



Modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa

*Accesso,
permanenza e
occupabilità*

2014

Rapporto Eurydice

*Istruzione e
formazione*





Modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa:

accesso,
permanenza e
occupabilità

2014

Rapporto Eurydice

Istruzione e
formazione

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

Si prega di citare questa pubblicazione nel modo seguente:

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

ISBN 978-92-9201-785-9

doi:10.2797/834951

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

Testo completato nel maggio 2014.

© Agazia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2014.

Il documento può essere riprodotto citando la fonte.

Agazia 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 71E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Internet: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

PREFAZIONE



La crisi economica è stato un segnale di allarme che ci ha costretti a concentrarci sulle questioni che contano realmente. L'istruzione è una di queste poiché rappresenta la chiave per costruire e sostenere il nostro futuro.

In un'epoca di sfide senza precedenti, l'istruzione è stata messa al centro della Strategia europea per una crescita intelligente e sostenibile, la Strategia EU 2020, e sono convinta che essa continuerà ad esercitare un ruolo di primo piano anche quando l'Europa sarà uscita dalla crisi. Il presente rapporto Eurydice, che prendendo in esame l'accesso all'istruzione superiore, la presenza di percorsi flessibili, la permanenza degli studenti e il passaggio all'occupazione, ci aiuterà a comprendere quali sono i risultati raggiunti e che cosa resta da fare sul fronte dell'istruzione superiore. La Commissione europea ha più volte e con fermezza raccomandato agli Stati membri di continuare a investire nei sistemi di istruzione superiore.

È indubbio che i sistemi di istruzione stiano cambiando nell'intento di aprirsi a un numero maggiore di studenti e di rispondere alle richieste sempre crescenti della società. Le autorità pubbliche, e in particolare gli istituti di istruzione superiore, si stanno adoperando per assicurare il successo nell'ampliamento della partecipazione, offrendo sostegno agli studenti e dando loro istruzione affinché possano soddisfare le complesse richieste di un mercato del lavoro in rapida evoluzione. Nel rapporto sono presenti molti esempi di buone politiche e pratiche, ma occorre fare di più.

In Europa stiamo diventando sempre più consapevoli del fatto che non è sufficiente investire di più nell'istruzione superiore ma che occorre anche investire in modo più intelligente. Non è sufficiente incoraggiare i giovani a iscriversi all'istruzione superiore. Dobbiamo aiutarli anche a completare con successo i programmi di studio, poiché ciò è vitale per il lavoro e la crescita economica, nonché per la loro autostima. Possiamo fare di più per assicurarci che gli studenti ricevano orientamento accademico di qualità prima di accedere all'istruzione superiore, che siano adeguatamente sostenuti nel corso dell'istruzione superiore e conoscano le opportunità di occupazione che li attendono al conseguimento del diploma.

Come tutte le pubblicazioni Eurydice questo rapporto si basa su informazioni autorevoli provenienti da tutti i paesi. Esso fornisce un quadro comparativo chiaro delle politiche e delle azioni nazionali adottate per sostenere gli studenti nell'accesso all'istruzione superiore, nel corso degli studi e nella passaggio al mercato del lavoro. Il rapporto contiene, inoltre, esempi interessanti di pratiche istituzionali di diverse parti d'Europa per mostrare il modo in cui gli istituti di istruzione superiore stanno implementando gli obiettivi di politica nazionale.

Sono convinta che se studiamo e riflettiamo sulle pratiche messe a punto in Europa, possiamo apprendere gli uni dagli altri e progredire nella modernizzazione dei nostri sistemi di istruzione superiore. Spero che questo rapporto aiuti molti di noi, decisori politici, istituti di istruzione superiore e pubblico in generale, a comprendere meglio le diverse politiche e azioni implementate in Europa e che ciò ci aiuti a compiere le scelte giuste per costruire un futuro migliore.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'AVassiliou', with a long horizontal flourish extending to the right.

Androulla Vassiliou

Commissario europeo per l'istruzione, la cultura,
il multilinguismo e la gioventù

INDICE

Prefazione	3
Indice delle figure	6
Codici	7
Principali risultati e conclusioni.....	9
Introduzione.....	13
Capitolo 1: Accesso e ampliamento della partecipazione.....	15
Capitolo 2: Permanenza degli studenti	29
Capitolo 3: Flessibilità degli studi dell'istruzione superiore	43
Capitolo 4: Occupabilità e transizione nel mercato del lavoro	61
Riferimenti bibliografici	81
Ringraziamenti	83

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1.1: Approcci politici nazionali per l'ampliamento della partecipazione, 2012/13.....	16
Figura 1.2: Monitoraggio delle caratteristiche della popolazione studentesca, 2012/13.....	18
Figura 1.3: Cambiamenti nella diversità della popolazione studentesca dell'istruzione superiore, 2002/03-2012/13.....	19
Figura 1.4: Dritto di ammissione all'istruzione superiore per studenti in possesso di qualifiche di scuola secondaria superiore, 2012/13.....	21
Figura 1.5: Percorsi di accesso all'istruzione superiore e monitoraggio degli studenti, 2012/13.....	22
Figura 1.6: Programmi ponte, 2012/13.....	22
Figura 1.7: Riconoscimento dell'apprendimento pregresso, 2012/13.....	23
Figura 2.1: Incentivi agli studenti per incoraggiarli a completare gli studi in un periodo limitato di tempo, 2012/13.....	34
Figura 2.2: Impatto dei tassi di abbandono sui finanziamenti agli istituti di istruzione superiore, 2012/13.....	35
Figura 2.3: Tassi di completamento/abbandono come criteri nella certificazione esterna di qualità, 2012/13.....	36
Figura 2.4: Tassi di completamento misurati in modo regolare, 2012/13.....	37
Figura 2.5: Metodi usati per il calcolo dei tassi di completamento, 2012/13.....	38
Figura 2.6: Calcolo regolare dei tassi di abbandono, 2012/13.....	39
Figura 3.1: Riconoscimento ufficiale dello status di studente e/o dei programmi part-time nei paesi europei, 2012/13.....	45
Figura 3.2: Impatto dello status ufficiale di studente part-time sugli aspetti finanziari degli studi di istruzione superiore, 2012/13.....	47
Figura 3.3: Entità dell'offerta di studi part-time nei paesi in cui esiste lo status di studente o programmi part-time ufficiali, 2012/13.....	48
Figura 3.4: Istituti di istruzione superiore specializzati nell'offerta di programmi di apprendimento a distanza e <i>e-learning</i> , 2012/13.....	50
Figura 3.5: Offerta di apprendimento a distanza, <i>e-learning</i> e <i>blended learning</i> negli istituti di istruzione superiore tradizionali, 2012/13.....	51
Figura 3.6: Riconoscimento dell'apprendimento pregresso non formale e informale per la progressione negli studi di istruzione superiore, 2012/13.....	54
Figura 4.1: Prospettive e approcci all'occupabilità nell'istruzione superiore, 2012/13.....	65
Figura 4.2: Previsioni sull'andamento del mercato del lavoro nei paesi europei, 2012/13.....	66
Figura 4.3a: Coinvolgimento dei datori di lavoro nello sviluppo del curriculum, 2012/13.....	68
Figura 4.3b: Coinvolgimento dei datori di lavoro nella didattica, 2012/13.....	68
Figura 4.3c: Coinvolgimento dei datori di lavoro nella pianificazione e gestione attraverso organismi decisionali e consultivi, 2012/13.....	68
Figura 4.4: Offerta di orientamento professionale durante l'intero percorso degli studi, 2012/13.....	71
Figura 4.5: Offerta di orientamento professionale per diplomati/ex studenti, 2012/13.....	72
Figura 4.6: Criteri riguardanti l'occupabilità nelle procedure di certificazione della qualità, 2012/13.....	73
Figura 4.7: Coinvolgimento dei datori di lavoro nella certificazione esterna di qualità, 2012/13.....	73
Figura 4.8: Indagini di monitoraggio sui diplomati, 2012/13.....	76
Figura 4.9: Esempi di sistemi di monitoraggio dei diplomati, 2012/13.....	78

CODICI

Codici dei paesi

UE/UE-27	Unione europea	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	CH	Svizzera
CY	Cipro	IS	Islanda
LV	Lettonia	LI	Liechtenstein
LT	Lituania	ME	Montenegro
LU	Lussemburgo	NO	Norvegia
HU	Ungheria	TR	Turchia

Codici statistici

:	Dati non disponibili	(-)	Non pertinente
---	----------------------	-----	----------------

PRINCIPALI RISULTATI E CONCLUSIONI

Introduzione e metodologia

Il presente rapporto è il secondo di una serie che si propone di sostenere l'evoluzione dell'agenda della modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa e fa seguito al rapporto del 2011 sui finanziamenti e la dimensione sociale. Esso esamina politiche e pratiche riguardanti l'esperienza compiuta dagli studenti all'interno del sistema di istruzione superiore con particolare riguardo a tre momenti: l'accesso, che richiede consapevolezza dell'offerta dell'istruzione superiore, dei requisiti per l'ammissione e del processo di ammissione; l'avanzamento nel programma di studio, compreso il sostegno che può essere disponibile in caso di difficoltà; il passaggio dall'istruzione superiore al mercato del lavoro.

Le informazioni sono state raccolte da tre diverse fonti: la fonte primaria è costituita dalle unità nazionali di Eurydice che hanno fornito informazioni su politiche e pratiche riguardanti gli argomenti trattati nel rapporto attraverso un questionario dettagliato. Tali informazioni sono state integrate dal contributo delle agenzie di certificazione della qualità di dodici paesi e da visite effettuate presso gli istituti di istruzione superiore di otto paesi. Le agenzie di certificazione della qualità hanno risposto a un breve questionario riguardante i requisiti da loro stabiliti in merito ad accesso, permanenza degli studenti e occupabilità. Le visite sono state effettuate in otto istituti di istruzione superiore d'Europa per meglio comprendere la relazione tra politiche nazionali e pratiche adottate dagli istituti.

Accesso

Nonostante i documenti di indirizzo politico europei evidenzino la priorità della dimensione sociale dell'istruzione superiore, e i paesi si siano impegnati nell'ambito del processo di Bologna a sviluppare strategie e a definire obiettivi misurabili, solo nove paesi hanno definito degli obiettivi gruppi specifici. Tali paesi, tuttavia, costituiscono un interessante esempio di elaborazione di politiche per il settore, poiché dimostrano che a livello nazionale sono stati adottati provvedimenti e che esistono diversi modelli di politiche e di approcci.

Per quanto riguarda le attività di monitoraggio, i risultati mostrano che c'è ancora molto lavoro da fare. Le pratiche adottate variano notevolmente in termini di caratteristiche della popolazione studentesca e fase del processo di istruzione superiore monitorati. Il cammino è ancora lungo, quindi, prima che possa emergere un quadro europeo convincente e basato su dati certi dei progressi compiuti sul fronte dell'ampliamento dell'accesso.

A livello nazionale sembra che alcune questioni che costituiscono parte integrante del dibattito sulla sottorappresentazione nell'istruzione superiore siano monitorate di rado. I dati sullo status di migranti sono rilevati in 13 sistemi e quelli sull'etnia degli studenti e del personale solo in otto. Allo stesso tempo, solo 13 sistemi rilevano dati sulla condizione occupazionale degli studenti prima del loro ingresso nell'istruzione superiore.

Anche laddove i dati sono raccolti, inoltre, non necessariamente sono utilizzati. Interrogati sui principali cambiamenti avvenuti nel corso degli ultimi dieci anni, 19 sistemi di istruzione, tra cui la maggioranza di quelli che raccolgono informazioni su diverse caratteristiche degli studenti, non sono stati in grado di riferire in che modo è cambiata la composizione sociale della popolazione studentesca.

Il monitoraggio risulta carente anche in relazione ai percorsi di accesso. In alcuni dei paesi in cui sono stati creati percorsi di ingresso alternativi nel tentativo di ampliare l'accesso, il numero degli studenti

che accede attraverso i diversi percorsi non è monitorato ufficialmente. Nei paesi in cui il monitoraggio è effettuato, si nota spesso che un percorso di accesso all'istruzione superiore domina su tutti gli altri.

Circa la metà dei sistemi di istruzione superiore europei ricorre a programmi ponte o al riconoscimento dell'apprendimento pregresso per ampliare l'accesso. Si osservano chiaramente, tuttavia, alcune tendenze geografiche, poiché tali misure rimangono prevalenti nell'Europa settentrionale e occidentale. Solo in un numero ristretto di casi più del 10% degli ingressi ha luogo attraverso percorsi alternativi.

Le informazioni apportate dalle agenzie di certificazione della qualità indicano che il ruolo da esse svolto rispetto all'ampliamento dell'accesso è estremamente limitato, e che l'attenzione alle tematiche dell'accesso e dell'ammissione è lungi dal costituire la norma. Infatti, anche laddove esse esaminano alcune delle questioni legate ai sistemi di ammissione, non lo fanno per verificare che questi rispondano all'obiettivo dell'ampliamento dell'accesso, ma si limitano a verificare che il processo di ammissione sia coerente con i requisiti del programma. Nessuna agenzia ha dichiarato di prendere in considerazione gli effetti provocati dai sistemi di ammissione su diversi tipi e profili di studenti.

Permanenza

La permanenza degli studenti può essere considerata un indicatore essenziale di prestazione dei sistemi di istruzione superiore. L'obiettivo dovrebbe prevedere che il maggior numero di studenti possibile progredisca negli studi fino a conseguire il diploma. Nel contesto dell'ampliamento della partecipazione, tuttavia, se i governi scelgono di sostenere l'ingresso di una più ampia gamma di studenti nell'istruzione superiore, si assumono anche la responsabilità sociale di impegnarsi a ridurre i rischi psicologici, economici e/o emotivi legati all'abbandono del percorso di istruzione.

I risultati del rapporto mostrano che occorre in primo luogo usare maggiore chiarezza nelle definizioni, sia nei documenti di indirizzo nazionali sia nelle definizioni usate a fini statistici. Il "tasso di completamento", ad esempio, si riferisce in alcuni paesi alla percentuale di studenti che inizia un programma e lo termina diversi anni dopo, in altri alla sola coorte di studenti dell'ultimo anno di un programma.

Desti preoccupazione, tuttavia, il fatto che un numero significativo di paesi (13) non calcoli regolarmente i tassi di completamento e di abbandono. Tra questi ve ne sono alcuni che, pur avendo messo a punto politiche per favorire la permanenza degli studenti e il completamento degli studi, non dispongono evidentemente dei dati di base con cui valutarne gli effetti. Anche laddove i dati sui tassi di completamento sono rilevati, quasi mai sono differenziati in base al profilo o alle caratteristiche degli studenti.

Non si rileva, inoltre, l'esistenza di obiettivi chiari e precisi per il miglioramento dei tassi di permanenza degli studenti. I paesi menzionano, invece, l'obiettivo generale e globale di ridurre gli abbandoni e rafforzare la permanenza e di favorire il completamento degli studi.

Nonostante si possa immaginare che i finanziamenti svolgano un ruolo determinante nelle politiche volte a migliorare i tassi di permanenza, il rapporto dimostra che i miglioramenti nella permanenza degli studenti e nel completamento degli studi incidono sui finanziamenti agli istituti di istruzione superiore solo nella metà dei paesi. Meccanismi di finanziamento basati sui risultati, in cui una parte delle risorse finanziarie dell'istituto dipende dal raggiungimento di risultati prestabiliti in un periodo di tempo prefissato, sono stati rilevati solo in dieci sistemi.

Nonostante ciò, alcune misure sono state adottate per incoraggiare gli studenti a terminare gli studi in un periodo "regolare" di tempo. Queste consistono nell'assegnare incentivi agli studenti che concludono il percorso entro il termine prestabilito o nel penalizzare coloro che non lo fanno.

La tendenza a incoraggiare gli studenti a intraprendere gli studi o a terminarli nei tempi previsti si pone in parallelo con lo sviluppo di opzioni di studio più flessibili.

Una delle misure a cui si ricorre più spesso per contrastare l'abbandono degli studi consiste nel fornire informazioni, consulenza e orientamento, soprattutto agli studenti maggiormente "a rischio". Tuttavia, mentre i servizi di orientamento sono presenti in tutti i sistemi, le informazioni fornite dai paesi e le visite sul campo hanno spesso evidenziato difficoltà legate alla disponibilità di risorse: l'accresciuta domanda, infatti, comporta di solito un tale aggravio di lavoro da impedire ai servizi di orientamento e counselling di prendere in considerazione e di raggiungere chi ne ha più bisogno.

Nonostante quasi metà dei sistemi di istruzione superiore dichiarino di utilizzare i dati sulla permanenza degli studenti e sull'abbandono per i processi di certificazione della qualità, sembra che solo in pochi casi tali informazioni siano utilizzate per cercare di individuare e affrontare le cause alla base del problema dell'abbandono. Come già rilevato per l'accesso e le ammissioni, il ruolo delle agenzie di certificazione della qualità appare limitato e i tassi di abbandono sono considerati esclusivamente come indicatori attraverso cui misurare il successo e la vitalità di programmi e/o istituti.

Flessibilità

La flessibilità può interessare diversi aspetti dell'organizzazione dello studio, tra cui la durata (full-time o part-time) e la modalità di apprendimento (aperto e a distanza), oppure tradursi in un approccio maggiormente centrato sullo studente. Il rapporto mostra che la maggior parte dei paesi europei offre agli studenti la possibilità di organizzare ufficialmente i propri studi in modo più flessibile di quanto non avvenga nel tradizionale regime full-time. Tuttavia, la concezione degli studi part-time varia considerevolmente in Europa e anche nei paesi privi di un'offerta part-time ufficiale gli studenti possono studiare di fatto in questa modalità.

L'esistenza di programmi di studio e/o status di studenti part-time ufficiali acquista particolare importanza quando si considerano gli investimenti finanziari da parte dei privati. In diversi paesi gli studi part-time richiedono, o possono richiedere, investimenti privati più elevati rispetto alle modalità di studio tradizionali. Gli studenti part-time, inoltre, possono spesso beneficiare di limitato sostegno finanziario. Ciò lascia supporre che l'offerta part-time non sia sempre erogata con l'intento di estendere la partecipazione alle fasce più svantaggiate della popolazione, ma sia indirizzata piuttosto ad altre categorie.

In quasi tutti i paesi, gli istituti di istruzione superiore possono decidere la quota di offerta part-time da attivare e molti sostengono che la maggior parte di tali istituti offre programmi di studio part-time. Tuttavia, l'esperienza riportata dalle visite di studio mostra che l'entità dell'offerta varia sensibilmente tra le diverse facoltà e dipartimenti.

Occupabilità

Il rapporto rileva che mentre l'occupabilità dei diplomati dell'istruzione superiore è un argomento di notevole importanza nel dibattito sulle politiche per l'istruzione superiore, approcci e grado di impegno differiscono considerevolmente.

Alcuni paesi considerano congiuntamente occupabilità e occupazione adottando un approccio incentrato su quest'ultima, principalmente attraverso l'esame dei tassi di occupazione dei diplomati.

Altri pongono l'accento sullo sviluppo delle abilità, dando priorità alle competenze rilevanti per il mercato del lavoro che occorre sviluppare attraverso l'istruzione superiore. Molti paesi combinano le due prospettive.

Differenze si rilevano anche nelle misure adottate dai paesi per incoraggiare gli istituti di istruzione superiore a migliorare i risultati raggiunti in materia di occupabilità. L'approccio più comune è quello della certificazione della qualità: nella maggior parte dei sistemi gli istituti di istruzione superiore sono tenuti a fornire informazioni sull'occupabilità nel quadro delle procedure sull'assicurazione di qualità. Alcuni paesi, inoltre, prevedono l'assegnazione di incentivi per indurre gli istituti a migliorare la loro azione in termini di occupabilità, nella maggior parte dei casi chiedendo loro di rendere pubbliche le informazioni sull'occupabilità a beneficio di studenti attuali e futuri. In alcuni paesi l'ammontare del finanziamento pubblico è legato a questo aspetto.

Vi sono tuttavia limiti nel modo in cui le agenzie di certificazione della qualità esaminano le informazioni sui diplomati. In particolare, non risulta vi siano paesi o agenzie che analizzino regolarmente le opportunità occupazionali dei diplomati in rapporto al profilo sociale. Non è possibile stabilire, pertanto, se fattori quali lo svantaggio sociale o l'etnia, il cui ruolo ai fini dell'accesso e del completamento dell'istruzione superiore è noto, possano influire anche sull'occupazione una volta conseguito il diploma.

In 18 sistemi di istruzione gli istituti sono tenuti a coinvolgere i datori di lavoro in almeno una delle seguenti aree: sviluppo del curriculum, didattica, partecipazione a organi decisionali e certificazione esterna di qualità. Diversi paesi, inoltre, obbligano gli istituti di istruzione superiore a includere la formazione pratica in (alcuni) programmi di studio.

In alcuni paesi gli istituti di istruzione superiore ricevono incentivi finanziari per avviare progetti di cooperazione tra università e imprese. I finanziamenti sono anche utilizzati per incoraggiare la formazione pratica degli studenti e migliorare le competenze utili per l'attività lavorativa.

Valutare l'impatto delle misure esistenti non è un compito facile. Un approccio efficace è rappresentato dalle indagini sui diplomati condotte a livello nazionale ed europeo. Attualmente, tuttavia, tali indagini non esistono in tutti i paesi, e laddove esistono non sempre sono condotte in modo regolare.

Indipendentemente dall'approccio e dalle misure adottate in relazione all'occupabilità, i paesi tendono a rivolgersi agli studenti o ai diplomati nel loro insieme, senza concentrarsi su gruppi specifici, in particolare quelli svantaggiati. Ciò mostra che è spesso necessario verificare la misura in cui il programma per l'ampliamento della partecipazione è attuato, affinché siano affrontate le tematiche del trattenimento degli studenti e le politiche e le pratiche riguardanti l'occupabilità.

INTRODUZIONE

Il presente rapporto è il secondo di una serie che si propone di sostenere l'evoluzione dell'agenda della Commissione europea per la modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa (Commissione europea 2011). Esso segue il rapporto del 2011 sui finanziamenti e la dimensione sociale.

L'agenda per la modernizzazione sostiene i sistemi di istruzione superiore europei nell'intento di rispondere ai bisogni di società ed economie sempre più basate sulla conoscenza. Per ampliare la base di conoscenza e favorire il progresso, un numero sempre maggiore di cittadini europei necessita di conoscenze e competenze di alto livello. Sostenere lo sviluppo di sistemi di istruzione superiore di massa di qualità è quindi centrale nelle agende politiche nazionali ed europee.

In virtù di questi obiettivi e per sostenere processi decisionali ottimali, il rapporto esamina le politiche e le pratiche presenti in Europa in relazione a tre momenti dell'istruzione superiore: l'accesso, che richiede consapevolezza dell'offerta dell'istruzione superiore, dei requisiti per l'ammissione e del processo di ammissione; l'avanzamento nel programma di studio, compreso il sostegno che può essere disponibile in caso di difficoltà; il passaggio dall'istruzione superiore al mercato del lavoro.

