
5.1. Promuovere l'apprendimento degli adulti attraverso la sensibilizzazione e la divulgazione	97
5.2. Migliorare la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente attraverso l'offerta di servizi di orientamento accessibili e ampi e di strumenti da usare in autonomia	105
5.3. Sportelli unici o offerta integrata di diversi servizi di apprendimento permanente	113
Conclusioni	115

Capitolo 6: Sostegno finanziario mirato	117
6.1. Le questioni finanziarie come ostacolo alla partecipazione all'apprendimento permanente	117
6.2. Strumenti di finanziamento e cofinanziamento dell'istruzione e della formazione per gli adulti	118
6.3. Finanziamenti e cofinanziamenti mirati	120
Conclusioni	129
Riferimenti bibliografici	131
Allegati	137
Allegato 1	137
Allegato 2	145
Glossario	149
Codici dei paesi	149
Codici statistici	149
Definizioni	150
RINGRAZIAMENTI	157

Indice delle Figure

Capitolo 1: Indicatori di contesto	17
Figura 1.1: Adulti (25-64) con un livello di istruzione al di sotto del secondario superiore o inferiore (%), 2013	18
Figura 1.2: Adulti con un livello di istruzione al di sotto del secondario superiore per fascia d'età (%), 2013	19
Figura 1.3: Adulti (16-65 anni) con bassi livelli di competenza in lettura e scrittura e calcolo (%), 2012	20
Figura 1.4: Adulti (25-64 anni) che non hanno mai utilizzato un computer o svolto nessuna operazione TIC indicata nell'indagine (%), 2012	22
Figura 1.5: Adulti (25-64 anni) che hanno partecipato a percorsi di istruzione e formazione nelle quattro settimane precedenti all'indagine (%), 2013	23
Figura 1.6: Adulti (25-64 anni) che hanno partecipato a percorsi di istruzione e formazione nei 12 mesi precedenti all'indagine (%), 2011	24
Figura 1.7: Adulti (25-64 anni) che hanno partecipato percorsi di istruzione e formazione nei 12 mesi precedenti all'indagine per livello di istruzione, status professionale, categoria professionale, età e status di migrante (%), 2011	25
Capitolo 2: Impegni politici	29
Figura 2.1: Tipi di documenti politici recenti (emessi tra il 2009 e il 2014) che affrontano l'accesso alle opportunità di sviluppo delle abilità o di conseguimento di ulteriori qualifiche per gli adulti con scarse competenze di base o con qualifiche di basso livello	30
Figura 2.2: Partecipazione dei paesi europei alle indagini internazionali sulle abilità degli adulti, 2013	37
Capitolo 3: Principali tipologie di offerta	43
Figura 3.1: Offerta di competenze di base nell'istruzione e formazione degli adulti	46
Figura 3.2: Gruppi di programmi per le competenze di base	47
Figura 3.3: Programmi per studenti maturi direttamente legati all'istruzione iniziale fino al termine del livello secondario inferiore (ISCED 2), 2013/14	48
Figura 3.4: Programmi dedicati alle competenze di base e programmi quadro per studenti adulti, 2013/14	52
Figura 3.5: Soggetti erogatori di servizi educativi che offrono istruzione secondaria superiore per adulti, 2013/14	65
Figura 3.6: Adulti (25-64 anni) che hanno acquisito una qualifica di livello intermedio durante l'età adulta (dai 25 anni in su) come percentuale di tutti gli adulti (25-64 anni), 2013	66

Capitolo 4: Flessibilità e percorsi di progressione 73

Figura 4.1:	Ostacoli alla partecipazione degli adulti (25-64) con basso livello di istruzione (ISCED 0-2) all'apprendimento permanente, 2011	74
Figura 4.2:	Programmi di formazione a distanza per adulti sovvenzionati con fondi pubblici su larga scala, 2013/14	77
Figura 4.3:	Adulti (25-64) che hanno partecipato ad attività di formazione a distanza (formale o informale) come percentuale del totale degli adulti (25-64), 2011	80
Figura 4.4:	Esistenza di programmi modulari aperti agli adulti fino al livello secondario superiore (ISCED 3), 2013/14	82
Figura 4.5:	Esistenza di qualifiche basate su crediti fino al livello secondario superiore aperto agli adulti (ISCED 3), 2013/14	85
Figura 4.6:	Completamento dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) come condizione d'accesso all'istruzione secondaria superiore (ISCED 3) per gli adulti, 2013/14	87
Figura 4.7:	Percorsi alternativi per l'accesso all'istruzione superiore da parte di candidati non tradizionali, 2013/14	88
Figura 4.8:	Raccolta dati sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale (VNIL), 2013/14	93

Capitolo 5: Iniziative di divulgazione e servizi di orientamento 97

Figura 5.1:	Adulti (25-64) che non hanno partecipato a forme di istruzione e formazione e che hanno indicato di non essere interessati a parteciparvi (%) per livello di istruzione raggiunto, 2011	99
Figura 5.2:	Adulti (25-64) che non hanno cercato informazioni sulle opportunità di apprendimento nei 12 mesi antecedenti l'indagine (%) per livello di istruzione raggiunto, 2011	100
Figura 5.3:	Campagne di sensibilizzazione e divulgazione rivolte agli adulti, 2009-2014	101
Figura 5.4:	Uso dei servizi di orientamento professionale da parte delle persone di almeno 15 anni d'età, 2014	106
Figura 5.5:	Disponibilità di database elettronici esaurienti che comprendono informazioni sulle opportunità di apprendimento, inclusi corsi sulle competenze di base e programmi per il conseguimento di qualifiche di livello intermedio (ISCED 3-4), 2013/14	112

Capitolo 6: Sostegno finanziario mirato 117

Figura 6.1:	Adulti (25-64) che hanno risposto che la formazione era troppo costosa per loro o che non potevano permettersela (%), divisi per livello d'istruzione raggiunto, 2011	118
Figura 6.2:	Modelli di finanziamento dell'apprendimento permanente	119
Figura 6.3:	Strumenti di cofinanziamento per sostenere la partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione, 2013/14	122
Figura 6.4:	Strumenti di cofinanziamento per i datori di lavoro che incoraggiano la partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione, 2013/14	126

PRINCIPALI RISULTATI

Questo rapporto Eurydice intende fornire informazioni sull'istruzione e la formazione degli adulti in Europa e sostenere il processo decisionale a livello politico. Pur promuovendo un approccio integrato all'apprendimento permanente, il rapporto mette in evidenza le politiche e le misure volte ad assicurare un accesso adeguato alle opportunità di apprendimento per gli adulti le cui competenze e qualifiche non corrispondono pienamente ai requisiti della società e dell'attuale mercato del lavoro. Nel farlo, il rapporto adotta una prospettiva ampia, che considera ed esplora una varietà di aree interconnesse.

Partendo da una selezione di indicatori generali sull'istruzione e la formazione degli adulti (Capitolo 1), il rapporto esamina gli impegni politici assunti dalle autorità pubbliche di livello superiore per consentire l'accesso all'apprendimento permanente ai gruppi più vulnerabili di studenti adulti, in modo particolare quelli privi di competenze di base, con qualifiche di basso livello o senza qualifiche (Capitolo 2). Quindi fornisce una panoramica dei programmi finanziati con fondi pubblici e i programmi quadro presenti nei vari paesi europei che mirano a fornire agli adulti l'opportunità di migliorare le proprie competenze e qualifiche nel corso dell'età adulta (Capitolo 3). Il rapporto affronta anche la questione della flessibilità dell'apprendimento, esaminando le misure in grado di favorire il rientro degli adulti nei percorsi di istruzione e formazione (Capitolo 4). Le iniziative di divulgazione e i servizi di orientamento costituiscono un ulteriore elemento di indagine (Capitolo 5). Infine vengono esaminate le misure finanziarie in grado di incoraggiare la partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione, con particolare attenzione agli incentivi finanziari per i gruppi dalla limitata partecipazione all'apprendimento permanente (Capitolo 6).

Il rapporto attinge a diverse fonti di dati. La fonte primaria è costituita dalle informazioni raccolte dalle unità nazionali di Eurydice, che sono state integrate da una serie di rapporti di ricerca, oltre che da banche dati e rapporti prodotti da organizzazioni internazionali. Oltre alle informazioni qualitative, molti capitoli includono anche dati statistici tratti da indagini internazionali.

Dopo la struttura del rapporto, i principali risultati evidenziano le questioni chiave che i decisori politici dovrebbero prendere in esame. Per ogni affermazione è indicato il paragrafo in cui il lettore può trovare l'analisi completa.

Istruzione e formazione degli adulti in Europa: il contesto

In Europa un adulto su quattro ha completato al massimo l'istruzione secondaria inferiore; le differenze tra paesi e fasce d'età sono significative

- Circa il 25% degli adulti (25-64 anni) nell'UE – ovvero circa 70 milioni di persone – non ha completato l'istruzione formale oltre il livello dell'istruzione secondaria inferiore. Di tale numero, circa 20 milioni di adulti (6,5% di adulti nell'UE) hanno abbandonato il sistema educativo dopo aver completato soltanto l'istruzione primaria (si veda il Capitolo 1, Paragrafo 1.1.1, Figura 1.1).
- I paesi dell'Europa meridionale sono quelli più colpiti da bassi livelli di istruzione tra la popolazione adulta (si veda il Capitolo 1, Paragrafo 1.1.1, Figura 1.1).
- I giovani hanno in media un livello di istruzione notevolmente più elevato rispetto alla popolazione più anziana (si veda il Capitolo 1, Paragrafo 1.1.1, Figura 1.2).

Circa un adulto su cinque possiede scarse competenze in lettura e scrittura e calcolo, e quasi uno su tre ha competenze nelle TIC molto scarse o nulle

- In media, nei 17 paesi UE che hanno partecipato alla prima edizione dell'Indagine internazionale sulle competenze degli adulti (PIAAC), il 19,9% e il 23,6% degli adulti ha uno scarso livello di competenza rispettivamente in calcolo e lettura e scrittura (si veda il Capitolo 1, Paragrafo 1.1.2, Figura 1.3).
- Circa il 30% degli adulti nell'UE ha competenze di livello molto scarso o nullo nelle TIC. Inoltre circa metà degli adulti ritiene che le proprie abilità nelle TIC non soddisfino pienamente i requisiti dell'attuale mercato del lavoro (si veda il Capitolo 1, Paragrafo 1.1.2, Figura 1.4).

Gli adulti con le maggiori esigenze di istruzione e formazione hanno le minori opportunità di beneficiare dell'apprendimento permanente

- La partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente varia notevolmente tra paesi, e quelli nordici in genere registrano i tassi di partecipazione più elevati (si veda il Capitolo 1, Paragrafo 1.1.2, Figura 1.5 e 1.6).
- La partecipazione all'istruzione e alla formazione degli adulti è determinata da diversi fattori, in particolare livello di istruzione, status professionale, categoria professionale, età e competenze: gli adulti con qualifiche di basso livello o senza qualifiche, quelli con impieghi scarsamente qualificati, disoccupati ed economicamente inattivi, più anziani e con meno abilità hanno meno probabilità di partecipare all'apprendimento permanente. In altre parole, gli adulti che hanno più bisogno di istruzione e formazione sono quelli che hanno minore accesso alle opportunità di apprendimento permanente (si veda il Capitolo 1, Paragrafo 1.1.2, Figura 1.7).

Impegni politici delle autorità pubbliche di livello superiore

Sebbene normalmente le agende politiche dei paesi pongano l'accento sull'accesso all'apprendimento permanente per gli adulti che non possiedono competenze di base o qualifiche sufficienti, raramente specificano obiettivi precisi da raggiungere

- Il sostegno agli adulti con scarse competenze di base o qualifiche di basso livello è ora comunemente integrato nelle agende politiche dei paesi, spesso nell'ambito delle politiche per l'istruzione e la formazione. In questo contesto, alcuni paesi hanno definito strategie che fanno specifico riferimento alle competenze in lettura e scrittura e alle competenze di base degli adulti. Al di là del settore educativo, le autorità centrali forniscono sostegno esplicito all'accesso a competenze e qualifiche nell'ambito delle loro riforme economiche oppure, in particolare, delle loro strategie per l'occupazione. Inoltre i paesi tendono a prestare un'attenzione particolare ai gruppi in cui la mancanza di competenze e qualifiche può essere fonte di particolare preoccupazione, e cioè a disoccupati, giovani, lavoratori più anziani, immigrati o minoranze etniche (si veda il Capitolo 2, Paragrafo 2.1, Figura 2.1).
- Sebbene i documenti politici normalmente includano riferimenti espliciti alla promozione dell'accesso all'istruzione e alla formazione per vari gruppi vulnerabili di studenti, raramente indicano obiettivi precisi da raggiungere. Pertanto, anche laddove si svolgano processi di valutazione, questi non affrontano necessariamente le questioni più importanti che riguardano gli adulti con scarse competenze di base o qualifiche di basso livello. Questo solleva la questione

della possibilità che le strategie e le agende politiche dei paesi abbiano il potenziale necessario per migliorare le opportunità di apprendimento permanente per gli adulti con scarse qualifiche e altri gruppi vulnerabili. Quest'area merita un ulteriore approfondimento (si veda il Capitolo 2, Paragrafo 2.1).

I risultati dell'indagine PIAAC hanno iniziato a guidare le politiche, ma è tuttavia troppo presto per individuare misure che potrebbero essere pienamente ricondotte ai risultati dell'indagine

- I risultati dell'Indagine internazionale sulle competenze degli adulti (PIAAC) hanno stimolato iniziative nella maggior parte dei paesi partecipanti. Pressoché tutti i paesi sono stati attivi nell'esplorazione dei dati e diversi di essi hanno stanziato cospicue risorse finanziarie per ulteriori ricerche in questo settore. Inoltre, dall'ottobre 2013, in vari documenti politici emessi da autorità di livello superiore sono stati riscontrati riferimenti ai risultati di PIAAC (si veda il Capitolo 2, Paragrafo 2.2.3).
- Alcuni paesi hanno già attuato delle misure che fanno riferimento ai risultati dell'indagine PIAAC. Ciononostante non sono ancora state individuate delle misure che possano essere pienamente ricondotte ai risultati dell'indagine. È tuttavia troppo presto per fornire conclusioni definitive sull'impatto politico dell'indagine PIAAC ed è necessario un successivo monitoraggio (si veda il Capitolo 2, Paragrafo 2.2.3).

Principali tipologie di offerta per gli adulti che non possiedono competenze di base o qualifiche sufficienti

In Europa esiste un'ampia varietà di programmi di istruzione e formazione che forniscono competenze di base a studenti adulti; è necessaria un'ulteriore indagine per comprendere meglio il settore

- I programmi che offrono competenze di base per gli adulti sono molto vari: alcuni menzionano esplicitamente il miglioramento di queste abilità, mentre altri, sebbene possano utilizzare denominazioni diverse, abbracciano comunque le competenze in lettura e scrittura, calcolo e TIC nei propri curricula. Inoltre le competenze di base possono essere offerte presso varie strutture, tra cui gli istituti di istruzione e formazione, il posto di lavoro e le strutture della comunità (si veda il Capitolo 3, Paragrafo 3.2, Figura 3.1 e 3.2).
- In quasi tutti i paesi esistono programmi per studenti maturi legati al sistema iniziale di istruzione fino all'istruzione secondaria inferiore. Questi programmi si rivolgono a un livello di abilità funzionale in varie aree, tra cui lettura, scrittura, calcolo e TIC, ma a volte anche competenze professionali. Alcuni paesi organizzano questo tipo di offerta per materia, consentendo agli studenti di seguire corsi brevi in specifiche aree curriculari (ad es. TIC, lingue straniere ecc.) (si veda il Capitolo 3, Paragrafo 3.2.1, Figura 3.3).
- Circa la metà dei paesi europei ha istituito programmi dedicati o programmi quadro per offrire competenze di base. Questi variano da programmi con organismi educativi, curricula e standard definiti in modo chiaro, a programmi che rientrano in un quadro generale definito in modo chiaro ma in cui tutti questi elementi sono stabiliti a livello locale. Va notato che i programmi dedicati alle competenze di base non sono necessariamente non formali, in quanto alcuni paesi li riconoscono nei propri quadri e strutture delle qualifiche (si veda il Capitolo 3, Paragrafo 3.2.2, Figura 3.4).

- Esiste una varietà di programmi che offrono competenze di base, ma non in modo aperto. In particolare esistono programmi “preparatori” volti a migliorare la motivazione degli studenti allo studio e a fornire loro le competenze necessarie per intraprendere un programma di qualifiche formali; programmi di apprendimento basati sul lavoro e quelli che ricadono nel quadro delle politiche attive del mercato del lavoro; programmi offerti nell’ambito dell’istruzione popolare degli adulti; e infine programmi a cavallo tra apprendimento non formale e informale, come ad esempio i programmi per acquisire competenze in lettura e scrittura per le famiglie (si veda il Capitolo 3, Paragrafo 3.2.3).
- Le ricerche indicano che sono necessarie almeno 100 ore di lezione per compiere progressi significativi nelle competenze di base. Evidenziano inoltre che l’efficacia dei programmi relativi alle competenze di base deve essere valutata su un periodo di tempo esteso, in quanto gli studenti adulti, in modo particolare coloro che riscontrano difficoltà con le competenze di base, tendono a non seguire un percorso di apprendimento diretto o ininterrotto. Questo significa che tassi di abbandono più elevati nei programmi incentrati su lettura e scrittura e competenze di base non devono essere considerati un fallimento del programma. Frequentare un corso breve o addirittura una parte di un corso, infatti, può rappresentare un passo importante nel percorso di apprendimento di un adulto che rientri nel percorso di istruzione o formazione (si veda il Capitolo 3, Paragrafo 3.2.4).

In tutti i paesi gli adulti hanno possibilità di conseguire una qualifica riconosciuta durante l’età adulta; tuttavia la percentuale di adulti che hanno conseguito una qualifica di livello intermedio in un momento successivo della loro vita varia tra i paesi

- La maggior parte dei paesi europei ha investito nello sviluppo di sistemi di qualifiche professionali che consentono l’accesso agli adulti che hanno alle spalle un apprendimento formale limitato. Tali sistemi possono rappresentare il primo passo verso le qualifiche superiori (si veda il Capitolo 3, Paragrafo 3.3.1).
- I paesi utilizzano vari approcci all’offerta di qualifiche generali o professionali secondarie superiori agli studenti adulti: alcuni hanno istituito un programma quadro autonomo definito come “istruzione secondaria superiore degli adulti”, mentre altri hanno sviluppato un quadro per gli adulti che copre diversi livelli di qualifica. Vari paesi, invece, offrono programmi secondari superiori aperti agli adulti nell’ambito del sistema di istruzione e formazione generale secondaria superiore (si veda il Capitolo 3, Paragrafo 3.3.2).
- In media, il 3,6% degli adulti in Europa ha conseguito una qualifica secondaria superiore durante l’età adulta (cioè all’età di 25 anni o dopo). Si riscontrano tuttavia notevoli differenze tra i paesi, che vanno dal 12% circa a meno dell’1% (si veda il Capitolo 3, Paragrafo 3.3.2, Figura 3.6).

Flessibilità e percorsi di progressione

Ridurre le barriere alla partecipazione degli adulti all’apprendimento richiede modalità di offerta che aiutino a superare i vincoli di tempo; tuttavia, anche quando sono disponibili, esistono pochi dati sul loro utilizzo da parte degli adulti con scarse qualifiche

- Le barriere alla partecipazione degli adulti all’apprendimento spesso sono legate ai vincoli di tempo dovuti a responsabilità familiari oppure a orari di lavoro, ma la mancanza di “prerequisiti” (cioè qualifiche di ingresso adeguate) è altrettanto importante (si veda la Figura 4, Paragrafo 4.1, Figura 4.1).

- La maggior parte dei paesi europei offre almeno qualche programma modulare per gli adulti con qualifiche di basso livello o senza qualifiche, e molti paesi hanno recentemente compiuto progressi in questo campo (si veda la Figura 4, Paragrafo 4.3.1, Figura 4.4).
- Sebbene i programmi basati sui crediti siano comuni nell'ambito dell'istruzione superiore, soltanto la metà circa dei paesi europei offre programmi basati sui crediti a livelli di istruzione inferiori. In generale, più basso è il livello di istruzione, minore è il numero di qualifiche basate sui crediti. Per quanto riguarda i programmi incentrati sulle competenze di base, quasi nessuno di essi offre crediti, il che significa che i più svantaggiati sotto il profilo educativo sono coloro che beneficiano in misura minore di questa possibilità (si veda il Capitolo 4, Paragrafo 4.3.2, Figura 4.5).
- Soltanto una minoranza di paesi ha un'offerta a distanza che sia ampia e istituzionalizzata, ma anche altri programmi su ampia scala possono essere importanti per seguire questa modalità di apprendimento. I dati statistici non mostrano un nesso chiaro tra la partecipazione all'apprendimento a distanza e l'ampiezza dell'offerta all'interno di un paese (si veda il Capitolo 4, Paragrafo 4.2, Figura 4.2 e 4.3).
- Soltanto alcuni paesi raccolgono dati sulla partecipazione all'apprendimento a distanza che forniscono informazioni dettagliate sui partecipanti; ciò rende difficile valutare i livelli di partecipazione tra gli adulti con qualifiche scarse (si veda il Capitolo 4, Paragrafo 4.2.2).

I paesi si sforzano di incoraggiare l'offerta di percorsi di apprendimento flessibili, ma nella maggior parte di essi l'accesso a un particolare livello di istruzione dipende ancora dal completamento del livello precedente

- Sebbene tutti i sistemi di istruzione formali abbiano una struttura gerarchica, alcuni paesi consentono un certo grado di flessibilità per i candidati che vogliono accedere a un particolare livello di istruzione e che non possiedono le normali qualifiche di ingresso (ad esempio, accedere all'istruzione secondaria superiore senza avere completato quella inferiore, oppure passare all'istruzione superiore senza essere in possesso di un certificato di fine studi secondari superiori). In generale, i percorsi di progressione dei paesi dell'Europa occidentale e settentrionale sono più flessibili rispetto a quelli dei paesi dell'Europa orientale e sudorientale. Ciononostante, per quanto riguarda l'accesso alternativo all'istruzione superiore, i dati statistici mostrano che, laddove esista, è utilizzato in misura diversa (si veda il Capitolo 4, Paragrafo 4.4).
- Tra i paesi europei che offrono percorsi di accesso alternativi all'istruzione superiore, soltanto alcuni di essi hanno sviluppato programmi su ampia scala per preparare candidati non tradizionali (cioè adulti con qualifiche scarse) al loro successivo livello di studio, il che porta a chiedersi se l'accesso flessibile disponibile in alcuni paesi sia accompagnato da un sufficiente sostegno all'apprendimento per consentire agli studenti adulti di completare con successo il corso di studi previsto (si veda il Capitolo 4, Paragrafo 4.4.2, Figura 4.7 e Capitolo 3, Paragrafo 3.3.3).

Sebbene si sia riscontrato un notevole progresso in termini di validazione dell'apprendimento non formale e informale (VNIL), consentire ai gruppi più vulnerabili di accedere a questo servizio rappresenta ancora una sfida

- I risultati delle ricerche mostrano significativi progressi nello sviluppo di sistemi per la validazione dell'apprendimento non formale e informale (VNIL) in Europa, in modo particolare in aree come strategie, quadri di riferimento normativi, collegamenti con sistemi di crediti e anche, in misura minore, partecipazione. Ciononostante le sfide continue che la VNIL si trova ad affrontare sono

rappresentate dall'accesso, la consapevolezza, il riconoscimento, la sostenibilità finanziaria e la raccolta dati (si veda il Capitolo 4, Paragrafo 4.5.1).

- I dati sulla percentuale di qualifiche rilasciate utilizzando la VNIL sono pressoché inesistenti, e soltanto alcuni paesi raccolgono dati sulla VNIL che possono essere utilizzati per individuare le tipologie di studenti che beneficiano di questo servizio (si veda il Capitolo 4, Paragrafo 4.5.2, Figura 4.8).
- Soltanto una minoranza di paesi dà ai gruppi svantaggiati, inclusi gli adulti con qualifiche di basso livello, accesso prioritario alla VNIL, e meno di un terzo dei paesi afferma che gli adulti con qualifiche di basso livello sono tra i principali fruitori (si veda il Capitolo 4, Paragrafo 4.5.2, Figura 4.8).

Iniziative di divulgazione e servizi di orientamento

Le iniziative di divulgazione sono diffuse, ma si sa poco sulla loro efficacia nel raggiungere le persone con qualifiche scarse o senza qualifiche

- Le indagini non dimostrano solo che gli adulti con un basso livello di istruzione hanno meno probabilità di partecipare effettivamente all'istruzione e alla formazione, ma anche che il loro interesse a farlo è in qualche modo inferiore rispetto agli adulti con un livello di istruzione più elevato. Inoltre, le persone con un livello di istruzione più basso hanno meno probabilità di cercare informazioni sulle opportunità di apprendimento rispetto alle persone con un livello di istruzione più elevato (si veda il Capitolo 5, Paragrafo 5.1.1, Figura 5.1 e 5.2).
- Nella maggior parte dei paesi, le autorità pubbliche sono consapevoli della necessità di intervenire per raggiungere gli adulti in possesso di qualifiche di basso livello o senza qualifiche al fine di motivarli a partecipare all'apprendimento permanente. Infatti, nel corso degli ultimi cinque anni, la maggior parte dei paesi ha condotto importanti campagne di divulgazione e di sensibilizzazione. Ciononostante, l'impatto di queste iniziative sulla partecipazione dei gruppi più vulnerabili è raramente oggetto di valutazione (si veda il Capitolo 5, Paragrafo 5.1.2, Figura 5.3).

L'orientamento in presenza per gli adulti offerto al di fuori dei servizi pubblici per l'impiego è limitato; ciononostante i paesi investono nello sviluppo di strumenti telematici e strumenti da usare in autonomia

- In Europa circa un quarto delle persone di almeno 15 anni ha utilizzato servizi di orientamento professionale, cioè servizi che comunemente includono elementi di orientamento all'istruzione e alla professione. Ciononostante, i dati statistici indicano differenze significative tra i paesi (si veda il Capitolo 5, Paragrafo 5.2.1, Figura 5.4).
- Sebbene i disoccupati alla ricerca di un lavoro rappresentino comunemente i principali destinatari degli interventi di orientamento professionale in presenza sovvenzionati con fondi pubblici, i servizi pubblici per l'impiego (PES) hanno anche cercato di rendere la propria offerta disponibile a un pubblico più ampio, in particolare attraverso lo sviluppo di strumenti di auto-orientamento e di autovalutazione (si veda il Capitolo 5, Paragrafo 5.2.2).
- I servizi di orientamento professionale sovvenzionati con fondi pubblici generalmente aiutano i disoccupati a rientrare nel mondo del lavoro. Di conseguenza, le valutazioni tendono a considerare l'impatto sulle cifre delle disoccupazione anziché sui numeri della partecipazione all'istruzione e alla formazione (si veda il Capitolo 5, Paragrafo 5.2.2).

- Oltre ai servizi offerti dai PES, nella maggior parte dei paesi l'orientamento sovvenzionato con fondi pubblici e aperto agli adulti è limitato. Tuttavia in Europa si riscontrano alcuni esempi di tali servizi, che possono essere rivolti a tutti i cittadini (cioè adulti e giovani), oppure agli adulti in modo particolare. Inoltre, i paesi con un forte impegno politico nel campo delle competenze di base o in lettura e scrittura tendono anche a offrire servizi di orientamento specifici per adulti con problemi in quest'area (si veda il Capitolo 5, Paragrafo 5.2.2).
- Le reti di istituti sovvenzionate con fondi pubblici che offrono servizi integrati per adulti (tra cui programmi di istruzione e formazione, validazione dell'apprendimento non formale e informale e orientamento) in un'unica sede sono scarse. Ciononostante alcuni paesi hanno lanciato questo tipo di offerta (si veda il Capitolo 5, Paragrafo 5.3).
- Al di fuori dei contesti istituzionali, circa la metà dei paesi europei ha sviluppato ampie banche dati elettroniche che offrono informazioni sulle opportunità di apprendimento disponibili, per tutte le fasce di età oppure specifiche per gli adulti. Sebbene alcuni paesi non abbiano sviluppato una banca dati generale, hanno sviluppato banche dati specifiche con informazioni sulle opportunità di apprendimento per adulti con scarse competenze di base e in lettura e scrittura (si veda il Capitolo 5, Paragrafo 5.2.3, Figura 5.5).

Sostegno finanziario mirato

Soltanto in alcuni paesi europei esiste il cofinanziamento degli strumenti specifici per gli studenti con qualifiche di basso livello

- I dati delle indagini internazionali mostrano che dover contribuire finanziariamente ai costi dell'apprendimento costituisce un'altra barriera alla partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente. I dati indicano anche che, in alcuni paesi, gli aspetti finanziari rappresentano un ostacolo più sostanziale alla partecipazione degli adulti con un basso livello di istruzione rispetto a coloro che sono in possesso di qualifiche di livello intermedio o di un diploma di istruzione superiore (si veda il Capitolo 6, Paragrafo 6.1, Figura 6.1).
- In Europa esiste una varietà di strumenti di cofinanziamento rivolti agli adulti che rientrano in percorsi di istruzione e formazione. Questi assumono numerose forme, tra cui sovvenzioni, assegni, prestiti oppure congedo retribuito per motivi di studio. Ciononostante gli strumenti di cofinanziamento specifici per adulti con qualifiche di basso livello o quelli che prevedono un trattamento preferenziale per questo gruppo esistono soltanto in alcuni paesi. Assumono prevalentemente la forma di sovvenzioni specifiche, indennità e assegni, ma possono anche essere forniti sotto forma di congedo retribuito per motivi di studio (si veda il Capitolo 6, Paragrafo 6.3.2, Figura 6.3).
- Sebbene i disoccupati in cerca di lavoro siano tra i principali destinatari degli interventi pubblici in tutti i paesi europei, alcuni di essi hanno introdotto incentivi finanziari specifici per incoraggiare questo gruppo a partecipare all'istruzione e alla formazione. Gli incentivi assumono prevalentemente la forma di indennità di formazione, che il disoccupato riceve oltre ai sussidi di disoccupazione (si veda il Capitolo 6, Paragrafo 6.3.2, Figura 6.3).

Gli incentivi finanziari specifici per incoraggiare i datori di lavoro a offrire opportunità di apprendimento per lavoratori con qualifiche di basso livello non sono molto comuni

- Generalmente le autorità pubbliche offrono programmi di cofinanziamento ai datori di lavoro per aiutarli a coprire le spese per l'istruzione e la formazione dei propri dipendenti. Oltre agli

strumenti generali di cofinanziamento, circa un quarto dei paesi europei ha introdotto incentivi finanziari specifici per i datori di lavoro affinché offrano opportunità di istruzione e formazione per i dipendenti scarsamente qualificati. Tali incentivi assumono la forma di sovvenzioni e assegni per coprire i costi della formazione, esenzione dai contributi previdenziali o sussidi per aiutare i datori di lavoro a coprire i costi salariali dei dipendenti che partecipano all'istruzione e alla formazione (si veda il Capitolo 6, Paragrafo 6.3.3, Figura 6.4).

- In alcuni paesi, i datori di lavoro possono richiedere sostegno finanziario se forniscono formazione a persone che sono fuori dal mercato del lavoro da un determinato periodo di tempo, o per i lavoratori più anziani o che parlano altre lingue. Sovvenzioni, assegni e indennità per coprire i costi della formazione dei dipendenti sono gli strumenti di cofinanziamento più comunemente utilizzati in questi casi (si veda il Capitolo 6, Paragrafo 6.3.3, Figura 6.4).

INTRODUZIONE

Dal 2011 la cooperazione in materia di istruzione e formazione degli adulti è regolata dalla rinnovata agenda europea per l'apprendimento degli adulti ⁽¹⁾, che invita gli Stati membri a concentrare gli sforzi su un insieme di settori prioritari allineati con quelli stabiliti nel quadro strategico «ET 2020» ⁽²⁾. Tra le priorità individuate viene prestata particolare attenzione alle misure volte a permettere a tutti gli adulti di sviluppare e migliorare le loro abilità e competenze durante tutto l'arco della vita. In particolare l'agenda rinnovata invita gli Stati membri a concentrarsi sull'offerta formativa rivolta agli adulti che non sono in possesso delle competenze di base e che hanno abbandonato prematuramente la scuola, quindi alle persone con qualifiche di basso livello o senza qualifiche. Al riguardo, l'agenda riconosce che:

Per affrontare le conseguenze a breve e a lungo termine della crisi economica, occorre che gli adulti potenzino periodicamente le proprie abilità e competenze personali e professionali. Data l'attuale instabilità del mercato del lavoro e la necessità di ridurre il rischio di esclusione sociale, ciò è vero soprattutto per le persone con scarse competenze e qualifiche. [...] Si dovrebbe quindi prestare particolare attenzione a migliorare l'offerta ai numerosi europei scarsamente qualificati cui mira la strategia *Europa 2020*, a partire dall'alfabetizzazione e dall'alfabetizzazione numerica e dalle misure della seconda opportunità come precursori della qualificazione per il lavoro e la vita in generale.

Il presente rapporto è stato elaborato a seguito della rinnovata agenda europea per l'apprendimento degli adulti e, più nello specifico, del suo obiettivo programmatico di aumentare l'accesso alle opportunità di apprendimento agli adulti con scarse competenze di base e con qualifiche di basso livello o senza qualifiche. Il rapporto affronta in particolare le seguenti questioni:

- Le autorità educative di livello superiore sono formalmente impegnate a facilitare l'accesso all'istruzione e alla formazione degli adulti con scarse competenze di base o qualifiche di basso livello?
- Che tipo di offerta esiste per questi studenti?
- Quali sono i mezzi messi in campo per facilitare il loro rientro nell'istruzione e nella formazione?
- Esistono altre misure a sostegno di questi studenti adulti (sensibilizzazione, divulgazione, orientamento)?
- Come viene finanziata l'offerta esistente e quale sostegno specifico è disponibile per i gruppi target?

Contenuto e ambito del rapporto

Il rapporto è quindi strutturato in sei capitoli:

Il **Capitolo 1** presenta una serie di indicatori sull'istruzione degli adulti che danno un quadro dal quale partire per un'analisi più approfondita delle opportunità di apprendimento a disposizione degli adulti in Europa. Include dati sul capitale umano in Europa e sulla partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente.

Il **Capitolo 2** esamina quanto rilievo viene dato nelle agende politiche nazionali all'accesso alle opportunità di apprendimento per gli adulti con scarse competenze di base o con qualifiche di basso livello. Indaga anche sul possibile impatto dell'indagine internazionale sulle abilità degli adulti (PIAAC) sulle politiche nazionali.

Il **Capitolo 3** fornisce una mappatura dei programmi finanziati con fondi pubblici aperti ai gruppi target del rapporto. Esamina innanzitutto i programmi relativi alle competenze di base per poi spostarsi su altri programmi, in particolare quelli che consentono agli adulti di ottenere qualifiche di livello superiore.

⁽¹⁾ Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti, GU C 372/1, 20.12.2011.

⁽²⁾ Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»), GU C 119, 28.5.2009.

Il **Capitolo 4** affronta la questione della flessibilità dell'apprendimento, esaminando le misure in grado di favorire il rientro degli adulti nei percorsi di istruzione e formazione. Apprendimento a distanza, modularizzazione, progressione facilitata da un livello d'istruzione all'altro e convalida dell'apprendimento non formale e informale sono i temi centrali di questo capitolo.

Il **Capitolo 5** esplora le iniziative di divulgazione e i servizi di orientamento rivolti agli adulti. Esamina anche l'esistenza di strumenti da poter usare in autonomia, in particolare le principali banche dati contenenti informazioni sulle opportunità di apprendimento per gli adulti. Indaga infine sulla questione dell'offerta di servizi integrativi, in particolare sulla creazione dello "sportello unico", un luogo in cui è possibile accedere a diversi servizi di apprendimento permanente personalizzati in base ai singoli bisogni.

Il **Capitolo 6**, infine, fornisce informazioni sul finanziamento dell'istruzione e della formazione degli adulti, con particolare attenzione ai metodi di finanziamento che possono incoraggiare un maggior numero di persone appartenenti ai gruppi target a entrare nei percorsi di istruzione e formazione.

Alla fine del rapporto viene fornito un Glossario dei concetti chiave utilizzati. Alcuni termini e concetti vengono discussi più nel dettaglio nei singoli capitoli. L'Allegato offre dati più completi sui temi discussi nel rapporto. Il lettore che desideri ulteriori informazioni sull'istruzione di base degli adulti e sui programmi relativi alle competenze di base, comunque, può accedere a un documento integrativo che contiene la descrizione dei 35 sistemi elaborata durante la preparazione del presente rapporto (si veda Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015).

Fonti dei dati e metodologia

Il rapporto si basa principalmente sulle informazioni raccolte dalla rete Eurydice nell'aprile e nel maggio 2014. La raccolta dati si è basata su un questionario approfondito preparato congiuntamente da Erasmus+: Education and Youth Policy Analysis, unità dell'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA), e le Unità nazionali della rete. La raccolta dati ha coinvolto 35 Unità nazionali di Eurydice⁽³⁾, che rappresentano 32 paesi⁽⁴⁾. I dati raccolti costituiscono la base per i Capitoli 2, 3, 4, 5 e 6 del rapporto.

I dati e gli indicatori Eurydice sono generalmente di tipo qualitativo. Rilevano iniziative di livello superiore finanziate con fondi pubblici oppure informazioni disponibili alle autorità di livello superiore. Generalmente non coprono iniziative e schemi a livello regionale o locale. Ne consegue che la maggior parte degli indicatori qualitativi copre programmi o schemi su ampia scala sovvenzionati con fondi pubblici e coordinati dalle autorità di livello superiore.

All'interno del rapporto, le informazioni fornite dalle Unità nazionali di Eurydice sono state integrate da dati provenienti da altre fonti, che includono numerosi rapporti di ricerca, rapporti e banche dati prodotti da varie organizzazioni internazionali (in particolare Cedefop e OCSE) e dati tratti da precedenti studi Eurydice. Oltre alle informazioni qualitative, la maggior parte dei capitoli include anche dati statistici tratti da indagini internazionali. Il Capitolo 1 si basa su dati tratti da indagini internazionali, ovvero dati Eurostat tratti dall'Indagine UE sulla forza lavoro (EU LFS), l'Indagine sull'istruzione degli adulti (AES) e le Statistiche sulla società dell'informazione (ISOC). Include inoltre dati tratti dall'Indagine OCSE sulle Abilità degli Adulti (PIAAC).

La preparazione e la redazione del rapporto è stata coordinata dall'unità Erasmus+ (vedere sopra). La bozza del rapporto è stata sottoposta alle Unità nazionali di Eurydice per commenti e approvazione nell'ottobre 2014. L'anno di riferimento per la maggior parte dei dati qualitativi è l'anno scolastico/accademico 2013/14.

Tutte le persone che hanno contribuito sono citate in fondo al volume.

⁽³⁾ Il numero delle Unità nazionali è superiore al numero dei paesi. Il Belgio è coperto da tre Unità Eurydice (Comunità francofona del Belgio, Comunità fiamminga del Belgio e Comunità germanofona del Belgio) e il Regno Unito da due unità (una per l'Inghilterra, il Galles e l'Irlanda del Nord, e un'altra per la Scozia).

⁽⁴⁾ Tutti gli Stati membri UE oltre a Islanda, Liechtenstein, Norvegia e Turchia.

CAPITOLO 1: INDICATORI DI CONTESTO

Questo capitolo presenta una selezione di indicatori che forniscono il contesto per questo rapporto comparativo. Il primo paragrafo si concentra sui dati relativi al capitale umano in Europa. Offre una panoramica dei livelli di istruzione e delle abilità e competenze della popolazione adulta europea. Il secondo paragrafo presenta dati sulla partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, considerando le statistiche generali per poi passare a esaminare le differenze in base a livello di istruzione, età, status professionale, categoria professionale, status di migrante e livelli di competenza. L'analisi si fonda su dati Eurostat tratti dall'Indagine UE sulla forza lavoro (EU LFS), l'Indagine sull'istruzione degli adulti (AES) e le Statistiche sulla società dell'informazione (ISOC). Include inoltre dati tratti dall'Indagine OCSE sulle Abilità degli Adulti (PIAAC).

1.1. Il capitale umano in Europa

1.1.1. Livello di istruzione della popolazione adulta europea

Il livello di istruzione della popolazione adulta è comunemente utilizzato per fornire un'indicazione delle conoscenze e delle competenze disponibili in una data economia. È misurato dai livelli di istruzione formale raggiunti dalla popolazione adulta.

Secondo l'Indagine UE sulla forza lavoro (EU LFS), circa il 75% degli adulti (25-64 anni) in Europa ha completato almeno l'istruzione secondaria superiore ⁽¹⁾. Questo significa che gli adulti con un livello di istruzione al di sotto del secondario superiore rappresentano circa un quarto della popolazione adulta europea (si veda la Figura 1.1). Questo corrisponde a circa 70 milioni di adulti nell'UE.

Si riscontrano variazioni significative tra i paesi per quanto riguarda la percentuale della popolazione adulta priva di istruzione secondaria superiore. In Repubblica ceca, Estonia, Lituania, Polonia e Slovacchia, la percentuale non supera il 10%. È relativamente bassa – tra il 10% e il 20% – in Bulgaria, Germania, Lettonia, Ungheria, Austria, Slovenia e in tre paesi nordici, ovvero Finlandia, Svezia e Norvegia. Al contrario, gli adulti privi di istruzione secondaria superiore rappresentano più del 40% della popolazione di 25-64 anni in Spagna e in Italia, circa il 60% a Malta e in Portogallo, e quasi il 70% in Turchia.

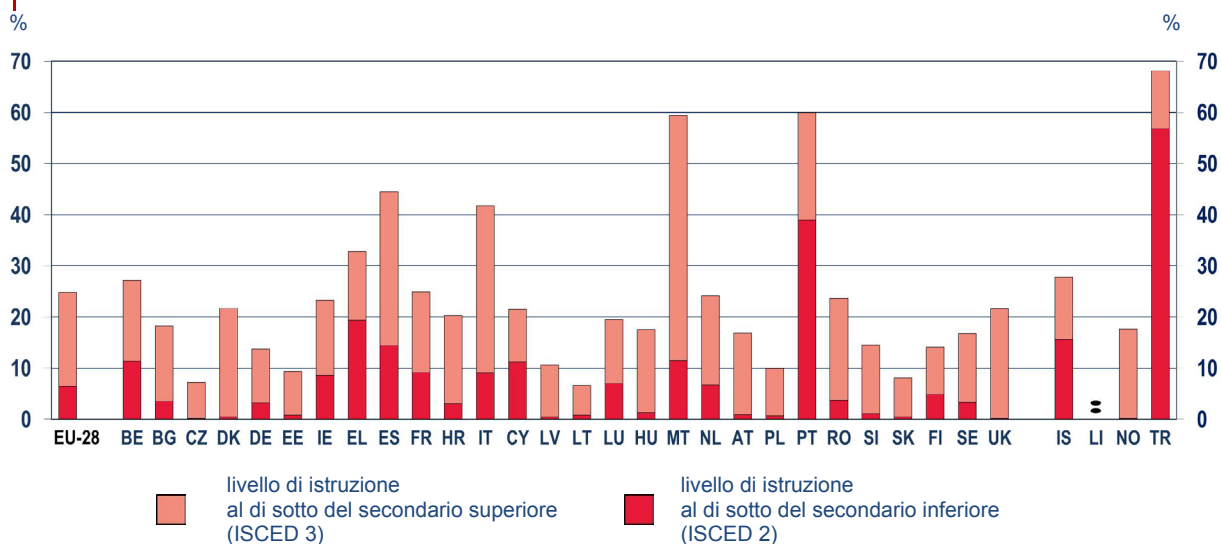
Va inoltre notato che la categoria di adulti con un basso livello di istruzione comprende coloro che hanno abbandonato l'istruzione iniziale prima del completamento del secondario inferiore. Questo livello di istruzione molto basso colpisce circa il 6,5% degli adulti nell'Unione europea (si veda la Figura 1.1), che corrisponde a circa 20 milioni di persone.

In una decina di paesi (Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Austria, Polonia, Slovenia, Slovacchia, Regno Unito e Norvegia), la percentuale della popolazione adulta priva di istruzione secondaria inferiore non supera il 2%. In Bulgaria, Germania, Croazia, Romania e Svezia, è ancora relativamente bassa, attestandosi tra il 3% e il 4%. Portogallo e Turchia si trovano all'estremo opposto; mentre in Portogallo circa il 39% degli adulti non ha completato l'istruzione secondaria inferiore, in Turchia la percentuale è circa del 57%. Anche Belgio, Grecia, Spagna, Cipro,

⁽¹⁾ Attualmente, il completamento dell'istruzione secondaria superiore è considerato un requisito di base per entrare con successo nel mercato del lavoro e per continuare a rimanerci. Le politiche europee in quest'area si rivolgono prevalentemente ai giovani e sono incentrate sul concetto di "abbandono scolastico precoce" (ESL) o "abbandono precoce dell'istruzione e della formazione" (ELET), che indica l'abbandono dell'istruzione o della formazione iniziale prima di aver completato il livello secondario superiore. Questo problema è menzionato in vari documenti chiave per le politiche europee. Per ulteriori dettagli si veda http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_en.htm (Consultato il 29 gennaio 2015).

Malta e Islanda presentano una percentuale relativamente alta della popolazione adulta che non ha completato l'istruzione secondaria inferiore (tra il 10% e il 20%).

Figura 1.1: Adulti (25-64) con un livello di istruzione al di sotto del secondario superiore o inferiore (%), 2013

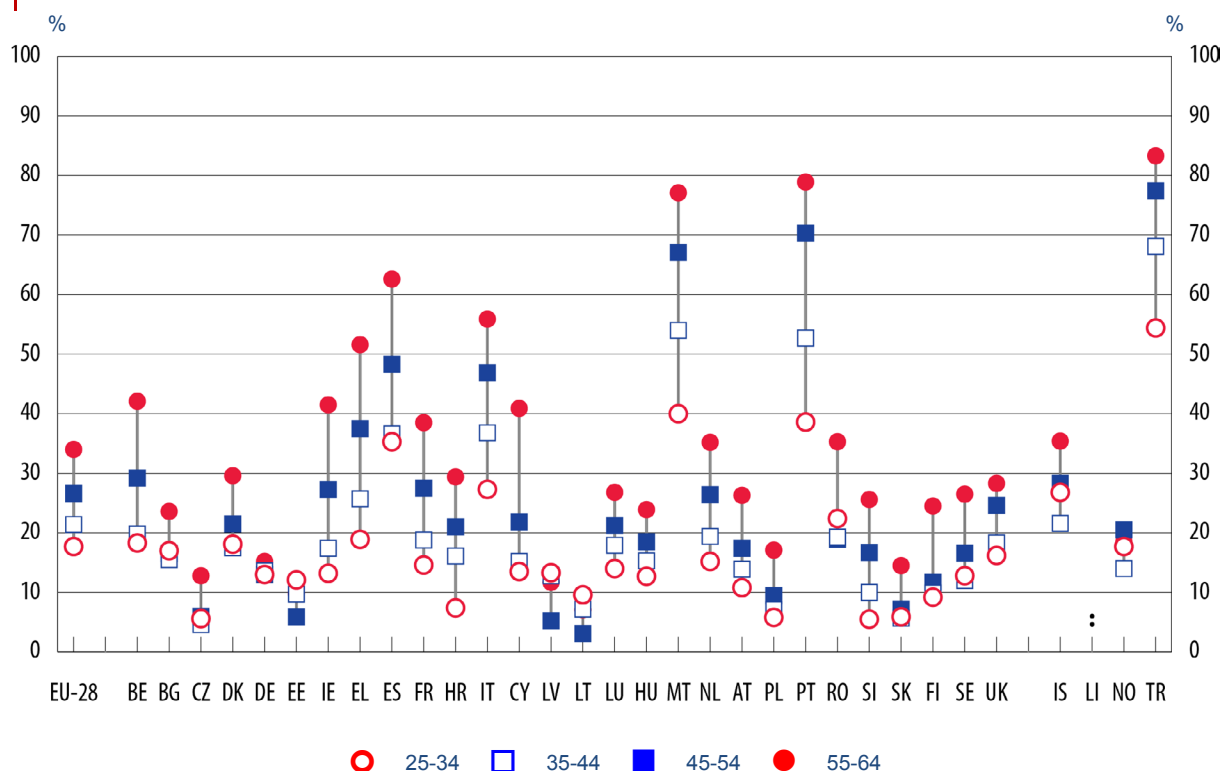


%	UE-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
Al di sotto dell'ISCED 3	24,8	27,2	18,2	7,2	21,7	13,7	9,4	23,3	32,8	44,5	24,9	20,3	41,8	21,5	10,6	6,6	19,5
Al di sotto dell'ISCED 2	6,5	11,4	3,5	0,2	0,5	3,3	0,8	8,6	19,4	14,4	9,2	3,0	9,1	11,2	0,6	0,8	7,0
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
Al di sotto dell'ISCED 3	17,5	59,4	24,2	16,9	9,9	60,0	23,7	14,5	8,1	14,1	16,8	21,6		27,8	:	17,6	68,1
Al di sotto dell'ISCED 2	1,3	11,5	6,8	0,9	0,7	38,9	3,7	1,1	0,5	4,9	3,3	0,3		15,6	:	0,2	56,9

Fonte: Eurostat (EU LFS). Dati sulla popolazione adulta con livello di istruzione inferiore al livello ISCED 3: Codice dei dati online: *edat_lfs_9903* (dati raccolti nel settembre 2014); dati sulla popolazione adulta con livello di istruzione inferiore al livello ISCED 2: Estratti e calcolati da Eurostat.

I dati EU LFS disponibili indicano inoltre che i giovani adulti sono meno colpiti dal basso livello di istruzione rispetto alla popolazione più adulta. Infatti, come indica la Figura 1.2, nella vasta maggioranza dei paesi le generazioni più giovani, che iniziano con adulti nati intorno al 1950, hanno avuto accesso a opportunità educative in aumento. Pertanto un basso livello di istruzione è più comune tra le generazioni più adulte. In particolare, mentre solo il 18% circa della popolazione adulta nella fascia d'età 25-34 anni ha un livello di istruzione al di sopra del secondario superiore, la cifra si attesta intorno al 27% per le persone nella fascia d'età 45-54 anni e al 34% per la fascia d'età 55-64 anni.

I dati specifici per paese mostrano che una decina di essi (Belgio, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Croazia, Italia, Cipro, Malta, Portogallo, Slovenia e Turchia) ha assistito a un aumento particolarmente pronunciato nel livello di istruzione (una differenza di oltre 20 punti percentuali tra la fascia d'età 25-34 anni e la fascia d'età 55-64 anni). Mentre alcuni di questi paesi, in particolare diversi paesi dell'Europa meridionale, hanno ancora una percentuale elevata di adulti privi di istruzione secondaria superiore, la figura indica un aumento delle opportunità educative disponibili.

Figura 1.2: Adulti con un livello di istruzione al di sotto del secondario superiore per fascia d'età (%), 2013

%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
25-34	17,7	18,3	17,0	5,6	18,1	13,0	12,1	13,2	18,9	35,3	14,6	7,4	27,3	13,5	13,3	9,6	14,0
35-44	21,4	19,8	15,5	4,6	17,5	13,6	9,7	17,4	25,7	36,6	18,8	16,1	36,8	15,2	12,8	7,2	17,9
45-54	26,6	29,2	16,5	6,0	21,5	13,0	5,9	27,3	37,5	48,3	27,5	21,0	46,9	21,8	5,2	3,1	21,2
55-64	34,0	42,1	23,6	12,8	29,6	15,2	9,8	41,5	51,6	62,6	38,5	29,4	55,9	40,9	11,7	7,1	26,8
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
25-34	12,7	40,0	15,2	10,8	5,8	38,6	22,4	5,5	5,9	9,2	12,8	16,2		26,8	:	17,7	54,4
35-44	15,3	54,0	19,4	13,9	7,1	52,7	19,3	10,0	5,7	9,9	12,0	18,3		21,6	:	14,0	68,1
45-54	18,5	67,1	26,4	17,4	9,5	70,3	18,9	16,7	7,2	11,7	16,6	24,6		28,3	:	20,5	77,4
55-64	23,9	77,1	35,2	26,3	17,1	78,9	35,3	25,6	14,5	24,5	26,5	28,3		35,4	:	18,5	83,3

Fonte: Eurostat (EU LFS). Codice dei dati online: *edat_lfs_9903* (dati raccolti nel novembre 2014).

Il profilo educativo della popolazione immigrata è un altro aspetto importante da considerare. Sebbene non sia rappresentato da una cifra specifica, i dati dell'indagine EU LFS mostrano che in media, negli Stati membri dell'UE, coloro che sono nati al di fuori del paese di residenza (nati all'estero) sono più colpiti da livelli di istruzione bassi (cioè al di sotto del secondario superiore) rispetto alla popolazione adulta generale (34% contro 24,8% nel 2013)⁽²⁾. Il problema è particolarmente grave nei paesi dell'Europa meridionale (Grecia, Spagna, Italia, Malta e Portogallo) e in Francia, dove più del 40% dei residenti nati all'estero non ha completato il livello secondario superiore. In tutti questi paesi, i residenti nati all'estero rappresentano una percentuale significativa della popolazione adulta totale.

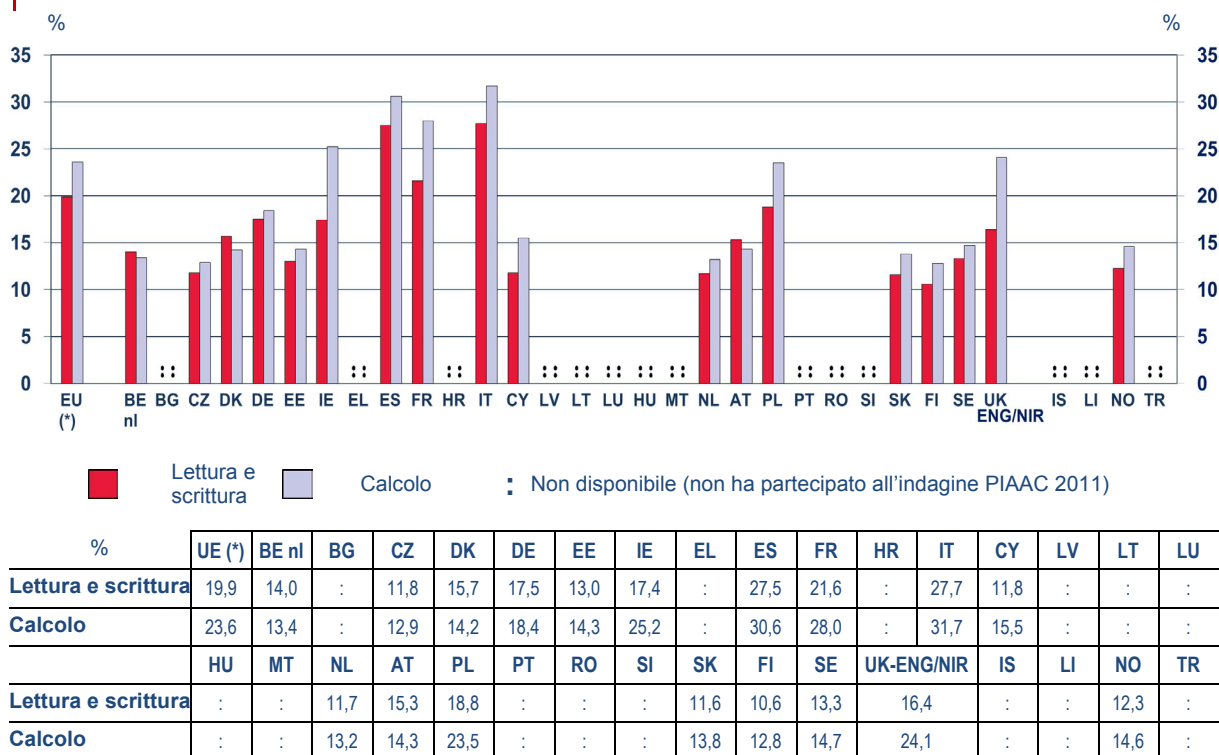
⁽²⁾ Per ulteriori dettagli si veda il sito Eurostat, codice online: *edat_lfs_9912* (Consultato il 28 ottobre 2014).

1.1.2. Abilità e competenze della popolazione adulta

Sebbene il livello di istruzione sia un importante indicatore del capitale umano in una società, non è sempre un indicatore valido per misurare le abilità in vari contesti. In particolare, le abilità acquisite nel sistema di istruzione possono diventare obsolete se non coltivate oppure, al contrario, coloro che hanno un basso livello di istruzione formale possono acquisire numerose abilità attraverso varie esperienze professionali e di vita. Inoltre, lo stesso livello di istruzione può essere legato a diversi livelli di competenza nei vari paesi. In questo contesto, l'Indagine OCSE sulle Abilità degli Adulti (PIAAC), che valuta direttamente i livelli di competenza della popolazione adulta (16-65 anni), aggiunge un altro punto di vista alla comparabilità transnazionale del capitale umano. L'indagine misura le competenze in lettura e scrittura, calcolo e problem solving in ambienti informatizzati; la prima edizione ha coinvolto, oltre ai paesi al di fuori dell'UE, 17 Stati membri (per ulteriori dettagli sui paesi che hanno partecipato, si veda il Capitolo 2, Figura 2.2).

I dati mostrano (si veda la Figura 1.3) che in media, nei 17 paesi UE che hanno partecipato, rispettivamente il 19,9% e il 23,6% degli adulti ha un rendimento scarso in lettura e scrittura e calcolo.

Figura 1.3: Adulti (16-65 anni) con bassi livelli di competenza in lettura e scrittura e calcolo (%), 2012



Note esplicative

UE (*): dati medi per i 17 paesi UE partecipanti.

Nell'ambito dell'indagine PIAAC, le abilità degli adulti sono state valutate su una scala organizzata su 5 livelli. I dati nella figura si riferiscono agli adulti che hanno raggiunto al massimo il Livello 1 (cioè Livello 1 e inferiore).

Se si considera la situazione dei singoli paesi, Italia e Spagna sembrano presentare la percentuale più alta di adulti con bassi livelli di competenza in lettura e scrittura e calcolo. Le scarse abilità in lettura e scrittura colpiscono circa il 28% degli adulti, e le scarse abilità in calcolo circa il 30%. All'estremo opposto si trova la Finlandia, la cui popolazione adulta è quella meno colpita da scarse competenze in lettura e scrittura e calcolo rispetto agli altri paesi UE che hanno partecipato all'indagine. In questo paese, i bassi livelli di competenza in lettura e scrittura e calcolo riguardano rispettivamente il 10,6% e

il 12,8% della popolazione adulta. Altri paesi presentavano risultati simili a quelli della Finlandia tanto in lettura e scrittura quanto in calcolo: si tratta di Repubblica ceca, Paesi Bassi e Slovacchia.

I dati sulle competenze in lettura e scrittura e calcolo (si veda la Figura 1.3) sono, in media, coerenti con i dati relativi ai livelli di istruzione della popolazione adulta (si veda la Figura 1.1). In particolare Spagna e Italia mostrano un'elevata percentuale di adulti con scarse competenze in lettura e scrittura e calcolo e, allo stesso tempo, un'elevata percentuale di persone nella popolazione adulta con qualifiche al di sotto del livello secondario superiore. Al contrario, Repubblica ceca e Slovacchia sono tra i paesi con la percentuale più bassa di adulti con qualifiche al di sotto del secondario superiore (meno del 10%), e anche la percentuale di adulti con bassi livelli di competenza in lettura e scrittura e calcolo è relativamente bassa. Ciononostante le due serie di dati non sono sempre coerenti. In Polonia, per esempio, soltanto il 10% circa degli adulti non ha completato l'istruzione secondaria superiore, ma il 18,8% e il 23,5% ha rispettivamente basse competenze in lettura e scrittura e calcolo. Inoltre, i dati devono essere interpretati con cautela anche per i paesi in cui le Figure 1.1 e 1.3 sono coerenti. L'indagine PIAAC mostra infatti che gli adulti con lo stesso livello di istruzione in un paese hanno livelli di competenze di base molto vari. In altre parole, tra gli adulti con un basso livello di istruzione formale, una percentuale notevole possiede livelli di competenze che ci si aspetterebbe da persone con un livello di istruzione più elevato. Allo stesso tempo, adulti con bassi livelli di competenza in lettura e scrittura e calcolo si riscontrano anche tra coloro che hanno un livello di istruzione relativamente elevato ⁽³⁾. Questo dimostra che non esiste un nesso semplice tra livello di istruzione formale e competenze. Ciononostante esiste una stretta correlazione positiva tra livello di istruzione e competenze, in quanto un basso livello di istruzione si accompagna a una maggiore probabilità di avere bassi livelli di competenze di base.

Se si considerano le competenze di base della popolazione immigrata, l'indagine PIAAC indica che nella maggior parte dei paesi i residenti nati all'estero hanno livelli di competenza in lettura e scrittura e calcolo notevolmente inferiori rispetto a coloro che sono nati nel paese di residenza. Tuttavia questo si spiega in parte con il fatto che la valutazione delle competenze si svolge soltanto nella/e lingua/e locale/i, e quindi i parlanti di altre lingue possono riscontrare una barriera linguistica durante la valutazione. Per loro, PIAAC può essere vista come un test della loro competenza nella lingua locale. Se si considerano i paesi UE partecipanti e la Norvegia, il più basso livello medio di competenza in lettura e scrittura di adulti nati all'estero si riscontra in Italia, seguita da Francia, Spagna e Svezia (OCSE 2013a, p. 126). Per quanto riguarda la competenza in lettura e scrittura, le differenze più pronunciate tra adulti nati all'estero e tra quelli nati nel paese di residenza si riscontrano in Svezia, seguita dalla Finlandia. Tali differenze sembrano essere una conseguenza dei punteggi medi molto bassi tra i nuovi immigrati. Altri paesi con differenze nei punteggi al di sopra della media sono Paesi Bassi, Norvegia, Danimarca, Comunità fiamminga del Belgio e Germania (ibid., p. 127).

Oltre alle competenze in lettura e scrittura, l'Indagine internazionale sulle abilità degli adulti (PIAAC) ha anche valutato le competenze degli adulti in tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), in particolare la capacità di problem solving degli adulti in ambienti informatizzati. I risultati mostrano che circa il 27% degli adulti nei paesi UE partecipanti ⁽⁴⁾ ha competenze "molto scarse" o "nessuna competenza" in problem solving in ambienti informatizzati. Tale percentuale include un 14% in grado di svolgere soltanto compiti molto semplici in ambienti informatizzati, e un ulteriore 13% che non ha nessuna competenza informatica oppure livelli di competenza così bassi da non essere riuscito a svolgere il test al computer (Commissione europea, 2014a).

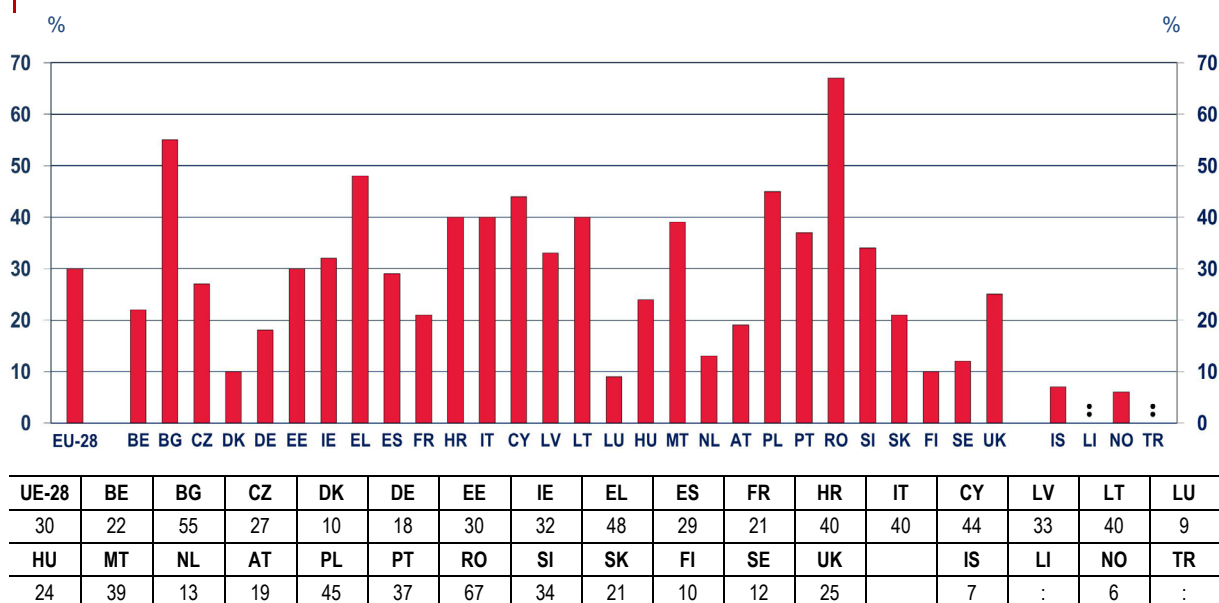
⁽³⁾ Per ulteriori dettagli si vedano le tabelle online relative a OCSE, 2013a disponibili all'indirizzo: <http://www.oecd.org/site/piaac/chapter3thesocio-demographicdistributionofkeyinformation-processingskills.htm>. Tabella A3.10 (L) (Consultato il 7 novembre 2014).

⁽⁴⁾ Questo modulo è stato svolto soltanto da 13 Stati membri UE o entità subnazionali all'interno di Stati membri UE: Comunità fiamminga del Belgio, Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Estonia, Irlanda, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Slovacchia, Finlandia, Svezia e Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord).

Anche le statistiche Eurostat sulla società dell'informazione (ISOC) forniscono indicazioni sulle competenze informatiche della popolazione adulta europea. Rivelano (si veda la Figura 1.4) che in media, nei paesi UE, il 30% degli adulti (25-64 anni) non ha mai utilizzato un computer o svolto nessuno dei compiti indicati nell'indagine, che comprendevano alcune delle più basilari operazioni nelle TIC (per ulteriori dettagli si veda la nota esplicativa relativa alla Figura 1.4).

Al di là dei dati medi, si riscontrano differenze pronunciate tra i paesi. Romania e Bulgaria registrano la percentuale più alta di adulti (rispettivamente 67% e 55%) che non hanno mai utilizzato un computer o svolto nessuno dei compiti elencati. All'estremo opposto si trovano Lussemburgo e quattro paesi nordici (Danimarca, Finlandia, Islanda e Norvegia), dove soltanto il 10% al massimo degli adulti rientra in questa categoria. Questo è in parte coerente con i risultati dell'indagine PIAAC, secondo i quali i paesi nordici (ovvero Danimarca, Finlandia, Svezia e Norvegia) e i Paesi Bassi hanno una più bassa percentuale di adulti con scarse competenze informatiche rispetto agli altri paesi UE che hanno partecipato alla valutazione.

Figura 1.4: Adulti (25-64 anni) che non hanno mai utilizzato un computer o svolto nessuna operazione TIC indicata nell'indagine (%), 2012



Fonte: Eurostat (ISOC). Codice dei dati online: *isoc_sk_cskl_i* (dati raccolti nel settembre 2014).

Nota esplicativa

I dati si riferiscono agli individui di 25-64 anni che non hanno mai utilizzato un computer o svolto nessuna operazione TIC indicata nell'indagine. Le operazioni comprendevano: utilizzare un mouse per lanciare programmi come ad esempio un browser Internet o un software di videoscrittura; copiare o spostare un file o una cartella, utilizzare strumenti di copia o taglia e incolla per duplicare o spostare informazioni sullo schermo; utilizzare formule aritmetiche di base per aggiungere, sottrarre, moltiplicare o dividere cifre in un foglio di calcolo; comprimere file; scrivere un programma informatico utilizzando un linguaggio di programmazione specialistico; collegare e installare nuovi dispositivi, ad esempio una stampante o un modem; collegare i computer a una rete locale (LAN); rilevare e risolvere problemi informatici (ad esempio un computer che va lento).

I dati di ISOC 2011 mostrano inoltre che il 45% degli adulti (25-54 anni) nell'UE ritiene che le proprie attuali competenze informatiche o di Internet non sarebbero sufficienti se cercasse lavoro o volesse cambiare lavoro nel giro di un anno ⁽⁵⁾.

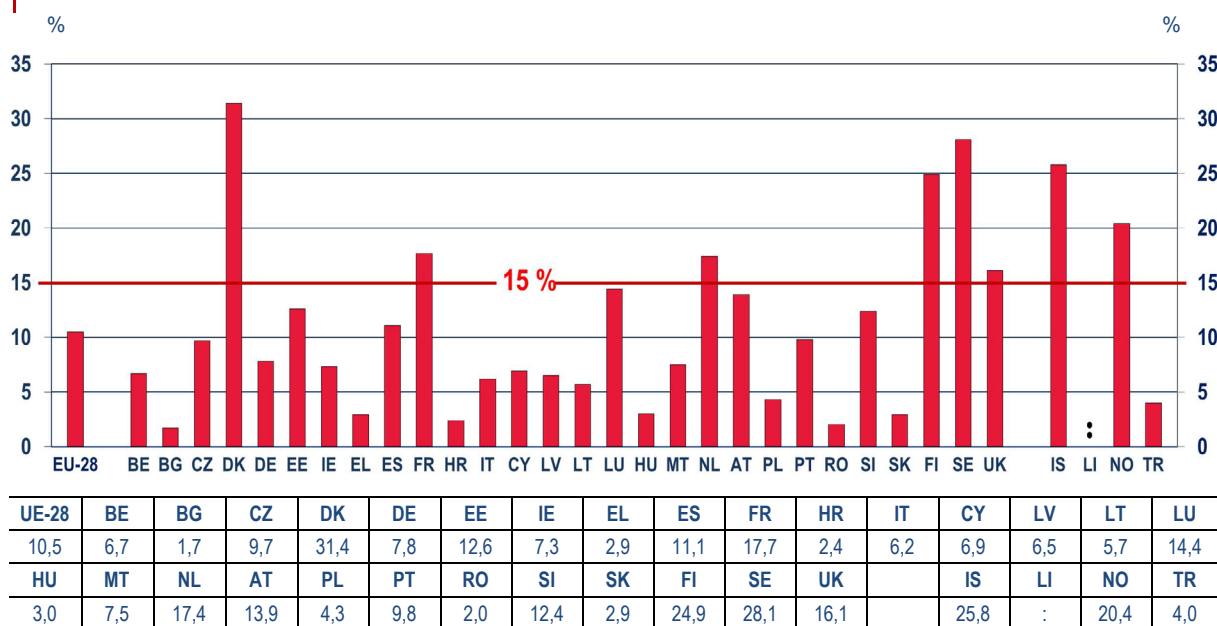
⁽⁵⁾ Per ulteriori dettagli si veda il sito Eurostat, codice online: *isoc_sk_cskl_i* (Consultato il 28 ottobre 2014).

1.2. Partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente

A livello europeo, tre indagini coordinate da Eurostat forniscono dati per valutare la partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione: l'Indagine UE sulla forza lavoro (EU LFS), l'Indagine sull'istruzione degli adulti (AES) e l'Indagine sulla formazione professionale continua (CVTS). Mentre quest'ultima indagine si concentra in modo specifico sull'istruzione e sulla formazione professionale continua utilizzando le imprese come unità di indagine, le prime due offrono dati più generali sulla partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente. Questi dati generali sull'apprendimento permanente saranno centrali all'interno del paragrafo, integrati da dati sulla partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione basati sull'Indagine OCSE sulle Abilità degli Adulti (PIAAC).

L'Indagine europea sulla forza lavoro (EU LFS) è la fonte di dati per il parametro relativo alla partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente. Nel 2009 il parametro della partecipazione è stato fissato al 15%⁽⁶⁾ e deve essere raggiunto entro il 2020. Secondo i risultati dell'indagine EU LFS, nel 2013 il 10,5% della popolazione adulta europea (25-64 anni) ha partecipato a percorsi di istruzione e formazione formale o non formale nel corso delle quattro settimane precedenti all'indagine (si veda la Figura 1.5).

Figura 1.5: Adulti (25-64 anni) che hanno partecipato a percorsi di istruzione e formazione nelle quattro settimane precedenti all'indagine (%), 2013



Fonte: Eurostat (EU LFS). Codice dei dati online: *trng_lfse_01* (dati raccolti nel settembre 2014).

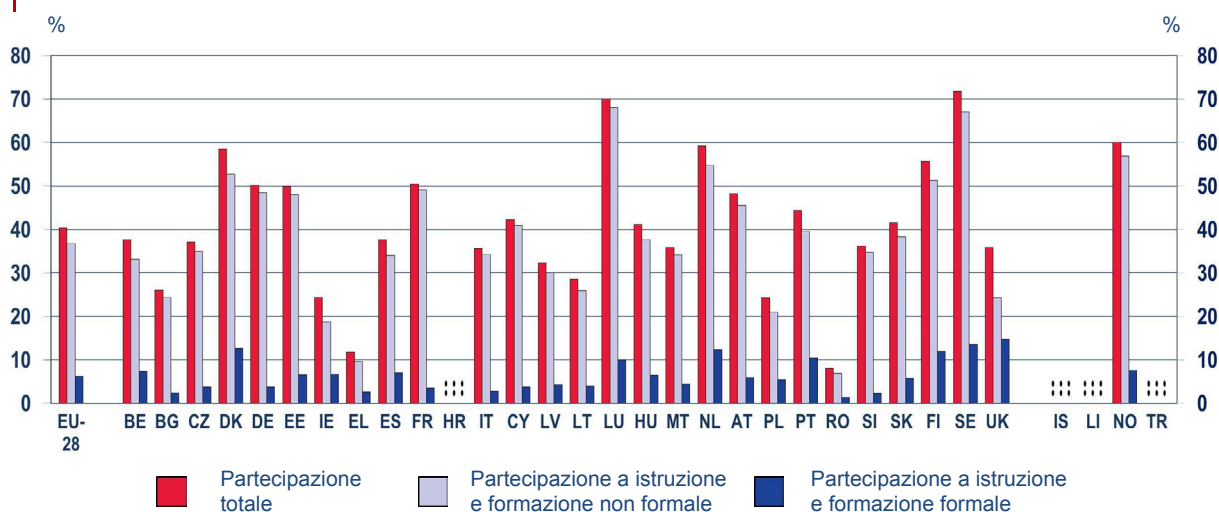
L'indagine EU LFS evidenzia notevoli differenze tra i paesi. In Danimarca gli adulti hanno le maggiori probabilità di partecipare all'istruzione e alla formazione durante le quattro settimane precedenti all'indagine (31,4%) seguiti da Svezia, dove il tasso raggiunge il 28,1%. La percentuale è elevata anche in Finlandia e in Islanda, dove circa un adulto su quattro partecipa ad attività di apprendimento. Francia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Regno Unito e Norvegia si posizionano al di sopra o molto vicino al parametro UE del 15% per il 2020. La partecipazione è invece molto bassa in Croazia, Ungheria, Polonia, Romania, Slovacchia e Turchia, con tassi che vanno dal 2% al 4,3%. La Bulgaria registra la partecipazione minima ad attività di apprendimento, con una percentuale dell'1,7%.

⁽⁶⁾ Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»), GU C 119, 28.5.2009.

L'Indagine sull'istruzione degli adulti (AES) fornisce un altro approccio per considerare la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente. A differenza dell'indagine EU LFS, AES è stata concepita in modo specifico per valutare la partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione. Pertanto fornisce informazioni più dettagliate sulle attività di apprendimento alle quali gli adulti prendono parte (ad esempio include attività di apprendimento non studiate dall'indagine EU LFS come la formazione guidata sul lavoro). Un'altra grande differenza tra AES e EU LFS sta nel fatto che il periodo di riferimento per AES è di 12 mesi, mentre per EU LFS è di 4 settimane. Questa differenza nel periodo di riferimento spiega buona parte delle ampie variazioni tra i risultati delle due indagini.

I dati tratti da AES mostrano che nel 2011 il 40,3% degli adulti di 25-64 anni in Europa ha partecipato ad attività di apprendimento formale o non formale nei 12 mesi precedenti all'indagine (si veda la Figura 1.6). La stessa cifra indica che gli adulti hanno molte più probabilità di partecipare ad attività di apprendimento non formale rispetto all'istruzione e alla formazione formale. Infatti la partecipazione all'istruzione e alla formazione non formale è quasi sei volte più elevata rispetto all'istruzione formale (36,8% contro 6,2%).

Figura 1.6: Adulti (25-64 anni) che hanno partecipato a percorsi di istruzione e formazione nei 12 mesi precedenti all'indagine (%), 2011



%	UE-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
Totale	40,3	37,7	26,0	37,1	58,5	50,2	49,9	24,4	11,7	37,7	50,5	:	35,6	42,3	32,3	28,5	70,1
Non formale	36,8	33,1	24,4	34,9	52,7	48,5	48,0	18,7	9,6	34,1	49,1	:	34,3	40,9	30,0	25,9	68,0
Formale	6,2	7,4	2,4	3,7	12,6	3,8	6,6	6,7	2,6	7,0	3,5	:	2,9	3,7	4,3	4,0	9,9
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
Totale	41,1	35,9	59,3	48,2	24,2	44,4	8,0	36,2	41,6	55,7	71,8	35,8		:	:	60,0	:
Non formale	37,6	34,2	54,8	45,5	21,0	39,6	6,9	34,7	38,3	51,3	67,0	24,3		:	:	56,9	:
Formale	6,5	4,4	12,3	5,9	5,4	10,4	1,4	2,3	5,8	12,0	13,5	14,8		:	:	7,6	:

Fonte: Eurostat (AES). Codice dei dati online: *trng_aes_100* (dati raccolti nel settembre 2014).

Nota esplicitiva

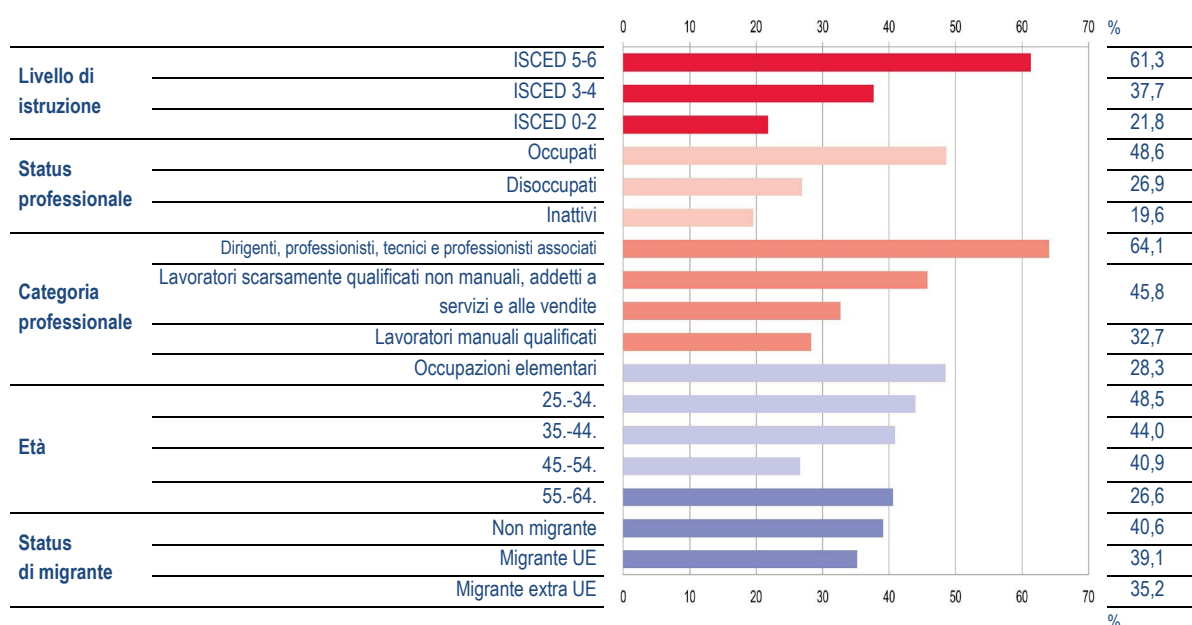
UE-28: stima.

La partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione è eterogenea tra i paesi. Nel 2011 il tasso più basso si è registrato in Romania (8%) e in Grecia (11,7%). Al contrario, Svezia e Lussemburgo hanno registrato la percentuale più elevata di adulti che partecipano all'istruzione e alla formazione (rispettivamente 71,8% e 70,1%). Tali paesi erano seguiti da Danimarca, Germania, Francia, Paesi Bassi, Finlandia e Norvegia, dove la partecipazione varia dal 50% al 60%. Tutti i paesi con un tasso elevato di partecipazione complessiva erano anche caratterizzati da un'elevata

partecipazione all'istruzione e alla formazione non formale (che varia dal 48,5% in Germania al 68% il Lussemburgo). Analogamente, Romania e Grecia avevano anche la partecipazione più bassa all'istruzione e alla formazione non formale (rispettivamente 6,9% e 9,6%). Per quanto riguarda l'istruzione e la formazione formale, il tasso di partecipazione più basso – inferiore al 3% – è stato riscontrato in Bulgaria, Grecia, Italia, Romania e Slovenia. All'estremo opposto si trovano Danimarca, Paesi Bassi, Finlandia, Svezia e Regno Unito, dove la partecipazione all'istruzione formale si attestava tra il 12,3% e il 14,8%

L'indagine AES rivela forti disparità nei tassi di partecipazione all'apprendimento permanente da parte delle diverse categorie di adulti. Mostra che a incidere sui livelli di partecipazione sono diversi fattori, in particolare il livello di istruzione, lo status professionale, la categoria professionale e l'età (si veda la Figura 1.7).

Figura 1.7: Adulti (25-64 anni) che hanno partecipato a percorsi di istruzione e alla formazione nei 12 mesi precedenti all'indagine per livello di istruzione, status professionale, categoria professionale, età e status di migrante (%), 2011



Fonte: Eurostat (AES). Codice dei dati online: *trng_aes_101*, *trng_aes_102*, *trng_aes_103*, *trng_aes_104* (dati raccolti nel settembre 2014). Dati sulla partecipazione per status di migrante estratti e calcolati da Eurostat.

Nota esplicativa

La figura si riferisce alla partecipazione media stimata nell'UE.

I dati sulla partecipazione per livello di istruzione indicano che, mentre il 61,3% degli adulti che ha completato l'istruzione terziaria partecipa all'apprendimento permanente, tra coloro che hanno qualifiche di livello intermedio come un livello di istruzione più elevato il tasso è solo del 37,7%, mentre per coloro che hanno raggiunto al massimo il livello secondario inferiore il tasso di partecipazione non supera il 21,8%. Simili disparità si riscontrano in relazione allo status professionale: gli occupati hanno molte più probabilità di partecipare all'istruzione e alla formazione rispetto ai disoccupati o a coloro che sono economicamente inattivi (il tasso di partecipazione per le tre categorie è rispettivamente del 48,6%, del 26,9% e del 19,6%). La categoria professionale è un altro fattore che determina la partecipazione all'istruzione e alla formazione. Le persone con professioni ritenute "professioni con competenze più elevate" ⁽⁷⁾ hanno infatti molte più probabilità di

⁽⁷⁾ Per ulteriori dettagli sulla mappatura dei principali gruppi ISCO-08 in livelli di abilità si veda ILO 2012, p. 14.

partecipare all'istruzione e alla formazione rispetto a coloro che svolgono professioni appartenenti a categorie di competenze inferiori (tasso di partecipazione del 64,1% per dirigenti, professionisti, tecnici e professionisti associati rispetto al 28,3% e al 32,7% rispettivamente per occupazioni elementari e lavoratori manuali qualificati). Anche l'età determina fortemente la partecipazione all'apprendimento permanente, e si registra una diminuzione significativa del coinvolgimento in attività di apprendimento dopo l'età di 55 anni (ad esempio la partecipazione raggiunge il 48,5% nella fascia d'età 25-34 anni rispetto al 26,6% per la fascia d'età 55-64 anni). Ciò può essere in parte giustificato da una ridotta attività sul mercato del lavoro tra le persone più anziane, che implica una carenza di ulteriore istruzione finanziata dai datori di lavoro⁽⁸⁾. Essere nato in un paese straniero incide sulla partecipazione all'istruzione e alla formazione soltanto in misura limitata, in modo particolare se la persona è nata in un altro paese dell'UE. In particolare, il tasso medio di partecipazione della popolazione nata nel paese di residenza è del 40,6% rispetto al 39,1% dei residenti nati al di fuori del paese di residenza ma nell'UE e al 35,2% di coloro che sono nati al di fuori dell'UE.

Infine la partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione è strettamente legata ai livelli di competenza. L'Indagine internazionale sulle abilità degli adulti (PIAAC) rivela che gli adulti con competenze di base di scarso livello hanno meno probabilità di partecipare all'istruzione e alla formazione rispetto a coloro che hanno livelli di competenza più elevati. Sebbene questa tendenza generale valga per tutti paesi, si osservano interessanti differenze transnazionali quando si considera uno specifico livello di competenza. Ad esempio, se si considerano gli adulti con rendimento in lettura e scrittura inferiori al Livello 1 (per ulteriori dettagli si veda la nota esplicativa relativa alla Figura 1.3), la loro partecipazione all'istruzione e alla formazione nel corso dei 12 mesi precedenti all'indagine PIAAC varia sensibilmente tra i paesi. I livelli di partecipazione più alti all'istruzione e alla formazione da parte di questo gruppo sono stati registrati in Norvegia (50,9%), seguita da Svezia (41,7%), Paesi Bassi (40,8%), Danimarca (38,9%) e Finlandia (36,5%). In Slovacchia e in Polonia, invece, la partecipazione degli adulti con un punteggio in lettura e scrittura inferiore al Livello 1 era soltanto del 7% e 9,8% rispettivamente. I dati di cui sopra sono strettamente legati al divario nella partecipazione che sussiste tra le persone che ottengono il punteggio minimo e massimo. In Norvegia, ad esempio, la differenza nella partecipazione tra le persone con i punteggi minimi e massimi in lettura e scrittura è inferiore a 30 punti percentuali (50,9% contro 77,8%), mentre in alcuni paesi (Germania, Estonia, Spagna, Austria, Polonia e Slovacchia) supera i 50 punti percentuali (OCSE 2013a, p. 208⁽⁹⁾).

⁽⁸⁾ Per ulteriori dettagli sulla partecipazione ad attività di apprendimento finanziate dai datori di lavoro per fasce d'età si veda il sito Eurostat, codice online: *trng_aes_121* (consultato il 7 novembre 2014).

⁽⁹⁾ Per ulteriori dettagli si veda OCSE 2013a, codice dei dati online: <http://dx.doi.org/10.1787/888932902246> (Consultato il 7 novembre 2014).

Conclusioni

Questo capitolo ha esplorato i dati relativi al capitale umano in Europa e alla partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione. Partendo dal livello di istruzione della popolazione adulta europea, il capitolo ha mostrato che circa il 25% degli adulti nell'Unione europea non ha conseguito la qualifica secondaria superiore, livello educativo attualmente considerato requisito di base per entrare con successo nel mercato del lavoro e continuare a rimanerci. Inoltre il 6,5% degli adulti non ha completato nessun tipo di istruzione formale oltre il livello primario. Tra i paesi UE, quelli dell'Europa meridionale sono i più colpiti dallo scarso livello di istruzione tra gli adulti. La Turchia, paese candidato, è caratterizzata da una percentuale particolarmente elevata di persone con qualifiche di basso livello all'interno della popolazione adulta. I dati indicano inoltre che i giovani adulti hanno in media un livello di istruzione notevolmente più elevato rispetto alla popolazione più anziana. Allo stesso tempo, la popolazione adulta nata all'estero è in media meno qualificata rispetto a quella nata nel paese di residenza.

I dati sulle competenze della popolazione adulta mostrano che, nei 17 paesi UE che hanno partecipato alla prima edizione dell'indagine PIAAC, il 19,9% e il 23,6% degli adulti hanno rispettivamente scarse competenze in lettura e scrittura e in calcolo. In media, le tendenze osservate sono coerenti con i dati sul livello di istruzione della popolazione adulta. Se si considerano le competenze nelle TIC possedute dagli adulti, i dati mostrano che circa il 30% degli adulti nell'UE possiede abilità "molto scarse" o "nulle". Secondo i dati Eurostat, Bulgaria e Romania hanno una percentuale particolarmente elevata di adulti con competenze inadeguate nelle TIC. Inoltre circa la metà degli adulti nell'UE ritiene che le proprie competenze nelle TIC non corrispondano pienamente agli attuali requisiti del mercato del lavoro.

Per quanto riguarda la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, si riscontrano forti disparità tra i paesi. A prescindere dall'indagine considerata (ad esempio l'Indagine UE sulla forza lavoro oppure l'Indagine sull'istruzione degli adulti), in genere i paesi nordici registrano tassi di partecipazione elevati. Vari nuovi Stati membri UE (in particolare Bulgaria e Romania) e la Grecia si trovano all'estremo opposto, sia secondo EU LFS, sia secondo AES.

I dati dell'Indagine sull'istruzione degli adulti mostrano inoltre che la partecipazione all'apprendimento permanente è determinata da diversi fattori, in particolare livello di istruzione, status professionale, categoria professionale, età e competenze. In particolare, diverse categorie di studenti vulnerabili, cioè persone con qualifiche di basso livello, occupazioni scarsamente qualificate, disoccupati e inattivi, persone più anziane e i meno qualificati, hanno meno probabilità di partecipare all'istruzione e alla formazione rispetto ad altre categorie di adulti. Questo rappresenta la maggiore sfida per i sistemi di istruzione e formazione europei, in quanto gli adulti che più hanno bisogno di partecipare all'istruzione e alla formazione sembrano avere meno possibilità di accesso ad opportunità di apprendimento permanente.

CAPITOLO 2: IMPEGNI POLITICI

Il Capitolo 1 ha evidenziato che non tutti i gruppi di adulti sono stati in grado di beneficiare equamente delle opportunità di istruzione e formazione. Le indagini internazionali rilevano diversi fattori che influenzano la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente; particolarmente importanti sono il livello di istruzione, lo status professionale, la categoria professionale, l'età e le competenze. Alcuni documenti politici europei hanno già affrontato questo problema. Ad esempio, l'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti ⁽¹⁾ contiene impegni espliciti per migliorare le opportunità degli adulti privi di competenze di base o qualifiche sufficienti ⁽²⁾. In questo contesto è importante stabilire fino a che punto le agende politiche nazionali hanno affrontato questo problema, e in particolare se menzionano impegni espliciti a sostegno degli adulti con scarse competenze di base o qualifiche di basso livello.

Questo capitolo esamina le decisioni politiche in quest'area da una doppia prospettiva. Il primo paragrafo considera i documenti politici chiave emessi dalle autorità centrali nel corso degli ultimi cinque anni (ovvero tra il 2009 e il 2014). Il secondo paragrafo esamina alcuni degli impulsi dati alle decisioni politiche in questo campo, con riferimento specifico all'impatto dell'Indagine internazionale sulle abilità degli adulti (PIAAC) sulle agende politiche nazionali.

2.1. Politiche chiave per migliorare le competenze di base e i livelli di qualifica degli adulti

Un modo di considerare gli impegni politici che facilitino l'accesso degli adulti con scarse competenze di base o qualifiche di basso livello all'istruzione e alla formazione consiste nell'analisi degli impegni espressi nei recenti documenti politici. In particolare è interessante indagare in quali tipi di documento compaiono questi impegni, come sono formulati e quali obiettivi si prefiggono.

Nell'ambito della raccolta dati Eurydice, i paesi hanno dovuto indicare fino a tre importanti documenti politici, emessi negli ultimi cinque anni, che facevano esplicito riferimento alle opportunità di sviluppare le competenze o conseguire ulteriori qualifiche per gli adulti con scarse competenze di base o qualifiche di basso livello. I paesi con un numero elevato di documenti politici in materia hanno dovuto selezionare i tre più importanti. I paesi con politiche dedicate per le competenze di base e in lettura e scrittura degli adulti hanno dovuto includerle tra i tre documenti più rilevanti. Le informazioni richieste comprendevano finalità, obiettivi, azioni, misure di valutazione e fonti di finanziamento.

Prima di riportare i risultati di questa indagine, è necessario spiegarne i limiti. Il primo sta nel fatto che ai paesi è stato chiesto di scegliere i tre documenti politici più importanti. Di conseguenza, il fatto che un paese non abbia indicato un tipo di documento specifico (si veda la Figura 2.1) non significa che tale tipo di documento non esista (ad esempio una strategia per l'apprendimento permanente). Significa soltanto che il documento politico in questione non è stato ritenuto uno dei tre più importanti relativamente all'ambito dell'indagine. Il secondo limite è dato dal periodo di riferimento dell'indagine, che copriva gli ultimi cinque anni, cioè dal 2009 al 2014. Ne consegue che i documenti politici emessi prima di tale periodo non sono stati considerati, anche laddove avrebbero potuto comunque influenzare l'offerta educativa durante il periodo di riferimento. Questo è oggetto di ulteriore trattazione nel paragrafo 2.1.3.

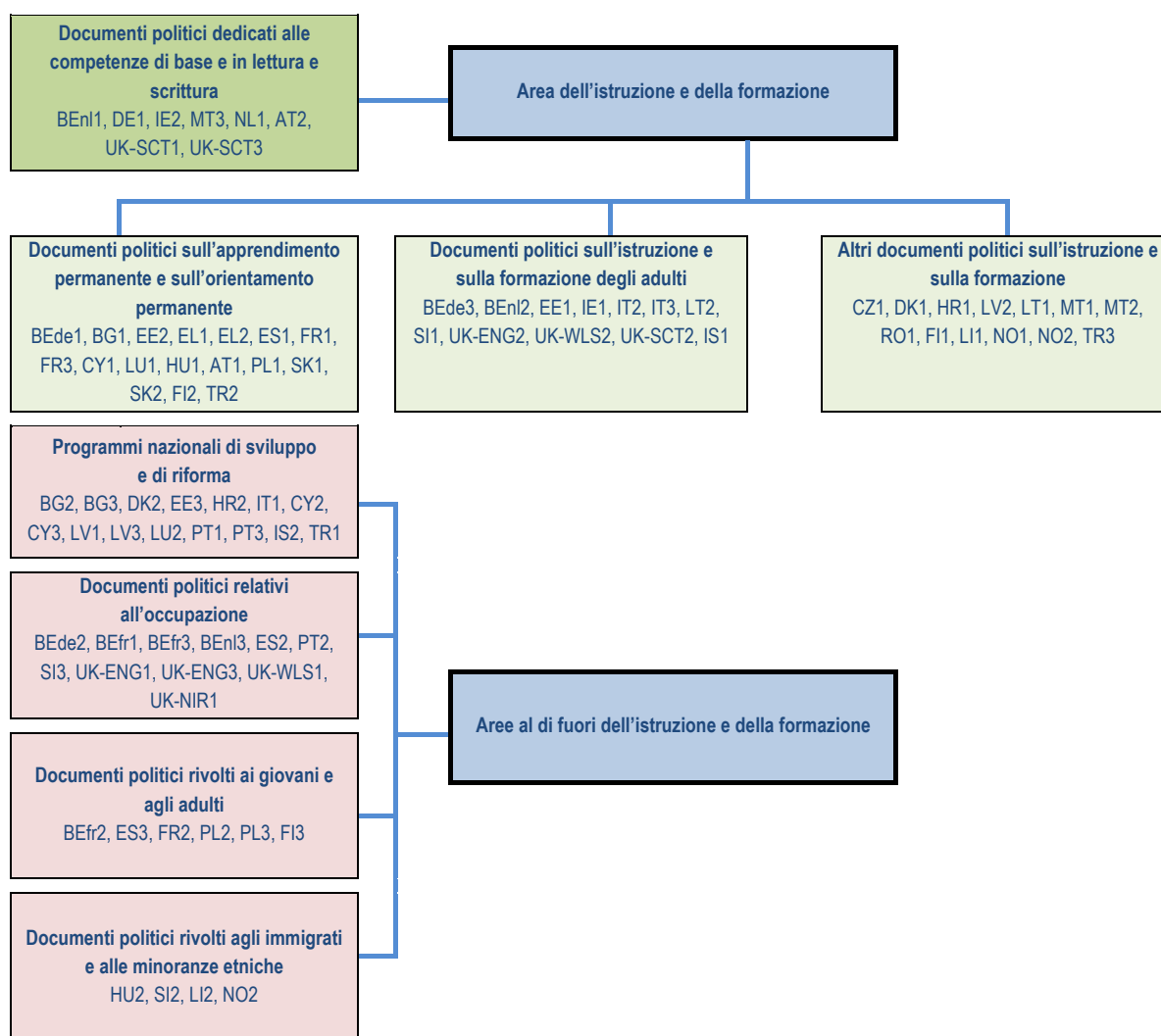
⁽¹⁾ Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti, GU C 372/1, 20.12.2011.

⁽²⁾ L'attuazione dell'agenda politica per l'apprendimento degli adulti è sostenuta dai ripetuti inviti a presentare proposte che consentano ai paesi – attraverso la rete di coordinatori nazionali nominati dagli Stati membri UE – di richiedere finanziamenti per contribuire all'aumento della partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente. Nell'ambito di questi inviti, vengono forniti fondi per le attività incentrate sul sostegno agli adulti con scarse abilità di base o qualifiche insufficienti.

2.1.1. Impegni menzionati nei documenti politici recenti

Pressoché tutti i paesi europei affermano che i loro recenti documenti politici citano il sostegno agli adulti con scarse competenze di base o qualifiche di basso livello nell'accesso a opportunità di sviluppo delle competenze o di conseguimento di ulteriori qualifiche. L'indagine mostra che questi impegni politici si riscontrano in diversi tipi di documento politico con diverse aree di interesse. Possono essere individuati in documenti strategici dedicati all'istruzione e alla formazione, che comprendono strategie per le competenze di base e in lettura e scrittura, strategie per l'apprendimento permanente, strategie per l'istruzione degli adulti, oppure altri documenti di indirizzo che fanno riferimento a diverse aree dell'istruzione e della formazione. Oltre al settore educativo, le autorità centrali possono anche affrontare questi problemi nell'ambito di riforme economiche oppure, più precisamente, nell'ambito di strategie per l'occupazione. Inoltre i paesi tendono a prestare una particolare attenzione ai gruppi in cui la mancanza di competenze e qualifiche può essere fonte di particolare preoccupazione, ad esempio disoccupati, giovani, lavoratori più anziani, immigrati o minoranze etniche (si veda la Figura 2.1; per ulteriori dettagli su ciascun documento politico, consultare il relativo codice nell'Allegato 1).

Figura 2.1: Tipi di documenti politici recenti (emessi tra il 2009 e il 2014) che affrontano l'accesso alle opportunità di sviluppo delle competenze o di conseguimento di ulteriori qualifiche per gli adulti con scarse competenze di base o con qualifiche di basso livello



Fonte: Eurydice.

Note esplicative

Ai paesi è stato chiesto di indicare fino a tre dei loro più importanti documenti politici. Pertanto la figura riporta ciascun paese fino a tre volte, in base al numero di documenti indicati dal paese. L'elenco di tutti documenti politici indicati è incluso nell'Allegato 1.

La figura utilizza l'approccio "best fit", il che significa che un documento politico che potrebbe potenzialmente trovare posto in diverse categorie è stato collocato in quella che corrisponde meglio ai suoi contenuti, alle sue finalità e ai suoi obiettivi.

Nota specifica per paese

Svezia: il paese ha riferito che durante il quinquennio in questione (2009-2014) non sono stati emessi documenti politici rilevanti che contenessero riferimenti espliciti alle opportunità di sviluppo delle competenze o di conseguimento di ulteriori qualifiche per gli adulti con scarse competenze di base o qualifiche di basso livello. Pertanto la Svezia non è riportata nella figura. Va detto però che nel gennaio 2013 è stato introdotto un nuovo curriculum per l'istruzione municipale degli adulti (si veda il link nell'Allegato 1). Tra le altre aree tematiche, il curriculum indica le competenze di base e le competenze chiave, senza tuttavia fare riferimento esplicito agli adulti con scarse competenze di base o qualifiche di basso livello.

Dopo aver illustrato le tendenze nella Figura 2.1, il resto del paragrafo offre un'ulteriore analisi di ciascun tipo di documento politico, presentandone le finalità qualitative e gli obiettivi quantitativi. Il testo presta particolare attenzione agli obiettivi che fanno riferimento esplicito agli adulti con scarse competenze di base e/o qualifiche di basso livello. Le tendenze osservate sono corredate da esempi particolarmente interessanti.

Documenti politici dedicati alle competenze di base e in lettura e scrittura

Tra i documenti politici sull'istruzione e sulla formazione emessi tra il 2009 e il 2014, sono stati prodotti documenti dedicati alle competenze di base e in lettura e scrittura. Essi includono due strategie che citano espressamente le competenze di base e in lettura e scrittura degli adulti, ovvero l'Accordo per una strategia nazionale congiunta per le competenze di base e in lettura e scrittura degli adulti in Germania 2012-2016 (Germania) e Adult Literacies in Scotland 2020: Strategic Guidance [Alfabetizzazione degli adulti in Scozia 2020: orientamento strategico] (Regno Unito – Scozia). Sebbene non esplicitamente definita "strategia per le competenze di base e in lettura e scrittura degli adulti", anche l'Iniziativa austriaca per l'istruzione degli adulti rientra in questa categoria, in quanto descrive un quadro politico per l'offerta di programmi di competenze di base per gli adulti, cioè corsi che offrono competenze di base o che portano al completamento dell'istruzione secondaria inferiore. Quattro paesi, o regioni dell'interno di paesi, hanno emesso strategie più ampie per le competenze in lettura e scrittura che comprendono riferimenti espliciti alla popolazione adulta. Si tratta della Comunità fiamminga del Belgio (Piano strategico per aumentare i livelli di competenza in lettura e scrittura 2012-2016), Malta (Strategia nazionale per le competenze in lettura e scrittura per tutti a Malta e Gozo 2014-2019), Paesi Bassi (Piano d'azione contro l'analfabetizzazione 2012-2015) e Regno Unito – Scozia (Piano d'azione per le competenze in lettura e scrittura: Un piano d'azione per migliorare le competenze in lettura e scrittura in Scozia). Infine nel 2013 le autorità centrali irlandesi hanno pubblicato un'analisi per influenzare e sviluppare le politiche future relative all'offerta di programmi di competenze in lettura e scrittura per gli adulti (Analisi dell'Offerta di programmi di competenze in lettura e scrittura finanziati da ALCES).

Gli obiettivi indicati nei documenti politici dedicati alle competenze di base e in lettura e scrittura variano da un paese all'altro. Per esempio, mentre la strategia austriaca si concentra sull'offerta di corsi e programmi in competenze di base per il completamento dell'istruzione secondaria inferiore, la strategia tedesca si riferisce a una serie più ampia di misure, tra cui l'istituzione di corsi e servizi di orientamento, l'introduzione di iniziative di sensibilizzazione e l'offerta di sostegno alle attività di ricerca. A prescindere dalle misure trattate, le informazioni riportate dai paesi indicano che le strategie per le competenze di base e in lettura e scrittura spesso sono iniziative intersettoriali che possono coinvolgere le parti sociali oppure organizzazioni del terzo settore. La strategia tedesca illustra bene questa tendenza, in quanto unisce misure e risorse che coinvolgono una decina di parti diverse, tra cui autorità centrali, rappresentanti dei 16 *Länder*, parti sociali, istituti di ricerca, istituti di istruzione degli adulti, associazioni/fondazioni ecc. Analogamente la strategia per le competenze in lettura e scrittura della Comunità fiamminga del Belgio non coinvolge soltanto il settore educativo, ma anche

quello della sicurezza sociale, della cultura e del lavoro. Uno dei suoi principali obiettivi è la creazione di partenariati strutturali. La strategia austriaca è un'iniziativa congiunta *Länder – Bund* che riunisce le risorse degli stati federali e del ministero federale, i quali partecipano al costo complessivo nella misura del 50% ciascuno.

Tra i documenti politici che rientrano nella categoria delle strategie dedicate alle competenze di base e in lettura e scrittura, la strategia austriaca sembra essere l'unica a stabilire obiettivi quantitativi misurabili. La strategia quantifica in 50.000 persone la popolazione adulta complessiva colpita dalla carenza di competenze di base, e in circa 280.000 persone la popolazione priva di un certificato di fine studi secondari inferiori. Durante il periodo 2012-2014, la strategia mira a offrire corsi in competenze di base per 3.400 adulti e corsi finalizzati al completamento dell'istruzione secondaria inferiore per 2.400 persone.

Strategie per l'apprendimento permanente o l'istruzione e la formazione degli adulti e altri documenti politici sull'istruzione e sulla formazione

Circa metà dei paesi europei ha recentemente stabilito impegni politici per l'apprendimento permanente o strategie di orientamento permanente, oppure per la normativa sull'apprendimento permanente. Inoltre, in diversi paesi o regioni all'interno dei paesi, gli impegni sono indicati in documenti politici o in norme che si concentrano in modo specifico sull'istruzione e sulla formazione degli adulti. A seconda della percezione nazionale delle differenze tra apprendimento permanente e istruzione e formazione degli adulti (ovvero il fatto che alcuni paesi utilizzano i due termini in modo intercambiabile), il contenuto dei documenti dedicati a queste due categorie separate può in parte sovrapporsi. Ad esempio, mentre in Slovacchia il quadro strategico e normativo per l'apprendimento permanente si concentra sull'istruzione e sulla formazione degli adulti, le politiche in Estonia distinguono tra quadro per l'apprendimento permanente, che si riferisce all'apprendimento nel corso dell'intera vita, e documenti politici dedicati in modo specifico all'istruzione e alla formazione degli adulti. Oltre alle strategie generali sull'apprendimento permanente e l'istruzione degli adulti, una decina di paesi fa riferimento ad altre strategie educative e/o di ricerca. Queste variano da strategie generali nazionali sull'istruzione e/o sulla ricerca (Croazia, Lettonia, Lituania, Finlandia, Liechtenstein, Norvegia e Turchia), a strategie sull'abbandono scolastico precoce (Malta) o istruzione e formazione professionale (Danimarca).

Sebbene i documenti politici sopraindicati coprano un'ampia varietà di iniziative, il loro impatto reale sugli adulti con scarse competenze di base o qualifiche di basso livello non è sempre evidente. In particolare, le strategie per l'apprendimento permanente tendono a includere il sostegno a misure piuttosto generali che si rivolgono a tutti gli adulti, e di conseguenza diventa difficile individuare azioni specifiche rivolte a coloro che possiedono scarse competenze di base o qualifiche di basso livello. Ciononostante, se si considera soltanto la normativa recente, le misure specifiche sono più evidenti. Ad esempio, nella Comunità fiamminga del Belgio, la Legge parlamentare sull'istruzione degli adulti (adottata nel 2014) indica l'intenzione formale del governo di continuare a finanziare i centri di istruzione di base degli adulti (*Centra voor Basiseducatie*) e i centri per l'istruzione degli adulti (*Centra voor Volwassenenonderwijs*); i primi si rivolgono esclusivamente agli adulti con scarse competenze di base o qualifiche di basso livello. In Islanda, la Legge sull'istruzione degli adulti 2010 fornisce una base legale per un migliore sostegno finanziario ai programmi rivolti a persone che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore. Analogamente, in Romania, la Legge nazionale sull'istruzione del 2011 istituisce un sostegno pubblico prolungato per i programmi "di seconda opportunità" finalizzati al completamento dell'istruzione secondaria inferiore.

Gli obiettivi quantitativi rivolti in modo specifico agli adulti con scarse competenze di base e qualifiche di basso livello sono rari. Nei documenti politici in questa categoria si riscontrano soltanto alcuni obiettivi espliciti. La strategia austriaca per l'apprendimento permanente (Lifelong Learning Strategy Austria – LLL 2020) comprende l'obiettivo di portare dal 5,6% nel 2007 a un minimo di 15% nel 2020 la percentuale di lavoratori con qualifiche formali di basso livello che ricevono la formazione durante le ore di servizio retribuite. In Francia, secondo la Legge sull'orientamento e sull'apprendimento

permanente, ogni anno ulteriori 500.000 adulti lavoratori con qualifiche di basso livello devono avere accesso all'istruzione e alla formazione. La Strategia estone per l'apprendimento permanente 2020 indica che la percentuale degli adulti che ha conseguito soltanto l'istruzione generale (cioè privi di qualifiche professionali) non deve superare il 25% entro il 2020. Stabilisce inoltre che, entro lo stesso anno, l'80% degli individui nella fascia d'età 16-74 anni deve possedere competenze informatiche. In Slovenia, il Piano strategico per l'istruzione degli adulti della Repubblica slovena 2013-2020 stabilisce che la percentuale di persone di almeno 15 anni che non hanno completato l'istruzione di base (cioè livello secondario inferiore) deve passare dal 4,4% del 2011 al 2,2% del 2020 ⁽³⁾.

È inoltre piuttosto comune che i paesi esprimano intenzioni generali relativamente alla necessità di migliorare l'offerta, ma non includano cifre precise né sulla situazione attuale, né sugli obiettivi che stimano di raggiungere. Ad esempio, in Croazia, il Piano strategico del Ministero delle scienze, dell'istruzione e dello sport 2013-2015 propone di aumentare il numero degli adulti che frequentano programmi di competenze di base per gli adulti (*Osnovna škola za odrasle*) e il numero di adulti che riceve sovvenzioni per la partecipazione a programmi educativi in competenze di base o che portano a una prima qualifica. Per quanto rappresenti un importante impegno politico, la strategia non include dati quantitativi precisi in merito a questo obiettivo.

Infine, tra i documenti politici che rientrano in questo paragrafo, diversi fanno riferimento a obiettivi generali, ovvero obiettivi nazionali legati al parametro europeo in base al quale entro il 2020 il 15% degli adulti deve partecipare all'istruzione e alla formazione ⁽⁴⁾. In questo contesto, le ambizioni dei paesi dipendono dalla loro situazione attuale (per ulteriori dettagli sulla situazione attuale in Europa si veda la Figura 1.5 nel Capitolo 1). Ad esempio, sebbene la Bulgaria punti soltanto a una partecipazione del 5% entro il 2020 (Strategia nazionale per l'apprendimento permanente 2014-2020), la Lituania punta al 12% (Strategia per l'istruzione statale 2013-2022), la Lettonia al 15% (Linee guida per lo sviluppo dell'istruzione 2014-2020), la Slovenia al 19% (Piano strategico per l'istruzione degli adulti nella Repubblica slovena 2013-2020), Spagna, Estonia e Austria al 20% (rispettivamente Piano d'azione per l'apprendimento permanente, Strategia per l'apprendimento permanente 2020 e Strategia austriaca per l'apprendimento permanente 2020) e la Finlandia al 27% (Piano di sviluppo per l'istruzione e la ricerca 2011-2016). Oltre all'obiettivo legato al parametro europeo per la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, la Finlandia ha un obiettivo di partecipazione del 60% durante i 12 mesi precedenti e dell'80% nei cinque anni precedenti (Piano di sviluppo dell'istruzione e della ricerca 2011-2016).

Programmi nazionali di sviluppo e di riforma

Mentre le sezioni precedenti hanno riunito i documenti politici che si concentrano in modo specifico sull'istruzione e sulla formazione, le sezioni seguenti esaminano le politiche dalla portata più ampia. In particolare, una decina di paesi stabilisce i propri impegni nei confronti degli adulti con scarse competenze di base e qualifiche di basso livello nei propri programmi nazionali di sviluppo o di riforma. Spesso questi documenti politici sono direttamente legati alla strategia Europa 2020 (Commissione europea, 2010) ⁽⁵⁾, ma alcuni paesi indicano iniziative nazionali che vanno oltre gli impegni di Europa 2020.

⁽³⁾ La figura si riferisce ai dati statistici nazionali, non ai dati contenuti nel Capitolo 1, Figura 1.1.

⁽⁴⁾ Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»). GU C 119, 28.5.2009. Il parametro si riferisce al periodo delle quattro settimane precedenti all'indagine.

⁽⁵⁾ La strategia Europa 2020 include obiettivi primari in varie aree, ovvero occupazione, ricerca e sviluppo, clima/energia, istruzione e povertà. Per quanto riguarda l'istruzione, la strategia stabilisce che entro il 2020 la percentuale di coloro che abbandonano precocemente la scuola deve essere al di sotto del 10% e che almeno il 40% delle nuove generazioni deve avere un diploma di livello terziario. Per ulteriori dettagli si veda http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm (Consultato l'11 settembre 2014).

Di conseguenza, le finalità e gli obiettivi quantitativi ai quali paesi fanno riferimento sono strettamente legati a quelli stabiliti nell'ambito della strategia Europa 2020. Ciò significa che spesso i paesi indicano i propri obiettivi nazionali in merito ad abbandono scolastico precoce, istruzione superiore e/o occupazione, oltre agli obiettivi stabiliti in relazione alle loro raccomandazioni specifiche per paese ⁽⁶⁾.

Tra i documenti politici privi di un legame diretto con la strategia Europa 2020 rientra il quadro strategico danese per la crescita economica, che consiste in cinque accordi separati (gli Accordi per il piano di crescita). In diverse parti del quadro compaiono riferimenti all'istruzione degli adulti, tra cui un obiettivo quantitativo di aumentare di 160.000 il numero degli adulti che partecipano all'istruzione e alla formazione tra il 2014 e il 2018.

Al di fuori dei paesi UE, l'Islanda fa riferimento alla propria politica governativa per l'economia e la comunità (Islanda 2020), che include un obiettivo di portare dal 30% al 10% entro 2020 la percentuale di islandesi di 25-64 anni che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore.

Documenti politici relativi all'occupazione

Diversi paesi esprimono i propri impegni all'interno di documenti politici che trattano questioni relative all'occupazione. Questo si lega al fatto che gli adulti con scarse competenze di base e persone sottoqualificate hanno più probabilità di riscontrare difficoltà nel mercato del lavoro. Le finalità e gli obiettivi indicati in questo tipo di documenti fanno perlopiù riferimento all'istruzione e alla formazione per adulti disoccupati.

Oltre ai documenti definiti come "strategie per l'occupazione", questa categoria include documenti di indirizzo che coprono un'ampia varietà di questioni, ma in cui l'attenzione è rivolta principalmente all'occupazione. Nel Regno Unito, ad esempio, le strategie per le abilità sono state adottate nelle diverse regioni del paese, ovvero Inghilterra (*Rigour and Responsiveness in Skills*, Rigore e reattività delle abilità; *Skills for Sustainable Growth*, Abilità per una crescita sostenibile), Galles (*Policy Statement on Skills*, Politica per le abilità) e Irlanda del Nord (*Success through Skills: Transforming Futures*, Successo attraverso le abilità: trasformare il futuro). Queste strategie forniscono finanziamenti e programmi fino al Livello 2 e/o 3 del Quadro nazionale delle qualifiche (NQF)/ Quadro delle qualifiche e dei crediti (QCF) ⁽⁷⁾ per adulti scarsamente qualificati e adulti con un basso livello di abilità di base, e si concentrano in modo particolare sul sostegno agli adulti più giovani con qualifiche scarse. Di queste strategie, soltanto la strategia per l'Irlanda del Nord (*Success through Skills: Transforming Futures*) stabilisce obiettivi quantitativi specifici; ciononostante questi obiettivi sono legati al tasso di occupazione di questi gruppi, anziché a un aumento della partecipazione all'istruzione e alla formazione. In particolare, entro il 2020 la strategia mira a portare all'84-90% la percentuale di persone occupate con abilità almeno di Livello 2 (partendo dal 71,2% nel 2008) e al 68-76% la percentuale di quelle con abilità almeno di Livello 3 (partendo dal 55,6% nel 2008).

Documenti politici rivolti ai giovani e agli adulti

Il contenuto dei documenti di indirizzo concepiti per soddisfare le esigenze dei giovani adulti è strettamente legato alle categorie di politiche sopraindicate. Infatti le politiche che si concentrano sulle necessità dei giovani adulti spesso fanno riferimento esplicito ai problemi di occupazione. Ad esempio, in Belgio, la regione di Bruxelles intende creare ulteriori opportunità di occupazione per 1.000 giovani,

⁽⁶⁾ La Commissione europea stabilisce raccomandazioni specifiche per paese per ciascuno Stato membro. Per ulteriori dettagli si veda http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm (Consultato l'11 settembre 2014).

⁽⁷⁾ Il Quadro nazionale delle qualifiche (NQF) e il Quadro delle qualifiche dei crediti (QCF) coesistono in Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord e insieme riuniscono la maggior parte delle qualifiche generali e professionali. I quadri sono organizzati intorno allo stesso sistema organizzato in nove livelli volto a sostenere la progressione per tutti gli studenti, compresi gli studenti adulti: dal Livello d'ingresso (ulteriormente suddiviso in Livello d'ingresso 1, 2 e 3 per sostenere gli studenti che necessitano di competenze di base) fino al Livello 8. Le qualifiche nell'ambito dei quadri sono rilasciate da organizzazioni certificatrici indipendenti. Nel dicembre 2014 è stato annunciato che i requisiti di controllo per il QCF sarebbero stati rimossi a partire dall'estate 2015.

tirocini per 2.000 giovani e opportunità di formazione per 3.000 giovani. Fornirà anche servizi di orientamento professionale a ulteriori 10.000 giovani (Piano d'azione di garanzia per i giovani di Bruxelles). I principali destinatari sono i giovani scarsamente qualificati che rappresentano circa il 50% dei giovani disoccupati in cerca di impiego a Bruxelles.

I problemi di disoccupazione sono importanti anche per quanto riguarda le persone più anziane. Per esempio, una strategia indicata dalla Polonia (Programma di solidarietà fra le generazioni: misure per aumentare l'attività economica tra le persone con più di 50 anni) mira ad aumentare il tasso di occupazione delle persone di 55-60 anni dal 38,7% del 2012 al 50% entro il 2020. La strategia punta a raggiungere questo obiettivo concentrandosi sulle abilità delle persone più anziane, e include riferimenti al miglioramento delle abilità di base delle persone di almeno 50 anni. Tuttavia un altro documento politico polacco rivolto alle persone più anziane (Programma governativo per l'attività sociale dei cittadini senior 2014-2020) considera le abilità di base da una prospettiva diversa. Mira ad aumentare le scelte educative per le persone più anziane (dai 60 anni in su) per migliorare la loro qualità di vita.

Documenti politici rivolti agli immigrati e alle minoranze etniche

Due paesi – Norvegia e Slovenia – indicano documenti politici rivolti alla popolazione immigrata. La Norvegia cita un libro bianco (Politica per un'integrazione più ampia: diversità e comunità) che copre le abilità linguistiche per gli immigrati e la loro integrazione nel mercato del lavoro. Analogamente la Slovenia indica una strategia volta a dare a tutti gli immigrati, compresi quelli con qualifiche di basso livello, pari accesso all'istruzione degli adulti (Strategia per l'inclusione dei migranti nell'istruzione degli adulti). L'Ungheria concentra i propri sforzi sulla popolazione rom (Strategia nazionale per l'integrazione dei rom). Nessuno di questi documenti politici include obiettivi quantitativi.

2.1.2. Monitoraggio e valutazione

Circa tre quarti dei documenti politici indicati include un riferimento esplicito a processi per valutare l'attuazione delle iniziative. Sebbene le valutazioni che precedono l'attuazione delle strategie siano rare, quelle durante il corso dell'attuazione (cioè valutazioni formative) oppure al completamento delle strategie sono invece comuni. Ciononostante la presenza di processi di valutazione dipende in buona parte dalla presenza di finanziamenti specifici stanziati per l'attuazione delle politiche e il raggiungimento degli obiettivi. Le politiche prive di budget specifico tendono a essere soggette a valutazione meno accurata e, in alcuni casi, non sono soggette a nessuna valutazione (per ulteriori dettagli si veda l'Allegato 1).

Ciononostante, per quanto riguarda il monitoraggio e la valutazione, è particolarmente importante notare che i documenti politici raramente includono finalità e obiettivi specifici e ben definiti legati agli adulti con scarse abilità di base o con qualifiche di basso livello e alla loro partecipazione all'istruzione e alla formazione. Pertanto, anche laddove si svolgano processi di valutazione, non necessariamente affrontano le questioni più importanti che riguardano i gruppi destinatari di questo rapporto.

2.1.3. Comprendere il contesto delle recenti politiche

Gli impegni assunti nei documenti politici sopraindicati devono essere letti e interpretati con cautela, tenendo presente una serie di fattori chiave. Innanzitutto devono essere interpretati alla luce dei vecchi ed eterogenei quadri istituzionali che i paesi hanno istituito per offrire e sostenere l'apprendimento degli adulti. Infatti in molti paesi alcune organizzazioni e accordi istituzionali operanti ancora oggi risalgono alla fine del XIX secolo. Senza andare così lontano, in molti paesi i quadri che promuovono le attuali opportunità di apprendimento degli adulti sono stati creati verso la fine degli anni '60 e i primi anni '70, periodo in cui i decisori politici si sono interessati per la prima volta all'apprendimento permanente e in cui molti degli attuali principi guida sono stati istituiti. Sebbene spesso non in modo esplicito, a partire da questo periodo l'apprendimento degli adulti è diventato un argomento di grande interesse in ambiti al di fuori dell'istruzione, tra cui occupazione, sicurezza

sociale, sanità, volontariato e impegno civile, innovazione, gioventù, immigrazione e sviluppo regionale. Con la nascita dell'interesse politico per l'apprendimento permanente verso la metà degli anni '90, il contributo indispensabile dell'istruzione e della formazione degli adulti in queste aree di attività è stato progressivamente riconosciuto in vari documenti guida, sebbene con notevoli variazioni tra paesi.

In secondo luogo, le recenti iniziative fotografate dalla raccolta dati Eurydice spesso si fondano su politiche introdotte inizialmente verso la fine degli anni '90 o primi anni 2000. Per questo motivo, l'assenza di impegni politici recenti non significa necessariamente un'assenza di impegno politico. Ad esempio, in paesi come Svezia o Norvegia, sono state attuate importanti iniziative politiche tra il 2000 e l'inizio del periodo di osservazione (cioè 2009) che continuano a incidere sull'istruzione e sulla formazione degli adulti. Inoltre, in alcuni paesi, i documenti politici chiave sono stati adottati poco prima del periodo di riferimento. È questo il caso dei Paesi Bassi, dove un accordo in corso con più parti adottato nel 2007 – l'Accordo sull'analfabetizzazione per il periodo 2007-2015 – mira a una riduzione del numero di lavoratori analfabeti da circa 420.000 nel 2007 a un massimo di 168.000 entro 2015. Anche l'Irlanda ha adottato una strategia nel 2007: *Tomorrow's Skills: Towards a National Skills Strategy* (Le abilità di domani: verso una strategia nazionale delle abilità) mira a portare la percentuale di lavoratori scarsamente qualificati (Livello 1-3 del Quadro nazionale delle qualifiche) al 7% entro il 2020 (partendo dal 27% nel 2005). In altri paesi, ad esempio il Regno Unito, i recenti documenti politici si fondano sulla direzione politica stabilita da strategie precedenti (si veda il paragrafo 2.2.2 per ulteriori dettagli in merito). Ciononostante un quadro completo di tutti i documenti politici esistenti e il loro attuale impatto sulle politiche per gli adulti con qualifiche di basso livello e altri gruppi vulnerabili esula dall'ambito di questo rapporto.

2.2. Indagini internazionali sulle abilità degli adulti e loro impatto sullo sviluppo delle politiche

L'impatto delle indagini internazionali sulle abilità degli adulti sulle politiche educative nei paesi europei è stato ampiamente discusso dalla letteratura di settore. Le attuali discussioni politiche sono influenzate in modo particolare dalla pubblicazione dei risultati della prima edizione dell'Indagine internazionale sulle abilità degli adulti (PIAAC) nell'ottobre 2013 (per ulteriori dettagli sui risultati dell'indagine si veda il Capitolo 1, Figura 1.3). Pertanto questo paragrafo considera l'impatto di tali risultati sullo sviluppo delle politiche future nei paesi europei. Ciononostante, prima di considerare questo argomento specifico, è necessario fornire una panoramica più ampia dell'argomento, in particolare indicando quali paesi europei hanno partecipato alle principali indagini internazionali sulle abilità degli adulti ed esaminando in quale modo le indagini precedenti avevano influenzato lo sviluppo delle politiche in Europa.

2.2.1. Panoramica delle indagini nazionali e internazionali sulle abilità degli adulti

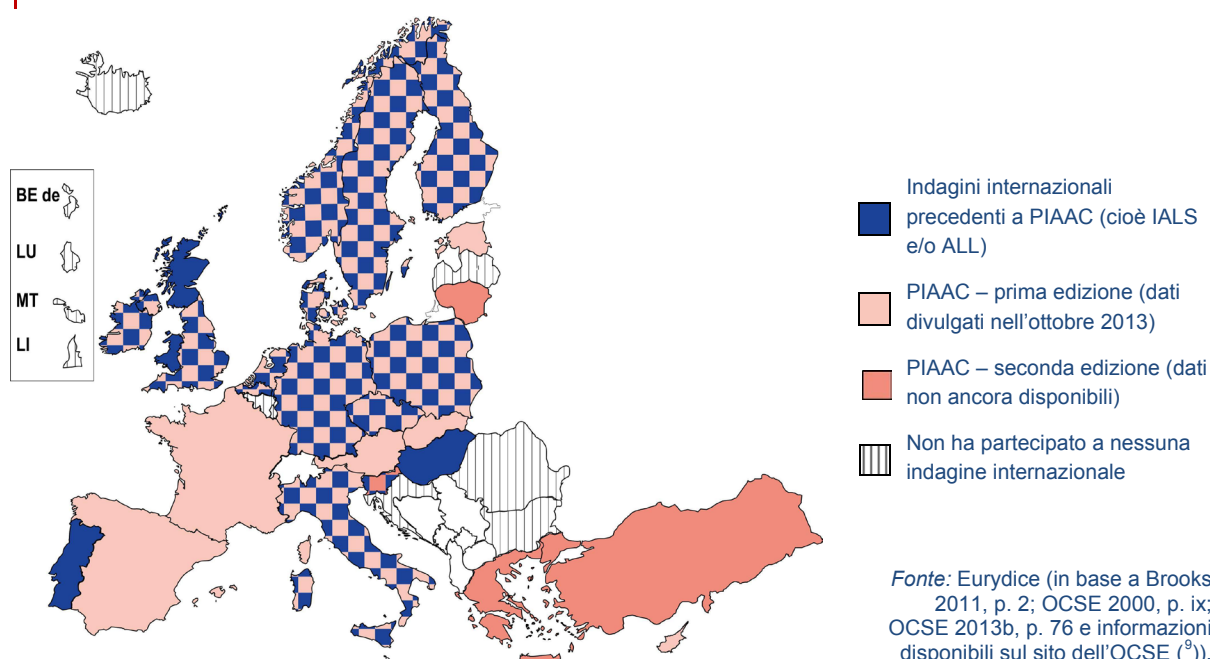
A partire dagli anni '90, le abilità degli adulti sono valutate da tre indagini internazionali su ampia scala. La prima è l'Indagine internazionale sull'alfabetizzazione degli adulti (IALS), condotta tra il 1994 e il 1998. La seconda, nota come Indagine sull'alfabetizzazione e le abilità per la vita degli adulti (ALL), si è svolta nel periodo 2002-2006. Infine, la prima edizione del successore delle prime due indagini – l'Indagine internazionale sulle abilità degli adulti (PIAAC) – si è svolta nel 2011 e nel 2012, e i risultati sono stati divulgati nell'ottobre 2013. La seconda edizione dell'indagine PIAAC, che coinvolge ulteriori paesi, è iniziata nel 2012 e proseguirà fino a 2016.

Sebbene IALS, ALL e PIAAC condividano un quadro e un approccio concettuale comune alla valutazione delle abilità di base (Thorn, 2009), coprono diverse aree di competenza. L'indagine IALS, ad esempio, si concentrava sulla comprensione di testi di prosa, testi informativi e testi contenenti cifre, mentre l'indagine ALL trattava la comprensione di testi informativi e di prosa, competenze di calcolo e di problem solving (OCSE, 2013b). La componente di valutazione diretta dell'indagine PIAAC comprendeva comprensione scritta (intesa come la lettura di prosa e di documenti informativi,

oltre a test digitali), competenze di calcolo e di problem solving in ambiente informatizzato. Di conseguenza i risultati delle tre indagini non sono pienamente compatibili. Ciononostante è possibile confrontarli in una certa misura (per un approfondimento si veda OCSE, 2013b), in quanto le tre valutazioni “sono state concepite per fornire un nesso con le indagini precedenti e pertanto consentire la misurazione dei cambiamenti nelle abilità in lettura di una determinata popolazione nel corso del tempo” (Thorn 2009, p. 8).

La Figura 2.2 mostra che, dei paesi europei o regioni di paesi oggetto di questo rapporto, una decina di essi ha partecipato alle indagini che hanno preceduto l'indagine PIAAC (cioè IALS e/o ALL) e alla prima edizione dell'indagine PIAAC (ovvero Comunità fiamminga del Belgio, Repubblica ceca, Germania, Irlanda, Italia, Paesi Bassi, Polonia, quattro paesi nordici, e Inghilterra e Irlanda del Nord nel Regno Unito). Ungheria, Portogallo, e Galles e Scozia nel Regno Unito hanno partecipato alle valutazioni precedenti (l'Ungheria ha partecipato sia a IALS sia ad ALL, mentre Portogallo, Galles e Scozia a IALS), ma non hanno partecipato all'indagine PIAAC. Per sei paesi (Estonia, Spagna, Francia ⁽⁸⁾, Cipro, Austria e Slovacchia), l'indagine PIAAC era la prima occasione di confrontare le abilità della popolazione adulta con quelle degli altri paesi. Quattro paesi – Grecia, Lituania, Slovenia e Turchia – stanno partecipando alla seconda edizione della valutazione PIAAC. Tra questi, la Slovenia aveva già partecipato all'indagine IALS, mentre Grecia, Lituania e Turchia non hanno partecipato a nessuna precedente valutazione internazionale delle abilità degli adulti. Infine, dieci paesi o sistemi oggetti di questo rapporto (Comunità francese e tedesca del Belgio, Bulgaria, Croazia, Lettonia, Lussemburgo, Malta, Romania, Liechtenstein e Islanda) non hanno ancora partecipato a indagini internazionali sulle abilità degli adulti.

Figura 2.2: Partecipazione dei paesi europei alle indagini internazionali sulle abilità degli adulti, 2013



Nota esplicativa

La figura si riferisce soltanto ai paesi che hanno partecipato alla raccolta dati Eurydice relativa a questo rapporto. Non copre altri paesi.

Nota specifica per paese

Francia: ha partecipato anche all'indagine IALS, ma non ne ha pubblicato i dati. Di conseguenza, la figura indica soltanto la sua partecipazione alla prima edizione dell'indagine PIAAC.

Regno Unito: Inghilterra, Galles e Scozia hanno partecipato all'indagine IALS come un'unica giurisdizione. L'Irlanda del Nord ha partecipato separatamente.

⁽⁸⁾ Per ulteriori dettagli sulla situazione della Francia si veda anche la nota specifica per paese relativa alla Figura 2.2.

⁽⁹⁾ Si veda: <http://www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm> (Consultato il 24 ottobre 2014).

Il quadro sarebbe incompleto senza menzionare che alcuni paesi europei – Germania, Francia e Regno Unito – hanno recentemente condotto le proprie indagini su un campione rappresentativo della popolazione adulta, ovvero indagini comparabili alle indagini internazionali. Pertanto questi paesi beneficiano di un'ulteriore fonte di informazioni che può guidare lo sviluppo delle proprie politiche nazionali.

In **Germania** nel 2010 l'Università di Amburgo ha condotto lo Studio di Livello Uno (i cui risultati sono stati divulgati nel 2011). È stato finanziato dal Ministero federale dell'istruzione e della ricerca (BMBF). L'indagine si basava su un campione casuale di persone di 18-64 anni, del quale facevano parte 7.037 adulti, più un ulteriore campione di 1.401 adulti nella fascia bassa della scala educativa. Fornisce dati sulle abilità in lettura e scrittura e mostra che l'analfabetizzazione funzionale colpisce il 14,5% della popolazione lavorativa tedesca, che corrisponde a 7,5 milioni di adulti analfabeti funzionali.

L'indagine nazionale "informazione e vita quotidiana" (*Information et Vie Quotidienne* – IVQ) in **Francia** è un'indagine a campione condotta dall'Istituto nazionale di statistica e studi economici (*Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques* – INSEE). L'indagine è stata condotta per la prima volta nel 2004 e ripetuta nel 2011. La prima edizione copriva la popolazione nella fascia d'età 18-65 anni, mentre la seconda considerava le persone nella fascia d'età 16-65 anni. L'indagine fornisce dati sulle abilità in lettura e scrittura e calcolo. Secondo i risultati dell'indagine 2011, circa il 16% delle persone che vivono in Francia hanno difficoltà con calcoli di base e la stessa percentuale ha difficoltà con abilità di base in scrittura.

Per quanto riguarda il **Regno Unito**, sono state condotte indagini sulle abilità degli adulti in Inghilterra, Galles e Scozia. In **Inghilterra**, il governo ha commissionato le indagini *Skills for Life* (Abilità per la vita) nel 2003 e nel 2011. Queste indagini valutavano le abilità in lettura e scrittura e calcolo utilizzando strumenti identici per assicurare la comparabilità. Inoltre valutavano le abilità nelle TIC. In **Galles**, nel 2004 è stata condotta un'indagine che avrebbe consentito un confronto diretto con l'Inghilterra costituendo al contempo una base per il Galles. Nel 2010 è stata condotta un'ulteriore indagine che conteneva una componente aggiuntiva: oltre a valutare le abilità in calcolo e lettura e scrittura attraverso la lingua inglese, comprendeva anche un'indagine per valutare le abilità in lettura e scrittura degli adulti di lingua gallese attraverso la lingua gallese. Nel 2009 la **Scozia** ha condotto l'Indagine scozzese sulle abilità degli adulti in lettura e scrittura (SSAL), che ha mostrato che il 73% della popolazione adulta possiede le abilità richieste dalla società contemporanea; circa un quarto della popolazione scozzese (27%) può riscontrare problemi occasionali e opportunità ridotte a causa di varie difficoltà in lettura e scrittura, ma generalmente se la cava con la vita quotidiana. All'interno di questo quarto di popolazione, il 3,6% (una persona su 28) affronta seri problemi per via di varie difficoltà in lettura e scrittura (Governo scozzese, 2014) ⁽¹⁰⁾.

2.2.2. Impatto delle indagini internazionali sulle abilità degli adulti sullo sviluppo delle politiche nazionali

Nell'esaminare l'impatto sugli sviluppi delle politiche esercitato dalle indagini internazionali che hanno preceduto l'Indagine internazionale sulle abilità degli adulti (PIAAC), Thorn (2009) nota il forte impatto dell'Indagine internazionale sull'alfabetizzazione degli adulti (IALS) in vari paesi di lingua inglese, tra cui l'Irlanda e il Regno Unito (Inghilterra, Irlanda del Nord e Scozia). Secondo la stessa fonte, IALS ha svolto un ruolo importante nell'aumentare la consapevolezza dei bassi livelli di abilità in lettura e scrittura e calcolo tra la popolazione adulta in Inghilterra, e ha contribuito allo sviluppo della strategia nazionale per il miglioramento delle abilità in lettura e scrittura e calcolo chiamata *Skills for Life*, operativa tra il 2001 e il 2010. La strategia era sostenuta da un programma di ricerca che comprendeva l'istituzione del Centro nazionale di ricerche di sviluppo per le abilità in lettura e scrittura e calcolo degli adulti (NRDC) e indagini sulle abilità degli adulti in lettura e scrittura nel 2003 e 2010 (per ulteriori dettagli si veda il paragrafo precedente).

Un rapporto della NALA (2011) nota che, prima degli anni '90, cioè prima della prima indagine internazionale sulle abilità degli adulti, le politiche volte a ridurre la percentuale di adulti con basse abilità di base in lettura e scrittura e calcolo erano state rare, con notevoli variazioni tra i paesi. In altre parole,

⁽¹⁰⁾ Inoltre, nel Regno Unito, le misure direttamente legate alle abilità sono incluse regolarmente anche in studi di coorti rappresentative, che consentono l'osservazione delle abilità nell'arco della vita del singolo individuo (Reder - Bynner, eds., 2009). I dati longitudinali forniti contribuiscono a comprendere le dinamiche sottese, cioè come bassi livelli di competenze di base nell'infanzia e nella gioventù si traducano in basse competenze nella vita adulta.

il tentativo di sviluppare il settore dell'alfabetizzazione degli adulti è, nella maggior parte dei paesi, un'idea relativamente nuova. [...] In Inghilterra, fino allo sviluppo di Skills for Life, l'alfabetizzazione degli adulti in quel paese era frammentario e relegato ai margini. Lo stesso vale per la maggior parte degli altri paesi: fino agli anni '90, l'istruzione volta a migliorare l'alfabetizzazione degli adulti, se esisteva, era tendenzialmente frammentaria, scarsamente finanziata e ai margini della politica, nei rari casi in cui era considerata (ibid., p. 10).

Va tuttavia notato che, nonostante il forte impatto esercitato dalle indagini internazionali sugli sviluppi delle politiche nel campo delle abilità in lettura e scrittura degli adulti, la promozione di programmi per l'alfabetizzazione degli adulti non era un fenomeno completamente nuovo e si era già verificato prima degli anni '90. In particolare, negli anni '70, l'UNESCO aveva prodotto analisi e raccomandazioni politiche in questo campo. Inoltre, nello stesso periodo, diversi paesi di lingua inglese (tra cui Stati Uniti, Regno Unito e Canada) avevano posto in essere campagne per l'alfabetizzazione che evidenziavano il "diritto di leggere" come elemento chiave per l'emancipazione (Hamilton - Merrifield, 1999).

Va anche notato che mentre alcuni paesi hanno reagito ai risultati di IALS con programmi di sostegno e campagne su ampia scala (ad esempio i paesi di lingua inglese e la Comunità fiamminga del Belgio, dove IALS si è tradotta in una politica integrata per l'alfabetizzazione), in altri paesi (ad esempio Germania) i risultati di IALS hanno avuto poco effetto sulle agende politiche (Abraham - Linde, 2011). Alcuni di questi paesi ha utilizzato altre leve politiche – in particolare il Decennio delle Nazioni Unite per l'alfabetizzazione (2003-2012) – per stimolare nuove iniziative per l'alfabetizzazione e l'istruzione di base degli adulti. La Germania, ad esempio, ha introdotto un programma di ricerca e sviluppo su ampia scala per l'alfabetizzazione di base degli adulti a partire dal 2007. Anche altre recenti iniziative internazionali hanno contribuito alla discussione sull'alfabetizzazione e sulle abilità di base degli adulti. In particolare il Quadro di Belém per l'Azione dell'UNESCO, adottato nel 2009 (Istituto per l'apprendimento permanente dell'UNESCO, 2010) ha posto l'accento in modo particolare sull'alfabetizzazione degli adulti, come mostrato dai rapporti politici nazionali e dell'UNESCO. Inoltre, nel 2011, la Commissione europea ha creato un gruppo di esperti indipendenti di alto livello sull'alfabetizzazione, che ha portato alla produzione di un rapporto contenente raccomandazioni per l'alfabetizzazione, tra cui l'alfabetizzazione degli adulti (Commissione europea, 2012a). Pertanto l'impatto delle indagini internazionali sulle abilità degli adulti deve essere studiato nel contesto di queste altre iniziative politiche internazionali ed europee, che possono aver influenzato gli sviluppi delle politiche nazionali in quest'area.

2.2.3. Impatto dell'Indagine internazionale sulle abilità degli adulti (PIAAC): prime osservazioni

Nell'ambito della raccolta dati Eurydice, la Norvegia e i 17 paesi UE che hanno partecipato alla prima edizione dell'indagine PIAAC hanno dovuto indicare le attività svolte in seguito alla divulgazione dei risultati dell'indagine. Ai paesi è stato anche chiesto di indicare se i risultati di PIAAC avevano già avuto un impatto sugli sviluppi delle loro politiche nazionali e/o se era probabile che avrebbero influenzato le politiche nel prossimo futuro.

I dati mostrano che, dalla divulgazione dei risultati dell'indagine, buona parte dei paesi partecipanti ha organizzato una conferenza nazionale PIAAC e quasi tutti sono stati attivi nella produzione di rapporti nazionali sui risultati di PIAAC. Sebbene alcuni di questi rapporti siano alquanto generici, altri si concentrano su aree tematiche specifiche. Per esempio, la Danimarca ha preparato un rapporto tematico nazionale sulla digitalizzazione e l'utilizzo delle TIC tra le fasce d'età più alte (55-65 anni). L'Austria ha commissionato un rapporto di esperti sui vari sottogruppi di studenti e campi di apprendimento (Statistik Austria, 2014b). La Comunità fiamminga del Belgio ha prodotto tre brevi rapporti tematici (tra cui un rapporto sugli sviluppi nell'alfabetizzazione dal 1996) ed eroga fondi a gruppi di ricerca accademica che esplorano varie aree tematiche relative alla valutazione PIAAC. Anche la Germania intende iniziare a produrre rapporti su temi specifici, tra cui un esame dei risultati dell'indagine in relazione alla popolazione immigrata.

Oltre i confini dei singoli paesi, si segnala un'importante iniziativa internazionale legata a PIAAC, ovvero l'istituzione di una "Rete nordica per PIAAC" che coinvolge Danimarca, Estonia, Finlandia, Svezia e Norvegia. La finalità generale dell'iniziativa è produrre un "rapporto nordico PIAAC" congiunto. Il progetto è iniziato nel 2010 e proseguirà fino al 2015; è sostenuto finanziariamente dal Consiglio dei Ministri nordici. Per facilitare l'accesso ai dati da parte dei ricercatori, il progetto ha creato una "banca dati nordica PIAAC", ospitata da Statistics Denmark. La banca dati contiene variabili tratte dall'indagine PIAAC e dati tratti dai registri nazionali dei paesi partecipanti.

Per quanto riguarda l'impatto della valutazione PIAAC sugli sviluppi delle politiche nazionali, diversi paesi affermano che l'indagine ha già avuto un impatto sulle loro politiche, in particolare sui contenuti dei documenti politici prodotti a partire dal 2013, cioè dalla divulgazione dei risultati di PIAAC. Per quanto riguarda questi documenti, l'Italia ha incluso riferimenti a PIAAC nel suo programma di riforme nazionali legato alla strategia Europa 2020 ⁽¹¹⁾. L'Austria ha stabilito un nesso forte tra i risultati dell'indagine PIAAC, l'istruzione e la formazione professionale e il mercato del lavoro. Più precisamente, il suo programma governativo per il periodo 2013-2018 include riferimenti a PIAAC seguiti da un impegno a rafforzare gli incentivi per i datori di lavoro che offrono istruzione e formazione a lavoratori scarsamente qualificati. Inoltre esistono impegni politici per migliorare la formazione e il sostegno ai lavoratori e per fornire qualifiche basate sul lavoro. Tra gli altri documenti politici emessi dalla divulgazione dei risultati di PIAAC, l'Estonia afferma che i risultati sono stati tenuti in considerazione per la formulazione della Strategia per l'apprendimento permanente 2020. L'Irlanda li ha considerati per lo sviluppo della Strategia per l'ulteriore istruzione e formazione lanciata nel maggio 2014, che fa riferimento alle azioni per migliorare le abilità in lettura e scrittura e in calcolo tra gli adulti. Cipro e Polonia affermano di aver incluso i risultati PIAAC nei documenti di programmazione legati all'utilizzo dei fondi UE:

Oltre ai documenti politici già emessi, è probabile che altri documenti attualmente in preparazione saranno influenzati dai risultati PIAAC. Per esempio, tre autorità centrali norvegesi (Ministero dell'istruzione e della ricerca, Ministero del lavoro e degli affari sociali e Ministero dell'uguaglianza dei bambini e dell'inclusione sociale) stanno collaborando a un libro bianco – "Apprendimento permanente ed esclusione" – che sarà pubblicato nel 2015. Si concentrerà sugli adulti privi di istruzione, di abilità di base o linguistiche adeguate, con un'attenzione particolare ai giovani adulti non occupati o che seguono programmi di istruzione e formazione, e agli immigrati.

Oltre alle misure proposte nei documenti politici, Danimarca e Finlandia hanno già attuato iniziative, che in parte rappresentano il seguito della valutazione PIAAC. La Finlandia afferma che, secondo la decisione governativa sul quadro di bilancio per gli anni 2015-2018, saranno stanziati 10 milioni di euro nel 2014 e nel 2015 per migliorare le opportunità per gli adulti con abilità e qualifiche scarse. In Danimarca il governo ha intrapreso riforme a livello di istruzione obbligatoria e istruzione e formazione professionale da attuare nel 2014-2015. Inoltre sono stati stanziati fondi per migliorare lo sviluppo delle abilità per adulti e per immigrati scarsamente qualificati.

Infine la Comunità fiamminga del Belgio e la Germania – entrambe dotate di solidi quadri di riferimento per l'alfabetizzazione – danno continuità ai risultati della valutazione PIAAC nel corso delle loro attività. Mentre la Comunità fiamminga del Belgio si aspetta leggeri aggiustamenti al proprio attuale quadro di riferimento sull'alfabetizzazione per tenere in considerazione i risultati di PIAAC, in Germania i risultati hanno confermato le abilità degli adulti quale tema importante per le politiche nazionali. Tanto la Comunità fiamminga del Belgio quanto la Germania si aspettano ulteriori attività di ricerca su scala nazionale che consentiranno una migliore comprensione politica dei risultati dell'indagine PIAAC.

⁽¹¹⁾ Per ulteriori dettagli si veda: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm (Consultato l'11 settembre 2014).

Conclusioni

Questo capitolo ha esaminato il grado in cui le attuali agende politiche in Europa indicano impegni espliciti volti a migliorare l'accesso all'istruzione e alla formazione per gli adulti con scarse abilità di base o con qualifiche di basso livello. Partendo da un'analisi dei documenti politici emessi dalle autorità di livello superiore nel corso degli ultimi cinque anni, il capitolo ha mostrato che attualmente quest'area è fortemente integrata nelle agende politiche nazionali. L'analisi indica inoltre che le politiche affrontano le sfide in vari modi e da diverse prospettive. Nella maggior parte dei paesi, l'accesso alle abilità e alle qualifiche per i gruppi destinatari è al centro dell'interesse dei documenti politici sull'istruzione e sulla formazione. In questo contesto, alcuni paesi hanno sviluppato strategie dedicate in modo specifico alle abilità di base e in lettura e scrittura degli adulti; altri hanno optato per l'integrazione di misure all'interno di strategie più ampie per l'istruzione o l'apprendimento permanente degli adulti; o ancora all'interno di politiche relative ad altre aree specifiche dell'istruzione e della formazione. Al di là dell'area politica dell'istruzione, le misure volte a migliorare l'accesso alle opportunità di sviluppo di abilità di base e il conseguimento di ulteriori qualifiche sono offerte nell'ambito di riforme economiche generali o, in particolare, nell'ambito di politiche per l'occupazione. Inoltre, i paesi tendono a prestare particolare attenzione ai gruppi in cui la mancanza di abilità e di qualifiche può essere fonte di particolare preoccupazione, ad esempio disoccupati, giovani, lavoratori più anziani, immigrati o minoranze etniche.

A prescindere dall'area in cui si svolgono le discussioni politiche, le finalità stabilite sono spesso alquanto generali. In altre parole, sebbene i documenti politici analizzati nel quadro di riferimento del rapporto Eurydice includano riferimenti espliciti alla promozione dell'accesso all'istruzione e alla formazione per vari gruppi vulnerabili di studenti, raramente fanno riferimento a finalità e obiettivi precisi da raggiungere. Pertanto, anche laddove si svolgano processi di valutazione, questi non affrontano necessariamente le questioni più importanti che riguardano gli adulti con scarse abilità di base o con qualifiche di basso livello. Ci si chiede pertanto se le strategie indicate abbiano il potenziale necessario per migliorare le opportunità di apprendimento permanente, questione che merita ulteriore indagine.

Il capitolo ha anche indagato il possibile impatto dell'Indagine internazionale sulle abilità degli adulti (PIAAC) sulle agende politiche nazionali in Europa. Partendo dalle indagini che hanno preceduto la PIAAC, l'analisi rivela che l'Indagine internazionale sull'alfabetizzazione degli adulti (IALS) ha avuto un forte impatto sugli sviluppi delle politiche in vari paesi europei. Ciononostante ha anche individuato altre leve politiche sovranazionali per promuovere l'offerta per adulti con scarse abilità di base e in lettura e scrittura. Passando all'impatto specifico di PIAAC, l'indagine ha individuato iniziative nella maggior parte dei 17 paesi UE che hanno partecipato alla prima edizione dell'indagine PIAAC. Innanzitutto, dalla divulgazione dei risultati dell'indagine nell'ottobre 2013, la maggior parte dei paesi si è impegnata attivamente a esplorare i dati e diversi paesi hanno stanziato fondi cospicui per ulteriori attività di ricerca in quest'area. Oltre i confini dei singoli stati, cinque paesi nordici hanno messo insieme le proprie risorse istituendo una collaborazione transnazionale per esplorare i risultati dell'indagine PIAAC. L'analisi mostra anche che l'indagine PIAAC ha già iniziato a influenzare gli sviluppi delle politiche. In particolare, diversi paesi hanno inserito riferimenti ai risultati dell'indagine nei documenti politici emessi a partire dalla fine del 2013. Ciononostante non sono ancora state individuate delle misure volte ad aumentare l'accesso allo sviluppo delle abilità che possano essere pienamente attribuite ai risultati dell'indagine. Questo non è tuttavia da escludere in futuro, in quanto i risultati dell'indagine sono relativamente recenti. Di conseguenza quest'area dovrebbe essere soggetta a ulteriori indagini in futuro.

CAPITOLO 3: PRINCIPALI TIPOLOGIE DI OFFERTA

Dopo l'analisi degli indicatori di contesto relativi all'istruzione e alla formazione degli adulti (Capitolo 1), il Capitolo 2 ha esaminato gli impegni politici assunti dalle autorità pubbliche per facilitare l'accesso alle opportunità di sviluppo delle abilità o di acquisizione di ulteriori qualifiche per gli adulti con scarse abilità di base o con qualifiche di basso livello. Nel contesto dei due capitoli precedenti, questo capitolo indaga quali programmi finanziati (o cofinanziati) con fondi pubblici esistono attualmente in Europa per gli adulti che desiderino migliorare il proprio livello di abilità di base o per coloro che hanno abbandonato il sistema educativo iniziale con qualifiche di basso livello oppure senza qualifiche.

Il capitolo è suddiviso in tre sezioni. La prima esamina i concetti chiave che saranno utilizzati. La seconda considera l'istruzione di base degli adulti, in particolare i programmi che aiutano gli adulti a migliorare le proprie abilità di base in lettura e scrittura, calcolo e nelle TIC. La terza, guardando oltre le abilità di base, prende in esame le opportunità di conseguire in un momento successivo della vita una qualifica di livello intermedio riconosciuta. Inoltre questo paragrafo tratta anche l'istruzione e la formazione post-secondaria non terziaria, ovvero programmi preparatori per studenti adulti che non possiedono le qualifiche standard richieste per l'ammissione all'istruzione superiore.

3.1. Concetti utilizzati nel settore: un'introduzione

L'offerta educativa per gli adulti con un basso livello di istruzione formale e/o un basso livello di abilità di base viene descritta utilizzando vari termini, che possono avere significati o utilizzi diversi nei diversi paesi e che per certi aspetti possono anche sovrapporsi. Le espressioni utilizzate includono "alfabetizzazione" e "abilità di base", "istruzione di base degli adulti" oppure "istruzione della seconda opportunità" e ovviamente i loro equivalenti in altre lingue. Sebbene il significato di termini o concetti particolari possa essere fortemente radicato nell'ambito delle tradizioni nazionali, può esserci una mancanza di chiarezza in una prospettiva comparativa transazionale. Questo paragrafo, pertanto, intende analizzare i concetti esistenti e spiegarne l'utilizzo nel quadro del presente capitolo.