Metodologia

Le informazioni contenute nel rapporto provengono da tre diverse fonti. La fonte primaria è costituita da dati tratti da documenti di indirizzo ufficiali acquisiti attraverso la Rete Eurydice tra maggio e settembre 2013, incentrati su politiche e pratiche legate agli argomenti trattati nel rapporto. Per le informazioni raccolte da 36 sistemi di istruzione (tutti gli Stati membri europei, eccetto Lussemburgo e Paesi Bassi, più Islanda, Liechtenstein, Montenegro, Norvegia e Turchia) è stato utilizzato l'anno di riferimento 2012/13.

Questo materiale è stato integrato dalle informazioni fornite dalle agenzie di certificazione della qualità di 12 paesi e da una serie di visite effettuate presso gli istituti di istruzione superiore di otto paesi. Le agenzie di certificazione della qualità hanno risposto a un breve questionario indirizzato a conoscere i requisiti da loro stabiliti in relazione ad accesso, permanenza degli studenti e occupabilità.

Sono stati visitati otto istituti di istruzione superiore d'Europa per meglio comprendere la relazione tra politica nazionale e pratiche adottate dagli istituti. In ciascun istituto il gruppo di ricerca ha incontrato rappresentanti della direzione, un campione del personale accademico, un gruppo di studenti provenienti da diverse facoltà, il personale addetto ai servizi agli studenti e quello responsabile della raccolta dati all'interno dell'istituto. Gli istituti non sono stati selezionati in virtù della loro rappresentatività, ma è stato creato un campione teorico in base al grado di autonomia di cui gli istituti dell'istruzione superiore beneficiano nel selezionare studenti e personale. Per attuare questa selezione iniziale il gruppo di ricerca ha utilizzato alcuni indicatori tratti da una scheda di valutazione dell'autonomia elaborata dall'Associazione delle università europee (EUA 2011).

Le otto università visitate sono: Università di Gand, Belgio (Comunità fiamminga); Università Carolina di Praga, Repubblica ceca; Università Tecnica di Aquisgrana (RWTH), Germania; Università di Tecnologia di Tallinn, Estonia; Università-College di Cork, Irlanda; Università di Economia e Commercio di Atene (AUEB), Grecia; Università di Parigi-Est, Francia; Università di Jyväskylä, Finlandia. Poiché le informazioni tratte dalle visite agli istituti sono di natura diversa rispetto a quelle ottenute attraverso i questionari, le prime sono riportate in un paragrafo a parte del rapporto sotto forma di informazioni complementari.

CAPITOLO 1: ACCESSO E AMPLIAMENTO DELLA PARTECIPAZIONE

1.1. Introduzione: il concetto di accesso

Sostenere lo sviluppo di sistemi di istruzione superiore di massa in risposta alle esigenze di società sempre più basate sulla conoscenza è un obiettivo politico chiave sia a livello nazionale sia a livello europeo. In Europa, l'agenda per la modernizzazione e la strategia UE 2020 mirano entrambe ad ampliare la partecipazione all'istruzione superiore e a raggiungere una quota del 40% entro il 2020 costituisce uno dei cinque obiettivi prioritari.

L'accesso, tuttavia, non è soltanto una questione di numeri, ma è una componente fondamentale della dimensione sociale dell'istruzione superiore e come tale comporta anche un'attenzione alla composizione sociale della popolazione studentesca dell'istruzione superiore. In ambienti sociali ed economici in cui le abilità e le competenze acquisite e raffinate nel corso dell'istruzione superiore acquistano sempre maggiore importanza, estendere le opportunità di partecipazione il più possibile diviene un obbligo sociale che implica: "pari opportunità di accesso a un'istruzione di qualità, come pure equità di trattamento, segnatamente adattando l'offerta alle esigenze individuali", affinché "equi sistemi di istruzione e formazione siano volti a fornire possibilità di trattamento e risultati che non dipendano dalle origini socioeconomiche e da altri fattori che possano risultare pregiudizievoli ai fini della formazione" ⁽¹⁾.

Il presente capitolo illustra il modo in cui questi obiettivi politici sono definiti e implementati a livello nazionale ed esamina in che misura sono stati messi a punto sistemi di monitoraggio per tenere traccia dei progressi compiuti. Sono quindi confrontate tra loro alcune delle principali misure adottate dai paesi, mentre le informazioni fornite dalle visite sul campo consentono di capire come sono stati percepiti e vissuti dagli istituti di istruzione i cambiamenti sociali e gli sviluppi avvenuti sul piano delle politiche.

Il termine "accesso" sembra rimandare a un concetto scontato e tuttavia necessita di interpretazione poiché non è utilizzato con un significato universalmente condiviso. Al contrario, nei documenti internazionali se ne rinvengono due definizioni molto diverse, ed entrambe in realtà sono state utilizzate dalla stessa istituzione, il Consiglio d'Europa, nel giro di un anno. La prima definizione, utilizzata nella Convenzione sul riconoscimento delle qualifiche relative all'istruzione superiore nella regione europea del 1997 (Convenzione di Lisbona sul riconoscimento) risulta piuttosto ristretta. Nel testo, l'accesso (all'istruzione superiore) è definito come il "diritto dei candidati qualificati a postulare e ad essere presi in considerazione per l'ammissione all'insegnamento superiore".

Se questa è la definizione giuridica internazionale più chiara di cui si disponga, non necessariamente è in sintonia con l'uso comune. Nel linguaggio corrente, infatti, accesso è considerato più come sinonimo di ingresso o come una combinazione di ingresso e partecipazione. Vi è, tuttavia, un'altra accezione del termine che ne estende il significato ed è stata impiegata dal Consiglio d'Europa nella sua Raccomandazione sull'accesso all'istruzione superiore del 1998 ⁽²⁾. In tale testo si definisce "politica per l'accesso" "una politica che mira sia all'ampliamento della partecipazione all'istruzione superiore a tutti i settori della società, sia a garantire che tale partecipazione sia efficace (in condizioni tali da garantire che l'impegno personale conduca al completamento del percorso)".

Questa definizione di "politica per l'accesso" è vicina alle finalità e agli obiettivi della dimensione sociale individuati nell'ambito del processo di Bologna. Nel 2007 a Londra i ministri hanno stabilito che: "l'insieme degli studenti che entrano nell'istruzione superiore, che vi partecipano e la completano a qualsiasi livello deve riflettere la diversità delle nostre popolazioni". Essi hanno sottolineato inoltre

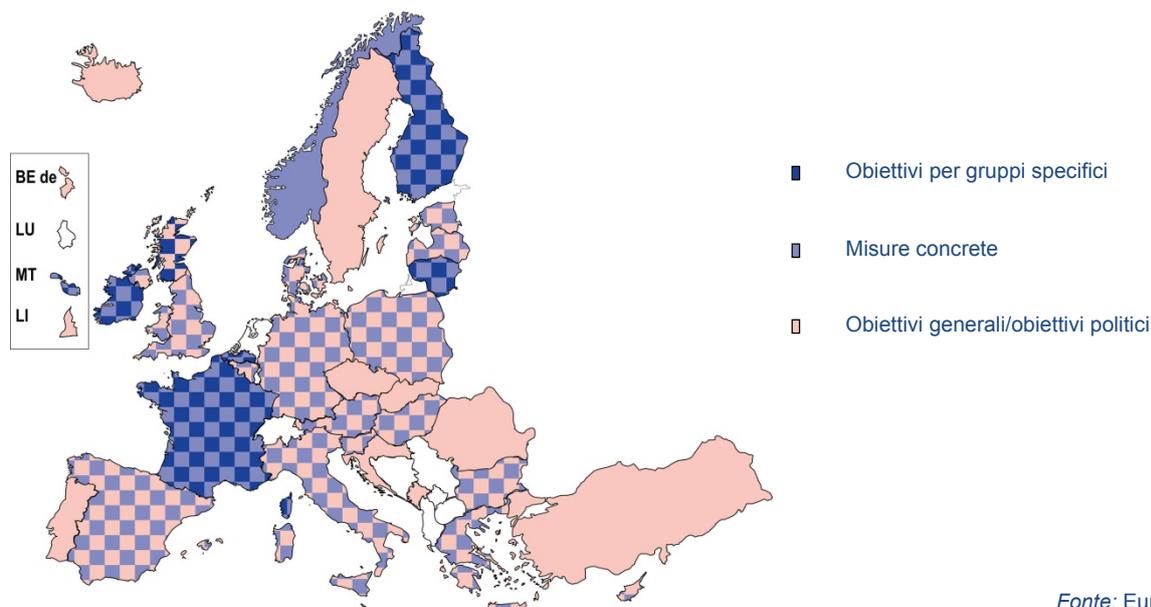
⁽¹⁾ Conclusioni del Consiglio dell' 11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione, GU C 135, 26.05.2010, p. 2.

⁽²⁾ Raccomandazione del Consiglio d'Europa 98/3 sull'accesso all'istruzione superiore.

che: 'gli studenti devono essere in grado di completare i loro studi senza ostacoli derivanti dalle loro condizioni sociali ed economiche' ⁽³⁾. Il rapporto del 2007 del Gruppo dei seguiti di Bologna (BFUG) sulla dimensione sociale e i dati sulla mobilità ha ulteriormente chiarito che la dimensione sociale deve essere intesa come un processo mirante al raggiungimento di questa finalità complessiva (Gruppo di lavoro del processo Bologna sulla dimensione sociale e i dati sulla mobilità del personale e degli studenti nei paesi partecipanti). La dimensione sociale sta quindi a indicare un'ampia sfera di attività in cui i governi mettono in atto politiche indirizzate ad ampliare e incrementare la partecipazione all'istruzione superiore.

La natura degli approcci politici è illustrata nella Figura 1.1. La cartina prende in considerazione tre elementi principali: politiche e obiettivi generali per la partecipazione e le qualifiche, obiettivi per gruppi specifici e adozione di misure concrete per promuovere l'ampliamento della partecipazione. Se da una parte, la cartina mostra le principali combinazioni tra questi elementi, dall'altra sono state compiute alcune scelte per semplificare il quadro e mettere in evidenza gli elementi più importanti. Così, tutti i paesi che hanno obiettivi per la partecipazione e le qualifiche di gruppi specifici hanno anche obiettivi generali. Allo stesso modo, i paesi che hanno adottato misure concrete hanno anche elaborato obiettivi politici generali. In questo senso le misure concrete e gli obiettivi per gruppi specifici possono essere considerati una fase più avanzata del processo di attuazione del programma sulla dimensione sociale.

Figura 1.1: Approcci politici nazionali per l'ampliamento della partecipazione, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Solo nove paesi hanno definito obiettivi da raggiungere per le qualifiche dei gruppi specifici. Tali paesi, tuttavia, rappresentano forse il più interessante esempio di sviluppo di politiche emerso negli ultimi anni nel settore. È interessante notare che i gruppi considerati variano notevolmente. In Belgio (Comunità fiamminga) l'obiettivo si riferisce a bambini i cui genitori non sono in possesso di una qualifica di istruzione superiore e consiste in una quota del 60% da raggiungere entro il 2020. La Finlandia mira invece ad incrementare la partecipazione maschile, proponendosi di ridurre le differenze di genere nei gruppi giovanili entro il 2020 e di dimezzarle entro il 2025. Anche la Lituania prende in considerazione le differenze di genere e mira ad accrescere la partecipazione femminile negli studi di matematica e scienze. Malta si propone di portare al 4% la quota di adulti che prende parte ai corsi di apprendimento permanente.

⁽³⁾ Comunicato di Londra, Verso lo spazio europeo dell'istruzione superiore: rispondere alle sfide di un mondo globalizzato, 18 maggio 2007.

L'Irlanda possiede la gamma di obiettivi più completa per i gruppi sotto-rappresentati. Oltre a obiettivi generali per la partecipazione, ha stabilito alcuni obiettivi per gli studenti adulti (il 20% dei nuovi iscritti full-time nel 2013), e per i gruppi svantaggiati sul piano socio-economico i cui tassi di ingresso dovrebbero raggiungere almeno il 54% entro il 2020. Nel 2006, inoltre, l'Irlanda ha stabilito un obiettivo specifico per raddoppiare il numero di studenti con disabilità entro il 2013.

Anche la Francia ha stabilito un obiettivo da raggiungere per i gruppi socio-economicamente svantaggiati: 31,5% per i programmi di primo livello e 22% (cioè una percentuale minore) per i programmi di secondo livello (*master*) entro il 2015. Il fatto che siano stati fissati obiettivi diversi per il primo e il secondo ciclo è prova di per sé delle difficoltà di avanzamento incontrate da questi studenti. La Francia possiede, inoltre, un obiettivo per la percentuale di studenti che beneficia di borse (cioè quelli economicamente più svantaggiati) nei percorsi accademici che conducono alle selettive e prestigiose *grandes écoles*: essi dovranno raggiungere quota 30% entro il 2015.

È interessante notare, inoltre, che il Regno Unito (Scozia) è il solo paese che presti attenzione all'origine geografica. Nonostante la Scozia non abbia stabilito obiettivi quantitativi nazionali, i documenti di indirizzo politico del paese considerano una priorità incrementare la partecipazione degli studenti provenienti dalle scuole pubbliche e dall'istruzione post-secondaria, nonché degli studenti adulti appartenenti a contesti disagiati. Tuttavia, la definizione degli obiettivi e le attività di monitoraggio hanno luogo soprattutto a livello locale, dove gli istituti di istruzione superiore stabiliscono obiettivi quantitativi per le caratteristiche socio-economiche degli studenti.

Il Regno Unito (Inghilterra) ha anche recentemente elaborato una serie di indicatori di impatto che mostrano in quale percentuale gli studenti che ricevono pasti gratuiti proseguono fino a intraprendere studi di istruzione superiore. Poiché l'accesso ai pasti gratuiti è subordinato alla condizione socio-economica, è possibile misurare l'efficacia delle politiche adottate per l'ampliamento dell'accesso ai gruppi svantaggiati.

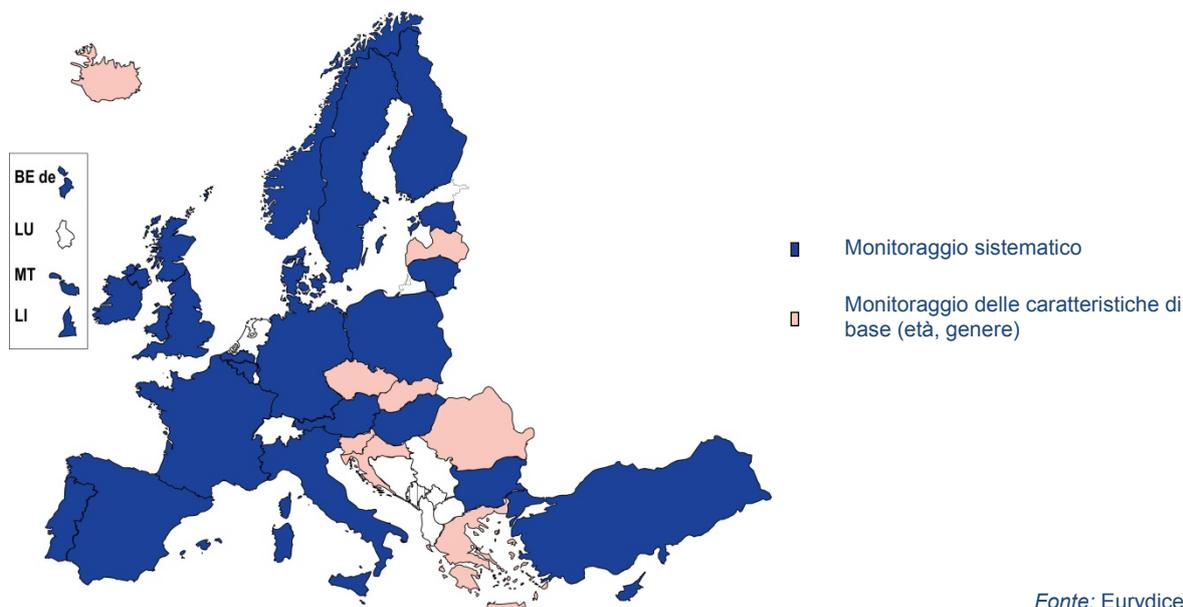
Anche la Slovenia è un paese che intende in futuro focalizzare la propria azione su alcuni gruppi specifici. In questa fase, tuttavia, i gruppi non sono stati identificati e ciò avverrà in base ai risultati che emergeranno da un progetto di ricerca di cui è prevista la realizzazione.

L'Estonia non ha specificato obiettivi da raggiungere per le qualifiche dei gruppi sotto-rappresentati, ma ha adottato diverse misure per ampliare le opportunità offerte agli studenti. Più importante ancora, è che il sistema di sostegno è stato rinnovato con l'intento di offrire un servizio più completo agli studenti dell'istruzione superiore e della formazione professionale che comprende sussidi da erogare in base alla condizione economica e prestiti per studio da destinare agli studenti part-time. Particolare attenzione è riservata, inoltre, agli studenti adulti con l'intenzione di offrire loro formazione di alta qualità e la possibilità di sviluppare competenze chiave e abilità sociali necessarie per l'apprendimento permanente (riguardanti TIC, imprenditorialità e sviluppo di abilità linguistiche e di apprendimento). Un secondo obiettivo consiste nell'aiutare gli studenti a riprendere i percorsi di formazione professionale o istruzione superiore abbandonati. Anche il sostegno ai disabili è preso in considerazione, anche in questo caso con misure finanziarie quali borse di studio a sovvenzione statale, sussidi e vantaggi assegnati agli istituti di istruzione.

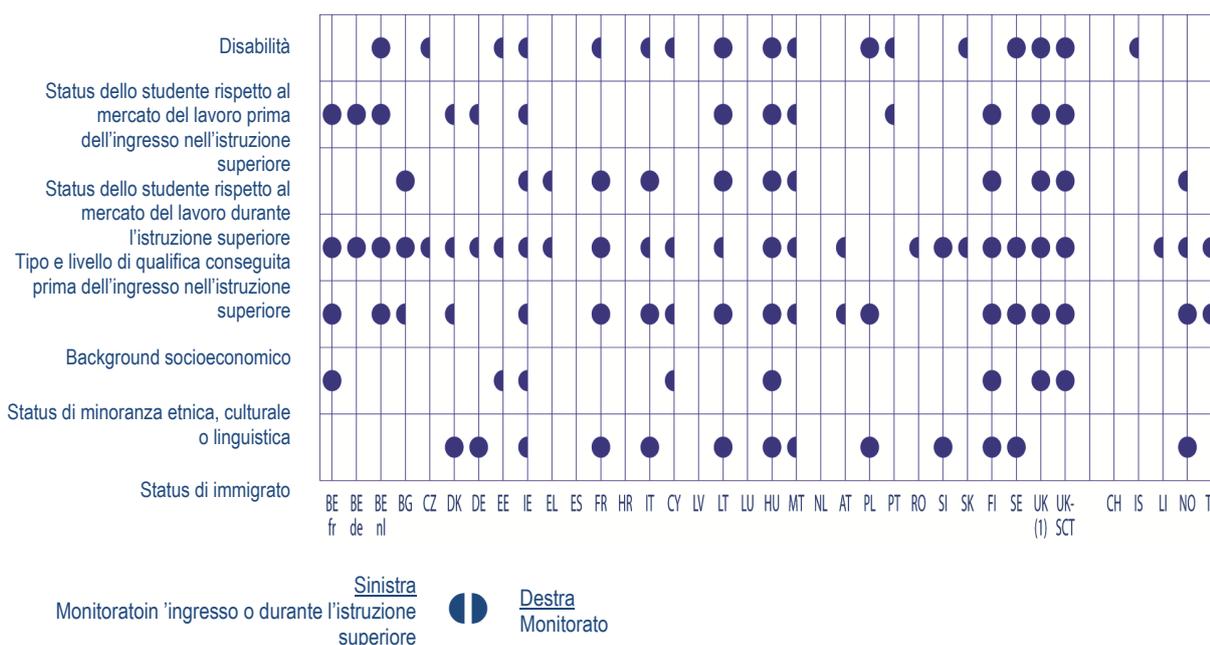
1.2. Monitoraggio

E' raro ormai trovare paesi in cui le caratteristiche della popolazione studentesca non siano monitorate. Notevole varietà si riscontra, tuttavia, nelle caratteristiche e nella fase del processo di istruzione superiore prese in considerazione. La Figura 1.2 offre un quadro generale delle pratiche adottate dai paesi, con una distinzione tra quelli in cui sono monitorate sistematicamente una varietà di caratteristiche, quelli in cui sono monitorate un numero limitato di caratteristiche di base (età, genere, ecc.) e quelli in cui a livello centrale non si esegue alcun monitoraggio.

Figura 1.2: Monitoraggio delle caratteristiche della popolazione studentesca, 2012/13



La Figura 1.2, tuttavia, non indica le caratteristiche monitorate più frequentemente, informazioni riportate invece nel grafico che segue:



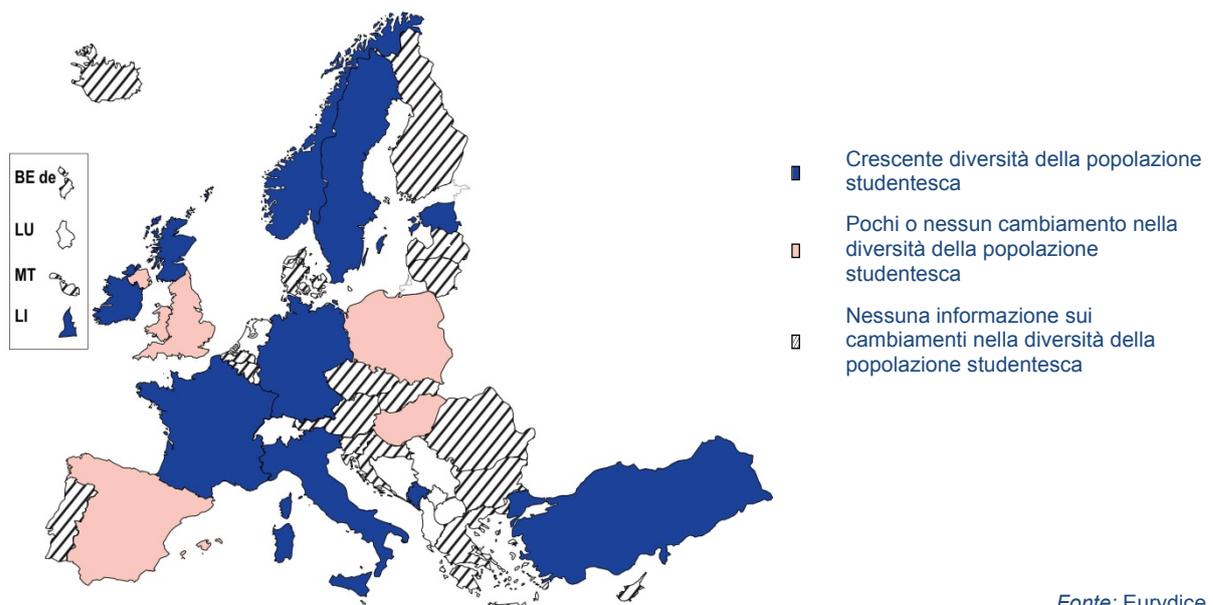
All'interno di un elenco di tematiche definite, quella menzionata più frequentemente risulta essere il possesso di qualifiche prima dell'ingresso nell'istruzione superiore, su cui sono stati raccolti i dati in 27 sistemi di istruzione. La condizione socio-economica è monitorata in 19 sistemi di istruzione e la disabilità in 17.