Alfabetizzazione, abilità di base, competenze chiave e istruzione di base degli adulti

Alfabetizzazione, abilità di base e competenze chiave sono termini comunemente utilizzati nelle politiche europee per l'istruzione e la formazione, tra cui l'istruzione e la formazione degli adulti. Tuttavia, come evidenziato da Jeantheau,

termini come "alfabetizzazione", "analfabetizzazione", "abilità di base" o "competenze chiave" sono ricchi di significato. Racchiudono in sé la storia e la cultura di ogni paese, ma anche le idee delle parti coinvolte e la loro visione della società presente e futura. È spesso un contesto o la scelta della comunicazione a determinarne l'uso, più che il contenuto stesso (Jeantheau 2005, p. 77).

È infatti difficile stabilire un significato inequivocabile per questi termini. Possono essere intesi e definiti in modo diverso dalle diverse organizzazioni internazionali e dai diversi paesi che li utilizzano e li interpretano secondo le proprie tradizioni o le specificità dei propri sistemi.

Sebbene manchi un consenso globale sul concetto di alfabetizzazione, con questo termine si intende generalmente la capacità di leggere e scrivere (ad esempio NRDC, 2010a). Nel 1978 l'UNESCO ha raccomandato una definizione secondo la quale un analfabeta funzionale "può partecipare a tutte quelle attività in cui l'alfabetizzazione è richiesta per un efficace funzionamento del gruppo e della comunità di cui la persona fa parte, nonché per consentirle di continuare a utilizzare la lettura, la scrittura e il calcolo per il proprio sviluppo e di quello della comunità" (citato in UNESCO 2013, p. 20). Di conseguenza, l'UNESCO definisce l'alfabetizzazione come la "capacità di individuare, comprendere, interpretare, creare, comunicare ed elaborare, utilizzando materiali stampati e scritti associati a vari contesti. L'alfabetizzazione implica un apprendimento continuo che consente agli individui di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e il proprio potenziale, e

partecipare appieno alla comunità e alla società in generale” (formulato nel giugno 2003 durante un convegno di esperti internazionali e citato in UNESCO 2004, p. 13).

Le indagini internazionali sulle abilità degli adulti (per ulteriori dettagli si veda il Capitolo 2, Paragrafo 2.2.) offrono ulteriori possibilità di concettualizzare l'analfabetizzazione. Rispetto all'UNESCO, l'indagine PIAAC utilizza una definizione più restrittiva di alfabetizzazione legata soltanto alla parola scritta, definita come “la capacità di comprendere e utilizzare le informazioni dei testi scritti in una varietà di contesti per raggiungere obiettivi e sviluppare conoscenze e potenziale”. Oltre al concetto di alfabetizzazione, l'indagine fa anche riferimento alle abilità di calcolo (“la capacità di utilizzare, applicare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche”) e la capacità di problem solving in ambienti informatizzati (“capacità di utilizzare la tecnologia per risolvere problemi e svolgere compiti complessi”) ⁽¹⁾.

Per quanto riguarda le abilità di base, il Cedefop (2008, p. 37) definisce questo concetto come “le competenze necessarie per vivere nella società contemporanea, come ad esempio comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta, espressione scritta e matematica”. Oltre alle competenze di base, la stessa fonte fa riferimento al concetto di nuove competenze di base definite come “le abilità come ad esempio tecnologie dell'informazione della comunicazione (TIC), lingue straniere, abilità sociali, organizzative e comunicative, cultura tecnologica, imprenditorialità” (ibid., p. 132). La somma delle competenze di base e delle nuove competenze di base è definita “competenza chiave” (ibid., p. 101).

Le definizioni di cui sopra indicano che i concetti di “alfabetizzazione”, “competenze di base” e “competenze chiave” in parte si sovrappongono. Inoltre questi termini sono strettamente legati al concetto di “competenze chiave”, che nel quadro della politiche europee ⁽²⁾ riassume le otto competenze: la comunicazione nella madrelingua; la comunicazione in lingue straniere; la competenza matematica e le competenze di base in campo scientifico e tecnologico; la competenza digitale; imparare ad imparare; le competenze sociali e civiche; senso di iniziativa e di imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturali. Due di queste competenze chiave – comunicazione nella madrelingua e competenza matematica – sono in realtà abilità di base, se considerate al livello richiesto per la partecipazione al lavoro ordinario e alle attività sociali (Cedefop 2013, p. 20).

Sebbene i documenti politici dell'UE raramente facciano riferimento all’“istruzione di base degli adulti”, il termine è utilizzato piuttosto frequentemente nella letteratura accademica. Esistono varie definizioni del concetto, che differiscono in particolare sull'inclusione della lingua d'istruzione per i parlanti di una lingua diversa e/o le abilità nelle TIC. Ciononostante, per istruzione di base degli adulti si intende comunemente l'offerta volta ad aiutare gli adulti ad acquisire abilità di base in lettura, scrittura e calcolo, equivalente a un livello di competenza tipicamente raggiunto al termine dell'istruzione secondaria inferiore. Inoltre, può anche includere l'insegnamento della lingua per parlanti di altre lingue e/o programmi volti a migliorare le abilità nelle TIC.

Partendo dalla discussione concettuale di cui sopra, in questo capitolo tutti i programmi che vertono su abilità in lettura e scrittura, abilità di base o istruzione di base degli adulti in qualsiasi forma saranno definiti programmi per le abilità di base. Sono da intendersi come programmi che si concentrano sulle abilità in lettura e scrittura, calcolo e TIC (con o senza riferimento ad altre abilità).

⁽¹⁾ Per ulteriori dettagli si veda: <http://www.oecd.org/site/piaac/mainelementssofthesurveyofadultskills.htm> (Consultato l'11 settembre 2014).

⁽²⁾ Raccomandazione 2006/962/EC del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, GU L 394, 30.12.2006.

Istruzione della seconda opportunità

Sebbene l'espressione "istruzione della seconda opportunità" sia utilizzata frequentemente nella letteratura sull'istruzione degli adulti e sull'istruzione post-secondaria non terziaria, è difficile individuare una definizione esaustiva di questo termine. Inoltre le definizioni esistenti non interpretano necessariamente il concetto nello stesso modo.

Tra le varie definizioni, Inbar e Sever (1989) ne forniscono una che inquadra l'istruzione della seconda opportunità come "un'altra opportunità di tornare o spostarsi su un percorso che una persona ha abbandonato o ha perso" (ibid., p. 233). La definizione proposta da Jarvis (2002) pone principalmente l'accento sul fallimento nel sistema di istruzione iniziale, con riferimento all'offerta per coloro che non hanno avuto successo nell'ambito dell'istruzione iniziale. A proporre un'altra definizione è Titmus (1996, p. 13), che sottolinea che l'istruzione della seconda opportunità è "un termine appropriato soltanto in quelle società che non hanno un sistema di istruzione iniziale universale. Denota l'offerta di opportunità di apprendimento normalmente disponibili nel corso dell'istruzione iniziale per le persone che l'hanno interrotta e hanno perso queste opportunità quando si trovavano in quello stadio". Velloso e Vadeboncoeur (2013) definiscono l'istruzione della seconda opportunità in modo più specifico, legandola a programmi di recupero per completare l'istruzione secondaria superiore:

l'istruzione della seconda opportunità è tipicamente definita dal tipo di partecipante: in genere giovani che sono stati respinti dall'istruzione generale o che per qualche altro motivo hanno abbandonato la scuola. È offerta come percorso per il completamento di un programma o diploma equivalente all'*high school* [cioè istruzione secondaria superiore negli Stati Uniti] [...] ibid., p. 35).

In contrasto con le concettualizzazioni di cui sopra, lo Studio della terminologia europea nell'istruzione degli adulti per un linguaggio comune e una comprensione comune e il monitoraggio del settore (NRDC, 2010a) fornisce una definizione più neutra, secondo la quale l'istruzione della seconda opportunità è definita come "il reingresso nell'apprendimento, distinto dall'istruzione superiore e dall'apprendimento continuo e dall'istruzione e informazione iniziale" (ibid., p. 68). In altre parole, questa definizione evidenzia soltanto le differenze tra l'istruzione della seconda opportunità e l'istruzione iniziale e l'istruzione superiore (non interrotta), che è considerata distinta.

Va anche notato che le diverse agende politiche possono leggermente alterare il significato dei concetti, ponendo l'accento su aspetti diversi. Di conseguenza, la finalità dell'istruzione della seconda opportunità può essere vista da una prospettiva di "compensazione" oppure, in alternativa, di "progressione".

La prospettiva della "compensazione" è strettamente legata alle politiche europee volte a ridurre il numero di giovani che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione (Commissione europea, 2011a). In questo contesto l'istruzione integrativa della seconda opportunità si riferisce all'offerta di istruzione rivolta (prevalentemente) ai giovani che hanno abbandonato prematuramente l'istruzione iniziale (per varie ragioni), senza aver conseguito una qualifica secondaria superiore. In altre parole "le misure di compensazione offrono la possibilità a coloro che hanno abbandonato gli studi di rientrare in un percorso di istruzione e formazione. [...] Hanno lo scopo di aiutare i giovani a riprendere gli studi generali e rappresentano una sorta di seconda possibilità" (ibid., p. 7). Questa prospettiva va di pari passo con il fatto che l'abbandono dell'istruzione iniziale con qualifiche di basso livello o senza qualifiche, anziché con quello che è diventato lo standard minimo generalmente riconosciuto, implica un alto rischio di esclusione sociale, in particolare l'esclusione da un impiego stabile. In questo senso l'istruzione della seconda opportunità fornisce l'opportunità di ridurre questo rischio.

La dimensione della "progressione" è più strettamente legata all'agenda politica dell'istruzione superiore, in particolare alle politiche e alle misure volte ad ampliare l'accesso all'istruzione superiore per includere candidati "non tradizionali" (si veda il paragrafo 3.3.3. per i riferimenti agli documenti politici pertinenti). Sebbene il termine "istruzione della seconda opportunità" sia raramente utilizzato in modo esplicito in questo contesto, vari programmi preparatori/passarella/di accesso per studenti adulti

privi di credenziali formali per l'istruzione superiore possono essere intesi e interpretati come in grado di fornire una seconda opportunità per chi è privo delle qualifiche necessarie per accedere all'istruzione superiore in un momento successivo della vita.

Alla luce di quanto esposto, questo capitolo farà riferimento al concetto di istruzione della seconda opportunità nei casi in cui sia esplicitamente utilizzato dai paesi (ad esempio “scuole della seconda opportunità” secondarie inferiori in Grecia (*Scholeio Deferis Efkaarias*)), oppure con riferimento a determinati programmi integrativi che consentono di completare l'istruzione secondaria superiore. L'utilizzo del termine sarà tuttavia limitato per evitare fraintendimenti.

3.2. Programmi volti ad aumentare il rendimento nelle competenze di base

Confrontare a livello transnazionale i programmi di istruzione volti a migliorare il livello delle competenze di base degli adulti, in particolare in lettura e scrittura, calcolo e TIC, rappresenta un compito arduo. Diverse tipologie di programmi possono contribuire ad assicurare queste competenze, sia quelli esplicitamente dedicati a questa finalità, sia quelli che, pur utilizzando una nomenclatura diversa, includono le competenze di base nei propri curricula. Inoltre le competenze di base possono essere offerte in vari ambienti; non soltanto in istituti di istruzione e formazione dedicati, ma anche sul posto di lavoro o in strutture della comunità (si veda la Figura 3.1).

Figura 3.1: Offerta di competenze di base nell'istruzione e nella formazione degli adulti

	Competenze di base trattate esplicitamente	Competenze di base trattate implicitamente
Istituti di istruzione e formazione	Programmi definiti di “alfabetizzazione”, “competenze di base”, “competenze chiave” ecc. offerti da istituti di istruzione e formazione	Programmi che includono le competenze di base in vari modi, offerti in istituti di istruzione e formazione (ad es. programmi preparatori per studi post-secondari non terziari che includono il ripasso di diverse aree curriculari) <i>Potenzialmente qualsiasi attività di apprendimento offerta presso istituti di istruzione e formazione</i>
Strutture al di fuori degli istituti di istruzione e formazione	Programmi definiti di “alfabetizzazione”, “competenze di base”, “competenze chiave” ecc. offerti da istituti di istruzione e formazione	Programmi che includono le competenze di base in vari modi, offerti ad esempio sul posto di lavoro o in strutture della comunità <i>Potenzialmente qualsiasi attività di apprendimento al di fuori delle strutture deputate all'istruzione e alla formazione</i>

Fonte: Eurydice.

Note esplicative

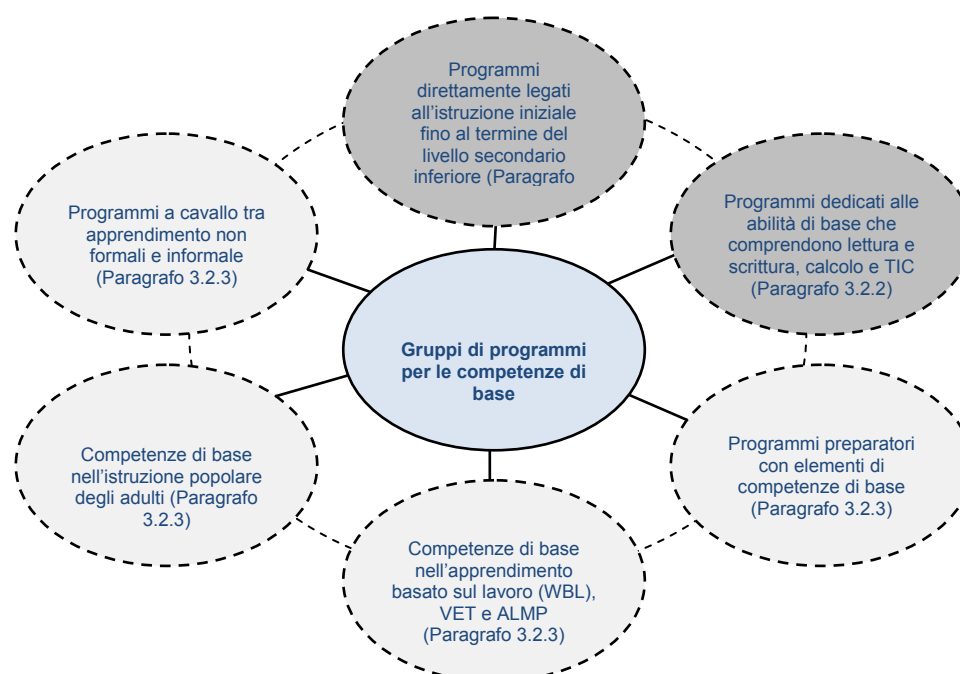
La figura si ispira a un modello del Cedefop che descrive le varie modalità con cui è possibile integrare le competenze chiave nei programmi di apprendimento basato sul lavoro (WBL) (Cedefop 2013, p. 26). Ciononostante le dimensioni principali del modello sono state adattate.

I confini tra le diverse categorie sono permeabili, il che significa che un programma può collocarsi tra diverse categorie o spostarsi facilmente da una categoria all'altra (ad esempio un programma di alfabetizzazione offerto in strutture scolastiche oltre che in biblioteche o altre strutture della comunità).

Quando le autorità pubbliche forniscono sovvenzioni per i programmi per le competenze di base, possono concentrarsi su determinate tipologie di offerta. Diversi sono i fattori che influenzano la scelta, tra cui il livello di istruzione della popolazione adulta, la situazione del mercato del lavoro e le dimensioni e il profilo educativo della popolazione immigrata. Pertanto questo paragrafo tratta le competenze di base come mosaico di elementi diversi, ciascuno dei quali contribuisce all'offerta di queste abilità in modo specifico.

Il paragrafo inizia con l'analisi dei programmi legati direttamente al sistema dell'istruzione iniziale, e cioè i programmi per il completamento dell'istruzione fino al termine del livello secondario inferiore (ISCED 2). La seconda parte considera i programmi dedicati alle competenze di base, in particolare quelli che includono elementi espliciti di abilità in lettura e scrittura, abilità in calcolo e nelle TIC. Dopo queste dettagliate sezioni preliminari, il terzo paragrafo delinea altri programmi che contribuiscono allo sviluppo delle abilità di base, tra cui i programmi preparatori che offrono le abilità necessarie per consentire l'accesso a studi post-secondari non terziari; programmi di istruzione e formazione professionale e quelli offerti nel quadro delle Politiche attive del mercato del lavoro (ALMP); istruzione popolare degli adulti e programmi a cavallo tra apprendimento non formale e informale. La Figura 3.2 rappresenta graficamente il modo in cui i programmi per le competenze di base sono stati raggruppati per facilitare l'analisi in questo capitolo. In base ai risultati delle ricerche esistenti, la parte finale si concentra sulla questione dell'efficacia dei programmi per le competenze in lettura e scrittura e competenze di base.

Figura 3.2: Gruppi di programmi per le competenze di base



Fonte: Eurydice.

Note esplicative

La figura rappresenta la classificazione utilizzata per facilitare l'analisi del programma in questo rapporto. Possono esistere altri modi di raggruppare i programmi. I programmi rappresentati in grigio scuro sono oggetto di questo capitolo. Il contributo degli altri gruppi di programmi (rappresentati in grigio chiaro) è riconosciuto ed esposto, ma non sono analizzati in dettaglio.

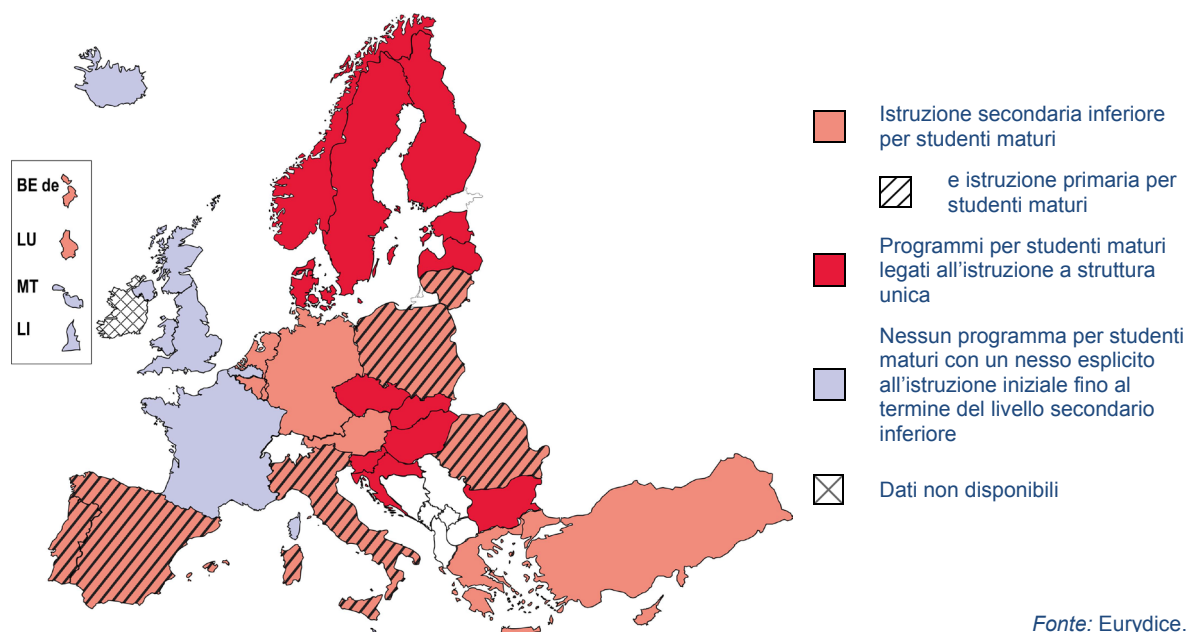
I confini tra le diverse categorie sono permeabili, il che significa che un singolo programma può appartenere a diverse categorie (ad esempio i programmi per il completamento dell'istruzione secondaria inferiore oppure dedicati alle abilità di base possono essere offerti nel quadro delle Politiche attive del mercato del lavoro (ALMP)).

L'analisi riconosce la presenza di una stretta correlazione tra il gruppo di programmi direttamente legati al sistema dell'istruzione iniziale e il gruppo di programmi dedicati alle abilità di base. Ad esempio alcuni programmi legati al sistema dell'istruzione iniziale possono essere offerti per materia, cioè come programmi brevi dedicati (si veda Informazioni sull'istruzione generale degli adulti (*almen voksenuddannelse*) in Danimarca nel paragrafo 3.2.1), e alcuni programmi considerati come programmi dedicati alle abilità di base hanno un nesso forte ed esplicito con il sistema educativo formale al livello ISCED 1 e 2 (ad esempio il programma norvegese "competenze di base nella vita lavorativa" (*basiskompetanse i arbeidslivet*) analizzato nel paragrafo 3.2.2 è stato sviluppato considerando gli obiettivi stabiliti nel curriculum nazionale per l'istruzione primaria e secondaria inferiore). Ai fini dell'analisi comparativa, tuttavia, i vari programmi sono presentati all'interno di singole categorie, utilizzando l'approccio "best fit".

3.2.1. Programmi legati al sistema dell'istruzione iniziale

Il punto di partenza più naturale per l'analisi transnazionale dei programmi per le abilità di base o l'istruzione di base degli adulti è rappresentato dai programmi direttamente legati al sistema dell'istruzione iniziale, volti cioè ad aiutare gli studenti a completare l'istruzione fino al termine del livello secondario inferiore. Il completamento di tale livello è previsto per i ragazzi che, a seconda del paese, hanno tra i 14 e i 16 anni. Al termine dell'istruzione secondaria inferiore, ci si aspetta che gli studenti possiedano un livello funzionale di abilità in varie aree, tra cui lettura, scrittura, calcolo e TIC⁽³⁾. Al momento, in tutti i paesi europei, l'istruzione secondaria inferiore fa parte dell'istruzione obbligatoria. Pertanto, a un primo sguardo, può sorprendere che la maggior parte dei paesi offra programmi per studenti maturi che sono espressamente associati all'istruzione primaria e/o secondaria inferiore (si veda la Figura 3.3). Ciononostante, come mostrato nel Capitolo 1 (si veda la Figura 1.1), il 6,5% degli adulti (25-64 anni) in Europa – che corrisponde a circa 20 milioni di persone – ha abbandonato la scuola prima di aver completato con successo l'istruzione secondaria inferiore. Questa percentuale supera il 10% in Belgio e a Cipro (entrambi si attestano sull'11%), Malta (11,5%), Spagna (14,4%), Islanda (15,6%), Grecia (19,4%), Portogallo (38,9%) e Turchia (56,9%). Inoltre, sebbene la figura rappresenti l'esistenza di programmi, non fornisce dettagli sul relativo peso di questi programmi nella struttura educativa. Questi aspetti verranno trattati nel corso del rapporto.

Figura 3.3: Programmi per studenti maturi direttamente legati all'istruzione iniziale fino al termine del livello secondario inferiore (ISCED 2), 2013/14



Note esplicative

Per programma s'intende una serie o una sequenza coerente di attività o comunicazioni educative concepite e organizzate per conseguire obiettivi di apprendimento predeterminati o svolgere una serie specifica di compiti educativi nel corso di un periodo prolungato (UNESCO-UIS, 2011). La figura si riferisce ai programmi presenti in tutto il paese anziché limitarsi a un particolare istituto o ad una posizione geografica.

Nei paesi caratterizzati da un sistema di istruzione a struttura unica, non esiste una distinzione rigida tra istruzione primaria e secondaria inferiore. Pertanto, in questi paesi, i programmi che consentono agli studenti maturi di completare l'istruzione primaria e/o secondaria inferiore sono descritti in termini diversi (ad esempio "programmi per il completamento dell'istruzione di base", "istruzione obbligatoria per gli adulti" ecc.). Ciononostante, poiché questi programmi coprono prevalentemente gli ultimi anni di istruzione a struttura unica, sono paragonabili a quelli finalizzati al completamento dell'istruzione secondaria inferiore in altri paesi.

⁽³⁾ Ciononostante le valutazioni internazionali delle competenze degli studenti mostrano che questo non avviene sempre. Per ulteriori dettagli si veda ad esempio: <http://www.oecd.org/pisa/> (Consultato l'11 settembre 2014).

Nota specifica per paese

Belgio (BE nl): esistono corsi standardizzati in abilità di base in materie come lingua neerlandese, matematica, lingue straniere, TIC e scienze sociali. Non sono espressi in termini di equivalenza con l'istruzione di base, primaria e secondaria inferiore e/o relativi certificati, ma coprono i risultati dell'apprendimento tradizionalmente associati ai livelli ISCED 1 e 2. Sono descritti nel paragrafo 3.2.2.

Italia: l'istruzione primaria per studenti maturi offerta nei Centri territoriali permanenti è attualmente in fase di soppressione. Ciononostante, nei nuovi Centri provinciali per l'istruzione degli adulti gli studenti che non hanno completato l'istruzione primaria potranno seguire 200 ore di istruzione per acquisire le abilità di base associate a questo livello di istruzione.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), qualifica conseguita in una singola materia che rappresenta lo strumento di valutazione degli studenti di 15-16 anni, è disponibile anche per gli adulti. I GCSE non sono inclusi nella figura perché, sebbene un rendimento scarso nei GCSE sia associato all'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), un programma a tempo pieno che punti a cinque o più GCSE con votazione da A* a C è associato all'istruzione secondaria superiore (ISCED 3). In Inghilterra, gli adulti (dai 19 anni in su) hanno diritto al finanziamento completo delle qualifiche in inglese e matematica fino al GCSE incluso. Questi programmi sono spesso gratuiti anche per gli studenti in Galles e Irlanda del Nord, sebbene non esista un diritto definito a livello centrale.

Dei paesi in cui il sistema dell'istruzione iniziale distingue tra istruzione primaria e secondaria inferiore, soltanto alcuni offrono programmi legati all'istruzione primaria (Spagna, Italia, Lituania, Polonia, Portogallo e Romania). Spagna e Portogallo dividono questi programmi in ulteriori sottolivelli o sottoprogrammi: in Spagna le autorità educative distinguono generalmente tra due sottolivelli, ciascuno dei quali dura circa un anno scolastico. In Portogallo esistono due cicli, ciascuno dei quali ha una durata di circa 800 ore. Le statistiche sulla partecipazione indicano che nel 2011/12 c'erano circa 90.000 partecipanti in Spagna, circa 35.000 in Italia e circa 3.000 in Romania ⁽⁴⁾ ⁽⁵⁾. Nel 2013/14 Lituania e Portogallo hanno registrato rispettivamente 60 e 77 partecipanti.

I programmi per il completamento dell'istruzione secondaria inferiore o a struttura unica ⁽⁶⁾ esistono in pressoché tutti i paesi europei (si veda la Figura 3.3). Ciononostante, come nel caso dell'istruzione primaria per gli studenti maturi in Lituania e Polonia (si veda sopra), spesso coinvolgono soltanto un numero limitato di persone. Ciò è legato al fatto che in alcuni paesi questo livello è stato completato da quasi tutti gli adulti (per ulteriori dettagli si veda il Capitolo 1, Figura 1.1). Per esempio in Repubblica ceca, dove soltanto lo 0,2% degli adulti (25-64 anni) non ha completato l'istruzione secondaria inferiore, l'offerta pertinente (*kurz pro získání základního vzdělání*) ha coinvolto soltanto 400 persone circa nel 2013/14. Se si considerano le statistiche sulla partecipazione e altri parametri, in particolare le dimensioni della popolazione, sono pochi i paesi in cui i programmi per gli studenti maturi legati al sistema dell'istruzione iniziale al livello secondario inferiore apportano un palese contributo quantitativo all'istruzione e alla formazione. Tra i paesi dalla popolazione ridotta o di medie dimensioni (fino a 20 milioni di abitanti), la Svezia registra il livello di partecipazione più alto (circa 34.000 partecipanti nel 2012) ⁽⁷⁾, seguita da Danimarca (circa 7.000 partecipanti nel 2013), Romania e Norvegia (entrambe con circa 6.000 partecipanti nel 2011/12 e 2012/13), Grecia (circa 4.000 partecipanti nel 2012/13), Ungheria, Paesi Bassi, Austria e Finlandia (con circa 2.000 partecipanti per diversi anni di riferimento tra il 2011 e il 2013) e Slovenia (circa 1.000 partecipanti nel 2013/14). In altri paesi con meno di 20 milioni di abitanti, la partecipazione corrisponde a meno di 1.000 persone oppure non è soggetta a monitoraggio separato a livello centrale. Tra i paesi più grandi (cioè con più di 20 milioni di abitanti), si registrano numeri significativi in Spagna (circa 236.000 partecipanti nel 2011/12) e in Turchia (circa 367.000 partecipanti nel

⁽⁴⁾ Le fonti di tutte le statistiche nazionali presentate nel paragrafo 3.2 possono essere consultate in Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015.

⁽⁵⁾ Non sono disponibili dati per il Belgio che consentirebbero di quantificare il numero di persone che hanno partecipato all'istruzione per gli adulti riconosciuta come livello primario. Ciononostante, se si considerano i programmi al livello primario e secondario inferiore (ad esempio i corsi EFA B1, B2 e B3), nel 2013 i partecipanti erano 6.782.

⁽⁶⁾ Per ulteriori dettagli sul concetto di istruzione a struttura unica si vedano le note esplicative relative alla Figura 3.3.

⁽⁷⁾ Va notato che la Svezia ha istituito il diritto a un posto nell'istruzione di base degli adulti per tutti i residenti svedesi di almeno 20 anni che non abbiano completato l'istruzione secondaria inferiore. Di conseguenza il quadro legale obbliga le municipalità ad assicurare un'offerta sufficiente a soddisfare le richieste e le esigenze degli studenti.

2012/13), seguite da Italia (circa 34.000 partecipanti nel 2011/12), Germania (circa 20.000 partecipanti nel 2012/13) e Polonia (circa 15.000 partecipanti nel 2013).

È anche opportuno notare che i partecipanti non sono necessariamente “adulti”, cioè persone di almeno 18 anni. Infatti, nella maggior parte dei paesi, questi programmi possono essere seguiti da qualsiasi studente che abbia raggiunto il termine dell'istruzione obbligatoria (tra l'età di 14 e 16 anni nella maggior parte dei paesi europei; per ulteriori dettagli si veda Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2014b) ma che non abbia completato l'istruzione secondaria inferiore o a struttura unica. Di conseguenza i programmi si rivolgono in eguale misura a giovani e adulti. Ad esempio, i dati forniti dall'Estonia mostrano che delle 371 persone che hanno seguito l'istruzione secondaria inferiore a orientamento professionale per gli adulti (*põhihariduse nõudeta kutseõpe*) nel 2013/14, 148 avevano meno di 19 anni, 73 tra 20 e 24 anni, e soltanto 150 (cioè circa il 40%) avevano almeno 25 anni. Tuttavia in alcuni paesi i programmi legati all'istruzione iniziale fino al termine del livello secondario inferiore si rivolgono in modo specifico agli adulti. È questo il caso di alcuni paesi nordici, in cui i programmi legati all'istruzione a struttura unica si rivolgono in modo specifico alle persone con più di 18 anni (il programma denominato “istruzione generale degli adulti” – *almen voksenuddannelse* – in Danimarca) oppure con più di 20 anni (il programma denominato “istruzione di base degli adulti” – *grundläggande vuxenutbildning* – in Svezia). Lo stesso vale per i programmi delle “scuole della seconda opportunità” (*Scholeio Defferis Efkaïrias*) in Grecia e per i programmi che aiutano gli studenti a completare l'istruzione secondaria inferiore in Portogallo (*Ciclo do Ensino Básico – Cursos de Educação e Formação de Adultos – B3*), dove l'età minima per iniziare è fissata a 18 anni. Anche la Spagna appartiene a questa categoria ma, in circostanze eccezionali, possono essere ammessi anche i 16enni.

Le modalità di organizzazione dei programmi spiega in parte le tendenze osservate nella partecipazione: mentre in alcuni paesi l'offerta è organizzata come programma esaustivo che implica un carico di lavoro notevole, in altri casi è basata per materia, così le singole materie del curriculum possono essere seguite come corsi brevi.

Il primo modello organizzativo è quello che si riscontra nella maggior parte dei paesi. In Portogallo, ad esempio, esistono diversi percorsi dell'istruzione secondaria inferiore per gli adulti (generale o professionale), che corrispondono a circa 1.000 e 2.000 ore di lezione, a seconda che lo studente frequenti soltanto un corso generale o anche un corso professionale⁽⁸⁾. La Slovenia afferma che i programmi per il completamento dell'istruzione a struttura unica comprendono circa 2.000 lezioni. I paesi che rientrano in questa categoria spesso esprimono la durata dei propri programmi in anni, e generalmente indicano periodi di 1-3 anni, evidenziando che la durata precisa tiene conto delle esigenze individuali degli studenti; di conseguenza non esiste una durata predefinita. Ovviamente la durata varia anche a seconda che il programma sia offerto a tempo pieno o a tempo parziale; la maggior parte dei paesi offre entrambe le possibilità. Sembra che la massima flessibilità per questo tipo di offerta si riscontri in Turchia, dove il sistema per il completamento dell'istruzione secondaria inferiore denominato “istruzione secondaria inferiore aperta” (*Açık Öğretim Ortaokulu*) non ha una durata predefinita ed è offerto come corso a distanza (per ulteriori dettagli si veda il Capitolo 4, Paragrafo 4.2).

Il secondo modello organizzativo è basato per materia, cioè possono essere scelte singole materie come corsi più brevi. Questo modello è tipico dei paesi nordici. Offre due possibilità: gli studenti possono seguire materie separate come corsi brevi senza necessariamente completare l'istruzione secondaria inferiore, o possono combinare le materie in modo predefinito, che porta al completamento dell'istruzione secondaria inferiore o a struttura unica. In Finlandia, ad esempio, gli adulti possono studiare singole materie come lingue straniere o TIC in qualità di cosiddetti “studenti disciplinari”, oppure possono prepararsi agli esami in varie materie, ottenendo così la qualifica necessaria per

⁽⁸⁾ Questa è la durata nel caso in cui gli studenti frequentino tutti i corsi, ma esistono anche possibilità di validare l'apprendimento non formale e informale pregresso (VNIL), che può consentire la partecipazione a un programma più breve.

passare all'istruzione secondaria superiore generale. In Danimarca l'istruzione generale degli adulti (*almen voksenuddannelse*) comprende corsi basati sulle materie che possono essere completati svolgendo un esame che corrisponde all'esame di fine *folkeskole* (scuola obbligatoria a struttura unica). Generalmente questi corsi durano circa 60 ore e la maggior parte di essi è suddivisa in tre livelli di competenza. È altresì possibile svolgere un esame generale che rilascia un certificato in cinque materie: lingua danese, matematica, lingua inglese, scienze naturali, e francese o tedesco o storia o scienze sociali. L'esame abilita una persona ad accedere a un programma preparatorio all'istruzione superiore o a corsi preparatori all'istruzione superiore in una singola materia (cioè istruzione secondaria superiore) in un determinato campo di studio. Anche in Svezia, dove il curriculum dell'istruzione di base degli adulti è basato sui corsi, le autorità centrali raccolgono statistiche sulla partecipazione direttamente legata all'offerta di corsi in lettura e scrittura e abilità di base. Qui, dei 34.122 partecipanti registrati nell'istruzione di base degli adulti nel 2012, circa il 25% (cioè circa 8.500 adulti) ha frequentato corsi in lettura e scrittura. Questi dati possono spiegare in parte la partecipazione complessiva relativamente elevata. È infatti altamente probabile che i dati si riferiscano a persone che hanno frequentato diversi corsi brevi in una materia (cioè “casi di partecipazione”), anziché a individui che hanno frequentato un solo corso (cioè “partecipanti”).

3.2.2. Programmi dedicati alle competenze di base

Sebbene tutti i programmi presentati nel paragrafo precedente includano elementi di lettura e scrittura, abilità di base o competenze chiave, non sono esplicitamente segnalati come tali. Sono piuttosto definiti in funzione della loro finalità principale, che nella maggior parte dei casi è il completamento dell'istruzione secondaria inferiore o a struttura unica. Il paragrafo precedente ha anche mostrato che alcuni paesi offrono programmi legati all'istruzione iniziale per materia, consentendo agli studenti di scegliere soltanto determinate componenti curriculari (tra cui componenti delle abilità di base come ad esempio lingua madre, matematica o TIC) e di seguirli come corsi brevi in “abilità di base”. Oltre a questo tipo di offerta, che non è considerata in questo paragrafo, alcuni paesi hanno sviluppato programmi dedicati o programmi quadro per l'offerta di abilità di base. Ciononostante, quando ci si sposta in questo campo, un confronto transazionale significativo si rivela difficile. I paesi hanno infatti posto in essere una varietà di programmi che utilizzano nomi simili ma presentano contenuti molto diversi, oppure al contrario utilizzano nomi diversi ma presentano contenuti simili.

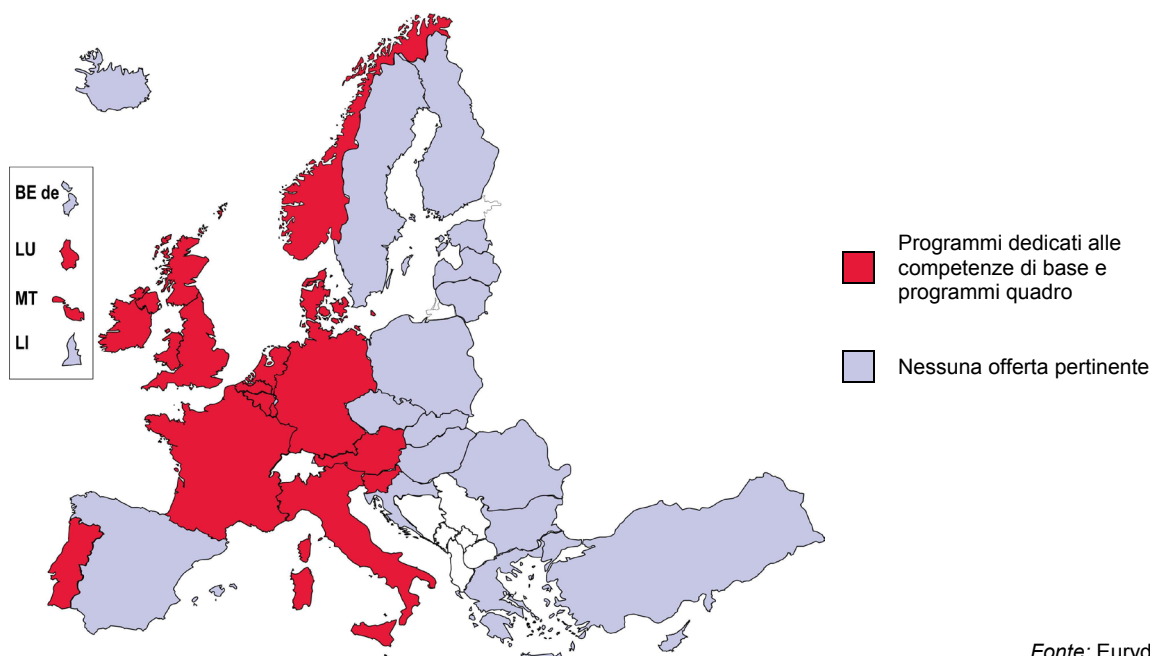
Programmi in competenze di base con elementi di lettura e scrittura e calcolo

In circa la metà dei paesi europei sono stati istituiti programmi dedicati alle competenze di base che includono lettura e scrittura e calcolo tra gli elementi chiave, con o senza altri contenuti (ad esempio TIC, abilità di studio ecc.). Questi programmi utilizzano un'ampia varietà di denominazioni e generalmente utilizzano i termini discussi nel paragrafo 3.1.

Per cominciare, esistono programmi o programmi quadro definiti esplicitamente “abilità di base”, “abilità chiave”, “competenze di base”, “competenze chiave” e via discorrendo. Questi programmi orientati sulle abilità e sulle competenze si individuano in diverse parti d'Europa. Spesso sono di istituzione relativamente recente. Per esempio, nel 2010, il Portogallo ha sviluppato un programma chiamato “formazione in competenze di base” (*programa de formação em competências básicas*). A partire dal 2006, la Norvegia offre il programma “competenze di base nella vita lavorativa” (*Basiskompetanse i arbeidslivet*) che offre abilità in lettura e scrittura, calcolo, TIC e abilità orali (quest'ultimo elemento è stato offerto a partire dal 2014). Nel 2012, l'Austria ha istituito il programma quadro *Basisbildung*, che si traduce più precisamente come “istruzione di base”, ma che tuttavia è comunemente definito come programma per le “abilità di base”. In Francia il Ministero del Lavoro ha optato per contenuti che vanno oltre le “competenze di base” o “abilità di base” quando ha istituito il programma “competenze chiave” (*compétences clefs*) nel 2009, facendo riferimento alle otto competenze definite nelle politiche europee (per ulteriori dettagli sulle otto competenze chiave, si veda il paragrafo 3.1). Il Regno Unito ha istituito pacchetti di qualifiche in abilità di base, e cioè *Functional Skills* (Inghilterra), *Essential Skills Wales* (Galles), *Essential Skills* (Irlanda del Nord) e *Core Skills*

(Scozia). Dalla loro introduzione, queste qualifiche hanno subito riforme negli ultimi 20 anni e si riscontrano differenze nelle varie regioni del Regno Unito; dal 2010 in Inghilterra e in Galles hanno sostituito le qualifiche Key Skills per i giovani a scuola e nei *college* e Basic Skills per gli adulti.

Figura 3.4: Programmi dedicati alle competenze di base e programmi quadro per studenti adulti, 2013/14



Fonte: Eurydice.

Note esplicative

Per programma si intende una serie o sequenza coerente di attività o comunicazioni educative concepite e organizzate per conseguire obiettivi di apprendimento predeterminati o svolgere una serie specifica di compiti educativi nel corso di un periodo prolungato (UNESCO-UIS, 2011). Un programma dedicato alle competenze di base è definito come programma che intende offrire abilità di base, ma che non ha un nesso diretto ed esplicito ai programmi offerti nel sistema educativo iniziale. Oltre ai programmi, la figura si riferisce anche ai programmi quadro, definiti come schemi che possono includere in vari programmi che condividono lo stesso obiettivo generale e le modalità di finanziamento (ad esempio, una voce di bilancio separata e identificabile). La figura si riferisce ai programmi e ai programmi quadro presenti in tutto il paese anziché limitarsi a un particolare istituto o a una posizione geografica.

La figura non considera:

- programmi legati al completamento dell'istruzione fino al livello secondario inferiore che possono essere offerti sotto forma di corsi brevi incentrati su singole materie o abilità, compresi i corsi in lettura e scrittura e calcolo. Per ulteriori dettagli su questi programmi, si veda il paragrafo 3.2.1;
- programmi dedicati che si focalizzano soltanto sullo sviluppo di abilità nelle TIC (cioè che non includono elementi di lettura e scrittura e calcolo);
- programmi dedicati alla lettura e scrittura rivolti in modo specifico alla popolazione immigrata (insegnamento della lingua locale per i parlanti di altre lingue);
- programmi dedicati alla lettura e alla scrittura per le famiglie, presentati nel paragrafo 3.2.3.

Nota specifica per paese

Spagna: sebbene la figura non indichi nessuna offerta presente in tutto il paese, alcune Comunità autonome (ad esempio Castilla-La Mancha e Castilla y León) offrono programmi di istruzione non formale chiamati "acquisizione e consolidamento delle abilità di base".

Ungheria: sebbene sia difficile individuare una chiara linea di programma dedicato oppure un programma quadro (la figura infatti non indica nessuna offerta), ci sono state varie iniziative finanziate dall'UE e basate su progetti volti a consentire agli adulti il miglioramento delle proprie abilità di base (ad esempio il progetto "Attivamente per le abilità" (*Aktívan a tudásért!*) o programmi sviluppati nell'ambito dell'iniziativa "Centri aperti per l'apprendimento (NYITOK)" (*NYITOK Tanulási központok programjai*).

Malta: l'offerta considerata nella figura si riferisce ai corsi di lingua maltese, lingua inglese o matematica che possono essere seguiti in istituti finanziati con fondi pubblici.

In alcuni paesi esistono programmi dedicati o programmi quadro incentrati sulle competenze in lettura e scrittura e/o calcolo, compreso l'alfabetizzazione funzionale. Per esempio, in Irlanda, esiste un programma quadro chiamato "alfabetizzazione degli adulti", che esiste dagli anni '80 e include corsi in lettura, scrittura, calcolo, TIC, imparare ad imparare e sviluppo personale. Anche la Comunità francese del Belgio ha sviluppato un programma quadro di alfabetizzazione (*alphabétisation*). Nei Paesi Bassi, a partire da metà anni '90, una rete di centri regionali per la formazione (ROC) offre corsi in lingua neerlandese e in calcolo (*opleidingen Nederlands en rekenen*). In Italia nel 1997 è stato istituito un quadro normativo che consente ai Centri territoriali permanenti di offrire brevi corsi modulari di alfabetizzazione funzionale. Questi corsi sono attualmente in fase di soppressione e saranno sostituiti da altre tipologie di corsi (per ulteriori dettagli si vedano le note specifiche per paese relative alla Figura 3.3).

Un programma dedicato istituito in Lussemburgo già nel 1991, chiamato "istruzione di base degli adulti" (*instruction de base des adultes*), include corsi in lettura e scrittura, calcolo e TIC. Un approccio simile si riscontra nella Comunità fiamminga del Belgio, dove tra il 1985 e il 1990 è stata istituita una rete di 13 istituti di istruzione degli adulti sovvenzionati con fondi pubblici. Questi "centri per l'istruzione di base degli adulti" (*Centra voor Basiseducatie*) offrono corsi standardizzati in varie aree delle abilità di base, tra cui lingua neerlandese, matematica e TIC.

I programmi che includono le competenze di base tra i contenuti chiave non usano necessariamente denominazioni esplicite che fanno riferimento alle abilità di base. L'esempio più significativo è rappresentato dalla Danimarca, dove il contenuto della "istruzione preparatoria per gli adulti" (*forberedende voksenundervisning*) comprende le competenze di base in lettura, scrittura e calcolo. Ciononostante, il nome del programma esprime la sua finalità generale, ovvero l'offerta di abilità che consentiranno agli studenti di progredire ulteriormente nel sistema di istruzione e formazione. Programmi preparatori simili sono stati istituiti in vari altri paesi, ma le competenze in lettura e scrittura e calcolo non spiccano tra i loro contenuti. Inoltre, talvolta fanno parte di programmi o quadri istituzionali più ampi. Per questo motivo sono oggetto di ulteriore trattazione nel paragrafo 3.2.3. Anche la Slovenia ha istituito un quadro per le competenze di base che non è definito esplicitamente come tale, e cioè il "programma d'istruzione per il successo nella vita" (*Usposabljanje za življenjsko uspešnost*) sviluppato tra il 2003 e il 2006. Comprende vari elementi diversi volti a offrire competenze di base e in lettura e scrittura in vari contesti, tra cui posto di lavoro, famiglia e comunità rurali.

Sebbene i programmi dedicati alle competenze di base spesso abbiano carattere non formale (ad esempio, in Germania, Francia, Austria e Slovenia), alcuni paesi li riconoscono nei propri sistemi e strutture delle qualifiche. È questo il caso del Regno Unito, dove *Functional Skills* (Inghilterra) ed *Essential Skills* (Galles e Irlanda del Nord) sono accreditati a tre livelli diversi nell'ambito del Quadro nazionale delle qualifiche (NQF) a nove livelli: Livello di ingresso (suddiviso in Ingresso 1, 2 e 3), Livello 1 e Livello 2. Anche Danimarca e Paesi Bassi riconoscono i propri programmi in abilità di base ("istruzione preparatoria per gli adulti" in Danimarca, e i corsi in lingua neerlandese e in calcolo nei Paesi Bassi) nelle loro strutture delle qualifiche e li collocano al primo livello dei rispettivi quadri delle qualifiche. Sebbene in Portogallo il programma "formazione in competenze di base" non si collochi all'interno di un quadro delle qualifiche, è incluso nel Catalogo nazionale delle qualifiche (*Catálogo Nacional de Qualificações*).

Va anche notato che i programmi dedicati alle competenze di base possono avere un'identità più forte in alcuni settori anziché in altri. Sebbene la maggior parte dei paesi li abbia sviluppati all'interno del settore educativo, la Francia ha optato per un approccio diverso. Qui è stato il Ministero del lavoro ad avviare il programma "competenze chiave". Di conseguenza il programma si rivolge alle persone che si trovano al di fuori del mercato del lavoro, nell'ambito delle Politiche attive del mercato del lavoro (ALMP). In Norvegia, il programma "competenza di base nella vita lavorativa" è stato sviluppato dal settore educativo, ma si rivolge ai lavoratori, il che significa che è il datore di lavoro – in collaborazione con un soggetto che eroga servizi educativi e forse anche con un'organizzazione sindacale – ad avviare l'offerta e a richiedere il finanziamento pubblico.

Le autorità pubbliche utilizzano approcci diversi nei confronti di soggetti erogatori di servizi educativi che forniscono programmi per le abilità di base: possono nominare soggetti specifici o consentire a vari soggetti che erogano servizi educativi di offrire i propri servizi. Il primo modello è quello riscontrabile nella Comunità fiamminga del Belgio e nei Paesi Bassi, dove gli attuali programmi per le abilità di base sono offerti da istituti specifici, e cioè i 13 centri per l'istruzione di base degli adulti nella Comunità fiamminga del Belgio e i 43 ROC (centri regionali di formazione) nei Paesi Bassi. Ciononostante i Paesi Bassi stanno attualmente considerando una riforma che consentirebbe alle municipalità di scegliere tra diversi soggetti che erogano servizi educativi, in modo da agevolare un'offerta personalizzata per i diversi gruppi destinatari. Questo approccio è presente in diversi altri paesi. In Norvegia, ad esempio, il programma "competenza di base nella vita lavorativa" può essere offerto da scuole pubbliche e da varie organizzazioni private senza fini di lucro. Anche in Austria i programmi che rientrano nel quadro delle "abilità di base" sono offerti da vari istituti, e gli soggetti che erogano servizi educativi più comuni sono istituti piuttosto ampi che offrono varie forme e vari percorsi di istruzione per gli adulti. In Slovenia le diverse linee di programma che rientrano nel "Programma d'istruzione per il successo nella vita" sono generalmente offerte dagli istituti pubblici di istruzione per gli adulti istituiti dalle comunità locali. In Germania, i principali soggetti erogatori di servizi educativi che offrono corsi in lettura e scrittura sono i centri di istruzione per gli adulti (*Volkshochschulen*; si veda anche il paragrafo 3.3.3), ma esistono anche altri soggetti che erogano servizi educativi.

L'intervento pubblico nella definizione dei contenuti o degli standard dei programmi dedicati alle abilità di base varia tra i paesi. Nei Paesi Bassi, ad esempio, le municipalità hanno molta libertà nell'organizzazione dei corsi in lettura e scrittura e calcolo presso i centri regionali di formazione. Un intervento molto limitato da parte del livello centrale si osserva anche in Germania, dove l'offerta di corsi di lettura e scrittura rientra nella responsabilità dei *Länder* e delle autorità locali. Tuttavia il livello federale stabilisce un certo grado di struttura. In particolare l'Associazione tedesca per l'istruzione degli adulti (DVV) – organo di livello federale – ha recentemente sviluppato un quadro che copre varie aree, tra cui "scrittura", "lettura" e "abilità di base in calcolo". Offre linee guida agli insegnanti che tengono corsi in lettura e scrittura e abilità di base con esempi di esercizi ai diversi livelli di competenza in lettura e scrittura (i cosiddetti "Livelli Alpha"). Anche l'Austria appartiene al gruppo di paesi in cui l'intervento delle autorità centrali in merito ai corsi non formali in abilità di base è limitato. Qui i programmi offerti nel quadro delle "abilità di base" differisce sia nei contenuti, sia nell'attuazione pratica. Ciononostante, per poter avere diritto al finanziamento, ciascun programma deve essere accreditato, il che implica che deve seguire determinati requisiti generali per il curriculum. Essi comprendono il requisito che impone di strutturare i programmi in lettura e scrittura, calcolo e TIC in livelli di competenza distinti (fino a cinque). L'approccio della Norvegia è simile a quello dell'Austria, ma presenta linee guida più dettagliate per i soggetti che erogano servizi educativi. In questo paese i corsi in competenze di base noti come "competenze di base nella vita lavorativa" devono essere legati al quadro delle competenze sviluppato specificamente per gli adulti dall'Agenzia norvegese per l'apprendimento permanente (Vox). È particolarmente interessante notare che gli obiettivi del quadro delle competenze sono anche allineati al curriculum nazionale per l'istruzione primaria e secondaria inferiore, sviluppato dalla Direzione norvegese per l'istruzione e la formazione.

La Comunità fiamminga del Belgio rappresenta un modello in cui l'intervento da parte del livello superiore è più sostanziale. Per i programmi in abilità di base offerti dai 13 centri per l'istruzione di base degli adulti (organizzazioni senza fini di lucro finanziate con fondi pubblici e rivolte in modo specifico all'offerta di corsi di istruzione di base degli adulti) sono stati stabiliti contenuti dettagliati e linee guida organizzative. Standard dettagliati per i risultati dell'apprendimento sono stati sviluppati anche nel Regno Unito, dove i programmi portano alle qualifiche riconosciute a livello nazionale in *Functional Skills* (Inghilterra), *Essential Skills Wales* (Galles), *Essential Skills* (Irlanda del Nord) e *Core Skills* (Scozia). Ciononostante l'organizzazione e i contenuti dei programmi possono variare in base al contesto e al soggetto che eroga il servizio educativo.

È importante notare che la natura dei programmi in abilità di base, tra cui il loro quadro delle competenze, può cambiare nel corso del tempo. Un esempio significativo è rappresentato da

Lussemburgo, dove l'“istruzione di base degli adulti” esiste dai primi anni '90. Ciononostante solo nel 2013 le autorità centrali hanno formalizzato questo tipo di offerta istituendo un quadro delle competenze, descritto in un breve documento di facile lettura distribuito a tutti gli studenti all'inizio del programma.

Come per i contenuti e gli standard, anche la durata dei programmi per le abilità di base varia tra i paesi. In alcuni paesi (ad esempio Germania, Austria e Paesi Bassi), i soggetti che erogano servizi educativi hanno molta autonomia per la progettazione dei corsi, compresa la determinazione della loro durata. In altri paesi esistono standard relativi alla durata dei corsi. I programmi offerti dai 13 centri per l'istruzione di base degli adulti nella Comunità fiamminga del Belgio sembrano caratterizzati da un carico di lavoro notevole. Ad esempio, l'area di studio “lingua neerlandese”, che comprende tre programmi, ha tra 600 e 1.100 lezioni, a seconda del/i programma/i scelto/i dallo studente. Ciascun programma di studio è ulteriormente suddiviso in moduli. L'area di studio “matematica”, che segue lo stesso modello organizzativo, comprende tra 360 e 630 lezioni.

I programmi per le abilità di base negli altri paesi sono generalmente più brevi, e normalmente includono tra 100 e 300 lezioni⁽⁹⁾. Ad esempio il programma “competenze chiave” in Francia comprende circa 100 lezioni e il suo completamento richiede circa sei mesi. In Lussemburgo, il completamento dei corsi nell'ambito dell'“Istruzione di base degli adulti” richiede generalmente un anno e include tra 100 e 300 ore, a seconda delle esigenze dello studente. In Norvegia i corsi standard in “competenza di base nella vita lavorativa” comprendono 130 lezioni, e questo modello standard è stato scelto dal 75% dei partecipanti nel 2013. In Slovenia le diverse linee di programma che rientrano nel quadro del “Programma di istruzione per il successo nella vita” hanno durata variabile, compresa tra 75 e 350 lezioni.

Poiché alcuni paesi suddividono i propri programmi per le abilità di base in moduli o unità più piccole, un singolo modulo può essere alquanto breve, mentre la durata complessiva del programma è più sostanziale. Il Portogallo, ad esempio, afferma che l'offerta denominata “formazione in abilità di base” consiste in almeno tre moduli, ciascuno dei quali ha una durata di 50 ore. Poiché i moduli sono sei in totale, la durata complessiva è tra 150 e 300 ore, a seconda del numero di moduli scelti dallo studente. In Danimarca l'“istruzione preparatoria per gli adulti” ha diversi “gradi” che durano da 30 a 60 ore, ciascuno dei quali si conclude con un test (ad esempio la lettura ha 4 gradi di 30-60 ore e la matematica ha 2 gradi di 30-60 ore). Il programma complessivo ha una durata compresa tra 120 e 240 ore. Per certi aspetti, il Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) utilizza un approccio comparabile. Qui le diverse qualifiche in abilità di base, che assumono nomi diversi nelle diverse regioni del Regno Unito, sono concepite per offrire percorsi di progressione coerente dal Livello di ingresso, suddiviso in tre sottolivelli, fino al Livello 1 e 2 del National Qualifications Framework (NQF). All'interno di questo percorso di progressione, un singolo programma può essere relativamente breve. Ad esempio, i materiali di supporto per i soggetti che erogano i programmi *Functional Skills* in inglese indicano 45 ore di lezione per ciascun sottolivello del Livello di ingresso (OCR, n.d.).

Per completare questa analisi dei programmi per le abilità di base, va fatta qualche considerazione sulle statistiche relative alla partecipazione. I dati mostrano che generalmente questi programmi coinvolgono un numero limitato di studenti. Ciò può essere spiegato con il fatto che si rivolgono a gruppi specifici e spesso difficili da raggiungere. Per essere più precisi, in alcuni paesi non coinvolgono più di 5.000 individui all'anno. Nei paesi con popolazione ridotta (ad esempio Lussemburgo) partecipano soltanto poche centinaia di persone. Ciononostante, in alcuni paesi i livelli di partecipazione sono importanti. È questo il caso dell'Irlanda, dove i programmi offerti nell'ambito del quadro dell'“alfabetizzazione degli adulti” hanno raggiunto circa 57.000 persone nel 2012. In Danimarca l'“istruzione preparatoria per gli adulti” ha registrato circa 25.000 partecipanti nel 2013. Come esempio dei livelli di partecipazione nei paesi più grandi, si segnala il programma “competenze chiave” in Francia, che ha raggiunto circa 50.000 persone nel 2011. Poiché il programma è stato

⁽⁹⁾ Sarebbe necessaria un'ulteriore indagine per fornire una migliore comprensione della durata esatta di una lezione nell'istruzione di base degli adulti in una prospettiva comparativa transazionale.

sviluppato dal ministero responsabile dell'occupazione, oltre il 90% dei partecipanti era costituito da disoccupati.

Programmi per aumentare le abilità nelle TIC

Come già affermato nel paragrafo 3.1, il Cedefop (2008, p. 132) definisce le abilità nelle TIC come “nuove abilità di base”. Infatti le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono entrate nella vita quotidiana ed è difficile sopravvivere nel mondo moderno senza le abilità necessarie per utilizzarle con efficacia. L'offerta di queste abilità fa parte dei curricula dell'istruzione obbligatoria in tutti paesi europei, e di conseguenza sono integrate nei programmi volti ad aiutare gli studenti maturi a completare l'istruzione di livello secondario inferiore (per ulteriori dettagli si veda il paragrafo 3.2.1). Inoltre, generalmente sono anche integrati nei programmi dedicati alle abilità di base analizzati nel paragrafo precedente. Nella Comunità fiamminga del Belgio, ad esempio, i programmi offerti nei 13 centri per l'istruzione di base degli adulti comprendono lo studio delle TIC. Analogamente, in Lussemburgo, i corsi di base nelle TIC rientrano nel quadro dell'istruzione di base degli adulti descritto sopra. I corsi che offrono abilità di base nelle TIC sono anche inclusi in altri quadri di istruzione e formazione, tra cui quelli sotto l'egida delle Politiche attive del mercato del lavoro (ALMP) e l'istruzione popolare per gli adulti (per ulteriori dettagli, si veda il paragrafo 3.2.3).

Oltre all'offerta descritta sopra, soltanto alcuni paesi hanno sviluppato programmi dedicati alle abilità nelle TIC che non rientrano in un quadro più ampio di “abilità di base”. Per esempio, nel 2005 la Slovenia ha sviluppato un programma di alfabetizzazione digitale per gli adulti (*računalniška pismenost za odrasle*). Aveva una durata di 60 ore e si concentrava sulle conoscenze di base delle TIC, tra cui videoscrittura, utilizzo di Internet, utilizzo della posta elettronica ecc. Il programma e la relativa regolamentazione sono stati adottati a livello centrale dal Consiglio degli esperti per l'istruzione degli adulti. Nel 2012 ha registrato 1.745 partecipanti. Nel 2008 l'Islanda ha istituito un programma chiamato “Lavoratori più forti: TIC e abilità comunicative” (*Sterkari Starfsmaður: Upplýsingatækni og samskipti*) rivolto alla popolazione economicamente attiva, in particolare alle persone che vogliono migliorare l'utilizzo delle TIC sul posto di lavoro. È offerto dagli 11 centri per l'apprendimento permanente distribuiti in tutto il paese, comprende 150 ore di insegnamento e fornisce fino a 12 crediti per il completamento dell'istruzione secondaria superiore. Nel 2013, il programma ha attratto circa 50 partecipanti. Un'iniziativa più recente e di particolare rilevanza è segnalata dalla Polonia, dove il progetto finanziato dal FSE “Guardiani del faro della Polonia digitale” (*Latarnicy Polski Cyfrowej*) offre istruzione digitale alle persone con più di 50 anni. Dall'inizio del 2013, il progetto ha coinvolto un numero importante di persone, circa 200.000.

3.2.3. Altri programmi che contribuiscono ad aumentare le abilità di base

Se i programmi che offrono agli adulti conoscenze e abilità associate all'istruzione fino al termine del livello secondario inferiore insieme ai programmi dedicati alle abilità di base costituiscono la parte più visibile dell'offerta, nella maggior parte dei paesi il loro contributo all'istruzione e alla formazione degli adulti è limitato in termini di dimensioni della popolazione adulta che raggiungono. Pertanto il quadro sarebbe incompleto senza indicare le altre tipologie di offerta sovvenzionata con fondi pubblici che offrono agli adulti, tra cui coloro con scarse abilità di base, l'opportunità di rientrare in un percorso di istruzione e formazione. Le sottosezioni seguenti mirano a descrivere la miriade di altre tipologie di offerta, come ad esempio programmi preparatori, corsi di istruzione e formazione professionale (compresa l'offerta che rientra nel quadro delle Politiche attive del mercato del lavoro (APLM)), l'istruzione popolare degli adulti, e i programmi a cavallo tra apprendimento non formale e informale, in particolare i programmi di alfabetizzazione per le famiglie.

Programmi preparatori ⁽¹⁰⁾

Come già illustrato nel paragrafo 3.2.2, i programmi che includono elementi di abilità di base non sono necessariamente denominati come tali. Ad esempio, come indicato nel paragrafo precedente, la Danimarca ha istituito un programma che si concentra sulle abilità di base in lettura, scrittura e calcolo, ma è denominato “istruzione preparatoria per gli adulti” (*forberedende voksenundervisning*). I programmi preparatori esistono anche in altri paesi, ma sebbene siano insegnati elementi di lettura e scrittura e calcolo, essi sono inclusi all'interno del curriculum anziché essere indicati esplicitamente. Inoltre questi programmi sono talvolta integrati in programmi più ampi o quadri istituzionali, pertanto sono identificabili in modo meno chiaro. In Svezia, ad esempio, le scuole secondarie popolari, che fanno parte dell'istruzione popolare degli adulti, offrono un programma volto ad aiutare i disoccupati con qualifiche di basso livello a migliorare la loro motivazione a studiare (*studiemotiverande folkhögskolekurs*). Il programma comprende vari elementi, tra cui il ripasso di diverse aree curriculari (“abilità di base”), il consolidamento delle abilità di studio, ma anche l'orientamento scolastico e professionale. Un altro esempio con lo stesso gruppo di destinatari (disoccupati con qualifiche di basso livello) è rappresentato dal Belgio, dove varie associazioni (ad esempio *Bruxelles Formation* nella regione di Bruxelles) offrono programmi che consentono agli studenti di acquisire le abilità necessarie per seguire un programma che porta a una qualifica riconosciuta. Il terzo esempio in questa categoria è rappresentato dall'Irlanda, dove i “corsi passerella di base” si rivolgono ai disoccupati da lungo tempo che non hanno i livelli di competenza necessari per accedere a specifici programmi di formazione. Questi corsi includono moduli come informatica di base, comunicazione e sperimentazione di abilità, cioè l'opportunità per gli studenti di sperimentare varie aree professionali (ad esempio, lavorazione del legno, lavorazione del metallo, attività artigianali ecc.) che consentono agli studenti di trovare il percorso professionale più adeguato. L'Islanda ha introdotto vari programmi preparatori rivolti a persone che intendono rientrare nel sistema di istruzione per completare gli studi di livello secondario superiore. Tali programmi sono offerti in tutto il paese attraverso una rete di 11 centri per l'apprendimento permanente e, sebbene siano corsi non formali, offrono tra 7 e 24 crediti per il completamento di un programma secondario superiore (si veda anche il Capitolo 4, Paragrafo 4.3.2). In Spagna esistono corsi preparatori per l'esame di ingresso che consente l'accesso al ciclo di formazione professionale intermedio (livello secondario superiore) rivolto alle persone di almeno 16 anni. Essi includono elementi di comunicazione (lingua e letteratura), tecnologia e abilità sociali. Il loro punto di riferimento è in genere il curriculum dell'istruzione secondaria obbligatoria (istruzione secondaria inferiore).

Istruzione e formazione professionale, apprendimento basato sul lavoro e ALMP

L'esame dell'offerta di programmi per le abilità di base sarebbe incompleto senza considerare l'istruzione e la formazione professionale (VET) e i suoi vari sottoquadri, in particolare l'apprendimento basato sul lavoro (WBL) e l'apprendimento che fa parte delle Politiche attive del mercato del lavoro (ALMP). Un recente studio del Cedefop (Cedefop, 2013) ha esaminato come l'apprendimento basato sul lavoro che si concentra sull'offerta di competenze chiave può contribuire a riportare nel mondo del lavoro gli adulti disoccupati e con scarse qualifiche. Lo studio evidenzia che mentre i programmi di apprendimento basati sul lavoro “hanno il potenziale necessario per svolgere un ruolo chiave nel colmare le barriere che gli adulti disoccupati e con scarse qualifiche affrontano al momento di (ri)entrare nel mercato del lavoro, il grado in cui le politiche e i programmi attuali sono organizzati per consentire loro di offrire benefici potenziali appare limitato” (*ibid.*, p. 105). Lo studio solleva varie questioni, tra cui la necessità di una maggiore collaborazione tra le parti coinvolte e un miglior monitoraggio dell'attuazione delle politiche e dei programmi.

⁽¹⁰⁾ Questo paragrafo si riferisce ai programmi che intendono migliorare la motivazione dello studente e sviluppare le capacità necessarie per gli studi al di sotto del livello dell'istruzione superiore. I programmi preparatori per i candidati non tradizionali all'istruzione superiore sono trattati nel paragrafo 3.3.3.

Considerando l'area delle ALMP da una prospettiva più ampia, la raccolta dati Eurydice mostra che tutti i paesi hanno posto in essere varie misure per il mercato del lavoro legate alle abilità di base. Infatti in tutti i paesi i disoccupati hanno l'opportunità di seguire vari corsi, tra cui quelli focalizzati su lettura e scrittura, calcolo o sulle TIC. Poiché sono generalmente offerti da vari istituti in base alle diverse procedure e i diversi standard, un quadro completo di questa tipologia di offerta esula dall'ambito di questo rapporto. Ciononostante alcune tipologie di programma descritte nelle precedenti sezioni appartengono all'area delle ALMP. Ad esempio, in Francia, il programma delle “competenze chiave” si rivolge principalmente ai disoccupati: delle 50.000 persone circa che hanno seguito il programma nel 2011, più del 90% era costituito da disoccupati (per ulteriori dettagli si veda il paragrafo 3.2.2).

Va anche notato che molti paesi hanno sviluppato qualifiche professionali dedicate che possono essere acquisite dagli studenti privi di credenziali di apprendimento formale. Sebbene questi programmi siano lontani dai “corsi dedicati alle abilità di base”, generalmente contribuiscono allo sviluppo delle abilità, tra cui le abilità di base in lettura e scrittura e calcolo. Questo si riscontra in Irlanda, dove tutti i programmi di istruzione professionale post-secondaria non terziaria che portano a qualifiche riconosciute a livello nazionale denominate “FETAC awards” contengono almeno il 30% dello sviluppo delle abilità generali. Pertanto questi programmi non aiutano soltanto a portare nel mondo del lavoro persone con qualifiche di basso livello, ma anche ad aiutarle a ottenere accesso a ulteriori opportunità di apprendimento. Il contributo delle qualifiche e dei programmi professionali al miglioramento dell'accesso alle opportunità di apprendimento è trattato nel paragrafo 3.3.1.

Istruzione popolare degli adulti

In molti paesi europei le autorità centrali offrono sovvenzioni per l'istruzione popolare degli adulti. Sebbene il nome di questo settore cambi nei tre paesi, l'offerta generalmente include vari corsi non formali che spesso contribuiscono allo sviluppo di diverse abilità. Possono fungere da primo passo oppure da passerella per ulteriori qualifiche e un ulteriore apprendimento. Sebbene sia necessario uno studio dedicato per fornire una panoramica dettagliata di questo campo, il presente paragrafo intende evidenziare alcuni esempi rilevanti delle prassi attuali.

L'istruzione popolare degli adulti è tradizionalmente associata ai paesi nordici – in particolare Danimarca, Finlandia, Svezia e Norvegia – in cui questo tipo di offerta ha una lunga e ininterrotta tradizione risalente al XIX secolo. In Danimarca, dove è nato il modello nordico dell'istruzione popolare degli adulti, attualmente il sistema include tre tipologie di strutture, e cioè scuole popolari (*folkehøjskoler*), scuole serali (*aftenskoler – voksenundervisning*) e scuole popolari diurne (*daghøjskoler*). Esse operano sotto il Ministero della cultura e offrono numerosi corsi non formali di varia durata. Il sistema è altamente decentralizzato con pochi dati disponibili a livello centrale sul numero dei partecipanti. I dati sono tuttavia disponibili per la Svezia, dove nel 2013 150 scuole popolari (*folkhögskolor*) e 10 associazioni di studio (*studieförbund*) hanno attratto rispettivamente circa 120.000 e quasi 1 milione (914.763) di individui. Sebbene questo tipo di offerta abbia carattere non formale, alcuni corsi nelle scuole popolari svedesi sono più formalizzati. Esiste, ad esempio, un corso dedicato al miglioramento della motivazione allo studio tra i disoccupati, che comprende elementi di orientamento scolastico e professionale, ripasso di varie aree curriculari (“abilità di base”), consolidamento delle abilità di studio ecc. (per ulteriori dettagli sul programma si vedano le informazioni sui programmi preparatori riportate precedentemente).

Tradizionalmente i paesi di lingua inglese offrono istruzione popolare degli adulti all'interno del settore chiamato “community learning” (apprendimento finanziato dalle comunità locali). In Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord, il settore offre pari opportunità di apprendimento, tra cui opportunità di sviluppo personale, arricchimento culturale, stimolazione e soddisfazione intellettuale o creativa. Può anche includere programmi che portano a qualifiche riconosciute, cioè qualifiche che possono essere collocate all'interno del National Qualifications Framework (NQF) oppure il Qualifications and Credit Framework (QCF) (per ulteriori dettagli sulle differenze tra i due quadri si vedano le note a piè di

pagina nel Capitolo 2). La Scozia ha istituito un sistema analogo – “community-based adult learning” (apprendimento per gli adulti finanziato dalle comunità locali) – che include abilità in lettura e scrittura per gli adulti e lingua inglese per parlanti di altre lingue (ESOL). In Irlanda la “community education” (istruzione finanziata da autorità locali) offre vari corsi, generalmente al di fuori del settore dell'istruzione formale. Mira a migliorare l'apprendimento, la responsabilizzazione e la partecipazione alla società civile. I corsi all'interno della “community education” sono generalmente brevi (10-15 settimane), ma possono anche essere più lunghi (fino a un anno). Complessivamente nel 2012 hanno attratto circa 55.000 studenti.

La Germania rappresenta un altro esempio di settore dell'istruzione popolare degli adulti fortemente radicato e coordinato a livello comunale e regionale. Qui i centri per l'istruzione degli adulti (*Volkshochschulen*) offrono vari corsi, tra cui in lingue straniere, istruzione culturale e generale. Inoltre, come indicato nel paragrafo 3.2.2, sono i soggetti chiave che erogano servizi educativi a fornire corsi in lettura e scrittura e abilità di base per gli adulti. Offrono altresì programmi che consentono di completare l'istruzione secondaria inferiore, oltre ai programmi che preparano a programmi secondari inferiori. Anche l'Austria ha sviluppato un'offerta simile.

Ulteriori esempi di istruzione non formale in questo settore si riscontrano in diversi altri paesi europei. In alcuni di essi il finanziamento europeo svolge un ruolo fondamentale. In Estonia, ad esempio, tra il 2008 e il 2013 circa 33.000 persone hanno beneficiato di corsi non formali offerti nell'ambito del programma finanziato dal FSE “Istruzione degli adulti nei centri di istruzione e formazione non formale”. Alcuni di questi corsi si concentravano sulle competenze chiave, come ad esempio sulle competenze di studio, sulle competenze digitali o sulle competenze linguistiche. La Grecia utilizza i finanziamenti europei per creare una rete di istituti che offre corsi non formali, e cioè la rete dei Centri per l'apprendimento permanente (*Kentra Dia Viou Mathisis*). Nel 2013, 271 municipalità avevano istituito uno di questi centri. Analogamente, dal 2010, l'Ungheria propone un progetto finanziato dall'UE – “Centri per l'apprendimento aperto” (*NYITOK Tanulási központok programjai*) – che offrono opportunità di apprendimento non formale agli adulti che vivono nelle regioni meno sviluppate del paese e che possiedono scarse abilità di base o qualifiche di basso livello.

Alfabetizzazione per le famiglie

I programmi di alfabetizzazione per le famiglie, spesso a cavallo tra apprendimento non formale e informale, apportano un contributo importante all'offerta delle abilità di base. Uno studio recente (Carpentieri et al., 2011) ha esaminato gli sviluppi in questo campo nei vari paesi europei. Lo studio ha individuato vari programmi esistenti, ma indica che, nella maggior parte dei paesi, i dati sulla portata dell'offerta sono limitati. La Turchia rappresenta tuttavia un'eccezione, in quanto ha obiettivi e dati sulla forte partecipazione alla sua più importante iniziativa di alfabetizzazione per le famiglie, “il Programma di istruzione madre-figlio” (MOCEP). Secondo tale studio, il programma è particolarmente diffuso. Ha un obiettivo di partecipazione annua di 25.000 madri e figli, e fino al 2011 più di 6.600 corsi sono stati offerti a poco meno di 300.000 madri e bambini in 78 province turche (ibid.). Un altro paese che ha investito nell'offerta di programmi per l'alfabetizzazione per le famiglie e che ha raccolto dati sulla partecipazione è l'Irlanda. Qui i programmi di alfabetizzazione per le famiglie rappresentano circa il 7% (circa 3.500 studenti nel 2008; ibid.) del numero totale di studenti adulti dei corsi di alfabetizzazione. Purtroppo in altri paesi europei i dati sull'alfabetizzazione per le famiglie sono più difficilmente disponibili a livello centrale (ibid.).

Lo stesso studio rivela che esistono soltanto alcune strategie nazionali per l'alfabetizzazione delle famiglie o politiche promosse dall'alto per sviluppare un'offerta ampia o complementare. Al contrario le iniziative tendono a essere promosse dal basso, e sebbene questo approccio abbia molti punti di forza, “può portare a scenari di programmi caratterizzati da iniziative concorrenti e/o una focalizzazione soltanto su una o due tipologie di programmi” (ibid., p. 199). Un altro punto che è emerso riguarda l'assenza di ricerche sull'alfabetizzazione delle famiglie nella maggior parte dei paesi europei, ad eccezione di Paesi Bassi, Regno Unito e Turchia.

3.2.4. Risultati delle ricerche sui programmi nelle competenze di base

Sebbene la raccolta dati Eurydice non abbia raccolto informazioni dai paesi sull'efficacia dei programmi indicati, questo tema generale è stato affrontato da vari progetti di ricerca. Un importante studio delle ricerche condotto da Vorhaus et al. (2011) ha esaminato i risultati delle ricerche in lingua inglese e basate sul Regno Unito sulle abilità in lettura e scrittura e calcolo degli adulti a partire dall'anno 2000 ⁽¹¹⁾. Lo studio ha considerato i risultati della letteratura legati a varie aree di ricerca, tra cui il ritorno economico, personale e sociale dei programmi per le abilità di base; la qualità e l'efficacia dei programmi; il numero delle ore di lezione necessarie per l'acquisizione delle abilità, e la questione della permanenza degli studenti.

Per quanto riguarda il ritorno economico, personale e sociale dei programmi per le abilità di base, lo studio indica dati sostanziali secondo i quali un livello più elevato di abilità in lettura e scrittura, calcolo e nelle TIC ha un impatto positivo sugli individui a livello personale e sociale. Tuttavia la stessa fonte evidenzia che l'impatto personale e sociale dei corsi in lettura e scrittura e calcolo "spesso richiede tempo per emergere, ed è visibile in forme e contesti estranei agli ambienti di apprendimento formale" (ibid., p. 12). Inoltre, la ricerca mette in evidenza l'impatto positivo dei corsi in abilità di base sulla sicurezza di sé degli studenti (cioè la sicurezza persa a scuola), e sembra che sempre più dati confermino che acquisire abilità in lettura e scrittura e calcolo nell'età adulta abbia un effetto positivo sulla retribuzione e sull'occupazione.

La qualità e l'efficacia dei programmi per le abilità di base abbracciano vari argomenti e varie problematiche. Tra di essi spicca l'inclusione delle abilità di base nell'ambito di programmi dedicati o in programmi più ampi. La letteratura indica che "i tassi di mantenimento e di successo sono più alti nei programmi professionali che integrano l'apprendimento di lettura e scrittura e calcolo, anziché nei programmi non integrati" (ibid., p. 13). Tuttavia, per quanto riguarda i corsi in abilità di base sul posto di lavoro, le ricerche suggeriscono che questi non si sono rivelati apportare miglioramenti sostanziali alle abilità in lettura e scrittura dei lavoratori nel breve periodo, in parte per via del basso numero medio di lezioni offerte. Tuttavia "i corsi in abilità di base sul posto di lavoro raggiungono persone che normalmente non sono coinvolte nell'istruzione e nella formazione continua, e gli studenti che partecipano a questi corsi volontariamente e che usano attivamente le proprie abilità in lettura e scrittura sul posto di lavoro e nella vita quotidiana continuano a migliorare le proprie abilità e hanno più possibilità di impegnarsi in istruzione e formazione post-secondaria non terziaria" (ibid., p. 13).

Una questione fondamentale da affrontare al fine di migliorare l'efficacia dei programmi per le abilità di base è stabilire il numero minimo di ore di insegnamento necessario affinché gli studenti compiano progressi sostanziali nello sviluppo delle abilità. Lo studio di cui sopra offre dati a sostegno dell'idea che gli studenti beneficino di più dei corsi che prevedono almeno 100 ore di lezione (ibid., p. 13).

Nella valutazione dei programmi per le abilità di base, un ulteriore aspetto da considerare è il fatto che gli studenti seguono questi programmi per vari motivi che non sempre sono espressi come desiderio esplicito di acquisire "abilità di base" (ibid.). Questo è confermato da un recente studio empirico condotto dal Cedefop (2013) sulle competenze chiave nell'apprendimento basato sul lavoro. Questo dimostra che raramente le persone fanno riferimento alla carenza di "abilità di base" o "competenze chiave", ma esprimono queste aree in termini molto diversi, che probabilmente determinano la loro motivazione a partecipare all'istruzione e alla formazione. Più precisamente, coloro che hanno partecipato all'indagine del Cedefop "hanno spesso evidenziato la loro carenza di qualifiche formali, soprattutto certificati di istruzione di base o qualifiche professionali, oppure carenza di esperienza lavorativa o di abilità per lavori specifici. Quando parlavano di deficienze più specifiche, tendevano a indicare la sicurezza di sé e la carenza di abilità "per la ricerca di un lavoro" necessarie per trovare

⁽¹¹⁾ Poiché lo studio comprendeva perlopiù ricerche su programmi in paesi di lingua inglese, i risultati principali vanno considerati con cautela. Di conseguenza non sono da ritenersi validi per tutti i programmi in Europa.

lavoro, tra cui scrittura di un curriculum vitae, redazione di una domanda di lavoro e abilità per il colloquio di lavoro” (ibid., p. 61).

Infine, per quanto riguarda la permanenza degli studenti, la letteratura mostra che gli studenti che seguono corsi in abilità di base hanno più probabilità di ritirarsi dal corso nella fase iniziale anziché successivamente. Inoltre, coloro che frequentano corsi di livello più basso e/o coloro che sono meno qualificati hanno più probabilità di ritirarsi rispetto a coloro che frequentano corsi di livello più elevato e/o che sono in possesso di qualifiche più elevate. La ricerca indica che la permanenza può essere sostenuta dal monitoraggio costante e dal riconoscimento dei progressi degli studenti. Tuttavia evidenzia anche che l'interruzione dei programmi non deve essere necessariamente interpretata come un fallimento del programma, ma può essere vista come “una risposta razionale e positiva alle circostanze che cambiano. Ciò che conta in termini di permanenza degli studenti è che queste interruzioni dell'apprendimento siano sostenute, principalmente dall'apprendimento a distanza o blended, in modo che gli studenti non siano penalizzati e non debbano precludersi possibilità di apprendimento” (Vorhaus et al. 2011, p. 14). Infatti gli adulti che abbandonano in un determinato momento spesso ritornano ai programmi in abilità di base in un momento successivo della loro vita. Questo indica anche che la valutazione dell'efficacia dei programmi in abilità di base dovrebbe essere condotta preferibilmente in un arco di tempo esteso, tenendo in considerazione che gli studenti adulti, in particolare quelli che affrontano difficoltà con le abilità di base e in lettura e scrittura, tendono a non seguire un percorso di apprendimento diretto o ininterrotto (il loro percorso di apprendimento può cioè includere pause, diversi tipi di programmi insieme, ripetizione di determinati programmi ecc.).

3.3. Oltre i programmi per le competenze di base: opportunità per gli studenti adulti di conseguire una qualifica riconosciuta

Come già mostrato nei paragrafi precedenti, alcuni paesi hanno istituito programmi specificamente volti a promuovere la progressione a ulteriori opportunità di apprendimento all'interno del sistema dell'istruzione e della formazione. Pertanto questo paragrafo prenderà in esame le opportunità di apprendimento per gli adulti che vanno oltre le “abilità di base”, in particolare quei programmi che portano a qualifiche di livello intermedio (cioè qualifiche secondarie superiori e post-secondarie non terziarie)

Il paragrafo è strutturato in tre parti: la prima descrive le opportunità offerte dai sistemi di qualifiche professionali; la seconda considera le modalità organizzative poste in essere per consentire agli studenti adulti di seguire programmi di istruzione secondaria superiore, indicando anche la percentuale di adulti che consegue una qualifica di livello intermedio durante l'età adulta; la terza e ultima esamina altre opportunità di istruzione per gli adulti, in particolare le opportunità per gli studenti non tradizionali – inclusi gli adulti privi di qualifiche formali di ingresso – di accedere all'istruzione superiore.

3.3.1. Opportunità per adulti scarsamente qualificati di conseguire qualifiche attraverso il sistema VET

Sebbene l'analisi dei sistemi di qualifiche professionali rientri nell'area di competenza del Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (Cedefop), la raccolta dati Eurydice mostra che quest'area apporta un contributo significativo al fine di migliorare delle opportunità di apprendimento e consentire agli adulti con qualifiche di basso livello di conseguire altre di livello più alto. Infatti le qualifiche e i programmi a orientamento professionale riconosciuti spesso includono un'offerta che non richiede alcun apprendimento formale pregresso per l'ammissione. Così, oltre ai

programmi descritti nel paragrafo 3.2, questo tipo di offerta può apportare un contributo significativo al fine di coinvolgere nuovamente gli adulti – in particolare quelli con limitate qualifiche di apprendimento formale – nell'istruzione e nella formazione. Relativamente a questo tema possono essere fatte diverse osservazioni.

Innanzitutto, per quanto riguarda l'istruzione formale generale, alcuni paesi hanno sviluppato percorsi professionali a livello secondario inferiore. Generalmente si rivolgono agli studenti che non hanno completato l'istruzione secondaria inferiore generale, ma non sono più soggetti all'istruzione obbligatoria. Ad esempio, in Estonia, il programma *põhihariduse nõudeta kutseõper* rappresenta un esempio di offerta a orientamento professionale sviluppata per coloro che hanno raggiunto l'età di 17 anni senza aver completato il livello secondario inferiore. Questo corso professionale può essere seguito insieme all'istruzione di base degli adulti (*põhiharidus täiskasvanutele*), cioè l'istruzione generale. Un approccio simile si riscontra in Portogallo, dove gli studenti possono combinare elementi generali e professionali nell'ambito di programmi per il completamento dell'istruzione secondaria inferiore. Qui gli elementi di formazione professionale (unità) hanno una forte identità propria (rientrano cioè nell'ambito di un programma di qualifiche professionali dedicato, denominato "formazione modulare certificata"), ma se uniti a unità generali portano a una qualifica che ha lo stesso valore del certificato di fine studi secondari inferiori.

Oltre alle qualifiche paragonabili a quelle acquisite nell'ambito del sistema dell'istruzione iniziale, buona parte dei paesi ha sviluppato sistemi di qualifiche professionali ufficialmente riconosciute che sono aperte – almeno a livello d'ingresso – a studenti privi di credenziali educative formali pregresse. Tra i paesi che indicano questo tipo di offerta rientra la Spagna, che nel contesto delle Politiche attive del mercato del lavoro (ALMP) ha sviluppato un sistema di certificati professionali che consentono di svolgere una professione riconosciuta. Il sistema consiste in moduli e unità formalmente riconosciuti che si collocano all'interno di un quadro a 5 livelli, sebbene finora siano stati sviluppati soltanto i certificati per i Livelli 1, 2 e 3. Analogamente, anche il Belgio indica che sono state sviluppate qualifiche riconosciute nel quadro dell'offerta per il mercato del lavoro. Tali qualifiche possono essere conseguite seguendo programmi offerti da tre soggetti che erogano servizi educativi (o istituti partner), e cioè FOREM (Vallonia), *Bruxelles Formation* (regione di Bruxelles) e VDAB (Comunità fiamminga). Ulteriori esempi di programmi di qualifiche professionali simili – sviluppati da autorità educative o per l'impiego – sono stati citati da diversi altri paesi, alcuni dei quali evidenziano che i corsi che portano alle qualifiche di primo livello non richiedono alcun apprendimento formale pregresso per l'ammissione.

Nel contesto dei vari percorsi professionali, una delle questioni che si pone riguarda la possibilità che i certificati e le qualifiche alle quali tali programmi portano consentano l'accesso a ulteriori opportunità di apprendimento e, in particolare, se possano sostituire le credenziali di apprendimento formale richieste per accedere all'istruzione secondaria superiore o all'istruzione superiore. Alcuni paesi offrono una risposta chiara a questa domanda, affermando che anche se le brevi qualifiche professionali aperte a tutti gli studenti possono portare a certificati e qualifiche riconosciuti, non sono equivalenti a quelli offerti nell'ambito del sistema educativo generale formale. Altri sistemi sembrano invece essere più flessibili al riguardo (per ulteriori dettagli si veda il Capitolo 4, Paragrafo 4.4). In questo contesto, è probabile che l'istituzione di quadri di qualifiche nazionali aiuterà a migliorare lo status dei vari tipi di certificati professionali che attualmente hanno tendenzialmente "carattere non formale". Se ulteriormente legati – attraverso i risultati dell'apprendimento – a qualifiche generali consolidate, potrebbero offrire lo strumento con cui gli studenti che possiedono soltanto qualifiche di basso livello possono accedere a ulteriori opportunità educative.

3.3.2. Opportunità di conseguire una qualifica di livello intermedio da adulti

Le politiche europee pongono l'accento in modo particolare sull'importanza di assicurare che i giovani rimangano nell'istruzione o nella formazione almeno fino alla fine dell'istruzione secondaria superiore ⁽¹²⁾. Infatti, secondo i dati statistici disponibili, coloro che hanno completato almeno l'istruzione secondaria superiore hanno un tasso di occupazione notevolmente più alto rispetto a coloro che hanno completato soltanto l'istruzione secondaria inferiore ⁽¹³⁾. Inoltre, le professioni che richiedono il completamento dell'istruzione secondaria superiore sono spesso legate a stipendi più alti, migliori condizioni di lavoro e più opportunità di istruzione e formazione rispetto alle professioni che specificano livelli di qualifiche più basse (per ulteriori dettagli sulla partecipazione all'istruzione e alla formazione per livello di istruzione e categorie professionali si veda il Capitolo 1, Figura 1.7). Ma quali opportunità esistono nei paesi europei per gli adulti che desiderino conseguire una qualifica secondaria superiore in un momento successivo della vita? Quali sono i programmi disponibili, quali gli istituti coinvolti e quale percentuale della popolazione ottiene una qualifica secondaria superiore durante l'età adulta? Sono tutte domande a cui si propone di rispondere il presente paragrafo.

Modalità organizzative

Sebbene in tutti i paesi europei sia possibile conseguire una qualifica secondaria superiore in un momento successivo della vita, il modo in cui l'offerta è organizzata varia. In molti paesi europei (ad esempio Bulgaria, Repubblica ceca, Estonia, Malta, Romania, Slovacchia, Regno Unito e Islanda; EACEA/Eurydice, 2011a), non esistono programmi specifici né una parte specifica del sistema di istruzione o formazione dedicati all'offerta di istruzione secondaria superiore per studenti adulti. Ciononostante, in questi paesi, l'istruzione secondaria superiore (generale o professionale) che porta a qualifiche generali può essere offerta con varie modalità flessibili, inclusi i corsi serali a tempo parziale. Tali corsi sono aperti a tutti gli studenti che non sono più soggetti all'istruzione obbligatoria tempo pieno.

Alcuni paesi hanno sviluppato programmi d'istruzione secondaria superiore dedicata agli studenti adulti. La Svezia, ad esempio, ha introdotto un sistema di "istruzione secondaria superiore per gli adulti" (*Kommunal Vuxenutbildning (Komvux)*) rivolto alle persone di almeno 20 anni. La Norvegia ha istituito un sistema simile, ma per studenti leggermente più grandi, e cioè di almeno 25 anni. Anche i paesi di lingua tedesca hanno una lunga tradizione di programmi secondari superiori rivolti a studenti adulti. L'Austria ha istituito un sistema di "scuole per adulti lavoratori" (*Schulen für Berufstätige*) che offre quasi tutti i campi dell'istruzione secondaria superiore in corsi serali. La Germania ha sviluppato un sistema di "istruzione secondaria superiore per gli adulti" aperto a coloro che hanno raggiunto l'età di 19 anni.

I programmi secondari superiori per studenti adulti possono essere offerti anche nell'ambito di quadri di riferimento della "seconda opportunità" che includono vari livelli educativi. Questo si riscontra nella Comunità francese del Belgio, nel sistema denominato "istruzione per la promozione sociale" (*enseignement de promotion sociale*). Questo quadro comprende programmi a vari livelli educativi (secondario inferiore, secondario superiore e istruzione superiore) che portano a certificati equivalenti a quelli conseguiti nel sistema dell'istruzione iniziale, oltre a qualifiche specifiche del sistema

⁽¹²⁾ I documenti politici chiave che affrontano la questione sono: Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»), GU C 119/02, 28.5.2009; Comunicazione della Commissione del 3 marzo 2010 – Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva (Commissione europea, 2010); Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni – La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020 (Commissione europea, 2011a); Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, GU OJ 2011/C 191/01, 1.7.2011.

⁽¹³⁾ Per ulteriori dettagli sui tassi di disoccupazione per livello di istruzione conseguito si veda il sito Eurostat, codice online: *lfsa_ergaed* (Consultato il 3 dicembre 2014).

dell'istruzione degli adulti. I Paesi Bassi hanno istituito un sistema chiamato VAVO (*Voortgezet algemeen volwassenenonderwijs*), che comprende programmi per studenti adulti che corrispondono a vari percorsi di istruzione secondaria inferiore e superiore. Il Lussemburgo ha sviluppato un quadro molto simile, e cioè il sistema chiamato “secondo percorso di qualifica” (*2e voie de qualification*).

Uno schema simile, ma con un forte orientamento al mercato del lavoro, è presente nella Comunità fiamminga del Belgio. Lo schema, chiamato “percorsi OKOT” (acronimo neerlandese per “percorsi che portano a una qualifica educativa”), consente ai disoccupati di almeno 22 anni in cerca di lavoro e con un contratto di formazione VBAD (cioè un contratto con servizi pubblico per l'impiego) di seguire corsi di qualifica presso un istituto di istruzione. I corsi si concentrano sui settori che registrano una carenza di lavoratori qualificati e portano a varie qualifiche, da un diploma di istruzione secondaria a un diploma di istruzione superiore professionale di primo livello.

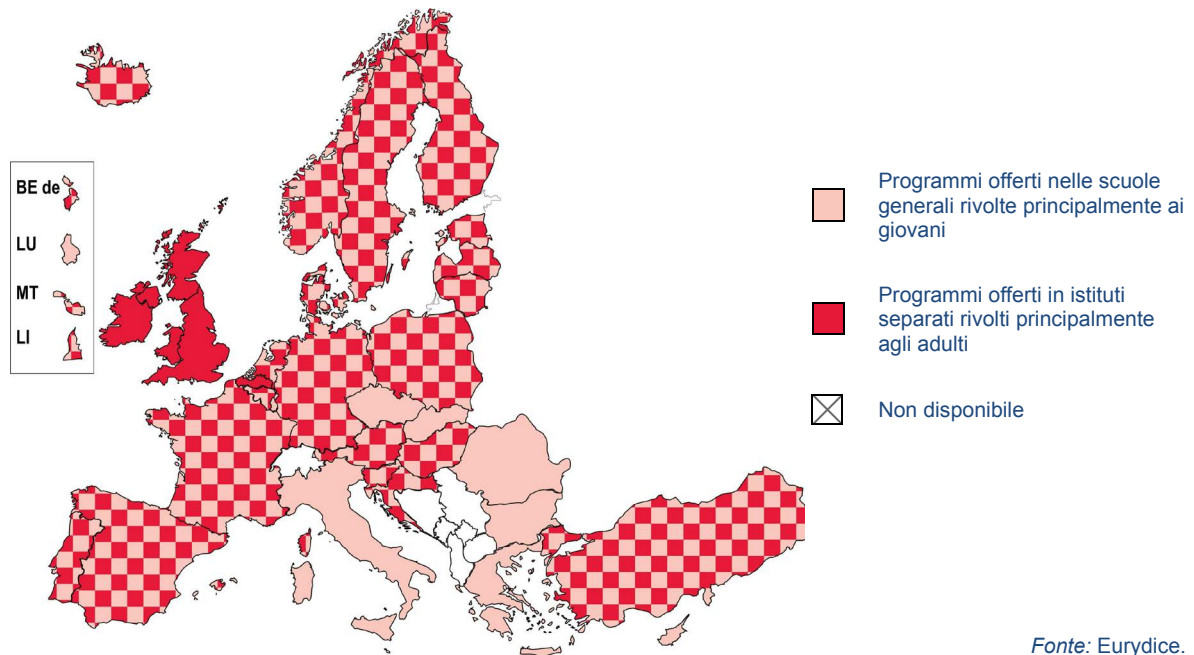
Va anche notato che diversi paesi hanno sviluppato programmi specifici nell'ambito dell'istruzione secondaria superiore rivolti ai giovani che hanno abbandonato precocemente la scuola. Spesso questi programmi hanno un limite massimo di età. Ad esempio la Francia ha introdotto una rete di “scuole della seconda opportunità” (chiamate con l'abbreviazione “E2C”) che offre programmi per giovani di età compresa tra i 18 e i 25 anni che hanno abbandonato il sistema di istruzione iniziale senza conseguire qualifiche. Analogamente il Lussemburgo ha istituito una “scuola della seconda opportunità” (*école de la 2e chance*) rivolta a coloro che hanno tra i 16 e i 24 anni e hanno abbandonato precocemente la scuola. Anche l'Ungheria indica un programma della seconda opportunità finanziato dall'UE (*Második esély*), rivolto in modo specifico ai giovani che hanno abbandonato precocemente la scuola.

Come già mostrato nei precedenti studi Eurydice, le modalità con cui gli istituti offrono programmi secondari superiori per gli adulti variano in Europa (per un elenco dettagliato delle diverse modalità si veda EACEA/Eurydice 2011a, pp. 30-34). Un sommario di queste modalità è fornito nella Figura 3.5, che mostra che alcuni paesi offrono soltanto programmi secondari superiori per studenti maturi nelle scuole generali che offrono anche istruzione iniziale per i giovani (Bulgaria, Repubblica ceca, Grecia, Italia, Cipro, Lussemburgo, Romania e Slovacchia). In altri paesi, tuttavia, i principali soggetti che erogano servizi educativi sono istituti dedicati all'istruzione e alla formazione degli adulti. Nella Comunità fiamminga del Belgio, ad esempio, gli adulti possono seguire l'istruzione secondaria superiore in 35 centri di istruzione degli adulti (*Centra voor Volwassenenonderwijs*), che sono organizzazioni senza fini di lucro sovvenzionate con fondi pubblici.

Nella maggior parte dei paesi sono presenti entrambi i modelli, in modo che gli studenti maturi possano seguire programmi secondari superiori in istituti che offrono istruzione iniziale ai giovani oppure in istituti dedicati all'istruzione degli adulti. Ciononostante, sebbene siano operativi entrambi i modelli, uno dei due può essere più comune. In Austria, ad esempio, le “scuole per adulti lavoratori” possono operare in varie strutture, ma principalmente presso scuole che offrono istruzione iniziale ai giovani. Nei Paesi Bassi gli adulti possono seguire programmi di istruzione secondaria superiore professionale presso scuole secondarie per giovani oppure nei circa 40 centri regionali di formazione (ROC) che offrono una gamma completa di programmi di istruzione degli adulti, compresi i programmi di istruzione secondaria superiore. Ciononostante, sebbene esistano le due possibilità, la maggior parte degli adulti frequenta le lezioni nei centri regionali di formazione.

Va anche notato che talvolta si riscontrano differenze tra programmi generali e programmi a orientamento professionale. In Polonia, ad esempio, mentre l'istruzione secondaria superiore professionale può essere offerta agli adulti da vari istituti, tra cui le scuole professionali che si rivolgono anche ai giovani, l'istruzione secondaria superiore generale è offerta agli adulti soltanto in scuole generali secondarie superiori separate e in istituti di istruzione continua per gli adulti.

Figura 3.5: Soggetti erogatori di servizi educativi che offrono istruzione secondaria superiore per gli adulti, 2013/14



Fonte: Eurydice.

Note esplicative

I programmi secondari superiori per gli adulti offerti nelle scuole generali sono generalmente corsi a tempo parziale o corsi serali.

La figura non considera le diverse modalità che possono applicarsi ai programmi secondari superiori generali e professionali. Questo significa che se l'istruzione secondaria superiore generale è offerta soltanto in un tipo di struttura e l'istruzione e la formazione professionale in un altro tipo di struttura, la figura mostra entrambe le strutture.

Nota specifica per paese

Italia: gli adulti possono seguire corsi in competenze che corrispondono ai primi due anni di istruzione secondaria superiore presso i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti – CPIA, di recente istituzione (2012). Ciononostante, una piena qualifica secondaria superiore può essere conseguita soltanto nelle scuole generali rivolte principalmente ai giovani. Pertanto, la figura si riferisce soltanto a quest'ultima categoria di istituti.

Regno Unito: i dati si riferiscono ai programmi offerti dai *college* di istruzione post-secondaria non terziaria. Ciononostante, sebbene i *college* siano i principali soggetti erogatori di servizi educativi che offrono corsi professionali tecnici per gli adulti, non si concentrano soltanto su questi e, a seconda degli accordi locali, sono anche i principali soggetti erogatori di servizi educativi che offrono programmi a tempo pieno per giovani nella fascia d'età 16-19 anni.

Conseguire una qualifica di livello intermedio nell'età adulta: cosa ci dicono le statistiche?

Dopo aver esaminato la tendenza dell'offerta per gli studenti adulti al livello secondario superiore, ci si chiede fino a che punto l'istruzione degli adulti contribuisca al numero di qualifiche di livello intermedio nella società. La Figura 3.6, basata sull'Indagine UE sulla forza lavoro (EU LFS), offre una risposta parziale a questa domanda, considerando la percentuale di adulti (25-64 anni) che hanno conseguito una qualifica di livello intermedio, cioè una qualifica secondaria superiore o post-secondaria non terziaria, nel corso dell'età adulta.

I dati mostrano che in media, nei paesi UE, il 3,6% degli adulti ha acquisito una qualifica secondaria superiore – che attualmente rappresenta il loro titolo di studio più elevato (si vedano le note esplicative relative alla Figura 3.6) nel corso dell'età adulta, cioè dai 25 anni in su. Oltre a questa cifra media, i dati indicano differenze sostanziali tra i paesi.

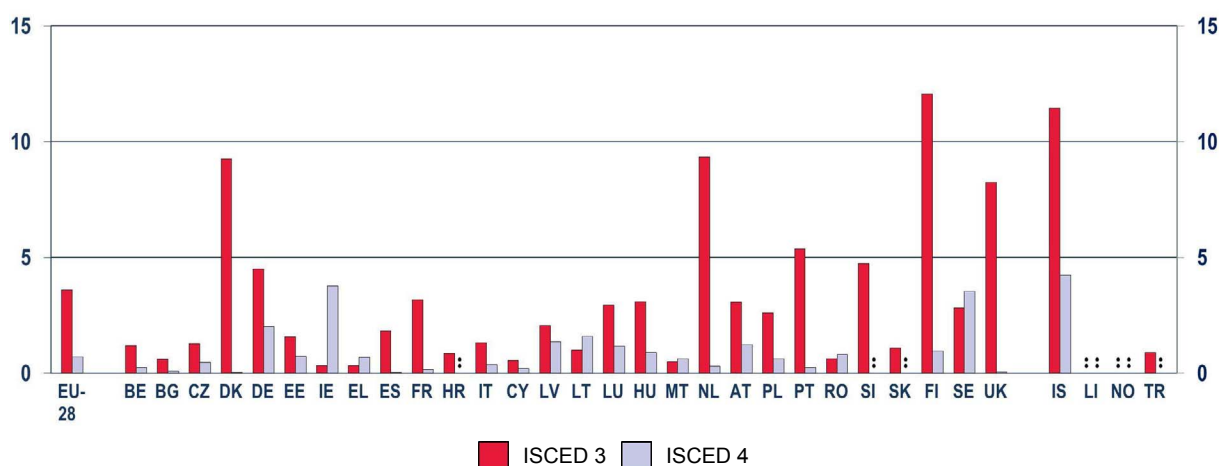
In circa la metà dei paesi europei, meno del 2% degli adulti ha conseguito una qualifica secondaria superiore nel corso dell'età adulta. Questo gruppo comprende paesi con profili educativi diversi. Innanzitutto, ci sono paesi come Repubblica ceca, Estonia, Lituania e Slovacchia, che hanno un

numero relativamente elevato di qualifiche secondarie superiori nella loro popolazione (si veda il Capitolo 1, Figura 1.1) e un basso tasso di abbandono scolastico precoce, il che significa che quasi tutti entrano nell'età adulta dopo aver completato l'istruzione secondaria superiore. Ci sono invece paesi con un numero relativamente basso di qualifiche secondarie superiori (in particolare Grecia, Spagna, Italia, Malta e Turchia), alcuni dei quali affrontano notevoli problemi legati al numero di giovani che abbandonano precocemente la scuola.

Alcuni paesi (Germania, Francia, Lettonia, Lussemburgo, Ungheria, Austria, Polonia, Slovenia e Svezia) si avvicinano alla media UE, con una percentuale della popolazione adulta (25-64 anni) che ha conseguito una qualifica secondaria superiore nell'età adulta pari al 2-5%. Tali paesi sono seguiti dal Portogallo, dove il 5,4% degli adulti ha completato l'istruzione secondaria superiore nel corso dell'età adulta. Tenendo conto del fatto che il Portogallo è caratterizzato da livelli di istruzione particolarmente bassi tra la popolazione adulta (circa il 60% degli adulti ha completato al massimo l'istruzione secondaria inferiore; si veda il Capitolo 1, Figura 1.1), i dati indicano che l'istruzione e la formazione degli adulti contribuiscono in modo significativo al numero di qualifiche secondarie superiori in questo paese. Infatti in Portogallo un adulto su quattro con una qualifica secondaria superiore l'ha acquisita nel corso dell'età adulta (per ulteriori dettagli, si vedano i dati contenuti nelle note esplicative relative alla Figura 3.6).

Alcuni paesi si posizionano molto al di sopra della media UE, il che significa che una percentuale significativa della loro popolazione adulta ha conseguito una qualifica secondaria superiore all'età di almeno 25 anni. Si tratta di Finlandia (12,1%), Islanda (11,4%), Danimarca, Paesi Bassi (entrambi 9,3%) e Regno Unito (8,2%). Questi paesi mostrano profili educativi degli adulti leggermente diversi: in Danimarca, Finlandia, Paesi Bassi e Regno Unito la percentuale di adulti scarsamente qualificati nella popolazione adulta è al di sotto della media UE, mentre in Finlandia è leggermente al di sopra (si veda il Capitolo 1, Figura 1.1).

Figura 3.6: Adulti (25-64 anni) che hanno acquisito una qualifica di livello intermedio durante l'età adulta (dai 25 anni in su) come percentuale di tutti gli adulti (25-64 anni), 2013



%	UE-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 3	3,6	1,2	0,6	1,3	9,3	4,5	1,6	0,3	0,3	1,8	3,2	0,8	1,3	0,6	2,1	1,0	2,9
ISCED 4	0,7	0,2	0,1	0,5	0,0	2,0	0,7	3,8	0,7	0,0	0,1	:	0,4	0,2	1,4	1,6	1,2
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
ISCED 3	3,1	0,5	9,3	3,1	2,6	5,4	0,6	4,7	1,1	12,1	2,8	8,2		11,4	:	:	0,9
ISCED 4	0,9	0,6	0,3	1,2	0,6	0,2	0,8	:	:	0,9	3,5	0,1		4,2	:	:	:

Fonte: Eurostat (EU LFS). Dati raccolti e calcolati da Eurostat.

Note esplicative

La figura si riferisce soltanto agli adulti che hanno acquisito una qualifica di livello intermedio (ISCED 3 o 4) durante l'età adulta, e che attualmente rappresenta la loro qualifica più elevata. La figura non rappresenta le situazioni in cui le persone conseguono più di una qualifica durante l'età adulta, in particolare nei casi in cui gli adulti passano da una qualifica di livello intermedio a una qualifica dell'istruzione superiore (ad esempio concludono l'istruzione secondaria superiore all'età di 27 anni e l'istruzione superiore all'età di 32 anni). Questo è dovuto al fatto che l'indagine UE LFS indaga soltanto la qualifica di più alto livello e l'età in cui è stata conseguita.

Mentre la Figura 3.6 considera la percentuale di adulti (25-64 anni) che hanno conseguito una qualifica di livello intermedio nell'età adulta come percentuale della popolazione adulta totale, è anche utile quantificare la percentuale di adulti (25-64 anni) che hanno conseguito una qualifica di livello intermedio durante l'età adulta come percentuale di tutti coloro (25-64 anni) che possiedono qualifiche di livello intermedio (anziché tutti gli adulti). Questo indica il contributo dell'istruzione e della formazione degli adulti al numero di qualifiche di livello intermedio nei vari paesi. I dati sono presentati nella tabella seguente.

Adulti (25-64 anni) che hanno acquisito una qualifica di livello intermedio durante l'età adulta (dai 25 anni in su) come percentuale di tutti coloro che possiedono qualifiche di livello intermedio (25-64 anni), 2013

%	UE-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 3	8,3	3,5	1,0	1,8	22,6	9,0	3,5	1,5	1,1	8,3	7,6	1,5	3,2	1,5	4,1	2,7	8,2
ISCED 4	24,1	8,0	18,8	28,4	75,8	25,1	10,6	28,3	8,3	27,5	53,5	:	46,1	10,9	16,7	7,4	35,6
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
ISCED 3	5,4	3,6	22,5	5,9	4,3	26,6	1,1	8,2	1,5	26,9	7,2	22,3		38,6	:	:	5,1
ISCED 4	41,1	7,4	75,2	11,5	17,6	41,6	20,7	:	:	95,3	49,0	60,7		66,3	:	:	:

Fonte: Eurostat (EU LFS). Dati raccolti e calcolati da Eurostat.

Nota specifica per paese

Bulgaria, Danimarca, Spagna e Cipro: scarsa affidabilità per ISCED 4.

La figura sopraindicata sarebbe incompleta senza menzionare le qualifiche post-secondarie non terziarie. Come mostra la Figura 3.6, lo 0,7% degli adulti nell'UE ha completato l'istruzione post-secondaria non terziaria durante l'età adulta (cioè dai 25 anni in su). Questa bassa percentuale può essere in parte spiegata dal fatto che, nella maggior parte dei paesi europei, le qualifiche post-secondarie non terziarie non sono molto comuni. Pertanto, è solitamente raro per gli adulti possedere queste qualifiche⁽¹⁴⁾. Se si considera la percentuale di coloro che hanno conseguito una qualifica post-secondaria non terziaria durante l'età adulta rispetto al totale della popolazione adulta, soltanto quattro paesi si posizionano sensibilmente al di sopra della media UE, e cioè Germania, Irlanda, Svezia e Islanda. In questi paesi, tra il 2% e il 4,2% degli adulti ha conseguito una qualifica post-secondaria non terziaria durante l'età adulta, che rappresenta attualmente la loro qualifica più alta.

3.3.3. Ampliare gli orizzonti: opportunità di accesso all'istruzione superiore

Accedere all'istruzione superiore in un momento successivo della vita è un obiettivo importante per molti adulti che rientrano in percorsi di istruzione secondaria superiore. Può anche essere un obiettivo per coloro che non possiedono le qualifiche che garantiscono l'accesso all'istruzione superiore, ma che hanno accumulato conoscenze e abilità con l'apprendimento esperienziale. Le politiche europee nel campo dell'istruzione superiore (Commissione europea, 2011b) e i comunicati relativi al Processo di Bologna⁽¹⁵⁾ hanno evidenziato il tema dell'apertura dell'istruzione superiore a studenti non tradizionali, inclusi quelli con condizioni socialmente svantaggiate, studenti che accedono tardi

⁽¹⁴⁾ In molti paesi le qualifiche post-secondarie non terziarie sono principalmente legate all'istruzione e alla formazione degli adulti. Questo può essere osservato confrontando la differenza tra i dati della Figura 3.6 e i dati nelle note esplicative relative alla figura. I paesi per i quali i dati della Figura 3.6 sono bassi mentre i dati nelle note esplicative sono alti offrono prevalentemente qualifiche post-secondarie non terziarie nell'ambito del settore dell'istruzione degli adulti. Ciò significa che l'istruzione e la formazione degli adulti contribuiscono in modo significativo al numero di queste qualifiche; tuttavia il numero complessivo nella popolazione adulta rimane basso (come indicato nella Figura 3.6).

⁽¹⁵⁾ Si veda: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=80> (Consultato il 29 gennaio 2015).

(studenti che non entrano nell'istruzione superiore subito dopo aver concluso l'istruzione secondaria superiore) o studenti maturi che non possiedono le tradizionali qualifiche d'ingresso.

La rete Eurydice ha trattato il tema dei percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore in vari studi recenti (EACEA/Eurydice, 2011a; EACEA/Eurydice 2011b; Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2014a) ⁽¹⁶⁾. Sono stati individuati approcci diversi nei vari paesi. In particolare gli studi hanno mostrato che, sebbene in circa la metà dei paesi europei il completamento dell'istruzione secondaria superiore sia condizione necessaria per accedere a programmi di istruzione superiore, l'altra metà ha sviluppato approcci più flessibili ai requisiti di accesso all'istruzione superiore. Questi aspetti saranno trattati ulteriormente nel Capitolo 4 sulla flessibilità e i percorsi di progressione.

Laddove esistono percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore, in genere questi stessi includono la validazione dell'apprendimento non formale e informale (VNIL). Inoltre alcuni paesi hanno sviluppato programmi preparatori per candidati non tradizionali all'istruzione superiore. La finalità di questi programmi è duplice: offrire credenziali alternative per accedere all'istruzione superiore e al contempo far sì che i candidati all'istruzione superiore non tradizionali possiedano le abilità necessarie per raggiungere con successo i loro obiettivi di apprendimento. Tali programmi esistono in Francia, Irlanda, Svezia, Regno Unito e Islanda (si veda anche Capitolo 4, Figura 4.7).

I programmi preparatori per candidati non tradizionali all'istruzione superiore, generalmente, sono offerti dagli stessi istituti d'istruzione superiore. Tuttavia, in alcuni paesi possono anche essere offerti da altri istituti (ad esempio *further education colleges* nel Regno Unito). Sebbene questi programmi, in genere, non abbiano requisiti di accesso in termini di apprendimento pregresso, possono utilizzare altri criteri di ingresso, in particolare l'età dei candidati (i candidati devono cioè essere "studenti maturi"). Il requisito di età si applica al programma/qualifica "DAEU" (*Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires*) che esiste in Francia. Qui i candidati devono avere almeno 20 anni; non devono possedere la qualifica standard di accesso all'istruzione superiore (*baccalauréat*) e devono essere fuori dal sistema scolastico da almeno due anni. Generalmente, il programma dura un anno e prevede circa 300 ore di lezione. Attrae circa 5.000 studenti ogni anno.

Sebbene programmi simili, denominati "corsi di accesso", che esistono nel Regno Unito non prevedano un'età minima definita in modo rigido, sono concepiti in modo specifico per studenti maturi che da tempo sono fuori dal percorso di l'istruzione, e generalmente ci si aspetta che gli studenti abbiano almeno 19 anni quando iniziano il corso. Alcuni di questi corsi sono focalizzati in modo specifico su una materia, come ad esempio "diritto", "scienze infermieristiche" o "studi economici", mentre altri offrono una preparazione in varie materie. Un'offerta simile, con lo stesso nome (corsi di accesso), si riscontra in Irlanda.

L'Islanda ha sviluppato un programma chiamato "studi preliminari" (*frumgreinanám*). Dura circa uno o due anni ed è accettato dalla maggior parte delle università islandesi come preparazione alternativa all'istruzione superiore, attraverso la sostituzione del tradizionale esame di immatricolazione. Alcune università lo offrono a distanza. Secondo le autorità islandesi, gli "studi preliminari" sono diventati piuttosto diffusi negli ultimi anni tra adulti privi di qualifiche formali per ottenere l'accesso alle università. Nel 2011, tali studi hanno attratto 640 persone. È anche interessante notare che i candidati che necessitano di un supporto nell'apprendimento prima di accedere agli "studi preliminari" possono seguire un "programma di base" chiamato *menntastoðir*. A differenza degli studi preliminari, che sono offerti dalle università, il programma d'istruzione di base è offerto dagli 11 Centri per l'apprendimento permanente che si trovano nel paese. Comprende circa 600 ore di lezione.

⁽¹⁶⁾ Oltre agli studi Eurydice sull'istruzione superiore, gli istituti europei hanno recentemente coordinato uno studio incentrato in modo specifico sugli studenti adulti nell'istruzione superiore (si veda: Commissione europea, 2013).

Il programma svedese chiamato “anno di base” (*Basår*) è simile al gruppo di programmi sopra descritti. Il corso, il cui completamento richiede un anno, si rivolge agli studenti che non possiedono le qualifiche tradizionali necessarie per accedere ad alcuni programmi di istruzione superiore (ad esempio, medicina o ingegneria civile). Ciononostante, i principali soggetti erogatori di servizi educativi e che offrono il programma, cioè istituti di istruzione superiore, in genere accettano soltanto gli studenti che hanno già completato una qualche forma di istruzione secondaria superiore. Soltanto alcuni soggetti che erogano servizi educativi, tra cui gli istituti municipali o i soggetti indipendenti che erogano servizi educativi, accettano studenti privi di qualifiche secondarie superiori.

Alcuni paesi offrono corsi preparatori per candidati non tradizionali all'istruzione superiore, ma il completamento di questi corsi non è sufficiente per accedere all'istruzione superiore. È questo il caso della Spagna, dove chiunque desideri accedere all'università deve superare un esame d'ingresso (tranne coloro che hanno più di 40 anni e un'esperienza professionale legata agli studi che desiderano intraprendere). Esistono speciali esami di ingresso per due diverse categorie di studenti maturi: quelli di età superiore ai 25 anni e quelli di età superiore ai 45 anni. Per prepararsi a questi esami, gli studenti maturi possono seguire corsi presso vari istituti, tra cui centri per l'istruzione degli adulti pubblici o privati, oppure università.

Conclusioni

Questo capitolo ha tentato di esaminare le tipologie di programmi finanziati (o cofinanziati) con fondi pubblici presenti in Europa per gli adulti che desiderino migliorare le proprie abilità di base, oppure per coloro che hanno abbandonato il sistema educativo iniziale con qualifiche di basso livello oppure senza qualifiche. Partendo da una discussione concettuale su termini comunemente utilizzati come “alfabetizzazione”, “abilità di base”, “istruzione di base degli adulti” e “istruzione della seconda opportunità”, il capitolo ha mostrato che questi termini non hanno un unico significato universale. Appartengono, invece, a un ampio campo concettuale che copre vari temi che si sovrappongono o che sono strettamente legati. L'analisi ha pertanto assunto un approccio pragmatico, utilizzando il termine “abilità di base” con riferimento alle abilità in lettura e scrittura, calcolo e nelle TIC “con o senza riferimento ad altre abilità”, e utilizzando il termine “istruzione della seconda opportunità” in alcuni casi ben definiti.

Prendendo in considerazione i programmi per le abilità di base, il capitolo ha delineato la complessità del campo, mostrando che le abilità di base possono essere integrate nell'offerta di istruzione e formazione in vari modi. Possono costituire il nucleo di programmi dedicati, che fanno riferimento esplicito al miglioramento di queste abilità, oppure possono essere integrati in programmi che contribuiscono allo stesso obiettivo senza specificare in modo specifico le abilità di base. Inoltre, le abilità di base possono essere offerte in vari ambienti, dagli istituti di istruzione e formazione al posto di lavoro o in strutture della comunità. Al fine di consentire un confronto transnazionale, l'analisi ha definito vari gruppi di programmi all'interno dei quali è stata studiata l'offerta delle abilità di base.

L'analisi mostra che la maggior parte dei paesi offre sovvenzioni per programmi legati al sistema di istruzione iniziale fino alla fine del livello secondario inferiore, cioè il livello completato da giovani che, a seconda del paese, hanno tra i 14 e i 16 anni. I programmi per gli studenti maturi legati all'istruzione iniziale spesso si concentrano sulle abilità funzionali in varie aree, tra cui lettura, scrittura, calcolo e TIC. A seconda del paese, possono anche includere elementi professionali. Nella maggior parte dei paesi, questi programmi includono varie aree curriculari seguite da tutti gli studenti. Ciononostante, alcuni paesi li organizzano per materia, consentendo agli studenti maturi di seguire corsi brevi in specifiche aree disciplinari (ad esempio, TIC, matematica, lingue straniere ecc.). In generale, la

portata dell'offerta sembra seguire le necessità dei singoli paesi, come illustrato nel Capitolo 1 (Figura 1.1). Tuttavia, quando i programmi sono concepiti e offerti per materia, sembra che attirino anche persone già in possesso di qualifiche formali associate all'istruzione secondaria inferiore.

Al di là dei programmi legati al sistema dell'istruzione iniziale, alcuni paesi hanno sviluppato programmi dedicati alle abilità di base o programmi quadro. Questi rappresentano un campo molto variegato, che spazia da programmi con soggetti erogatori, curricula e standard definiti in modo chiaro, a programmi o programmi quadro in cui buona parte di questi aspetti è definita a livello locale. I programmi dedicati alle abilità di base non sono necessariamente a carattere non formale: talvolta sono riconosciuti dai quadri e dalle strutture delle qualifiche dei paesi.

L'analisi ha individuato altre aree chiave nei programmi che contribuiscono a migliorare le abilità di base. In primo luogo, ha individuato un gruppo di programmi preparatori volti a sostenere gli adulti nell'apprendimento e a integrare le abilità di base in vari modi diversi. In secondo luogo, ha evidenziato come l'istruzione e la formazione professionale, l'apprendimento basato sul lavoro e le Politiche attive del mercato del lavoro contribuiscono all'offerta di programmi per le abilità di base dedicati o integrati. In terzo luogo, ha illustrato l'istruzione popolare degli adulti, citando esempi di paesi in cui il settore beneficia di continue sovvenzioni pubbliche, oltre a casi in cui le sovvenzioni sono offerte principalmente attraverso iniziative basate su progetti e finanziate dall'UE. Infine, l'analisi ha riconosciuto il contributo dei programmi a cavallo tra apprendimento non formale e informale, in particolare quelli che rientrano nel vasto campo dell'alfabetizzazione delle famiglie.

In assenza di valutazioni dei programmi trattati, il capitolo ha esplorato le recenti valutazioni dell'efficacia dell'offerta di programmi per le abilità di base. La letteratura accademica indica che un progresso sostanziale nell'apprendimento delle abilità di base richiede almeno 100 ore di lezione. Va tuttavia menzionato che la valutazione dell'efficacia dei programmi per le abilità di base è un compito arduo che dovrebbe essere svolto in un arco di tempo esteso, tenendo in considerazione che gli studenti che affrontano difficoltà con le abilità di base non necessariamente seguono un percorso di apprendimento diretto o ininterrotto.

Oltre ai programmi in abilità di base, il capitolo ha esaminato le opportunità per coloro con qualifiche di basso livello o senza qualifiche di conseguire una qualifica riconosciuta in un momento successivo della vita. In questo contesto, il capitolo ha dapprima riconosciuto il ruolo dell'istruzione e della formazione professionale e dei sistemi di qualifiche professionali nel fornire opportunità agli adulti con apprendimento formale pregresso limitato. Infatti, diversi paesi europei hanno sviluppato sistemi di qualifiche aperti – almeno a livello d'ingresso – agli adulti con limitato apprendimento formale pregresso. Questi possono rappresentare il primo passo verso qualifiche di livello più elevato.

Passando al contesto delle qualifiche di livello intermedio, il capitolo ha esaminato le modalità organizzative con cui gli adulti possono seguire studi secondari superiori. Ha mostrato che mentre alcuni paesi hanno sviluppato programmi quadro dedicati che fanno riferimento in modo specifico all'"istruzione secondaria superiore degli adulti", in altri casi l'offerta per gli adulti è offerta all'interno del quadro dell'istruzione secondaria superiore generale. Esistono, inoltre paesi, che hanno sviluppato quadri per studenti adulti che coprono vari livelli di qualifica, da quelle di base a quelle dell'istruzione superiore. Inoltre, l'analisi ha individuato esempi di programmi secondari superiori rivolti in modo specifico ai giovani che hanno abbandonato l'istruzione iniziale senza conseguire una qualifica. Nella maggior parte dei paesi, gli adulti possono seguire programmi secondari superiori presso scuole generali la cui finalità principale è l'offerta di istruzione e formazione iniziale ai giovani, oppure presso istituti separati rivolti principalmente agli adulti.

A prescindere dal modo in cui gli studenti conseguono le qualifiche secondarie superiori, il capitolo ha indicato la percentuale di adulti che ha acquisito una qualifica di livello intermedio come qualifica massima durante l'età adulta. Utilizzando i dati dell'Indagine UE sulla forza lavoro, l'analisi ha mostrato che il 3,6% degli adulti nell'UE ha completato un programma secondario superiore in un momento successivo della vita, cioè almeno a 25 anni. Alcuni paesi si posizionano notevolmente al di sopra della media UE, e cioè Danimarca, Paesi Bassi, Finlandia, Regno Unito e Islanda. In questi paesi, una percentuale che varia dall'8,2% al 12,1% degli adulti ha conseguito una qualifica secondaria superiore in un momento successivo della vita. Se si considerano soltanto i paesi con la percentuale più elevata di adulti privi di qualifiche secondarie superiori (come discusso nel Capitolo 1, Figura 1.1), il Portogallo appare quello in cui i programmi di istruzione degli adulti sembrano contribuire di più al numero di qualifiche secondarie superiori degli adulti in possesso di una qualifica secondaria superiore, circa uno su quattro l'ha acquisita durante l'età adulta. Per quanto riguarda l'istruzione post-secondaria non terziaria, soltanto lo 0,7% degli adulti in Europa ha acquisito questo tipo di qualifica durante l'età adulta. Questa bassa percentuale è principalmente dovuta al fatto che i programmi e le qualifiche post-secondarie non terziarie non sono molto comuni nella maggior parte dei paesi europei.

Infine, il capitolo ha esaminato le opportunità educative più ampie, analizzando i programmi che preparano candidati non tradizionali all'istruzione superiore, in particolare quelli con istruzione formale pregressa limitata o con una qualifica professionale che non consente l'accesso a questo livello di istruzione. L'analisi ha mostrato che tra i paesi che offrono percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore (che saranno discussi ulteriormente nel capitolo successivo), pochissimi hanno sviluppato programmi su ampia scala per ampliare l'accesso all'istruzione superiore che includono corsi preparatori per coloro che possiedono soltanto qualifiche di basso livello. Ci si chiede se i sistemi che offrono accesso flessibile all'istruzione superiore stiano facendo abbastanza per consentire agli studenti non tradizionali di conseguire i propri obiettivi di istruzione superiore.

CAPITOLO 4: FLESSIBILITÀ E PERCORSI DI PROGRESSIONE

Gli adulti che intendono (re-)intraprendere un percorso di apprendimento, in particolare quelli con scarse abilità di base o qualifiche di basso livello, possono andare incontro a ostacoli quali la difficoltà di trovare un'offerta adeguata (si veda il Capitolo 3) o che non sia troppo costosa (si veda il Capitolo 6). In questo contesto sono di fondamentale importanza anche le forme di flessibilità previste per gli adulti sia per quanto riguarda i requisiti di accesso che le modalità di erogazione dei programmi.

L'esperienza fatta dai paesi ha dimostrato che l'adozione di alcuni accorgimenti nel modo in cui sono organizzati ed erogati i programmi può facilitare la partecipazione degli adulti. La chiave di tutto è la flessibilità, in particolare con riferimento alle modalità di apprendimento. Offerta di formazione a distanza (con forme quali l'e-learning e il blended learning), programmi di studio organizzati in unità o moduli più gestibili, qualifiche basate su un sistema di crediti, validazione dell'apprendimento non formale e informale, oltre a garantire la permeabilità tra i livelli e i percorsi, sono tutti elementi che contribuiscono a ridurre le barriere che ostacolano la partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione.

Il concetto di permeabilità applicata ai sistemi di istruzione e formazione si riferisce alla facilità con cui gli studenti sono in grado di passare da un livello d'istruzione al successivo e da un programma di istruzione all'altro. In questo senso le raccomandazioni della politica europea in materia di istruzione, delineate nel *Bruges communiqué* del 2010 ⁽¹⁾ così come la strategia Europa 2020 (Commissione Europea, 2010) sottolineano che permeabilità e percorsi di apprendimento flessibili sono una precondizione per avere sistemi europei di istruzione e formazione moderni che favoriscano l'apprendimento permanente (che si realizzi non solo nelle scuole, ma anche al lavoro, nella gestione della casa e nella cura della famiglia, nell'impegno civile e nelle attività ricreative). I sistemi di istruzione e formazione europei, però, sono tradizionalmente costituiti da sottosistemi separati e gerarchici (istruzione generale, professionale e superiore), che funzionano piuttosto bene per gli studenti che seguono un percorso formativo predefinito e meno bene per gli studenti "atipici", come, ad esempio, gli adulti scarsamente qualificati che intendono riprendere un percorso di apprendimento.

L'obiettivo di questo capitolo è in primo luogo quello di esaminare i principali ostacoli alla partecipazione degli adulti all'apprendimento e, successivamente, di illustrare alcune modalità di erogazione e alcune soluzioni organizzative che possono contribuire alla rimozione di queste barriere, favorendo così la partecipazione degli adulti con qualifiche di basso livello. Il capitolo è suddiviso in cinque paragrafi. Il primo presenta i dati statistici relativi agli ostacoli alla partecipazione. Il secondo si occupa dei programmi di istruzione a distanza per gli adulti. Il terzo esamina il livello di modularizzazione dei programmi e di sviluppo delle qualifiche basate sui crediti. Il quarto esplora la questione della permeabilità, concentrandosi sui requisiti previsti per la transizione dalla scuola secondaria inferiore alla scuola secondaria superiore e da questa all'istruzione superiore. Il quinto e ultimo esamina la diffusione degli accordi per la validazione dell'apprendimento non formale e informale (VNIL) per poi illustrare i dati raccolti in questo campo, in particolare quelli relativi alla partecipazione e ai profili degli utenti.

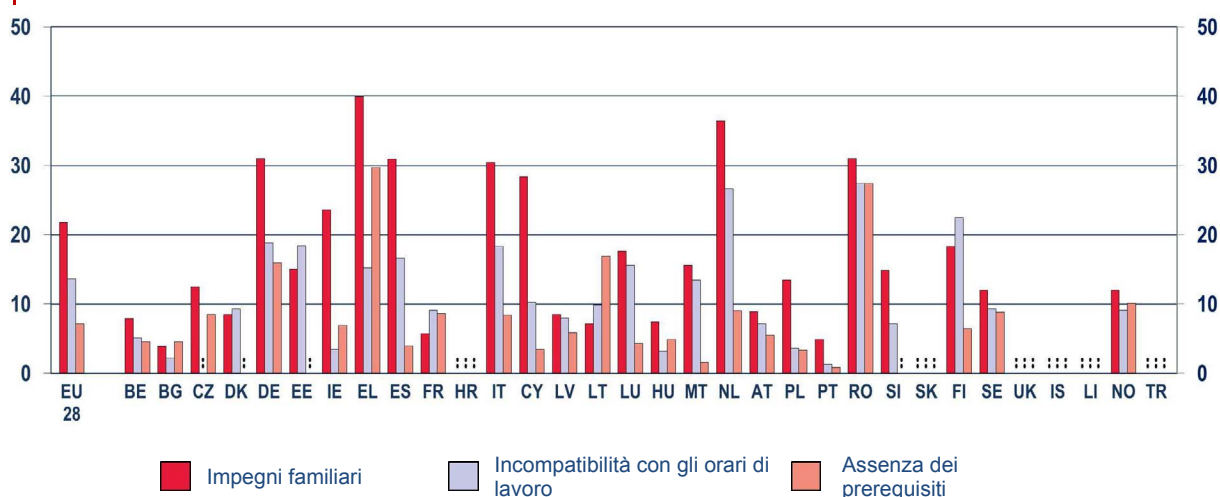
⁽¹⁾ *The Bruges Communiqué on enhanced European cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011-2020.*

4.1. Che cosa rende difficile la partecipazione degli adulti all'apprendimento?

All'interno dell'Indagine sull'istruzione degli adulti (AES), è stato chiesto agli intervistati (25-64 anni) di indicare quali difficoltà si trovavano ad affrontare nella partecipazione all'apprendimento permanente. La domanda offriva agli intervistati la possibilità di scegliere tra diverse risposte che andavano da "nessun bisogno di istruzione e formazione" a una serie di ostacoli alla partecipazione, tra i quali: impegni familiari, incompatibilità tra formazione e lavoro, assenza dei prerequisiti, costi, mancanza di sostegno da parte del datore di lavoro, indisponibilità di attività di apprendimento adeguate, difficoltà di accedere alle TIC, motivi di salute o di età (per l'elenco completo si veda la nota esplicativa della figura 4.1).

La figura 4.1 si concentra sugli adulti con un basso livello d'istruzione (inferiore al livello secondario superiore) prendendo in esame tre tipologie di ostacoli: due legati ai vincoli di tempo, che limitano la possibilità di conciliare le attività di istruzione e formazione con gli impegni familiari e con gli orari di lavoro, mentre il terzo si riferisce alla mancanza dei prerequisiti, come le qualifiche di accesso, argomento che sarà ulteriormente discusso nel paragrafo relativo ai percorsi di progressione tra i livelli di istruzione (Paragrafo 4.4). Delle barriere legate ai costi da sostenere se ne parlerà nel capitolo 6, dedicato al finanziamento dell'istruzione degli adulti.

Figura 4.1: Ostacoli alla partecipazione degli adulti (25-64) con basso livello di istruzione (ISCED 0-2) all'apprendimento permanente, 2011



%	UE-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
Famiglia	21,8	7,9	3,9	12,5	8,5	31,1	15	23,6	39,9	30,9	5,7	:	30,4	28,4	8,5	7,1	17,6
Lavoro	13,6	5,1	2,2	:	9,3	18,8	18,4	3,5	15,2	16,6	9,1	:	18,3	10,2	8,1	9,9	15,6
Prerequisiti	7,1	4,5	4,5	8,5	:	15,9	:	6,9	29,7	4	8,6	:	8,4	3,5	5,9	16,9	4,3
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
Famiglia	7,4	15,6	36,4	8,9	13,5	4,9	31	14,9	:	18,3	12	:		:	:	12	:
Lavoro	3,2	13,5	26,6	7,1	3,6	1,3	27,4	7,1	:	22,5	9,3	:		:	:	9,1	:
Prerequisiti	4,9	1,6	9	5,5	3,3	0,9	27,4	:	:	6,4	8,8	:		:	:	10,1	:

Fonte: Eurostat (AES). Codice dei dati online: *trng_aes_178* (dati raccolti nel settembre 2014).

Note esplicative

UE-28: stima.

Risultati (media UE) completi dell'indagine AES sugli adulti con un basso livello di istruzione (ISCED 0-2): il 38,8% degli intervistati ha risposto di non aver bisogno di formazione per la propria attività lavorativa; il 21,8% non ha tempo a causa degli impegni familiari; il 18,1% non ne ha bisogno per motivi personali (non legati al lavoro); il 13,6% non riesce a conciliare la formazione con l'orario di lavoro; il 13,3% non può permettersela perché troppo costosa; il 13% non può partecipare per motivi di salute o di età; il 7,1% non ha i prerequisiti richiesti; l'8,2% ha incontrato difficoltà nel reperire il programma che cercava; il 6,8% ha sperimentato uno scarso supporto da parte del datore di lavoro o degli enti pubblici; per il 6,0% degli intervistati la formazione non era disponibile a una distanza conveniente; il 3% non possiede un computer o non ha accesso a Internet (per l'apprendimento a distanza) (dati raccolti nel settembre 2014).

Nota specifica per paese

Bulgaria, Danimarca, Lituania, Romania e Norvegia: scarsa affidabilità delle risposte “nessuna attività di formazione per mancanza di tempo a causa degli impegni familiari”.

Bulgaria, Lettonia, Lituania, Ungheria, Austria, Romania, Slovenia e Norvegia: scarsa affidabilità delle risposte “formazione non compatibile con gli orari di lavoro”.

Bulgaria, Repubblica ceca, Cipro, Lettonia, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Austria, Romania, Finlandia, Svezia e Norvegia: scarsa affidabilità delle risposte “assenza dei prerequisiti previsti”.

I dati⁽²⁾ mostrano che sia il lavoro che gli impegni familiari hanno un impatto diretto sulla partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente. Nella maggior parte dei paesi gli impegni familiari sono l'ostacolo più importante ma in alcuni paesi (Estonia, Francia e Finlandia) prevale l'incompatibilità con l'orario di lavoro. Questo potrebbe essere anche dovuto all'esistenza di adeguati servizi di istruzione prescolare e cura della prima infanzia in questi paesi. La percentuale di adulti che indicano l'assenza dei prerequisiti di accesso come un ostacolo è relativamente bassa in tutta l'UE (7,1%) anche se questo è ancora un elemento importante in alcuni paesi (Germania, Grecia, Lituania e Romania).

La figura 4.1 si concentra, in linea con l'orientamento generale di questo rapporto, sugli adulti con un basso livello di istruzione (inferiore al livello secondario superiore), ma è anche interessante analizzare le barriere segnalate dagli adulti con un più alto livello di istruzione. Osservando le principali differenze, emerge che l'importanza dell'incompatibilità con gli impegni di lavoro aumenta con il livello di istruzione degli intervistati. Al contrario, gli impegni familiari influiscono su tutti gli adulti in modo omogeneo, indipendentemente dal loro grado di istruzione. Infine, la mancanza di prerequisiti è ovviamente un ostacolo più importante per gli adulti “scarsamente qualificati” che per quelli con qualifiche di alto o medio livello.

Il resto del capitolo si occuperà quindi di mostrare come alcune modalità di erogazione e alcune soluzioni organizzative possono facilitare l'accesso e supportare la progressione nell'apprendimento. Queste soluzioni includono l'apprendimento a distanza, la modularizzazione e un sistema di qualifiche basato sui crediti. Nelle sezioni dedicate ai percorsi di progressione e alla convalida dell'apprendimento non formale e informale si svilupperanno i temi dell'assenza dei prerequisiti fondamentali per l'apprendimento, come le qualifiche richieste per l'accesso.

4.2. Programmi di formazione a distanza per adulti

Gli adulti che riprendono o programmano di riprendere un percorso di istruzione e formazione si trovano spesso a fare i conti con gli altri impegni derivanti dalle loro responsabilità: il lavoro, la famiglia, i figli e i problemi legati al trasporto. La formazione a distanza, l'*e-learning* e il *blended learning* rimuovono alcune di queste barriere, consentendo di scegliere il luogo, il tempo e il ritmo di apprendimento. Vale la pena notare che questi tre termini non sono sinonimi anche se spesso vengono usati come tali. La formazione a distanza – cui si fa riferimento nel presente paragrafo – comprende attività educative non necessariamente fruite attraverso supporti informatici (i materiali possono essere distribuiti per posta e le attività di apprendimento possono non prevedere l'utilizzo del computer), mentre invece il termine *e-learning* si riferisce alle attività didattiche basate su supporti informatici, ma non necessariamente per scopi di formazione a distanza. In altre parole, l'apprendimento a distanza e l'*e-learning* si sovrappongono in alcuni casi ma non sono affatto la stessa cosa (Guri-Rosenblit, 2005). Il terzo termine – *blended learning* – si riferisce alla combinazione di attività di formazione a distanza o *e-learning* con attività di apprendimento svolte in istituti di istruzione e formazione.

Che la formazione a distanza consenta una maggiore flessibilità è opinione largamente condivisa, ma è giusto anche evidenziare alcuni suoi potenziali svantaggi. Per esempio, quando la formazione a

⁽²⁾ I dati devono essere interpretati con cautela a causa di sostanziali problemi di affidabilità dovuti principalmente alle dimensioni del campione. Per ulteriori dettagli si rimanda alle note specifiche per paese relative a ciascuna figura.

distanza è basata sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) si corre il rischio di escludere popolazione adulta con scarse conoscenze informatiche, sprovvista di computer o senza accesso ad Internet. In effetti l'*e-learning* è possibile solo a determinate condizioni: gli studenti devono avere accesso a un computer e a Internet e devono avere la capacità di apprendere autonomamente. Anche la qualità dell'apprendimento è messa in discussione nel contesto dell'e-learning. L'analisi dell'offerta di formazione a distanza svolta nel prossimo paragrafo riconoscerà questi limiti. In altre parole, pur essendo la formazione a distanza uno dei possibili metodi con cui gli adulti possono impegnarsi nuovamente nell'istruzione e nella formazione, il suo successo dipende sempre da una valutazione dei bisogni e delle capacità specifiche di ogni studente. In alcuni casi la mancanza di un contatto diretto con l'insegnante e con gli altri studenti, e l'autogestione che questo comporta, potrebbe risultare demotivante. In altri casi può rimuovere quei vincoli che impediscono il loro apprendimento, come la disponibilità di tempo e gli spostamenti.

4.2.1. Caratteristiche dei programmi di formazione a distanza per gli adulti

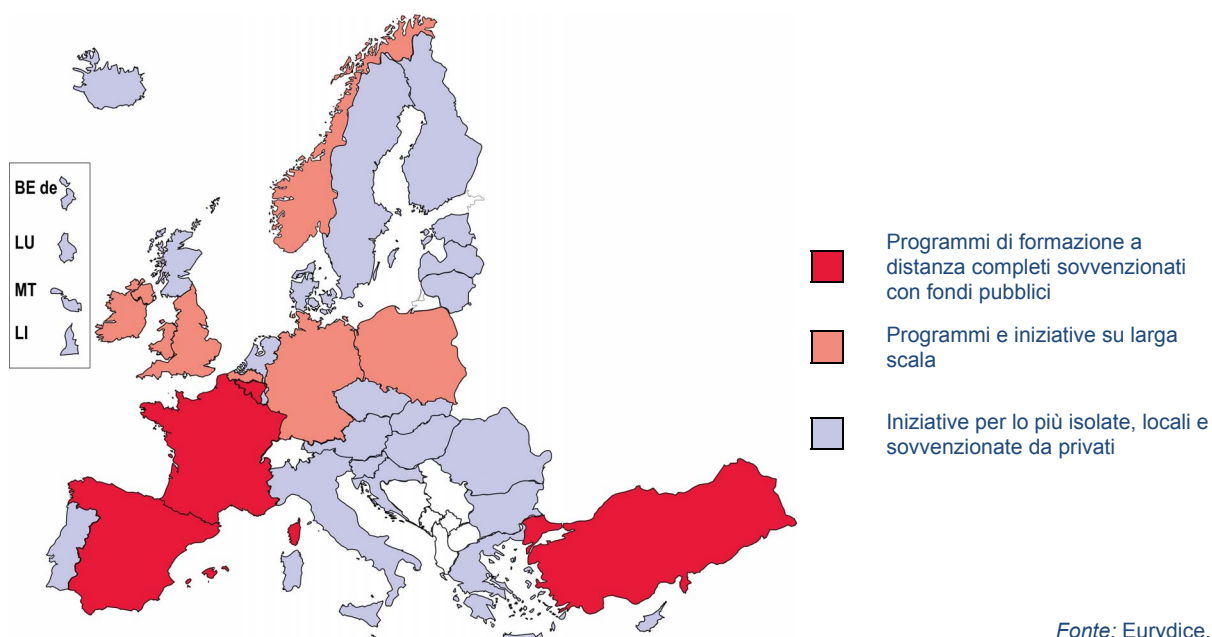
I dati raccolti da Eurydice mostrano che in quattro paesi europei o regioni interne (Comunità francese del Belgio, Spagna, Francia e Turchia) gli adulti conseguono la maggior parte dei titoli di studio, fino al diploma di istruzione secondaria superiore (o anche oltre), utilizzando la formazione a distanza sovvenzionata con fondi pubblici che è significativamente istituzionalizzata.

Nella Comunità francese del Belgio, la formazione a distanza è una materia di responsabilità del governo della Comunità stessa e uno dei suoi obiettivi è preparare gli studenti agli esami di diploma di istruzione secondaria inferiore o superiore organizzati dalla Commissione d'Esami della Comunità francese (*Jurys de la Communauté française*). Di solito, a fruire di questa formazione sono persone che non possono seguire programmi di istruzione e formazione in contesti tradizionali, che hanno lacune nella loro formazione iniziale (istruzione primaria o secondaria) o che sono interessate a un cambiamento del proprio percorso lavorativo. Gli studenti a distanza sono più di 10.000 ogni anno.

In Spagna, la formazione a distanza per adulti è coordinata a livello centrale e organizzata dal Ministero dell'istruzione, della cultura e dello sport (MECD), attraverso il Centro per l'innovazione e lo sviluppo di istruzione a distanza (CIDEAD). Il centro comprende vari programmi formali e qualifiche che vanno dal livello di istruzione primario al secondario superiore. Dal 2010 il MECD ha sviluppato, in collaborazione con le Comunità Autonome, una piattaforma online per la formazione professionale (livello intermedio e superiore). Alcune Comunità Autonome hanno inoltre istituito centri dedicati alla formazione a distanza per adulti.

In Francia, il Centro Nazionale per l'Istruzione a Distanza (*Centre national d'enseignement à distance* – CNED) si occupa di istruzione e formazione a tutti i livelli – dal pre-primario fino all'istruzione superiore – offrendo programmi per il conseguimento del diploma (scuola secondaria inferiore e superiore) e di titoli di istruzione superiore oltre a corsi di formazione professionale su una quindicina di materie.

In Turchia, i programmi di scuola superiore aperta e di istruzione secondaria inferiore aperta, istituiti rispettivamente nel 1992 e nel 1998 sotto la responsabilità del Ministero dell'istruzione, Direzione Generale per l'apprendimento permanente, permettono agli studenti in possesso di una precedente esperienza scolastica limitata di conseguire qualifiche fino al livello secondario superiore. Questi programmi sono anche rivolti ai cittadini residenti all'estero. Nel 2012/13, 367.277 studenti si sono iscritti a programmi di istruzione secondaria inferiore aperta e nel 2013/14 gli iscritti alla scuola superiore aperta, generica o professionale, (programmi di livello superiore secondario) sono stati 1.306.994. La spiegazione dell'elevata partecipazione alle scuole secondarie inferiori e superiori aperte potrebbe essere che in Turchia quasi il 70% della popolazione adulta (25-64 anni) non ha un diploma di scuola secondaria superiore, e quasi il 60% non ha nemmeno completato l'istruzione secondaria inferiore (vedere il Capitolo 1, Figura 1.1).

Figura 4.2: Programmi di formazione a distanza per adulti sovvenzionati con fondi pubblici su larga scala, 2013/14

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

I programmi di formazione a distanza che offrono esclusivamente istruzione superiore non sono inclusi nella situazione rappresentata in figura. Sono invece compresi sia i programmi di formazione a distanza su larga scala che includono l'istruzione superiore sia i programmi di livello inferiore. Per ulteriori dettagli sulla formazione a distanza in materia di istruzione superiore, si veda Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2014a.

In molti altri paesi esistono programmi su larga scala che promuovono, coordinano e/o forniscono formazione a distanza per gli adulti anche se non in modo completo ed istituzionalizzato.

Il livello di istituzionalizzazione e la portata dell'offerta variano da paese a paese. La Comunità fiamminga del Belgio, per esempio, aveva programmi di apprendimento a distanza simili a quelli della Comunità francese, che sono stati gradualmente eliminati alla fine del 2010. La formazione a distanza è però nuovamente in fase di sviluppo, in particolare, attraverso i centri di istruzione per adulti (*Centra voor Volwassenenonderwijs*, cioè centri che offrono programmi di istruzione secondaria per adulti) e i centri di formazione di base per adulti (*Centra voor Basiseducatie*, vale a dire i centri che offrono corsi di competenze di base in materie come olandese, matematica, lingue, informatica o corsi di orientamento sociale). Questi centri possono presentare domanda per ottenere un finanziamento pubblico se offrono programmi di apprendimento misti che includono una percentuale minima di formazione a distanza. I centri che ricevono i finanziamenti devono poi condividere le proprie esperienze e competenze con gli altri, e due anni dopo aver ricevuto il finanziamento, devono presentare al governo una relazione di valutazione e sulle attività svolte.

In Germania, in base a un obbligo di legge risalente al 1977, i corsi di formazione a distanza possono essere offerti da organizzazioni private, ma richiedono l'approvazione dello Stato. La procedura di approvazione, gestita dall'Ufficio centrale per l'apprendimento a distanza (*Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht – ZFU*), verifica non solo l'accuratezza e la qualità del materiale didattico, ma anche il contenuto dell'accordo tra lo studente e l'istituto di formazione a distanza. Nel 2011 si sono registrati poco più di 181.000 iscritti. La gamma di materie è ampia e include corsi per il conseguimento del diploma di maturità.

È interessante notare che in Irlanda la formazione a distanza è promossa da un'organizzazione specificamente dedicata all'alfabetizzazione degli adulti. La *National Adult Literacy Agency* (NALA) ha sviluppato un sito web interattivo, www.writeon.ie, dedicato a migliorare le capacità di lettura, di scrittura e di calcolo degli adulti, preparandoli per il conseguimento di una qualifica

nazionale. Quasi 40.000 studenti hanno beneficiato di questa modalità di apprendimento e i titoli conseguiti sono stati numerosi.

Anche se gestita in misura minore a livello centrale, la formazione a distanza è consolidata diffusa sia nel Regno Unito che in Norvegia. In quest'ultimo paese esiste, peraltro, in un certo qual modo un coordinamento a livello centrale. Nel Regno Unito i principali soggetti erogatori di servizi educativi sono partiti con il sostegno iniziale del governo, ma ora funzionano in modo indipendente. Il *National Extension College* (NEC) è nato nel 1963 come organizzazione senza scopo di lucro e offre una vasta gamma di programmi generali e professionali di formazione a distanza. Ha fatto da progetto pilota per l'Università aperta, che oltre a fornire i propri corsi di laurea, offre anche moduli di accesso a distanza per aiutare gli studenti a prepararsi ai programmi di istruzione superiore. L'Università aperta possiede anche "Futurelearn", un'enorme piattaforma aperta di corsi online (MOOC) che offre corsi gratuiti su materie generali e professionali. La *University for Industry* (Ufi) è stata creata nel 1998 con il compito di utilizzare le nuove tecnologie per sviluppare la diffusione dell'apprendimento e delle competenze. I suoi corsi di perfezionamento sono distribuiti dal provider "Learndirect", che è stato poi venduto nel 2011 ed è ora una società commerciale. In Norvegia il *Flexible Education Norway* (FuN), una associazione nazionale degli istituti coinvolti nella formazione flessibile e a distanza, svolge dal 1968 un ruolo attivo nello sviluppo della formazione a distanza collaborando e fornendo consulenza al Ministero dell'istruzione e della ricerca in questa materia.

In diversi paesi i programmi di formazione a distanza sono, in linea con la loro stessa natura, organizzati come portali di apprendimento on-line aperti e gratuiti, come il grande portale *ich-will-lernen.de*, finanziato dal Ministero Federale dell'Istruzione e della Ricerca e sviluppato dall'Associazione tedesca per l'istruzione degli adulti (*Deutscher Volkshochschul-Verband – DVV*). Questo portale offre più di 31.000 esercizi per la preparazione di base (lettura e scrittura, calcolo, tedesco) degli adulti e per lo sviluppo di altre competenze generali, come la gestione delle proprie finanze, la candidatura a un posto di lavoro, la gestione del lavoro, il lavoro in team e le competenze interculturali. Gli studenti sono supportati da tutor on-line. Dal 2004, quando è nato il portale, fino al 2013 sono state assegnate più di 400.000 password e si sono registrati più di 3.200 tutor. In Irlanda la *Further Education and Training Authority*, SOLAS, offre una serie di corsi on-line tramite il sito di www.ecollege.ie. Questi corsi sono però fruibili solo da chi sa usare un computer e non ha bisogno di altro supporto didattico. Come discusso nella parte introduttiva di questo paragrafo, si tratta di un chiaro limite alla partecipazione degli adulti scarsamente qualificati.

Per questo motivo l'offerta di programmi di istruzione per gli adulti attraverso portali può essere completata, oltre al sostegno dei tutor, anche dall'offerta di spazi fisici che si affiancano alla classe virtuale. È questo il caso di *Aula Mentor* in Spagna, un sistema di istruzione e di formazione aperta basata su Internet, che fornisce programmi di istruzione non formale utilizzando due principali infrastrutture: spazi fisici con materiale informatico e connessione Internet e un ambiente di studio e di comunicazione virtuale. Inoltre, il processo di apprendimento dello studente viene guidato da un tutor.