Tuttavia, altri aspetti di importanza fondamentale nel dibattito sulla sottorappresentazione nell'istruzione superiore sono monitorati meno frequentemente. I dati sullo status di immigrato, ad esempio, sono rilevati in 13 sistemi e quelli sull'etnia degli studenti e del personale soltanto in otto. Allo stesso tempo, nonostante si affermi retoricamente che i sistemi di istruzione superiore devono migliorare la propria capacità di rispondere alle esigenze del mercato del lavoro, solo 13 sistemi raccolgono dati sulla condizione occupazionale degli studenti prima del loro ingresso nell'istruzione

superiore. Il Regno Unito è l'unico paese in cui gli istituti di istruzione superiore sono tenuti a raccogliere dati sull'orientamento religioso degli studenti. Nella categoria 'altro' la risposta fornita più spesso risulta essere 'nazionalità'.

Da quanto detto finora si potrebbe credere che vi sia una notevole mole di informazioni e dati a cui attingere per comprendere come sta cambiando il profilo degli studenti dell'istruzione superiore. Tuttavia, la Figura 1.3 mostra che i dati raccolti non sono necessariamente sempre utilizzati. La cartina si basa sulle risposte fornite dai paesi a una domanda che intendeva accertare, sulla base dei dati raccolti a livello nazionale per monitorare le caratteristiche della popolazione studentesca, quali fossero i principali cambiamenti avvenuti nell'arco di dieci anni. 19 sistemi di istruzione, compresa la maggioranza di quelli che raccolgono informazioni su diverse caratteristiche degli studenti, non sono stati in grado di riferire di alcun mutamento nella diversità della popolazione studentesca, ma hanno potuto citare solo l'aumento del numero degli studenti (o in pochi casi la riduzione) e cambiamenti nella rappresentanza di genere. Se tali tendenze nel numero degli studenti e nella distribuzione di genere sono significative e interessanti, sono generalmente associate tuttavia a cambiamenti sociali che hanno luogo indipendentemente dall'adozione di specifiche misure politiche.

Figura 1.3: Cambiamenti nella diversità della popolazione studentesca dell'istruzione superiore, 2002/03-2012/13



Fonte: Eurydice.

Laddove le informazioni sono disponibili, i risultati più positivi si rinvencono in Irlanda. Qui, tra il 2004 e il 2012, il numero degli studenti con disabilità è triplicato (dal 2% al 6% degli studenti dell'istruzione superiore) e nello stesso periodo gli studenti adulti (23 anni di età o oltre al momento dell'ingresso) sono aumentati passando dal 9% al 13% degli iscritti. Anche il numero degli studenti part-time è aumentato ed essi rappresentano ora il 16% degli studenti rispetto al 7% del 2006. Per quanto riguarda gli altri paesi, nel Liechtenstein il numero degli studenti con disabilità è aumentato di tre volte dal 2004 al 2012. La Scozia ha visto un incremento degli studenti provenienti da ambienti svantaggiati (dal 14,2% del 2003 al 15,1% del 2011) e appartenenti a minoranze etniche (dal 6,2% del 2002 all'11,3% del 2012). In Svezia il numero degli studenti di origine straniera è passato dal 14% del 2001 al 18% del 2011.

Tuttavia, per molti altri paesi non è chiaro perché, pur esistendo sistemi per la raccolta dei dati, si riscontri una tale carenza di informazioni a livello nazionale. In alcuni casi, è possibile che i sistemi di monitoraggio siano stati messi a punto solo recentemente e che sia pertanto impossibile effettuare confronti su un periodo di dieci anni. Appare anche probabile, tuttavia, che in alcuni paesi le tematiche

legate alla diversità non riscuotano che limitato interesse a livello nazionale e che i dati raccolti non siano quindi analizzati o pubblicizzati.

Delle risposte fornite dalle agenzie di certificazione della qualità colpisce, inoltre, che i governi stabiliscano obblighi limitati per l'esame delle caratteristiche della composizione sociale della popolazione studentesca. Solo due agenzie, rispettivamente dell'Estonia e della Svizzera (su 12 paesi intervistati), hanno dichiarato di svolgere un ruolo in questo contesto. Nel caso dell'agenzia svizzera il contributo era limitato alle questioni di genere, in Estonia al contrario è una particolarità del processo di accreditamento degli istituti prendere in considerazione anche i bisogni speciali. È interessante notare che in altri paesi che hanno dichiarato di monitorare regolarmente le caratteristiche della popolazione studentesca, ovvero Bulgaria, Danimarca, Ungheria e Norvegia, le agenzie di certificazione della qualità non siano coinvolte in alcun modo.

1.3. Ingresso nell'istruzione superiore

1.3.1. Diritto di ammissione

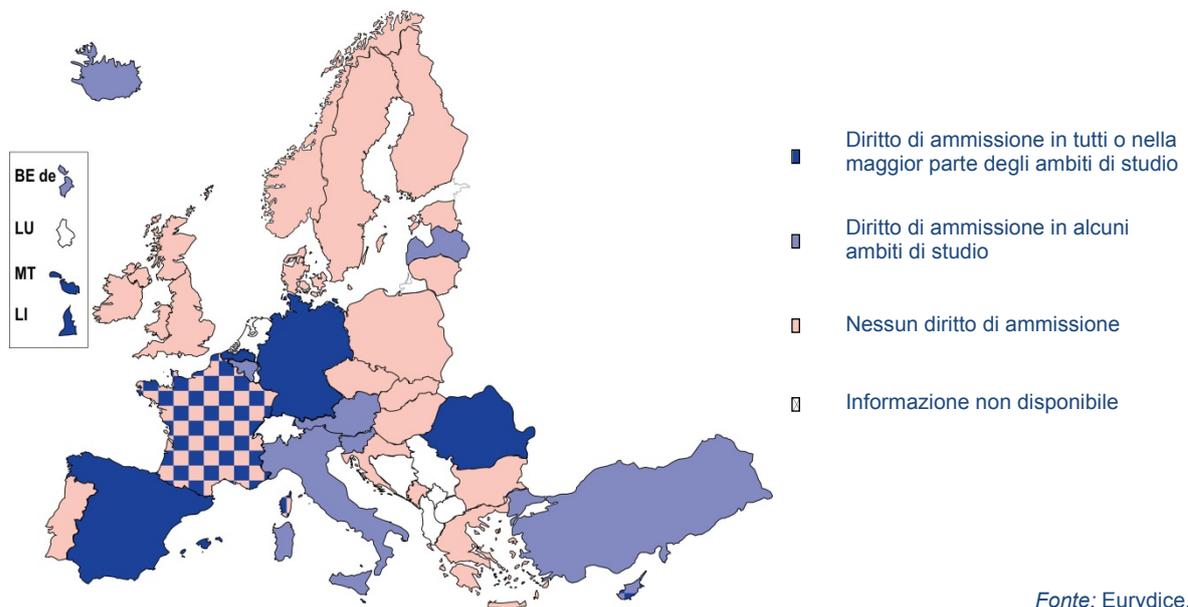
Per quanto riguarda la partecipazione all'istruzione superiore, una fase critica è rappresentata dal passaggio dall'istruzione secondaria superiore a quella superiore. Come si evince dalla Figura 1.4, si tratta di un'area in cui le culture e le pratiche nazionali differiscono significativamente tra loro. In 15 sistemi di istruzione, il superamento degli esami finali dà automaticamente diritto ad accedere a un posto nell'istruzione superiore, di norma nell'istituto e nel campo scelti dallo studente. Tali sistemi sono spesso classificati come sistemi ad "accesso aperto" benché la presenza di caratteristiche distintive all'interno di ciascuno di essi, alcune delle quali tali da porre vincoli ad un accesso aperto propriamente inteso, può rendere l'etichetta semplicistica e fuorviante.

Nella maggior dei casi, tuttavia, rientra nell'autonomia degli istituti di istruzione superiore selezionare gli studenti in base ai risultati raggiunti negli esami finali di scuola secondaria, oppure in base a esami/criteri d'ingresso istituiti dagli istituti stessi o ad entrambi. Tali sistemi possono essere considerati in maggiore o minore misura "selettivi". Vi sono, inoltre, sistemi posti a metà tra questi due estremi, con l'ammissione ad alcuni campi di studio, di solito ambiti professionali specializzati come medicina, regolata dal numero chiuso (gli studenti competono tra loro per un numero di posti stabilito indipendentemente dall'entità della richiesta) e altri campi di studio accessibili a tutti i candidati in possesso dei necessari requisiti.

Ciononostante la distinzione tra sistemi ad accesso aperto e selettivi non è netta. In Spagna, ad esempio, la legislazione riconosce il diritto all'istruzione superiore nonché quello di studiare nell'università di propria scelta. Tuttavia, il meccanismo usato per attuare tale principio prevede che si tenga conto sia dei risultati dell'istruzione secondaria sia dell'esito dell'esame di ingresso. I posti sono quindi assegnati dalle università in base ad un "punteggio di ammissione", maturato sia in base all'istruzione secondaria sia ai risultati dell'esame di ingresso. In altre parole, se ufficialmente esiste un diritto garantito, in pratica ha luogo una selezione.

Altri due paesi – Francia e Cipro – presentano una situazione mista che può apparire dapprima contraddittoria, ma che ha in realtà una spiegazione chiara. Nel caso della Francia, il diritto di ammissione si applica alle università ma non alle altamente selettive *grandes écoles*, agli istituti universitari specializzati in tecnologia o ai corsi di istruzione superiore per tecnici (*Section de Technicien Supérieur*). Allo stesso tempo, a Cipro, gli studenti dotati dei necessari requisiti di ingresso hanno diritto ad accedere all'università in tutti i campi di studio eccetto alcuni ambiti professionali altamente selettivi.

Figura 1.4: Diritto di ammissione all'istruzione superiore per studenti in possesso di qualifiche di scuola secondaria superiore, 2012/13



Fonte: Eurydice.

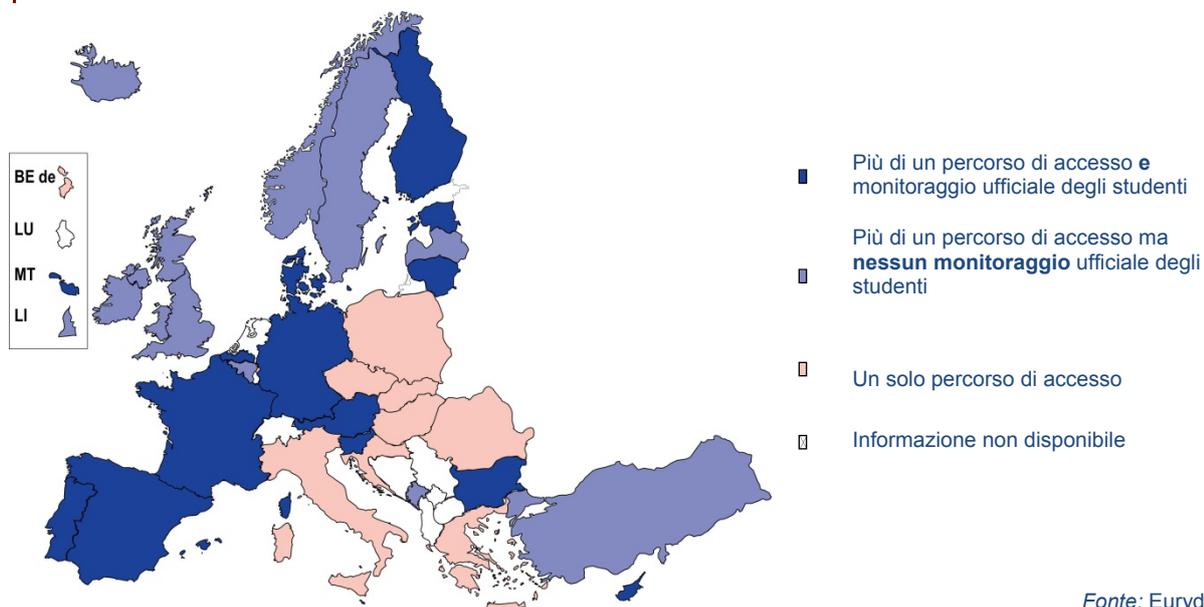
1.3.2. Percorsi di accesso

Oltre al problema del diritto d'ammissione, vi è poi quello dei percorsi attraverso cui si accede all'istruzione superiore. Come si evince dalla Figura 1.5, la questione è di assoluta semplicità nei paesi evidenziati in rosa per via della presenza di un unico percorso di accesso. Tuttavia, in tutti gli altri sistemi di istruzione gli studenti possono contare su più percorsi di accesso. È interessante notare, tuttavia, che in molti paesi il numero degli studenti che accedono all'istruzione superiore attraverso i diversi percorsi possibili non è ufficialmente monitorato.

Nei paesi in cui il monitoraggio è attuato, invece, si rileva di frequente che un percorso di accesso domina su tutti gli altri andando a costituire la via di ingresso primaria. In realtà, in quasi tutti questi paesi il numero degli studenti che accede attraverso un unico percorso principale varia dal 75% della Grecia al 98% dell'Italia e non vi sono esempi di percorsi alternativi a cui ascrivere più del 10% degli ingressi.

Vi sono, tuttavia, tre eccezioni a questo modello generale in paesi che posseggono un sistema binario con percorsi differenziati per l'istruzione superiore accademica e per quella professionale, in cui il fenomeno dell'esistenza di un percorso di accesso prevalente sugli altri è assai meno marcato. In Finlandia, il 71% degli studenti accede all'istruzione superiore attraverso il percorso di accesso primario, l'esame sostenuto a completamento dell'istruzione secondaria superiore, e il 18% attraverso la formazione professionale secondaria superiore e la formazione. Anche in Slovenia si rileva un modello simile, ma il 55% degli studenti accede attraverso il percorso dell'istruzione generale e il 43% attraverso quello della formazione professionale. Il Montenegro è l'unico paese in cui domina l'istruzione superiore orientata alla formazione professionale, con il 61% degli studenti che accede all'istruzione superiore attraverso questo percorso e il 30% che vi accede attraverso il percorso dell'istruzione accademica secondaria.

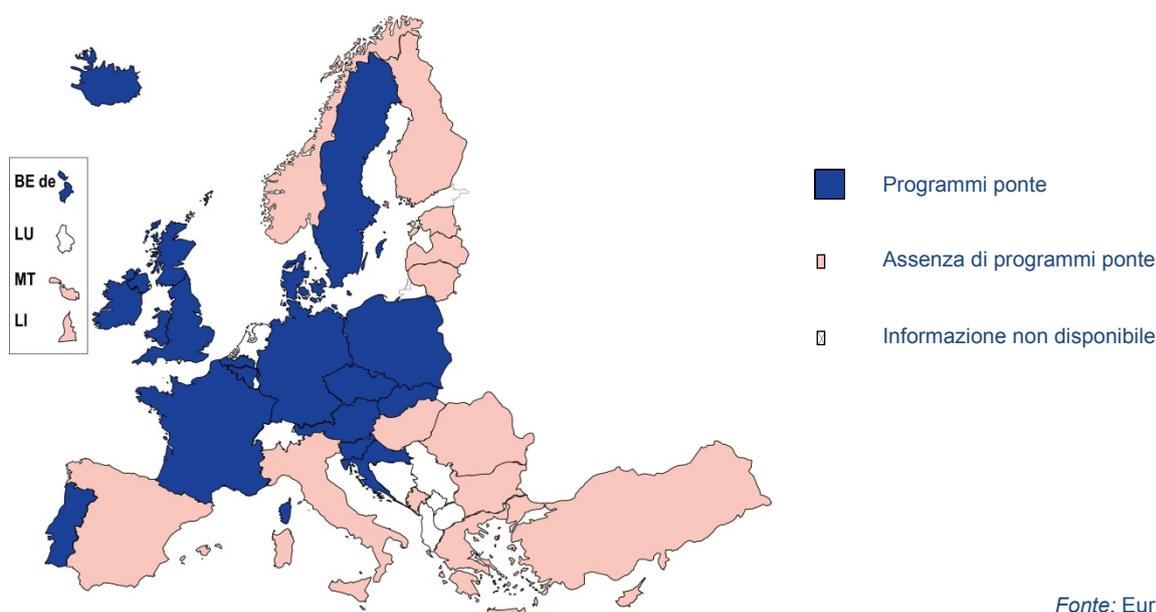
Figura 1.5: Percorsi di accesso all'istruzione superiore e monitoraggio degli studenti, 2012/13



1.3.3. Programmi ponte e riconoscimento dell'apprendimento pregresso

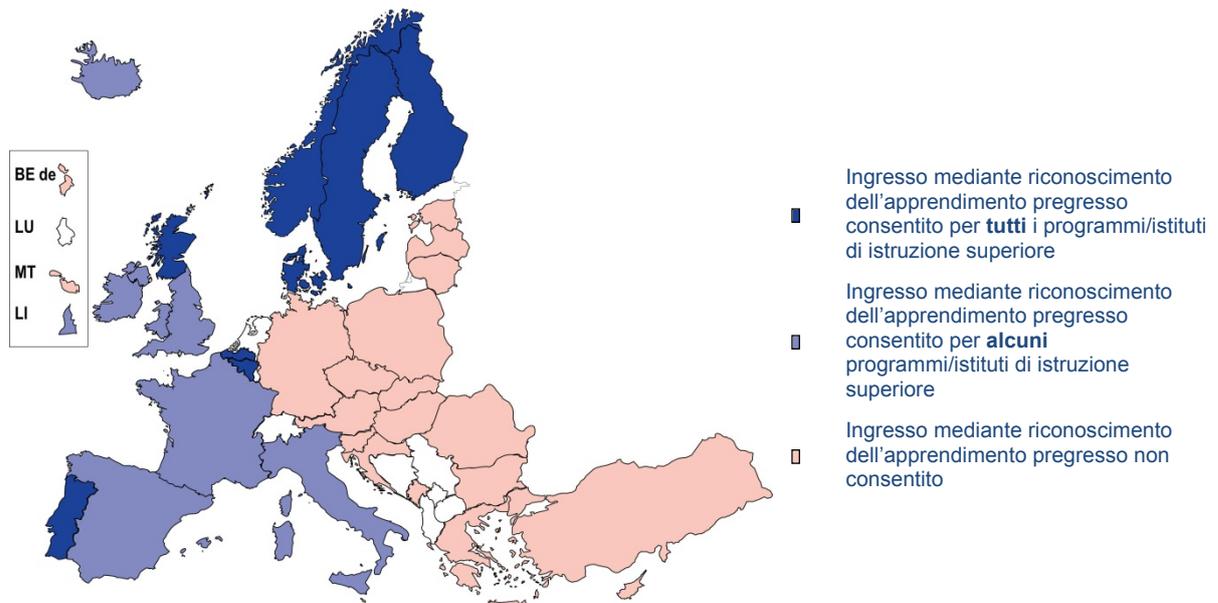
La presenza di programmi ponte e il riconoscimento dell'apprendimento pregresso sono strettamente legati al problema dei percorsi di accesso all'istruzione superiore in quanto meccanismi che consentono di accedere a questo grado di istruzione. Tali programmi e pratiche, in realtà, sono spesso il principale strumento a cui si ricorre per offrire ai cittadini (che per qualsiasi motivo non l'abbiano fatto) l'opportunità di completare una forma di istruzione secondaria superiore che garantisca l'accesso diretto all'istruzione superiore. Come mostrano le Figure 1.6 e 1.7, sia i programmi ponte sia il riconoscimento dell'apprendimento pregresso sono misure adottate per ampliare l'accesso in quasi la metà dei sistemi di istruzione superiore e si rinvengono più frequentemente nell'Europa settentrionale e occidentale.

Figura 1.6: Programmi ponte, 2012/13



Laddove i programmi ponte esistono, sono indirizzati solitamente ai cittadini che hanno abbandonato la scuola prima di aver completato l'istruzione secondaria superiore e ai cittadini che hanno completato percorsi di istruzione secondaria superiore che non consentono di accedere direttamente all'istruzione superiore. Nel caso della Spagna, i programmi ponte sono disponibili solo per programmi avanzati di formazione professionale ma non per programmi dell'istruzione superiore offerti dalle università. È degna di nota, inoltre, la presenza di differenze significative tra paesi dell'Europa settentrionale e occidentale e paesi dell'Europa orientale e meridionale.

Figura 1.7: Riconoscimento dell'apprendimento progressivo, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Nei paesi in cui l'ammissione all'istruzione superiore può avvenire in base al riconoscimento dell'apprendimento non formale o informale, l'implementazione avviene secondo diversi approcci. Nei paesi nordici e nel Regno Unito, ad esempio, gli istituti di istruzione superiore possono stabilire autonomamente le proprie procedure. In Spagna, la legislazione definisce sia le categorie di studenti che possono accedere a tali procedure sia l'approccio da utilizzare nella valutazione delle conoscenze e competenze dei candidati non tradizionali.

1.3.4. Orientamento per futuri studenti

Fornire consulenza adeguata a persone in fase di formazione è chiaramente essenziale, soprattutto in un mondo in cui la domanda di istruzione superiore è in aumento e molti nuovi studenti possono contare su pochi punti di riferimento culturali all'interno dell'ambiente familiare per scegliere un percorso accademico appropriato. I servizi di consulenza possono essere decisivi per aiutare gli studenti ad adattarsi a nuovi ambienti, chiarire aspettative e interpretare l'esperienza dell'istruzione superiore. I futuri studenti possono così essere preparati ad affrontare le esperienze che li attendono e la confusione iniziale causata dall'intraprendere un percorso di istruzione superiore può essere ridotta se le domande e i problemi possono essere anticipati e trovare risposta. La disponibilità di consulenza e counselling accademici è pertanto riconosciuta come un fattore chiave per migliorare la capacità di trattenere gli studenti e ridurre gli abbandoni.

Le risposte ricevute su questo argomento inducono all'ottimismo. In Europa la presenza di servizi di consulenza accademica gratuiti per tutti gli studenti della scuola e dell'istruzione superiore è la norma. In realtà, la pratica risulta talmente diffusa che è possibile evidenziare solo i paesi in cui i tali servizi presentano qualche carenza.

Il Montenegro spiega che i servizi di consulenza sono disponibili solo negli istituti di istruzione superiore e non sono offerti a studenti delle scuole dell'istruzione secondaria superiore. Gli studenti croati e romeni, invece, possono accedere ai servizi di orientamento accademico nelle scuole, ma non negli istituti di istruzione superiore.

Una precisazione finale da aggiungere a questo quadro apparentemente positivo è che l'esistenza dei servizi non dice nulla della qualità e adeguatezza dell'offerta, aspetto che può essere valutato solo con una ricerca che prenda in considerazione l'esperienza degli utenti.