Si possono trovare anche portali dedicati all'apprendimento delle lingue (in particolare la lingua di residenza per gli immigrati), come la piattaforma *BRULINGUA* attivata di recente (novembre 2013) nella regione di Bruxelles (Belgio), che permette a ogni utente registrato in cerca di lavoro di seguire, da qualsiasi computer connesso a Internet, corsi di lingua gratuiti on-line di olandese, inglese, francese e tedesco. La Vallonia, con il suo portale *Wallangues*, si rivolge anche agli abitanti della regione (di età superiore ai 18 anni). In Germania il portale *ich-will-deutsch-lernen.de*, basato sul programma dei corsi di integrazione dell'Ufficio federale per i migranti e i rifugiati (BAMF), offre la possibilità di imparare il tedesco dal livello A1 al B1 (CEFR per le lingue ⁽³⁾). Sono previsti inoltre esercizi speciali per coloro che non sanno leggere e scrivere. Tra l'agosto 2013 e la fine del 2013 si sono registrati 5.000 studenti (2.750 singolarmente e 2.250 nell'ambito di un corso di integrazione) e 600 tutor.

⁽³⁾ Il quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, messo a punto dal Consiglio d'Europa è usato per descrivere i risultati di apprendimento degli studenti di lingue straniere in tutta Europa. A1 = principiante, B1 = intermedio.

Sebbene lo sviluppo di iniziative regionali e locali per promuovere la formazione a distanza non sia il focus della presente analisi, la loro esistenza e il loro contributo non possono essere trascurati. Ad esempio, in Francia, alcune esperienze di formazione a distanza sono in fase di sviluppo a livello regionale. La regione *Centre* ha messo in atto un programma di formazione a distanza rivolto agli adulti più vulnerabili, per migliorare le loro competenze di base in lettura e scrittura in francese, calcolo, lingue straniere e nella capacità di trovare un lavoro. Nei Paesi Bassi sono in corso di attuazione dei piani per consentire agli enti privati di accedere ai contributi pubblici per finanziare temporaneamente corsi di formazione a distanza.

Per promuovere la fornitura di programmi di formazione a distanza vengono impiegati anche i finanziamenti europei, in particolare il Fondo sociale europeo (FSE). In Lituania, per esempio, il Centro per lo Sviluppo dell'Istruzione sta realizzando un progetto FSE dedicato allo sviluppo dell'e-learning non formale dedicato agli adulti. In Polonia, il centro nazionale per il sostegno professionale e per la formazione continua – NCFSVCE (*Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej – KOWEZiU*) sta realizzando un progetto finanziato dall'UE dal titolo "Il modello per l'implementazione e la promozione della formazione a distanza nell'apprendimento permanente" (*Model systemu wdrażania i upowszechniania Kształcenia na odległość w uczeniu się przez Całe życie*) che distribuisce manuali e materiali didattici per la formazione a distanza e che organizza conferenze e seminari sul tema. In Grecia, i centri di apprendimento permanente (*Kentra Dia Viou Mathisis – KDVM*), cofinanziati con fondi UE, sta lanciando alcuni programmi di formazione a distanza nei comuni.

Tuttavia, nella maggior parte dei paesi europei l'offerta di apprendimento a distanza per gli adulti si deve soprattutto a soggetti privati erogatori di servizi educativi (senza e con fini di lucro) o a iniziative singole e/o locali. Diversi paesi segnalano che i soggetti che erogano servizi educativi possono adottare, tra le altre cose, la modalità di apprendimento a distanza. In altre parole, l'offerta di formazione a distanza non è coordinata a livello centrale, ma è di competenza dei singoli soggetti. Questo significa anche che il grado di partecipazione alla formazione a distanza per adulti in Europa può variare molto da paese a paese.

4.2.2. Partecipazione alla formazione a distanza

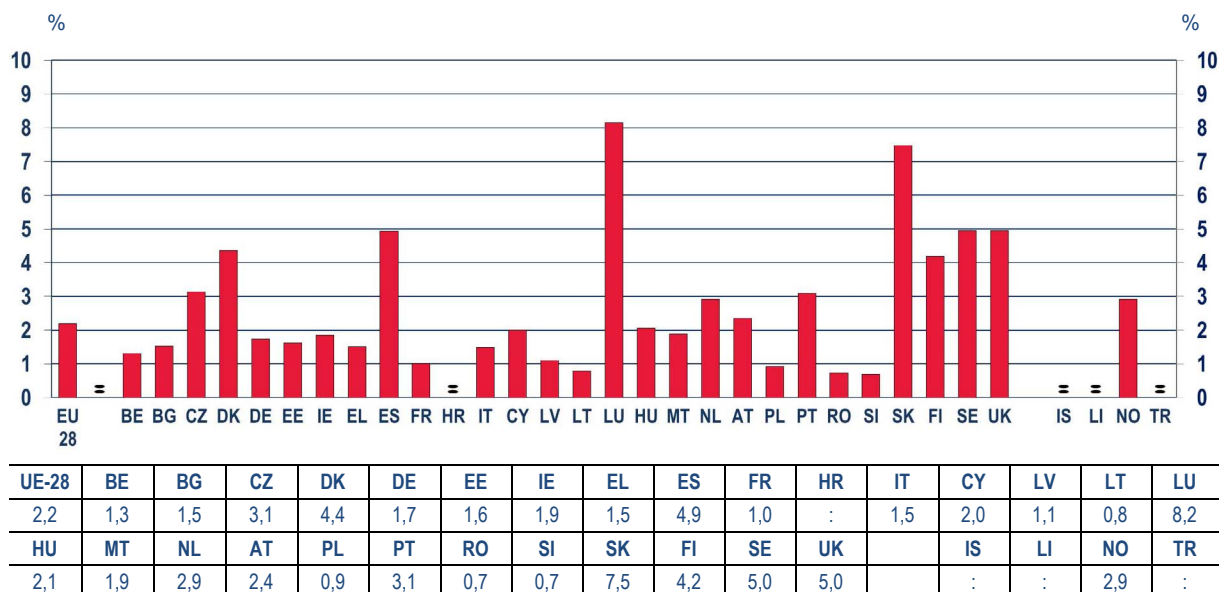
Nel paragrafo precedente si è visto come l'offerta di programmi di istruzione per adulti attraverso la formazione a distanza vari da paese a paese. Ci possono essere differenze nel grado di istituzionalizzazione e di completezza dell'offerta, nel livello di coordinamento centrale o nel livello di autonomia lasciata a. Questo paragrafo si propone di quantificare la partecipazione a programmi di formazione a distanza e analizza la disponibilità di informazioni sul profilo degli utenti di questi servizi.

Per quanto riguarda l'obiettivo principale del presente rapporto, sarebbe particolarmente interessante quantificare la quota di adulti con qualifiche di basso livello che partecipano a iniziative di formazione a distanza. L'indagine sull'istruzione degli adulti (AES), pur includendo una domanda specifica sulla partecipazione a programmi di formazione a distanza, si basa su un campione di popolazione che non consente una distinzione per livello di istruzione. È possibile però confrontare il grado di partecipazione alla formazione a distanza nei diversi paesi, considerando tutti gli adulti, indipendentemente dal loro livello di istruzione.

I dati mostrano che durante i 12 mesi precedenti l'intervista poco più del 2% degli adulti aveva partecipato, nell'UE, ad attività di formazione, formale o informale, offerte prevalentemente a distanza. Solo sette paesi hanno superato il 4% mentre la maggior parte di essi si è attestata tra l'1% e il 3%.

Sebbene i tassi di partecipazione siano relativamente modesti non bisogna dimenticare che il 2,2% della popolazione adulta in Europa rappresenta, in termini assoluti, un gran numero di persone. Tutta quest'area è, però, in piena evoluzione dato che, per esempio, sempre più aziende utilizzano l'e-learning per la formazione dei propri dipendenti o webinar per sostituire i seminari in aula. Eppure la formazione a distanza rappresenta ancora una parte relativamente piccola di tutte le attività di apprendimento.

Figura 4.3: Adulti (25-64) che hanno partecipato ad attività di formazione a distanza (formale o informale) come percentuale del totale degli adulti (25-64), 2011



Fonte: Eurostat (AES). Percentuali calcolate da Eurydice sulla base di estrazioni e rielaborazioni di dati Eurostat (vedere le note esplicative).

Note esplicative

UE-28: stima.

Le percentuali sono state calcolate da Eurydice sulla base di estrazioni e rielaborazioni di dati Eurostat (si veda la tabella sottostante). I dati Eurostat si riferiscono agli adulti (25-64 anni) che hanno partecipato a un'attività di formazione a distanza espressi come percentuale di tutti gli studenti adulti della stessa età (si veda la tabella riportata sotto). Per ottenere i dati della figura 4.3 questa percentuale è stata poi moltiplicata per la proporzione dei partecipanti adulti all'istruzione e formazione (si veda la figura 1.6 del Capitolo 1) e divisa per 100.

Adulti (25-64) che hanno partecipato a un'attività di formazione a distanza (formale o informale) come percentuale di tutti i partecipanti adulti all'istruzione e formazione, 2011

UE-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
5,4	3,5	5,9	8,5	7,5	3,5	3,2	7,6	12,9	13,1	2,0	:	4,2	4,7	3,4	2,8	11,6
HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
5,0	5,2	4,9	4,9	3,8	7,0	9,1	1,9	18,0	7,5	6,9	13,8		:	:	4,9	:

Fonte: Eurostat (AES). Dati raccolti e calcolati da Eurostat.

Nota specifica per paese

Belgio, Estonia e Irlanda: Elevate percentuali di risposte mancanti. Belgio (26.1 %), Estonia (86.3 %) e Irlanda (34.9 %).

Per alcuni paesi, i tassi di partecipazione mostrati nella figura 4.3 mettono in prospettiva i livelli di istituzionalizzazione della formazione a distanza della figura 4.2. Nella Comunità francese del Belgio e in Francia, nonostante il sistema di formazione a distanza sia ben sviluppato, il tasso di partecipazione mostra che, nella realtà, questa opportunità non è molto sfruttata dagli adulti. Al contrario, in Spagna, il tasso di partecipazione relativamente alto sembra rispecchiare gli sforzi fatti dalle istituzioni per sviluppare l'offerta di formazione a distanza. Nel Regno Unito, la tradizionale ampiezza dell'offerta, pubblica e privata, di formazione a distanza si riflette nel tasso di partecipazione. In Lussemburgo gli adulti, molti dei quali sono multilingue, possono accedere all'offerta di formazione a distanza dei paesi limitrofi, che viene pubblicizzata dal ministero. Confrontando le due figure è interessante notare che alcuni paesi (Danimarca, Paesi Bassi, Portogallo, Slovacchia, Finlandia e Svezia), pur non segnalando programmi di apprendimento a distanza su larga scala sovvenzionati con fondi pubblici (figura 4.2.), hanno comunque una quota relativamente elevata di adulti che partecipano ad attività di formazione a distanza (figura 4.3.). Per comprendere meglio le ragioni del tasso relativamente alto di partecipazione in questi paesi sarebbero necessari ulteriori approfondimenti.

Nell'ambito della raccolta dati Eurydice, è stato anche chiesto se l'utilizzo della formazione a distanza venisse monitorato, e se venissero raccolte informazioni dettagliate sui partecipanti; in particolare l'età, il livello di istruzione, la situazione lavorativa e lo status di migrante. Solo per pochi paesi o regioni (Comunità francese e fiamminga del Belgio, Estonia, Grecia, Spagna, Lettonia, Lussemburgo, Polonia, Islanda e Norvegia) sono disponibili questi dati che, spesso, devono essere ricavati da statistiche generali. L'analisi dei dati per caratteristiche socio-economiche dei partecipanti è ancora più scarsa. La disponibilità di dati sulla formazione a distanza spesso è limitata a informazioni relative all'età, al sesso, al tipo di programma frequentato e solo qualche volta, come nel caso della Spagna, sono disponibili ulteriori dettagli quali regione, livello di istruzione, contesto lavorativo e situazione migratoria. Risulta quindi difficile fare delle analisi specifiche sulla partecipazione degli adulti con basso livello di istruzione o di altri gruppi vulnerabili, come gli immigrati e i disoccupati. La raccolta e l'analisi dei dati non è ancora abbastanza sistematica per trarre conclusioni sulle caratteristiche degli utenti che si avvalgono della formazione a distanza.

Alcuni paesi, come l'Estonia, la Polonia, l'Islanda e la Norvegia, non raccolgono informazioni sulle modalità di apprendimento degli adulti al fine di monitorare la partecipazione degli studenti e non dispongono di alcuna analisi su dati secondari. Tuttavia, alcuni dati sulla formazione a distanza e sulle caratteristiche dei partecipanti possono essere ricavati dalle statistiche generali, ma si limitano al numero di partecipanti ai diversi programmi senza alcuna possibilità di effettuare ulteriori analisi sui loro profili. In altri paesi, o regioni all'interno dei paesi, come la Comunità francese del Belgio, la Lettonia e il Lussemburgo, i soggetti erogatori di istruzione per adulti raccolgono dati e monitorano la partecipazione degli adulti alle diverse modalità di apprendimento, ma queste informazioni non sono disponibili a livello centrale.

4.3. Offerta di programmi di formazione modulari per adulti e qualifiche basate sui crediti

Offrire programmi di formazione modulari e/o qualifiche basate su un sistema di crediti è uno dei modi per venire incontro alle esigenze specifiche degli adulti e per ridurre le barriere alla loro partecipazione. La possibilità di accedere a un'offerta modulare, che consenta di ottenere qualifiche parziali o crediti, può essere un fattore motivante per gli studenti adulti che, a causa degli impegni di lavoro e familiari, non possono seguire un programma completo. Inoltre, la struttura modulare dei programmi facilita la validazione dell'apprendimento e quindi lo sviluppo di percorsi di formazione individuali (si veda il paragrafo 4.5 sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale).

4.3.1. Programmi di formazione modulari per gli adulti

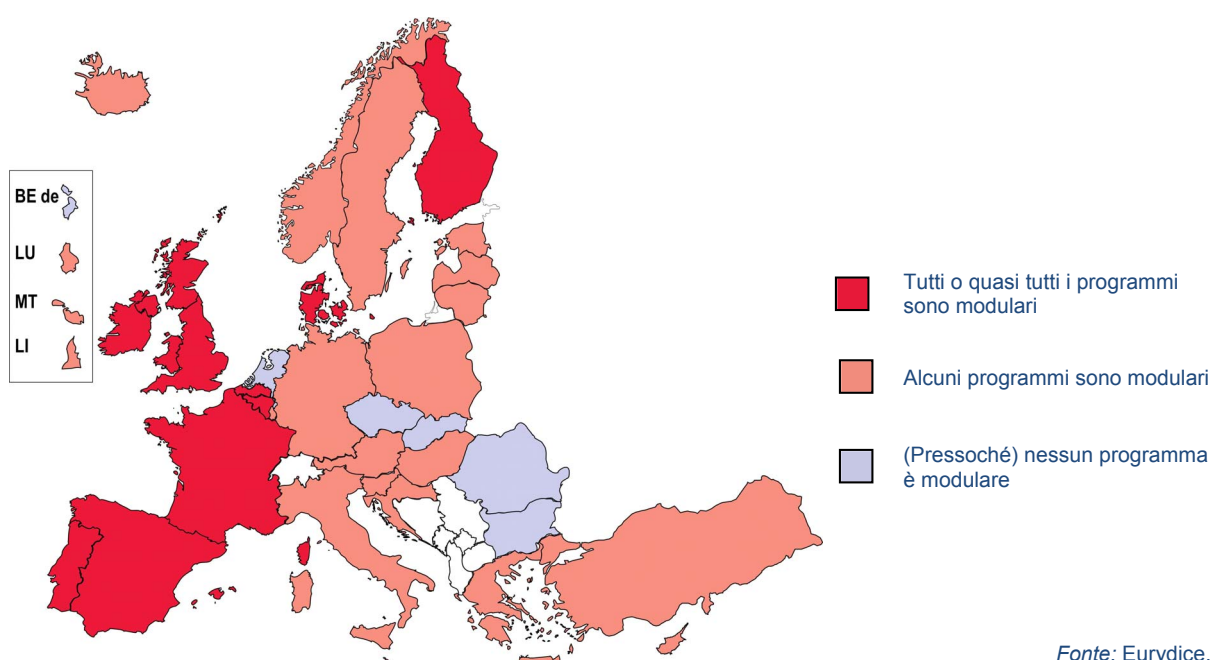
La modularizzazione dei programmi di formazione per gli adulti può facilitare la creazione di percorsi individuali di apprendimento. La suddivisione in "blocchi" consente agli studenti adulti di progredire a un ritmo personalizzato e di conseguire le qualifiche progressivamente. Di conseguenza, molti paesi europei stanno offrendo sempre più programmi e qualifiche modulari. A questo proposito vale la pena notare che i moduli di apprendimento devono essere progettati come parte dell'intero sistema di istruzione per gli adulti, dato che moduli integrati in maniera debole in un sistema complesso non sembrano essere vantaggiosi per gli studenti (OCSE, 2003).

Come mostra la figura 4.4, la maggior parte dei paesi europei offre almeno qualche programma a struttura modulare. Tuttavia i moduli differiscono, da paese a paese, per concezione e caratteristiche, ad esempio per il modo in cui sono suddivisi i programmi e per la quantità di studio necessaria per ciascuna unità. Anche il livello di sviluppo e di estensione della modularizzazione varia da paese a paese.

In alcuni paesi la modularizzazione non è una novità: in Danimarca l'istruzione generale degli adulti (*Almen voksenuddannelse – AVU*, cioè l'istruzione per gli adulti equivalente alla scuola secondaria inferiore) è organizzata in corsi separati per materia, simili ai moduli, e gli studenti ricevono un attestato formale al completamento di ogni materia. I programmi modulari esistono dal 1970

nell'ambito della formazione per il mercato del lavoro (*Arbejdsmarkedssuddannelser* – AMU), e, più recentemente, nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale – VET (*Schreier et al.*, 2010). Programmi modulari per le qualifiche professionali e generali sono ampiamente disponibili nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord). In Inghilterra, però, si stanno facendo alcuni passi nella direzione opposta rispetto alla modularizzazione. A partire dal 2017/2018 la maggior parte degli apprendistati verranno valutati al termine del programma. Anche i GCSE e gli *A level* (le qualifiche generali che si conseguono a scuola e che sono disponibili anche per gli adulti) sono stati recentemente oggetto di riforma, che ha previsto il passaggio dalla valutazione modulare a quella lineare entro l'estate del 2014 per il GCSE e a partire dal 2015 per gli *A level*. La flessibilità del sistema resta, tuttavia, elevata dato che il GCSE, gli *A level* e le qualifiche generali di base, come le competenze funzionali e le competenze essenziali, sono organizzati per materia. In Galles e Irlanda del Nord, la valutazione modulare rimane opzionale.

Figura 4.4: Esistenza di programmi modulari aperti agli adulti fino al livello secondario superiore (ISCED 3), 2013/14



Fonte: Eurydice.

In Spagna l'istruzione secondaria per gli adulti, sia generale che professionale, è modulare. L'accesso a questi moduli è flessibile e gli studenti possono iscriversi al modulo che meglio corrisponde al precedente livello di istruzione e ai bisogni individuali. Se non si possiedono le qualifiche formali per soddisfare i requisiti di ammissione, si può dimostrare di avere un adeguato livello di conoscenza attraverso una valutazione iniziale. In Finlandia, l'istruzione per gli adulti è in gran parte modularizzata ad eccezione dell'istruzione secondaria inferiore (o del modello a struttura unica) per gli adulti (che nel 2011 contava soltanto circa 2.000 iscritti). Gli studenti possono scegliere di completare uno o più moduli alla volta, a seconda della loro capacità di apprendimento individuale, della loro situazione personale o lavorativa.

È anche interessante valutare i progressi compiuti in questo campo negli ultimi anni. In questo senso, la mappatura presentata nel rapporto Eurydice 2011 sulla formazione degli adulti (EACEA/Eurydice, 2011a), evidenziava come Belgio (Comunità fiamminga e francese) e Portogallo stessero implementando una struttura modulare per l'istruzione e la formazione degli adulti. Per entrambi i paesi questo processo è stato completato nel corso dell'anno scolastico 2013/14 e, attualmente, quasi tutti i programmi sono modulari. Nella Comunità fiamminga del Belgio, la modularizzazione dell'istruzione di base degli adulti (quella erogata, ad esempio, dai 13 centri d'istruzione per gli adulti dedicati alle competenze di base) è iniziata nel 2000 e, dal 2007, tutti questi programmi sono modulari. L'eliminazione dei corsi lineari esistenti era prevista entro il 2012 (EACEA / Eurydice,

2011a). Attualmente, tutti i programmi di istruzione di base e secondaria per gli adulti hanno dei profili di istruzione e formazione; inoltre, tutti gli enti sovvenzionati che offrono questo tipo di prestazione (cioè i 13 centri d'istruzione di base e i 35 centri di formazione abilitati ad offrire istruzione secondaria per gli adulti) devono rispettare il contenuto e l'organizzazione dei moduli nonché il numero di periodi di insegnamento che sono stati loro assegnati. Nel 1991 la Comunità francese del Belgio ha iniziato a predisporre una struttura modulare per il suo programma quadro "insegnamento della promozione sociale" (*enseignement de promotion sociale*, si veda il Capitolo 3, Paragrafo 3.3.2). Tutti i programmi attualmente proposti dai soggetti erogatori di servizi educativi sono modulari.

In Portogallo, la modularizzazione dei programmi faceva parte della riforma generale della formazione professionale, iniziata nel 2007. I moduli, introdotti all'inizio come opzione didattica, sono "unità di breve durata", dedicate a competenze professionali, che sono socialmente riconosciute e certificate per il mercato del lavoro (Schreier et al., 2010). La riforma ha visto la creazione di un Sistema Nazionale delle Qualifiche (NQS) che include sia il Catalogo Nazionale che il Quadro Nazionale delle Qualifiche (NQF). Diversi programmi d'istruzione per gli adulti, tra cui il programma di "formazione sulle competenze di base" (*programa de formação em competências básicas*, si veda il Capitolo 3, Paragrafo 3.2.2), si basano su una struttura modulare e sono integrati all'interno del Catalogo Nazionale delle Qualifiche. I diversi moduli possono essere completati sia partecipando al programma di istruzione o di formazione sia attraverso la validazione di precedenti attività di apprendimento non formale e informale.

Molti altri paesi hanno adottato la modularizzazione dei programmi d'istruzione per gli adulti in modo sistematico. Ad esempio, la Francia ha iniziato nel 2000 e, due anni più tardi, ha introdotto un sistema per la validazione dell'apprendimento non formale e informale noto come VAE (*Validation des acquis de l'expérience*) e ha cominciato a organizzare i programmi in moduli. Quindi adesso ci si aspetta che tutti i programmi offerti dal Ministero dell'istruzione e dagli altri ministeri seguano questo principio. Tuttavia, potrebbero non usare quest'approccio i programmi che non comportano una certificazione o qualificazione (per esempio il programma "competenze chiave" – *compétences clefs* descritto nel Capitolo 3, Paragrafo 3.2.2). In Italia, con il nuovo sistema d'istruzione per gli adulti introdotto nel 2013/14, i corsi sono organizzati in moduli chiamati "unità di apprendimento". In Lituania, lo sviluppo del sistema modulare nell'istruzione, sia generale che professionale, si è intensificato a partire dal 2010. Entro il 2015 dovrebbero essere disponibili 60 nuovi programmi modulari di istruzione e formazione professionale. In Austria, al fine di soddisfare le esigenze di adulti con responsabilità diverse, tutte le scuole per adulti occupati (*Schulen für Berufstätige*; si veda il Capitolo 3, Paragrafo 3.3.2) che rilasciano qualifiche generali o professionali di livello secondario superiore, hanno introdotto programmi modulari e ora offrono la possibilità di un percorso di apprendimento personalizzato. Inoltre, negli ultimi anni, alcuni dei programmi di apprendistato, aperti anche agli adulti, sono stati modularizzati. In Islanda, nel corso degli ultimi 10 anni, 43 corsi rivolti a adulti con scarse competenze di base o qualifiche di basso livello sono stati riorganizzati in moduli.

Alcuni recenti sviluppi sono finanziati con fondi europei. Ad esempio, in Lettonia, nel 2008, si è partiti con la creazione di 56 programmi modulari di formazione professionale nell'ambito di un più ampio progetto FSE per lo sviluppo di 184 programmi entro il 2020. La Polonia, nel quadro della riforma dell'istruzione e della formazione professionale, sta realizzando dal 2012 nuove tipologie di corsi di formazione professionale e continua con una struttura modulare e la possibilità di accumulare e trasferire crediti.

Solo pochi paesi dichiarano di non avere programmi modulari aperti agli adulti: la Comunità tedesca del Belgio, la Bulgaria (ad eccezione del Programma Nazionale per l'alfabetizzazione e le qualifiche della popolazione Rom, e dei cambiamenti in corso legati alla legge nazionale sull'istruzione e la formazione professionale – *National VET Act* – del 27 luglio 2014, che ha introdotto un sistema di formazione modulare per l'istruzione e la formazione professionale e l'apprendimento degli adulti), la Repubblica ceca, i Paesi Bassi, la Romania e la Slovacchia.

4.3.2. Qualifiche basate sui crediti per studenti adulti

Insieme allo sviluppo di programmi modulari, le politiche raccomandano lo sviluppo delle qualifiche basate sui crediti, che consentono allo studente di accumulare e validare i moduli di apprendimento seguendo il proprio ritmo. In questo modo possono essere riconosciuti anche i piccoli sforzi fatti per costruire le competenze e conseguire le qualifiche, esentando gli studenti dall'obbligo di completare programmi di apprendimento nella loro interezza ed abbassando così le barriere esistenti.

In Europa si sta lavorando al trasferimento dei crediti sia attraverso il sistema europeo di trasferimento dei crediti (ECTS) ⁽⁴⁾ per l'istruzione superiore come parte del processo di Bologna, sia attraverso il sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET), basato sulla raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo del 2009 ⁽⁵⁾.

Oltre al suo carattere transnazionale, ECVET ha anche una dimensione di apprendimento permanente (Cedefop, 2014), che è importante nel contesto del presente rapporto. Lo sviluppo di questo sistema, monitorato dal Cedefop ha fatto registrare un costante incremento, negli ultimi due decenni, delle iniziative europee e nazionali a sostegno del riconoscimento e della validazione del trasferimento dei crediti (Cedefop, 2012b). Per l'attuazione di queste iniziative a livello nazionale è necessario sviluppare un quadro nazionale delle qualifiche (NQF) che deve essere, però, concepito come un mezzo per collegare tra loro le strutture gerarchiche e segmentate dei sistemi di istruzione e di formazione e non per riprodurle (ibid.).

Purtroppo in materia di qualifiche basate sui crediti nell'istruzione e formazione degli adulti le informazioni disponibili sono poche. Infatti, nonostante il monitoraggio dell'ECVET da parte del Cedefop (Cedefop, 2014) fornisca indicazioni sullo sviluppo dei programmi basati sui crediti, non fa alcuna menzione specifica della partecipazione degli adulti a tali programmi. La raccolta dati Eurydice, comunque, ha individuato recenti sviluppi in paesi quali la Lituania, l'Austria e la Polonia, dove è stato varato l'ECVET, che viene anche applicato ai programmi per gli adulti. In Lituania il sistema basato sui crediti, in atto dal 2010, si applica all'istruzione generale e professionale.

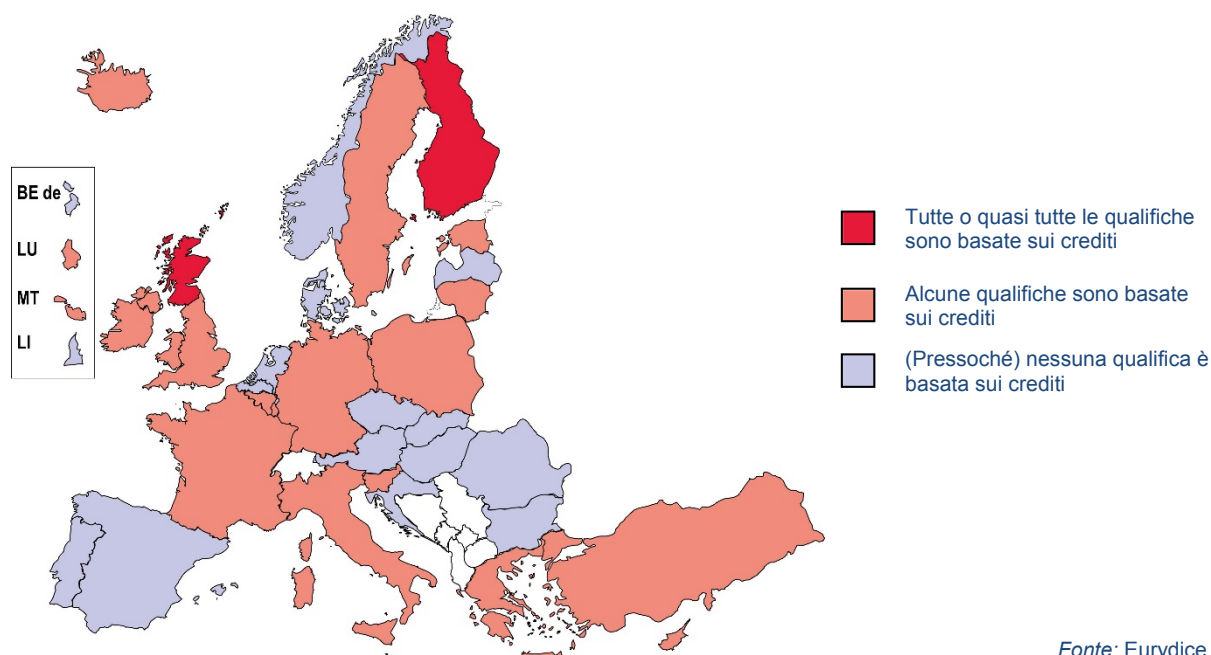
Dai dati raccolti da Eurydice si evince che in quasi la metà dei paesi (o delle regioni all'interno dei paesi) i programmi d'istruzione per gli adulti, fino al livello secondario superiore, o non hanno ancora un sistema di crediti (Repubblica ceca, Spagna, Lettonia, Ungheria, Portogallo, Romania, Liechtenstein e Norvegia) o la sua applicazione è molto limitata (Comunità fiamminga e tedesca del Belgio, Bulgaria, Danimarca, Croazia, Paesi Bassi, Austria e Slovacchia). Nella Comunità fiamminga del Belgio, sebbene i programmi di istruzione degli adulti siano organizzati in moduli, a essi non è stato collegato alcun sistema di crediti che possa riflettere il lavoro svolto dagli studenti, ma è stato definito solo il numero delle ore di insegnamento.

Nell'altra metà dei sistemi educativi studiati, almeno qualche programma d'istruzione aperto agli adulti adotta un sistema di crediti. In Finlandia e Regno Unito (Scozia), leader in questo campo, quasi tutte le qualifiche di apprendimento degli adulti sono basate sui crediti. In Finlandia è possibile ottenere crediti sia nei programmi per le abilità di base sia in quelli di istruzione per gli adulti collegati al sistema di formazione iniziale (programmi secondari superiori, generali e professionali, e successivi programmi di formazione professionale).

⁽⁴⁾ L'ECTS è stato originariamente istituito, nel 1989, come progetto pilota nel quadro del programma Erasmus, al fine di facilitare il riconoscimento dei periodi di studio effettuati all'estero degli studenti dell'istruzione superiore.

⁽⁵⁾ Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e formazione professionale (ECVET), Gazzetta ufficiale C 155/1, 8/7/2009.

Figura 4.5: Esistenza di qualifiche basate sui crediti fino al livello secondario superiore aperto agli adulti (ISCED 3), 2013/14



Fonte: Eurydice.

Se si considerano in particolare i programmi per le abilità di base descritti nel Capitolo 3 (Paragrafo 3.2), il quadro è abbastanza chiaro. Anche nei sistemi in cui l'accumulo dei crediti è previsto per alcuni programmi di istruzione per gli adulti (Comunità francese del Belgio, Germania, Estonia, Irlanda, Grecia, Francia, Italia, Cipro, Lituania, Lussemburgo, Malta, Polonia, Slovenia, Svezia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), Islanda e Turchia), questo non vale per i programmi dedicati alle abilità di base. Questi programmi possono, in alcuni paesi, avere una struttura modulare e, in alcuni casi, essere offerti attraverso piattaforme di apprendimento a distanza, ma raramente sono basati su un sistema di crediti. Tuttavia, esistono alcune eccezioni, come l'Islanda, dove i programmi preparatori per adulti scarsamente qualificati che intendono rientrare nel sistema scolastico (*Grunnmenntaskólinn e Nam og þjálfun í almennum bóklegum greinum*) consentono l'accumulo di un massimo di 24 crediti che possono essere utilizzati al completamento di un programma secondario superiore. Inoltre, i programmi "Ritorno a scuola" (*Aftur í nám*) e "Passi verso l'autosufficienza nella lettura e nella scrittura" (*Skrefir til sjálfshjálpar í lestri og ritun*), rivolti agli adulti con problemi di apprendimento per aiutarli a padroneggiare la lettura, la scrittura e lo studio, sono modulari e consentono di ottenere fino a sette unità di credito riconosciute nel sistema secondario superiore. Con il programma "Impiegati migliori" (*Sterkari Starfsmaður: Upplýsingatækni og samskipti*) dedicato alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) si possono ottenere fino a 12 crediti.

In altri paesi o regioni (Comunità francese del Belgio, Estonia, Irlanda, Italia, Cipro, Lussemburgo, Svezia e Turchia) i programmi fino al livello secondario inferiore offrono opzioni basate sui crediti. In Estonia e in Irlanda, per esempio, a questo livello d'istruzione le opzioni basate sui crediti sono legate ai programmi di formazione professionale. Questi programmi sono legati al sistema di formazione iniziale (anche se sono aperti a studenti adulti e, a volte, specificamente progettati per loro) e, quindi, fanno parte del sistema di crediti previsto per la formazione iniziale.

In termini generali, minore è il livello di istruzione (a esempio nel caso dei programmi per le abilità di base) meno è facile trovare programmi o qualifiche basate sui crediti. In altre parole, mentre i programmi per le abilità di base sono raramente basati sui crediti, è più comune trovare questa opzione nei programmi o nelle qualifiche di livello secondario superiore (generale o professionale) o al livello di qualifiche corrispondenti.

4.4. Percorsi di progressione

Il percorso di apprendimento degli adulti scarsamente qualificati in genere non è né lineare né continuo: di solito è caratterizzato da interruzioni, battute d'arresto o deviazioni. In questo senso, l'organizzazione del sistema educativo e il modo in cui viene gestito il passaggio al ciclo successivo avrà delle conseguenze per gli adulti che desiderano reimmettersi nel sistema in un momento successivo della loro vita. Le conseguenze possono essere maggiori per gli adulti che hanno lasciato la formazione iniziale con qualifiche di basso livello o senza aver conseguito alcuna qualifica (si veda il Capitolo 1, Figura 1.1).

La mancanza di prerequisiti per reinserirsi nell'istruzione – e magari anche la mancanza di qualifiche – può essere uno degli ostacoli al coinvolgimento degli adulti nell'istruzione e nella formazione (si veda il paragrafo 4.1). Se si prendono in considerazione solo gli adulti con un basso livello d'istruzione (al di sotto dell'istruzione secondaria superiore), in media un 7% cita la mancanza di prerequisiti tra gli ostacoli alla loro partecipazione all'istruzione e formazione (si veda la Figura 4.1). I risultati per paese evidenziano una percentuale molto più elevata in alcuni di essi: ciò significa che in alcuni paesi la mancanza dei prerequisiti, e delle qualifiche, rappresenta una barriera importante.

Le due sezioni seguenti riguarderanno specificamente le condizioni per il passaggio dall'istruzione secondaria inferiore alla superiore e da quella all'istruzione superiore. Ciò ha particolare rilievo per i vari studenti adulti della “seconda opportunità”, che hanno lasciato l'istruzione iniziale con una bassa qualifica – o senza alcuna qualifica – e vorrebbero reinserirsi nel sistema educativo formale.

4.4.1. Progressione dall'istruzione secondaria inferiore all'istruzione secondaria superiore

Attualmente, in tutti i paesi UE, l'istruzione primaria e secondaria inferiore costituisce il ciclo d'istruzione obbligatorio. Tuttavia, come mostra la Figura 1.1 (Capitolo 1), nel 2013 il 6,5% degli adulti in Europa ha completato al massimo l'istruzione primaria, vale a dire ha abbandonato il sistema educativo prima di completare il ciclo secondario inferiore. Ciò significa che una grossa fetta della popolazione adulta potrebbe voler completare l'istruzione secondaria superiore durante l'età adulta, e potrebbe incontrare ostacoli relativi alla mancanza di qualifiche formali per l'ammissione a questo ciclo d'istruzione. Questo paragrafo si occupa quindi di illustrare in quali paesi europei il superamento dell'istruzione secondaria inferiore rappresenta una condizione necessaria per poter accedere ai programmi di istruzione secondaria superiore, e dove esiste una certa flessibilità nella progressione tale da consentire agli studenti adulti che non hanno completato il ciclo secondario inferiore di accedere ugualmente al livello secondario superiore.

La figura 4.6 mostra che in poco meno della metà dei paesi europei aver completato il ciclo di istruzione secondaria inferiore rappresenta una condizione necessaria alla progressione ai successivi studi formali, e ciò è valido non solo per i giovani, ma anche per gli studenti adulti. È questo soprattutto il caso dei paesi dell'Europa dell'est e del sud-est.

In nove paesi, per accedere ad alcuni programmi di istruzione secondaria superiore bisogna avere superato il livello secondario inferiore, mentre per gli altri questo requisito non esiste.

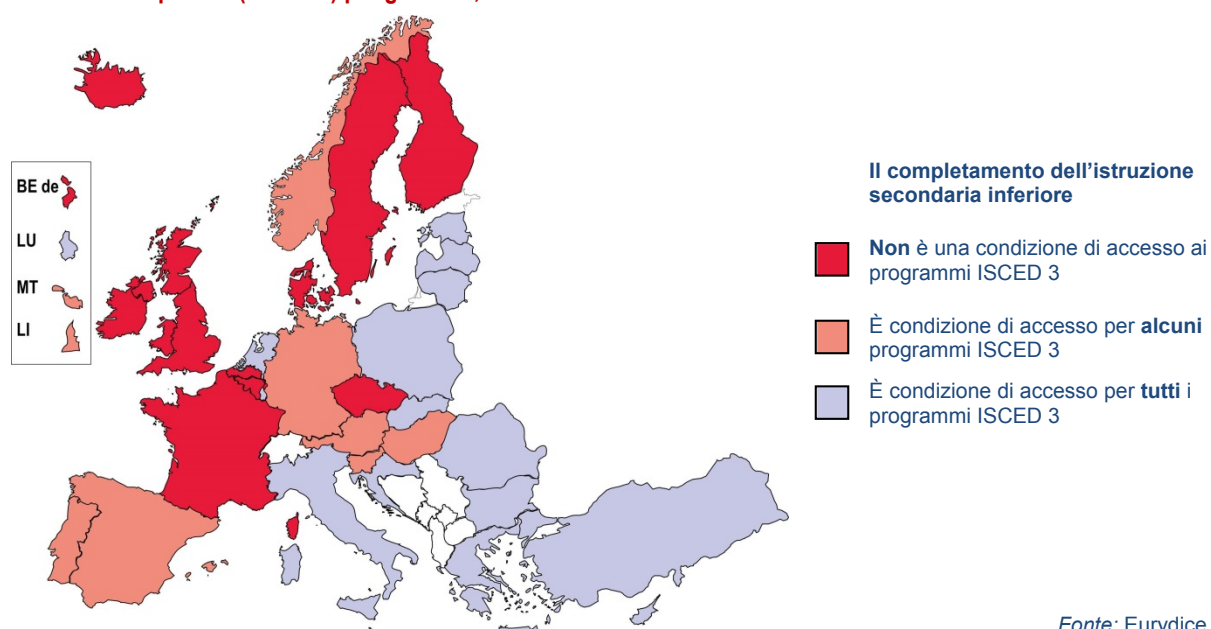
All'estremo opposto, il completamento dell'istruzione secondaria inferiore è la regola generale, e l'accesso a uno o più specifici programmi secondari superiori senza avere completato il ciclo secondario inferiore, l'eccezione. Queste eccezioni includono il sistema duale in Germania, i programmi passerella (livello secondario superiore) appena introdotti in Ungheria per gli studenti con scarsi risultati; i programmi di apprendistato in Austria; l'istruzione professionale breve in Slovenia e la *Berufsmaturitätsschule* in Liechtenstein. In Austria per esempio, per accedere alla maggior parte dei programmi di istruzione secondaria superiore degli adulti è necessario aver completato il ciclo secondario inferiore, ma non lo è per la preparazione dell'esame straordinario per l'apprendistato. Gli adulti con più di 18 anni che hanno acquisito abilità e conoscenze professionali al di fuori dei programmi di apprendistato consueti, per esempio tramite un'esperienza lavorativa o corsi non

formali, possono, in circostanze eccezionali, essere autorizzati a sostenere l'esame finale di apprendistato. Di fatto, però, quasi tutte le aziende chiedono il diploma secondario inferiore prima di firmare un contratto con un apprendista. Allo stesso modo, in Germania, nonostante nel sistema duale non ci siano requisiti formali di accesso alla *Berufsschule*, quasi tutte le aziende chiedono agli apprendisti almeno la prima qualifica di istruzione generale, l'*Hochschulabschluss*.

All'estremo opposto, la necessità di avere completato il ciclo secondario inferiore è eccezionale e si applica solo ad alcuni programmi, mentre l'accesso flessibile alla maggior parte dei programmi d'istruzione secondaria superiore rappresenta la regola generale. Nel complesso, sembra che per accedere ai programmi d'istruzione secondaria superiore generale sia necessario avere completato il ciclo secondario inferiore più spesso che per gli altri programmi di livello equivalente (soprattutto professionali).

In nove paesi (14 sistemi educativi), infine, il completamento del ciclo secondario inferiore non rappresenta una condizione necessaria alla progressione. In alcuni di questi paesi non c'è bisogno del diploma corrispondente al completamento dell'istruzione secondaria inferiore per accedere ai programmi d'istruzione secondaria superiore (ad es. nella Comunità francese del Belgio, il *Certificat d'études du 1er degré* (CE1D); in Francia il *brevet*). In Finlandia, gli istituti di istruzione secondaria superiore possono scegliere fino al 30% di studenti nel quadro del programma di selezione flessibile, ossia sulla base di criteri di convalida definiti dagli istituti. In Islanda l'istruzione secondaria superiore è aperta a tutti i candidati che abbiano compiuto i 16 anni di età, senza bisogno che siano in possesso di qualifiche di alcun tipo. La spinta politica verso una maggiore permeabilità nei sistemi educativi può portare, infine, a modifiche concrete, come è avvenuto in Estonia, dove la riforma dell'istruzione professionale introdotta nel 2013/14 consente agli adulti di almeno 22 anni di accedere all'istruzione professionale secondaria superiore senza essere in possesso di alcun diploma di istruzione iniziale (cioè d'istruzione secondaria inferiore). I curricula per questi programmi sono attualmente in fase di definizione e la riforma entrerà in vigore nel 2017.

Figura 4.6: Completamento dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) come condizione d'accesso all'istruzione secondaria superiore (ISCED 3) per gli adulti, 2013/14



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

I paesi con un sistema educativo a struttura unica (per es. Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Lettonia, Ungheria, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Islanda e Norvegia) possono usare altre espressioni per descrivere l'istruzione secondaria inferiore (per es. "gli ultimi anni di istruzione di base", "gli ultimi anni di istruzione obbligatorie").

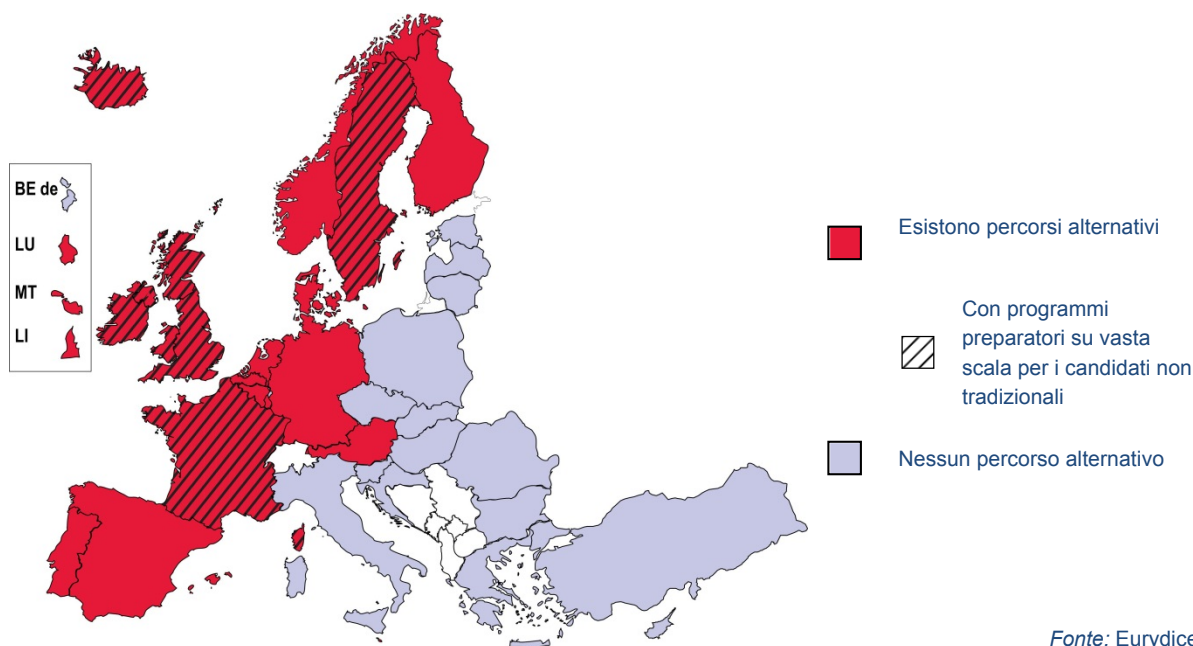
Questa descrizione di quadri istituzionali e legali avrebbe bisogno di un'analisi delle cifre relative alla partecipazione, che indicassero il numero/la percentuale di adulti che hanno avuto accesso ai programmi di istruzione secondaria superiore senza prima aver completato alcun ciclo di istruzione secondaria inferiore. Ciò fornirebbe un quadro più equilibrato della progressione flessibile nei vari contesti nazionali. Purtroppo il presente rapporto non ha a disposizione questi dati.

4.4.2. Accesso all'istruzione superiore in assenza di una qualifica generale

Come discusso in precedenza (si veda il Capitolo 3, Paragrafo 3.3.3), gli adulti – anche quelli che hanno abbandonato il sistema educativo con una qualifica di basso livello o senza alcuna qualifica – possono desiderare di partecipare all'istruzione superiore in un momento successivo della vita. Quando gli adulti non sono in possesso di una qualifica generale che permetta l'accesso all'istruzione superiore, però, questo obiettivo può essere difficile da raggiungere. Lo stesso può avvenire anche se hanno accumulato conoscenze e abilità (tramite l'esperienza professionale, per esempio) che consentirebbero loro di ottenere buoni risultati.

Diversi studi Eurydice pubblicati a partire dal 2011 (EACEA/Eurydice, 2011a; EACEA/Eurydice 2011b; Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2014a) hanno esaminato i percorsi per accedere all'istruzione superiore in Europa, mostrando che in Europa centrale e orientale il diploma di istruzione secondaria superiore tradizionale è, in genere, l'unica via per essere ammessi all'istruzione superiore, mentre in Europa occidentale e nei paesi nordici sono stati realizzati percorsi alternativi (si veda la Figura 4.7).

Figura 4.7: Percorsi alternativi per l'accesso all'istruzione superiore da parte di candidati non tradizionali, 2013/14



Note esplicative

In materia di percorsi alternativi per accedere all'istruzione superiore, la figura non prende in considerazione accordi in base ai quali, in presenza di circostanze eccezionali, possono venire ammessi candidati particolarmente dotati (ad es. per gli studi d'arte) che non sono in possesso di un diploma di istruzione secondaria superiore. Inoltre, la categoria "Esistono percorsi alternativi" non include i paesi in cui i candidati che non hanno completato il ciclo secondario superiore possono essere ammessi all'istruzione superiore ma non possono ottenere un diploma di istruzione superiore.

I programmi preparatori su vasta scala sono indicati solo per i paesi in cui per accedere all'istruzione superiore esistono percorsi alternativi. Si riferiscono a programmi che offrono credenziali alternative per iscriversi all'istruzione superiore e, allo stesso tempo, si propongono di dotare i candidati all'istruzione superiore non tradizionale di abilità necessarie a seguire gli studi superiori. Questi programmi sono descritti nel Capitolo 3, Paragrafo 3.3.3.

In Europa centrale e orientale, nonostante i candidati all'istruzione superiore debbano avere completato il ciclo secondario superiore, esistono diversi programmi disponibili per gli studenti maturi che consentono loro di ottenere le necessarie qualifiche standard. In particolare, la maggior parte di questi paesi ha istituito programmi che consentono a coloro che sono già in possesso di una qualifica secondaria superiore conseguita con un corso professionale breve di seguire un "programma passerella", vale a dire un programma secondario superiore generale breve tramite il quale si ottiene una qualifica standard che dà accesso all'istruzione superiore. Molti di questi paesi, inoltre, hanno sviluppato un sistema di esami esterni che permette agli studenti maturi di conseguire il diploma di scuola secondaria superiore senza partecipare ad alcun programma formale.

In Europa occidentale e nei paesi nordici c'è una maggiore flessibilità in termini di requisiti di ammissione all'istruzione superiore. I candidati che non soddisfano i criteri di ingresso tradizionali perché hanno seguito un corso secondario superiore professionale breve che non dà accesso all'istruzione superiore o perché non hanno completato il ciclo secondario superiore, spesso hanno a disposizione dei percorsi alternativi. Qui, oltre ai requisiti di ammissione tradizionali, esistono delle alternative.

Oltre a esaminare le diverse modalità di accesso all'istruzione superiore, è anche importante verificare il grado di utilizzo effettivo di questi percorsi alternativi. L'indagine Eurostudent, che si riferisce all'anno scolastico 2009/2010, offre un'indicazione per i 22 paesi coperti (Eurostudent citato in Commissione Europea/EACEA/Eurydice, Eurostat ed Eurostudent 2012, pp. 86-87). Per paesi quali la Turchia, la Slovacchia, la Romania, la Polonia, la Lettonia, l'Italia e la Croazia, Eurostudent (ibid.) conferma le informazioni fornite nella Figura 4.7, che indicano che questi paesi non offrono alcun sistema di accesso all'istruzione superiore diverso dal diploma di istruzione secondaria superiore standard. Per quanto riguarda i Paesi Bassi, l'indagine mostra che, nonostante esistano, i percorsi alternativi vengono usati raramente. All'estremo opposto si collocano Finlandia, Irlanda, Regno Unito (Inghilterra e Galles) e Svezia, dove una percentuale di studenti dell'istruzione superiore compresa tra il 20 e il 30% accede tramite un percorso alternativo. Per i paesi che si collocano a metà, vale a dire Francia, Germania, Danimarca, Austria, Norvegia, Malta, Spagna e Portogallo, i percorsi alternativi rappresentano tra il 2% (Francia) e il 15% (Portogallo) di tutte le ammissioni, il che mostra che in pratica queste opzioni vengono utilizzate in misura diversa.

Un altro aspetto da prendere in considerazione quando si parla di accesso all'istruzione superiore è il tasso di completamento degli studi dei candidati non tradizionali che accedono con questo sistema. I risultati della ricerca suggeriscono infatti che i tassi di completamento di questi studenti sono molto bassi (ad es. per la Germania e l'Austria, consultare Heublein et al., 2010; Unger et al., 2009). Di conseguenza, per quanto l'accesso all'istruzione superiore attraverso percorsi alternativi sia un importante primo passo nell'ampliamento della partecipazione agli studenti adulti, da solo non basta: per far sì che gli studenti maturi e non tradizionali completino il loro percorso di studi è necessario fare molto di più.

4.5. Validazione dell'apprendimento non formale e informale

La validazione dell'apprendimento non formale e informale (VNIL) è comunemente considerata un fattore chiave per il successo delle strategie di apprendimento permanente, in quanto può aumentare la permeabilità all'interno dei sistemi di istruzione e formazione. È particolarmente importante per quanto concerne i percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore, ma ha la sua rilevanza anche per la progressione dall'istruzione secondaria inferiore a quella superiore o, più comunemente, nell'apprendimento permanente in quanto tale.

La VNIL ha diversi vantaggi, uno dei quali è dare forza ai gruppi scarsamente qualificati e svantaggiati, individuando e conferendo valore alle loro abilità e al loro potenziale. Dal punto di vista del mercato del lavoro la spinta può essere quella di promuovere le possibilità di occupazione degli individui o di far fronte alla carenza di abilità in alcuni settori economici. Dal punto di vista didattico, si

tratta di un ulteriore strumento per facilitare e incoraggiare l'accesso e la progressione degli adulti nell'apprendimento, soprattutto di coloro che non dispongono di qualifiche formali ma che hanno sviluppato una serie di abilità e competenze attraverso esperienze lavorative o attività di volontariato. La validazione dell'apprendimento non formale e informale, inoltre, può abbattere altre barriere all'apprendimento, quali la mancanza di tempo o di fondi, dal momento che può potenzialmente abbreviare i percorsi formativi. Per gli studenti lavoratori il tempo trascorso lontano dal posto di lavoro viene ridotto, visto che l'apprendimento è più centrato sulle esigenze individuali.

A livello europeo la validazione dell'apprendimento non formale e informale viene promossa sistematicamente dall'adozione nel 2004 dei principi europei in tale ambito ⁽⁶⁾. Nel 2009, sono state pubblicate le linee guida per la validazione dell'apprendimento non formale e informale (Cedefop, 2009). Nel 2012 è stata pubblicata una raccomandazione del Consiglio sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale ⁽⁷⁾; uno dei vantaggi previsti è che un maggior numero di adulti saranno motivati a partecipare all'apprendimento permanente, soprattutto quelli appartenenti a gruppi socio-economicamente svantaggiati e scarsamente qualificati. La raccomandazione invita gli Stati membri a creare, entro il 2018, dei meccanismi che permettano la validazione dell'apprendimento non formale e informale e il conseguimento di qualifiche parziali o complete grazie al riconoscimento di conoscenze, abilità e competenze. Sottolinea inoltre quanto i gruppi svantaggiati, come i disoccupati e coloro che sono a rischio di disoccupazione, potrebbero trarre beneficio da tali meccanismi di validazione.

4.5.1. Attuale stato di diffusione dei meccanismi per la VNIL in Europa

Tramite il Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (Cedefop), il rapporto sulla situazione relativa alla VNIL è stato affidato alla Commissione europea, che esamina, a cadenza regolare, i paesi europei e pubblica l'Inventario europeo sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale ⁽⁸⁾.

L'aggiornamento dell'inventario relativo al 2010 (GHK, Cedefop, Commissione europea, 2010) mostrava che lo sviluppo dei meccanismi per la VNIL variava sensibilmente da un paese all'altro. In un piccolo gruppo di paesi (Francia, Paesi Bassi, Portogallo, Finlandia e Norvegia), la validazione dell'apprendimento non formale e informale non solo era stata introdotta, ma veniva applicata a tutti – o quasi tutti – i settori dell'apprendimento, con elevati livelli di partecipazione. Nella maggior parte dei paesi europei, però, la diffusione della VNIL era ancora limitata, il che significava che l'adesione generale rimaneva bassa (Bulgaria, Grecia, Croazia, Cipro, Lettonia, Ungheria, Malta, Polonia e Turchia) o che c'era un solido sistema di validazione e un alto livello di adesione, ma solo in un settore.

L'ultimo aggiornamento (2014) dell'Inventario europeo sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale (Commissione europea, Cedefop, ICF International, 2014) prova a tenere conto dei limiti della classificazione utilizzata in precedenza, analizzando il grado di diffusione in base a una serie di principi ⁽⁹⁾ delineati nella raccomandazione sulla VNIL del 2012. La raccomandazione mostra

⁽⁶⁾ *Draft Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. 9600.04. EDUC 118, SOC 253.

⁽⁷⁾ Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale, OJ C 398/1, 22.12.2012.

⁽⁸⁾ La prima versione è del 2004, poi aggiornata nel 2005, 2008, 2010 e 2014.

⁽⁹⁾ Informazioni, consigli e orientamento su vantaggi, opportunità e procedure; orientamento e consulenza è facilmente reperibile; raccordi con i quadri delle qualifiche nazionali (NQF) e in linea con il Quadro europeo delle qualifiche (EQF); conformità agli standard concordati equivalenti alle qualifiche conseguite attraverso i programmi di istruzione formale; misure trasparenti di qualità in linea con i quadri di riferimento esistenti per una valutazione affidabile, valida e credibile; offerta prevista per lo sviluppo delle competenze professionali del personale di tutti i settori; sinergie tra i sistemi di validazione e i sistemi di crediti (ECTS e ECVET); i gruppi svantaggiati hanno serie probabilità di usufruire della validazione; i disoccupati hanno la possibilità di sostenere una "verifica delle abilità" entro i 6 mesi di uno stato di necessità riconosciuto; viene incoraggiato l'uso di strumenti UE per la trasparenza, come Europass Framework e Youthpass (per ulteriori dettagli si veda Commissione europea, Cedefop, ICF International, 2014).

soprattutto le tendenze generali in termini di numero di paesi per diffusione dei meccanismi della VNIL in base a ciascun principio, e conclude l'analisi della situazione attuale dei singoli paesi con la seguente considerazione:

Cipro, Germania, Grecia, Lituania, Slovacchia e Turchia sono alcuni dei paesi in cui, a detta degli esperti nazionali, era necessaria un'azione urgente relativamente a gran parte dei principi. Finlandia, Italia, Lussemburgo, Polonia e Portogallo sono paesi in cui i meccanismi per la VNIL sono stati diffusi in base a un gran numero di principi. In paesi come Belgio (Fiandre e Vallonia), Estonia, Irlanda, Paesi Bassi, Norvegia, Svezia, Svizzera e Regno Unito (Galles) è stato riscontrato un alto grado di diffusione in base agli indicatori utilizzati (Commissione europea, Cedefop, ICF International 2014, p. 15).

Riguardo all'uso della validazione come strumento a supporto dei gruppi svantaggiati (tra i quali rientrano gli adulti scarsamente qualificati), la versione del 2014 dell'Inventario europeo mostra che un numero ristretto di paesi dà ancora la priorità a questi gruppi nelle strategie e nelle politiche di validazione dell'apprendimento non formale e informale nazionali/regionali. Quel che risulta particolarmente interessante, ai fini del presente studio, è che i rapporti per paese relativi al 2014 suggeriscono che viene dato più rilievo alla VNIL per gli adulti scarsamente qualificati che per i ragazzi che abbandonano prematuramente la scuola.

Se si considera il modo in cui la VNIL si collega con gli altri tentativi di creare opportunità di apprendimento più flessibili, la versione del 2014 spiega che dal 2010 il numero di paesi che riferiscono di aver adottato dei collegamenti tra la VNIL e i sistemi di crediti è aumentato notevolmente; questo ha permesso agli individui di accumulare crediti per l'apprendimento non formale e informale, utilizzabili per il conseguimento di una qualifica. Nel rapporto precedente (versione del 2010), tuttavia, diversi paesi (ad es. la Svezia, l'Islanda e la Norvegia) avevano indicato che la possibilità di accorciare i percorsi scolastici grazie alla VNIL a volte è difficile da mettere in pratica. In Islanda, ad esempio, dove l'apprendimento e le abilità pregresse possono essere validate per l'istruzione degli adulti di livello secondario superiore, il rapporto del 2010 di questo paese per l'Inventario europeo ha fatto emergere il fatto che questo veniva fatto raramente a causa dei problemi di adattamento dei corsi per soddisfare i bisogni individuali degli studenti.

Il quadro generale che emerge dall'aggiornamento del 2014 mostra un notevole progresso in determinate aree, quali strategie, quadro normativo, coinvolgimento delle imprese, collegamenti ai sistemi basati sui crediti e partecipazione. Il progresso, d'altra parte, è stato più lento in concreto e le sfide continue vanno dal miglioramento dell'accesso e l'aumento della consapevolezza del valore della VNIL alla creazione di sistemi di validazione coerenti e completi. Anche la sostenibilità finanziaria, la professionalizzazione del personale e la raccolta dati sono questioni da affrontare.

4.5.2. Dati relativi agli utenti della VNIL e partecipazione degli adulti scarsamente qualificati

La versione aggiornata dell'Inventario europeo del 2014 riferisce un buon progresso nella partecipazione alla validazione a partire dal 2010, e gran parte dei paesi riferisce un aumento del numero di utenti nel 2014. I rapporti per paese del 2014, tuttavia, rivelano che la raccolta dei dati non è sempre sistematica e centralizzata a livello nazionale, e potrebbe essere migliorata per offrire più prove sull'accesso alla validazione dell'apprendimento. In Europa, diversi soggetti raccolgono i dati (autorità nazionali/regionali, soggetti che erogano servizi educativi, settori produttivi) e talvolta questa raccolta copre soltanto settori o progetti specifici; alcuni paesi, tuttavia, eseguono una raccolta più sistematica di tutti i dati relativi alla VNIL.

Nessuno dei paesi esaminati per l'aggiornamento del 2014 pubblica dati sulla percentuale di qualifiche conseguite dopo aver fatto uso della VNIL. La raccolta dati Eurydice, però, fornisce un esempio di quella che attualmente sembra un'eccezione: in Norvegia sono disponibili le cifre relative alle percentuali di iscritti ai vari tipi di istruzione che hanno ottenuto la validazione dell'apprendimento pregresso. In base ai dati disponibili, nel 2011/12 il 12% degli iscritti all'istruzione secondaria superiore ha fatto domanda sulla base di una validazione dell'apprendimento pregresso (Ianke et al. 2013, p. 27), mentre tra gli iscritti all'istruzione professionale terziaria la percentuale era del 7% nel 2013

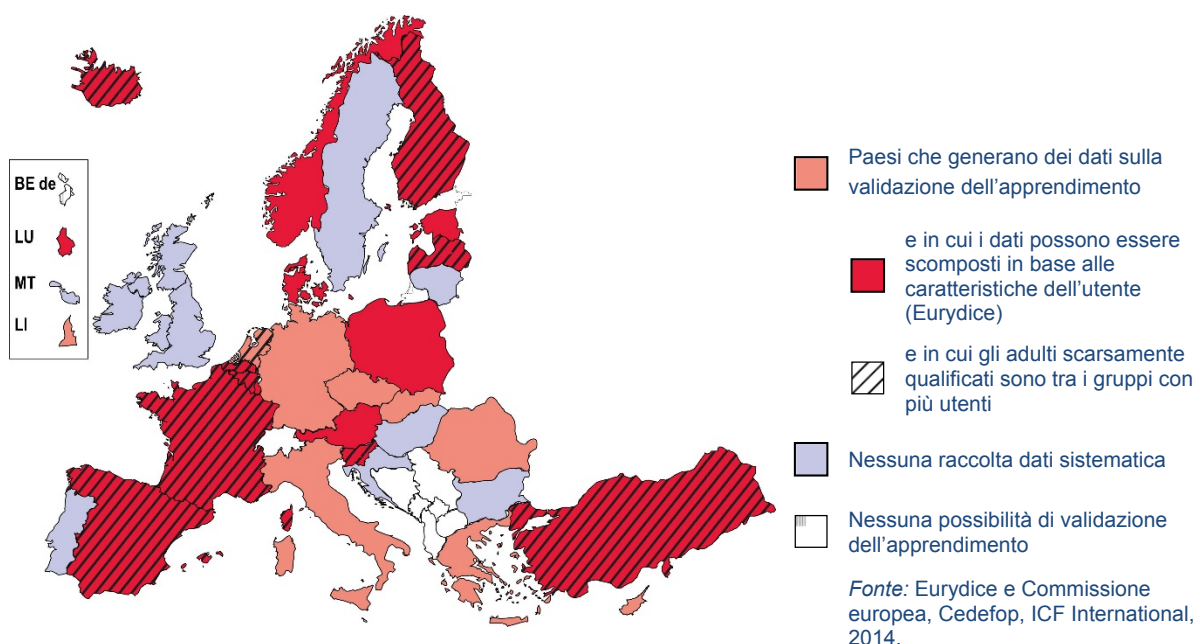
(Kunnskapsdepartementet 2014, p. 37). Uno degli strumenti principali di raccolta dei dati sugli iscritti post-VNIL è la Banca statistica Vox per l'apprendimento degli adulti (*Vox Statistical Bank for Adult Learning*). Per la maggior parte dei paesi, comunque, non esistono informazioni statistiche sull'impatto più ampio dei servizi VNIL e solo pochi paesi riferiscono di avere in atto progetti per effettuare le valutazioni in questo settore.

Considerato che uno degli obiettivi politici di ampliamento della VNIL è creare maggiori opportunità di apprendimento per i gruppi svantaggiati, è importante valutare non solo l'andamento generale della partecipazione alla validazione dell'apprendimento non formale e informale, ma anche individuare le tipologie di partecipanti per stabilire se, all'atto pratico, ne stiano beneficiando gruppi specifici, come gli adulti scarsamente qualificati. La questione qui è se i dati, una volta acquisiti, possano essere ulteriormente suddivisi per caratteristiche degli utenti. In generale, solo pochi paesi raccolgono dati relativi alla VNIL che permettono un'analisi più approfondita delle caratteristiche dei partecipanti, come il livello di istruzione pregresso, l'età, la situazione professionale o lo status di migrante. E ancora meno paesi elaborano un'analisi più approfondita dei dati disponibili.

Esempi interessanti dell'analisi dei dati si possono trovare nelle Comunità francese e fiamminga del Belgio e in Francia. Nella Comunità francese del Belgio, il Consorzio per la validazione delle competenze pubblica un rapporto annuale, che include un'analisi della partecipazione alla validazione dell'apprendimento e un profilo degli utenti (genere, status lavorativo, livello di istruzione ed età). Per l'anno 2013 mostra che le persone scarsamente qualificate sono tra gli utenti più numerosi, visto che il 39% dei candidati ha completato al massimo il ciclo d'istruzione secondaria inferiore (*Consortium de Validation des Compétences*, 2013). Nella Comunità fiamminga del Belgio, il Dipartimento del lavoro e dell'economia sociale presenta un rapporto annuale sulla "Certificazione delle prove empiriche" che include variabili quali il numero di attività di orientamento, le valutazioni e i certificati rilasciati, un profilo dei candidati (sesso, status lavorativo, età, livello di istruzione, luogo di residenza, test sulla diversità) e un profilo dei centri di prova riconosciuti. Il rapporto del 2013 (*Departement voor Werk en Sociale Economie*, 2013), analizzando i dati del 2012, esamina il profilo dei candidati per vedere se vengono raggiunti i gruppi bersaglio citati nella normativa. In Francia, il dipartimento di statistica del Ministero del lavoro, della formazione professionale e del dialogo sociale (DARES) pubblica dati relativi al 2012 (DARES, 2014) che mostrano il livello d'istruzione raggiunto attraverso la validazione dell'apprendimento, le qualifiche professionali richieste e il profilo dei candidati (genere, età e status lavorativo).

La figura 4.8 mette insieme le informazioni delle due fonti: la raccolta dati Eurydice e la versione aggiornata del 2014 dell'Inventario europeo. In base a quest'ultimo, tutti i paesi in rosso chiaro e rosso scuro generano dei dati sulla validazione dell'apprendimento. La Rete Eurydice, inoltre, ha chiesto espressamente ai paesi se avessero raccolto informazioni dettagliate sui partecipanti alla VNIL e se queste permettessero di scomporre i dati in base a vari parametri, quali il più elevato livello d'istruzione raggiunto, l'età, la situazione lavorativa e lo status di migrante. Per la versione dell'inventario del 2014, i paesi hanno presentato una relazione sui principali gruppi che fanno uso della validazione dell'apprendimento.

La figura evidenzia i paesi in cui il focus group del presente rapporto – gli adulti scarsamente qualificati – è tra i principali utenti della VNIL. Questo sembra essere il caso di meno di dieci paesi. Anche se la figura non lo indica, è interessante notare che l'inventario del 2014 ha messo in luce che più della metà dei paesi riferiscono di aver attuato delle misure mirate in proposito, anche se in alcuni casi sono limitate a progetti specifici. Spesso tra i gruppi bersaglio ci sono anche adulti scarsamente qualificati. Un approccio politico così mirato può far aumentare la partecipazione di un gruppo specifico (anche se bisogna considerare anche altri fattori) ma può anche avere puro carattere dichiarativo. In Romania, per esempio, dove la normativa di riferimento dà la priorità ai gruppi svantaggiati, sembra che gli studenti adulti altamente qualificati costituiscano la quota più alta di richiedenti, anche se è difficile ottenere delle prove concrete in quanto i dati sulla partecipazione non sono scomposti.

Figura 4.8: Raccolta dati sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale (VNIL), 2013/14**Note esplicative**

Tutti i paesi in rosso (chiaro e scuro) generano dati sulla validazione dell'apprendimento. La figura però non riflette quanto la raccolta dati sia esaustiva; nei vari paesi possono essere coinvolti diversi livelli/organizzazioni amministrative (autorità nazionali/regionali, soggetti che erogano servizi educativi, settori produttivi).

Le informazioni sulla suddivisione dei dati in base alle caratteristiche degli utenti sono state raccolte da Eurydice, mentre le informazioni sui principali gruppi di utenti sono tratte dall'Inventario europeo sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale (Commissione europea, Cedefop, ICF International, 2014). Le informazioni sul fatto che i dati siano generati sono state unificate per entrambe le fonti.

Nota specifica per paese

Estonia: Le caratteristiche degli utenti sono monitorate dalle scuole per i loro registri privati, di conseguenza i dati non sono pubblici. Il sistema informativo dell'istruzione estone (EHIS), tuttavia, sta sviluppando una piattaforma per queste statistiche, disponibile a partire dall'anno scolastico 2015/16.

Portogallo: È in fase di realizzazione una nuova rete di Centri per le qualifiche e la formazione professionale (CQEP): uno dei suoi compiti sarà quello di tornare a promuovere il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze (RVCC). La piattaforma informatica usata in precedenza per registrare i candidati – il Sistema integrato per la gestione dell'istruzione e della formazione (SIGO) – temporaneamente non è disponibile, quindi mancano i dati.

Prendendo in considerazione la partecipazione degli adulti scarsamente qualificati, la figura 4.8 non cerca di indicare il livello complessivo di partecipazione, e nemmeno lo stato di diffusione della validazione dell'apprendimento in specifici paesi (si veda il paragrafo 4.5.1). Inoltre, nonostante la disponibilità di dati possa essere indice di un approccio più sistematico alla validazione dell'apprendimento, la relazione tra le raccolte di dati e il livello di diffusione della VNIL è più complessa, dal momento che alcuni paesi con un sistema di validazione molto diffuso non rilevano i dati in maniera sistematica (ad es. Svezia e Regno Unito).

Conclusioni

Questo capitolo ha esaminato le modalità di offerta e di organizzazione che possono ridurre le barriere alla partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione. Tali barriere, individuate attraverso dati statistici, includono vincoli di tempo legati a responsabilità familiari e orari di lavoro nella maggior parte dei paesi, ma anche la mancanza di prerequisiti (qualifiche di ingresso) adeguati. Mentre i vincoli di tempo legati agli orari di lavoro aumentano con l'aumentare del livello di istruzione degli adulti, quelli di tempo legati alle responsabilità familiari interessano tutti allo stesso modo.

È riconosciuto che l'apprendimento a distanza offra più flessibilità agli studenti, soprattutto in quanto riduce i vincoli di tempo. L'analisi dei programmi di apprendimento a distanza per adulti, sovvenzionati con fondi pubblici, in Europa, mostra che solo una minima parte di paesi dispone di un'offerta completa e istituzionalizzata. Alcuni paesi, tuttavia, offrono programmi di apprendimento a distanza su vasta scala, e il numero di partecipanti in termini assoluti conferma quanto siano importanti per gli studenti adulti. Se si concentra l'attenzione sugli adulti scarsamente qualificati, è interessante evidenziare il caso dell'Irlanda, dove l'apprendimento a distanza è promosso dalla *National Adult Literacy Agency* (NALA), che crea un'offerta mirata all'alfabetizzazione degli adulti. Portali di apprendimento on-line aperti e gratuiti si trovano in diversi paesi, mentre l'esempio di *Aula Mentor* in Spagna è interessante in quanto unisce un ambiente di apprendimento virtuale con un'infrastruttura di spazi fisici che hanno sia computer che tutor. Vale la pena notare, però, che i dati statistici sulla percentuale di studenti adulti della formazione a distanza non indica alcun collegamento chiaro tra offerta di apprendimento a distanza completa e istituzionalizzata e grado di partecipazione. Solo pochi paesi controllano la partecipazione, e ancora meno raccolgono informazioni dettagliate sui partecipanti, il che rende difficile valutare il grado di partecipazione di gruppi specifici come gli adulti con scarse qualifiche.

L'offerta di programmi di apprendimento modulari a distanza e di qualifiche basate sui crediti rappresenta un fattore potenzialmente motivante per gli adulti, in quanto offre loro la possibilità di personalizzare e abbreviare i percorsi formativi. Attualmente, la gran parte dei paesi europei offre almeno qualche programma modulare agli adulti. La modularizzazione non è nuova per alcuni paesi, mentre in altri ha cominciato a diffondersi solo di recente.

Allo stesso modo, le raccomandazioni politiche hanno auspicato un aumento dell'offerta di qualifiche basate sui crediti per permettere agli studenti di progredire a un ritmo personalizzato. E se molto è stato fatto in questo campo, per esempio nel quadro dell'attuazione dell'ECVET, le informazioni sulla partecipazione degli adulti ai programmi o alle qualifiche basate sui crediti sono scarse. In generale, circa la metà dei paesi europei riserva agli adulti almeno qualche programma o qualifica basati sui crediti, e in due sistemi educativi (Finlandia e Regno Unito (Scozia)) sembra che quasi tutte le qualifiche possano essere conseguite attraverso un sistema di crediti. Purtroppo, a livelli di istruzione inferiori si trovano meno qualifiche basate sui crediti, e nell'ambito delle abilità di base non ce n'è praticamente nessuna. Di conseguenza, gli adulti scarsamente qualificati sono i meno idonei a beneficiare di questo tipo di sostegno.

Dal momento che il percorso di apprendimento degli adulti, soprattutto di coloro che sono in possesso di scarse qualifiche, è in genere meno diretto, l'analisi si è anche dovuta soffermare sui requisiti per la progressione dall'istruzione secondaria inferiore alla superiore e poi all'istruzione superiore. In generale, nei paesi dell'Europa dell'est e del sud-est gli adulti si trovano di fronte a meno opzioni in confronto ai paesi occidentali e del nord Europa. Nel complesso, per accedere ai programmi di istruzione secondaria superiore generale è necessario avere completato il ciclo secondario inferiore più spesso di quanto non accada con l'accesso ai programmi professionali dello stesso livello.

Una spaccatura tra i paesi molto simile esiste riguardo ai percorsi di accesso all'istruzione superiore. Mentre i paesi dell'Europa centrale e orientale richiedono, in genere, il superamento del ciclo di istruzione secondaria superiore per poter essere ammessi all'istruzione superiore, i sistemi educativi dei paesi dell'Europa occidentale e settentrionale sono più flessibili al riguardo. In questo caso i dati statistici consentono di osservare le modalità organizzative degli istituti in rapporto agli studenti che accedono all'istruzione superiore attraverso percorsi alternativi. I dati mostrano che laddove esistono modalità alternative, il livello di utilizzo cambia e bisogna sondare più a fondo per accertarne le cause, indagando, per esempio, tra le politiche di selezione delle università.