1.3.5. Misure per incentivare o disincentivare l'ingresso diretto all'istruzione superiore dalla scuola secondaria superiore

Le differenze culturali riguardanti l'età degli studenti al momento dell'ingresso nell'istruzione superiore sono un fenomeno ben noto. Uno sguardo all'età media degli studenti mostra che essa varia dai 20 anni di Belgio, Francia e Irlanda ai 26 dell'Islanda (Eurostat 2012). In questo contesto, e considerato il forte interesse a migliorare l'efficacia e l'efficienza della spesa per l'istruzione superiore, le autorità nazionali possono adottare misure in grado di influire sull'età in cui i futuri studenti scelgono di iniziare gli studi d'istruzione superiore.

Tuttavia, le informazioni raccolte dai paesi mostrano che ciò accade piuttosto di rado. La Francia ha stabilito dei requisiti di età per gli studenti privi di un certificato di istruzione secondaria che intendono accedere all'istruzione superiore. La Germania, al contrario, cita specificamente misure volte a ritardare l'ingresso degli studenti negli studi superiori, con l'esplicito intento di favorire l'ampliamento dei loro orizzonti. Tali misure consistono, infatti, in una varietà di programmi volontari di carattere sociale e culturale che dovrebbero dare agli studenti che hanno completato il percorso scolastico la possibilità di fare altre esperienze prima di iniziare un programma di istruzione superiore.

Cinque paesi hanno implementato, o nel caso della Finlandia si propongono di implementare, misure dirette con cui raggiungere il risultato opposto a quello ricercato dalla Germania, e cioè indurre gli studenti a iniziare quanto prima i loro programmi di istruzione superiore. Tra questi vi sono tre paesi nordici in cui gli studenti tendono a iniziare l'istruzione superiore ad un'età relativamente elevata: Danimarca, Finlandia e Norvegia. In Finlandia (dall'autunno del 2014) e Norvegia la misura consiste nel riservare una quota di posti di studio agli studenti minori di una certa età. In Danimarca, vi sono restrizioni finanziarie per borse di studio e prestiti per incoraggiare gli studenti a iniziare gli studi direttamente e terminarli il più presto possibile. Vincoli simili sono stati posti anche a Malta, dove il sostegno agli studenti viene meno al raggiungimento dei trenta anni di età. L'approccio adottato in Italia consiste nel rafforzare i legami tra le scuole secondarie superiori e gli istituti dell'istruzione superiore affinché gli studenti possano effettuare la pre-iscrizione ed essere meglio informati e preparati per l'istruzione superiore.

Le misure indirette possono avere conseguenze anche sul tempo impiegato per conseguire il diploma. In sette paesi (Belgio, Repubblica ceca, Germania, Francia, Lituania, Austria e Portogallo), ad esempio, le famiglie hanno diritto a sussidi familiari se il figlio a loro carico è al di sotto di un'età specifica (nella maggior parte dei casi 24-25 anni).

1.3.6. Incentivi agli istituti di istruzione superiore

Considerata l'importanza che retoricamente si assegna all'ampliamento della partecipazione, sarebbe ragionevole attendersi che i governi nazionali ricompensino gli istituti di istruzione superiore che riescono a reclutare e trattenere studenti provenienti da gruppi sottorappresentati. Tuttavia, solo due paesi, Irlanda e Regno Unito (Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord e Scozia), presentano sistemi in cui i finanziamenti sono usati deliberatamente per incentivare l'ampliamento della partecipazione. Persino questa affermazione, inoltre, potrebbe essere contestata, poiché nonostante la notevole entità dei

finanziamenti destinati all'ampliamento della partecipazione (oltre 140 milioni di sterline nel Regno Unito, Inghilterra per l'anno 2013-13), essi non sono intesi come ricompensa o incentivo per i risultati raggiunti (o da raggiungere) in quest'ambito, ma piuttosto come rimborso per aver eliminato delle barriere.

Per le autorità competenti di Irlanda e Regno Unito la formula di finanziamento riflette una realtà riconosciuta, e cioè che reclutare e sostenere studenti appartenenti a gruppi sottorappresentati comporta costi aggiuntivi. Per questa ragione, le università che contano il maggior numero di studenti appartenenti a questi gruppi ricevono finanziamenti più elevati.

Il fatto che gli istituti di istruzione superiore di altri sistemi non ricevano incentivi finanziari lascia supporre che l'ampliamento della partecipazione comporti costi aggiuntivi solo per gli istituti di Irlanda e Regno Unito, o che in altri sistemi tali costi non siano pienamente riconosciuti dalle autorità responsabili dei finanziamenti. Se si considera che in molti paesi i molti diversi gruppi sottorappresentati non sono monitorati in modo efficace, è molto probabile che le autorità non siano consapevoli dei costi differenziali legati al processo di reclutamento e all'assistenza necessaria a garantire il progresso di questi studenti negli studi superiori.

È anche interessante notare che molte risposte al quesito sulla presenza di incentivi finanziari agli istituti di istruzione superiore presentavano la forma "No, ma ...", e che nelle informazioni fornite di seguito si descrivevano spesso incentivi destinati a studenti provenienti da gruppi sottorappresentati. Se, da una parte, i paesi possono ritenere che l'indirizzare il sostegno finanziario alle persone spieghi l'assenza di incentivi agli istituti, dall'altra può rivelare l'esistenza di una realtà culturale per cui lo stato ritiene di non dover interferire nei processi di ammissione agli istituti di istruzione superiore e di essere tenuto piuttosto a sostenere i cittadini che compiono determinate scelte.

Un esempio interessante di come gli incentivi possono essere assegnati tanto agli istituti di istruzione superiore quanto agli studenti si ritrova in Francia, paese che possiede un sistema di ad accesso aperto per le università (e uno ad accesso selettivo per le *grandes écoles*). La Francia ha creato un partenariato che comprende oltre 300 istituti (*Cordées de la réussite*) tra diversi tipi di scuole secondarie e istituti di istruzione superiore (generali, professionali e tecnici). Tali partenariati mirano a ridurre le disuguaglianze socio-economiche tra gli studenti degli istituti di istruzione superiore fornendo tutoraggio, consulenza sui programmi universitari, orientamento sulle opportunità professionali e talvolta alloggio.

1.4. Esperienze riportate dalle visite sul campo

Le visite sul campo hanno consentito di comprendere più a fondo come funzionano effettivamente alcuni sistemi e hanno suscitato interrogativi che richiedono ulteriore riflessione. Degli otto istituti visitati, solo uno (l'Università-College di Cork) ha intenzionalmente sviluppato la propria strategia e politica per ampliare l'accesso a diversi profili di studenti. È interessante notare che questo è stato anche l'istituto che ha raccolto la gamma di dati più estesa sulla popolazione studentesca. Ciononostante, tutti gli istituti si sono trovati a rispondere a cambiamenti nella domanda di istruzione superiore e le diverse esperienze compiute hanno consentito di evidenziare difficoltà e domande.

La presenza di un buon sistema non garantisce necessariamente buoni risultati

Da alcune visite è risultato evidente che gli istituti di istruzione superiore hanno adottato pratiche eccellenti, altre hanno confermato la solidità dell'organizzazione del sistema. L'Università di Gand unisce l'impiego di buone pratiche a livello di istituto con la presenza di un sistema dalle caratteristiche inedite. La visita all'università ha confermato la principale impressione ricavata dal questionario nazionale, cioè che la politica per l'istruzione superiore si è evoluta in direzione di un sistema molto

aperto, flessibile e centrato sullo studente. L'università, inoltre, si è dovuta misurare con la sfida di fornire insegnamento e apprendimento di alta qualità a una popolazione studentesca in rapida crescita: negli ultimi 20 anni il numero degli studenti è aumentato da 15 000 a 38 000 unità.

Al pari di tutti gli istituti di istruzione superiore della Comunità fiamminga del Belgio, l'università rileva dati eccellenti sulle caratteristiche sociali degli studenti ed è quindi in condizione di confermare che il profilo socio-economico degli studenti attuali non è mutato in modo drastico nel corso del processo di espansione. Gli studenti appartenenti a gruppi di estrazione socio-economica più bassa e alle comunità migranti costituiscono così solo una minima parte della popolazione studentesca. Anche se è possibile accedere all'università mediante percorsi alternativi come il riconoscimento dell'apprendimento basato su esperienze lavorative pregresse, tali possibilità sono utilizzate raramente.

L'Università di Gand, e il sistema fiammingo in generale, evidenziano il paradosso per cui un sistema di istruzione di massa concepito per essere aperto e accessibile a tutti continua di fatto a rispondere principalmente ai bisogni di studenti il cui profilo è rimasto invariato rispetto al passato.

Secondo i nostri referenti all'università, il paradosso si spiega col fatto che la politica ha inteso migliorare il sistema per tutti coloro che vi partecipano, ma non ha prestato particolare attenzione ai gruppi sociali sottorappresentati o svantaggiati. Altri fattori sociali e culturali, inoltre, riguardanti in particolare l'organizzazione del sistema scolastico, hanno un peso molto maggiore nel determinare l'esclusione di fatto dei gruppi svantaggiati rispetto alle misure "positive" introdotte a livello dell'istruzione superiore. In realtà, infatti, uno degli ostacoli maggiori è che gli studenti svantaggiati hanno minori probabilità di ottenere un diploma di scuola secondaria e non possono quindi neppure considerare di intraprendere studi di istruzione superiore.

I rappresentanti dell'università, inoltre, hanno inoltre spiegato che poiché il sistema è essenzialmente ad accesso aperto, l'università non ritiene di dover esercitare particolare influenza sulle tipologie di studenti che vi accedono. Il servizio di orientamento accademico, inoltre, benché ben organizzato ed efficiente, opera con limitata disponibilità di risorse umane. Per quanto riguarda l'accesso, quindi, esso si limita a fornire informazioni chiare agli studenti dell'istruzione secondaria superiore che considerino di intraprendere percorsi di istruzione superiore. Ciò può accadere mediante visite alle scuole o invitando gli studenti all'università. Tuttavia, il servizio non dispone delle risorse che sarebbero necessarie per prendere in considerazione particolari profili di studenti della scuola superiore e non si prefigge di innalzare le aspirazioni di giovani di talento che, per ragioni legate all'ambiente sociale di provenienza, possono non considerare di accedere all'istruzione superiore.

L'esempio citato è molto importante perché mostra chiaramente due cose: in primo luogo nessuna ricetta politica garantisce il successo nell'ampliamento della partecipazione; in secondo luogo poiché le disuguaglianze hanno inizio in una fase molto più precoce del percorso di istruzione, è necessario portare avanti un'azione concertata che interessi tutti i livelli e sia sostenuta nel tempo se si vogliono ottenere cambiamenti significativi in termini di diversità della popolazione studentesca.

Come raggiungere i giusti gruppi di studenti

Altre visite effettuate presso sistemi ad accesso relativamente aperto hanno fornito informazioni simili. In Germania l'iscrizione all'Università Tecnica di Aquisgrana (RWTH) avviene principalmente in base al certificato di fine studi secondari: *Abitur*. L'accesso è aperto e gli studenti sono in genere accettati nella disciplina designata come prima scelta, ma il personale accademico ritiene che non tutti abbiano le competenze necessarie per frequentare i corsi richiesti. E' possibile, ad esempio, fare richiesta per programmi di ingegneria pur non avendo un punteggio elevato in matematica nel certificato di fine studi secondari. L'università ha sottolineato, inoltre, che pur essendo disponibili corsi ponte per studenti in possesso di diplomi di scuola secondaria che non danno accesso diretto all'istruzione

superiore o per quanti necessitano di maggiore sostegno accademico, questi spesso non sono seguiti dagli studenti che potrebbero trarne maggior vantaggio. Gli istituti, quindi, considerano importante non soltanto verificare se determinate misure ed offerte esistono o meno, ma anche capire cosa fare perché raggiungano gli studenti giusti.

L'università-College di Cork rappresenta un ottimo esempio di efficace politica per l'ampliamento della partecipazione. Qui, il programma per l'ampliamento della partecipazione è stato attuato in modo molto ampio, e tra i diversi gruppi che sono stati portati all'interno del sistema dell'istruzione superiore, l'università vanta la più ampia percentuale di studenti disabili dell'Irlanda. Anche gli incentivi finanziari per l'ampliamento della partecipazione assegnati nel paese hanno un ruolo, il che dimostra che, quando adeguatamente progettati, possono realmente consentire di raggiungere i risultati desiderati.

Per accedere all'Università, gli studenti adulti non devono essere in possesso di certificati di fine studi secondari, ma devono possedere alcuni requisiti stabiliti dai dipartimenti. Pur essendo possibile accedere mediante il riconoscimento dell'apprendimento pregresso, tale modalità non rappresenta un percorso di ingresso riconosciuto ufficialmente. Quando avviene attraverso un percorso non tradizionale, l'accesso si basa su una "dichiarazione personale" in cui sono riportate informazioni sulle esperienze lavorative e gli studi riconosciuti in modo informale.

Un possibile percorso di accesso è rappresentato dal programma "UCC+" per studenti appartenenti ad aree svantaggiate sul piano socio-economico che comprende molte diverse attività di preparazione agli studi. L'UCC collabora con 32 scuole della regione di Cork, dal primo anno all'ultimo di scuola secondaria. I criteri per l'accesso attraverso il programma UCC+ sono il reddito, la situazione in materia di assistenza sociale, la tessera sanitaria, l'occupazione, la scuola e il luogo di residenza. Tali criteri servono a stabilire se uno studente ha diritto all'accesso, ma non garantiscono un posto. Vi sono, inoltre, un certo numero di posti riservati agli studenti che non raggiungono un punteggio sufficiente in base ai criteri prestabiliti.

I percorsi di accesso atipici sono regolati da norme molto specifiche: per accedere attraverso il DARE (per studenti disabili) e ricevere sostegno per una disabilità, la condizione di disabilità dello studente deve essere ufficialmente riconosciuta. Per accedere attraverso il DARE e l'HEAR (per persone socialmente svantaggiate), è prevista una riduzione del punteggio richiesto per l'accesso. Il corso introduttivo, composto da elementi sociali, accademici e professionali, è una pietra angolare. Vi sono sia sessioni introduttive di carattere generale rivolte a tutti gli studenti organizzate in collaborazione con studenti mentori, sia orientamento e accoglienza mirati agli studenti che hanno avuto accesso all'istruzione superiore attraverso percorsi specifici. In verità, l'ampliamento della popolazione studentesca mette sotto pressione il sistema di sostegno e orientamento agli studenti. Poiché tale sistema è già sotto pressione, l'aumento del numero degli studenti che necessita di sostegno aggiuntivo porrà sicuramente i servizi in condizione di sovraccarico.

Una forte diversità di pratiche per la raccolta di dati sul profilo degli studenti

Le visite sul campo hanno confermato le informazioni ricevute dai paesi in merito alla presenza di diverse pratiche per la raccolta di dati sugli studenti. In alcuni casi, le università hanno riferito che la legislazione sulla protezione dei dati pone dei limiti alla raccolta di dati sulle caratteristiche individuali e al loro utilizzo. Al RWTH di Aquisgrana, ad esempio, gli unici dati sull'ambiente degli studenti che è possibile registrare sono l'età, il genere e il luogo in cui è stato conseguito il certificato di istruzione secondaria (Abitur). All'altro estremo dello spettro, l'Università-College di Cork è tenuta a fornire dati sulla condizione socio-economica, l'etnia e la disabilità dei nuovi iscritti attraverso l'Irish Equal Access Survey (Indagine sull'equità dell'accesso in Irlanda), nonché a fornire informazioni su tutti i nuovi studenti, gli iscritti e i laureati. Similmente, l'Università di Gand riferisce al Ministero una serie di caratteristiche sociali definite della popolazione ed è in grado, inoltre, laddove lo volesse, di

raccogliere informazioni aggiuntive per le proprie attività di monitoraggio. Le altre università si trovano a metà tra le due posizioni, ma è chiaro che in quest'area le pratiche messe in atto sono fortemente divergenti.

Conclusioni

Nonostante i documenti politici europei sottolineino la priorità della dimensione sociale dell'istruzione superiore e i paesi si siano impegnati nell'ambito del processo di Bologna a sviluppare strategie e a definire obiettivi misurabili, pochissimi paesi hanno stabilito obiettivi da raggiungere per la partecipazione e le qualifiche di gruppi specifici. Tali paesi, tuttavia, rappresentano esempi interessanti di sviluppo delle politiche poiché dimostrano che a livello nazionale sono stati adottati provvedimenti e costituiscono modelli interessanti da esaminare.

I risultati del rapporto indicano che il regolare monitoraggio delle caratteristiche della dimensione sociale deve ancora diventare una pratica corrente in molti sistemi di istruzione superiore e che il margine di progresso è quindi ancora ampio. Si rileva ancora notevole varietà nelle caratteristiche della popolazione studentesca e nella fase del processo dell'istruzione superiore monitorati, il che implica che c'è ancora molto da attendere perché possa emergere un quadro europeo dei progressi compiuti sul fronte dell'ampliamento dell'accesso.

A livello nazionale, sembra che alcuni aspetti di importanza fondamentale nel dibattito sulla sottorappresentazione nell'istruzione superiore siano monitorati di rado. I dati sullo status di immigrato, ad esempio, sono raccolti in 13 sistemi e quelli sull'etnia degli studenti e del personale soltanto in otto. Allo stesso tempo, solo 13 sistemi raccolgono dati sulla condizione occupazionale degli studenti prima del loro ingresso nell'istruzione superiore. Tale divario tra politiche e pratiche di monitoraggio pertanto è una questione che deve essere affrontata.

Anche quando i dati sono raccolti, non necessariamente sono sempre utilizzati. Interrogati sui principali cambiamenti occorsi nell'arco di dieci anni, 19 sistemi di istruzione, compresi la maggioranza di quelli che raccolgono informazioni su diverse caratteristiche della popolazione studentesca, non sono stati in grado di riferire di alcun mutamento.

Il monitoraggio risulta carente anche in rapporto ai percorsi di accesso. In alcuni paesi, nonostante siano stati sviluppati percorsi di ingresso alternativi nel tentativo di ampliare l'accesso, il numero degli studenti che accede attraverso i diversi possibili percorsi non è monitorato ufficialmente. Nei paesi in cui il monitoraggio è attuato, accade spesso che un percorso domini sugli altri diventando la via di ingresso primaria all'istruzione superiore. Sono pochi i casi in cui a un percorso alternativo possa ascrivere una percentuale di ingressi significativa. Questi risultati sollevano interrogativi sul motivo per cui i percorsi di accesso alternativi sembrano non incontrare l'interesse della popolazione per la quale sono stati progettati.

Sia i programmi ponte sia il riconoscimento dell'apprendimento pregresso sono misure adottate per l'ampliamento dell'accesso in quasi la metà dei sistemi di istruzione superiore. Vi è, tuttavia, un evidente divario geografico, poiché si rinvencono ancora più frequentemente nell'Europa settentrionale e occidentale.

CAPITOLO 2: PERMANENZA DEGLI STUDENTI

2.1. Introduzione: comprendere la permanenza e l'abbandono

Uno degli obiettivi fissati dall'Unione europea prevede che almeno il 40% delle persone di età compresa tra i 30 e i 34 anni acquisisca una qualifica di istruzione superiore o equivalente entro il 2020. La Comunicazione sull'agenda per la modernizzazione dei sistemi di istruzione superiore in Europa del 2011 sottolinea che per elevare i livelli delle qualifiche dell'istruzione superiore occorre operare su due fronti, ovvero ampliare l'accesso e la partecipazione (facendo in modo che più persone entrino nel sistema) e migliorare i tassi di completamento (riducendo al minimo il numero degli studenti che abbandona gli studi). Elevare i livelli delle qualifiche dell'istruzione superiore è indicato come una questione fondamentale per gli Stati membri e gli istituti di istruzione superiore, e la comunicazione precisa che l'Europa deve attrarre un campione più vasto della società verso l'istruzione superiore e ridurre i tassi di abbandono (Commissione europea 2011, p. 3).

Il presente capitolo sulla permanenza degli studenti è articolato in tre paragrafi. Il primo illustra le politiche nazionali sul trattenimento degli studenti e descrive definizioni e obiettivi presenti nei documenti di indirizzo, oltre a presentare gli obiettivi stabiliti dai paesi in merito al trattenimento degli studenti e al completamento degli studi. Essa, inoltre, descrive incentivi finanziari e non-finanziari assegnati agli studenti e agli istituti di istruzione superiore focalizzandosi sul miglioramento della capacità di trattenimento degli studenti. Il secondo paragrafo affronta il problema della misurazione dei tassi di completamento e il terzo fornisce informazioni sui metodi usati per calcolare i tassi di abbandono.

2.1.1. Principali risultati della recente ricerca educativa

Non esiste una definizione generale e universalmente condivisa di permanenza degli studenti e di abbandono. Una concezione diffusa vuole che la permanenza degli studenti stia a indicare la misura in cui in cui gli studenti frequentano un istituto di istruzione superiore e progrediscono nel programma di studi fino a completarlo entro un determinato periodo di tempo. In modo analogo, l'abbandono identifica la condizione di una persona che abbandona precocemente un programma di istruzione superiore senza completarlo e conseguire un diploma. Il termine "tasso di completamento" indica una stima della percentuale degli studenti che porta a termine il percorso di studi intrapreso. In alcuni paesi il tasso di completamento comprende anche una stima di "quanti cambiano corso prima di terminare quello scelto inizialmente" (Quinn 2013, p. 61). Allo stesso modo le due definizioni di permanenza degli studenti usate abitualmente fanno riferimento al permanere nell'istruzione superiore fino al completamento e indicano la quota di studenti dell'istruzione superiore a un anno dall'iscrizione (Gazeley e Aynsley 2012, p. 5).

Per migliorare la permanenza degli studenti è importante che gli istituti di istruzione superiore identifichino e sappiano rispondere ai bisogni dei diversi gruppi di studenti. La ricerca indica che particolare attenzione deve essere dedicata agli studenti del primo anno e allo sviluppo delle loro abilità. Fornire informazioni, consulenza e orientamento è uno degli interventi chiave da attuare se si desidera migliorare la permanenza degli studenti e i risultati da questi raggiunti (Gazeley e Aynsley, 2012).

"Benché la permanenza degli studenti sia un indicatore chiave di prestazione, in realtà è una questione di giustizia sociale fare in modo che quanti accedono all'istruzione superiore in virtù del programma sull'ampliamento della partecipazione siano attivamente tutelati dai costi psicologici, finanziari e/o emotivi causati dal non completamento del percorso laddove ciò non si debba a una scelta della persona" (Gazeley and Aynsley 2012, p. 15). Come evidenziato da Quinn, infatti, l'abbandono dipende tanto da fattori sociali quanto dalle politiche e dalle pratiche per l'istruzione superiore (Quinn 2013, p. 60). Infatti elaborare politiche nazionali per l'istruzione superiore, nonché adottare misure concrete e verificarne l'esito è vitale per raggiungere gli obiettivi previsti per l'ampliamento della partecipazione.

2.2. Politiche nazionali per migliorare la permanenza degli studenti

2.2.1. Definizioni

Nonostante termini come permanenza, completamento, conseguimento del diploma e abbandono siano spesso usati nei documenti politici, la loro definizione esatta può variare da un paese all'altro. Mentre alcuni sistemi di istruzione hanno elaborato una definizione di tutti o almeno alcuni di questi termini, molti paesi li utilizzano senza definirli. Come evidenziano i risultati della ricerca, i paesi che hanno elaborato una definizione assemblano elementi diversi in modi diversi in riferimento a periodi di tempo diversi (Quinn 2013, p. 61).

Dalle risposte ricevute risulta che circa due terzi dei paesi definiscono i termini permanenza, completamento, conseguimento del diploma e abbandono all'interno dei loro sistemi di istruzione superiore. Alcuni paesi riferiscono di aver elaborato definizioni dei termini per la raccolta dei dati statistici ma che queste non figurano nei documenti di indirizzo. Alcuni paesi, tuttavia, pur non avendo messo a punto delle definizioni, utilizzano i termini nelle leggi e nei documenti ufficiali. La Repubblica ceca, ad esempio, dichiara che non esiste una definizione ufficiale dei termini, ma che questi sono ampiamente utilizzati nei documenti e rapporti sull'istruzione superiore pubblicati a livello nazionale e dagli istituti. Comprendere in che modo siano interpretati facendo riferimento a tali documenti è pertanto possibile. Allo stesso modo, l'Ungheria usa i termini permanenza e completamento nelle leggi sull'istruzione superiore pur non fornendone una definizione.

Dei tre termini "completamento" è quello definito più spesso. Le definizioni esatte di completamento non sono uniformi e mettono in risalto aspetti diversi. Alcuni sistemi di istruzione si focalizzano sul superamento dell'esame e sul conseguimento del diploma nell'ultimo anno di un programma (Comunità tedesca e fiamminga del Belgio) e Polonia). Altri paesi prendono in considerazione anche i crediti ('numero di crediti richiesti') e gli anni ('un certo numero di anni'), o utilizzano altre formule per fare riferimento alla durata degli studi ('durata nominale/tempo previsto'; Grecia, Spagna, Francia, Montenegro e Norvegia). Infine l'Austria e la Svezia definiscono il completamento applicando il concetto di misura trasversale. Essi, cioè, considerano il completamento come il numero dei diplomati di un anno calendariale che hanno intrapreso il programma di studi un certo numero di anni prima,

Pochi paesi hanno elaborato una definizione di capacità di trattenimento degli studenti. Alcuni di questi, invece di considerare la misura in cui gli studenti permangono e progrediscono in un istituto di istruzione superiore, concepiscono la permanenza degli studenti in termini di "criteri" in base ai quali misurare i loro progressi. I paesi possono così stabilire un limite di tempo entro cui gli studi devono essere completati con successo o prendere in considerazione il raggiungimento di determinato punteggio in occasione degli esami.

In **Belgio (Comunità tedesca)** gli studenti sono ammessi all'anno di studi successivo se conseguono almeno il 50% ad ogni esame e maturano una media del 60%.

Nella **Repubblica ceca** la definizione statistica si riferisce agli studenti che hanno iniziato un programma in un istituto di istruzione superiore e non lo hanno terminato né hanno interrotto gli studi per un periodo superiore a tre anni. Gli istituti di istruzione superiore stabiliscono di solito nel proprio regolamento per lo studio e gli esami la durata massima degli studi che può comprendere o meno il periodo di interruzione.

In **Grecia**, la durata degli studi non deve aver superato la durata dei semestri necessari a ottenere la qualifica secondo quanto stabilito dal curriculum, più quattro semestri aggiuntivi.

In **Norvegia** si considera se gli studenti risultano iscritti nel semestre o anno seguente, nel **Regno Unito (Scozia)** se continuano a studiare nello stesso istituto di istruzione superiore, seguendo lo stesso corso o qualche altro corso offerto dall'istituto.

Il termine abbandono, spesso considerato dispregiativo, è usato raramente ed è spesso sostituito con una terminologia più formale e burocratica come non continuazione, non completamento o interruzione dell'istruzione.

I paesi che forniscono definizioni statistiche di abbandono utilizzano espressioni molto simili. Gli studenti risultano iscritti per un particolare anno accademico e non lo sono “a un anno di distanza” (Finlandia, Portogallo, Regno Unito). Il Regno Unito applica la definizione anche agli studi part-time e parla quindi di “due anni di distanza”.

Alcuni paesi stabiliscono una durata massima per gli studi chiedendo agli studenti di completarli o di essere contati tra quanti hanno abbandonato:

L'*Exmatrikulation*, così come definita dal **Belgio (Comunità tedesca)**, si riferisce a chi necessita di più del doppio del tempo per completare i propri studi.

Nella **Repubblica ceca** “abbandono” significa che uno studente inizia i suoi studi in un istituto di istruzione superiore senza terminarli né studiare allo stesso livello di istruzione nei tre anni successivi. Se uno studente intraprende più di un programma di studio e ne termina uno soltanto ciò non è considerato abbandono.

Alcuni paesi mettono l'abbandono specificamente in rapporto con la mancata iscrizione all'inizio del successivo anno accademico (Spagna, Italia e Norvegia).

2.2.2. Obiettivi e traguardi

Dalle informazioni fornite dai paesi che hanno risposto al questionario risulta che gli obiettivi contenuti nelle politiche volte a migliorare la capacità di trattenere gli studenti presentano le seguenti caratteristiche:

1. Abbreviare i tempi di studio: completare i programmi di studio nei tempi previsti

In un'epoca di istruzione superiore di massa e difficoltà economiche, limitare il tempo necessario per il conseguimento dei diplomi può essere una misura chiave per promuovere un uso più efficiente delle finanze pubbliche. Alcuni paesi hanno adottato diverse misure per incoraggiare gli studenti a terminare gli studi in tempo regolare. Gli obiettivi stabiliti da paesi come Danimarca, Ungheria, Slovenia e Norvegia per l'istruzione superiore offrono esempi coerenti con questa tendenza. La Danimarca sottolinea che negli ultimi anni l'obiettivo principale è stato incoraggiare gli studenti ad accedere all'istruzione superiore in età più precoce e di completarla in tempi più brevi. Anche l'Ungheria chiede agli istituti di istruzione superiore di porre attenzione permanenza degli studenti ed esorta questi ultimi a completare il programma di studio in un periodo di tempo limitato. Allo stesso modo, la Slovenia pone l'accento sul miglioramento dei tassi di completamento e sull'abbreviare il tempo necessario per terminare gli studi. Raggiungere un più elevato tasso di completamento è anche l'obiettivo della Riforma norvegese per la qualità dell'istruzione superiore. In quest'ultima il completamento del programma di studio entro la durata nominale rappresenta un criterio chiave in base a cui misurare la qualità dell'istruzione superiore.

I risultati indicano che negli ultimi anni sta emergendo una tendenza a limitare il tempo disponibile per gli studi.

2. Concentrarsi su ambiti di studio, cicli o gruppi di studenti specifici

Mentre alcuni paesi tendono a prestare attenzione al tempo di completamento di tutti gli studenti, nei loro documenti strategici Spagna e Regno Unito (Scozia) pongono l'accento su alcuni gruppi specifici. Il Regno Unito (Scozia) ha elaborato un obiettivo particolare per il tasso di permanenza degli studenti provenienti da aree svantaggiate, oltre a proporsi di migliorare la permanenza degli studenti in generale. Nella sua politica generale a favore della permanenza, la Spagna si concentra anche sul problema della parità di genere degli studenti e su quello della disabilità.

Alcuni paesi prestano particolare attenzione al completamento degli studi in campi considerati prioritari, generalmente per il loro rilievo ai fini dello sviluppo economico. È il caso di Estonia, Irlanda, Montenegro e Polonia dove l'accento è posto sulla matematica, la scienza e la tecnologia.

In tutti gli esempi citati si rileva l'intento consapevole di definire obiettivi coerenti con i bisogni di un'economia basata sulla conoscenza. I paesi cercano così di favorire la formazione di una manodopera meglio istruita e di combinare bisogni economici e obiettivi di giustizia sociale.

3. Contrastare l'abbandono e conservare una politica per l'accesso aperto

Molti paesi hanno adottato un approccio non selettivo o aperto per l'ammissione all'istruzione superiore (cfr. Capitolo 1). Le informazioni raccolte mostrano, tuttavia, che i tassi di abbandono tendono a essere più elevati in sistemi questo tipo. Alcuni paesi, tra cui l'Austria, stanno quindi prendendo provvedimenti per contrastare l'abbandono conservando per quanto possibile un sistema ad accesso aperto.

L'Austria afferma che è necessario regolare l'accesso all'istruzione superiore e tenere sotto controllo l'aumento della popolazione studentesca per i programmi di studio più richiesti; gli istituti di istruzione superiore, d'altra parte, devono adoperarsi per ridurre gli elevati tassi di abbandono conservando la propria politica di "accesso aperto".

Anche l'Italia, che ha una politica generale di accesso aperto e l'imposizione di limiti in alcuni campi di studio, e Cipro, che ha un sistema ad accesso aperto per le università e uno ad accesso limitato per il settore professionale dell'istruzione superiore (cfr. Capitolo 1, Figura 1.2), sottolineano la necessità di contrastare l'abbandono e descrivono quest'ultimo come uno dei loro principali obiettivi per l'istruzione superiore.

4. Obiettivi

Generalmente non si rilevano obiettivi chiari e precisi per il miglioramento dei tassi di permanenza degli studenti. I paesi citano, piuttosto, l'obiettivo globale di combattere l'abbandono, migliorare la capacità di trattenere gli studenti e favorire il completamento degli studi. Molti paesi, inoltre, fanno riferimento agli obiettivi nazionali di Europa 2020 per le qualifiche dell'istruzione superiore (l'obiettivo dell'UE è il 40% delle persone di età compresa tra 30 e 34 anni). Tuttavia, tale riferimento non è particolarmente rilevante in relazione ai tassi di permanenza e di abbandono, poiché l'obiettivo riguardante le qualifiche dell'istruzione superiore può essere raggiunto senza migliorare la permanenza gli studenti.

Ciononostante alcuni paesi si sono posti dei traguardi specifici:

In **Irlanda** il Piano di azione per le TIC stabilisce che entro il 2014 il tasso di permanenza degli studenti per le discipline STEM deve aumentare del 7% nelle università e del 9% negli istituti di tecnologia.

Cipro sta tentando di ridurre il numero degli studenti che riportano insuccessi ripetuti con l'obiettivo di ridurre il numero di quanti non riescono a concludere gli studi entro sei anni dall'iscrizione.

La **Slovenia** ha specificato che la percentuale degli studenti che si iscrive a istituti di istruzione superiore e non riesce a conseguire il diploma deve diminuire di due terzi entro il 2020; attualmente essa è pari al 35%.

La **Finlandia** intende ridurre l'età media dei nuovi diplomati dei politecnici portandola a 24,1 e l'età media dei diplomati di secondo livello (*master*) portandola a 26,3.

Nel **Regno Unito**, l'Agenzia per le statistiche sull'istruzione superiore (HESA) misura i tassi di permanenza e completamento di tutti gli istituti di istruzione superiore. In **Inghilterra**, gli istituti di istruzione superiore elaborano delle convenzioni per l'accesso valutate dall'Ufficio per l'equità dell'accesso mediante un confronto tra i risultati riportati dagli istituti in materia di accesso e gli indicatori di prestazione e i parametri stabiliti dall'HESA per l'ampliamento della partecipazione e la permanenza degli studenti. In **Scozia**, invece, i dati sono usati per misurare i progressi compiuti rispetto agli obiettivi per la permanenza degli studenti stabiliti negli Accordi sui risultati. Per l'anno accademico 2012/13, gli istituti si sono prefissi l'obiettivo di conservare o migliorare la trattenere permanenza degli studenti appartenenti alle categorie con indice di svantaggio compreso tra il 20 e 40 %, così come sono definite nell'Indice scozzese di deprivazione multipla (SIMD 20/40), mantenendo comunque l'attenzione al trattenimento degli studenti appartenenti a tutti i contesti sociali. I traguardi esatti variano da un'istituzione all'altra.

In **Montenegro** l'obiettivo è ridurre la percentuale degli abbandoni portandola al 10% entro il 2020 e incrementare il numero dei diplomati dei programmi di scienze naturali e tecnologia di un 10% annuo.

2.3. Misure

Per raggiungere gli obiettivi e i traguardi stabiliti a livello centrale, regionale o dagli istituti occorre progettare misure concrete e implementarle entro i sistemi nazionali. Il paragrafo 2.3.1 descrive alcune misure generali finalizzate a migliorare la permanenza degli studenti, il paragrafo 2.3.2 descrive incentivi finanziari e di altra natura destinati agli studenti e agli istituti di istruzione superiore.

2.3.1. Misure generali per migliorare la permanenza degli studenti e contrastare l'abbandono

Permanenza degli studenti

I paesi riferiscono di aver adottato diverse misure per migliorare la permanenza degli studenti e il completamento degli studi di istruzione superiore. Alcuni sistemi di istruzione hanno posto l'accento su misure rivolte agli studenti per aiutarli ad affrontare il carico di studio anche attraverso una migliore comprensione dei contenuti. Alcuni paesi presentano sistemi orientati a una politica di riorientamento che consente agli studenti di cambiare programma di studio senza abbandonare il proprio istituto di istruzione superiore (Belgio – Comunità francese e fiamminga). Altri paesi, ad esempio la Francia, hanno sviluppato un pacchetto generale di misure di sostegno con cui intendono migliorare i tassi di permanenza degli studenti.

La **Danimarca** ha adottato diverse misure concrete per l'organizzazione degli studi. Gli studenti devono essere iscritti a corsi di formazione ed esami per un totale di 60 ECTS all'anno. La possibilità di annullare la registrazione al primo esame è stata soppressa. Per aiutare gli studenti con il contenuto degli studi, tutti gli istituti di istruzione superiore sono tenuti a incrementare l'offerta di corsi estivi entro il 2020. Un'altra misura adottata dagli istituti è fornire un quadro migliore che consenta agli studenti di trasferire i propri crediti in corsi presenti in altri istituti o di cambiare programma di studio. Agevolare la transizione da programmi di primo livello a programmi di secondo livello è un altro obiettivo da raggiungere. Il contratto di sviluppo stretto dalle università e il Ministero della scienza, dell'innovazione e dell'istruzione superiore contiene da tre a cinque obiettivi obbligatori stabiliti dal Ministero e da tre a cinque obiettivi stabiliti dagli istituti. Uno degli obiettivi obbligatori consiste nel fare in modo che gli studenti completino gli studi rapidamente.

I paesi, inoltre, possono analizzare una determinata situazione a livello centrale alla luce delle pratiche messe in atto dagli istituti di istruzione superiore e tentare di contribuire allo scambio di buone pratiche.

Il **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)** porta avanti alcuni progetti con l'obiettivo di identificare, valutare e far conoscere analisi e buone pratiche degli istituti in relazione alla permanenza degli studenti. Gli istituti illustrano nelle convenzioni sull'accesso l'approccio che intendono adottare per la permanenza degli studenti senza però stabilire necessariamente obiettivi quantitativi.

Nel **Regno Unito (Scozia)** lo *Scottish Funding Council* (Consiglio scozzese di finanziamento – SFC), responsabile dei finanziamenti destinati alle università, stipula con ogni università accordi concernenti i risultati da raggiungere. Tali accordi descrivono cosa fanno e intendono fare le università per migliorare la permanenza degli studenti. Laddove necessario, l'SFC concorda con gli istituti di istruzione superiore alcuni obiettivi da raggiungere per migliorare la permanenza degli studenti o mantenere i livelli acquisiti.

Abbandono

I sistemi di istruzione affrontano l'abbandono degli studenti da diverse prospettive, ma mirano tutti a ridurre i tassi di abbandono. Gli approcci adottati consistono nell'affrontare problematiche proprie degli istituti, oppure nel progettare politiche rivolte agli studenti. I paesi che si concentrano sugli istituti cercano di trovare un modo per motivarli a ridurre i tassi di abbandono. Il Belgio (Comunità fiamminga), ad esempio, utilizza un sistema di finanziamento basato sui risultati, il che significa che gli istituti di istruzione superiore sono indotti a prestare attenzione alla permanenza degli studenti mediante incentivi finanziari. Minore il numero degli studenti che completano gli studi, infatti, minore l'entità dei finanziamenti. L'Austria, da parte sua, stringe con le università accordi sulla performance per incoraggiarle ad affrontare i problemi legati all'abbandono.

I sistemi di istruzione superiore di molti paesi si concentrano sugli studenti e tentano di implementare processi che consentano loro di completare gli studi evitando l'abbandono. A Cipro, ad esempio, gli istituti di istruzione superiore individuano gli studenti che riportano insuccessi ripetuti nello studio e offrono loro maggiore orientamento accademico.

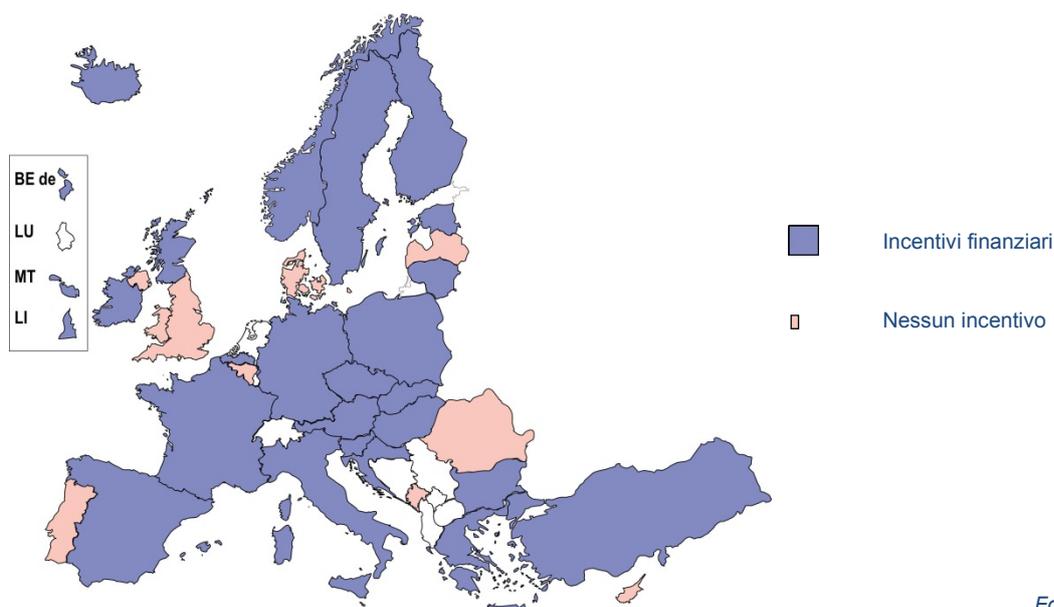
È difficile trovare esempi di paesi che monitorino gli studenti che hanno abbandonato l'istruzione superiore. Nel Regno Unito, tuttavia, la *Statistical Agency for Higher Education* (Agenzia per le statistiche sull'istruzione superiore – HESA) verifica se gli studenti continuano a studiare presso lo stesso istituto, altri istituti o se hanno completamente abbandonato l'istruzione superiore.

2.3.2. Incentivi agli studenti e agli istituti di istruzione superiore

Incentivi agli studenti

In 26 sistemi di istruzione sono presenti incentivi finanziari per incoraggiare gli studenti a completare gli studi in un periodo di tempo limitato. Gli incentivi sono invece assenti in otto sistemi di istruzione. In alcuni casi, la mancanza di incentivi può essere strettamente legata al sistema di tasse e sostegno finanziario presente a livello nazionale. L'obbligo di versare tasse per un determinato ammontare, ad esempio, può essere considerato un fattore sufficiente a motivare molti studenti a completare gli studi in tempi regolari.

Figura 2.1: Incentivi agli studenti per incoraggiarli a completare gli studi in un periodo limitato di tempo, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Nota specifica per paese

Danimarca: intende implementare gli incentivi a partire dal 1° gennaio 2015.

Le tasse possono essere considerate uno strumento importante persino in alcuni dei paesi in cui non esistono ufficialmente tasse di iscrizione. Nei sistemi di istruzione in cui sono presenti tasse amministrative, o un sistema di posti finanziati dallo stato, gli studenti pagano le tasse solo se superano la durata degli studi stabilita dai documenti di indirizzo (Repubblica ceca, Lituania, Ungheria, Slovacchia e Turchia). Nel caso della Spagna, gli studenti pagano una percentuale più elevata di tasse se si iscrivono più volte ad una certa disciplina:

In **Spagna**, gli studenti pagano il 15% del costo effettivo dei crediti quando si iscrivono ad una disciplina per la prima volta, il 5% la seconda volta e il 100% a partire dalla terza.

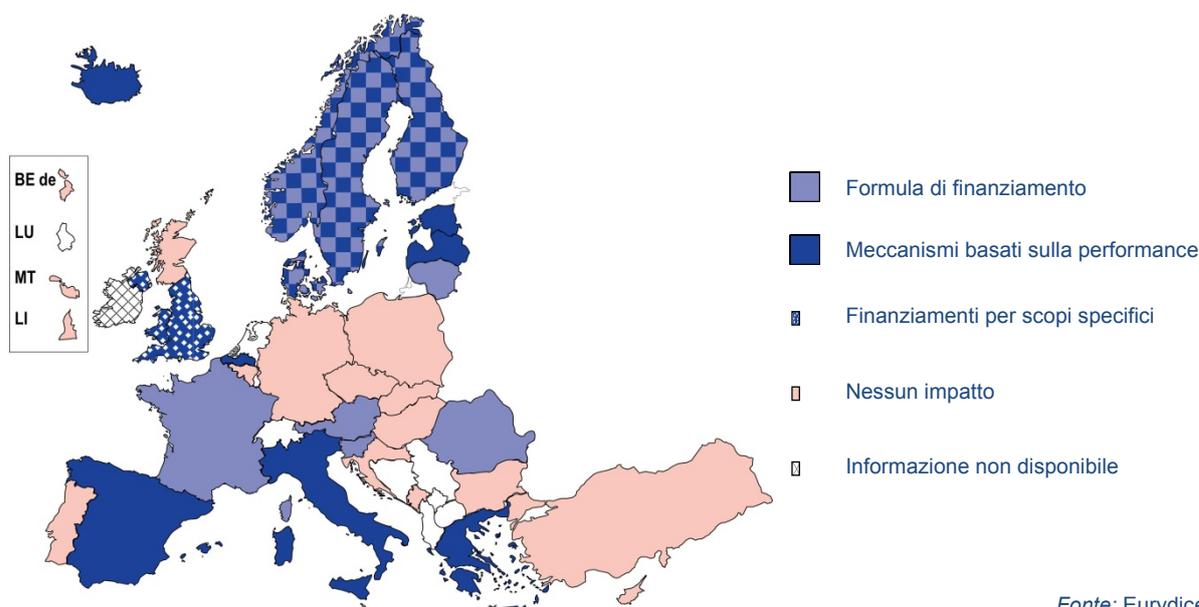
Interrogati sugli incentivi finanziari utilizzati per incoraggiare gli studenti a completare gli studi in un periodo di tempo limitato, i paesi fanno generalmente riferimento a meccanismi di sostegno finanziario

agli studenti di durata limitata. In 18 paesi, ad esempio, gli studenti che beneficiano di borse di studio continuano ad avervi diritto solo se riescono a completare ogni anno con successo o entro il termine stabilito dai documenti di indirizzo.