L'ultima misura volta a introdurre flessibilità al sistema educativo discussa in questo capitolo – la validazione dell'apprendimento non formale e informale – si propone di dare forza agli studenti scarsamente qualificati e motivarli a intraprendere un percorso di apprendimento permanente. La versione più aggiornata (2014) dell'Inventario europeo sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale (VNIL) mostra un notevole progresso in aree come strategie, quadri normativi, correlazioni con i sistemi di crediti e, in misura minore, partecipazione. L'inventario però individua anche delle sfide da affrontare, come l'accesso, la consapevolezza e il riconoscimento della VNIL, la sostenibilità finanziaria e la raccolta dati. Inoltre, solo una minoranza di paesi dà ai gruppi svantaggiati (inclusi gli adulti con qualifiche di basso livello) accesso prioritario alla VNIL, e meno di dieci paesi del rapporto aggiornato del 2014 indicano che gli adulti con qualifiche di basso livello sono tra i principali fruitori della VNIL. Per poter avere dei dati più precisi sull'utilizzo della VNIL è indubbio che la raccolta dati vada migliorata. Quella di competenza di Eurydice ha fornito solo un esempio di dati sulla percentuale di qualifiche attribuite grazie alla VNIL (Norvegia) e ha individuato solo pochi paesi in cui i dati relativi alla VNIL possono essere scomposti in base ai profili degli utenti. Per la maggior parte dei paesi, comunque, non esistono dati statistici sull'impatto più ampio dei servizi VNIL, e solo pochi paesi hanno in atto progetti per effettuare le valutazioni a proposito. Si stanno quindi lasciando sfuggire la possibilità di accertare se uno dei principali gruppi target – gli adulti scarsamente qualificati – sia in grado di beneficiare appieno del sistema.

Nel complesso, il controllo e la valutazione sembrano essere punti deboli di un certo rilievo nei meccanismi volti ad aumentare la flessibilità (apprendimento a distanza, programmi modulari e qualifiche basate sui crediti, progressione e VNIL) all'interno dei sistemi educativi rivolti agli adulti. In mancanza di dati solidi e sistematici sulla partecipazione degli adulti scarsamente qualificati, è difficile trarre conclusioni su quanto soddisfino i bisogni specifici di questo gruppo e incoraggino quindi la loro partecipazione all'apprendimento permanente.

CAPITOLO 5: INIZIATIVE DI DIVULGAZIONE E SERVIZI DI ORIENTAMENTO

L'importanza di realizzare iniziative di divulgazione e servizi di orientamento è stata evidenziata in diversi documenti recenti di politica europea. Nel 2008, la Risoluzione del Consiglio su una maggiore integrazione dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita nelle strategie di apprendimento permanente ⁽¹⁾ ha messo in evidenza quanto sia necessario offrire servizi di orientamento permanente più accessibili e migliorare l'accesso ai servizi per i gruppi più svantaggiati. Ha inoltre sollecitato gli Stati membri a promuovere l'acquisizione di competenze di gestione di corsi di formazione permanente e a garantire un orientamento di qualità. La più recente risoluzione sull'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti ⁽²⁾ auspica una maggiore partecipazione degli adulti scarsamente qualificati e svantaggiati e propone di concentrarsi sullo sviluppo delle loro competenze di base, ad esempio attraverso l'orientamento, la validazione dell'apprendimento non formale e informale e l'accesso alle iniziative "della seconda opportunità". Auspica anche che gli adulti siano più consapevoli di quanto l'apprendimento sia un impegno permanente, da assolvere a intervalli regolari nel corso della vita, soprattutto nei periodi di disoccupazione o quando si cambia lavoro. Inoltre, una delle priorità della Comunicazione della Commissione "Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socio-economici" (Commissione europea, 2012) è quella di ridurre il numero di adulti scarsamente qualificati attraverso mezzi diversi, quali l'istituzione di punti di accesso ("sportelli unici") che integrino servizi quali la validazione dell'apprendimento e l'orientamento professionale offrendo percorsi di apprendimento personalizzati per i singoli discenti.

In base alle suddette priorità politiche, l'obiettivo di questo capitolo è di esplorare le iniziative di divulgazione e i servizi di orientamento per i discenti adulti. Il capitolo si apre con un'analisi delle iniziative di divulgazione messe in atto in Europa e poi analizza i servizi di orientamento, prestando particolare attenzione a quelli sovvenzionati con fondi pubblici forniti al di fuori dei servizi pubblici per l'impiego. Questo paragrafo esamina anche gli strumenti da poter usare in autonomia, in particolare l'esistenza di banche dati contenenti informazioni sulle opportunità di apprendimento per gli adulti. Il paragrafo finale esamina gli "sportelli unici", luoghi che integrano diversi servizi di apprendimento permanente personalizzati in base ai singoli discenti.

5.1. Promuovere l'apprendimento degli adulti attraverso la sensibilizzazione e la divulgazione

Quando si tratta di informare gli adulti sui vantaggi dell'apprendimento permanente, di solito viene utilizzato uno dei seguenti termini: sensibilizzazione e divulgazione. In generale, sia l'uno che l'altro possono essere intesi come attività per promuovere l'apprendimento tra gli adulti e per migliorare la partecipazione all'istruzione e formazione degli adulti già esistente. Tuttavia, fonti diverse forniscono definizioni diverse per questi termini. Il termine "sensibilizzazione", per esempio, viene percepito talvolta in una prospettiva più ampia, come attività volta a rendere tutti – studenti, soggetti che erogano servizi educativi e responsabili politici – consapevoli dei vantaggi dell'istruzione e della formazione degli adulti. Tale interpretazione si applica a una recente guida europea che promuove strategie di sensibilizzazione per migliorare la partecipazione all'apprendimento degli adulti (Commissione europea, 2012c). Per quanto riguarda il termine "divulgazione", diverse fonti utilizzano la definizione di Ward (Ward, 1986 citato in McGivney, 2001):

operazione per mezzo della quale chi non farebbe normalmente uso dell'istruzione degli adulti viene contattato in ambienti non istituzionali e invitato a frequentare e magari anche a programmare e controllare congiuntamente attività, programmi e corsi attinenti alle loro condizioni e necessità (ibid, pp. 17-18).

⁽¹⁾ Risoluzione del Consiglio sulla maggiore integrazione dell'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente, GU C 319 del 13.12.2008.

⁽²⁾ Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti, GU C 372/1 del 20.12.2011.

Un glossario più recente elaborato con il sostegno delle istituzioni europee (NRDC, 2010a) definisce la divulgazione come

[una] serie di attività svolte al di fuori degli istituti di istruzione formali concepita per individuare e attirare coloro che non studiano al fine di incoraggiarli a iscriversi a programmi di istruzione e formazione (ibid., p. 58).

Secondo McGivney (2001) “il concetto [di divulgazione] è strettamente collegato alla nozione di svantaggio: si tratta di raggiungere persone che si trovano in un qualche stato di privazione. Per questa ragione il termine ha acquisito precise connotazioni negative: l'offerta di assistenza a poveri e indigenti; un lavoro di basso livello o di riabilitazione (ibid., p. 17). In altre parole la divulgazione è comunemente considerata una pratica per attirare le persone verso l'apprendimento, soprattutto quelle che hanno avuto scarse esperienze di istruzione formale.

Alcune fonti forniscono una mappatura di metodi e approcci relativi alla divulgazione, consentendo di capire meglio il concetto. A tal proposito il documento di politica europea *Basic Skills Provision for Adults: Policy and Practice Guidelines* (GHK, 2010) mette in evidenza che “per arrivare agli adulti scarsamente qualificati bisogna trasformare la loro vita e il loro ambiente lavorativo in luoghi di apprendimento. [...] Per fare un buon lavoro di divulgazione ci vuole tempo: occorre creare una rete di contatti, associarsi, mediare e avvicinare le opportunità di apprendimento agli studenti (ibid., pp. 12 e 20). Secondo la stessa fonte, la divulgazione può essere organizzata attraverso contatti locali, eventi, centri di informazione, giornate a porte aperte, conferenze, riunioni informative, campagne pubblicitarie, settimane di formazione degli adulti, punti informativi nelle biblioteche, ecc.

Quando descrive i diversi metodi di divulgazione, McGivney (2001) si riferisce a quattro modelli di lavoro. Tra questi troviamo il “modello satellite” (istituzione di centri per l'offerta di programmi in sedi locali decentrate rispetto alle località principali), il “modello itinerante” (lavoro in organizzazioni quali centri sociali, ospedali, prigioni, ecc.), il “modello separato” (contattare persone al di fuori dei contesti educativi, ad esempio per strada) e il “modello domiciliare” (visitare le persone o portare i servizi a casa loro). La stessa fonte mette in evidenza il ruolo di metodi più recenti, incluso l'utilizzo di servizi di divulgazione mobile, lo sviluppo di ruoli locali (attraverso, ad esempio, la formazione di gente del posto che faccia da mentore) e i servizi di apprendimento a distanza.

La letteratura, inoltre, evidenzia che oltre ad ampliare la partecipazione rivolgendosi a individui che appartengono a gruppi sotto-rappresentati nelle forme esistenti di offerta educativa, è importante rivolgersi a comunità vulnerabili. In questo caso il lavoro di divulgazione riguarda la collaborazione per la creazione di nuove opportunità educative tra rappresentanti di comunità svantaggiate e divulgatori (McGivney, 1990 e 2000). Tuttavia, come riportato per il Regno Unito riguardo i primi anni 2000

il finanziamento pubblico che copre l'indispensabile lavoro di sviluppo della prima fase insieme a nuove comunità è scarso. L'attività di divulgazione (entrare in contatto con le persone della comunità, conquistarsi la loro fiducia, ascoltarli e tradurre quello che si è ascoltato in proposte costruttive) è uno dei modi più efficaci per arrivare alle persone meno rappresentate nell'apprendimento formale (McGivney, 2000 citato in McGivney 2006, pp. 80-81). Comunque, dal momento che richiede parecchio personale e molto tempo, gode invariabilmente di poche sovvenzioni e di poche risorse (McGivney 2006, p. 81).

Come visto in precedenza, spesso il termine “divulgazione” viene interpretato come l'atto di contattare adulti scarsamente qualificati in modi diversi e informarli dei vantaggi dell'apprendimento a loro destinato. Questo capitolo utilizza precisamente tale interpretazione. Viene usato tuttavia anche il termine “sensibilizzazione”, per descrivere in particolare iniziative rivolte a tutti i potenziali studenti. Prima di prendere in esame le attività di divulgazione e sensibilizzazione attuate nei paesi europei, occorre però esaminare i dati contestuali che consentono di capire meglio la loro importanza.

5.1.1. Perché la divulgazione è importante

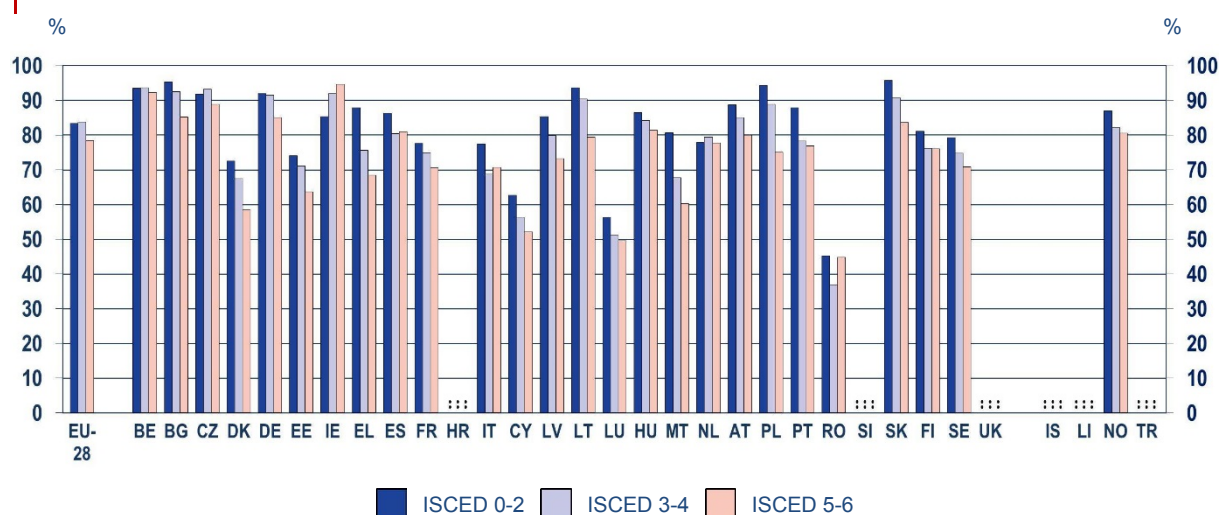
Dati provenienti dall'Indagine sull'istruzione degli adulti (AES) permettono di disporre del contesto necessario a discutere delle attività di divulgazione e sensibilizzazione per aumentare la partecipazione all'apprendimento permanente. Due elementi dell'indagine sono particolarmente interessanti a questo proposito. Primo: i dati che permettono di capire meglio le ragioni per le quali gli

adulti non partecipano all'apprendimento permanente. Secondo: i dati relativi a quanto le persone cerchino informazioni sulle opportunità di apprendimento.

Nell'ambito dell'indagine AES, è stato chiesto ad adulti che non avevano partecipato ad alcuna forma di istruzione e formazione nei 12 mesi precedenti di indicarne il motivo. In media, nei paesi UE, più dell'80% dei mancati partecipanti ha risposto che semplicemente non volevano seguire alcun corso di istruzione o di formazione. Questo indica che la mancanza di interesse è in assoluto la ragione più comune per la mancata partecipazione.

Se si analizza la mancanza di interesse in base al livello di istruzione più elevato (Figura 5.1), si osservano differenze minime tra i diversi gruppi di popolazione. Comunque, in tutti i paesi (a eccezione solo dell'Irlanda), la mancanza di interesse si percepisce più tra i giovani con un livello di istruzione inferiore all'istruzione superiore rispetto agli adulti che hanno completato gli studi superiori. Ciò andrebbe interpretato insieme alle statistiche sulla partecipazione, che mostrano che gli adulti che hanno completato l'istruzione superiore hanno maggiore probabilità di partecipare all'apprendimento permanente (per maggiori dettagli si veda il Capitolo 1, Figura 1.7). Per contro, gli adulti con un livello di istruzione più basso – soprattutto quelli che non hanno completato il ciclo di istruzione secondaria superiore – sembrano un gruppo caratterizzato da una limitata partecipazione all'apprendimento permanente e, come mostra la Figura 5.1, l'interesse che manifestano verso l'apprendimento permanente è minore rispetto a quello degli adulti con un livello di istruzione superiore.

Figura 5.1: Adulti (25-64) che non hanno partecipato a forme di istruzione e formazione e che hanno indicato di non essere interessati a parteciparvi (%) per livello di istruzione raggiunto, 2011



%	UE-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 0-2	83,4	93,5	95,3	91,8	72,6	92	74,1	85,4	87,9	86,3	77,6	:	77,5	62,7	85,3	93,6	56,3
ISCED 3-4	83,8	93,7	92,5	93,2	67,4	91,6	71,1	92	75,7	80,4	74,9	:	68,8	56,4	79,8	90,4	51,2
ISCED 5-6	78,5	92,2	85,2	88,8	58,5	85,1	63,6	94,7	68,4	81	70,6	:	70,7	52,1	73,3	79,4	49,6
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
ISCED 0-2	86,4	80,7	77,9	88,7	94,4	87,9	45,2	:	95,7	81,1	79,3	:		:	:	87,1	:
ISCED 3-4	84,2	67,8	79,5	85	88,9	78,3	36,8	:	90,7	76,2	74,8	:		:	:	82,3	:
ISCED 5-6	81,4	60,3	77,7	80	75	76,9	44,8	:	83,7	76	70,8	:	:	:	80,5	:	

Fonte: Eurostat (AES). Codice dei dati online: [trng_aes_197](#) (dati raccolti nel giugno 2014).

Note esplicative

UE-28: stima.

La figura si riferisce solo agli adulti (25-64) che non hanno partecipato ad alcuna forma di istruzione e formazione nei 12 mesi precedenti all'indagine. Non tiene conto del fatto che la partecipazione (o la non partecipazione) varia da un paese all'altro (per ulteriori dettagli si veda il Capitolo 1, Figura 1.6).

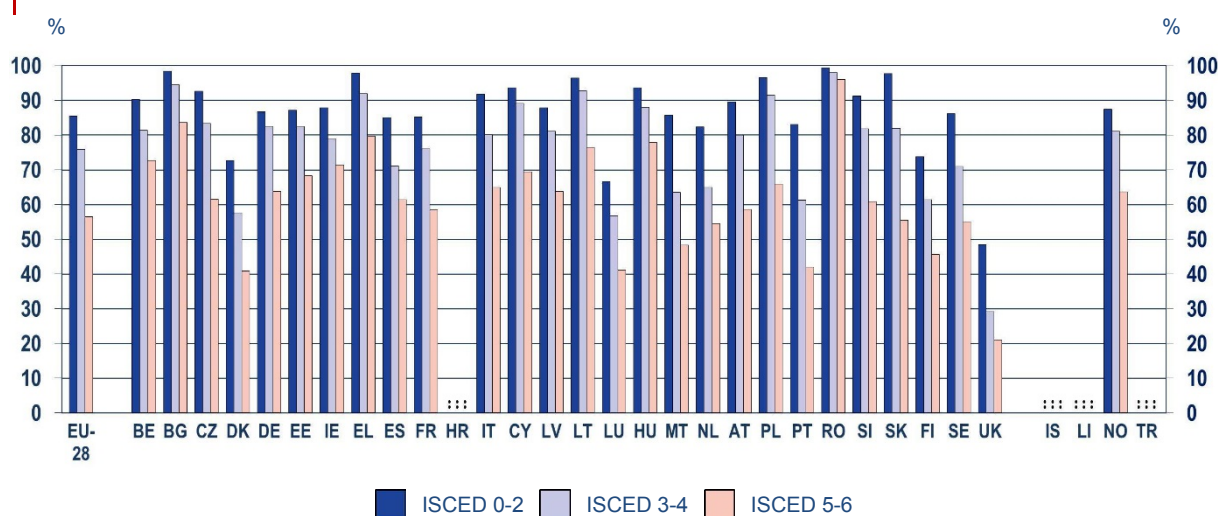
Nota specifica per paese**Romania:** Scarsa affidabilità.

Strettamente legata alla questione relativa a quanto interesse abbiano le persone a partecipare a forme di apprendimento permanente c'è quella legata a quanto invece cerchino di sapere da soli se esistano opportunità di apprendimento disponibili. L'Indagine sull'istruzione degli adulti (AES) ha coperto questo campo chiedendo agli intervistati (vale a dire a chi ha partecipato all'apprendimento permanente e anche a chi non vi ha partecipato) se avessero cercato informazioni sulle opportunità di apprendimento nei dodici mesi precedenti l'indagine.

L'indagine rivela che in media, in tutti i paesi UE, circa un quarto delle persone (27%) ha cercato informazioni relative alle opportunità di apprendimento, mentre quasi tre quarti (73%) non l'ha fatto.

Se si valuta la ricerca di informazioni sulle opportunità di apprendimento in base al livello più elevato di istruzione raggiunto, vengono fuori differenze sorprendenti (Figura 5.2). In tutti i paesi europei, infatti, è meno probabile che a cercare informazioni siano le persone con un livello di istruzione inferiore rispetto a quelle con un livello di istruzione più elevato. In media, nei paesi UE, l'86% circa degli adulti che ha completato al massimo il ciclo secondario inferiore non cerca informazioni sulle opportunità di apprendimento, mentre la percentuale scende a un 76% per coloro che hanno completato l'istruzione secondaria superiore e al 57% per chi ha un diploma di istruzione superiore.

Figura 5.2: Adulti (25-64) che non hanno cercato informazioni sulle opportunità di apprendimento nei 12 mesi antecedenti l'indagine (%) per livello di istruzione raggiunto, 2011



%	UE-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 0-2	85,5	90,3	98,4	92,6	72,7	86,7	87,1	87,9	97,8	85,1	85,2	:	91,9	93,7	87,9	96,5	66,6
ISCED 3-4	75,9	81,4	94,5	83,3	57,6	82,5	82,5	79,0	91,9	71,1	76,0	:	80,1	89,1	81,2	92,8	56,8
ISCED 5-6	56,5	72,7	83,7	61,5	40,8	63,8	68,3	71,5	79,8	61,4	58,4	:	65,0	69,5	63,8	76,5	41,2
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
ISCED 0-2	93,7	85,8	82,4	89,6	96,7	83,1	99,5	91,2	97,8	73,8	86,3	48,4		:	:	87,5	:
ISCED 3-4	88,0	63,5	64,9	80,0	91,6	61,3	98,0	81,8	81,9	61,5	71,0	29,1		:	:	81,2	:
ISCED 5-6	77,9	48,3	54,6	58,6	66,0	41,9	96,0	60,9	55,5	45,6	55,0	21,0		:	:	63,7	:

Fonte: Eurostat (AES). Dati raccolti e calcolati da Eurostat.

Nota esplicativa

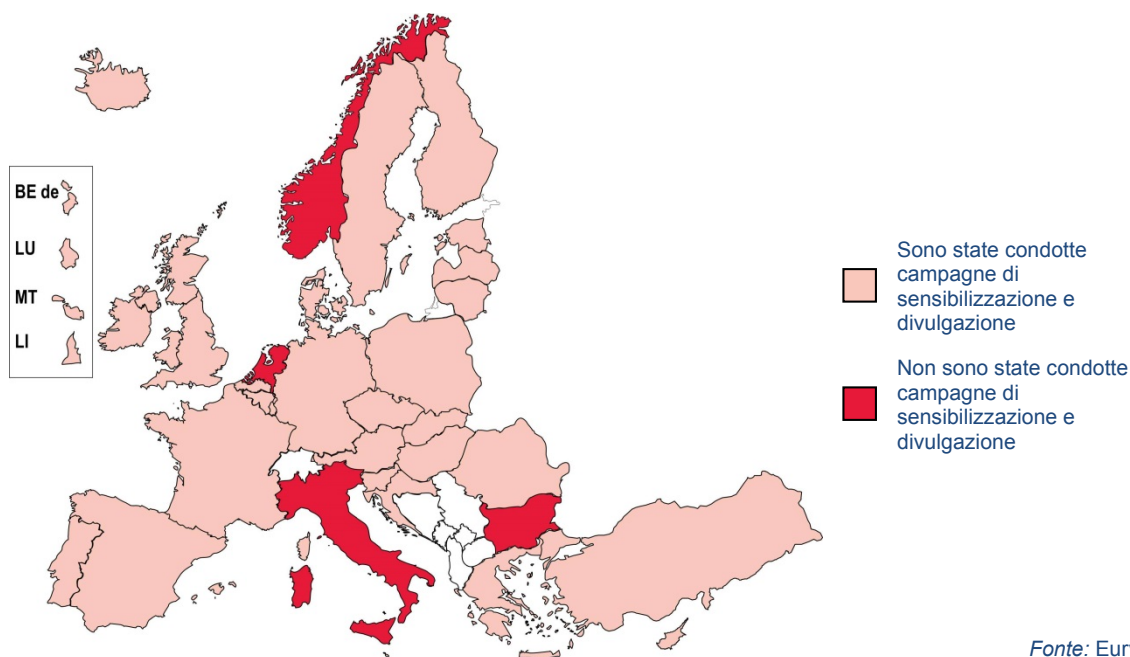
UE-28: stima.

I dati specifici indicano che in una decina di paesi (Belgio, Bulgaria, Repubblica ceca, Grecia, Italia, Cipro, Lituania, Ungheria, Polonia, Romania e Slovacchia) più del 90% delle persone scarsamente qualificate non cerca informazioni relative a opportunità di apprendimento. All'estremo opposto si trovano Regno Unito (48%), Lussemburgo (67%), Danimarca (73%) e Finlandia (74%), dove gli adulti scarsamente qualificati sembrano più attivi nella ricerca di opportunità di apprendimento rispetto a tutti gli altri paesi europei.

5.1.2. Iniziative di sensibilizzazione e divulgazione in Europa

La mancanza di interesse nei confronti dell'apprendimento permanente (Figura 5.1) e la limitata ricerca di opportunità di apprendimento (Figura 5.2) indicano che è necessario sforzarsi per arrivare agli adulti e informarli dell'offerta disponibile o metterli nelle condizioni di collaborare alla creazione di una nuova offerta personalizzata in base ai singoli bisogni. Nell'ambito della raccolta dati Eurydice, ai paesi è stato chiesto di indicare fino a tre attività principali sovvenzionate con fondi pubblici volte a sensibilizzare all'istruzione e alla formazione degli adulti condotte al loro interno nei cinque anni precedenti, vale a dire tra il 2009 e il 2014. La raccolta dati ha considerato sia le attività rivolte a tutti gli adulti sia quelle rivolte a gruppi specifici. Come indicato nella Figura 5.3, praticamente tutti i paesi riferiscono l'esistenza di tali attività.

Figura 5.3: Campagne di sensibilizzazione e divulgazione rivolte agli adulti, 2009-2014



Fonte: Eurydice.

Le iniziative di sensibilizzazione e divulgazione prendono le forme più svariate e utilizzano metodi diversi. Spaziano da campagne nazionali generali per la promozione dell'apprendimento degli adulti a iniziative specifiche rivolte agli adulti con scarse abilità di base o a persone scarsamente qualificate. Sarebbe opportuno uno studio specifico che fornisca una mappatura completa del campo, ma intanto le sottosezioni che seguono raggruppano le attività riferite, evidenziando alcune delle procedure utilizzate.

Campagne generali di sensibilizzazione

Tra le attività rivolte a tutti gli adulti, diversi paesi hanno messo in atto eventi singoli o campagne della durata di un periodo di tempo limitato. Nel 2011, per esempio, la Repubblica ceca ha condotto una campagna di sensibilizzazione, "Amplia i tuoi orizzonti", che mirava alla promozione dell'istruzione degli adulti in generale, usando i principali mezzi di comunicazione (televisione, radio, carta stampata

e affissioni). Tra il 2008 e il 2012 l'Estonia ha realizzato un progetto simile. L'associazione degli educatori per gli adulti ha condotto il programma "Diffusione dell'istruzione degli adulti" che includeva serie TV, la pubblicazione di diversi numeri di una rivista e trasmissioni radiofoniche. Inoltre, dal gennaio 2014, il Regno Unito (Irlanda del Nord) conduce la campagna pubblicitaria "Abilità che portano al successo", che mette in evidenza programmi, iniziative e opzioni disponibili nell'ambito dell'apprendimento permanente. La campagna utilizza varie tipologie di piattaforme mediatiche: televisione, radio, affissioni e mezzi digitali.

Oltre alle campagne basate su progetti, di durata limitata, molti paesi organizzano con regolarità eventi di sensibilizzazione. Gli esempi più comuni sono le "settimane dell'istruzione degli adulti (o dell'apprendimento permanente)" di cui riferiscono la Repubblica ceca, la Danimarca, l'Estonia, la Croazia, la Finlandia, la Slovenia e il Regno Unito. In alcuni paesi si tratta di eventi di lunga data. Nel Regno Unito (Inghilterra), ad esempio, la prima "Settimana degli studenti adulti" si è svolta nel 1991 e continua a essere organizzata in Inghilterra e Galles dall'Istituto nazionale per l'istruzione continua degli adulti (NIACE – *National Institute of Adult Continuing Education*). La Slovenia ha introdotto un evento simile nel 1996 e l'Estonia e la Finlandia nel 1998. La Slovenia ha arricchito di recente la sua settimana dedicata all'apprendimento permanente con un insieme di eventi denominati "Parata dell'apprendimento: giornate delle comunità di apprendimento". Queste attività si svolgono durante la settimana dell'apprendimento permanente, hanno carattere locale e di solito coinvolgono più parti, fino a 30 in questo caso, guidate da un centro locale per l'istruzione degli adulti. Anche la Finlandia coinvolge più parti durante la sua settimana annuale per l'apprendimento e l'orientamento permanente. Qui l'evento coinvolge una decina di organi di livello centrale: autorità educative, rappresentanti di imprese e parti sociali, tra gli altri. Nonostante ciascuna campagna sia un evento unico per quanto riguarda tema ed esecuzione, ci sono sempre delle attività promozionali che si svolgono in tutto il paese. Va anche detto che le settimane dell'istruzione degli adulti a volte si concentrano su temi specifici e, di conseguenza, hanno un carattere mirato anziché generale. È quanto è accaduto in Danimarca, dove le settimane degli studenti adulti del 2013 e del 2014 si sono concentrate specificamente sui programmi per gli adulti con scarse abilità di base.

Accanto alle settimane degli adulti (o dell'apprendimento permanente), i paesi riferiscono di altre importanti iniziative di sensibilizzazione che si svolgono a cadenza regolare. L'Istituto sloveno per l'istruzione degli adulti (SIAE), ad esempio, organizza un evento annuale, i "Premi per la promozione dell'apprendimento e delle conoscenze degli adulti", che punta i riflettori su individui, gruppi o istituzioni che hanno prodotto risultati eccellenti in materia di apprendimento permanente. Tra il 1997 e il 2013, l'istituto ha assegnato quasi 200 premi. Dal 2007, inoltre, il SIAE conduce un'altra iniziativa chiamata "I modelli di comportamento si attraggono", utilizzando lo stesso principio di promozione dell'apprendimento permanente attraverso belle storie di singole persone.

Le campagne di sensibilizzazione possono anche concentrarsi su segmenti specifici dell'istruzione e formazione degli adulti. Queste attività possono essere condotte quando le autorità centrali introducono un nuovo tipo di offerta di apprendimento permanente. È quanto è accaduto in Polonia, dove tra il 2011 e il 2012 le autorità centrali hanno lanciato una campagna mediatica per la presentazione di nuovi corsi di formazione realizzati nel quadro della riforma del sistema dell'istruzione e della formazione professionale. Un'iniziativa simile è stata realizzata in Spagna, dove una recente campagna di portata nazionale si è concentrata sulla promozione di nuove opportunità per il riconoscimento dell'esperienza professionale. Oltre ai programmi appena introdotti, le campagne che si concentrano su specifici segmenti dell'istruzione degli adulti possono anche sensibilizzare sull'offerta formativa lunga. In Svezia, ad esempio, le autorità centrali sostengono uno speciale evento annuale chiamato "Giorno delle scuole superiori popolari", durante il quale è possibile visitare le scuole superiori popolari e acquisire informazioni sui programmi offerti. La regione di Bruxelles, in Belgio, ha realizzato di recente una campagna di sensibilizzazione straordinaria nei confronti dell'offerta settoriale lunga. La campagna, realizzata tramite TV, radio, Internet e social media, si è svolta nel 2014 in occasione del ventesimo anniversario dell'associazione *Bruxelles Formation*, che si occupa di formazione relativa al mercato del lavoro.

Campagne mirate ad abilità specifiche, gruppi di popolazione e parti coinvolte

Alcune campagne sono mirate e si concentrano su abilità specifiche, gruppi della popolazione o parti coinvolte.

Tra le campagne finalizzate ad abilità specifiche, nel 2013 il Lussemburgo ne ha condotta una a livello nazionale incentrata su diverse abilità di base: lettura e scrittura, calcolo e TIC. La campagna includeva la distribuzione di cartoline, l'attivazione di un numero gratuito da chiamare per avere consigli e informazioni sui corsi offerti e il lancio di un sito che forniva informazioni tramite testi, immagini e messaggi audio.

Diversi paesi hanno attuato iniziative incentrate specificamente sulla lettura e la scrittura (Comunità francese e fiamminga del Belgio, Germania, Irlanda, Francia, Croazia, Austria e Turchia). Tra essi, la Comunità fiamminga del Belgio organizza ogni anno una "settimana della lettura e della scrittura" e nel 2014 ha sviluppato una piattaforma TIC chiamata "Leggere e scrivere meglio". Quest'ultima costituisce un luogo fondamentale per tutti coloro che cercano informazioni o aiuto per la lettura e la scrittura. Anche l'Austria riferisce di aver messo in campo iniziative di divulgazione rivolte a persone con difficoltà di alfabetizzazione funzionale. Queste prevedono manifesti in spazi pubblici e annunci pubblicitari in giornali locali e regionali che spingano le persone con problemi di alfabetizzazione a rivolgersi a un istituto educativo per ricevere orientamento sul modo di migliorare la loro situazione. Dal 2004 il Regno Unito (Scozia) conduce una campagna nazionale (*The Big Plus*) che incoraggia gli adulti a migliorare le abilità di lettura, scrittura e calcolo. La campagna si serve di un sito, di attività pubblicitarie e di una linea di assistenza telefonica. Nel 2012, la Germania ha lanciato una campagna che si propone di informare il pubblico generale sull'analfabetizzazione funzionale. In Francia, nel 2013, il primo ministro ha dichiarato la lotta all'analfabetizzazione priorità nazionale (*Grande cause nationale*) per l'anno in corso. Tra le attività proposte c'erano una campagna mediatica (radio, stampa e televisione) per sensibilizzare e mobilitare le diverse parti coinvolte. L'Irlanda offre ulteriori esempi di attività di alfabetizzazione mirata, con diverse campagne televisive e pubblicitarie volte a sensibilizzare sia ai servizi di alfabetizzazione per adulti sia alla questione dell'analfabetizzazione degli adulti. Gran parte di queste attività sono state elaborate da un organo di livello centrale specializzato sull'alfabetizzazione degli adulti (*National Adult Literacy Agency – NALA*).

Strettamente legate alle campagne di alfabetizzazione sono le iniziative centrate sull'acquisizione di una lingua locale da parte della popolazione immigrata. Nel quadro di queste iniziative, nel 2014, la Comunità fiamminga del Belgio ha varato una campagna che promuoveva l'acquisizione dell'olandese nei contesti di apprendimento informale.

Ci sono anche campagne centrate sulle abilità nelle TIC. Nella Comunità fiamminga del Belgio, per esempio, si tiene ogni anno una "settimana digitale". L'evento, ampiamente pubblicizzato dai media, dà la possibilità agli adulti di partecipare a varie attività di apprendimento locali e gratuite, che insegnano a lavorare con i dispositivi digitali, un software e Internet. Nel 2014, inoltre, la stessa regione del Belgio ha lanciato una campagna a sé stante rivolta all'utilizzo di Internet per la terza età. L'Ungheria e il Regno Unito hanno anche condotto campagne mirate ad aumentare le competenze digitali della popolazione adulta. La cosa interessante, in entrambi i casi, è che la metodologia include un sistema di sviluppo di ruoli locali, vale a dire la formazione di gente del posto che faccia da mentore. Più nello specifico, nel Regno Unito, la campagna incoraggia chi ha competenze digitali elevate a sostenere familiari, amici, colleghi, clienti o persone della loro comunità a sviluppare delle competenze di base. L'Ungheria ha istituito una rete di 800 mentori nel quadro di un progetto finanziato dall'UE. Questi hanno il compito di reclutare e motivare gente che si iscriva a corsi di TIC e di lingue straniere finanziati con fondi dell'UE. Tra il dicembre 2012 e il gennaio 2014 circa 100.000 persone hanno cominciato un corso finanziato dal progetto.

Passando da iniziative di divulgazione legate alle abilità di base ad altre misure di divulgazione mirata, l'Islanda riferisce di una campagna nazionale condotta dal 2004 che si rivolge a persone sottoqualificate. La campagna si propone di guidarle verso i diversi tipi di offerta disponibile

(programmi d'istruzione ma anche forme di validazione dell'apprendimento pregresso) tramite cui possano migliorare le proprie qualifiche.

Diversi paesi, inoltre, concentrano gli sforzi sui disoccupati, sensibilizzandoli sulle opportunità di apprendimento disponibili. Nel 2013, ad esempio, la regione di Bruxelles, in Belgio, ha condotto una campagna multimediale rivolta ai giovani disoccupati, con l'intento di motivarli a seguire un programma di istruzione o di formazione. La campagna si è servita di pubblicità sui mezzi di trasporto pubblici e di una capillare distribuzione di dépliant informativi.

Oltre che agli studenti, le misure mirate possono anche rivolgersi ad altre parti coinvolte. Il Belgio offre un esempio interessante al riguardo. Qui, l'associazione *Bruxelles Formation*, che si occupa di istruzione e formazione dei disoccupati in cerca di impiego, ha condotto nel 2013 una campagna mediatica e tramite affissioni per spingere i datori di lavoro ad assumere persone che avevano seguito un programma offerto dall'associazione.

Come misurare l'efficacia delle iniziative di sensibilizzazione e divulgazione

Misurare l'efficacia delle iniziative di sensibilizzazione e divulgazione è un compito difficile. Come dichiarato nel documento di politica europea *Basic Skills Provision for Adults: Policy and Practice Guidelines* (GHK, 2010), "la valutazione del lavoro di divulgazione va oltre le misure quantitative, considerato che essa richiede tempo, che può volerci del tempo per ottenere dei risultati ed è essenzialmente un lavoro in corso" (ibid., p. 20). Nel quadro della raccolta di dati Eurydice, infatti, la maggior parte dei paesi ha dichiarato di non valutare l'impatto delle iniziative di sensibilizzazione e divulgazione in base alla partecipazione di gruppi specifici della popolazione all'istruzione e alla formazione.

Tra i paesi che riferiscono di aver realizzato valutazioni di impatto, il Portogallo dichiara che nonostante le campagne che hanno accompagnato l'iniziativa nuove opportunità (per ulteriori dettagli su questa iniziativa si veda EACEA/Eurydice 2011a, pp. 28-29), i gruppi più vulnerabili, in particolare le persone prive di qualifica e i lavoratori più anziani, non avevano beneficiato pienamente delle opportunità offerte dal programma.

Anche altri paesi, o regioni all'interno dei paesi, riportano gli esiti delle loro valutazioni. Queste tuttavia non includono l'impatto su gruppi specifici della popolazione. Nella regione di Bruxelles del Belgio, ad esempio, l'associazione *Bruxelles Formation*, che ha condotto di recente diverse campagne di sensibilizzazione e divulgazione (per ulteriori dettagli vedere sopra), ha osservato un aumento di visite al suo sito ma anche un aumento di iscrizioni al programma di formazione. Dal momento che l'associazione si occupa prevalentemente di offerta di programmi relativi al mercato del lavoro, la maggior parte dei suoi clienti sono persone disoccupate. Anche la Polonia riferisce effetti positivi della campagna del 2012 per la promozione della riforma del sistema polacco d'istruzione e formazione continua e professionale (per ulteriori dettagli vedere sopra). La campagna ha portato all'iscrizione dei primi partecipanti alle nuove forme di istruzione e formazione continua professionale (CVET).

Malta e Islanda non forniscono risultati relativi alla valutazione, ma riferiscono che le autorità centrali dei rispettivi paesi raccolgono i dati che permetterebbero di effettuare una valutazione sull'impatto prodotto. A Malta, ad esempio, la Direzione per l'apprendimento continuo svolge delle indagini sui partecipanti ai programmi offerti da questo ente. L'indagine include domande su come le persone sono venute a conoscenza dell'attività educativa scelta. I dati però non vengono usati per indagare un possibile legame tra la partecipazione al programma e le iniziative di divulgazione.

Ci sono anche valutazioni più generali, che si riferiscono di solito ad iniziative di sensibilizzazione e divulgazione ripetute su base regolare. Nella Comunità fiamminga del Belgio, ad esempio, ognuna delle diverse campagne annuali descritte in precedenza è soggetta a valutazione, in modo da migliorare il tiro delle edizioni future. Allo stesso modo, in Slovenia, tutte le settimane di apprendimento permanente (per ulteriori dettagli vedere sopra) vengono valutate al fine di migliorare gli eventi successivi.

5.2. Migliorare la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente attraverso l'offerta di servizi di orientamento accessibili e ampi e di strumenti da usare in autonomia

Accanto alle iniziative di divulgazione, anche i servizi di orientamento possono svolgere un ruolo importante nell'incoraggiare gli adulti a partecipare a corsi di istruzione e formazione. In particolare, possono contribuire a definire gli obiettivi di apprendimento e di progressione, a trovare il corso d'istruzione e di formazione più adatto e a mettere a punto un percorso per raggiungere gli obiettivi fissati. Inoltre, "informazioni efficaci, servizi di orientamento e consulenza possono contribuire a creare ambienti di apprendimento accessibili, a sostenere l'apprendimento a tutte le età e in una serie di contesti e a responsabilizzare i cittadini nella gestione dell'apprendimento e del lavoro" (OCSE 2010, p. 86).

Un glossario elaborato dalla Rete europea per le politiche di orientamento permanente (*European Lifelong Guidance Policy Network – ELGPN*) ⁽³⁾ definisce l'orientamento uno strumento che aiuta gli individui a operare delle scelte in materia di istruzione, formazione e lavoro. L'orientamento può includere una serie di servizi offerti attraverso i mezzi più svariati. Oggi i servizi tradizionali in presenza sono spesso integrati dalla tecnologia. E qui entrano in gioco i concetti di orientamento telematico, orientamento online, via web o telefonico. Alcuni di questi servizi possono includere strumenti di autovalutazione che integrano quelli offerti durante il contatto diretto con un consulente. Nel percorso di orientamento possono rientrare anche email, web chat, sms e social media. Tuttavia, come evidenziato da un recente studio Cedefop, "nonostante l'accesso facilitato e una pletora di informazioni, a volte i clienti hanno bisogno di assistenza professionale per capire e interpretare le informazioni nel modo corretto" (Cedefop 2011, p. 61). In altre parole, mentre gli strumenti da usare in autonomia possono svolgere un'importante funzione nell'offerta di servizi di orientamento, non è detto che siano opzionali per tutti e dovrebbero essere accompagnati da un approccio in presenza più strutturato tra il cliente e il professionista dell'orientamento (ibid.).

Questo paragrafo, che esplora i servizi di orientamento offerti agli studenti adulti, si divide in tre parti. La prima fornisce dati statistici contestuali, esaminando l'utilizzo dei servizi di orientamento da parte dei cittadini europei. La seconda esplora i servizi di orientamento sovvenzionati con fondi pubblici che esistono nei paesi europei e includono gli adulti nei gruppi target. L'ultima parte si concentra sugli strumenti di ricerca autonoma, in particolare sulle banche dati elaborate con il sostegno pubblico e che contengono informazioni sulle opportunità di apprendimento disponibili per gli studenti adulti.

5.2.1. Uso dei servizi di orientamento da parte dei cittadini europei

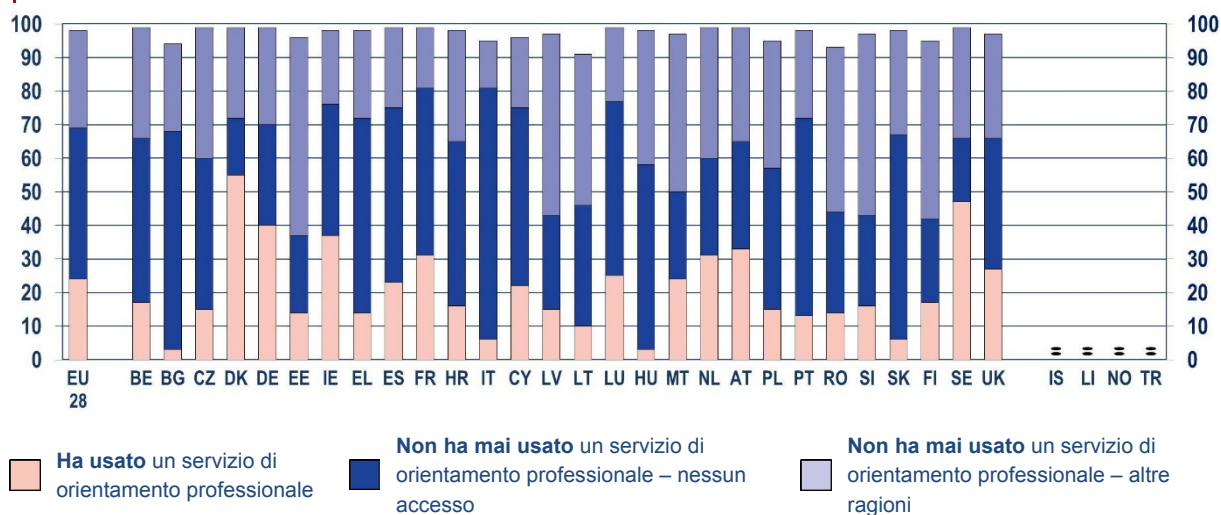
Un'indagine recente di Eurobarometer (Commissione europea, 2014b) ha esaminato l'uso dei servizi di orientamento da parte dei cittadini europei, con particolare attenzione ai servizi di orientamento professionale, vale a dire servizi che comprendono di solito elementi di orientamento d'istruzione e formazione.

Nel quadro dell'indagine è stato chiesto alle persone di almeno 15 anni d'età di indicare se avessero mai usato un servizio di orientamento professionale (Figura 5.4). In media, nei paesi UE, circa un quarto degli intervistati ha dato una risposta positiva. Ci sono tuttavia importanti differenze transnazionali. Danimarca (55%), Svezia (47%) Germania (40%) e Irlanda (37%) sono i paesi con la percentuale più elevata di persone che ha usato un servizio di orientamento professionale. All'estremo opposto ci sono Bulgaria (3%), Ungheria (3%), Italia e Slovacchia (entrambi 6%).

⁽³⁾ La ELGPN è una piattaforma per lo sviluppo della cooperazione europea sull'orientamento permanente nei settori dell'istruzione e del lavoro. Il glossario può essere consultato al seguente indirizzo: <http://www.elgpn.eu/glossary/glossary> (consultato il 27 gennaio 2015).

L'indagine ha anche indagato sulle ragioni del mancato utilizzo dei servizi di orientamento professionale, che potrebbe essere dovuto a una mancanza di accesso come ad altre ragioni. I dati mostrano che la mancanza di accesso è più comune in Italia, Bulgaria, Slovacchia, Portogallo e Grecia.

Figura 5.4: Uso dei servizi di orientamento professionale da parte delle persone di almeno 15 anni d'età, 2014



%	UE-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
Ha usato un servizio di orientamento professionale	24	17	3	15	55	40	14	37	14	23	31	16	6	22	15	10	25
Mai usato – nessun accesso	45	49	65	45	17	30	23	39	58	52	50	49	75	53	28	36	52
Mai usato – altre ragioni	29	33	26	39	27	29	59	22	26	24	18	33	14	21	54	45	22
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
Ha usato un servizio di orientamento professionale	3	24	31	33	15	13	14	16	6	17	47	27		:	:	:	:
Mai usato – nessun accesso	55	26	29	32	42	59	30	27	61	25	19	39		:	:	:	:
Mai usato – altre ragioni	40	47	39	34	38	26	49	54	31	53	33	31		:	:	:	:

Fonte: Special Eurobarometer 417 (Commissione europea, 2014b).

Note esplicative

Nel quadro dell'indagine 417 *Eurobarometer Survey* (Commissione europea, 2014b), agli intervistati è stato chiesto (Domanda QB18): "Ha mai usato un servizio di orientamento professionale?" Le risposte possibili erano: "Sì", "No, non ho mai avuto accesso a un servizio di orientamento professionale", "No, per altre ragioni", "Non so".

Numero totale di persone intervistate: 27.998.

È importante notare che i servizi di orientamento professionale includono sia servizi offerti da o per conto di istituti pubblici (scuole o servizi pubblici per l'impiego (PES)) e da soggetti privati e che gli intervistati possono interpretare il concetto di orientamento professionale in modo diverso a seconda dei paesi di provenienza. I dati, inoltre, andrebbero interpretati con cautela, considerato il metodo di indagine e il relativamente piccolo campione per ciascun paese. Contrariamente a tutti gli altri dati presentati nel rapporto, le risposte si riferiscono a un periodo di riferimento pluriennale variabile ("durata della vita") e danno conto di opportunità e comportamenti variabili nell'arco di 50 anni. I dati dunque non rappresentano necessariamente l'offerta attuale di servizi di orientamento o le tendenze attuali degli adulti riguardo lo sfruttamento dei servizi offerti.

L'indagine, inoltre, fornisce informazioni sulle caratteristiche più dettagliate degli intervistati, in particolare età, livello di istruzione e categoria professionale. Sebbene il campione di popolazione intervistato non consenta un'analisi dei dati su base nazionale, è possibile esaminare dei modelli di media in tutti i paesi UE.

Se si considera l'età, i dati mostrano che è molto più probabile che i ragazzi e i giovani (15-24) abbiano usato un servizio di orientamento professionale (36%) delle categorie di età superiore, ossia quelli d'età compresa tra i 25 e i 39 anni (31%), 40-54 (27%) e 55+ (12%). Ciò può essere dovuto in

parte a una progressiva integrazione dell'orientamento professionale nell'offerta di scuole ⁽⁴⁾ e istituti d'istruzione superiore. Gran parte degli intervistati (61%), infatti, ha indicato di aver fatto uso di un servizio di orientamento professionale mentre erano ancora a scuola. Tra gli studenti che hanno risposto all'indagine, inoltre, il 37% ha dichiarato di aver usato un servizio di orientamento professionale.

Osservando i risultati dal punto di vista del più elevato livello di istruzione raggiunto, appare chiaro che le persone in possesso di un diploma di istruzione superiore hanno più probabilità di aver usato un servizio di orientamento professionale (33%) di quelle che hanno completato al massimo il ciclo d'istruzione secondaria inferiore (19%). Per quanto concerne gli intervistati che hanno completato al massimo l'istruzione secondaria superiore, si può osservare una differenza tra quelli che hanno seguito l'istruzione generale e coloro che hanno optato per l'istruzione e la formazione professionale (VET): la seconda categoria è quella che con ogni probabilità ha fatto più uso di un servizio di orientamento professionale (il 17% contro il 26%).

Per quanto riguarda le categorie professionali, è più probabile che un dirigente abbia fatto ricorso all'orientamento professionale (34%) di altre categorie di lavoratori: impiegati (29%), operai (27%) o lavoratori autonomi (19%). Tra gli intervistati disoccupati, il 33% ha usato un servizio di orientamento professionale, mentre tra coloro che lavorano a casa tale percentuale scende al 19%.

5.2.2. Servizi di orientamento nei paesi europei

Nell'ambito della raccolta dati Eurydice, ai paesi è stato chiesto di fornire informazioni sui servizi di orientamento sovvenzionati con fondi pubblici che includevano gli adulti all'interno dei gruppi target. La raccolta dati indagava tanto sui servizi aperti a tutti gli adulti quanto sui servizi rivolti a gruppi specifici della popolazione adulta. Inoltre, è stato chiesto alle autorità centrali di presentare una relazione sul loro modo di valutare l'impatto di tali servizi sulla partecipazione all'istruzione e alla formazione di gruppi specifici della popolazione adulta, come gli adulti scarsamente qualificati, i lavoratori più anziani, i migranti e i disoccupati.

Servizi di orientamento per adulti offerti dai servizi pubblici per l'impiego

In gran parte dei paesi, i principali servizi di orientamento professionale sovvenzionati con fondi pubblici aperti agli adulti si trovano all'interno dei servizi pubblici per l'impiego (PES) (Sultana and Watts, 2006). I PES sono associati in generale a quattro funzioni principali: intermediazione del lavoro, informazioni sul mercato del lavoro, gestione dei programmi di adattamento alle variazioni del mercato del lavoro e gestione delle indennità di disoccupazione (Thuy, Hansen e Price, 2001 citato in Sultana e Watts, 2006). Il terzo elemento – gestione dei programmi di adattamento alle variazioni del mercato del lavoro – comprende programmi di assistenza nella ricerca del lavoro, programmi di formazione e istruzione e programmi di creazione diretta di posti di lavoro. I servizi di orientamento, che rientrano nei programmi di assistenza nella ricerca del lavoro, possono assumere la forma di assistenza individuale (orientamento professionale e programmi di consulenza), attività di gruppo (assistenza disoccupati nella ricerca del lavoro e seminari) e strumenti da usare in autonomia (ibid.).

Nonostante nella maggior parte dei paesi i PES siano, in teoria, aperti a tutti gli adulti, in realtà l'offerta garantita – inclusi i servizi di orientamento – è spesso ristretta ai disoccupati in cerca di impiego. Questo vale soprattutto per i servizi individuali in presenza (Sultana e Watts, 2006). Ne deriva che l'orientamento fornito nell'ambito dei PES, e la susseguente offerta di programmi di istruzione e formazione, è rivolta principalmente all'inserimento o reinserimento dei disoccupati nel mercato del lavoro. I PES, inoltre, possono fornire un ulteriore sostegno a specifiche categorie di disoccupati: disoccupati cronici, donne che vogliono rientrare nel mercato del lavoro, persone con disabilità,

⁽⁴⁾ Per ulteriori dettagli sull'orientamento scolastico e professionale organizzato dalla scuola si veda il Capitolo 5 di Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014.

minoranze etniche, giovani privi di qualifiche formali ed esperienza lavorativa, ecc. (Cedefop e Sultana, 2004).

Nonostante i PES si concentrino sui disoccupati in cerca di impiego, spesso forniscono strumenti e sostegno che possono essere utilizzati da un pubblico più ampio. Questo è stato possibile grazie a un passaggio a servizi di orientamento online e allo sviluppo di strumenti di auto-orientamento e di autovalutazione. Sultana e Watts (2006), in effetti, osservano un cambiamento importante verso servizi da usare in autonomia e, soprattutto, investimenti significativi nello sviluppo, adattamento o adozione delle TIC e di un software che faciliti l'accesso alla professione, al mercato del lavoro e alle informazioni relative all'istruzione e formazione post-secondaria non terziaria e orientamento in modalità autonoma. Forniscono i seguenti esempi:

Lo sviluppo di pacchetti di esplorazione della carriera professionale in autonomia (Austria, Belgio-VDAB, Estonia, Irlanda, Lituania); i dispositivi di ricerca del lavoro via web (Estonia, Irlanda) e l'iscrizione via web, integrando con la possibilità di inserire il proprio CV (Danimarca, Irlanda, Malta) o di elaborare un "registro personale delle abilità" (Lussemburgo) online. Alcuni PES danno agli utenti anche la possibilità di creare i propri domini, in modo da potersi "vendere" meglio (Grecia, Paesi Bassi). Un esempio ulteriore è l'utilizzo di un call center, un servizio che va da un semplice numero di telefono da chiamare gratuitamente per avere informazioni (Belgio-VDAB, Finlandia, Grecia, Ungheria, Irlanda, Italia, Norvegia, Polonia, Slovenia), a un colloquio approfondito di orientamento a distanza (Polonia, Svezia) (ibid., p. 37).

Ulteriori esempi della raccolta dati Eurydice includono iniziative dell'associazione *Bruxelles Formation* (Belgio – regione di Bruxelles) che fornisce due tipi di servizi di orientamento: uno aperto a tutti gli adulti, sostenuto da una piattaforma online (denominato *Bruxelles Formation Carrefour*) e un altro (denominato *Bruxelles Formation Tremplin*) rivolto specificamente ai disoccupati più vulnerabili. In Vallonia (Belgio), l'associazione *Forem* ha messo in atto servizi simili. Un altro servizio simile è stato sviluppato nella Comunità fiamminga del Belgio dall'associazione VDAB, che fornisce assistenza paragonabile a quella offerta dalla *Bruxelles Formation* e da *Forem* (per ulteriori riferimenti alla VDAB si veda la citazione precedente).

Servizi di orientamento per adulti offerti al di fuori dei servizi pubblici per l'impiego

La raccolta dati Eurydice mostra che i servizi di orientamento per adulti sovvenzionati con fondi pubblici offerti al di fuori dei servizi pubblici per l'impiego (PES) sono limitati nella maggior parte dei paesi europei. In altre parole, la gran parte dei paesi non dispone di un servizio di orientamento strutturale cui un adulto che volesse informarsi sulle opportunità di istruzione e formazione potrebbe far ricorso. Ci sono, tuttavia, esempi di procedure in materia.

Tra i paesi che hanno istituito servizi di orientamento all'istruzione o alla professione aperti a tutti gli adulti, alcuni hanno realizzato servizi che danno particolare rilievo all'orientamento all'istruzione e alla formazione. La Danimarca, ad esempio, ha istituito nel 2010 una rete di 13 centri di orientamento professionale conosciuti come centri VEU (*Voksen- og EfterUddannelse*) che fanno da punto di accesso unico per l'istruzione e la formazione degli adulti. Oltre all'orientamento individuale per gli adulti, forniscono servizi di consulenza per le imprese (soprattutto le PMI) riguardo all'istruzione e alla formazione continua professionale (CVET). La Slovenia ha messo in atto una rete di 14 centri regionali di orientamento per l'istruzione degli adulti nel quadro delle organizzazioni educative pubbliche per gli adulti (*ljudska univerza*). L'obiettivo di questi centri è duplice: primo, fornire orientamento scolastico agli adulti e, secondo, fomentare la creazione di una rete tra i soggetti che si occupano di istruzione e formazione per gli adulti a livello locale. La Norvegia ha elaborato una rete nazionale di 36 centri professionali che offrono orientamento professionale gratuito a tutti gli individui di almeno 19 anni. Molti di questi centri collaborano con imprese locali e partecipano anche all'organizzazione della validazione dell'apprendimento non formale e informale. Tra il 2013 e il 2014 cinque di essi hanno partecipato a un progetto per l'elaborazione di un modello di orientamento professionale per gli immigrati.

La Francia ha elaborato un sistema di orientamento specifico per la validazione dell'apprendimento non formale e informale (VNIL). Si tratta di una rete di luoghi che forniscono informazioni sul progetto

di validazione VAE (*validation des acquis de l'expérience*), che consente alle persone in possesso di conoscenze esperienziali (vale a dire maturate attraverso esperienze professionali ed extraprofessionali) di farsi convalidare conoscenze, abilità e competenze per poter conseguire una qualifica riconosciuta a livello nazionale. Lo sviluppo di questa rete va di pari passo con il fatto che le autorità centrali in Francia danno particolare importanza all'applicazione della VNIL. Una situazione simile si osserva in Portogallo, dove la vecchia rete di Centri per le nuove opportunità (*Centros Novas Oportunidades*) è stata sostituita di recente da una rete di Centri per le qualifiche e la formazione professionale (*Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional* – CQEP). Questi centri, però, offrono una serie di servizi più ampia rispetto alla Francia, e possono essere definiti “sportelli unici” (si veda il Paragrafo 5.3). La rete CQEP ha sede presso scuole pubbliche, scuole professionali, centri di formazione, imprese, associazioni di imprese e associazioni di sviluppo locale.

Dalla fine degli anni Novanta l'Irlanda attua un programma di orientamento chiamato *Adult Education Guidance Initiative* (AEGI). Il programma è studiato per sostenere l'accesso a una serie di programmi di istruzione degli adulti, in particolare quelli offerti nel quadro della “Alfabetizzazione degli adulti”, “Community education (istruzione finanziata da autorità locali)”, “Rientro nell'istruzione (BTEI)” e “Programma di formazione professionale (VTOS)”. L'obiettivo dell'AEGI è quello di offrire servizi di orientamento agli adulti sotto forma di corsi individuali e di gruppo. Il servizio include un orientamento personale, didattico e professionale e copre le fasi di pre-ammissione, ammissione, frequenza e preparazione all'uscita. Il programma AEGI è finanziato dal Ministero dell'istruzione e delle abilità attraverso il SOLAS – l'Autorità per l'istruzione e la formazione post-secondaria non terziaria – ed è offerto dai Consigli per l'istruzione e la formazione locale (ETB). Il *National Centre for Guidance in Education* (NCGE) – un ente del Ministero dell'istruzione e delle abilità – coordina l'offerta dell'AEGI e offre sostegno e formazione al personale che fa orientamento. Il funzionamento del servizio è gestito a livello locale dai singoli ETB.

L'orientamento può anche essere rivolto agli adulti con un basso livello di competenze di base. Questo tipo di sostegno è comune nei paesi con un forte impegno politico nel campo delle competenze in lettura e scrittura e delle competenze di base degli adulti (per ulteriori dettagli si veda il Capitolo 2). L'Austria, ad esempio, ha istituito uno specifico ente di livello centrale che offre servizi di orientamento legati alle competenze di base e all'alfabetizzazione (*Zentrale Beratungsstelle für Basisbildung und Alphabetisierung*). La Germania ha messo in piedi un servizio di orientamento telefonico diretto agli adulti con problemi di lettura e scrittura.

Oltre ai servizi rivolti agli studenti adulti in particolare, alcuni paesi hanno istituito servizi di orientamento aperti a tutti: alunni e studenti dell'istruzione a tempo pieno e studenti adulti. Il Lussemburgo, ad esempio, ha istituito un centro di orientamento chiamato *Maison de l'orientation*, che raccoglie diversi servizi pubblici di orientamento che ricadono sotto l'autorità di più ministeri. Nella Comunità tedesca del Belgio, il servizio di formazione del ministero responsabile dell'istruzione (*Weiterbildungsdienst*) offre incontri individuali a tutti coloro che vogliono informazioni sulle opportunità di istruzione e formazione. Nella Repubblica ceca, il Centro per l'orientamento professionale (*Centrum kariérového poradenství*), che fa parte dell'Istituto nazionale per l'istruzione, fornisce servizi di orientamento simili.

I servizi di orientamento aperti a tutti possono anche fare uso delle TIC. A questo proposito, il Regno Unito (Inghilterra) ha lanciato nel 2012 il *National Careers Service* (Servizio nazionale per le professioni), che sostituisce il vecchio servizio *Next Step*. Il *National Careers Service* fornisce informazioni e orientamento sull'apprendimento, la formazione e le opportunità lavorative tramite un sito, per email e per telefono. Simili servizi basati sulle TIC sono stati istituiti in altre parti del Regno Unito. La Grecia ha anche sviluppato un portale di orientamento professionale interattivo (*e-stadiodromia.eoppep.gr*) che è rivolto agli adulti di tutte le età e offre servizi di formazione professionale e informazioni relative alla mobilità (test di orientamento professionale digitali, consulenza telematica, ecc.).

Esistono, infine, anche varie iniziative regionali e locali legate ai servizi di orientamento. Sebbene queste non siano trattate nel presente rapporto, il loro ruolo è stato evidenziato da diversi paesi o regioni all'interno dei paesi, come la Comunità fiamminga del Belgio, la Germania e la Svezia.

Valutazione dell'impatto dei servizi di orientamento

I servizi di orientamento professionale realizzati con l'utilizzo dei finanziamenti pubblici sono in genere soggetti a controllo e valutazione. I paesi, tuttavia, di solito non valutano l'impatto di questi servizi sulla partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione. Le valutazioni sembrano piuttosto concentrarsi su altri obiettivi, in particolare sull'inserimento dei disoccupati nel mercato del lavoro. Sebbene la raccolta dati Eurydice non sia ampia abbastanza da cogliere i risultati delle valutazioni dei servizi di orientamento nei paesi europei, si possono fornire alcuni esempi.

In Austria gli istituti di ricerca delegati dalle autorità centrali hanno condotto la valutazione di un programma del FSE esaminando la partecipazione di adulti scarsamente qualificati e di adulti con uno status di migrante all'orientamento scolastico e professionale offerto nell'ambito del programma. I risultati mostrano che gli adulti scarsamente qualificati (vale a dire quelli in possesso, al massimo, di un diploma di scuola secondaria inferiore) rappresentavano solo il 15% dei partecipanti e quelli con uno status di migrante il 14%. Le persone scarsamente qualificate e i migranti erano sottorappresentati in confronto alla quota di popolazione a cui appartenevano ⁽⁵⁾.

La Germania ha condotto diversi progetti di ricerca per la valutazione dell'impatto dei servizi di orientamento organizzati nell'ambito dei servizi pubblici per l'impiego sull'inserimento dei disoccupati nel mercato del lavoro. I risultati di uno di questi progetti (Boockmann, Osiander e Stops, 2014) indicano che frequenti contatti tra il funzionario del collocamento e il disoccupato hanno un impatto positivo sulla riduzione della disoccupazione.

La raccolta dati Eurydice mostra che esistono vari metodi e sistemi per valutare i servizi di orientamento. La Slovenia, ad esempio, ha elaborato un sistema di monitoraggio basato sulle TIC che indaga sulla soddisfazione del cliente in materia di offerta di servizi di orientamento forniti dai 14 centri regionali di orientamento per l'istruzione degli adulti (per ulteriori dettagli su questi centri si vedano le informazioni fornite in precedenza). In Norvegia, nel 2012, l'agenzia per l'apprendimento permanente (Vox) ha pubblicato una valutazione sull'impatto dell'orientamento professionale sugli adulti (Vox, 2012). I dati relativi alla valutazione erano costituiti da due indagini e due colloqui con utenti adulti dei servizi di orientamento professionale. La Vox svolge anche regolari indagini con 1.000 intervistati a cui viene chiesto dei loro bisogni e interessi di orientamento formativo.

5.2.3. Database online con informazioni sulle opportunità di apprendimento

Oltre ai servizi orientativi in presenza, gli adulti possono disporre di vari strumenti da usare in autonomia per orientarsi nelle scelte di natura didattica o professionale. Uno di questi strumenti è costituito dai database elettronici (o dalle directory dei corsi online) che forniscono informazioni sulle opportunità di apprendimento disponibili. Sebbene non siano un'opzione per tutti (l'Indagine sull'istruzione degli adulti mostra che gran parte delle persone, soprattutto quelle scarsamente qualificate, non svolgono ricerche dirette sulle opportunità di apprendimento; si veda la Figura 5.2), possono essere una valida fonte di informazioni. In realtà l'Indagine sull'istruzione degli adulti mostra

⁽⁵⁾ Nel 2013 la popolazione adulta austriaca contava il 16,9% di persone scarsamente qualificate (EU LFS). Le persone con status di migrante rappresentavano invece il 19,4% della popolazione (Statistik Austria, 2014a).

che chi cerca informazioni sulle opportunità di apprendimento lo fa soprattutto via Internet (61%) ⁽⁶⁾. In tale contesto, la raccolta dati Eurydice ha indagato sull'esistenza di database elettronici esaurienti sviluppati con il sostegno pubblico e dove gli adulti possano trovare informazioni sulle opportunità di apprendimento (inclusi corsi sulle abilità di base e programmi per il conseguimento di qualifiche di livello intermedio).

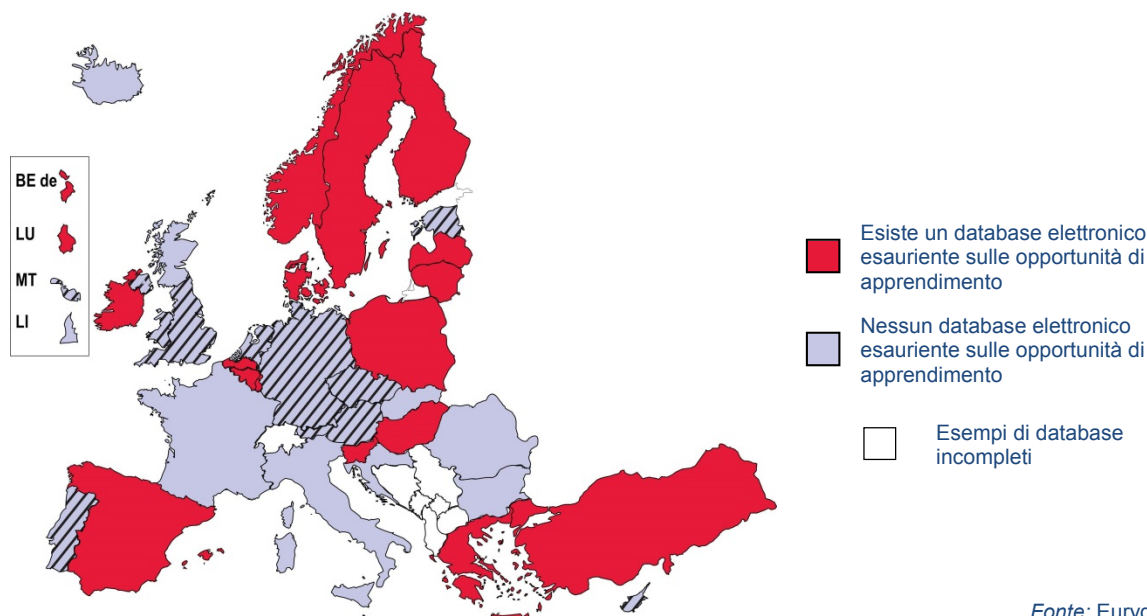
I dati disponibili (Figura 5.5) indicano che circa la metà dei paesi europei ha elaborato database esaurienti che includono informazioni sulle opportunità di apprendimento, inclusi corsi sulle competenze di base e programmi per il conseguimento di qualifiche di livello intermedio. La loro elaborazione è di solito di competenza di autorità educative di livello superiore. La maggior parte dei paesi che hanno riferito di avere un database completo, ne ha elaborato uno che include l'offerta d'istruzione e formazione per tutte le fasce d'età, quindi sia per i ragazzi sia per gli adulti (Comunità francese del Belgio, Danimarca, Irlanda, Grecia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Finlandia, Svezia, Norvegia e Turchia). Oltre ai programmi d'istruzione e formazione, queste piattaforme online offrono spesso informazioni sull'orientamento professionale, la validazione dell'apprendimento non formale e informale e altri servizi legati all'apprendimento permanente. Alcuni paesi, o regioni all'interno dei paesi, hanno elaborato database esaurienti incentrati sull'istruzione e la formazione degli adulti (Comunità tedesca e fiamminga del Belgio, Spagna, Lussemburgo, Polonia e Slovenia). L'Istituto sloveno per l'istruzione degli adulti (SIAE), ad esempio, ha sviluppato una piattaforma che fornisce dettagli sull'offerta formale e non formale per gli studenti adulti. Nel 2013/14, la piattaforma contava più di 200 soggetti che erogano servizi educativi e 4.000 programmi d'istruzione degli adulti, programmi gestiti soprattutto da soggetti privati, ma anche da scuole secondarie e centri per l'istruzione degli adulti. La piattaforma include tutti i programmi ufficialmente riconosciuti (vale a dire approvati dal Consiglio degli esperti per l'istruzione degli adulti).

Tra i paesi che non hanno un database completo sull'apprendimento permanente o rivolto agli adulti, diversi hanno elaborato database che forniscono informazioni sulle opportunità di apprendimento per le persone scarsamente qualificate. In Germania, ad esempio, l'Associazione federale tedesca per l'alfabetizzazione ha elaborato un database con le informazioni sulle opportunità di apprendimento nel campo dell'alfabetizzazione e delle competenze di base per gli adulti. Esiste anche un portale di e-learning dell'Associazione tedesca per l'istruzione degli adulti (DVV), che offre anche una ricerca per corso. Il database copre tutti i centri (circa 300) di istruzione degli adulti che offrono corsi di alfabetizzazione e sulle competenze di base e una trentina di soggetti che erogano servizi educativi. I dati vengono aggiornati regolarmente. A livello regionale, inoltre, reti di alfabetizzazione dei rispettivi *Länder* forniscono anche informazioni sui corsi di lettura e scrittura. Una situazione paragonabile si osserva in Austria, dove un database sulle competenze di base gestito dall'istituto centrale di orientamento e consulenza per le competenze di base e l'alfabetizzazione è finanziato dal Ministero dell'istruzione. Il database contiene informazioni su corsi nazionali di alfabetizzazione, tedesco come seconda lingua e di preparazione al diploma di scuola secondaria inferiore. C'è anche un database su vasta scala per i corsi offerti nel quadro dei servizi pubblici per l'impiego. Ogni stato federale, infine, ha il proprio database che fornisce informazioni sui corsi di istruzione per gli adulti e sui programmi di apprendimento permanente organizzati nella regione. Per quanto riguarda le informazioni sui corsi relativi alle competenze di base, il grado di dettaglio di questi database è variabile.

⁽⁶⁾ La seconda fonte di informazione più comune (30%) è il datore di lavoro, seguito dagli istituti d'istruzione e formazione (25%). La famiglia, i vicini o i colleghi vengono consultati da quasi un adulto su cinque (21%). Mass media (11%), libri (11%) e soggetti educativi professionali (10%) sono in fondo alla lista delle fonti utilizzate da chi fa una ricerca autonoma.

(7) Per ulteriori dettagli si veda il sito Eurostat, codice online: *trng_aes_187* (consultato il 24 novembre 2014).

Figura 5.5: Disponibilità di database elettronici esaurienti che comprendono informazioni sulle opportunità di apprendimento, inclusi corsi sulle competenze di base e programmi per il conseguimento di qualifiche di livello intermedio (ISCED 3-4), 2013/14



Fonte: Eurydice.

Elenco dei database elettronici esaurienti

BE fr	www.dorifor.be	LU	http://www.lifelong-learning.lu/Accueil/fr
BE de	http://www.weiterbildungsdatenbank.be/default.aspx	HU	http://www.eletpalya.munka.hu/
BE nl	http://www.wordwatjewil.be/	PL	http://www.doradztwozawodowe.koweziu.edu.pl/rynek-edukacji.html
DK	https://www.ug.dk/	SI	https://pregled.acs.si/
IE	http://www.qualifax.ie/	FI	https://opintopolku.fi/wp/fi/
EL	http://ploigos.eoppep.gr	SE	http://utbildningsinfo.se/
ES	http://aprendealolargodelavida.es/	NO	http://utdanning.no/
LV	http://www.niid.lv/	TR	http://www.hayatboyuogrenme.gov.tr/
LT	www.aikos.smm.lt		

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura si basa sulle risposte alla seguente domanda: “Nel vostro paese esiste un database elettronico esauriente sviluppato con il sostegno pubblico e dove gli adulti possano trovare informazioni sulle principali opportunità di apprendimento, in particolare programmi stabiliti a livelli fino all'ISCED 3/EQF 4, inclusi programmi sulle competenze di base?” I paesi che hanno risposto affermativamente alla domanda sono indicati in rosso scuro e il database indicato da loro è elencato nella tabella sotto la figura. I paesi che hanno risposto negativamente sono indicati in azzurro. Alcuni di questi paesi hanno riferito l'esistenza di database incompleti. Tali paesi sono indicati con una presentazione grafica specifica (righe diagonali). Se un paese ha elaborato un database elettronico esauriente, la figura non indica se esistano eventuali altri database incompleti.

Nota specifica per paese

Belgio (BE fr): Sebbene il contenuto del database indicato dalla Comunità francese del Belgio possa essere considerato ugualmente esauriente in termini di diversi tipi di offerta inclusa, copre soltanto l'offerta di istruzione e formazione della regione di Bruxelles.

5.3. Sportelli unici o offerta integrata di diversi servizi di apprendimento permanente

L'offerta integrata di diversi servizi di apprendimento permanente ha attirato molto l'attenzione dei responsabili politici. Quando si discute di questo tema, i documenti politici usano il termine "sportello unico", che fa riferimento in genere all'offerta di più servizi in uno stesso posto. Fonti specifiche, però, possono assegnare al termine un significato specifico.

Se si analizza l'offerta nell'ambito dei servizi pubblici per l'impiego (PES), il Cedefop definisce gli sportelli unici dei posti "in cui i clienti possono avere rapidamente accesso all'intera gamma di servizi PES nello stesso posto" (Cedefop e Sultana 2004, p. 56). Applicando questa definizione, la stessa fonte aveva in precedenza individuato diversi paesi, o regioni all'interno di un paese, che offrono una serie di servizi pubblici per l'impiego nello stesso luogo (ad es. Comunità fiamminga del Belgio, Danimarca, Germania, Grecia, Spagna, Cipro, Paesi Bassi, Finlandia, Regno Unito e Islanda).

La raccolta dati Eurydice ha applicato un concetto più restrittivo di "sportelli unici", definendoli reti di luoghi sovvenzionati da fondi pubblici che integrano e forniscono tre diversi servizi di apprendimento permanente: orientamento, validazione dell'apprendimento non formale e formale e offerta di programmi di istruzione e formazione.

L'indagine mostra che i luoghi corrispondenti alla definizione appena data sono stati istituiti solo in alcuni paesi. In Portogallo il concetto di sportello unico si applica a posti denominati "Centri per le qualifiche e la formazione professionale" che hanno rimpiazzato di recente i vecchi "Centri per le nuove opportunità". Come per i vecchi centri, la rete creata ex novo dovrebbe offrire servizi di orientamento, servizi tutoriali e servizi per la validazione dell'apprendimento non formale e informale. In Islanda gli sportelli unici corrispondono agli 11 centri di apprendimento permanente che hanno succursali nella maggior parte delle città del paese. Offrono orientamento, servizi di validazione, ma anche diversi programmi di istruzione e formazione (per ulteriori dettagli sui programmi offerti da questi centri si veda il Capitolo 3). Anche la Danimarca appartiene in parte a questo gruppo, poiché dal 2010 gestisce una rete di 13 centri VEU intesi a fare da "ingresso unico" all'istruzione e formazione degli adulti. I centri forniscono orientamento sui diversi tipi di offerta di apprendimento disponibile, sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale, e possono anche delinere un percorso educativo personalizzato per le persone scarsamente qualificate. I centri VEU, però, non organizzano corsi direttamente né servizi di validazione. Una procedura interessante può anche essere osservata nelle zone francofone del Belgio, dove diverse associazioni pubbliche che offrono orientamento e servizi di istruzione e formazione professionale continua (come *Bruxelles Formation* e *Forem*) hanno formato un consorzio istituzionale responsabile dell'offerta di servizi di validazione dell'apprendimento.

Alcuni paesi, seppure riconoscano di non disporre di una rete di sportelli unici che rientrino nella definizione utilizzata nella raccolta dati Eurydice, indicano di aver adottato alcune procedure in materia. Alcuni riferiscono di progetti pilota che fungono da prova per gli sportelli unici. Tra il 2009 e il 2013, ad esempio, la Repubblica ceca ha dato vita a un progetto nazionale per trasformare le scuole secondarie superiori in centri per l'apprendimento permanente con l'offerta di svariati servizi, quali programmi non formali, orientamento e validazione dell'apprendimento pregresso. Un altro progetto pilota è stato realizzato tra il 2013 e il 2014 in Slovenia, dove, tramite gara d'appalto, sono stati selezionati 15 organi di istruzione degli adulti che partecipassero a progetti pilota per la validazione delle competenze chiave degli adulti. Anche la Polonia riferisce di importanti iniziative pilota, in particolare di progetti per l'inserimento di servizi di orientamento nell'offerta degli istituti di istruzione e formazione continua. La Lettonia sta realizzando iniziative mirate alla creazione di una rete di "centri per le competenze VET", che significa che gli istituti che offrono istruzione e formazione professionale (VET) cominciano a fornire servizi aggiuntivi, come l'orientamento professionale e la validazione delle competenze professionali acquisite al di fuori dell'istruzione formale. Nel 2014, 12 istituti VET hanno acquisito lo status di "centri per le competenze VET".

Altri paesi riferiscono di non avere una specifica rete istituzionale di sportelli unici, ma che gli istituti di istruzione che operano al loro interno spesso forniscono diversi servizi di apprendimento permanente; non necessariamente – però – tutti quelli coperti dall'indagine. Il Lussemburgo, ad esempio, riferisce che a tutti gli istituti di istruzione generale per gli adulti accreditati dal ministero viene richiesto di offrire informazioni e orientamento in aggiunta ai programmi di istruzione e formazione. Nello stesso paese, inoltre, diversi servizi di apprendimento permanente sono comuni anche all'istruzione e formazione professionale continua (CVET), soprattutto nei programmi rivolti ai disoccupati. Malta specifica che l'offerta del *Malta College of Arts Science and Technology* (MCAST) – vale a dire l'istituto in cui gli adulti possono seguire vari corsi formali e non formali – offre non solo programmi di istruzione e formazione, ma anche servizi di orientamento. In parte include anche la validazione dell'apprendimento pregresso, soprattutto quella pregressa non formale. Quest'ultima viene verificata, di norma, attraverso un colloquio con lo studente adulto. In Irlanda, alcuni istituti locali per l'istruzione degli adulti hanno elaborato un sistema di servizi integrativi mediante il quale valutano i bisogni dello studente e offrono un piano educativo individuale. In base ai bisogni individuati, il piano può includere programmi offerti dal centro e servizi di orientamento.

L'indagine mostra anche che questo settore potrebbe essere soggetto a ulteriori sviluppi nel prossimo futuro. A questo proposito, l'Austria riferisce della possibilità di istituire una rete di sportelli unici non appena verrà realizzato un sistema di validazione dell'apprendimento non formale e informale. In base alla sua strategia per l'apprendimento permanente (*Lifelong Learning Strategy Austria – LLL 2020*), questo dovrebbe avvenire entro il 2015. Va detto però che un sistema di validazione pienamente operativo non implica necessariamente l'esistenza di una rete istituzionale di servizi integrati per l'apprendimento permanente. La Francia, ad esempio, ha già un solido sistema di validazione, ma non ha ancora creato una rete che offrirebbe servizi di validazione, di orientamento e programmi di istruzione e formazione. Si presume, comunque, che una rete istituzionale del genere verrà creata nel quadro di una serie di riforme in atto in materia di istruzione e formazione professionale continua (CVET).

Conclusioni

Questo capitolo ha esaminato le iniziative di divulgazione e i servizi di orientamento rivolti agli studenti adulti. Partendo dalla divulgazione, l'analisi ha esaminato innanzitutto il contesto in cui questa ha luogo. In base ai risultati dell'Indagine sull'istruzione degli adulti (AES), è emerso che la maggior parte degli adulti che non partecipa all'istruzione e alla formazione non mostra interesse a venire coinvolto in attività di apprendimento organizzate. In praticamente tutti i paesi, la mancanza di interesse è più pronunciata tra gli adulti che non sono in possesso di un diploma di istruzione superiore. Questo indica non solo che è meno probabile che le persone con un livello d'istruzione inferiore partecipino a corsi di istruzione e formazione rispetto a coloro che sono in possesso di un diploma di istruzione superiore (come già discusso nel Capitolo 1), ma che l'interesse che dichiarano nei confronti della partecipazione a un apprendimento organizzato è minore di quello manifestato dagli adulti con un livello d'istruzione più elevato. L'AES mostra anche che circa tre quarti degli adulti nell'UE non cerca informazioni sulle opportunità di apprendimento. In tutti i paesi europei è meno probabile che le persone con un livello d'istruzione inferiore cerchino informazioni sulle opportunità di apprendimento di quelle con un livello d'istruzione più elevato.

La mancanza di interesse nell'apprendimento permanente e la scarsa ricerca autonoma di opportunità di apprendimento fanno capire che è necessario fare degli sforzi per arrivare agli adulti o per metterli nella condizione di collaborare alla creazione di un'offerta personalizzata. Le autorità di livello centrale sembrano consapevoli della necessità di intervenire. La raccolta dati Eurydice, infatti, mostra che praticamente tutti i paesi hanno realizzato di recente importanti campagne di sensibilizzazione e divulgazione. L'indagine mostra anche che queste iniziative prendono forme svariate e utilizzano approcci diversi, che vanno dalle campagne nazionali generali per la promozione dell'apprendimento degli adulti a specifiche iniziative formulate per raggiungere adulti con scarse competenze di base o scarse qualifiche. La maggior parte dei paesi, tuttavia, non valuta l'impatto delle iniziative di divulgazione sulla partecipazione di gruppi specifici (in particolare delle persone scarsamente qualificate) nell'istruzione e nella formazione. Una ricerca più approfondita in materia potrebbe fornire una comprensione migliore dei metodi disponibili e dei sistemi per la valutazione del lavoro di divulgazione.

Anche i servizi di orientamento svolgono un ruolo importante nell'attirare gli adulti verso l'istruzione e la formazione. Le statistiche di cui disponiamo indicano che nei paesi UE un quarto circa dei cittadini di almeno 15 anni ha già usato i servizi di orientamento professionale, quelli – cioè – che includono di solito elementi di orientamento all'istruzione e alla formazione. Esistono tuttavia importanti differenze tra i paesi, che vanno dalle situazioni in cui circa metà di tutti gli individui di almeno 15 anni ha già usato un servizio di orientamento professionale a situazioni in cui questa percentuale arriva solo al 10%. In diversi paesi la mancanza di accesso sembra essere la ragione principale per cui non vengono usati i servizi di orientamento professionale. Inoltre, alcune categorie di persone – in particolare i giovani, le persone con un livello d'istruzione superiore, le persone che svolgono professioni che richiedono competenze elevate e i disoccupati – hanno più probabilità di far uso dell'orientamento professionale di altri gruppi di popolazione.

I disoccupati in cerca di impiego rappresentano di solito i principali destinatari degli interventi di orientamento professionale sovvenzionato con fondi pubblici. Alcune categorie di questo gruppo possono beneficiare di un sostegno integrativo: i disoccupati cronici, chi rientra nel mercato del lavoro dopo un congedo parentale, persone con disabilità, minoranze etniche, giovani senza qualifiche formali né esperienza lavorativa, ecc. I servizi pubblici per l'impiego (PES) hanno anche cercato di

rendere la propria offerta disponibile a un pubblico più ampio, in particolare attraverso lo sviluppo di servizi di orientamento online e di strumenti di auto-orientamento e di autovalutazione. Oltre ai servizi offerti dai PES, nella maggior parte dei paesi l'orientamento sovvenzionato con fondi pubblici e aperto agli adulti è limitato. In altre parole, la maggior parte dei paesi non ha un servizio di orientamento strutturato che possa essere usato da ogni adulto che si informi sulle opportunità di istruzione e formazione. Tuttavia sono stati individuati esempi di prassi incentrate sull'orientamento scolastico o su altri servizi di orientamento permanente, come quello legato alla validazione dell'apprendimento non formale e informale. Alcuni paesi, inoltre, hanno istituito servizi di orientamento rivolti specificamente ad adulti con difficoltà con la lettura e la scrittura e le competenze di base. Questo tipo di offerta è stata osservata in particolare in paesi che hanno un forte impegno politico nel campo dell'alfabetizzazione degli adulti. Oltre ai servizi rivolti specificamente agli studenti adulti, esistono anche servizi di orientamento aperti a tutti: alunni, giovani e adulti. Tra questi ci sono i servizi in presenza o quelli di orientamento basati sulle TIC che usano vari sistemi: siti web, email, telefono, ecc.

I servizi di orientamento professionale sviluppati con l'utilizzo dei finanziamenti pubblici, in particolare quelli offerti nell'ambito dei PES, sono solitamente soggetti a controllo e valutazione. I paesi però in genere non valutano l'impatto di questi servizi sulla partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione. Le valutazioni sono incentrate piuttosto su altri obiettivi, come l'inserimento nel mercato del lavoro dei disoccupati in cerca di impiego.

Database online con informazioni sulle opportunità di apprendimento permanente costituiscono un elemento importante dell'ampliamento delle strategie di accesso. L'Indagine sull'istruzione degli adulti (AES) mostra che gli adulti che cercano informazioni sulle opportunità di apprendimento lo fanno di solito su Internet. Una decina di paesi ha elaborato database online dove gli adulti possono trovare informazioni sulle opportunità di apprendimento, come corsi rivolti allo sviluppo delle competenze di base e programmi che consentono di ottenere qualifiche di livello intermedio. Sebbene alcuni di questi database siano rivolti a tutte le fasce d'età, altri insistono specificamente sugli studenti adulti. Tra i paesi che non dispongono di un database completo sull'apprendimento permanente o rivolto agli adulti, diversi ne hanno elaborato uno che fornisce informazioni sulle opportunità di apprendimento per le persone scarsamente qualificate, che variano per completezza di dati sui corsi relativi alle competenze di base.

Può essere, infine, sollevata la questione di quanto i paesi integrino i vari servizi di apprendimento permanente. La raccolta dati Eurydice mostra che le reti di istituti sovvenzionati con fondi pubblici che potrebbero offrire tre tipi di servizi di apprendimento permanente – programmi di istruzione e formazione, validazione dell'apprendimento non formale e informale e servizi di orientamento – sono scarse. In diversi paesi, tuttavia, esistono progetti pilota che testano approcci integrati all'apprendimento permanente.

CAPITOLO 6: SOSTEGNO FINANZIARIO MIRATO

Il finanziamento dell'istruzione e della formazione degli adulti è un ambito molto complesso. Questo capitolo ha lo scopo di illustrare come il sostegno agli adulti scarsamente qualificati e ad altri gruppi di persone la cui mancanza di competenze e qualifiche può essere fonte di particolare preoccupazione possa arrivare da finanziamenti pubblici. Il capitolo inizia analizzando i dati su quanto le questioni finanziarie rappresentino un ostacolo alla partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione. Partendo da queste informazioni di contesto, il secondo paragrafo presenta le diverse modalità di finanziamento all'apprendimento permanente. Per ciascuna di queste modalità, il terzo paragrafo si concentra sul sostegno finanziario pubblico e sulle opportunità di apprendimento offerte dai datori di lavoro per gli adulti, in particolare quelli con qualifiche di basso livello o senza qualifiche. Si parlerà anche degli incentivi finanziari dedicati ad altri gruppi vulnerabili, compresi gli adulti che devono rientrare nel mercato del lavoro, i lavoratori più anziani o che parlano altre lingue.

6.1. Le questioni finanziarie come ostacolo alla partecipazione all'apprendimento permanente

Come già discusso nel Capitolo 4, gli adulti che desiderino riprendere un percorso d'istruzione e formazione potrebbero trovarsi ad affrontare una serie di ostacoli e difficoltà. Come mostra l'Indagine sull'istruzione degli adulti (AES), la prima difficoltà è quella di trovare un equilibrio tra l'istruzione e la formazione e le loro responsabilità familiari e/o gli impegni di lavoro. Un altro ostacolo, già discusso nel capitolo 4, può essere l'assenza di prerequisiti quali, ad esempio, le qualifiche necessarie per accedere a un particolare programma d'istruzione o di formazione. Questo paragrafo si concentra, però, su un altro potenziale ostacolo, quello costituito dalle questioni finanziarie.

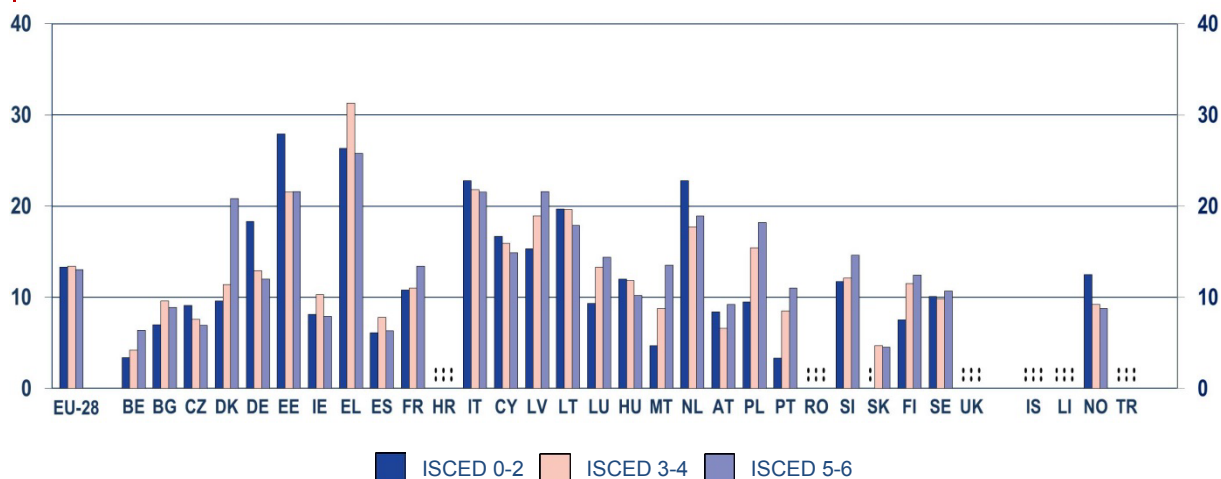
La Figura 6.1 esamina la percentuale di adulti, in funzione del livello d'istruzione raggiunto, che ha indicato gli aspetti finanziari come un ostacolo alla propria partecipazione all'istruzione e alla formazione. Più in particolare, la figura si riferisce a quegli adulti che hanno dichiarato che la formazione era troppo costosa per loro o che non potevano permettersela. Se si guarda alla media europea, i dati mostrano che la differenza tra i livelli d'istruzione è trascurabile. Infatti, indipendentemente dal livello di istruzione, in media il 13% circa degli adulti vede gli aspetti finanziari come un ostacolo alla propria partecipazione all'istruzione e alla formazione.

Tuttavia, il dato medio nasconde alcune differenze di fondo sostanziali. In particolare, in paesi come l'Estonia, la Grecia e l'Italia, le questioni finanziarie sembrano essere un ostacolo notevole per tutti i gruppi della popolazione adulta, a prescindere dal livello d'istruzione (il 20% o più degli adulti ha dichiarato che la formazione era troppo costosa o che non potevano permettersela). In Belgio, Bulgaria, Repubblica ceca, Spagna, Austria e Slovacchia, al contrario, questi aspetti sono considerati un ostacolo da una quota relativamente bassa di adulti (fino al 10%).

Quando si confrontano gli adulti con un diploma di istruzione secondaria inferiore con quelli in possesso di una qualifica di livello intermedio (ISCED 3-4) o di un diploma d'istruzione superiore (ISCED 5-6), si notano delle differenze interessanti tra i paesi. In alcuni – Germania, Estonia, Paesi Bassi e Norvegia – gli adulti con un basso livello d'istruzione (cioè con al massimo il livello secondario inferiore – ISCED 0-2) sembrano essere più preoccupati per l'accessibilità all'istruzione e alla formazione di quanto non lo siano gli adulti con un più alto livello di istruzione. In altri paesi, invece, gli aspetti finanziari costituiscono un ostacolo più sostanziale per gli intervistati con un più alto livello d'istruzione rispetto a quelli con livelli più bassi. Ad esempio, quando si confrontano le persone con un grado d'istruzione superiore (ISCED 5-6) con coloro che hanno completato, al massimo, la scuola secondaria inferiore (ISCED 0-2), la percentuale di adulti che riferisce di essere stata ostacolata da questioni finanziarie è più alta nel primo gruppo che nel secondo a Malta (13,5% vs 4,7%) e in Portogallo (11% vs 3,3%), ma anche in Danimarca (20,8% vs 9,6%), in Polonia (18,2% vs 9,5%) e in Belgio (6,4% vs 3,4%).

Per comprendere appieno questo fenomeno sarebbe necessario condurre un'analisi approfondita dei dati di ogni singolo paese, tenendo in considerazione una serie di aspetti, tra cui il tenore di vita della popolazione, il livello delle tasse di iscrizione e degli altri costi di formazione associati ai programmi per il raggiungimento dei diversi livelli di qualifica. Questo, tuttavia, va oltre lo scopo della presente relazione.

Figura 6.1: Adulti (25-64) che hanno risposto che la formazione era troppo costosa per loro o che non potevano permettersela (%), divisi per livello d'istruzione raggiunto, 2011



%	UE-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 0-2	13,3	3,4	7,0	9,1	9,6	18,3	27,9	8,1	26,3	6,1	10,8	:	22,8	16,7	15,3	19,7	9,3
ISCED 3-4	13,4	4,2	9,6	7,6	11,4	12,9	21,5	10,3	31,3	7,8	11,0	:	21,8	15,9	18,9	19,6	13,3
ISCED 5-6	13,0	6,4	8,9	6,9	20,8	12,0	21,6	7,9	25,8	6,3	13,4	:	21,5	14,9	21,6	17,9	14,4
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
ISCED 0-2	12,0	4,7	22,8	8,4	9,5	3,3	:	11,7	:	7,5	10,1	:		:	:	12,5	:
ISCED 3-4	11,8	8,8	17,7	6,6	15,4	8,5	:	12,1	4,7	11,5	9,8	:		:	:	9,2	:
ISCED 5-6	10,2	13,5	18,9	9,2	18,2	11,0	:	14,6	4,5	12,4	10,7	:		:	:	8,8	:

Fonte: Eurostat (AES). Codice dei dati online: *trng_aes_178* (dati raccolti a dicembre 2014).

Note esplicative

UE-28: stima.

Agli intervistati AES è stato chiesto di indicare tutti gli ostacoli incontrati in base a una lista predefinita. Le difficoltà finanziarie erano una delle opzioni inserite nella lista. Per la lista completa di tutti gli ostacoli e il loro peso relativo si veda la nota esplicativa relativa alla Figura 4.1 del Capitolo 4.

Nota specifica per paese

Danimarca, Lussemburgo, Finlandia e Norvegia: Ridotta affidabilità dei dati per i livelli ISCED 0-2.

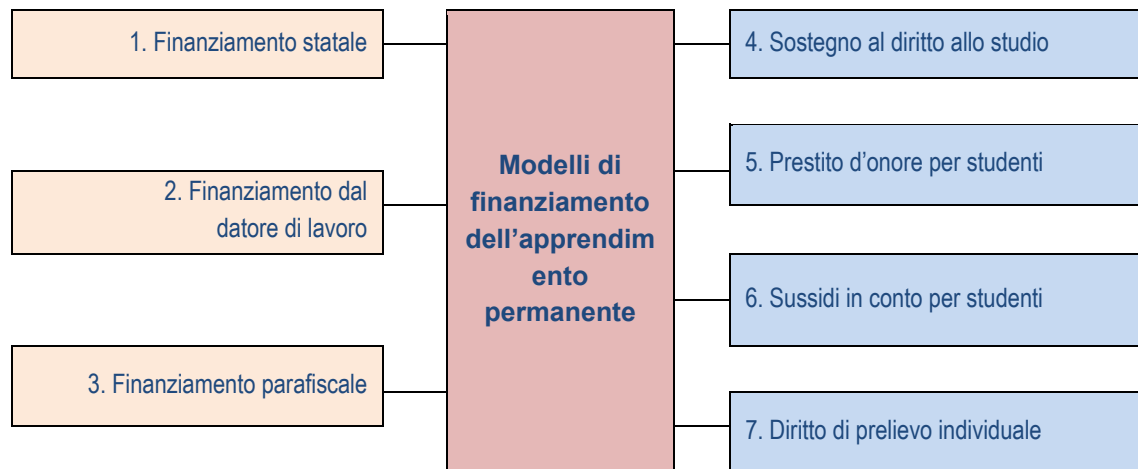
Malta: Ridotta affidabilità per i livelli ISCED 3-4.

Romania: I dati sono stati esclusi da Eurydice per problemi di affidabilità (per ulteriori dettagli si veda il Cedefop, di prossima pubblicazione).

6.2. Strumenti di finanziamento e cofinanziamento dell'istruzione e della formazione per gli adulti

Come indicato nel paragrafo precedente, il costo dell'istruzione e della formazione può rappresentare un ostacolo alla partecipazione degli adulti. In questo contesto, esistono degli strumenti di ripartizione dei costi che possono essere utilizzati per ridurre l'onere finanziario per l'individuo. Questo paragrafo intende fare una panoramica generale dell'argomento, in modo da contestualizzare meglio i singoli strumenti analizzati nel resto del capitolo.

Un modo di rappresentare il tema dei finanziamenti è quello di partire dallo schema proposto da Schuetze (2007), che descrive i sette modelli principali per il finanziamento e il cofinanziamento dell'apprendimento permanente.

Figura 6.2: Modelli di finanziamento dell'apprendimento permanente

Fonte: Schuetze (2007); rappresentazione grafica: Eurydice.

In primo luogo, Schuetze (ibid.) individua tre modelli di finanziamento in funzione della fonte e del meccanismo di accesso:

1. **Finanziamento statale:** questo modello si riferisce ai finanziamenti rivolti alle organizzazioni che offrono attività di apprendimento, formali o informali. Può trattarsi di enti pubblici d'istruzione o di istituti privati, no-profit e for-profit, che ricevono sovvenzioni pubbliche. Dal momento che le risorse sono indirizzate direttamente alle organizzazioni che forniscono servizi educativi, questo modello è indicato anche come finanziamento dell'offerta.
2. **Finanziamento dal datore di lavoro:** si tratta del finanziamento concesso dal datore di lavoro ai propri dipendenti per la loro formazione, sia on-the-job che off-the-job.
3. **Finanziamento parafiscale:** questo modello si riferisce ai fondi collettivi, costituiti con i contributi dei soli datori di lavoro o anche con i contributi dei dipendenti, che possono essere integrati da fondi pubblici. I fondi collettivi vengono comunemente amministrati da enti pubblici autonomi e sono finalizzati a sostenere lo sviluppo delle competenze sul posto di lavoro.

Schuetze (ibid.) identifica inoltre quattro ulteriori modelli di finanziamento in cui lo studente è il beneficiario diretto. Lo studente si fa carico di una parte dei costi d'istruzione e formazione e riceve un cofinanziamento pubblico per coprire il resto delle spese.

4. **Sostegno al diritto allo studio:** si riferisce ai principali programmi di cofinanziamento dei costi sostenuti dagli studenti quali le borse di studio, gli assegni e i buoni, che coprono buona parte dei costi di iscrizione. In alcuni casi, questi programmi possono coprire anche gli altri costi, diversi da quelli di iscrizione, come ad esempio le spese di alloggio e di viaggio. I rimborsi fiscali per i costi d'istruzione costituiscono un'altra forma di cofinanziamento prevista da questo modello, ma seguono una logica specifica. Mentre il sostegno al diritto allo studio si rivolge comunemente ai singoli studenti, nei caso dei rimborsi fiscali anche i datori di lavoro possono trarre beneficio da specifiche modalità di applicazione di questa forma di cofinanziamento.
5. **Prestito d'onore per studenti:** in questo modello di cofinanziamento gli studenti cominciano a restituire i soldi che hanno preso in prestito solo quando hanno completato il loro programma d'istruzione o formazione e hanno raggiunto una certa soglia di reddito.
6. **Sussidi in conto per studenti:** gli studenti depositano i propri risparmi, da utilizzare per fini di apprendimento, in un conto corrente che è integrato da un contributo pubblico.
7. **Diritto di prelievo individuale:** questo modello si riferisce al cofinanziamento, non solo di attività di apprendimento ma anche di esperienze collegate al lavoro, attraverso un sistema in cui lo studente

ha il diritto di mantenere il reddito e la protezione sociale nel periodo in cui resta lontano dal lavoro. Un esempio di questi finanziamenti è rappresentato dai congedi retribuiti per la formazione.

Accanto a questa classificazione delle modalità di finanziamento e cofinanziamento per l'apprendimento permanente, esistono altri approcci per categorizzare le modalità di finanziamento. Non c'è approccio universale: tutti hanno una loro giustificazione ma presentano anche dei limiti.

6.3. Finanziamenti e cofinanziamenti mirati

6.3.1. Finanziamento di programmi di istruzione e formazione per adulti scarsamente qualificati e altri gruppi specifici: quadro generale

Il finanziamento pubblico o il modello di finanziamento statale (si veda il paragrafo 6.2) svolgono un ruolo importante nel garantire opportunità di apprendimento agli adulti scarsamente qualificati e ad altri gruppi di individui con difficoltà a coprire i costi delle attività di istruzione e formazione. La raccolta dati Eurydice mostra come tutti i paesi prevedano sussidi pubblici per alcuni programmi rivolti agli adulti che desiderino migliorare il proprio livello di alfabetizzazione o le proprie competenze di base, o a quelli che hanno lasciato gli studi con qualifiche di basso livello o con nessuna qualifica (per una panoramica dei relativi programmi sovvenzionati con fondi pubblici si veda il capitolo 3 del presente rapporto oppure la pubblicazione Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015). In alcuni casi i programmi si svolgono in istituti pubblici d'istruzione e formazione (ad esempio, scuole) e ricevono sussidi pubblici in modo sistematico. In altri casi sono offerti da soggetti autorizzati che erogano servizi educativi (spesso organizzazioni no-profit) che ricevono anche contributi pubblici in modo sistematico (per esempio, centri di istruzione di base per adulti e centri di istruzione degli adulti nella Comunità fiamminga del Belgio). Un altro approccio è quello di consentire a diverse organizzazioni private (no-profit o a fini di lucro) di richiedere finanziamenti pubblici se prevedono programmi conformi a criteri e requisiti predefiniti. Nella maggior parte dei paesi questo tipo di accordo è comunemente utilizzato per il finanziamento dei corsi nell'ambito delle politiche attive del lavoro (PAML), ad esempio i corsi per le "competenze di base" come le TIC, l'alfabetizzazione e il calcolo. Tuttavia questo approccio è anche comune al di fuori degli schemi PAML.

Negli approcci descritti sopra, gli studenti possono dover contribuire ai costi d'istruzione con il pagamento delle tasse scolastiche oppure no. Come evidenziato dalla descrizione dei 35 sistemi contenuta nel rapporto "Istruzione e formazione degli adulti in Europa: Offerta per migliorare i risultati nelle competenze di base" (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015), i programmi di alfabetizzazione e per le competenze di base sono, generalmente, gratuiti. Spesso sono gratuiti anche i programmi che portano a qualifiche di livello intermedio, soprattutto se pubblici. Tuttavia, in alcuni casi, è previsto il pagamento di tasse scolastiche, che possono variare a seconda del programma e del soggetto che eroga i servizi educativi.

Di conseguenza, la misura in cui i paesi sovvenzionano direttamente i programmi d'istruzione degli adulti e le organizzazioni che li erogano rischia di influire sulla disponibilità di quegli strumenti di cofinanziamento descritti nel paragrafo 6.2. In altre parole, i paesi che offrono un numero considerevole di programmi gratuiti (o con sostanziali finanziamenti pubblici) possono porre meno enfasi sugli strumenti di cofinanziamento, dato che gli studenti possono trovare una soluzione adeguata che non preveda alcun (o un limitato) contributo finanziario.

Per quanto interessante, l'analisi del rapporto tra la presenza di strumenti di cofinanziamento e la disponibilità di programmi gratuiti d'istruzione e formazione per gli adulti richiederebbe un sostanziale investimento in attività di ricerca che andrebbe ben oltre il compito del presente rapporto. In questo modo, inoltre, si trascurerebbe il fatto che l'offerta finanziata con fondi pubblici è solo una parte di tutte le opportunità d'istruzione e formazione disponibili sul mercato. Gli adulti – compresi quelli privi di competenze di base, con qualifiche di basso livello o senza qualifiche – potrebbero essere interessati

a programmi che non sono finanziati con fondi pubblici. Gli strumenti di cofinanziamento possono fare la differenza nella riduzione degli oneri finanziari per questi studenti.

Pur riconoscendo l'importanza degli aiuti pubblici sistematici per i fornitori dei programmi rivolti alle persone scarsamente qualificate e ad altri gruppi vulnerabili, i seguenti sottoparagrafi si concentreranno sugli strumenti di finanziamento che contribuiscono ad ampliare l'accesso di questi gruppi di studenti alle opportunità di apprendimento disponibili. In particolare, nel paragrafo 6.3.2 si esamineranno le modalità di cofinanziamento a cui si è accennato in precedenza (si veda il paragrafo 6.2), e cioè le forme di sostegno al diritto allo studio (sovvenzioni, buoni e indennità di studio), i prestiti d'onore per gli studenti e i permessi retribuiti. Questo paragrafo avrà lo scopo di mappare gli strumenti di cofinanziamento mirati, che prevedono incentivi in modo particolare per gli adulti scarsamente qualificati e per studenti appartenenti ad altri gruppi vulnerabili. Il paragrafo 6.3.3 si occuperà in particolare dei datori di lavoro, esaminando gli schemi di cofinanziamento pubblico che li incoraggiano ad investire nella formazione dei propri dipendenti. L'attenzione di questo paragrafo sarà rivolta agli incentivi finanziari per i datori di lavoro ad investire in competenze e qualifiche per i dipendenti poco qualificati o appartenenti ad altri gruppi vulnerabili.

6.3.2. Strumenti di cofinanziamento rivolti agli adulti scarsamente qualificati e ad altri gruppi specifici

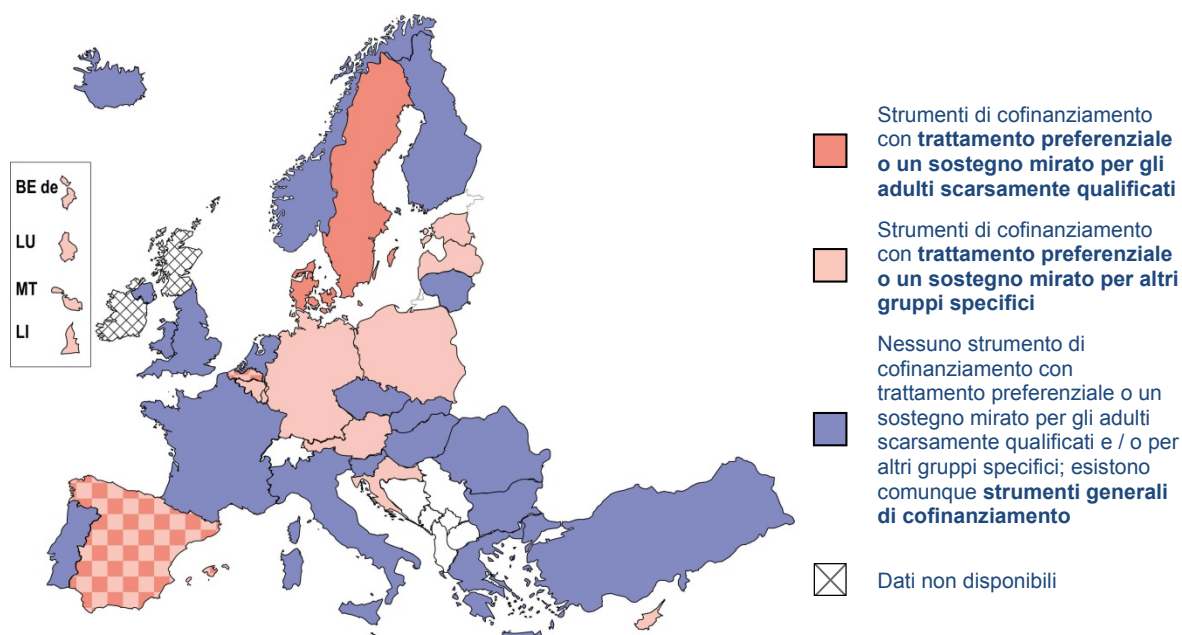
Le autorità pubbliche di tutta Europa hanno sviluppato una serie di schemi finanziari per dare sostegno agli adulti che desiderano tornare a intraprendere un percorso di istruzione e formazione. Questo paragrafo si propone di individuare quali paesi offrono programmi di cofinanziamento rivolti agli adulti con scarse competenze di base, con qualifiche di basso livello o senza qualifiche. Per questa analisi si sono utilizzate due fonti diverse: la raccolta dati condotta da Eurydice specificatamente per questo rapporto e la banca dati Cedefop sul finanziamento dell'apprendimento degli adulti. Quest'ultima fornisce informazioni sui sistemi di condivisione dei costi negli Stati membri dell'UE, intendendo quei meccanismi attraverso i quali vengono assegnati e resi disponibili i finanziamenti per l'istruzione degli adulti ⁽¹⁾.

La Figura 6.3 mostra che in ogni paese esistono degli strumenti finanziari per sostenere quegli adulti che desiderano tornare a intraprendere un percorso di istruzione e formazione formale o partecipare a corsi non formali. Questi possono avere carattere generale, il che significa che gli adulti scarsamente qualificati possono beneficiare di un sostegno finanziario pur non essendo inclusi tra i gruppi con diritto a un trattamento preferenziale. In altre parole, questi strumenti di sostegno si rivolgono, su base paritaria, a tutti gli adulti iscritti ai programmi d'istruzione e di formazione. In Francia, ad esempio, il diritto individuale alla formazione (*droit individuel à la formation*) ⁽²⁾ è per tutti i dipendenti, senza alcuna distinzione tra il livello di qualifica o di competenze. Un altro esempio è l'indennità d'istruzione per gli adulti (*Aikuiskoulutustukea*) prevista in Finlandia, che viene concessa a tutti gli adulti che desiderano studiare per una qualifica d'istruzione o di formazione professionale riconosciuta o frequentare un corso di formazione continua o post-secondaria non terziaria organizzato da un istituto d'istruzione finlandese sotto la supervisione degli enti pubblici preposti.

Quattro paesi o regioni all'interno dei paesi segnalano l'esistenza di piani di finanziamento a livello nazionale o centrale che mirano specificamente a sostenere gli adulti scarsamente qualificati che desiderano frequentare un corso di istruzione e formazione (si veda la Figura 6.3). Si tratta della Comunità fiamminga del Belgio, della Danimarca, della Spagna e della Svezia.

⁽¹⁾ La banca dati può essere consultata all'indirizzo: <http://www.Cedefop.europa.eu/FinancingAdultLearning/> (ai fini di questo rapporto è stata consultata il 30 gennaio 2015). Copre tutti gli Stati membri tranne la Croazia. Si riferisce al periodo 2010-2013 – l'aggiornamento è previsto nel 2015/16. La maggior parte dei programmi inclusi nel database presentano una ripartizione dei costi (tra governo, imprese e privati) predefinita. La banca dati riporta i finanziamenti indirizzati, in modo esclusivo o tra gli altri possibili beneficiari, agli adulti di età superiore a 25 anni. Sono esclusi i finanziamenti rivolti ai dipendenti del settore pubblico.

⁽²⁾ Sarà sostituito dal conto formazione personale (*compte personnel de formation*) a partire dal 1 gennaio 2015.

Figura 6.3: Strumenti di cofinanziamento per sostenere la partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione, 2013/14

Fonte: Eurydice e Cedefop.

Note esplicative

Gli strumenti di cofinanziamento esaminati nella figura sono strumenti di sostegno al diritto individuale allo studio (borse di studio, assegni e voucher), prestiti per studenti e congedi retribuiti per la formazione. I beneficiari diretti sono i singoli individui. Per maggiori dettagli su ogni strumento di cofinanziamento riportato in figura, si vedano la Tabella 1 e la Tabella 2 dell'Allegato 2.

Per una definizione di "adulti scarsamente qualificati", si rimanda al Glossario.

Quando si fa riferimento ad "altri gruppi specifici", ci si riferisce ai disoccupati in cerca di impiego, ai non madrelingua e ai dipendenti più anziani (per ulteriori dettagli, si veda la Tabella 2 nell'Allegato 2).

La categoria "Strumenti di cofinanziamento con trattamento preferenziale o un sostegno mirato per gli adulti scarsamente qualificati" non comprende regimi in cui gli adulti scarsamente qualificati rientrano nella categoria "altri gruppi specifici" (ad esempio, disoccupati scarsamente qualificati in cerca di occupazione) che è l'unica categoria prevista. Questi adulti sono compresi nella categoria "Strumenti di cofinanziamento con trattamento preferenziale o un sostegno mirato per altri gruppi specifici".

La raccolta dati Eurydice costituisce la prima fonte dati utilizzata. La banca dati Cedefop sul finanziamento dell'apprendimento degli adulti è stata consultata come fonte ulteriore. Gli strumenti di cofinanziamento non riportati nei dati raccolti dalle unità nazionali di Eurydice ma presenti nella banca dati Cedefop sono stati presi in considerazione. Tuttavia, si fa presente che il periodo di riferimento della banca dati Cedefop è il 2010-2013 (e non il 2013-2014, come per i dati raccolti da Eurydice).

Spesso i cofinanziamenti mirati sono disponibili solo per alcune tipologie di attività d'istruzione e formazione. In Danimarca, ad esempio, l'indennità VEU è destinata specificamente agli adulti che hanno un'istruzione di base e si iscrivono alla formazione per gli adulti a orientamento professionale e alla formazione continua.

Gli strumenti di sostegno al diritto individuale allo studio come borse di studio e assegni sono la forma più comune di aiuto finanziario mirato per gli studenti. Di solito, le sovvenzioni e le indennità non devono essere rimborsate, se utilizzate secondo le regole previste. Un esempio è costituito, in Danimarca, dal supporto di Stato all'istruzione degli adulti (SVU) *Almen*, concesso per l'istruzione generale, che può essere utilizzato anche per compensare la perdita di reddito o di opportunità di lavoro. In Svezia, esiste un consolidato sistema di borse di studio e prestiti per gli adulti che intendono tornare al sistema scolastico per seguire un corso di formazione. Anche se questo schema di cofinanziamento è aperto a tutti, c'è un trattamento di favore per gli studenti iscritti a programmi fino al livello secondario superiore. Questi studenti possono ricevere sotto forma di borsa di studio il 73% del

sostegno totale, mentre per gli altri la quota è del 31%. Il resto del sostegno viene fornito attraverso i prestiti agli studenti.

Oltre a sovvenzioni e indennità, c'è un'altra forma di sostegno al diritto allo studio: i voucher. Si tratta di buoni con un determinato valore monetario che sono destinati ad essere utilizzati per il pagamento di un corso a scelta, anche se le condizioni di utilizzo sono, di solito, molto ben definite. In molti casi i voucher sono cofinanziati: le autorità pubbliche o il datore di lavoro finanziano parte del valore del buono – di solito, la metà o più – e lo studente finanzia il resto. Nella comunità fiamminga del Belgio, per esempio, tutti i dipendenti possono ricevere i voucher formativi (*Opleidingscheque*), sovvenzionati dal governo fiammingo. Tuttavia, le condizioni applicate sono diverse a seconda del livello di istruzione: i buoni sono gratuiti per tutti coloro con un livello d'istruzione pari, al massimo, al secondario inferiore, mentre gli altri dipendenti devono contribuire al finanziamento.

Quando si partecipa a un corso d'istruzione e formazione si devono sostenere altre spese. Anche se il programma è gratuito, la sua frequenza implica dei costi aggiuntivi per gli studenti: per esempio, le spese per gli spostamenti o per l'alloggio, se il corso è lontano da casa. Per alcuni studenti ci potrebbero anche essere spese per la cura dei bambini, degli anziani o di qualsiasi altro familiare a carico. Tenendo conto che le persone con le competenze e le qualifiche più basse hanno generalmente i redditi più bassi, questi aspetti devono essere considerati nella progettazione di sistemi per sostenere la partecipazione degli adulti economicamente svantaggiati nel campo dell'istruzione e della formazione.

Un altro costo legato alla partecipazione all'istruzione e alla formazione è rappresentato dalla perdita del salario, nel caso in cui lo studente sia impiegato e desideri seguire un programma d'istruzione durante le ore lavorative. In questi casi, il congedo retribuito per motivi di studio può essere una soluzione. Quest'argomento è stato affrontato in un rapporto del Cedefop (2012a) che definisce così il congedo per motivi di studio:

uno strumento normativo unico che, o per diritto di legge e/o attraverso accordi collettivi, stabilisce le condizioni in base alle quali ai dipendenti può essere concesso un periodo di sospensione del lavoro per motivi di studio. [...] [Una distinzione deve essere fatta tra] congedo retribuito, che dà diritto al lavoratore di ricevere la sua retribuzione in tutto o in parte durante l'assenza, e congedo non retribuito, in cui lo stipendio non viene pagato ma il dipendente ha il diritto di tornare a occupare il posto di lavoro al termine della formazione (ibid., p. 7).

Il rapporto sottolinea che questo strumento di finanziamento è la risposta a uno dei principali ostacoli alla partecipazione all'istruzione e formazione degli adulti, cioè i vincoli di tempo. Nella fase di mappatura degli strumenti di congedo per motivi di studio esistenti nei vari paesi, il rapporto e il database relativo (cfr. le informazioni fornite nella sezione precedente) hanno incluso i criteri di ammissibilità tra i principali descrittori. Ciò consente di identificare i paesi in cui il congedo per motivi di studio è previsto solo per determinati gruppi target, in particolare per gli adulti scarsamente qualificati.

I risultati della ricerca del Cedefop, combinati con i dati raccolti dalle Unità Eurydice nazionali, mostrano che i regolamenti di tutti i paesi, ad eccezione di Irlanda e Grecia, danno la possibilità agli adulti di prendere congedi per motivi di studio. Tuttavia, nella concessione di congedi per l'istruzione e la formazione, gli adulti scarsamente qualificati sono considerati un gruppo prioritario ed hanno un trattamento preferenziale solo in due paesi, la Danimarca e la Spagna. Più in dettaglio, in Spagna il *permiso individual de formación* (permesso di formazione individuale) assegna alle persone scarsamente qualificate una priorità ai fini della partecipazione (per un massimo di 200 ore l'anno) ad attività di formazione riconosciute che permettono di conseguire una qualifica. In Danimarca, l'indennità SVU *Almen* è rivolta a lavoratori costretti all'“abbandono scolastico” (per maggiori dettagli su questa categoria, si veda la Tabella 1 dell'Allegato 2) e ha una durata massima di 40 settimane. Come accennato in precedenza, l'indennità VEU può essere richiesta ai fini del congedo per motivi di studio. In questo caso, il datore di lavoro riceve l'indennità VEU per compensare lo stipendio corrisposto al lavoratore. Il congedo per motivi di studio viene sostenuto con il mantenimento dello stipendio o con un assegno di importo equivalente finanziato con fondi pubblici. Bisogna tenere

presente, però, che in Danimarca e in Spagna per beneficiare dei congedi retribuiti per motivi di studio è necessaria l'autorizzazione del datore di lavoro.

Accanto ai programmi di cofinanziamento riservati agli adulti scarsamente qualificati, alcuni paesi prevedono incentivi finanziari per la partecipazione di altri gruppi specifici all'istruzione e alla formazione. Questo perché gli individui appartenenti a questi gruppi rischiano di venire emarginati dal mercato del lavoro e, infine, dalla società. Ci si riferisce, in particolare, ai disoccupati e ai non madrelingua.

Per quanto riguarda i disoccupati, generalmente essi beneficiano di un sostegno pubblico sostanziale per ottenere qualifiche di livello superiore e per acquisire nuove competenze. In questo modo aumentano le loro possibilità di trovare un impiego e di reinserirsi nel mercato del lavoro. I disoccupati possono partecipare su base volontaria o obbligatoria (Cedefop 2013, pag. 65). In quest'ultimo caso, però, non iscriversi a un corso, come richiesto, comporta la perdita del sussidio di disoccupazione.

In alcuni paesi sono previsti dei sussidi per motivare e sostenere i disoccupati a sviluppare le proprie qualifiche e competenze. In questi casi i sussidi di disoccupazione vengono, in generale, mantenuti inalterati o incrementati (raramente vengono ridotti). Inoltre, i disoccupati hanno diritto a borse di studio specifiche e, in alcuni casi, il cofinanziamento copre anche le spese collegate, come quelle per i viaggi, i pasti o la cura quotidiana dei familiari a carico. Aiuti finanziari dedicati al sostegno dei disoccupati che si iscrivono a corsi di perfezionamento professionale sono disponibili in Belgio, Germania, Spagna, Croazia, Cipro, Lettonia, Lussemburgo, Malta, Polonia e Liechtenstein.

Nella regione di Bruxelles (Belgio) i disoccupati in cerca di impiego che non dispongono di un diploma di istruzione secondaria superiore hanno diritto a una borsa di studio che si aggiunge all'indennità di disoccupazione. L'importo è pari a un euro per ogni ora di formazione, e la borsa di studio può essere richiesta da coloro che sono registrati presso l'ufficio del lavoro di Bruxelles (*Actiris*) e che hanno firmato un contratto di formazione con *Bruxelles Formation*. Nella Comunità fiamminga del Belgio, nell'ambito del contratto di formazione professionale individuale in azienda (*Individuele Beroepsopleiding in de onderneming* – IBO), i disoccupati in cerca di occupazione che frequentano corsi di formazione professionale organizzati da VDAB (il servizio pubblico fiammingo) o dai suoi partner possono beneficiare, oltre all'indennità di disoccupazione, di un assegno e del rimborso delle spese di trasporto e di cura dei bambini. Un secondo strumento di cofinanziamento è offerto ai disoccupati in cerca di impiego, selezionati e formati nell'ambito del contratto di formazione professionale individuale in azienda. Questi continuano a ricevere, se ne hanno diritto, la loro indennità di disoccupazione o di previdenza sociale o, in alternativa, un'indennità di formazione o di compensazione per tutta la durata della formazione. Inoltre, essi hanno diritto al premio di produttività e al rimborso delle spese di trasporto da parte del datore di lavoro, alle stesse condizioni dei dipendenti della società in cui svolgono la loro formazione professionale individuale in azienda.

Un ulteriore esempio di strumenti di cofinanziamento per i disoccupati è costituito dai buoni, proposti in Germania e Lettonia. Nella prima, il buono formativo (*Bildungsgutschein*) è concesso se il disoccupato rispetta determinate condizioni, in funzione della situazione del mercato del lavoro e delle qualifiche richieste. I disoccupati in cerca di impiego sono liberi di scegliere un soggetto certificato che offre formazione, nel rispetto delle condizioni stabilite dal buono in termini, ad esempio, di qualifica rilasciata o di tempi di formazione previsti. In Lettonia, è stato attivato, nel periodo 2009-2013, un programma di formazione per i disoccupati in cerca di occupazione. Nell'ambito di questo programma, agli studenti è stato assegnato un coupon di formazione per la frequenza a corsi riconosciuti di istruzione e formazione non formali per lo sviluppo di competenze sociali e professionali di base. Inoltre, i disoccupati potevano beneficiare, durante i corsi, di una sovvenzione mensile per un massimo di due mesi.

Anche in Lussemburgo i disoccupati in cerca di impiego possono utilizzare i voucher per pagare tasse di frequenza ridotte per i corsi di istruzione e formazione non formale. Le "persone che necessitano di sostegno", riconosciuto dall'ufficio immigrazione (OLAI) o dagli uffici sociali dei comuni, formano un altro gruppo specifico a cui sono destinati tali buoni.

Alcuni paesi offrono programmi di cofinanziamento per corsi di lingua rivolti a chi parla altre lingue. È questo il caso di Estonia e Austria, dove viene rimborsata una parte della quota di iscrizione ai corsi per il raggiungimento dei requisiti linguistici previsti per la concessione della cittadinanza. In Estonia, nel 2014, la quota massima rimborsata era di 384 EUR per richiedente, al superamento dell'esame di lingua estone e dopo aver soddisfatto altri criteri. In Austria, le autorità pubbliche rimborsano, a determinate condizioni, il 50% del costo di iscrizione ai corsi di tedesco come seconda lingua. In Liechtenstein gli immigrati ricevono dei buoni per frequentare corsi di tedesco; ne ricevono fino a un massimo di 12, per un valore di CHF 200 (circa 165 euro) e con durata pari a cinque anni. Questo finanziamento è legato all'obbligo formale, da parte dei cittadini extracomunitari, di raggiungere la competenza linguistica per richiedere la residenza e la cittadinanza.

Agli schemi di cofinanziamento indirizzati ai gruppi citati finora, illustrati nella Figura 6.3, si possono aggiungere quelli rivolti ad altri gruppi specifici. Sebbene gli strumenti destinati a questi gruppi non siano stati considerati nella Figura 6.3, la loro esistenza può svolgere un ruolo importante nell'ampliare le opportunità di accesso all'apprendimento. In Spagna, per esempio, alcuni regimi di cofinanziamento sono indirizzati ad adulti con disabilità, donne disoccupate, vittime della violenza di genere e persone con bisogni educativi speciali o con difficoltà a ottenere un impiego.

Inoltre, agli strumenti nazionali di cofinanziamento sistematico con impiego di risorse a lungo termine (inclusi nella Figura 6.3), si aggiungono altri schemi di cofinanziamento a breve termine che possono fornire un sostegno mirato alle persone con qualifiche di basso livello o senza qualifiche, o ad altri gruppi vulnerabili. Questi strumenti fanno spesso parte di iniziative progettuali che utilizzano finanziamenti europei. La Lettonia costituisce un esempio degno di rilievo, con un progetto cofinanziato dal FSE, avviato nel 2009, che copre il 70% delle tasse d'iscrizione riscosse dai partecipanti che frequentano corsi non formali, che siano collegati al lavoro oppure no. Alcuni gruppi sono esenti dalle tasse, come i genitori single di due bambini, i pre-pensionati e persone in condizioni di povertà. Anche a Cipro, due regimi – “Miglioramento della occupabilità dei disoccupati” e “Miglioramento della occupabilità delle donne economicamente inattive” (2009-2015) – finanziato dal Fondo Sociale Europeo e dall'HRDA, mirano a sostenere i tirocini per le donne inattive al fine di potenziare la loro capacità di ottenere un impiego. I programmi offerti sono gratuiti e ai partecipanti è concesso un assegno settimanale di formazione. Un altro esempio viene dall'Ungheria, dove il progetto 2012-2015 “Io sto imparando di nuovo” (*Újra tanulok*), finanziato dal FSE, fornisce una somma forfettaria al termine dei corsi. Il progetto si rivolge a vari gruppi vulnerabili, tra cui le persone senza istruzione secondaria inferiore o superiore.

I paesi, infine, possono anche finanziare i programmi d'istruzione e formazione degli adulti poco qualificati attraverso bandi pubblici. In Slovenia, ad esempio, le persone che hanno ottenuto un titolo di studio secondario superiore tra il 2011 e il 2013, possono richiedere il rimborso del 90% delle tasse universitarie sulla base di un bando pubblico.

6.3.3. Strumenti di cofinanziamento rivolti a datori di lavoro che incoraggiano la partecipazione all'istruzione e alla formazione di adulti scarsamente qualificati e di altri gruppi specifici

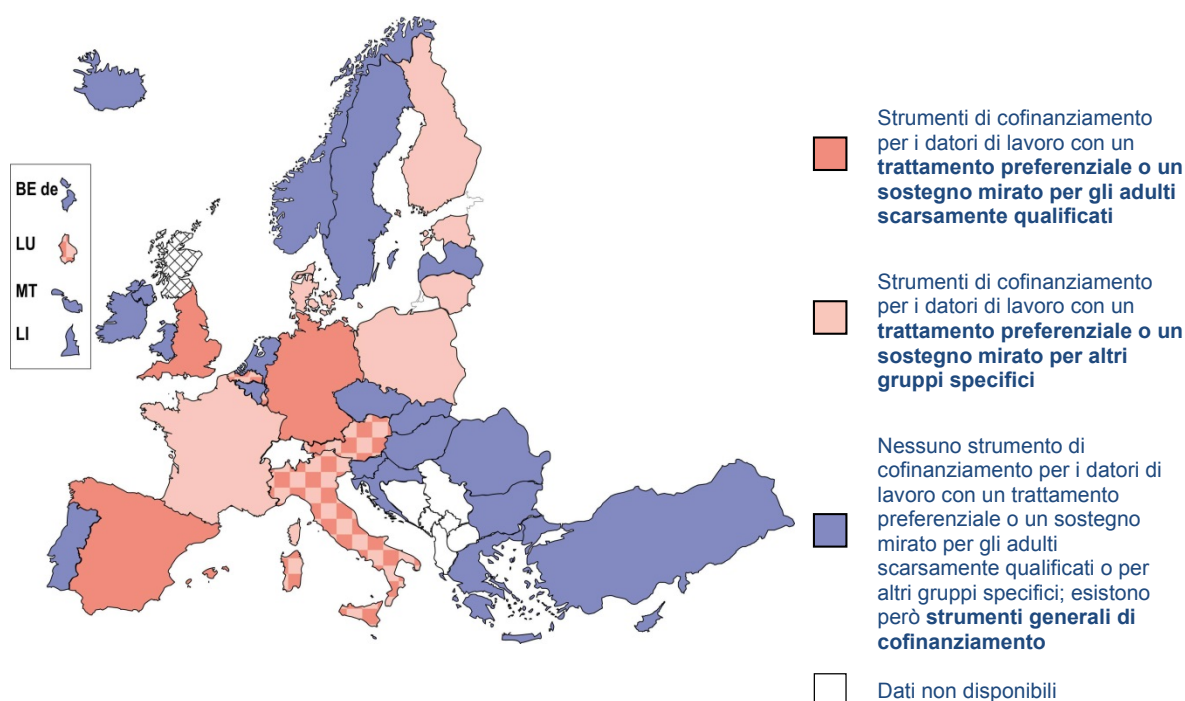
Le aziende contribuiscono in modo sostanziale alle risorse finanziarie utilizzate per l'apprendimento permanente. La maggior parte delle attività di apprendimento seguite dai dipendenti o si svolgono sul posto di lavoro o sono legate al lavoro ⁽³⁾. Il cofinanziamento pubblico costituisce una leva importante per aumentare la partecipazione dei dipendenti appartenenti a gruppi che sono sottorappresentati nelle attività di formazione sponsorizzate dall'azienda. I datori di lavoro possono ricevere un sostegno finanziario per fornire opportunità di formazione ai dipendenti che di solito non prendono parte a questo tipo di attività finanziate dall'azienda.

⁽³⁾ Per ulteriori dettagli si vedano i risultati dell'Indagine sull'istruzione degli adulti sul sito di Eurostat, in particolare i codici online: *trng_aes_170* and *trng_aes_190*.

Questo paragrafo si occuperà, quindi, di descrivere come le autorità pubbliche incoraggiano e sostengono le aziende con strumenti di cofinanziamento volti a fornire opportunità di apprendimento ai dipendenti scarsamente qualificati o con basse qualifiche. Il sostegno alle imprese, qui considerato, può permettere ai dipendenti di partecipare alla formazione professionale continua (CVET) o di seguire un corso d'istruzione e formazione durante le ore lavorative. I dati provengono dalle stesse due fonti utilizzate nel paragrafo precedente: la raccolta dati Eurydice e il database del Cedefop sul finanziamento degli adulti (per maggiori dettagli sul database, si rimanda al paragrafo precedente).

La figura 6.4 mostra la diffusione in Europa degli strumenti finanziari per le imprese che sostengono la partecipazione dei lavoratori all'istruzione e alla formazione. Dalla figura si evince che spesso gli strumenti esistenti sono offerti a tutti i dipendenti, compresi quelli scarsamente qualificati o con carenze nelle abilità e competenze di base. Ciò significa che questi gruppi non ricevono alcun trattamento preferenziale. Tali regimi generali, cioè gli schemi senza un trattamento preferenziale o un sostegno mirato, non saranno tenuti in considerazione nel resto del paragrafo.

Figura 6.4: Strumenti di cofinanziamento per i datori di lavoro che incoraggiano la partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione, 2013/14



Fonte: Eurydice e Cedefop.

Note esplicative

Gli strumenti di cofinanziamento considerati nella figura sono le borse di studio, gli assegni, i buoni e i sussidi per coprire il congedo di formazione retribuito. Beneficiari diretti sono i datori di lavoro. Per maggiori dettagli su ogni strumento di cofinanziamento riportato in figura, si vedano la Tabella 3 e la Tabella 4 dell'Allegato 2.

Per una definizione di "adulti scarsamente qualificati", si rimanda al Glossario.

Gli "altri gruppi specifici" ai quali si fa riferimento in figura sono persone rimaste fuori dal mercato del lavoro per un certo periodo e che vengono formati dal datore di lavoro che riceve un sostegno finanziario, i lavoratori più anziani e/o i non madrelingua (per ulteriori dettagli, si veda la Tabella 4 dell'Allegato 2).

Le prime due categorie (strumenti di cofinanziamento per i datori di lavoro con un trattamento preferenziale o un sostegno mirato per gli adulti scarsamente qualificati e/o per altri gruppi specifici) non coprono programmi di cofinanziamento potenzialmente rivolti a tutti i dipendenti dell'azienda (cioè programmi di cui possono beneficiare aziende in cui i dipendenti rischiano di perdere il lavoro a causa di cambiamenti dei processi di produzione e che quindi potrebbero aver bisogno di formazione).

La raccolta dati Eurydice è stata la fonte primaria, mentre la banca dati Cedefop sul finanziamento dell'apprendimento degli adulti è stata consultata come fonte aggiuntiva. Quando uno strumento di cofinanziamento non era segnalato nei dati raccolti dalle Unità nazionali di Eurydice e compariva invece nella banca dati Cedefop, l'esempio veniva preso in considerazione. Va detto, tuttavia, che il periodo di riferimento della banca dati Cedefop è il 2010-2013 (e non il 2013/14 come indica il titolo della figura per la raccolta dati Eurydice).

I programmi di cofinanziamento per i datori di lavoro rivolti ai dipendenti scarsamente qualificati sono offerti su base nazionale solo in alcuni paesi. In Lussemburgo e Austria i datori di lavoro possono richiedere un sostegno più elevato per gruppi mirati (trattamento privilegiato), mentre nella Comunità fiamminga del Belgio, in Germania, Spagna, Italia e nel Regno Unito (Inghilterra) il cofinanziamento è rivolto solo a gruppi mirati.

Questi programmi di finanziamento possono assumere forme diverse. La più comune è il rimborso di costi di istruzione e formazione. In Austria, ad esempio, il programma “Sostegno per la formazione dei lavoratori” (*Qualifizierungsförderung für Beschäftigte*), che cofinanzia la formazione nelle piccole e medie imprese (PMI), paga i costi delle tasse universitarie e delle tariffe giornaliere per i formatori esterni. Le donne con qualifiche di livello basso e intermedio costituiscono uno dei gruppi mirati di questo programma di finanziamento. Nel Regno Unito (Inghilterra) il governo copre una percentuale dei costi di formazione per apprendisti che varia in base all'età: il 50% se l'apprendista ha tra i 19 e i 25 anni e fino al 50% se ha più di 25 anni.

I datori di lavoro che iscrivono i dipendenti a un corso di formazione possono anche usufruire di una riduzione delle tasse di iscrizione. È questo il caso della Comunità fiamminga del Belgio, dove un dipendente con più di 18 anni senza diploma di istruzione secondaria superiore è considerato “a rischio”. Di conseguenza, quando questa categoria di dipendenti frequenta un programma di formazione professionale con il VDAB, che consente loro di migliorare le competenze relative al loro attuale lavoro e di acquisire abilità trasferibili in altre aziende o settori lavorativi, ai datori di lavoro viene concesso un cofinanziamento.

In Italia, a livello nazionale, il programma “interventi urgenti a sostegno dell'occupazione” offre buoni di formazione alle aziende che iscrivono a corsi di istruzione e formazione i dipendenti con al massimo il diploma di istruzione primaria. Il buono ha un valore di 1.500 EUR in media (con un minimo di 500 EUR e un massimo di 5.000 EUR) espresso in ore di formazione equivalenti. Il buono copre l'80% dei costi di formazione mentre il rimanente 20% deve essere pagato dal datore di lavoro.

Un'altra forma di sostegno ai dipendenti è quella tramite contributo alla retribuzione dei dipendenti. È questo il caso della Germania, dove i datori di lavoro ricevono una sovvenzione se il dipendente prende un'aspettativa per la formazione per conseguire almeno l'equivalente del livello 4 del Quadro tedesco delle qualifiche. In Lussemburgo, nel quadro di uno dei programmi di finanziamento esistenti, che cofinanzia il piano di formazione aziendale, i datori di lavoro possono richiedere il rimborso più elevato dei costi salariali (35%) per i dipendenti che frequentano un corso di istruzione e formazione che non possiedono alcuna qualifica formale (quindi al massimo un diploma di istruzione secondaria inferiore) e lavorano nell'azienda da meno di dieci anni. Nell'ambito del programma di apprendistato degli adulti, inoltre, ai datori di lavoro viene pagata la differenza tra l'importo dell'indennità di formazione complementare concessa agli apprendisti durante la loro formazione iniziale e il salario minimo percepito dagli apprendisti adulti.

In Spagna un programma di cofinanziamento – il contratto di formazione e di apprendimento lanciato nel 2012 – si concentra su coloro che hanno tra i 16 e i 24 anni e non possiedono né una qualifica di istruzione generale né una qualifica professionale riconosciuta. In questo caso il datore di lavoro può chiedere una detrazione dei contributi previdenziali oltre a ottenere un cofinanziamento (o addirittura un finanziamento totale in caso di piccole imprese) della formazione. Il programma copre diverse modalità di formazione: formazione in azienda, formazione al di fuori dell'azienda e formazione congiunta organizzata con soggetti che erogano servizi di istruzione e formazione. Per i dipendenti la formazione è sempre gratuita.

Oltre, o in aggiunta, ai programmi di cofinanziamento presentati, alcuni paesi hanno individuato altri gruppi specifici considerati “a rischio” e bisognosi, quindi, di supporto all'istruzione e alla formazione. Si tratta da una parte di chi è rimasto fuori dal mercato del lavoro per svariate ragioni e dall'altra dei lavoratori più anziani (45 anni e oltre).

Il primo tipo di cofinanziamento – strumenti rivolti a datori di lavoro che offrono formazione a chi è rimasto fuori dal mercato del lavoro – si può trovare nella Comunità fiamminga del Belgio (sotto il Contratto di formazione individuale professionale in azienda), in Danimarca, Estonia, Francia, Lituania, Polonia e Finlandia (paese che include anche i disoccupati di lungo periodo). Alcuni di questi programmi riguardano anche i disoccupati in cerca di impiego. In questi casi, spesso i disoccupati mantengono il sussidio di disoccupazione, e anche il datore di lavoro – che partecipa alla formazione – riceve un sussidio. Talvolta, tuttavia, la partecipazione all'istruzione e alla formazione non è l'unica condizione affinché il datore di lavoro riceva un cofinanziamento pubblico. In Polonia, ad esempio, l'accordo sull'istruzione e la formazione professionale consente al datore di lavoro di ricevere finanziamenti per i costi di formazione e in più un premio se i disoccupati che ha assunto superano l'esame finale del corso di istruzione e formazione professionale a cui hanno partecipato. Allo stesso modo, in Estonia, vengono rimborsati i costi di formazione ai datori di lavoro che dopo il periodo di formazione offrono un posto a chi era fuori dal mercato del lavoro per motivi di salute. Il cofinanziamento pubblico per i datori di lavoro rivolto a chi è rimasto fuori dal mercato del lavoro può anche riguardare chi si è preso cura dei figli (ad es. contratti professionali (*période de professionalisation*) in Francia) o, come già evidenziato nell'esempio precedente, chi rientra dopo un periodo di interruzione dovuto a motivi di salute (Estonia e Finlandia).

Come già illustrato, alcuni programmi di cofinanziamento prevedono sussidi specifici per i datori di lavoro che offrono opportunità di istruzione e formazione ai dipendenti con più di 45 anni. Ciò avviene in Francia (a condizione che il dipendente abbia vent'anni di esperienza lavorativa e sia assunto da almeno un anno), Italia (per le donne con più di 40 anni), Lussemburgo (per chi ha dieci anni di esperienza lavorativa) e Austria.

Esistono anche incentivi al cofinanziamento per spingere i datori di lavoro a offrire corsi della lingua (o delle lingue) locali rivolti ai non madrelingua. Nella Comunità fiamminga del Belgio, ad esempio, il VDAB offre un programma di cofinanziamento alle aziende che organizzano al loro interno corsi di lingua per i dipendenti che non sono di madrelingua olandese. Il programma è personalizzato e integrato con le mansioni lavorative dei dipendenti. Nel quadro del Contratto di formazione individuale professionale, inoltre, i dipendenti possono seguire dei corsi di lingua offerti gratuitamente dal VDAB.

Sebbene la Figura 6.4 non ne faccia cenno, esistono altre iniziative basate su progetti che spingono le aziende a offrire corsi di istruzione e formazione ai dipendenti, soprattutto quelli scarsamente o non qualificati. La Norvegia, ad esempio, ha realizzato uno strumento di finanziamento legato a un programma finalizzato all'acquisizione delle "competenze di base nella vita lavorativa" (*Basiskompetanse i arbeidslivet*). Nel quadro di questo strumento, le aziende possono fare domanda di finanziamento dei corsi di questo genere offerti ai loro dipendenti (per ulteriori dettagli sul programma, si veda il Capitolo 3, Paragrafo 3.2.2). In Slovenia le autorità pubbliche emettono regolarmente bandi di gara per il cofinanziamento dell'istruzione e della formazione organizzato dalle aziende per i loro dipendenti. Il quinto invito lanciato nel 2014 era rivolto, per la terza volta, ai dipendenti con più di 50 anni, alle donne scarsamente qualificate e alle persone con disabilità. Riguardo alle iniziative basate su progetti, il finanziamento europeo svolge un ruolo chiave. In Lituania un progetto del 2010/13 cofinanziato dal FSE dal titolo "Sviluppo delle risorse umane nelle piccole imprese", era indirizzato al miglioramento delle qualifiche, delle conoscenze e delle competenze dei dipendenti di piccole imprese, al fine di aumentare la loro capacità di adattarsi ai bisogni dell'azienda e ai cambiamenti del mercato del lavoro. I principali gruppi ad aver usufruito del progetto sono stati i dipendenti in possesso di un diploma di istruzione primaria o secondaria inferiore.

Conclusioni

Questo capitolo si è concentrato sugli interventi di finanziamento pubblico a sostegno dell'accesso e della partecipazione all'apprendimento permanente degli adulti scarsamente qualificati e di altri gruppi per i quali la mancanza di competenze e qualifiche può rappresentare un problema serio. Il capitolo si è aperto con l'analisi dei dati dell'Indagine sull'istruzione degli adulti (AES), che ha mostrato quanto le questioni finanziarie costituiscano uno degli ostacoli principali alla partecipazione degli adulti alle attività di apprendimento permanente. In parecchi paesi, inoltre, sembra che gli adulti scarsamente qualificati (quelli cioè in possesso di un diploma di istruzione secondaria inferiore al massimo) siano più colpiti dai costi delle attività di apprendimento rispetto a chi ha un titolo di studio più elevato.

Di seguito, sono stati presi in esame i programmi di cofinanziamento, sia quelli costruiti specificamente per gli adulti scarsamente qualificati sia quelli che offrono a questa categoria un trattamento preferenziale rispetto agli altri studenti.

L'analisi mostra che nonostante tutti i paesi offrano una serie di strumenti di cofinanziamento finalizzati al rientro degli adulti nell'istruzione e nella formazione, solo alcuni di essi li riservano specificamente agli adulti scarsamente qualificati o con scarse competenze di base (Comunità fiamminga del Belgio, Danimarca, Spagna e Svezia). Tali misure di cofinanziamento mirato assumono spesso la forma di sovvenzioni e indennità, ma può anche trattarsi di voucher formativi e di congedo retribuito per motivi di studio.

Oltre agli strumenti di cofinanziamento per le persone scarsamente qualificate esistono altri programmi mirati, rivolti ad altri gruppi considerati "a rischio". Alcuni paesi, ad esempio, hanno realizzato specifici incentivi finanziari per spingere i disoccupati in cerca di impiego a partecipare a corsi di istruzione e formazione (Belgio, Germania, Spagna, Croazia, Cipro, Lettonia, Lussemburgo, Malta, Polonia e Liechtenstein). Si tratta principalmente di indennità di formazione, che i disoccupati ricevono in aggiunta al sussidio di disoccupazione. Simili incentivi, rivolti ai non madrelingua, si ritrovano in altri paesi (Estonia, Austria e Liechtenstein).

I programmi di cofinanziamento vengono offerti, di solito, anche ai datori di lavoro che offrono ai dipendenti opportunità di istruzione e formazione. Soltanto in pochi paesi, tuttavia, questo sostegno finanziario è rivolto specificamente ai dipendenti con scarse qualifiche o competenze di base (Comunità fiamminga del Belgio, Germania, Spagna, Italia, Lussemburgo, Austria e Regno Unito – Inghilterra). La gran parte di questi strumenti mirati di cofinanziamento assumono la forma di sovvenzioni e indennità a copertura dei costi di formazione, esenzione dai contributi previdenziali o sovvenzione se il dipendente prende un'aspettativa per la formazione.

In alcuni paesi, il sostegno finanziario va anche alle aziende che offrono opportunità formative ad altri gruppi specifici, come chi è rimasto fuori dal mercato del lavoro (Comunità fiamminga del Belgio, Danimarca, Estonia, Francia, Lituania, Polonia e Finlandia), dipendenti maturi (Francia, Italia, Lussemburgo e Austria) e chi sta imparando la lingua locale sul posto di lavoro (Comunità fiamminga del Belgio).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Abraham, E. - Linde, A., 2011. Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt, A. von Hippel, eds. *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5 ed. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 889-904.

Boockmann, B., Osiander, Ch. - Stops, M., 2014. Vermittlerstrategien und Arbeitsmarkterfolg: Evidenz aus kombinierten Prozess- und Befragungsdaten. *IAW-Diskussionspapiere*, 102. [pdf] Disponibile all'indirizzo: http://www.iaw.edu/tl_files/dokumente/iaw_dp_102.pdf [consultato il 24 ottobre 2014].

Brooks, G., 2011. *A tale of IALS's influence (or not) in the UK*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: http://www.centreforliteracy.gc.ca/sites/default/files/Brooks_England%20Country%20Story.pdf [Consultato l'8 febbraio 2015].

Carpentieri, J. et al., 2011. *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.

Cedefop, 2008. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop, 2009. *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop, 2011. Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects. *Working paper*, No 11. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop, 2012a. Training leave. Policies and practice in Europe. *Research Paper*, No 28. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop, 2012b. Sistemi di istruzione e formazione permeabili: riduzione delle barriere e aumento delle opportunità. *Nota informativa*. Novembre 2012. [pdf] Disponibile all'indirizzo: http://www.cedefop.europa.eu/files/9072_it.pdf [Consultato il 25 novembre 2014].

Cedefop, 2013. Return to work. Work-based learning and the reintegration of unemployed adults into the labour market. *Working paper*, No 21. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop, 2014. Monitoring ECVET implementation strategies in Europe in 2013. *Working paper*, No 22. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop, in corso di pubblicazione. *Job-related learning and vocational training in Europe: in-depth evidence from the European Adult Education Survey and the Continuing Vocational Training Survey*.

Cedefop - Sultana, R. G., 2004. Guidance policies in the knowledge society: trends, challenges and responses across Europe. A Cedefop synthesis report. *Cedefop Panorama series*; 85. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Consortium de Validation des Compétences, 2013. *Rapport d'activité du Consortium de Validation des Compétences 2013*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://www.cvdc.be/sites/default/files/public/uploads/common/Rapport-activite-2013-%20validation-competences.pdf> [Consultato il 16 dicembre 2014].

DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques) [Directorate for Research, Studies and Statistics (FR)], 2014. *La VAE en 2012 dans les ministères certificateurs. Dares Analyses*, No 002. Janvier 2014. [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2014-002.pdf> [Consultato il 25 novembre 2014].

Departement voor Werk en Sociale Economie [Dipartimento del lavoro e dell'economia sociale (BE)], 2013. *Jaarrapport ervaringsbewijs*. 1 januari 2013-31 december 2013 [Relazione annuale sui dati esperienziali]. [pdf] Disponibile all'indirizzo: http://www.werk.be/sites/default/files/jaarrapport_ervaringsbewijs_2013.pdf [Consultato il 25 novembre 2014].

EACEA/Eurydice, 2011a. *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Brussels: EACEA/Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2011b. *La modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa: finanziamento e dimensione sociale 2011*. Bruxelles: EACEA/Eurydice.

Commissione europea, 2010. *Comunicazione della Commissione. Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. COM(2010) 2020 definitivo. [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:it:PDF> [Consultato il 25 novembre 2014].

Commissione europea, 2011a. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020*. COM(2011) 18 definitivo – Non pubblicato nella Gazzetta Ufficiale. [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:it:PDF> [Consultato il 25 novembre 2014].

Commissione europea, 2011b. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Sostenere la crescita e l'occupazione – un progetto per la modernizzazione dei sistemi d'istruzione superiore in Europa*. COM(2011) 567 – Non pubblicato nella Gazzetta Ufficiale. [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=IT> [Consultato il 25 novembre 2014].

Commissione europea, 2012a. *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Commissione europea, 2012b. *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici. Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni*. COM (2012) 669 definitivo. SWD(2012) 371-377 definitivo.

Commissione europea, 2012c. *Strategies for improving participation in and awareness of adult learning. European Guide*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://bookshop.europa.eu/en/strategies-for-improving-participation-in-and-awareness-of-adult-learning-pbNC3112514/> [Consultato il 24 ottobre 2014].

Commissione europea, 2013. *Developing the Adult Education Sector. Lot 3: Opening Higher Education to Adults. Contract EAC 2012-0074. Final Report*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea, 2014a. *Education and Training Monitor 2014*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14_en.pdf [Consultato il 30 gennaio 2015].

Commissione europea, 2014b. *European area of skills and qualifications. Report. Special Eurobarometer 417*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_417_en.pdf [Consultato il 24 ottobre 2014].

Commissione europea, Cedefop, ICF International, 2014. *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Final synthesis report*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87244.pdf> [Consultato il 9 dicembre 2014].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2014a. *Modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa: accesso, permanenza e occupabilità 2014. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2014b. *The Structure of the European Education Systems 2014/15: Schematic Diagrams*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf [Consultato il 21 gennaio 2015].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015. *Adult Education and Training in Europe: Programmes to Raise Achievement in Basic Skills. 35 system descriptions. Background document to the report Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php [Consultato il 10 febbraio 2015].

Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, Eurostat ed Eurostudent, 2012. *Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel 2012: Rapporto di implementazione del Processo di Bologna*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Eurostat, 2006. *Classification of learning activities - Manual*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

GHK, 2010. *Basic skills provision for adults: policy and practice guidelines. Final report*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://adultlearning.isfol.it/adult-learning/risorse/basic-skills-for-adults-rapporto-2011> [Consultato il 24 ottobre 2014].

GHK, Cedefop, European Commission, 2010. *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Final Report*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77643.pdf> [Consultato il 25 novembre 2014].

Gury-Rosenblit, S., 2005. Distance education and 'e-learning': Not the same thing. *Higher Education*, 49, pp. 467-493.

Hamilton, M. - Merrifield, J., 1999. Adult Learning and Literacy in the United Kingdom. In J. Comings, B. Garner & C. Smith, eds. *Review of Adult Learning and Literacy*. San Francisco: Jossey-Bass, Vol. 1, pp. 243-303.

Heublein, U. et al., 2010. *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor-und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf [Consultato il 27 gennaio 2015].

Ianke, P. et al., 2013. *Vox-speilet 3013. Voksnes deltakelse i opplæring*. Oslo: Vox.

ILO (International Labour Organisation), 2012. *International Standard Classification of Occupations: Structure, group definitions and correspondence tables. ISCO-08*. Vol. I. Geneva: ILO.

Inbar, D. - Sever, R., 1989. The Importance of Making Promises: An Analysis of Second-Chance Policies. *Comparative Education Review*, 33(2), pp. 232-242.

Jarvis, P., 2002. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Kogan Page.

Jeantheau, J.-P., 2005. Assessing low levels of literacy: IVQ Survey 2004-2005 - Focus on the Agence Nationale de Lutte Contre L'Illettrisme (ANLCI) module. *Literacy and Numeracy Studies*, Vol. 14, n. 2, pp. 75-92.

Kunnskapsdepartementet [Norwegian Ministry of Education and Research], 2014. *Fagskoler 2013. Tilstandsrapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

McGivney, V., 1990. *Education's For Other People: Access to Education for Non-Participant Adults*. Leicester: NIACE.

McGivney, V., 2000. *Recovering outreach: concepts, issues and practices*. Leicester: NIACE.

McGivney, V., 2001. Outreach. *NIACE Briefing Sheet 17*. Leicester: NIACE.

McGivney, V., 2006. Attracting new groups into learning: Lessons from research in England. In: J. Chapman, P. Cartwright. & E. J. McGilp, eds. *Lifelong Learning, participation and equity*. Dordrecht: Springer, Vol. 5, pp. 79-91.

NALA (National Adult Literacy Agency (IE)), 2011. *A Literature Review of International Adult Literacy Policies*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: https://www.nala.ie/sites/default/files/publications/A%20Literature%20Review%20of%20International%20Adult%20Literacy%20Policies%20110311_1.pdf [Consultato il 24 ottobre 2014].

NRDC (National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (UK)), 2010a. *Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector. Call Number: EAC 11/2008. European Adult Learning Glossary, Level 1*. London: NRDC, Institute of Education.

NRDC, 2010b. *Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector. Call Number: EAC 11/2008. European Adult Learning Glossary, Level 2*. London: NRDC, Institute of Education.

OCR, (n.d.) *Functional Skills. Functional Skills qualification in English at Entry 1, Entry 2, Entry 3. Scheme codes 09495, 09496, 09497. Centre Handbook*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://www.ocr.org.uk/Images/80602-centre-handbook.pdf> [Consultato il 24 ottobre 2014].

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), 2000. *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.

OECD, 2003. *Beyond Rhetoric: Adult learning Policies and Practices*. Paris: OECD.

OECD, 2010. *Education at a Glance 2010 OECD Indicators: OECD Indicators*. Paris: OECD.

OECD, 2013a. *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD.

OECD, 2013b. *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*. Paris: OECD.

Reder, S. - Bynner, J. eds., 2009. *Tracking adult literacy and numeracy: Findings from longitudinal research*. New York: Routledge.

Schreier, C. et al., 2010. *Inclusive Modules. Moving young people on. Handboek 2010*. Frankfurt am Main: Institute for Social Work and Social Education (ISS).

Schuetze, Hans G., 2007. Individual Learning Accounts and other models of financing lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (1), pp. 5-23.

Scottish Government, 2014. *Adult Literacy and Numeracy*. [Online] disponibile all'indirizzo: <http://www.scotland.gov.uk/topics/education/life-long-learning/17551> [Consultato il 18 novembre 2014].

Statistik Austria [Istituto austriaco di statistica], 2014a. *Bevölkerung mit Migrationshintergrund seit 2008*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: http://www.statistik.at/web_de/static/bevoelkerung_mit_migrationshintergrund_seit_2008_069443.pdf [Consultato il 2 febbraio 2015].

Statistik Austria, 2014b. *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen - Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien: Statistik Austria.

Sultana R. - Watts, R., 2006. Career Guidance in Public Employment Services across Europe. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6 (1), Issue 1, pp. 29-46.

Thorn, W., 2009. *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region. OECD Working Papers No. 26*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5ksb2zx31xmx.pdf?expires=1422619113&id=id&accname=guest&checksum=533B11D74EDE6B43E1896EAAAFE769A0> [Consultato il 24 ottobre 2014].

Thuy, P. - Hansen, E. - Price, D., 2001. *The public employment service in a changing labour market*. Geneva: International Labour Organisation (ILO).

Titmus, C. J., 1996. Adult Education: Concepts and Principles. In: A. C. Tuijnman, ed. *The International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon Press, pp. 9-17.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 1972. *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

UNESCO-UIS (Institute for Statistics), 1996. Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED 1997) [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isc97-en.pdf> [Consultato il 18 novembre 2014]

UNESCO, 2004. *The Plurality of Literacy and its implications for Policies and Programs*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=IT> [Consultato il 10 dicembre 2014].

UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010. *CONFITEA VI. Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf> [Consultato il 6 novembre 2014].

UNESCO-UIS, 2011. *International Standard Classification of Education. ISCED 2011* [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isc97-en.pdf> [Consultato il 14 febbraio 2014].

UNESCO, 2013. *2nd Global Report on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf> [Consultato il 3 aprile 2014].

Unger, M. et al., 2009. *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Endbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung BMWF*. [pdf] Disponibile all'indirizzo: http://www.equi.at/dateien/Frueher_Studienabbruch_an_Un.pdf [Consultato il 27 gennaio 2015].

Vellos, R. - Vadeboncoeur, J., 2013. Alternative and second chance education. In: J. Ainsworth, ed. *Sociology of education: An a-to-z guide*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Vol. 1, pp. 36-40.

Vorhaus J. et al., 2011. *Review of research and evaluation on improving adult literacy and numeracy skills*. London: Department for Business, Innovation and Skills (BIS).

Vox [Norwegian Agency for Lifelong Learning], 2012. *Karriereveiledning viser vei! En analyse av brukeres opplevelse og utbytte av veiledningstilbudet ved et utvalg karrieresentre i Norge*. Oslo: Vox.

Ward, K. 1986. *Outreach in Practice: Some Examples of Community-based Projects*. REPLAN Review, DES.

ALLEGATI

Allegato 1

La tabella fa riferimento alla Figura 2.1 del Capitolo 2 (*Impegni politici*). Elenca i documenti politici indicati dai paesi in risposta alla seguente domanda:

Si prega di indicare fino a tre importanti documenti di politica strategica emessi negli ultimi cinque anni (quindi, tra il 2009 e il 2014) che facciano riferimento esplicito all'accesso degli adulti scarsamente qualificati e/o degli adulti con scarse abilità di base e/o qualifiche di basso livello. Se esistono più di tre documenti, scegliere i più importanti. Se esistono strategie specifiche (nel senso di "autonome") in materia (ad es. "Strategie relative all'alfabetizzazione degli adulti"), si prega di includerle tra i tre casi più rilevanti.

La tabella è suddivisa in cinque colonne. La prima assegna un **codice** a ciascun documento politico. Questi codici fanno riferimento alla Figura 2.1. La seconda colonna indica l'**anno di pubblicazione**. La terza fornisce il **nome di ciascun documento strategico** in una lingua ufficiale del paese e in italiano, più un **link al documento** (consultato nel gennaio 2015). La quarta colonna indica se gli obiettivi stabiliti godono di finanziamenti specifici. La tabella fa distinzione tra **finanziamento nazionale (FN)** e **finanziamento europeo (FE)**. La quinta colonna indica se gli obiettivi stabiliti sono soggetti a **valutazione**. Si può far riferimento a diversi tipi di valutazione: ex-ante, formativa e/o ex-post.

Codice	Anno pubbl.	Nome del documento politico in una lingua ufficiale del paese; Nome del documento politico in italiano; Link al documento politico	Finanziam ento		Valutazione
			FN	FE	
BEde1	2011	Teilprojekt 4 'Weiterentwicklung der Initiativen im Bereich des Lebenslangen Lernens' des Regionalen Entwicklungskonzepts der DG 'Ostbelgien Leben 2025'; Sottoprogetto 4 "Ulteriore sviluppo delle iniziative LLL" del Concetto di sviluppo regionale (REK) 'Ostbelgien live 2025' della Comunità tedesca; http://www.dglive.be/PortalData/2/Resources/downloads/staat_gesellschaft/rek-band3.pdf (p. 117)	x	x	x
BEde2	2010	Europäischer Sozialfonds 2007-2013 'Operationelles Programm der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens im Rahmen des Ziels 2', 'Regionale Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung'; Fondo Sociale Europeo 2007-2013 "Programma operativo della Comunità tedesca del Belgio – Obiettivo 2", "Competitività e impiego regionale"; http://www.dgeuropa.be/PortalData/38/Resources/dokumente/esf/ESF_OP_2007-2013.pdf	x	x	x
BEfr1	2014	Décret relatif à la formation alternée pour les demandeurs d'emploi et modifiant le décret du 18 juillet 1997 relatif à l'insertion de demandeurs d'emploi auprès d'employeurs qui organisent une formation permettant d'occuper un poste vacant; Decreto sulla formazione in apprendistato per i disoccupati in cerca di impiego e rettifica del Decreto del 18 luglio 1997 sull'inserimento dei disoccupati in cerca di impiego in aziende che organizzano una formazione che consenta loro di occupare un posto libero; https://wallex.wallonie.be/index.php?mod=voirdoc&script=wallex2&PAGEDYN=indexBelgiqueLex.html&MBID=2014201599	x		x
BEfr2	2013	Le plan bruxellois pour la Garantie Jeunes; Piano di Bruxelles per la garanzia della gioventù; http://www.parlbruparl.irisnet.be/wp-content/uploads/2014/07/Accord-de-majorite-REG-FR.pdf	x	x	x
BEfr3	2011	L'Alliance «Emploi – Environnement»; Alleanza «Lavoro – Ambiente»; http://www.parlbruparl.irisnet.be/wp-content/uploads/2014/07/Accord-de-majorite-REG-FR.pdf	x	x	x
BEen1	2012	Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen 2012-2016; Piano strategico per l'innalzamento dei livelli di alfabetizzazione 2012-2016; http://www.ond.vlaanderen.be/geletterdheid/plan/StrategischPlanGeletterdheidVerhogen2012-2016.pdf			x

Codice	Anno pubbl.	Nome del documento politico in una lingua ufficiale del paese; Nome del documento politico in italiano; Link al documento politico	Finanziamento		Valutazione
			FN	FE	
BEnI2	2014 (¹)	Decreet betreffende het volwassenenonderwijs; Decreto parlamentare sull'istruzione degli adulti; http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13914	x		x
BEnI3	2012	Loopbaanakoord 2012-2013; Accordo professionale 2012-2013; http://www.serv.be/sites/default/files/documenten/LR-SERV-VESOC-2012-anysurfer_0.pdf			x
BG1	2014	Natzionalna strategija za Uchene prez tzelia jivot; Strategia nazionale per l'apprendimento permanente; http://lll.mon.bg/uploaded_files/strategy_LLL_2014_2020.pdf			x
BG2	2012	Natzionalna programa za razvitie Bgaria 2020; Programma nazionale per lo sviluppo Bulgaria 2020; http://www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=2928			x
BG3	2011	Natzionalna programa za reformi Bgaria 2020; Programma nazionale di riforma 2011-2015; http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nrp/nrp_bulgaria_en.pdf			x
CZ1	2014	Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020; Strategia per la politica educativa della Repubblica ceca fino al 2020; http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf			x
DK1	2014	Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser; Accordo per migliorare l'istruzione e la formazione professionale e per renderle allettanti per gli utenti; http://uvm.dk/-/media/UVM/Files/Udd/Erhverv/PDF/14/140224%20endelig%20aftaletekst%2025%202%202014.ashx	x		x
DK2	2013	Aftaler om Vækstplan Vækstplan DK; Accordi sul piano per la crescita; http://www.fm.dk/publikationer/2013/aftaler-om-vaekstplan-dk/-/media/Publikationer/Imported/2013/Aftaler%20V%C3%A6kstplan%20DK/web_aftaler_om_vaekstplan_DK_pdfa.pdf	x		x
DE1	2012	Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012-2016; Accordo per una strategia nazionale congiunta per l'alfabetizzazione e le abilità di base degli adulti in Germania 2012-2016; http://www.bmbf.de/en/426.php			x
EE1	2009	Täiskasvanuhariduse arengukava aastateks 2009-2013; Piano di sviluppo per l'istruzione estone degli adulti 2009-2013; http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=10228	x	x	x
EE2	2014	Elukestva õppe strateegia 2020; Strategia per l'apprendimento permanente 2020; http://www.kogu.ee/wp-content/uploads/2014/05/Lifelong-Learning.pdf	x	x	x
EE3	2011	Konkurentsikava 'Eesti 2020'; Programma di riforma nazionale 'Estonia 2020'; https://valitsus.ee/UserFiles/valitsus/en/government-office/growth-and-jobs/estonian-positions-on-eu-2020/National%20Reform%20Programme%20Estonia%202020.pdf	x	x	x

(¹) Adottato per la prima volta nel 2007. L'anno indicato si riferisce all'adozione finale dell'aprile 2014.

Codice	Anno pubbl.	Nome del documento politico in una lingua ufficiale del paese; Nome del documento politico in italiano; Link al documento politico	Finanziam ento		Valutazione
			FN	FE	
IE1	2014	Further Education and Training (FET) Strategy (2014-2019); Strategia per l'istruzione e la formazione post-secondaria non terziaria (FET) (2014-2019); http://www.solas.ie/docs/FETStrategy2014-2019.pdf			
IE2	2013	Review of ALCES funded Adult Literacy Provision; Riesame dell'offerta sull'alfabetizzazione degli adulti finanziata da ALCES; http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Review-of-ALCES-funded-Adult-Literacy-Provision.pdf			
IE3	2011	Statement of Strategy 2011-2014 (Department of Education and Skills); Comunicato sulla strategia 2011-2014 (Ministero dell'istruzione e delle abilità); http://www.education.ie/en/Publications/Corporate-Reports/Strategy-Statement/des_strategy_statement_2011_2014.pdf			
EL1	2013	Ethniko Programma Dia Viou Mathisis 2013-15; Programma nazionale di apprendimento permanente 2013-15; http://www.gsae.edu.gr/images/publications/ETHNIKO_PROGRAMMA_2013-2015.pdf	x	x	x
EL2	2010	Nomos 3879/2010: Anaptixi tis Dia Viou Mathisis kai alles diataxeis; Legge 3879/2010: Sviluppo dell'apprendimento permanente e altre disposizioni; http://www.gsae.edu.gr/images/nomothesia/nomoi/Law-3879-LifeLongLearning.pdf			x
ES1	2011	Plan de acción para el aprendizaje permanente; Piano d'azione per l'apprendimento permanente; https://sede.educacion.qob.es/publivena/detalle.action?cod=14856	x	x	x
ES2	2012	Estrategia Española de Empleo 2012-2014; Strategia spagnola per il lavoro 2012-2014; https://www.boe.es/boe/dias/2011/11/19/pdfs/BOE-A-2011-18146.pdf	x	x	x
ES3	2013	Plan Nacional de implantación de la Garantía Juvenil en España; Piano nazionale per l'attuazione della garanzia per i giovani in Spagna; http://www.empleo.gob.es/es/garantiajuvenil/queesGJ.html	x	x	x
FR1	2009	La loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie; Legge sull'orientamento e l'apprendimento permanente; http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021312490&categorieLien=id			
FR2	2011	Accord national interprofessionnel sur l'accès des jeunes aux formations en alternance et aux stages en entreprises; Accordo nazionale intersettoriale sull'accesso dei giovani alla formazione in alternanza; http://www.emploi.gouv.fr/files/files/Acteurs/CNML/Actu%20une/pdf_ANI_jeunes_alternance_et_stages_2011-06-07.pdf			x
FR3	2014	Loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale; Legge sulla formazione professionale, l'occupazione e la democrazia sociale; http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028683576			
HR1	2012	Stateški plan Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta 2013.-2015; Piano strategico del Ministero della scienza, dell'istruzione e dello sport 2013-2015; http://public.mzos.hr/fqs.axd?id=19105	x	x	x
HR2	2011	Strategija Vladinih programa za razdoblje 2012.-2014; Strategia dei programmi di governo per il biennio 2012-2014; http://public.mzos.hr/fqs.axd?id=18603			x

Codice	Anno pubbl.	Nome del documento politico in una lingua ufficiale del paese; Nome del documento politico in italiano; Link al documento politico	Finanziamento		Valutazione
			FN	FE	
IT1	2014	Programma nazionale di riforma (Documento di economia e finanza – DEF); http://www.dt.tesoro.it/en/analisi_programmazione_economico_finanziaria/documenti_programmatici/sezione3/def_assistenza.html	x	x	x
IT2	2013	Decreto del Presidente della Repubblica (DPR) n. 263/2012; http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:2012-10-29:263			x
IT3	2013	Decreto Legislativo (D.Lgs.) n. 13/2013; http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/15/13G00043/sq			x
CY1	2014	Ethniki Stratigiki Dia Biou Mathisis 2014-2020; Strategia nazionale per l'apprendimento permanente 2014-2020; http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/\$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20Greek.pdf	x	x	x
CY2	2013	Ethniko Metarithmistiko Programma 2013; Programma di riforma nazionale di Cipro 2013: Strategia Europa 2020: Crescita intelligente, sostenibile e inclusiva; http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/All/8077A9E8C5584E56C2257D270037E9E1/\$file/National%20Reform%20Programme%202013.pdf	x	x	x
CY3	2014	Ethniko Metarithmistiko Programma 2014; Programma di riforma nazionale di Cipro 2014: Strategia Europa 2020: Crescita intelligente, sostenibile e inclusiva; http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/All/F0102E6523454FFCC2257D270038F1BD/\$file/National%20Reform%20Programme%202014.pdf	x	x	x
LV1	2012	Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.-2020. gadam; Piano nazionale di sviluppo lettone per il 2014-2020 (NDP 2020); http://www.pkc.gov.lv/images/NAP2020%20dokumenti/NDP2020_English_Final.pdf	x	x	x
LV2	2014	Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020. gadam; Linee guida per lo sviluppo dell'istruzione per il 2014-2020; http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406	x	x	x
LV3	2014	Nacionālā reformu programma; Programma nazionale di riforma lettone per l'attuazione della Strategia 'Europa 2020'; http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/nrp2014_latvia_en.pdf	x	x	x
LT1	2013	Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija; Strategia statale per l'istruzione per il 2013-2022; http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=463390&p_query=valstybin%EB%20%F0vietimo%202013%202022%20met%F8%20strategija&p_tr2=2	x	x	x
LT2	2010	Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas; Legge sull'istruzione non formale degli adulti; http://www3.lrs.lt/pls/inter3/oldsearch.preps2?a=369659&b=http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=370777			

Codice	Anno pubbl.	Nome del documento politico in una lingua ufficiale del paese; Nome del documento politico in italiano; Link al documento politico	Finanziam ento		Valutazione
			FN	FE	
LU1	2012	Livre blanc: Stratégie nationale du lifelong learning; Libro bianco: Strategia nazionale per l'apprendimento permanente; http://www.men.public.lu/catalogue-publications/adultes/informations-generales-offre-cours/livre-blanc-lifelong-learning/131025-s3l-livreblanc.pdf	x	x	x
LU2	2014	Luxembourg 2020. Plan national pour une croissance intelligente, durable et inclusive. Programme national de réforme du Grand-Duché de Luxembourg dans le cadre du semestre européen 2014; Lussemburgo 2020. Piano nazionale per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Programma di riforma nazionale del Granducato del Lussemburgo durante il semestre europeo 2014; http://www.odc.public.lu/publications/pnr/index.html			x
HU1	2014	Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra; Strategia quadro per la politica di apprendimento permanente per il 2014-2020; http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf#!DocumentBrowse	x	x	x
HU2	2011	Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia; Strategia nazionale per l'integrazione dei Rom; http://romagov.kormany.hu/hungarian-national-social-inclusion-strategy-deep-poverty-child-poverty-and-the-roma	x	x	x
MT1	2014	Framework for the Education Strategy for Malta 2014-2024; Quadro maltese per la strategia educativa 2014-2024; http://education.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents%202014/BOOKLET%20ESM%202014-2024%20ENG%2019-02.pdf			x
MT2	2014	A Strategic Plan for the Prevention of Early School Leaving in Malta 2014; Piano strategico per la prevenzione dell'abbandono scolastico a Malta 2014; http://education.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents%202014/School%20Leaving%20in%20Malta%20June%202014.pdf	x	x	x
MT3	2014	National Literacy Strategy for All in Malta and Gozo 2014-2019; Strategia nazionale coordinata per l'alfabetizzazione a Malta e a Gozo 2014-2019; http://education.gov.mt/en/Documents/Literacy/ENGLISH.pdf			
NL1	2011	Actieplan laaggeletterdheid 2012-2015; Piano d'azione contro l'analfabetizzazione 2012-2015; http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/volwassenenonderwijs/documenten-en-publicaties/richtlijnen/2011/09/08/bijlage-1-actieplan-laaggeletterdheid-2012-2015-geletterdheid-in-nederland.html	x		x
AT1	2011	Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL 2020; Strategia austriaca per l'apprendimento permanente – LLL 2020; http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lll-arbeitspapier_ebook_gross.pdf			x
AT2	2011	Initiative Erwachsenenbildung – Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen Iniziativa per l'istruzione degli adulti; https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/ https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf	x	x	x
PL1	2013	Perspektywa uczenia się przez całe życie; Prospettiva per l'apprendimento permanente; https://www.premier.gov.pl/wydarzenia/decyzje-rzadu/uchwala-w-sprawie-przyjecia-dokumentu-strategicznego-perspektywa-uczenia.html	x	x	x

Codice	Anno pubbl.	Nome del documento politico in una lingua ufficiale del paese; Nome del documento politico in italiano; Link al documento politico	Finanziamento		Valutazione
			FN	FE	
		http://www.men.gov.pl/index.php/uczenie-sie-przez-cale-zycie/770-perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie			
PL2	2014	Program Solidarność pokoleń. Działania dla zwiększenia aktywności zawodowej osób w wieku 50+; Programma per la solidarietà tra le generazioni: misure per l'aumento dell'attività economica tra le persone con più di 50 anni (rinnovo); https://www.premier.gov.pl/wydarzenia/decyzje-rzadu/program-solidarnosc-pokolen-dzialania-dla-zwiekszenia-aktywnosci-zawodowej.html http://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/program-solidarnosc-pokolen/	x	x	x
PL3	2014	Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014-2020; Programma di governo per l'attività sociale dei cittadini anziani per il 2014-2020; http://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/rzadowy-program-asos/	x		x
PT1	2014	Portugal 2020 – Acordo de Parceria 2014-2020; Portogallo 2020 – Accordo di partenariato 2014-2020 (stabilito con la Commissione europea); http://www.portugal.gov.pt/media/1325391/20140131%20acordo%20parceria%20portugal%202020.pdf	x	x	x
PT2	2013	Estratégia de Fomento Industrial para o Crescimento e o Emprego 2014-2020; Strategia di promozione industriale per la crescita e l'impiego 2014-2020; http://www.gren.pt/np4/np4/?newsId=4042&fileName=RCM91_2013.pdf	x	x	
PT3	2014	Estratégia Europa 2020 – Ponto de Situação das Metas em Portugal, Abril de 2014; Strategia Europa 2020 – Situazione attuale degli obiettivi in Portogallo, aprile 2014; http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/nrp2014_portugal_pt.pdf	x	x	x
RO1	2011	Legea Educației Naționale, nr. 1/2011 – (Programul «A doua Șansă»); Legge nazionale per l'istruzione, n.1/2011 – (Programma «della seconda opportunità»); http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage	x		x
SI1	2013	Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih 2013-2020; Piano strategico per l'istruzione degli adulti nella Repubblica slovena 2013-2020; http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO97	x	x	x
SI2	2013	Strategija vključevanja priseljencev v izobraževanje odraslih; Strategia per l'inclusione dei migranti nell'istruzione degli adulti; http://arhiv.acs.si/dokumenti/Strategija_vkljucjevanja_priseljencev_v_IO.pdf			x
SI3	2011	Smernice za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2012-2015; Linee guida per l'attuazione delle misure della politica per l'impiego per il 2012-2015; http://www.ess.gov.si/files/3286/Smernice_APZ_2012_2015.pdf	x	x	x
SK1	2010	Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a zmene a doplnení niektorých zákonov; Legge n. 568/2009 sull'apprendimento permanente e i cambiamenti e integrazioni alle leggi emendate con atto successivo; https://www.minedu.sk/data/att/4125.pdf			
SK2	2011	Stratégia celoživotného vzdelávania 2011; Strategia per l'apprendimento permanente 2011; http://nuczv.sk/wp-content/uploads/strategia-celozivotneho-vzdelavania-2011.pdf			
FI1	2011	Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016 Kehittämissuunnitelma; Piano di sviluppo per l'istruzione e la ricerca 2011-2016; http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm03.pdf			x

Codice	Anno pubbl.	Nome del documento politico in una lingua ufficiale del paese; Nome del documento politico in italiano; Link al documento politico	Finanziam ento		Valutazione
			FN	FE	
FI2	2011	Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet; Obiettivi strategici per lo sviluppo dell'orientamento permanente, Ministero finnicoper l'Istruzione e la cultura, 2011; http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr15.pdf?lang=fi			
FI3	2012	Nuorten aikuisten osaamishjelma; Programma per le abilità dei giovani; http://www.nuorisotakuu.fi/en/youth_guarantee	x		x
SE		<i>il paese ha riferito che durante il quinquennio in questione (2009-2014) non sono stati emessi documenti politici rilevanti che contenessero riferimenti espliciti alle opportunità di sviluppo delle abilità o di conseguimento di ulteriori qualifiche per gli adulti con scarse abilità di base o con qualifiche di basso livello. Pertanto, la Svezia non è riportata nella figura. Va detto però che nel gennaio 2013 è stato introdotto un nuovo curriculum per l'istruzione municipale degli adulti. Tra le altre aree tematiche, il curriculum indica le abilità di base e le competenze chiave, senza tuttavia fare riferimento esplicito agli adulti con scarse abilità di base o qualifiche di basso livello. Per ulteriori dettagli si veda http://www.skolverket.se/publikationer?id=3238 (consultato il 1 dicembre 2014).</i>			
UK-ENG1	2013	Rigour and Responsiveness in Skills; Rigore e reattività delle abilità; https://www.gov.uk/government/publications/rigour-and-responsiveness-in-skills	x	x	
UK-ENG2	2011	New Challenges New Chances; Nuove sfide nuove opportunità; https://www.gov.uk/government/consultations/new-challenges-new-chances-next-steps-in-implementing-the-further-education-reform-programme	x	x	x
UK-ENG3	2010	Skills for Sustainable Growth: Strategy Document; Abilità per una crescita sostenibile: documento di strategia; https://www.gov.uk/government/publications/skills-for-sustainable-growth-strategy-document	x	x	x
UK-WLS1	2014	Policy Statement on Skills; Politica per le abilità; http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/skillsandtraining/policy-statement-on-skills/?lang=en			
UK-WLS2	2010	Delivering Community Learning for Wales; Offrire un apprendimento finanziato dalle comunità locali in Galles http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/learningproviders/communitylearning/deliveringlearning/?lang=en	x	x	x
UK-NIR1	2011	Success Through Skills: Transforming Futures; Successo attraverso le abilità: trasformare il futuro; http://www.delni.gov.uk/index/publications/pubs-successthroughskills/success-through-skills-transforming-futures.htm			x
UK-SCT1	2010	Adult Literacies in Scotland 2020 Strategic Guidance; Alfabetizzazione degli adulti in Scozia 2020: orientamento strategico; http://www.scotland.gov.uk/Publications/2011/01/25121451/0			x
UK-SCT2	2012	Strategic Guidance for Community Planning Partnerships: Community Learning and Development (2012); Orientamento strategico per i partenariati finanziati dalle comunità locali: pianificazione dell'apprendimento e sviluppo (2012); http://www.scotland.gov.uk/Publications/2012/06/2208/0			x
UK-SCT3	2010	Literacy Action Plan: An Action Plan to Improve Literacy in Scotland; Piano d'azione per l'alfabetizzazione: un piano d'azione per migliorare l'alfabetizzazione in Scozia.			x

Codice	Anno pubbl.	Nome del documento politico in una lingua ufficiale del paese; Nome del documento politico in italiano; Link al documento politico	Finanziamento		Valutazione
			FN	FE	
		http://www.scotland.gov.uk/Publications/2010/10/27084039/0			
IS1	2010	Lög um framhaldsfræðslu. 2010 nr. 27 31. mars; Legge sull'istruzione degli adulti n. 27/2010; http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-PDF-Althjodlegt/Adult-Education-Act.pdf	x		x
IS2	2011	20/20 Sóknaráætlun Íslands; Islanda 2020 – Dichiarazione di politica governativa per l'economia e la comunità; http://eng.forsaetisraduneyti.is/iceland2020/			x
LI1	2011	Bildungsstrategie 2020 und Massnahmenplan; Strategia nazionale sull'istruzione 2020 e Piano d'azione; http://www.llv.li/files/sa/pdf-llv-sa-broschuere_bildungsstrategie_2020.pdf http://www.llv.li/files/sa/pdf-llv-sa-broschuere_bildungsstrategie_2020.pdf			
LI2	2010	Integrationskonzept; Concetto nazionale sull'integrazione; http://www.integration.li/CFDOCS/cmsout/admin/index.cfm?GroupID=220&MandID=1&melD=156&	x		
NO1	2009	St. Meld. nr. 44 (2008–2009) Utdanningslinja; Rapporto n. 44 (2008–2009) allo Storting. Strategia sull'istruzione; http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDPDFS.pdf			
NO2	2012	Meld. St. 6 (2012–2013). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap; Meld. St. 6 (2012–2013). Una politica di integrazione completa. Diversità e comunità; http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-6-20122013.html?id=705945			
NO3	2013	Meld.St.20 (2012–2013). På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen; Meld.St.20 (2012–2013). Sulla pista giusta. Qualità e diversità nella scuola comune; http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf			
TR1	2013	10. Kalkınma Planı; 10° Piano di sviluppo; http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/518/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf			x
TR2	2009	Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi; Documento strategico sull'apprendimento permanente; http://www.hayatboyuogrenme.gov.tr/images/yukleme/hbo_strateji.pdf			
TR3	2009	Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı; Piano strategico del Ministero dell'istruzione nazionale (2010-2014); http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf			x

Allegato 2

Le quattro tabelle seguenti fanno riferimento al Capitolo 6, Figura 6.3 (Tabella 1 e Tabella 2) e alla Figura 6.4 (Tabella 3 e Tabella 4). Forniscono maggiori dettagli sugli strumenti di cofinanziamento a cui si fa riferimento nelle figure precedenti.

Tabella 1: Strumenti di cofinanziamento con trattamento preferenziale o sostegno mirato per gli adulti scarsamente qualificati ⁽²⁾, 2013/14

Paese	Tipo di strumento di cofinanziamento (incluso il suo titolo, se disponibile)	Profilo degli studenti adulti	Istruzione e formazione (tipo e programma)
Belgio – Comunità fiamminga	Buono formativo – <i>Opleidingscheque</i>	Dipendenti senza diploma di istruzione secondaria superiore (ISCED 3) – per questo gruppo i buoni sono gratuiti	Formazione fuori dal luogo di lavoro organizzata da un soggetto riconosciuto che offre formazione
Danimarca	Congedo per motivi di studio retribuito e sovvenzionato – indennità VEU	Adulti con al massimo un diploma d'istruzione di base (ISCED 2)	Istruzione degli adulti a finalità professionale e istruzione e formazione professionale continua (CVET)
	Congedo per motivi di studio retribuito e sovvenzionato – indennità SVU <i>Almen</i> per l'istruzione generale	Dipendenti che hanno frequentato la scuola per 8 anni o per un periodo di tempo inferiore e che hanno seguito una formazione professionale senza limite di durata Dipendenti che hanno frequentato la scuola per 10 anni al massimo e che hanno seguito una formazione professionale per 2 anni al massimo Dipendenti che hanno frequentato la scuola per 10 anni al massimo e che hanno seguito una formazione professionale senza limite di durata, sempre che non ne abbiano fatto uso per cinque anni	Programmi preparatori di istruzione degli adulti in matematica, lettura e scrittura (FVU) Istruzione generale formale fino al livello secondario superiore (ISCED 3)
Spagna	Congedo retribuito per motivi di studio – permesso di formazione individuale (<i>Permiso individual de formación</i>)	Gli adulti senza un livello ISCED 2 e 3 (istruzione secondaria inferiore e superiore) rientrano in un gruppo prioritario	Programma di istruzione e formazione ufficialmente riconosciuto per il conseguimento di una qualifica ufficiale
Svezia	Borse di studio e prestiti	Gli studenti fino a 56 anni iscritti a programmi di livello ISCED 1-3 possono ricevere una borsa di studio di importo superiore con una quota del 73% del sostegno totale (per gli altri studenti la quota generale è pari al 31%). Il resto viene coperto da un prestito a scelta dello studente.	Istruzione e formazione generale e professionale al livello ISCED 1, 2 e 3

Fonte: Eurydice per BEnI, DK, e SE e Cedefop (database sul finanziamento dell'apprendimento degli adulti) per ES.

⁽²⁾ Per una definizione di “adulti scarsamente qualificati” si veda il Glossario.

Tabella 2: Strumenti di cofinanziamento con trattamento preferenziale o sostegno mirato per altri gruppi specifici ⁽³⁾, 2013/14

Paese	Tipo di strumento di cofinanziamento (incluso il suo titolo, se disponibile)	Profilo degli studenti adulti
Belgio – Comunità fiamminga	Indennità compensative per il rimborso delle spese di trasporto e di accudimento dei bambini	Disoccupati in cerca di impiego che frequentano un corso di formazione professionale con il VDAB (il servizio pubblico per l'impiego fiammingo) o un ente associato del VDAB nell'ambito del Contratto di formazione individuale professionale in azienda (<i>Individuele beroepsopleiding in de onderneming</i> – IBO)
	Indennità di formazione utilizzabile per la compensazione del premio di produttività e per il rimborso delle spese di trasporto da parte del datore di lavoro. I datori di lavoro ricevono un sostegno finanziario.	Disoccupati in cerca di impiego assunti e formati con il Contratto di formazione individuale professionale in azienda (<i>Individuele beroepsopleiding in de onderneming</i> – IBO)
Belgio – Comunità francese ⁽⁴⁾	Borsa di studio (pari a un euro per ogni ora di formazione)	Disoccupati in cerca di impiego che non sono in possesso di un diploma di istruzione secondaria superiore (ISCED 3), che sono iscritti all'Ufficio di collocamento di Bruxelles (<i>Actiris</i>) e che hanno firmato un contratto di formazione con <i>Bruxelles Formation</i>
Belgio – Comunità tedesca	Borsa di studio (pari a 0,99 EURO per ogni ora di formazione) incluso il rimborso delle spese di trasporto	Disoccupati in cerca di impiego che partecipano a una formazione organizzata o riconosciuta dall'ufficio di collocamento
Germania	Buono formativo (<i>Bildungsgutschein</i>)	Disoccupati in cerca di impiego in presenza di condizioni specifiche relative alla situazione del mercato del lavoro e alla disponibilità di qualifiche
Estonia	Rimborso dei costi di iscrizione ai corsi per il raggiungimento dei requisiti linguistici previsti per la concessione della cittadinanza	Individui che non sono cittadini estoni, che hanno superato l'esame di lingua estone e di cittadinanza o solo l'esame di lingua; coloro a cui è stato ordinato di sostenere l'esame di lingua dall'ispettorato sulla lingua o coloro che hanno superato l'esame di lingua estone
Spagna	Indennità che coprono le spese di vitto e di trasporto.	Disoccupati in cerca di impiego che partecipano a corsi di formazione nel quadro dei programmi di Formazione per l'impiego (indipendentemente dal livello d'istruzione in questione)
	Sovvenzioni	Disoccupati in cerca di impiego iscritti a programmi di formazione personalizzati
Croazia	Indennità equivalenti al salario minimo, compreso il pagamento dei contributi pensionistici e dell'assicurazione sanitaria e la copertura delle spese di trasporto (nell'ambito dell'iniziativa "La conoscenza si ripaga")	Disoccupati in cerca di impiego iscritti all'istruzione di base (ISCED 1 e 2; <i>Osnovna škola za odrasle</i>) o a programmi di istruzione secondaria superiore (ISCED 3) propedeutici a un lavoro in aree con carenza di competenze
Cipro	Indennità di formazione settimanale	Disoccupati in cerca di impiego iscritti a programmi di formazione iniziale accelerati
Lettonia	Buono per la formazione e borsa di studio aggiuntiva	Disoccupati in cerca di impiego che frequentano corsi approvati di istruzione non formale per lo sviluppo delle abilità sociali e professionali di base
Lussemburgo	Buoni per i programmi d'istruzione non formale degli adulti	Tra i gruppi target: disoccupati in cerca di impiego e persone bisognose di sostegno come riconosciuto dall'ufficio immigrazione (OLAI) o dagli uffici preposti all'assistenza sociale comunale
Malta	Schema di sussidi per la formazione	Disoccupati in cerca di impiego
Austria	Rimborso (50%) delle tasse di iscrizione al corso di tedesco nel caso in cui l'esame venga superato	Individui che hanno bisogno di imparare il tedesco come seconda lingua per sostenere un esame di livello A2 del <i>Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue</i> .
		Ai candidati viene assegnato il rimborso se superano un

⁽³⁾ La categoria "altri gruppi specifici" comprende disoccupati in cerca di impiego, non madrelingua e/o dipendenti più anziani.⁽⁴⁾ Si riferisce alla regione di Bruxelles.

Paese	Tipo di strumento di cofinanziamento (incluso il suo titolo, se disponibile)	Profilo degli studenti adulti
		esame di tedesco al livello A2, fino a un massimo di 300 ore di insegnamento e di 750 Euro rispettivamente. Per averne diritto, il corso dev'essere organizzato da un ente ufficialmente certificato e l'esame superato entro 18 mesi dall'ingresso nel paese.
Polonia	Indennità di disoccupazione maggiorata del 20% (cioè i partecipanti ricevono il 120% delle indennità di disoccupazione); la copertura delle tasse d'esame; parziale copertura degli studi post-laurea; prestiti; rimborsi di spese di viaggio; alloggio (se la formazione avviene al di fuori città di residenza)	Disoccupati in cerca di impiego che seguono programmi di formazione o uno stage nel quadro del piano personalizzato delle attività stabilito dalla legge
Liechtenstein	Copertura delle tasse di iscrizione e dei costi di formazione	Disoccupati in cerca di impiego che seguono programmi di riconversione professionale o di reinserimento
	Buoni per la frequenza dei corsi di tedesco	Cittadini non-EU/EEC che devono conoscere a fondo la lingua tedesca per ottenere la residenza e la cittadinanza

Fonte: Eurydice per BE, DE, EE, ES, HR, CY, LV, LU, MT, AT, PL e LI.

Tabella 3: Strumenti di cofinanziamento per spingere i datori di lavoro a incoraggiare i dipendenti scarsamente qualificati ⁽⁵⁾ a partecipare all'istruzione e alla formazione, 2013/14

Paese	Tipo di strumento di cofinanziamento (incluso il suo titolo, se disponibile)	Profilo degli studenti adulti
Belgio – Comunità fiamminga	Riduzione del costo d'iscrizione sostenuto dal datore di lavoro per i propri dipendenti	Dipendenti senza diploma di istruzione secondaria superiore (ISCED 3) considerati "impiegati a rischio" e quando frequentano un programma di formazione professionale VDAB
Germania	Sussidi al datore di lavoro per compensare lo stipendio corrisposto ai dipendenti in congedo di formazione retribuito	Dipendenti che prendono un'aspettativa per la formazione per conseguire almeno l'equivalente del livello 4 del Quadro tedesco delle qualifiche
Spagna	Riduzione, nell'ambito del contratto di formazione e di apprendimento, dei contributi sociali versati dal datore di lavoro e finanziamento parziale o totale dei costi di formazione	Individui di età compresa tra i 16 e i 24 anni che non possiedono una qualifica generale o una qualifica professionale riconosciuta dal sistema di formazione professionale per l'impiego
Italia	Buoni, per i datori di lavoro, che coprono l'80% dei costi di formazione erogati nell'ambito del programma "interventi urgenti a sostegno dell'occupazione"	Dipendenti con al massimo un diploma di istruzione primaria (ISCED 1)
Lussemburgo	Il più alto livello (35%) di rimborso dei costi salariali concesso al datore di lavoro	Dipendenti che frequentano un corso di istruzione e formazione che non possiedono alcuna qualifica formale (di istruzione secondaria inferiore, ISCED 2, al massimo) e che lavorano nell'azienda da meno di dieci anni
	Copertura della differenza tra l'importo dell'indennità di formazione complementare concessa agli apprendisti durante la loro formazione iniziale e il salario minimo	Apprendisti adulti iscritti a programmi di istruzione secondaria
Austria	Copertura delle tasse universitarie e delle tariffe giornaliere per i formatori esterni chiamati in azienda nell'ambito di programmi di formazione per le PMI	Donne in possesso di qualifiche di basso o medio livello
Regno Unito – Inghilterra	Copertura dei costi di formazione per gli apprendisti (50% se di età compresa tra 19 e 24 anni, e fino al 50% se di età superiore a 25 anni)	Apprendisti

Fonte: Eurydice per BENI; DE; ES; LU e UK-ENG e Cedefop (database sul finanziamento dell'apprendimento degli adulti) per IT e AT.

⁽⁵⁾ Per una definizione di "adulti scarsamente qualificati" si veda il Glossario.

Tabella 4: Strumenti di cofinanziamento per spingere i datori di lavoro a incoraggiare gli adulti appartenenti ad altri gruppi specifici ⁽⁶⁾ a partecipare a corsi di istruzione e formazione, 2013/14

Paese	Tipo di strumento di cofinanziamento (incluso il suo titolo, se disponibile)	Profilo degli studenti adulti ⁽⁷⁾
Belgio – Comunità fiamminga	Sovvenzioni nell'ambito del contratto di formazione professionale individuale in azienda (<i>Individuele beroepsopleiding in de onderneming</i> – IBO)	Disoccupati in cerca di impiego assunti e formati nel quadro del programma
	Lo schema VDAB prevede una compensazione finanziaria per i datori di lavoro che organizzano corsi di lingua sul posto di lavoro	Persone che non parlano l'olandese
Danimarca	Sovvenzioni	Disoccupati in cerca di impiego
Estonia	Sovvenzioni	Persone che sono rimaste fuori dal mondo del lavoro per malattia e inabilità al lavoro
Francia	Sovvenzioni per i contratti di formazione professionale (<i>période de professionalisation</i>)	Dipendenti che rientrano al lavoro dopo essersi prese cura dei figli
	Sovvenzioni	Dipendenti di più di 45 anni con vent'anni di esperienza e che lavorano nell'azienda da almeno un anno
Italia	Buoni, per i datori di lavoro, che coprono l'80% dei costi di formazione erogati nell'ambito del programma "interventi urgenti a sostegno dell'occupazione"	Donne che hanno superato i 40 anni d'età
Lituania	Sovvenzioni	Disoccupati in cerca di impiego
Lussemburgo	Sovvenzioni	Dipendenti con più di 45 anni con dieci anni di esperienza
Austria	Sovvenzioni	Dipendenti che hanno superato i 45 anni
Polonia	Assegno che copre i costi di formazione e borsa di studio premio	Disoccupati in cerca di impiego che superano l'esame finale di istruzione e formazione professionale a cui hanno partecipato
Finlandia	Sovvenzioni	Persone che sono rimaste fuori dal mondo del lavoro per malattia e inabilità al lavoro e disoccupati cronici

Fonte: Eurydice per BEnl, DK, EE, FR, LT, LU, AT, PL e FI e Cedefop (database sul finanziamento dell'apprendimento degli adulti) per IT.

⁽⁶⁾ La categoria "altri gruppi specifici" include persone che sono fuori dal mercato del lavoro da un certo periodo di tempo (ad es. disoccupati in cerca di impiego o persone che rientrano nel mondo del lavoro dopo essersi prese cura dei figli o aver avuto problemi di salute), dipendenti più anziani e/o non madrelingua.

⁽⁷⁾ Quando si parla di "disoccupati in cerca di impiego" la tabella si riferisce a persone formate (e magari assunte) dal datore di lavoro che riceve un sostegno finanziario.

GLOSSARIO

Codici dei paesi

EU/EU-28	Unione europea	HU	Ungheria
		MT	Malta
BE	Belgio	NL	Paesi Bassi
BE fr	Belgio – Comunità francese	AT	Austria
BE de	Belgio – Comunità tedesca	PL	Polonia
BE nl	Belgio – Comunità fiamminga	PT	Portogallo
BG	Bulgaria	RO	Romania
CZ	Repubblica ceca	SI	Slovenia
DK	Danimarca	SK	Slovacchia
DE	Germania	FI	Finlandia
EE	Estonia	SE	Svezia
IE	Irlanda	UK	Regno Unito
EL	Grecia	UK-ENG	Inghilterra
ES	Spagna	UK-WLS	Galles
FR	Francia	UK-NIR	Irlanda del Nord
HR	Croazia	UK-SCT	Scozia
IT	Italia	IS	Islanda
CY	Cipro	LI	Liechtenstein
LV	Lettonia	MK*	Ex Repubblica jugoslava di Macedonia
LT	Lituania	NO	Norvegia
LU	Lussemburgo	TR	Turchia

MK*: codice ISO 3166. Codice provvisorio che non pregiudica in alcun modo la nomenclatura definitiva di questo paese, che verrà stabilita in seguito ai negoziati attualmente in corso sotto gli auspici delle Nazioni Unite (http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm).

Codici statistici

:	Dati non disponibili	(–)	Non valido
---	----------------------	-----	------------

Definizioni

Adulti con scarse competenze di base: ai fini di questo rapporto, il termine fa riferimento agli adulti privi delle competenze di base (per ulteriori dettagli si veda → “Competenze di base”).

Adulti scarsamente qualificati/adulti con qualifiche di basso livello: coloro che abbiano completato l'istruzione o conseguito qualifiche corrispondenti al massimo ai livelli ISCED 0-2 (per ulteriori dettagli, si veda → “Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED)”).

Alfabetizzazione: nonostante non ci sia consenso generale sull'interpretazione del concetto di alfabetizzazione, il termine si riferisce di solito alla capacità di leggere e scrivere (per esempio NRDC, 2010a). Nel 1978, l'UNESCO ha raccomandato una definizione secondo la quale un analfabeta funzionale “può partecipare a tutte quelle attività in cui l'alfabetizzazione è richiesta per un efficace funzionamento del gruppo e della comunità di cui la persona fa parte, nonché per consentirle di continuare a utilizzare la lettura, la scrittura e il calcolo per il proprio sviluppo e di quello della comunità” (citato in UNESCO 2013, p. 20). Di conseguenza, l'UNESCO definisce l'alfabetizzazione come la “capacità di individuare, comprendere, interpretare, creare, comunicare ed elaborare, utilizzando materiali stampati e scritti associati a vari contesti. L'alfabetizzazione implica un apprendimento continuo che consente agli individui di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e il proprio potenziale, e partecipare appieno alla comunità e alla società in generale” (formulato nel giugno 2003 durante un convegno di esperti internazionali e citato in UNESCO 2004, p. 13).

Apprendimento a distanza: istruzione e formazione impartite a distanza attraverso i mezzi di comunicazione: libri, radio, TV, telefono, corrispondenza, computer o video (Cedefop, 2008).

Apprendimento flessibile: istruzione e formazione che risponde ai bisogni e alle preferenze degli studenti. L'apprendimento flessibile permette agli studenti di scegliere come, dove e quando studiare in modo da mantenere la motivazione e la perseveranza, soprattutto quando la frequenza presso una scuola o un centro formativo è difficile (nel caso, ad esempio, di studenti che vivono in contesti rurali, adulti con più responsabilità o problemi di salute). La comunicazione basata sulle TIC tra studenti e insegnante è una caratteristica comune dell'apprendimento flessibile, ma studenti e insegnante possono anche incontrarsi di persona (NRDC, 2010b).

Apprendimento informale: secondo la Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 ⁽¹⁾ l'apprendimento informale è un “apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero e non strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento; esso può essere non intenzionale dal punto di vista del discente; esempi di risultati di apprendimento acquisiti mediante l'apprendimento informale sono le abilità acquisite durante le esperienze di vita e lavoro come la capacità di gestire progetti o le abilità nelle TIC acquisite sul lavoro; le lingue e le abilità interculturali acquisite durante il soggiorno in un altro paese; le abilità nelle TIC acquisite al di fuori del lavoro, le abilità acquisite nell'ambito del volontariato, nelle attività culturali e sportive, nel lavoro, nell'animazione socio-educativa e tramite attività svolte in casa (ad esempio, l'accudimento dei bambini). Le indagini statistiche (in particolare, l'Indagine sull'istruzione degli adulti) definiscono l'apprendimento informale come “intenzionale, ma meno organizzato e meno strutturato [...] e possono includere per esempio eventi di apprendimento (attività) che avvengono in famiglia, sul luogo di lavoro e nella vita di ogni giorno” (Eurostat, 2006).

⁽¹⁾ Ibid.

Apprendimento/istruzione formale: in base alla Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 ⁽²⁾, l'apprendimento formale è "l'apprendimento erogato in un contesto organizzato e strutturato, specificamente dedicato all'apprendimento, che di norma porta al conseguimento di qualifiche, generalmente sotto forma di certificati o diplomi". Le indagini statistiche (in particolare l'Indagine sull'istruzione degli adulti), definisce l'istruzione formale "istruzione offerta nel sistema di scuole, istituti superiori, università e di altri istituti di istruzione formale che di norma costituisce una "scala" continua di istruzione a tempo pieno per bambini e ragazzi, a cominciare da un'età compresa tra i cinque e i sette anni fino ad arrivare ai 20-25 anni. In alcuni paesi, le parti superiori di questa 'scala' sono costituite da programmi organizzati con un lavoro a tempo parziale e una frequenza a tempo parziale della scuola regolare e del sistema universitario: in questi paesi tali programmi sono conosciuti come "sistema duale" o con un termine equivalente (Eurostat, 2006).

Apprendimento/istruzione non formale: in base alla Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 ⁽³⁾, apprendimento non formale significa "apprendimento che si svolge attraverso attività pianificate (in termini di obiettivi e orari) in cui è presente qualche forma di sostegno all'apprendimento (ad es., il rapporto studente-insegnante); può includere programmi per l'insegnamento delle competenze professionali, alfabetizzazione degli adulti e istruzione di base per chi ha abbandonato presto la scuola; [...]". Indagini statistiche (in particolare, l'Indagine sull'istruzione degli adulti) definiscono l'istruzione non formale come "qualsiasi attività educativa organizzata e sostenuta che non corrisponda esattamente alla definizione di istruzione formale data in precedenza. L'istruzione non formale può svolgersi quindi sia dentro che fuori gli edifici scolastici, e rivolgersi a persone di tutte le età. A seconda del contesto del paese, può coprire programmi di alfabetizzazione, istruzione di base per i bambini che non vanno a scuola, sviluppo delle capacità umane e professionali e cultura generale. I programmi di istruzione non formale non seguono necessariamente il sistema "a scala" e possono avere durata differente" (Eurostat, 2006).

Classificazione internazionale standard dell'educazione (ISCED):

Quando nomina i livelli di istruzione, il presente documento fa riferimento alla Classificazione internazionale standard dell'educazione (ISCED), elaborata per facilitare il confronto di statistiche e indicatori tra un paese e l'altro sulla base di definizioni uniformi e concordate a livello internazionale. La copertura della ISCED si estende a tutte le opportunità di apprendimento organizzate e approvate per bambini, giovani e adulti, inclusi quelli con bisogni educativi speciali, indipendentemente dagli istituti o dai soggetti che le offrono o dalla forma in cui vengono offerte.

La classificazione ISCED 97 (UNESCO-UIS, 1996), che è il riferimento principale del presente documento, distingue sette livelli di istruzione:

ISCED 0 Istruzione preprimaria

L'istruzione preprimaria è la fase iniziale dell'istruzione organizzata. Si svolge in scuole o centri educativi ed è concepita per bambini di almeno 3 anni.

ISCED 1 Istruzione primaria

Questo livello comincia tra i 5 e i 7 anni, è obbligatorio in tutti i paesi e in genere dura dai 4 ai 6 anni.

⁽²⁾ Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale, 2012/C 398/01, 22.12.2012.

⁽³⁾ Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale, 2012/C 398/01, 22.12.2012.

ISCED 2 Istruzione secondaria inferiore

Prosegue i programmi di base dell'istruzione primaria, anche se l'insegnamento è organizzato per materia. Di solito la fine di questo livello coincide con la fine del ciclo di istruzione obbligatoria.

ISCED 3 Istruzione secondaria superiore

Questo livello, in genere, comincia alla fine del ciclo di istruzione obbligatoria. L'età di ingresso è di 15 o 16 anni. Per accedere è necessario avere completato l'istruzione obbligatoria, ma spesso vengono stabilite altre qualifiche minime. L'insegnamento è spesso organizzato maggiormente per materia che al livello ISCED 2. La durata tipica del livello ISCED 3 varia da due a cinque anni.

ISCED 4 Istruzione post-secondaria non terziaria

Questi programmi stanno a cavallo tra l'istruzione secondaria superiore e l'istruzione terziaria. Servono ad ampliare le conoscenze dei diplomati del livello ISCED 3. Esempi tipici sono i programmi studiati per preparare gli alunni per gli studi del livello 5 o i programmi formulati per preparare gli alunni all'accesso diretto al mondo del lavoro.

ISCED 5 Istruzione terziaria (primo ciclo)

Per accedere a questi programmi, normalmente, è necessario avere superato il livello ISCED 3 o 4. Questo livello include i programmi terziari con orientamento accademico (tipo A) che sono prevalentemente teorici e i programmi terziari con orientamento professionale (tipo B) che sono più brevi dei programmi di tipo A e che sono orientati verso l'ingresso nel mercato del lavoro.

ISCED 6 Istruzione terziaria (secondo ciclo)

Questo livello è riservato agli studi terziari che portano a una qualifica avanzata di ricerca (dottorato di ricerca).

La classificazione ISCED fa riferimento non solo all'istruzione dei giovani, descritta in questo rapporto come istruzione iniziale, ma anche all'istruzione e formazione continua/degli adulti. Quando i servizi statistici nazionali forniscono le informazioni sull'istruzione degli adulti e i programmi di formazione, devono indicare quali programmi di contenuto simile sono offerti ai vari livelli ISCED. Più specificamente, i programmi per gli adulti, di solito, si attengono alle seguenti caratteristiche:

- implicano studi di argomento simile a quello dei programmi di istruzione iniziale,
o
- i programmi su cui si basano portano a potenziali qualifiche simili a quelle dei corrispettivi programmi di istruzione iniziale.

Questo consente di utilizzare la classificazione ISCED quando vengono descritti i programmi di istruzione degli adulti all'interno del presente documento.

Va detto che la classificazione ISCED è stata rivista completamente nel 2011. La nuova classificazione (ISCED 2011) è in fase di introduzione graduale. Fornisce definizioni migliorate e una portata più ampia per controllare i modelli di istruzione globali. La Classificazione ISCED 2011, inoltre, presenta nuovi schemi di codifica per i programmi d'istruzione e i livelli d'istruzione (per ulteriori dettagli si veda UNESCO-UIS, 2011).

Competenze di base/offerta di programmi per le competenze di base (nell'istruzione e formazione degli adulti): nonostante ci si sforzi di stabilire una terminologia europea condivisa, viene continuamente ripetuto – tanto nella letteratura passata quanto nella più recente – che non esiste

alcuna definizione condivisa a livello internazionale del termine “competenze di base” o di alcuno dei termini correlati (ad es. competenze chiave, competenze fondamentali, ecc.). Cedefop (2008, p. 37) definisce il concetto di competenza di base come “le competenze necessarie per vivere nella società contemporanea, come ad esempio comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta, espressione scritta e matematica”. Accanto alle competenze di base, la stessa fonte fa riferimento alle nuove competenze di base “come le tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC), le lingue straniere, le competenze sociali, organizzative e di comunicazione, la cultura tecnologica, l’imprenditorialità” (ibid., p. 132). La somma delle competenze di base e delle nuove competenze di base è definita “competenze chiave” (ibid., p. 101).

Ai fini del rapporto, le competenze di base (o l’offerta/programmi relativi alle competenze di base) si riferisce alle competenze di lettura, scrittura e TIC (con o senza riferimento alle altre competenze).

Divulgazione: una serie di iniziative al di fuori degli istituti di istruzione formale studiati per individuare ed attirare i non discenti, per incoraggiarli a iscriversi a programmi di istruzione e formazione (NRDC, 2010a).

Gruppi vulnerabili: nel quadro del presente rapporto, il termine si riferisce ad adulti con uno scarso livello di competenze di base, lavoratori che svolgono mansioni poco qualificate, coloro che entrano nell’età adulta senza avere conseguito qualifiche, gruppi emarginati, migranti e lavoratori più anziani.

Istruzione degli adulti: istruzione generale o professionale offerta agli adulti dopo l’istruzione e la formazione iniziale per scopi professionali e/o personali, e che si propone di:

- fornire istruzione generale per gli adulti in argomenti che siano di particolare interesse per loro (ad es. le università aperte);
- fornire un apprendimento compensatorio nelle competenze di base (lettura, scrittura e calcolo) che gli individui possono non aver acquisito in una fase precedente, durante l’istruzione e la formazione iniziali, e in questo modo:
- dare accesso a qualifiche non conseguite, per varie ragioni, nella fase di istruzione e formazione iniziale;
- acquisire, migliorare o aggiornare conoscenze, abilità o competenze in un campo specifico: questa è l’istruzione e la formazione continua (Cedefop, 2008).

Istruzione e formazione continua: istruzione o formazione successiva all’istruzione e la formazione iniziale o all’ingresso nella vita lavorativa; ha come obiettivo aiutare le persone a:

- migliorare o aggiornare le conoscenze e/o competenze;
- acquisire nuove competenze per cambiare lavoro o riqualificarsi;
- proseguire il percorso personale o professionale (Cedefop, 2008).

Indagine internazionale sulle abilità degli adulti: fa riferimento alle tre indagini internazionali sulle abilità degli adulti: la PIAAC – Indagine sulle abilità degli adulti, la ALL – Indagine sull’alfabetizzazione e le abilità per la vita degli adulti e la IALS – l’Indagine internazionale sull’alfabetizzazione degli adulti.

Istruzione iniziale: istruzione formale, di solito indirizzata ai giovani prima del loro primo ingresso nel mercato del lavoro (adattato da UNESCO-UIS, 2011).

Istruzione popolare degli adulti: non esiste una definizione standard dell’espressione “istruzione popolare degli adulti”. Il concetto, tuttavia, si riferisce comunemente a corsi che hanno un carattere

non formale e offrono opportunità di sviluppo personale, arricchimento culturale e stimolanti dal punto di vista intellettuale o creativo e divertenti. L'istruzione popolare degli adulti è vista talvolta in contrapposizione all'istruzione professionale che prepara gli studenti alle carriere future. Il rapporto tra istruzione popolare e professionale però è più complesso. In diversi paesi europei con una forte tradizione liberale dell'istruzione degli adulti (soprattutto nei paesi nordici, ma anche nei paesi di lingua inglese, dove è chiamata *community learning/education*), i corsi possono portare a qualifiche riconosciute.

Livello centrale/Autorità di livello centrale: il livello centrale è il livello più alto dell'autorità educativa. È situato a livello nazionale (statale) nella maggior parte dei paesi. In alcuni paesi, sono le regioni (Comunità, *Länder*, ecc.) ad essere responsabili di tutte le questioni legate all'istruzione. In Belgio, Germania e Regno Unito, le varie giurisdizioni hanno i loro ministeri dell'istruzione.

Livello più alto dell'autorità educativa: si veda → "Livello centrale/Autorità di livello centrale".

Modularizzazione: approccio cosiddetto modulare ai programmi di istruzione e formazione, che spezzetta il contenuto in unità più piccole.

Orientamento: serie di attività formulate per aiutare gli individui a prendere decisioni di carattere didattico, professionale o personale e per portarle a compimento prima e dopo il loro ingresso nel mercato del lavoro (adattato da Cedefop, 2008).

Politiche attive del mercato del lavoro (ALMP): misure per aiutare i disoccupati a rientrare nel mondo del lavoro; consistono in servizi di collocamento, assegnazione di sussidi e programmi di intervento nel mercato lavorativo, come la formazione e la creazione di posti di lavoro.

Programma di istruzione: è definito come un insieme o una sequenza coerente di attività didattiche o di comunicazione elaborata e organizzata per raggiungere obiettivi di apprendimento predeterminati o per realizzare una serie specifica di compiti educativi per un periodo prolungato. Gli obiettivi includono il miglioramento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze in qualsiasi contesto personale, civico, sociale e/o di lavoro. Gli obiettivi di apprendimento sono tipicamente legati a quello di prepararsi per studi e/o un lavoro, un'attività economica o un tipo di occupazione più avanzati, ma possono anche risiedere in un desiderio di miglioramento personale o di puro piacere (UNESCO-UIS, 2011).

Programmi/schemi su vasta scala: programmi/schemi attivi in tutto il paese o su una vasta area geografica e non ristretti a un particolare istituto o zona. Questi programmi/schemi sono destinati a durare a lungo e si avvalgono di risorse pianificate per durare diversi anni di seguito (non si tratta quindi di iniziative finanziate sulla base di progetti a breve termine per la durata di due anni al massimo).

Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente: è un quadro comune europeo di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi, fungendo da dispositivo di traduzione utile a rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra paesi e sistemi europei differenti, sia per l'istruzione generale e superiore sia per l'istruzione e la formazione professionale. Consente di migliorare la trasparenza, la comparabilità e la trasferibilità delle qualifiche dei cittadini rilasciate secondo le prassi esistenti nei vari Stati membri (in base alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 ⁽⁴⁾).

⁽⁴⁾ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sull'istituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, OJ 2008/C 111/01, 6.5.2008.

Quadro nazionale delle qualifiche: in base alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 ⁽⁵⁾ il termine si riferisce a “uno strumento per la classificazione delle qualifiche in base a un insieme di criteri per determinati livelli di apprendimento raggiunti, che mira a integrare e coordinare i sottosistemi delle qualifiche nazionali e a migliorare la trasparenza, l’accesso, la progressione e la qualità delle qualifiche in relazione al mercato del lavoro e alla società civile”.

Qualifica: risultato formale di un processo di valutazione e validazione ottenuto quando l’autorità competente stabilisce che i risultati formativi conseguiti corrispondono a standard definiti ⁽⁶⁾.

Qualifiche di livello intermedio: qualifiche corrispondenti ai livelli ISCED 3 e 4 (per ulteriori dettagli, si veda → “Classificazione internazionale standard dell’educazione (ISCED)”).

Sportello unico: offerta di una serie completa di servizi da una postazione unica. Nel quadro dell’apprendimento degli adulti significa servizi quali l’orientamento professionale, la validazione dell’apprendimento non formale e informale e l’apprendimento personalizzato.

Strategia: un piano o metodo elaborato di solito dal governo nazionale/regionale per tentare di raggiungere un obiettivo generale.

Strumenti di cofinanziamento (nell’istruzione e formazione degli adulti): si riferisce ai programmi finanziari in cui almeno due parti contribuiscono ai costi di istruzione e formazione (ad es. studenti, datori di lavoro, autorità pubbliche). Gli strumenti di cofinanziamento di solito consistono in borse di studio, buoni, prestiti e congedo retribuito per motivi di studio.

Studenti adulti: ai fini di questo rapporto, gli studenti adulti sono individui di età superiore ai 18 anni che hanno già lasciato il sistema di istruzione e formazione iniziale. I più giovani (sopra i 16 anni) sono presi in considerazione solo laddove l’offerta rivolta a loro sia aperta anche a chi ha più di 18 anni.

Studenti maturi: ai fini del presente rapporto, il termine si riferisce a studenti che hanno superato l’età associata con l’istruzione iniziale ai diversi livelli ISCED (si veda → “Istruzione iniziale”, si veda → “Classificazione internazionale standard dell’educazione (ISCED)”).

Validazione (dell’apprendimento non formale e informale): in base alla Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 ⁽⁷⁾, la validazione dell’apprendimento non formale e informale è una conferma, da parte di un organo autorizzato, che i risultati formativi conseguiti corrispondono a standard definiti. Il processo consta di quattro fasi: 1. INDIVIDUAZIONE tramite colloquio di particolari esperienze; 2. DOCUMENTAZIONE che renda evidente le esperienze pregresse; 3. VALUTAZIONE formale di tali esperienze; e 4. CERTIFICAZIONE dei risultati della valutazione che possono portare a una qualifica parziale o completa.

⁽⁵⁾ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sull’istituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente, OJ 2008/C 111/01, 6.5.2008.

⁽⁶⁾ Ibid.

⁽⁷⁾ Ibid.

RINGRAZIAMENTI

AGENZIA ESECUTIVA PER L'ISTRUZIONE, GLI AUDIOVISIVI E LA CULTURA

ANALISI POLITICA ISTRUZIONE E GIOVENTÙ

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1049 Bruxelles
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Direzione scientifica

Arlette Delhaxhe

Autori

Daniela Kocanova (Coordinamento),
Ania Bourgeois, Ana Sofia de Almeida Coutinho,
con il contributo di Anna Mc Namee e Anne Gaudry-Lachet

Esperti esterni

Günter Hebler e Jörg Markowitsch (sostegno attraverso sviluppo concettuale e ricerca tematica)

Cedefop e Eurostat

Patrycja Lipinska (sostegno con il database Cedefop sul finanziamento dell'apprendimento degli adulti),
Elodie Cayotte e Philippe Lombardo (estrazione dati specifici e calcoli Eurostat)

Impaginazione e grafica

Patrice Brel

Coordinamento della produzione

Gisèle De Lel

UNITÀ NAZIONALI DI EURYDICE

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contributo dell'unità: Mario Steiner (esperto esterno)

BELGIO

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva; esperti della Comunità francese del Belgio (istruzione) e delle Regioni (formazione)

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contributo dell'unità: coordinamento di Eline De Ridder;
• Esperti del Ministero dell'istruzione e della formazione:
Tine Swaenepoel, Andy Thoelen, Katlijn Schroyens,
Liesbet Vermandere, Isabelle Goudeseune,
Anton Derks, Debby Peeters
• Esperto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali:
Isabel Van Wiele
• Esperto del VDAB (Servizi pubblici per l'impiego e
Agenzia di formazione professionale): Els Van de Walle
• Esperto del EPOS (Agenzia nazionale responsabile
dell'attuazione di Erasmus+ nelle Fiandre): Renilde
Reynders
• Esperto del SYNTRA (Agenzia fiamminga per la
formazione imprenditoriale): Annelies Goethals
• Esperti del Gruppo per l'integrazione civica (Servizio
amministrativo del Governo fiammingo): Piet De Glas

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contributo dell'unità: Stéphanie Nix

BOSNIA-ERZEGOVINA

Ministry of Civil Affairs
Department for Education
B&H 1
71000 Sarajevo

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contributo dell'unità: Lachezar Afrikanov e
Krasimira Dimitrova

CROAZIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contributo dell'unità: Duje Bonacci

CIPRO

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contributo dell'unità: Christiana Haperi (Ministero
dell'istruzione e della cultura); esperto: Professor Mary
Koutselini (Università di Cipro)

REPUBBLICA CECA

Eurydice Unit
Centre for International Cooperation in Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contributo dell'unità: Jana Halamová;
Esperto: Jan Brůha

DANIMARCA

Eurydice Unit
The Agency for Higher Education
Bredgade 43
1260 København K
Contributo dell'unità: Responsabilità collettiva insieme al
Ministero dell'istruzione danese

ESTONIA

Eurydice Unit
Analysis Department
Ministry of Education and Research
Munga 18
50088 Tartu
Contributo dell'unità: Kersti Kaldma (coordinamento);
esperto: Kairi Solmann (Ministero dell'istruzione e della
ricerca)

FINLANDIA

Eurydice Unit
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contributo dell'unità: Aapo Koukku

EX REPUBBLICA JUGOSLAVA DI MACEDONIA

National Agency for European Educational Programmes
and Mobility
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje

FRANCIA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contributo dell'unità: esperto: Carole Tuchsirer (socio-
economista, Centre d'Etudes de l'Emploi)

GERMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU Bureau of the German Ministry for Education and
Research, PT-DLR
Rosa-Luxemburg-Str.2
10178 Berlin
Contributo dell'unità: Hannah Gebel;
esperti: Thomas Bartelt (Ministero federale dell'istruzione e
della ricerca), Nicole Lederle (Unit Education Research,
Integration, Gender Research, PT-DLR)
Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contributo dell'unità: Thomas Eckhardt e Brigitte Lohmar

GRECIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contributo dell'unità: Magda Trantallidi, Anastasia Kotsira
e Nicole Apostolopoulou.

UNGHERIA

Eurydice National Unit
Hungarian Institute for Educational Research and
Development
Szalay u. 10.-14.
1055 Budapest
Contributo dell'unità: Mártonfi György (esperto) e Olasz
Krisztina (coordinamento)

ISLANDA

Eurydice Unit
Education Testing Institute
Borgartúni 7a
105 Reykjavík
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contributo dell'unità: Phil O Flaherty, Marian Carr e Tom
Slevin (Department of Education & Skills); Clare Condrón
(SOLAS); Andrina Wafer (Quality Qualifications Ireland);
Brian Mc Cormack, Shay Conway (Department of Social
Protection)

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contributo dell'unità: Erika Bartolini, Erica Cimò;
esperti: Luca Tucci (*Dirigente, Dipartimento dell'Istruzione,
Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la
valutazione del sistema nazionale di istruzione, Ministero
dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR*),
Enrica Tais, Sebastian Amelio (*Dirigenti scolastici,
Dipartimento dell'Istruzione, Direzione Generale per gli
ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema
nazionale di istruzione, Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca – MIUR*), Donatella Rangoni
(Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
Ricerca Educativa, INDIRE).

LETTONIA

Eurydice Unit
State Education Development Agency
Valņu street 3
1050 Riga
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva; esperti del
Ministero dell'istruzione e della scienza: Karīna Brikmāne e
Jelena Muhina; esperti dell'Agenzia di Stato per lo sviluppo
dell'istruzione: Didzis Poreiters (Responsabile del
database nazionale delle opportunità di apprendimento) e
Ilze Astrīda Jansone, *Euroguidance* Lettonia

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contributo dell'unità: Schulamt Fürstentum Liechtenstein

LITUANIA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contributo dell'unità: Responsabilità collettiva dell'unità in
collaborazione con l'esperto esterno Saulius Samulevičius

LUSSEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
58, boulevard Grande-Duchesse Charlotte
1330 Luxembourg
Contributo dell'unità: Chantal Fandel (MENJE
Luxembourg); Kathleen Lapie (National Eurydice Unit
Luxembourg)

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Ministry for Education and Employment
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva; Maria Brown
e Louise Gafà

MONTENEGRO

Eurydice Unit
Rimski trg bb
81000 Podgorica

PAESI BASSI

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contributo dell'unità: Caroline Liberton, Hans Hindriks e Amnon Owéd (responsabilità collettiva)

NORVEGIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

POLONIA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contributo dell'unità: Magdalena Górowska-Fells in accordo con il Ministero dell'istruzione nazionale

PORTOGALLO

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contributo dell'unità: Isabel Almeida; esperti: Elsa Caldeira; Francisca Simões; Raquel Oliveira

ROMANIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Contributo dell'unità: Veronica – Gabriela Chirea; in collaborazione con gli esperti: Maria Țoia (The Romanian Institute for Adult Education – IREA); Ciprian Fartușnic, Magda Balica (Institute of Science Education); Eugenia Popescu (Ministry of National Education); Gheorghe Bunescu, PhD Professor (Valahia University of Târgoviște)

SERBIA

Eurydice Unit Serbia
Foundation Tempus
Resavska 29
11000 Belgrade

SLOVACCHIA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

SLOVENIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Education Development Office
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contributo dell'unità: Katja Dovžak, Barbara Kresal Sterniša e Tanja Taštanoska (Ministero dell'istruzione, della scienza e dello sport) in collaborazione con esperti esterni dell'Istituto sloveno per l'istruzione degli adulti, Ministero del lavoro, della famiglia, degli affari sociali e delle pari opportunità e lo Sviluppo delle risorse umane slovene a il Fondo borse di studio

SPAGNA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contributo dell'unità: Flora Gil Traver, Mercedes Lucio-Villegas de la Cuadra; esperti esterni: Fátima Rodríguez Gómez, Ángel Ariza Cobos

SVEZIA

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/The Swedish Council for Higher Education
Universitets- och högskolerådet
Box 45093
104 30 Stockholm
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

TURCHIA

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contributo dell'unità: Osman Yıldırım Uğur, Dilek Güleçyüz, Hatice Nihan Erdal;
consulenza: Paşa Tefvik Cephe

REGNO UNITO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contributo dell'unità: Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland
c/o Intelligence Unit
Education Analytical Services
Scottish Government
Area 2D South, Mail point 28
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva; esperto: Stuart King (Principal Research Officer; Employability, Skills and Lifelong Learning Analysis; Scottish Government)

Istruzione e formazione degli adulti in Europa: ampliare l'accesso alle opportunità di apprendimento

Il presente rapporto di Eurydice ha come obiettivo quello di supportare lo scambio di politiche e pratiche tra paesi attraverso una panoramica generale delle politiche e dei dati sulla rinnovata agenda europea per l'apprendimento degli adulti. Il rapporto si concentra sulle misure capaci di garantire un adeguato accesso alle opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita ai gruppi più vulnerabili di discenti adulti, in particolare a quelli con uno scarso livello di competenze di base o a quelli in possesso di qualifiche insufficienti. I sei capitoli del rapporto coprono dati statistici di contesto sull'istruzione e la formazione degli adulti, impegni politici nazionali in relazione all'apprendimento degli adulti, principali tipologie di programmi finanziati con fondi pubblici, flessibilità e percorsi di progressione, iniziative di divulgazione e servizi di orientamento e sostegno finanziario mirato. Il rapporto si basa principalmente sulle informazioni raccolte attraverso la rete Eurydice nel 2014 e copre 35 sistemi educativi nazionali di 32 paesi europei (tutti gli Stati membri oltre a Islanda, Liechtenstein, Norvegia e Turchia). Oltre alle informazioni di Eurydice, il rapporto include dati provenienti da una serie di progetti di ricerca e dati statistici di indagini internazionali

Il compito della rete Eurydice è principalmente quello di comprendere e spiegare l'organizzazione e il funzionamento dei vari sistemi educativi europei. La rete offre descrizioni dei sistemi educativi nazionali, studi comparativi dedicati a tematiche specifiche, indicatori e dati statistici. Tutte le pubblicazioni di Eurydice sono disponibili gratuitamente sul sito di Eurydice o, a richiesta, in versione cartacea. Eurydice, attraverso il suo lavoro, mira a promuovere la comprensione, la cooperazione, la fiducia e la mobilità a livello europeo e internazionale. La rete è costituita da unità nazionali con sede nei paesi europei ed è coordinata dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura dell'Unione europea. Per ulteriori informazioni su Eurydice, cfr.: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