Incentivi agli istituti di istruzione superiore

I paesi possono anche creare meccanismi per cui gli istituti di istruzione superiore ricevono finanziamenti aggiuntivi se dimostrano che gli studenti progrediscono negli studi nei tempi previsti. La Figura 2.2 illustra il rapporto esistente tra i tassi di completamento/abbandono e finanziamenti degli istituti di istruzione superiore. È interessante notare, tuttavia, che in metà degli istituti di istruzione superiore d'Europa il miglioramento dei tassi di completamento o di abbandono non ha alcuna conseguenza sui finanziamenti. Nella restante metà, i finanziamenti risentono dei risultati riportati in questo ambito e i paesi applicano diversi meccanismi.

Figura 2.2: Impatto dei tassi di completamento/abbandono sui finanziamenti degli istituti di istruzione superiore, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Undici paesi utilizzano meccanismi basati sui risultati, legando parte dei finanziamenti assegnati agli istituti ai risultati da essi effettivamente raggiunti in un determinato periodo di tempo. I finanziamenti possono essere legati a risultati in uscita, ad esempio il numero dei diplomati, oppure in entrata, ad esempio il numero degli studenti/membri del personale in possesso di determinate caratteristiche.

Nove paesi hanno adottato una formula di finanziamento per cui alcuni fattori fanno scattare automaticamente l'assegnazione di fondi agli istituti. Il Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) è l'unico paese in cui sono presenti finanziamenti per scopi specifici. I finanziamenti si basano, cioè, su categorie di spesa e la spesa degli istituti di istruzione superiore è direttamente legata a determinate funzioni, compiti e obiettivi (Salmi and Hauptman 2006, p. 9; Lepori et al. 2007, p. 88).

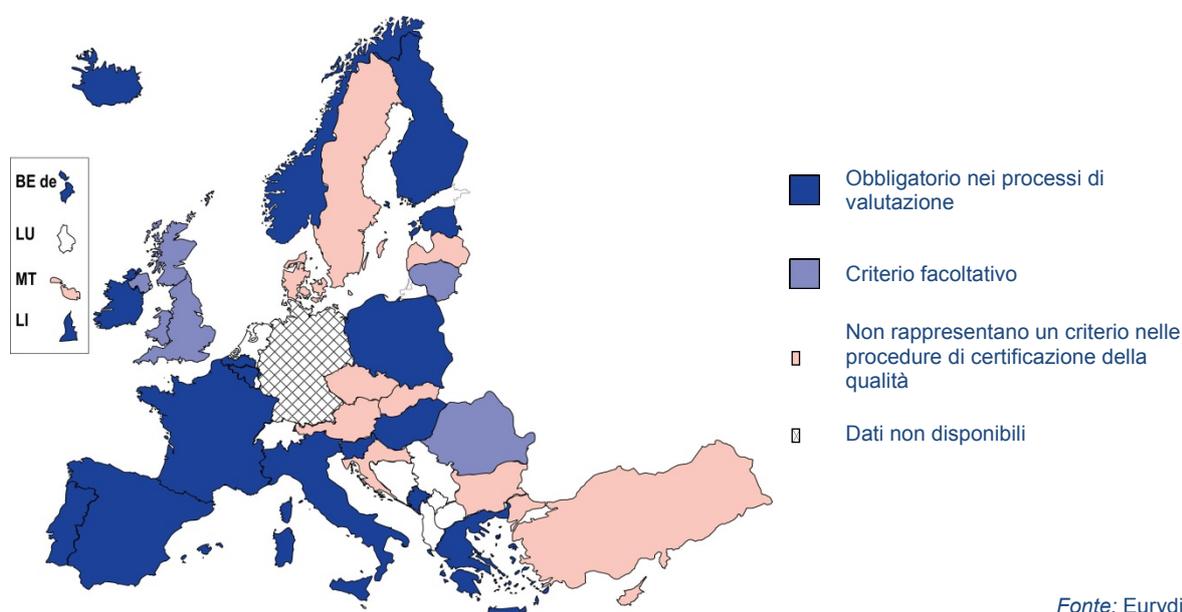
Come mostra la Figura 2.2, i paesi nordici rappresentano l'unico esempio in cui si utilizzano entrambe le tipologie di incentivi: la formula di finanziamento e i meccanismi basati sui risultati.

Per quanto riguarda i sistemi di certificazione esterna di qualità, i tassi di completamento/abbandono sono considerati un criterio obbligatorio nelle procedure di 18 sistemi di istruzione. In sette paesi essi sono presi in esame per valutare sia gli istituti sia i programmi. In altri 11 sistemi, sono utilizzati come criterio per la certificazione della qualità degli istituti (Irlanda, Italia, Ungheria, Finlandia e Norvegia) o dei programmi (Comunità francese, fiamminga e tedesca del Belgio, Grecia, Polonia e Portogallo).

In Lituania, Romania e Regno Unito i tassi di completamento/abbandono sono un criterio di valutazione facoltativo. In Scozia, il “Quality Code”, punto di riferimento centrale per l'attività di revisione svolta dalle agenzie di certificazione della qualità, stabilisce che gli istituti di istruzione superiore devono adottare sistemi capaci di favorire il completamento degli studi. Tuttavia, i tassi di completamento/abbandono non sono utilizzati direttamente per la certificazione della qualità. Allo stesso modo, in Belgio (Comunità fiamminga), ridurre i tassi di abbandono o incrementare i tassi di completamento non costituisce un obbligo, ma ci si aspetta che i sistemi mettano in condizione di completare gli studi quanti vi si dedicano con ragionevole impegno. In questo contesto, i tassi di abbandono sono un indicatore delle possibilità che gli studenti hanno di completare i corsi intrapresi.

Undici paesi affermano che le informazioni sui tassi di completamento/abbandono non sono un criterio usato nelle procedure di certificazione esterna della qualità.

Figura 2.3: Tassi di completamento/abbandono come criteri nella certificazione esterna di qualità, 2012/13



2.4. Misurazione dei tassi di completamento degli studenti

La maggioranza dei sistemi di istruzione misura regolarmente i tassi di completamento degli studi al termine del primo e del secondo ciclo. 13 sistemi, tuttavia, non lo fanno. Ciò desta preoccupazione poiché alcuni di questi paesi posseggono politiche per la permanenza degli studenti e il completamento degli studi, ma mancano dei dati di base con cui analizzarne l'impatto. I paesi che non misurano i tassi di completamento in modo regolare adducono diverse giustificazioni. Alcuni misurano i tassi solo sporadicamente, altri non dispongono dei dati di tutti gli istituti di istruzione superiore e non possono quindi delineare un quadro nazionale generale, altri ancora li deducono da altri dati raccolti ma non li calcolano né pubblicano in modo regolare.

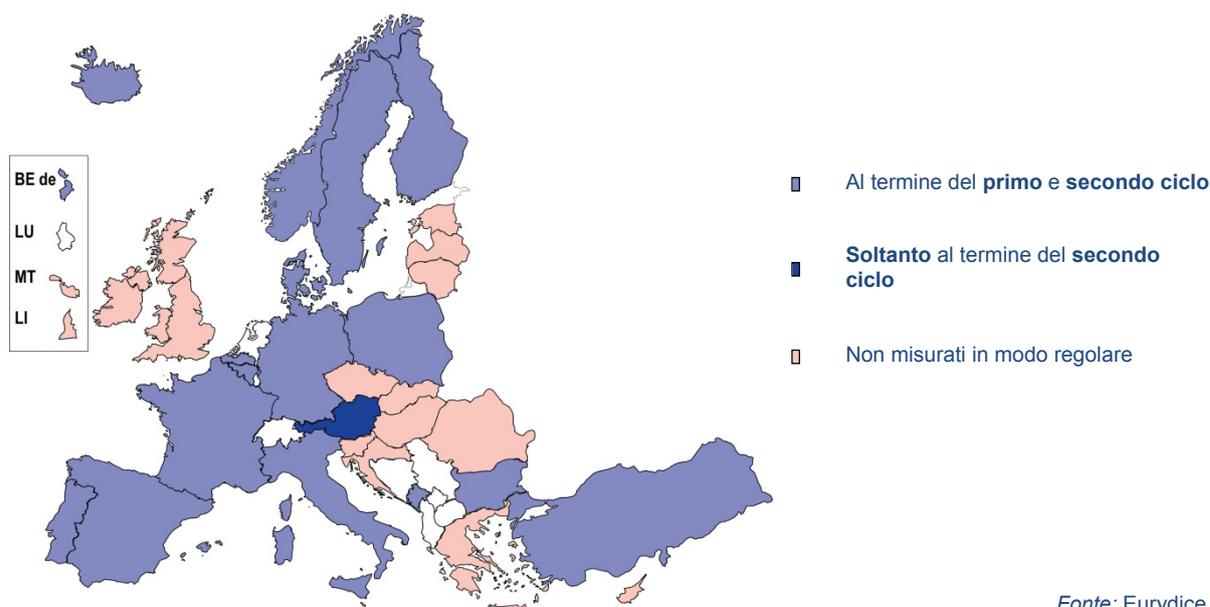
Nella **Repubblica ceca** i tassi di completamento sono misurati, ma non in modo regolare. Di norma essi sono calcolati per la compilazione dei moduli ad hoc di Eurostat sull'istruzione terziaria ma non sono usati nell'ambito dei processi decisionali.

In **Spagna** i dati sui tassi di completamento degli studi sono calcolati nel contesto delle procedure di accreditamento. Il rapporto “L'università spagnola in cifre” riporta i tassi di completamento di alcune ma non tutte le università. I dati disponibili, inoltre, non sono utilizzati per il calcolo della media nazionale.

La **Lettonia** non misura i tassi di completamento ma questi possono essere calcolati in base ai dati contenuti nei rapporti statistici elaborati e presentati dagli istituti di istruzione superiore.

In **Lituania** i dati sul completamento degli studi sono disponibili attraverso il Sistema informativo per la gestione dell'istruzione (ŠVIS). Ad oggi, tuttavia, non si rileva l'esistenza di pratiche per la misurazione regolare dei tassi di completamento. Ciononostante, informazioni specifiche sulle cifre del completamento sono utilizzate negli indicatori di valutazione esterna degli istituti di istruzione superiore e nel quadro dei dibattiti politici.

Figura 2.4: Tassi di completamento misurati in modo regolare, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Grecia: la prima serie di tassi di completamento sarà disponibile nell'anno accademico 2014/15.

Regno Unito: i tassi di completamento non sono misurati in modo diretto. L'HESA, tuttavia, raccoglie i "risultati previsti", una previsione della percentuale di studenti full-time che al termine di un periodo di 15 anni ricadrà in ognuna delle seguenti categorie: conseguimento del diploma (cioè completamento degli studi), trasferimento ad altro istituto, o assenza dall'istruzione superiore per due anni consecutivi.

Alcuni paesi raccolgono informazioni sul numero dei diplomati piuttosto che sui tassi di completamento:

In **Grecia** si raccolgono dati annuali solo sulla percentuale degli studenti che consegue il diploma nei tempi previsti e nel massimo periodo di tempo consentito (n+4 semestri).

L'Università di **Malta** pubblica annualmente cifre assolute sui diplomati, ma non vi sono statistiche nazionali sui tassi di completamento.

In **Slovacchia** si misura solo il numero assoluto degli studenti (nuovi iscritti e diplomati). Tuttavia, il registro centrale degli studenti attualmente in fase di sperimentazione fornirà dati sui tassi di completamento.

Romania e Svezia spiegano che i tassi di completamento non sono calcolati, ma i paesi dispongono comunque di informazioni sul numero dei diplomi rilasciati.

In **Romania** i tassi di completamento non sono misurati direttamente, ma possono essere dedotti da diverse procedure tra cui il rilascio dei diplomi.

In **Svezia** il numero dei diplomi è misurato annualmente per entrambi i cicli di studio, come pure per i programmi non divisi in cicli. Tuttavia, non tutti gli studenti ritirano il proprio diploma e pertanto il tasso di completamento risulta più alto per il primo ciclo piuttosto che per il secondo.

È interessante notare che stando ai dati riportati nel Capitolo 1, Figura 1.1, tutti i paesi hanno adottato politiche generali per l'ampliamento della partecipazione all'istruzione superiore e quasi tutti i paesi dichiarano altresì di avere stabilito obiettivi generali per le qualifiche. Le risposte sulla raccolta dei dati, d'altra parte, mostrano che alcuni di essi non misurano in modo regolare i risultati delle politiche attraverso i tassi di completamento. L'implementazione della politica nazionale resta pertanto poco chiara.

Ai paesi è stato chiesto, inoltre, se i tassi di completamento sono misurati per gruppi di studenti specifici, in particolare per gruppi sociali sottorappresentati che possono essere definiti e monitorati in relazione a specifici obiettivi politici. In base ai dati raccolti, tuttavia, è possibile affermare che con poche eccezioni i dati riguardanti tali gruppi specifici sono pressoché assenti. Gli unici dati raccolti, infatti, sono quelli sul genere e si devono più alla raccolta sistematica di informazioni sulle caratteristiche di base degli studenti che a una scelta indirizzata a gruppi specifici. Solo la Polonia calcola specificamente i tassi di completamento delle persone con disabilità, mentre il Belgio (Comunità fiamminga) monitora i dati sui tassi di completamento degli studenti di prima generazione (cioè studenti i cui genitori non hanno conseguito una qualifica di istruzione superiore). Nella sua attività di raccolta dati sui tassi di completamento, inoltre, la Francia include lo stato socio-economico degli studenti, mentre la Lituania calcola i tassi di completamento dei gruppi specifici solo all'interno della popolazione studentesca che beneficia di sovvenzioni statali. In tutti gli altri casi, i paesi misurano i tassi di completamento della popolazione studentesca nel suo complesso o non effettuano alcun monitoraggio.

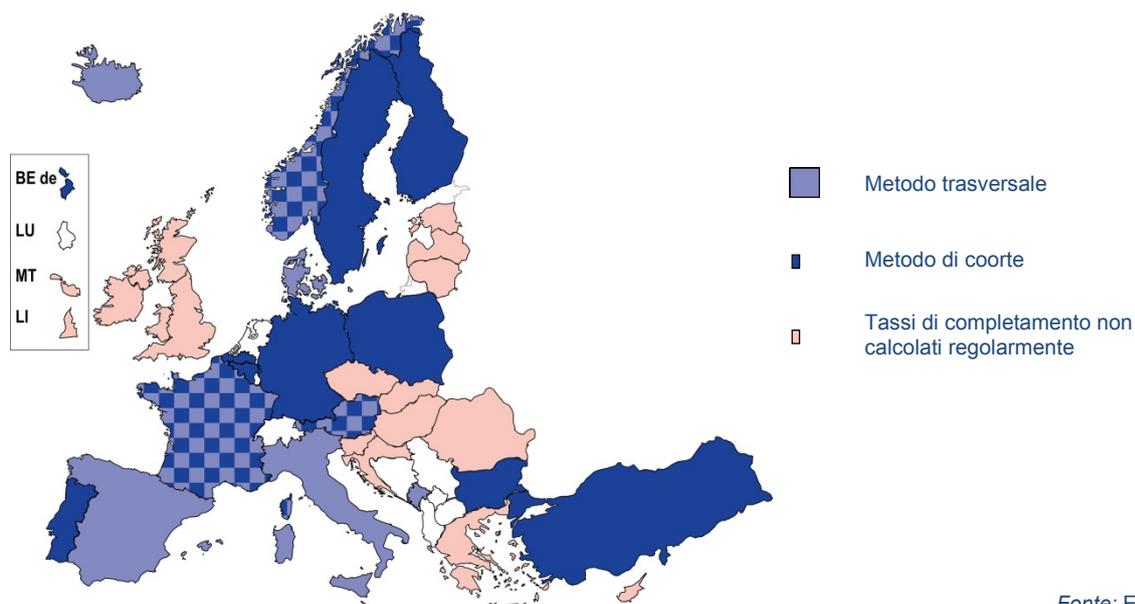
Nella grande maggioranza dei paesi le richieste in materia di tassi di completamento degli studenti sono stabilite a livello nazionale. Gli enti che più frequentemente richiedono i dati sono gli uffici statistici nazionali e i Ministeri. Tra le altre autorità che possono richiedere il calcolo dei tassi di completamento i paesi citano, inoltre, le agenzie di accreditamento e certificazione della qualità, gli osservatori e Eurostat.

Metodi usati per il calcolo dei tassi di completamento

I paesi che calcolano i tassi di completamento in modo regolare utilizzano il metodo trasversale o quello di coorte. Il metodo trasversale fa riferimento al numero dei diplomati di un anno calendariale immatricolatisi un certo numero di anni prima (ove possibile la stima prende in considerazione programmi di durata diversa). Il metodo di coorte si basa su dati panel (derivanti da indagini o registri), ottenuti seguendo i singoli studenti dall'ingresso nel programma al conseguimento del diploma.

I paesi sono divisi abbastanza equamente tra quanti usano di preferenza l'uno o l'altro metodo. Dodici paesi usano il metodo trasversale mentre tredici quello di coorte. Francia, Austria e Norvegia utilizzano entrambi i metodi.

Figura 2.5: Metodi usati per il calcolo dei tassi di completamento, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Laddove sono regolarmente calcolati, i dati sui tassi di completamento sono generalmente messi a disposizione del pubblico. Le fonti principali sono costituite dal sito internet degli uffici di statistica e dei

Ministeri. Alcuni paesi, inoltre, hanno statistiche e/o banche dati dedicate all'istruzione superiore (ad esempio Polonia, Regno Unito e Norvegia). Le informazioni sono pubblicate solitamente una volta all'anno. In alcuni casi, sono rese pubbliche solo alcune informazioni. In Belgio (Comunità francese), ad esempio, l'Osservatorio sull'istruzione superiore pubblica informazioni solo sugli studenti di prima generazione che completano con successo il primo anno.

Infine, i paesi che pur misurando i tassi di completamento in modo regolare scelgono di non pubblicarli comprendono Belgio (Comunità tedesca), Portogallo e Turchia. In questi casi i dati sono usati teoricamente per l'elaborazione delle politiche e la progettazione; nel caso della Turchia possono essere resi disponibili ai ricercatori su loro richiesta.

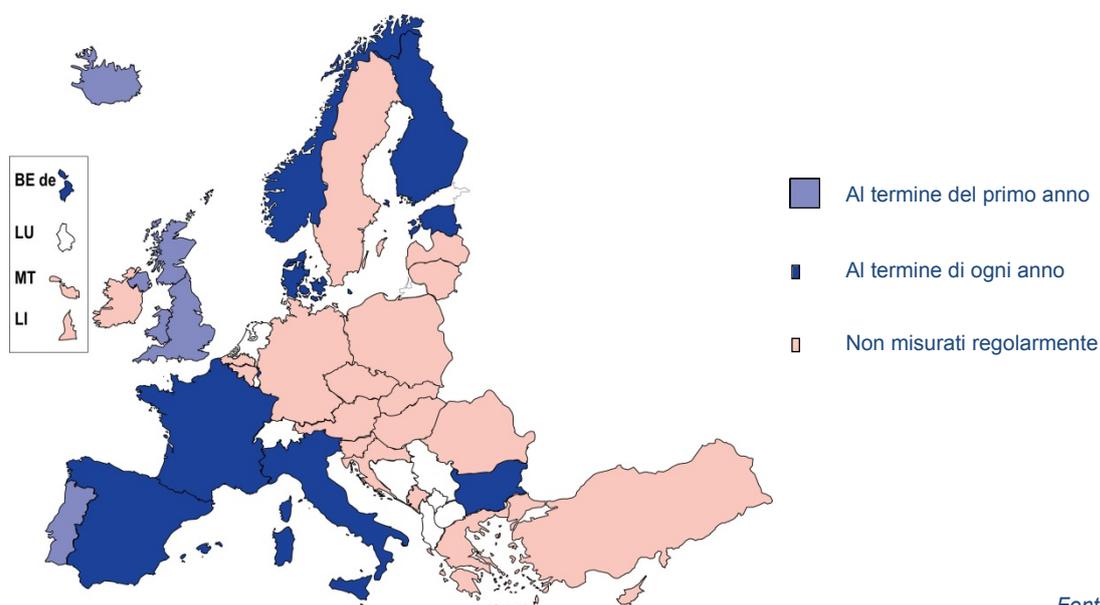
2.5. Misurazione dei tassi di abbandono degli studenti

Oltre ai tassi di completamento, i paesi che hanno risposto al questionario hanno anche fornito informazioni sul modo in cui misurano i tassi di abbandono. La situazione è analoga a quella dei tassi di completamento. Cinque paesi (Francia, Italia, Portogallo, Regno Unito e Islanda) misurano regolarmente i tassi di abbandono al termine del primo anno. Otto sistemi di istruzione (Belgio (Comunità tedesca), Bulgaria, Danimarca, Estonia, Francia, Italia, Finlandia e Norvegia) affermano di misurare i tassi al termine di ogni anno. Tuttavia, la maggior parte dei sistemi di istruzione non misura i tassi di abbandono in modo regolare: in alcuni casi possono farlo in circostanze specifiche e su richiesta (Belgio (Comunità francese fiamminga), Repubblica ceca, Cipro, Lituania e Austria).

Il calcolo dei tassi di abbandono per gruppi specifici di studenti non è una pratica diffusa. Solo il Regno Unito definisce una serie di caratteristiche utilizzate per condurre tale analisi sistematica: età, disciplina studiata, qualifiche al momento dell'ingresso, sesso, etnia, tasso di partecipazione dei giovani, tasso di partecipazione degli adulti, scuola frequentata precedentemente (statale o indipendente) e regione in cui si trova l'istituto.

Tra i paesi che misurano i tassi di abbandono, Belgio (Comunità tedesca), Bulgaria e Portogallo non pubblicano le relative informazioni. La Bulgaria calcola i tassi di abbandono solo per usi ufficiali. Il Belgio (Comunità tedesca) ha solo un istituto di istruzione superiore e i dati sono utilizzati nei dibattiti interni e per la certificazione esterna della qualità. In Portogallo, l'anno 2012/13 è stato il primo anno in cui è stato implementato un sistema di monitoraggio degli studenti e i tassi di abbandono non sono ancora stati calcolati. Tuttavia le informazioni saranno pubblicate nel corso del 2014.

Figura 2.6: Calcolo regolare dei tassi di abbandono, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Ai paesi che hanno partecipato all'indagine è stato chiesto anche come sono considerati nelle statistiche sull'abbandono gli studenti che cambiano programma di studio. Molti sistemi di istruzione affermano che gli studenti sono inclusi solo nella coorte del nuovo programma, altri riferiscono di includerli tra gli abbandoni del programma scelto inizialmente. In alcuni paesi, tuttavia, la situazione è più complessa e non è possibile tracciare una linea di confine netta a questo riguardo.

In **Belgio (Comunità fiamminga)**, nel contesto della certificazione della qualità esterna, gli studenti che cambiano programma di studio sono inclusi tra gli abbandoni. In generale, tuttavia, gli studenti che cambiano programmi di studio non sono considerati abbandoni se sono iscritti a un altro programma di studio.

Nella **Repubblica ceca**, gli studenti che cambiano programma sono conteggiati tra gli abbandoni per il programma a cui sono iscritti ma non per l'istruzione superiore. Se completano il nuovo programma sono inclusi nella "coorte dei primi iscritti al programma" per il calcolo dei tassi di completamento.

In **Danimarca**, per stabilire se uno studente ha abbandonato gli studi si considera che tipo di nesso c'è tra il vecchio e il nuovo programma, se la dichiarazione specifica è sufficientemente dettagliata e il periodo di tempo intercorso tra l'abbandono e l'ingresso nel nuovo programma di studio.

In **Lituania**, l'interfaccia del Sistema informativo di gestione dell'istruzione (ŠVIS) ammette entrambe le possibilità di calcolo/conteggio.

Nel **Regno Unito** l'Agenzia per le statistiche dell'istruzione superiore (HESA) registra i dati sui trasferimenti ad altri istituti di istruzione superiore. La raccolta dei dati sull'abbandono avviene attraverso il monitoraggio degli studenti dall'anno in cui accedono a un istituto a quello seguente (per studenti full-time) o ai due seguenti (per studenti part-time) e indica se lo studente frequenta lo stesso istituto (seguendo lo stesso corso o un altro), si è trasferito in un altro istituto o è del tutto assente dall'istruzione superiore. Le registrazioni dell'HESA utilizzano il termine "istanza" per descrivere l'attività dello studente all'interno di un certo istituto. Gli studenti possono iscriversi a uno o più corsi e quindi avere più istanze.

2.6. Esperienze riportate dalle visite sul campo

Orientamento e counselling

Mentre in molti paesi misurare l'entità dell'abbandono e adottare misure per contrastarlo può costituire una sfida nazionale, gli istituti di istruzione superiore sono più impegnati sul fronte della prevenzione. Tutte le università hanno sottolineato come dinanzi all'aumento della domanda sia importante rispondere con un rafforzamento dei servizi di orientamento o per lo meno fare in modo che essi siano disponibili per chi ne ha più bisogno.

La questione è stata affrontata con diversi interlocutori dell'Università di Parigi-Est della Francia. L'università assegna grande importanza allo sviluppo regionale e possiede servizi di orientamento per diverse tipologie di studenti. Gli studenti hanno condiviso la loro esperienza, dichiarando di aver potuto beneficiare di poco o nessun orientamento accademico prima di accedere all'istruzione superiore. A loro giudizio, inoltre, sentirsi persi e privi di punti di riferimento nel corso del primo anno di università è un'esperienza piuttosto diffusa tra gli studenti francesi dell'istruzione superiore. Il personale accademico ha confermato questa realtà, spiegando che è impossibile anche per il più attento dei professionisti dedicare tempo agli studenti che nel corso del primo anno perdono interesse per gli studi, poiché ignorare i bisogni di apprendimento dei moltissimi studenti che vi si dedicano con impegno è impossibile e ciò sottrae tempo agli altri.

L'opinione generale secondo cui i servizi di orientamento non sono stati al passo con l'aumento della partecipazione è condivisa in modo particolare dagli istituti ad accesso libero. L'Università di Parigi-Est, tuttavia, si distingue per avere adottato un approccio olistico ai servizi destinati agli studenti svantaggiati e vulnerabili che può essere considerato un esempio di buona pratica. Piuttosto che essere organizzati come una serie di servizi separati (per assistenza sociale, lavoro, orientamento e alloggio), il modello organizzativo a cui sono improntati è quello di una rete di sostegno integrata e

interconnessa capace di affrontare le diverse aree di bisogno degli studenti svantaggiati e vulnerabili. In questo modo uno studente rivolto ai servizi per cercare alloggio potrà allo stesso tempo trovare informazioni su un'ampia varietà di problematiche che possono essere importanti per la sua integrazione all'interno dell'università e della società.

Le tipologie di servizi disponibili, inoltre, sono state messe a punto in risposta a bisogni identificati in altri gruppi di studenti vulnerabili. È interessante notare che la gamma di servizi offerta è più ampia di quanto non avvenga in molti ambienti di istruzione superiore e che i problemi sono spesso affrontati in modo non convenzionale. I servizi che si occupano della ricerca dell'alloggio, ad esempio, cercano di dare agli studenti la possibilità di abitare con membri della comunità locale piuttosto che in residenze studentesche. Tale strategia ha dimostrato di avere effetti collaterali positivi, tra cui quello di contribuire a combattere la paura e i pregiudizi che possono esistere nella comunità locale verso gli studenti stranieri.

Oltre ai servizi abituali, l'università ha tentato anche di sviluppare un'ampia gamma di servizi culturali. La possibilità di partecipare ad attività sportive, teatrali, di danza e musicali, ad esempio, si è dimostrata decisiva per l'integrazione degli studenti immigrati e rifugiati all'interno dell'università.

L'orientamento e counselling sono stati una sfida chiave anche per l'Università di Tecnologia di Tallinn, dove in alcuni programmi i tassi di abbandono hanno raggiunto il 50%. Al pari di altre università che hanno conosciuto una grande espansione della popolazione studentesca, molte delle questioni legate all'abbandono sono considerate troppo complesse per potere essere affrontate dal solo istituto e determinati livelli di abbandono appaiono inevitabili. Tuttavia, l'università dispone ora di ottimi dati di monitoraggio sugli studenti e, operando a livello delle facoltà e analizzando le scelte precedentemente fatte dagli studenti, dovrebbe poter intervenire più tempestivamente a favore degli studenti a rischio. Mentre è ancora presto per valutare l'efficacia del lavoro svolto, l'università è convinta dei benefici che possono derivare dal raccogliere e usare buoni dati.

La necessità di intervenire tempestivamente è stata messa in evidenza anche dall'Università di Gand. Qui si ritiene che molti studenti possano essere sostenuti e non incorrere nelle conseguenze negative dell'abbandono se identificati precocemente. Il problema principale, tuttavia, è che la maggior parte degli studenti "a rischio" si rende conto della gravità delle proprie difficoltà solo dopo aver riportato i primi insuccessi. Sfortunatamente, nonostante il sostegno accademico sia disponibile all'interno delle facoltà, e a livello delle università attraverso servizi di orientamento e counselling, l'università non dispone delle risorse necessarie per individuare o rivolgersi specificamente agli studenti che possono essere a rischio e deve limitarsi a rispondere alle richieste di quanti chiedono sostegno.

All'Università Tecnica di Aquisgrana (RWTH) la stessa sfida è stata affrontata con misure più proattive. Qui, due anni fa, è stato istituito un programma di mentoring basato su un modello di counselling agli studenti proattivo e interattivo che è ora in fase di implementazione in tutte le facoltà. I mentori sono tutti parte del personale accademico e hanno accesso ai risultati riportati dagli studenti nelle attività didattiche e negli esami. Dopo aver esaminato i risultati, essi contattano gli studenti che hanno riportato risultati inferiori ad una soglia concordata e li convocano per un colloquio. Gli studenti non sono tenuti ad accettare ma è altamente consigliabile che lo facciano. Il fine del colloquio è capire come debba procedere lo studente. È interessante anche notare che l'idea che è alla base di questo approccio si deve allo stesso personale accademico e che i mentori hanno anche costituito una rete per affrontare questioni di interesse comune. Ciò consente loro, ad esempio, di individuare i moduli di studio che causano spesso problemi agli studenti e di discutere con i colleghi delle modifiche da apportare.

Conclusioni

La permanenza degli studenti può essere considerata come un indicatore di prestazione essenziale per i sistemi di istruzione superiore. Il fine deve essere quello di fare in modo che il maggior numero di studenti possibile progredisca negli studi fino a conseguire il diploma. Nel contesto dell'ampliamento della partecipazione, la permanenza degli studenti è anche una questione di giustizia sociale. Se i governi scelgono di incoraggiare un maggior numero di studenti ad accedere all'istruzione superiore, essi hanno anche la responsabilità di ridurre i rischi psicologici, finanziari e/o emotivi legati al non completamento degli studi.

I risultati del presente capitolo indicano che in primo luogo occorre usare maggiore chiarezza nelle definizioni, sia nei documenti nazionali di indirizzo sia nelle definizioni utilizzate a fini statistici. Il tasso di completamento, ad esempio, può fare riferimento in alcuni paesi alla percentuale di studenti che intraprendono un programma e lo completano diversi anni dopo, mentre in altri alla sola coorte di studenti dell'anno conclusivo del programma.

Un numero significativo di paesi non calcola regolarmente i tassi di completamento e/o di abbandono. Tali paesi ne comprendono alcuni che hanno elaborato politiche a favore della permanenza degli studenti e del completamento degli studi, ma mancano chiaramente dei dati di base con cui analizzarne gli effetti.

Obiettivi chiari e precisi per il miglioramento dei tassi di permanenza si riscontrano di rado. I paesi menzionano, piuttosto, l'obiettivo generale di contrastare l'abbandono, rafforzare la trattenere permanenza degli studenti e favorire il completamento degli studi. È raro, in particolare, che siano raccolti e analizzati dati riguardanti gruppi sociali specifici.

Mentre si può immaginare che i finanziamenti giochino un ruolo di primo piano nelle politiche volte a migliorare i tassi di permanenza, il rapporto rileva che il miglioramento della permanenza degli studenti determina conseguenze sui finanziamenti degli istituti solo in metà dei paesi. Meccanismi di finanziamento legati ai risultati raggiunti, in cui parte dei finanziamenti degli istituti dipendono dal raggiungimento di risultati concordati in un periodo di tempo prestabilito, sono presenti in solo dieci sistemi.

Alcune misure, tuttavia, sono state adottate per incoraggiare gli studenti a terminare gli studi in un periodo "regolare" di tempo. L'accento tende ad essere posto su misure che incentivano gli studenti a terminare entro un periodo di tempo definito, o a penalizzare quanti non lo fanno. La tendenza a limitare il tempo impiegato per il conseguimento del diploma è evidentemente parte di un più ampio programma volto a favorire un uso più efficiente risorse pubbliche.

La tendenza a incoraggiare gli studenti a completare gli studi nei tempi previsti si pone in parallelo con lo sviluppo di opzioni di studio più flessibili.

Uno dei modi per contrastare l'abbandono è fornire informazione, consulenza e orientamento, in particolare agli studenti maggiormente "a rischio". Mentre servizi di orientamento sono presenti in tutti i sistemi, tanto le informazioni provenienti dai paesi quanto le visite sul campo hanno messo in evidenza difficoltà legate alla disponibilità di risorse: i servizi di orientamento e counselling, infatti, sono messi sotto pressione dall'accresciuta domanda per poter rivolgersi e raggiungere chi ne ha più bisogno.

Circa metà degli istituti di istruzione superiore dichiarano di utilizzare dati sulla permanenza degli studenti e l'abbandono nei loro processi di certificazione della qualità. Tuttavia, non risulta che tali informazioni siano utilizzate per affrontare le cause sottostanti il problema dell'abbandono. Il ruolo svolto dalle agenzie di certificazione della qualità è limitato poiché i tassi di abbandono sono visti esclusivamente come indicatori del successo e della realizzabilità di programmi e degli istituti.

CAPITOLO 3: FLESSIBILITÀ DEGLI STUDI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Il dibattito sulla crescente eterogeneità della popolazione studentesca va spesso di pari passo con quello sulla flessibilità degli studi di istruzione superiore. Detto altrimenti, l'apprendimento flessibile è spesso considerato un mezzo per affrontare i cambiamenti che hanno interessato la composizione della popolazione studentesca e rispondere ai bisogni e alle esigenze portati dalla sua crescente diversità. In linea con questo approccio, il programma europeo per la modernizzazione dell'istruzione superiore riconosce che metodi di apprendimento e insegnamento flessibili consentono di migliorare la qualità e la pertinenza dell'istruzione superiore mentre si amplia il numero degli studenti, si allarga la partecipazione a gruppi diversi di persone e si combatte l'abbandono (Commissione europea 2011). Nel quadro di tale programma gli Stati membri sono stati invitati a: "incoraggiare la diversificazione delle modalità di studio (a tempo parziale, a distanza e apprendimento modulare, formazione continua per gli adulti che riprendono gli studi e le altre persone già presenti sul mercato del lavoro), adattando eventualmente i meccanismi di finanziamento" (ibid.).

Il presente capitolo esplora il tema della flessibilità dell'istruzione superiore in sei paragrafi. Il primo esamina il concetto di flessibilità evidenziandone dimensioni e componenti. I paragrafi che seguono analizzano la flessibilità dell'istruzione superiore alla luce del programma per la modernizzazione dell'istruzione superiore, concentrandosi su alcune aree specifiche da esso promosse. In questo quadro, il secondo paragrafo considera la misura in cui i sistemi di istruzione superiore offrono agli studenti la possibilità di studiare in modalità part-time esaminando nel contempo l'impatto di tale modalità sugli aspetti finanziari degli studi. Il terzo paragrafo tratta di apprendimento a distanza, e-learning e apprendimento misto verificando in che misura tali modalità di apprendimento sono offerte dagli istituti di istruzione superiore europei. Il quarto paragrafo si concentra sul riconoscimento e la validazione dell'apprendimento pregresso non formale o informale come mezzo per acquisire i requisiti necessari per accedere all'istruzione superiore. Il quinto paragrafo fornisce informazioni su altri modi in cui è possibile incrementare la flessibilità dell'istruzione superiore, mentre la sezione finale espone alcune considerazioni sull'esperienza delle visite agli istituti di istruzione superiore.

3.1. Il concetto di apprendimento flessibile

Nonostante vi sia accordo generale sul significato di apprendimento flessibile, è ampiamente riconosciuto che il concetto è di difficile definizione. Le definizioni esistenti fanno riferimento di solito ad un maggior livello di individualizzazione rispetto agli studi tradizionali e alla presenza di una più ampia gamma di opzioni tra cui scegliere in relazione a diversi aspetti dell'esperienza di apprendimento (Collis and Moonen, 2001). L'apprendimento flessibile è descritto, inoltre, come centrato sullo studente piuttosto che sull'insegnante, o come una forma di apprendimento che mira ad accrescere l'autonomia dello studente assegnando all'insegnante il ruolo di facilitatore o mentore (Moran and Myringer, 1999; quoted in Cornelius and Gordon, 2008).

La letteratura sull'apprendimento flessibile fa spesso riferimento alle cinque dimensioni individuate da Collins et al. (1997), ovvero tempo, contenuti, requisiti di accesso, approccio e risorse didattiche, modalità di realizzazione e logistica. Ciascuna di tali dimensioni comprende diverse opzioni attraverso cui è possibile accrescere la flessibilità degli studi. Per quanto riguarda il tempo, ad esempio, la flessibilità può consistere nella possibilità di studiare in momenti concordati della giornata lavorativa, in orario serale o nei week end, oppure durante un periodo di congedo, completamente distinto dall'attività lavorativa ordinaria (ibid., p. 206). Dal punto di vista della modalità di realizzazione del corso e della logistica, invece, la flessibilità può comprendere l'offerta di sostegno attraverso helpdesk, incontri di persona con il tutor, la possibilità di contattare il tutor mediante posta elettronica, sessioni di gruppo ecc. (ibid., p. 207).

Oltre alle cinque dimensioni dell'apprendimento flessibile, Collis and Moonen (2001) identificano quattro componenti chiave reciprocamente interagenti nell'implementazione dell'apprendimento flessibile: tecnologia, pedagogia, strategie per l'implementazione e quadri istituzionali. Tra queste componenti, è in particolare Internet, unito alla pressione crescente sugli istituti di istruzione superiore, ad aver aperto nuove prospettive per la realizzazione dell'apprendimento flessibile. (ibid.).

Le sezioni che seguono esplorano aspetti specifici della flessibilità nell'istruzione superiore soffermandosi sull'offerta di studi part-time, l'apprendimento a distanza, il riconoscimento dell'apprendimento pregresso come mezzo per progredire negli studi e ulteriori strumenti cui è possibile ricorrere per promuovere l'apprendimento flessibile.

3.2. Studiare part-time nell'istruzione superiore

Uno degli approcci adottati più spesso per adeguare l'offerta di istruzione superiore ai bisogni di quanti non possono seguire studi full-time tradizionali, consiste nell'offrire agli studenti la possibilità di iscriversi con uno status alternativo che garantisce maggiore flessibilità rispetto a quello full-time. Tuttavia, come già evidenziato in precedenti rapporti comparativi (ad esempio Commissione europea/EACEA/Eurydice, Eurostat & Eurostudent, 2012), affrontare questo argomento in un'ottica comparativa risulta difficile poiché la concezione di termini come "full-time" e "part-time" varia considerevolmente tra i diversi paesi. L'intento del presente capitolo è quello di contribuire a delineare un quadro della situazione europea prestando particolare attenzione alle questioni terminologiche, alle disposizioni finanziarie relative alle diverse modalità di studio e all'offerta di tali modalità di studio alternative negli istituti di istruzione superiore.

3.2.1. Esistenza e definizione di studi part-time

La Figura 3.1 mostra che la maggior parte dei paesi europei offre agli studenti la possibilità di organizzare ufficialmente i propri studi in modo più flessibile di quanto non avvenga nel tradizionale regime full time. Tuttavia la concezione di studi part-time varia notevolmente in Europa.

In molti paesi gli studi part-time sono definiti in rapporto al carico di lavoro degli studi full-time, ed essere studenti part-time implica dover affrontare un minor carico di lavoro. Il carico di lavoro degli studenti può essere espresso in crediti ECTS (Lituania e Irlanda), ore/settimane di studio (Regno Unito – Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), con una combinazione dei due modi o con entrambi (Lituania, Svezia e Regno Unito – Scozia).

In **Lettonia** gli studi full-time corrispondono a 40 crediti lettoni (60 ECTS) per anno accademico e a non meno di 40 ore di studio settimanali. Gli studi part-time corrispondono a meno di 40 crediti lettoni (60 ECTS) per anno accademico e a meno di 40 ore di studio settimanali.

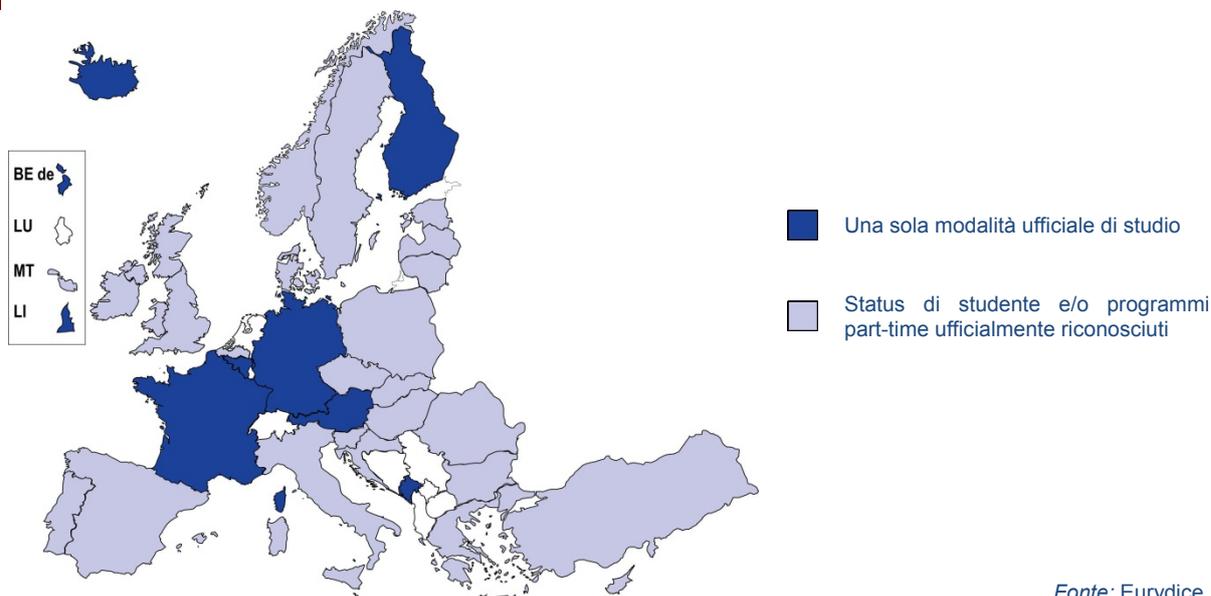
La **Lituania** offre due modalità di studio: la modalità "continua" (cioè full-time) e quella "estesa" (cioè part-time). Nel primo caso lo studente deve raggiungere tra 45 e 60 crediti per anno accademico. Nel secondo lo studente non è tenuto a raggiungere più di 45 crediti.

In **Svezia** l'Ordinanza sull'istruzione superiore stabilisce che gli studi full-time richiedono un impegno di 40 settimane per anno accademico e corrispondono a 60 crediti ECTS. Per gli studenti part-time è previsto un impegno meno intenso.

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)** sono considerati studenti full-time quanti seguono corsi che richiedono un impegno annuale di almeno 24 settimane. Sono considerati studenti part-time tutti coloro che studiano a un livello di intensità minore: chi segue corsi full-time dedicandovi meno 24 settimane di studio all'anno, durante di periodi di congedo o in orario serale.

Estonia e Portogallo utilizzano un approccio simile ma definiscono la differenza tra studenti full-time e part-time in termini di percentuale del carico di lavoro degli studenti full-time. In entrambi i paesi gli studenti full-time sono tenuti a completare almeno il 75% del carico di lavoro annuale previsto e sono quindi considerati studenti part-time coloro che completano una percentuale inferiore.

Figura 3.1: Riconoscimento ufficiale dello status di studente e/o dei programmi part-time nei paesi europei, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura non prende in considerazione le misure rivolte soltanto a specifiche categorie di studenti (ad esempio studenti con disabilità o sportivi), né la possibilità di interrompere temporaneamente gli studi.

Una combinazione degli approcci fin qui descritti è presente nei documenti di indirizzo del Regno Unito (Scozia), dove gli studenti full-time sono tenuti a frequentare un istituto per almeno 24 settimane all'anno e a dedicare agli studi almeno 21 ore settimanali. Gli studenti part-time invece seguono corsi che richiedono un impegno pari al 50% dei corsi full-time. È compito del college, dell'università o dell'istituto di formazione a distanza stabilire se il carico di lavoro sostenuto dallo studente è pari ad almeno il 50% del corrispondente corso full-time.

In Bulgaria, Croazia, Ungheria, Polonia e Romania per gli studenti part-time non è prevista una riduzione del carico di lavoro in termini di ore di studio o crediti, ma è richiesta minore partecipazione diretta alle sessioni di studio (cioè meno ore di formazione in presenza). In Ungheria, ad esempio, sono definiti studenti part-time quanti seguono programmi che comprendono almeno il 30% e al massimo il 50% delle ore di formazione in presenza previste per i programmi full-time. In Bulgaria, Croazia e Romania gli studenti part-time sono tenuti a sostenere lo stesso carico di studio in termini di crediti, ma non sono tenuti a seguire tutte le lezioni. In Polonia le lezioni per gli studenti part-time si tengono generalmente dal venerdì alla domenica.

In alcuni paesi (ad esempio Spagna, Italia e Slovenia), i documenti di indirizzo fanno riferimento agli studi part-time ma non ne forniscono una definizione esatta. Gli istituti di istruzione superiore possono quindi decidere autonomamente nei propri regolamenti come strutturare l'offerta di studi part-time. Una situazione simile si riscontra in Norvegia, dove gli studenti possono iscriversi come studenti part-time o full-time, ma il carico di lavoro corrispondente a ciascuno status è definito dai singoli istituti e descritto in un piano educativo individuale. La stesura del piano è obbligatoria per tutti i programmi finanziati dal Ministero dell'istruzione e della ricerca.

Vi sono, inoltre, alcuni sistemi di istruzione superiore in cui la legislazione fa espresso riferimento a modalità di studio alternative che tuttavia non coincidono né con quella part-time né con quella full-time. Nella Comunità fiamminga del Belgio, ad esempio, gli studenti possono scegliere tra tre status ufficiali di studenti o "contratti": "contratti di diploma" per studi che consentono di acquisire diplomi di

istruzione superiore completi; “contratti di crediti” per studi finalizzati all’acquisizione di un numero limitato di crediti; “contratti di esame” per studi che non prevedono la frequenza di corsi ma solo il superamento di esami per l’acquisizione di un numero limitato di crediti. Nella Repubblica Ceca e in Slovacchia i documenti di indirizzo contengono tre diverse modalità di studio, ovvero “in presenza”, “a distanza” e “studi combinati”. Mentre il primo termine si riferisce ai tradizioni studi full-time, le altre due opzioni consentono agli studenti di studiare in modo flessibile. Gli “studi combinati”, in particolare, si tengono di norma nel corso del week end e il concetto su cui si basano è simile a quello delle modalità di studio alternative presenti in Bulgaria, Croazia, Ungheria, Polonia e Romania (si vedano le informazioni riportate nei precedenti paragrafi).

Al di là della terminologia utilizzata per designare le modalità di studio alternative, è inoltre degno di nota che gli studi part-time non sono necessariamente aperti a tutti gli studenti. In Grecia, ad esempio, il quadro legislativo attualmente in corso di introduzione prevede la possibilità di studiare in modalità part-time solo per gli studenti che possano dimostrare di lavorare almeno 20 ore a settimana.

Infine, se un paese non offre agli studenti la possibilità di iscriversi ufficialmente come studenti part-time, non necessariamente impedisce loro di studiare in modo flessibile. In Austria, ad esempio, non esiste uno status ufficiale di studente part-time, ma gli studenti non sono tenuti a terminare gli studi entro i termini previsti dal curriculum. Una situazione simile si osserva in Francia, dove gli istituti di istruzione superiore possono consentire agli studenti di adeguare il ritmo di studio alle proprie esigenze. Tale possibilità è offerta di solito a sportivi di alto livello, studenti lavoratori, studenti impegnati in varie associazioni e/o organismi di istruzione superiore e a quanti seguono contemporaneamente più programmi di istruzione superiore. In Germania la flessibilità è garantita dalla presenza di programmi duali che prevedono cioè esperienze lavorative e studi di istruzione superiore, nonché programmi individualizzati pensati per aiutare le persone a conciliare studio e impegni familiari quali la cura di bambini o anziani.

3.2.2. Aspetti finanziari degli studi part-time

Nel prendere in esame gli studi part-time, una delle questioni centrali è se e in che misura essi hanno un impatto sulle disposizioni finanziarie relative agli studi, e cioè se gli studenti che studiano in modalità diversa da quella full-time sono tenuti a pagare tasse per un ammontare diverso o hanno diritto a un diverso sostegno finanziario.

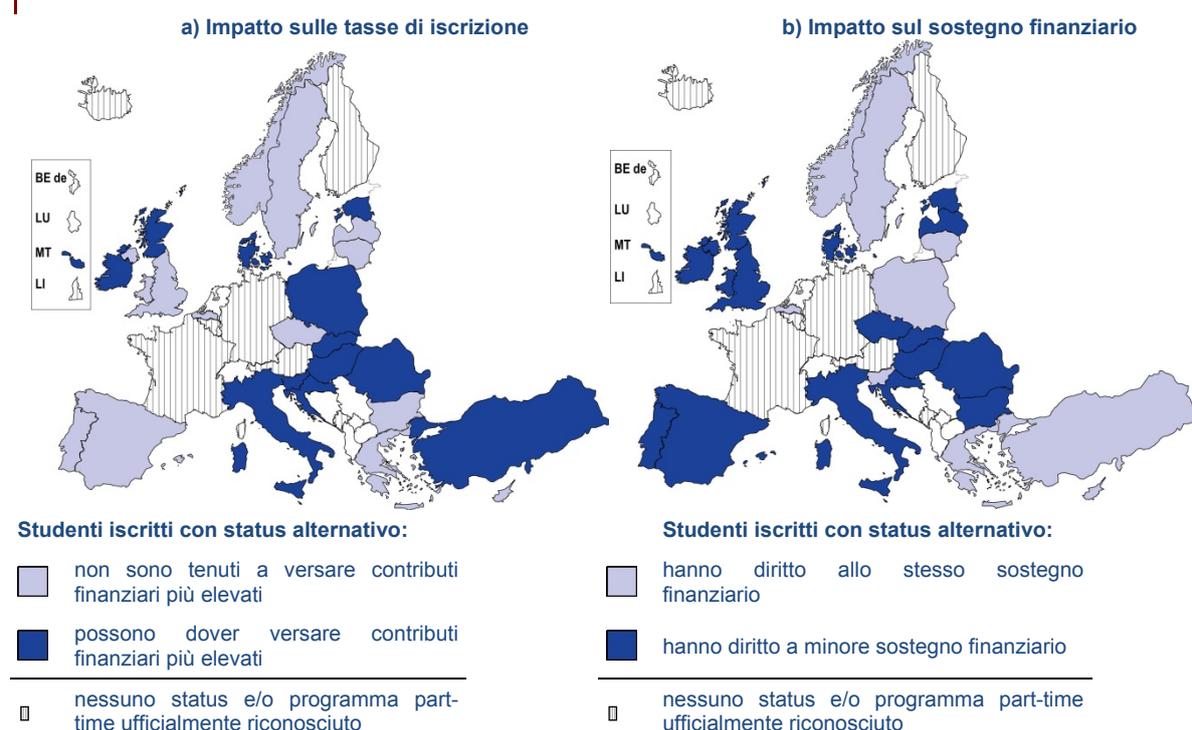
I dati disponibili mostrano (si veda la Figura 3.2a) che in diversi sistemi di istruzione superiore (Danimarca, Estonia, Irlanda, Croazia, Italia, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovenia, Slovacchia Regno Unito – Scozia e Turchia) gli studi part-time comportano o possono comportare maggiori investimenti da parte dei privati rispetto agli studi full-time tradizionali.

In Danimarca, Malta, Polonia, Slovenia e Slovacchia, gli studenti full-time di solito non pagano tasse per il primo diploma, mentre gli studenti part-time sono tenuti a farlo. Una situazione simile si osserva in Turchia, dove a partire dal 2012 le tasse di iscrizione sono state soppresse per tutti eccetto quanti seguono programmi di diploma che si tengono in orario serale. In Croazia alcune categorie di studenti full-time pagano le tasse e altre no. Tutti gli studenti part-time, invece, pagano le tasse e per un ammontare maggiore di quelle degli studenti full-time. L’intenzione di far corrispondere agli studenti part-time contributi più elevati si rileva anche da misure indirette, ad esempio in paesi in cui le tasse degli studi part-time non sono regolamentate, mentre quelle dei programmi full-time sono soggette a regolamentazione (Estonia e Regno Unito – Scozia). Una situazione simile si riscontra anche in Irlanda e Italia, dove gli istituti godono di un certo grado di autonomia rispetto alle tasse di iscrizione e gli studenti part-time possono quindi essere trattati diversamente da quelli full-time. Un’altra misura indiretta che può indurre gli studenti a corrispondere contributi finanziari più elevati si rinviene in Ungheria, dove il numero di posti disponibili per studenti part-time esentati dal pagamento delle tasse

è molto limitato e gli studenti part-time pagano tasse il cui ammontare è vicino al costo calcolato dei programmi full-time.

Nella maggior parte dei paesi in cui gli studenti part-time pagano o sono suscettibili di pagare tasse più elevate, beneficiano anche di limitato sostegno finanziario (cfr. Figura 3.2b). Eccezioni a questa norma si rilevano ad esempio in Slovenia, dove gli studenti part-time versano tasse più elevate rispetto a quelli full-time, ma possono anche accedere allo stesso sostegno finanziario eccetto il caso in cui siano occupati o iscritti come inoccupati.

Figura 3.2: Impatto dello status ufficiale di studente part-time sulle disposizioni finanziarie degli studi di istruzione superiore, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Nota esplicitiva

La figura considera solo la situazione dei paesi in cui lo status di studente part-time è ufficialmente riconosciuto e/o esistono programmi di studio part-time.

Nel riferirsi allo stesso ammontare per il sostegno finanziario e le tasse, la figura considera l'ammontare calcolato in proporzione al carico di studio degli studenti.

In Bulgaria, Repubblica ceca, Spagna, Lettonia, Portogallo e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), gli studenti non sono tenuti a pagare tasse più elevate ma non beneficiano dello stesso sostegno finanziario di cui godono gli studenti full-time. Tuttavia, ciò può valere solo per alcune forme di sostegno finanziario. In Spagna, ad esempio, gli studenti part-time possono accedere di solito a borse di studio ma non ad alcune componenti, quali i costi dell'alloggio o i bonus per i risultati accademici raggiunti. Allo stesso modo, nella Repubblica ceca gli studenti part-time hanno diritto a diverse forme di sostegno finanziario, eccetto borse per l'alloggio disponibili solo per gli studenti full-time (modalità di studio "in presenza", cfr. paragrafo 3.2.1 per maggiori dettagli). Nel Regno Unito (Inghilterra) gli studenti part-time hanno accesso a prestiti per le tasse d'iscrizione, ma non a borse per il mantenimento. Si ritiene, infatti, che essi possano combinare studio e lavoro, o beneficiare di altre forme di sostegno se si trovano fuori del mercato del lavoro. Una situazione simile si osserva in Slovacchia, dove gli studenti part-time possono richiedere prestiti per studio ma non borse basate sul reddito.

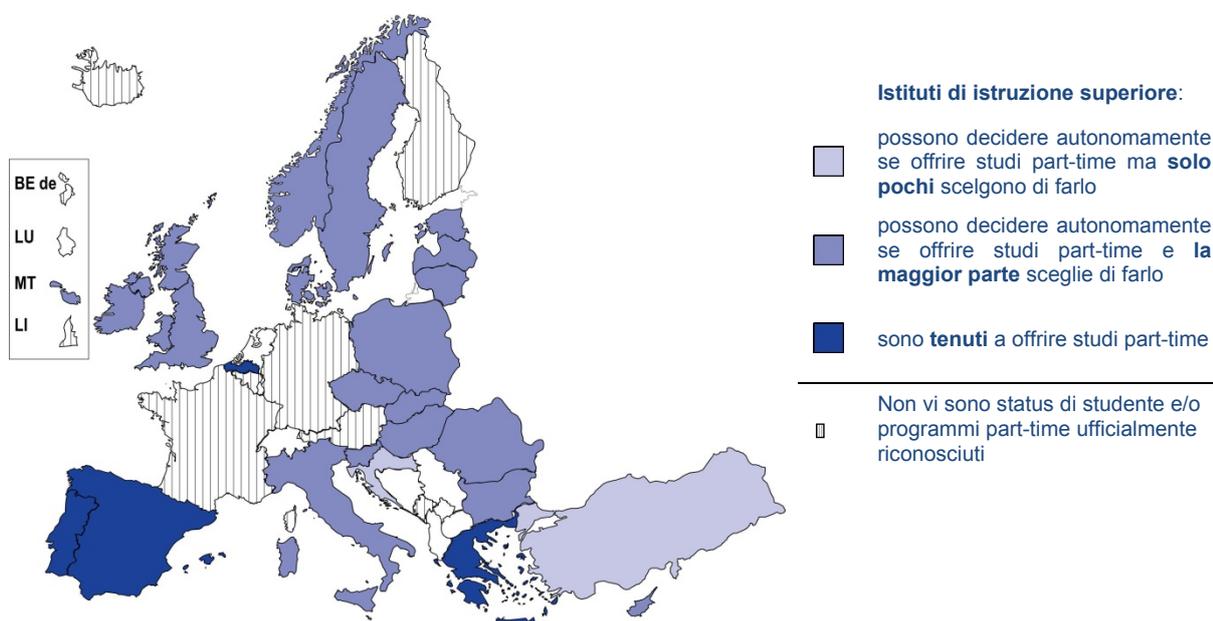
Solo in pochi paesi o regioni (Comunità fiamminga del Belgio, Grecia, Cipro, Lituania, Svezia e Norvegia), gli studenti part-time non sono tenuti a pagare tasse più elevate per conseguire la stessa quantità di crediti e possono beneficiare dello stesso sostegno finanziario. Nei paesi nordici, con l'eccezione degli studenti internazionali provenienti da paesi esterni all'UE, gli studenti di solito non pagano tasse indipendentemente dal seguire studi part-time o full-time. Lo stesso vale per la Grecia ma solo per il primo ciclo di istruzione superiore.

Nonostante la figura non mostri la situazione dei paesi in cui non esistono status di studenti o programmi part-time ufficiali, nella maggior parte di essi gli studenti che studiano di fatto in modalità part-time sono soggetti alle stesse condizioni finanziarie degli studenti full-time. Tuttavia, poiché gli studi part-time di fatto richiedono in genere un maggior numero di anni, e gli studenti sono tenuti a pagare le tasse di iscrizione ogni anno, il costo complessivo di questa modalità può essere più alto rispetto agli studi di durata tradizionale (ad esempio nella Comunità tedesca del Belgio e in Liechtenstein). Ciò non vale ovviamente per i paesi in cui gli studenti non sono tenuti al pagamento delle tasse indipendentemente dalla categoria di appartenenza (ad esempio la Finlandia).

3.2.3. Entità dell'offerta di studi part-time

Dopo aver discusso l'esistenza di status di studenti e programmi part-time e il loro impatto sulle disposizioni finanziarie relative agli studi, la presente sezione esamina la misura in cui gli istituti di istruzione superiore offrono opportunità di studio part-time.

Figura 3.3: Entità dell'offerta di studi part-time nei paesi in cui esiste lo status di studente o programmi part-time ufficiali, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura mostra solo la situazione dei paesi in cui lo status di studente e/o i programmi part-time sono ufficialmente riconosciuti.

La Figura 3.3 mostra che in quasi tutti i paesi gli istituti di istruzione superiore possono decidere autonomamente se offrire studi part-time. Nella maggioranza dei paesi in cui esiste tale forma di autonomia, la maggior parte degli istituti di istruzione superiore sceglie di offrire tale possibilità. Solo in Croazia e Turchia gli studi part-time sono presenti in un numero limitato di istituti, mentre all'altro estremo dello spettro tutti gli istituti di istruzione superiore della Comunità fiamminga del Belgio, della Grecia, della Spagna e del Portogallo sono tenuti ad offrirli. La Slovenia rappresenta un caso abbastanza particolare in quanto l'autonomia di cui godono gli istituti in questo ambito è minore

rispetto alla maggior parte degli altri paesi. Qui gli istituti di istruzione superiore pubblici possono proporre di istituire un certo numero di posti part-time, ma la proposta deve essere accettata dalle autorità centrali. Ciononostante, la maggior parte degli istituti di istruzione superiore sloveni offre studi part-time.

Per quanto riguarda i paesi che riconoscono un unico status ufficiale di studente (Comunità francese e tedesca del Belgio, Germania, Francia, Austria, Finlandia, Islanda, Liechtenstein e Montenegro), l'entità dell'offerta di studi part-time di fatto può essere più o meno ampia. In alcuni di essi, la maggior parte degli istituti di istruzione superiore offre agli studenti la possibilità di seguire studi part-time di fatto (Comunità francese del Belgio Francia, Islanda e Liechtenstein), altri riferiscono che il numero di istituti che offre tale possibilità è piuttosto limitato (Comunità tedesca del Belgio e Germania).

3.3. Apprendimento a distanza, *e-learning* e *blended learning*

Nel contesto dell'istruzione superiore le espressioni apprendimento a distanza, *e-learning* e *blended learning* sono spesso utilizzate in modo intercambiabile. Tuttavia, mentre il primo fenomeno ha fatto il proprio ingresso nell'istruzione superiore sin dalla prima metà del XIX secolo come alternativa all'università di tipo residenziale, il secondo è relativamente nuovo ed è legato all'uso di media elettronici per svolgere una varietà di attività di apprendimento dentro o fuori l'aula tradizionale. Detto altrimenti, l'*e-learning* non è usato necessariamente per l'apprendimento a distanza e questo non ha luogo necessariamente attraverso i nuovi media (Guri-Rosenblit, 2005). Tuttavia, al momento, vi è una forte sovrapposizione tra le due aree e l'apprendimento a distanza si avvale spesso delle tecnologie dell'*e-learning*. Approcci basati sull'*e-learning*, inoltre, possono essere introdotti nel tradizionale apprendimento in aula dando luogo a ciò che è comunemente definito *blended learning*.

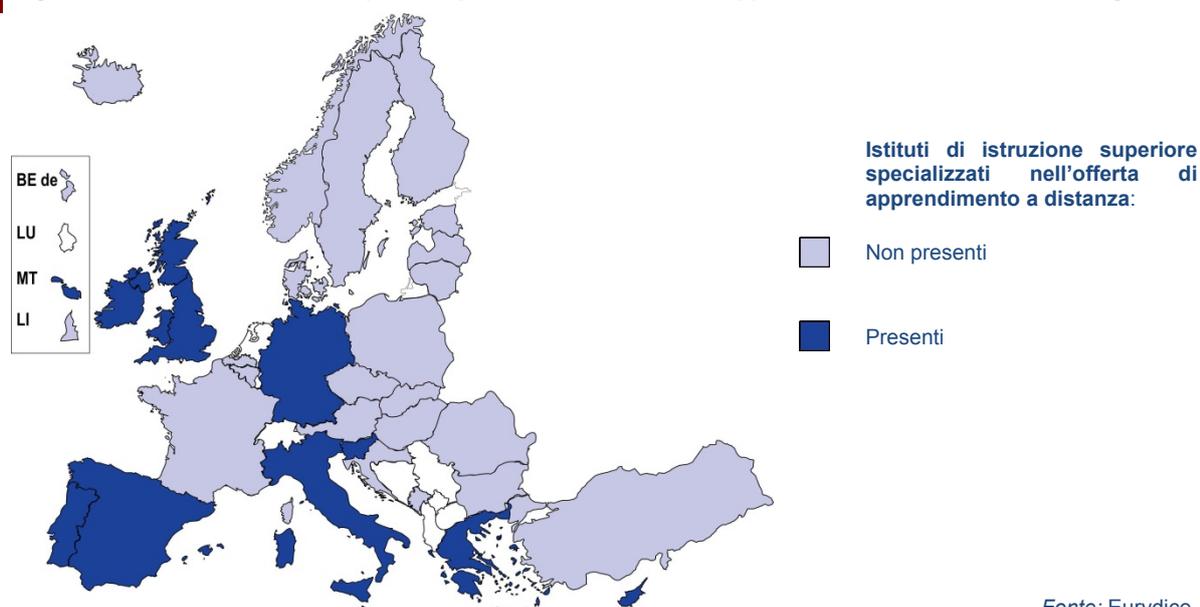
Il presente paragrafo esamina l'offerta di programmi di apprendimento a distanza, *e-learning* e *blended learning* negli istituti di istruzione superiore di Europa. A questo scopo, si concentra dapprima sugli istituti di istruzione superiore che utilizzano tali modalità di apprendimento alternative come principale approccio pedagogico. Successivamente, esamina il grado di diffusione di tali modalità di apprendimento negli istituti di istruzione superiore tradizionali.

3.3.1. Istituti di istruzione superiore specializzati nell'apprendimento a distanza

I dati disponibili mostrano che gli istituti di istruzione superiore specializzati nell'offerta di programmi di diploma basati sull'apprendimento a distanza e l'*e-learning* sono rari in Europa (cfr. Figura 3.4). Attualmente essi esistono in solo una decina di sistemi di istruzione superiore, tra cui Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Italia, Cipro, Malta, Portogallo, Slovenia e Regno Unito. In alcuni di tali paesi, i fornitori specializzati sono principalmente piccoli istituti privati (Irlanda, Italia, Malta e Slovenia), in altri rientrano tra i grandi attori del sistema (Germania, Grecia, Spagna, Cipro, Portogallo e Regno Unito).

L'Europa meridionale è caratterizzata dalla concentrazione più elevata di istituti di istruzione superiore specializzati nell'offerta di apprendimento a distanza. L'istituzione più antica e più grande di quest'area geografica è l'Università Nazionale di Educazione a Distanza (UNED) della Spagna, creata nei primi anni 70 e che conta attualmente oltre 180 000 studenti. Gli istituti pubblici di istruzione superiore specializzati nell'apprendimento a distanza presenti in altri paesi dell'Europa meridionale, ovvero l'Università aperta del Portogallo, l'Università aperta della Grecia e l'Università aperta di Cipro, sono stati fondati in seguito, rispettivamente nel 1988, 1992 e 2006, e contano una popolazione studentesca che va dalle circa 4 300 unità di Cipro alle circa 7 800 del Portogallo fino alle 33 000 della Grecia.

Figura 3.4: Istituti di istruzione superiore specializzati nell'offerta di apprendimento a distanza e e-learning 2012/13



Fonte: Eurydice.

Nota esplicitiva

La figura si riferisce soltanto agli istituti riconosciuti dalle autorità dell'istruzione e che offrono programmi di diploma.

Il maggior fornitore di apprendimento a distanza per ampiezza della popolazione studentesca è l'Università aperta del Regno Unito. Fondata nel 1969, questa conta attualmente quasi 240 000 studenti, oltre il 70% dei quali impiegati full-time o part-time. L'istituto è finanziato dalle tasse versate dagli studenti, da fondi erogati dagli organismi britannici responsabili del finanziamento dell'istruzione superiore e da altre risorse. L'Università aperta ha avuto una notevole influenza nella creazione della *FernUniversität* (Kappel, Lehmann e Loeper, 2002), istituto pubblico tedesco costituito nel 1974, con sede a Hagen e una popolazione studentesca di circa 70 000 unità.

Nonostante nella Comunità fiamminga del Belgio e in Austria non siano presenti istituti pubblici di istruzione superiore specializzati nell'offerta di apprendimento a distanza, i due sistemi hanno stretto accordi con istituti di altri paesi. Ad esempio, le autorità centrali della Comunità fiamminga del Belgio, finanziano alcuni centri studio situati nelle cinque università fiamminghe affinché questi offrano sostegno pedagogico agli studenti che seguono corsi presso l'Università aperta dei Paesi Bassi. Allo stesso modo, in Austria, l'Università di Linz ha stretto un accordo con la tedesca *FernUniversität* di Hagen e sette centri di apprendimento a distanza offrono sostegno agli studenti austriaci che seguono programmi di studio rientranti nell'accordo.

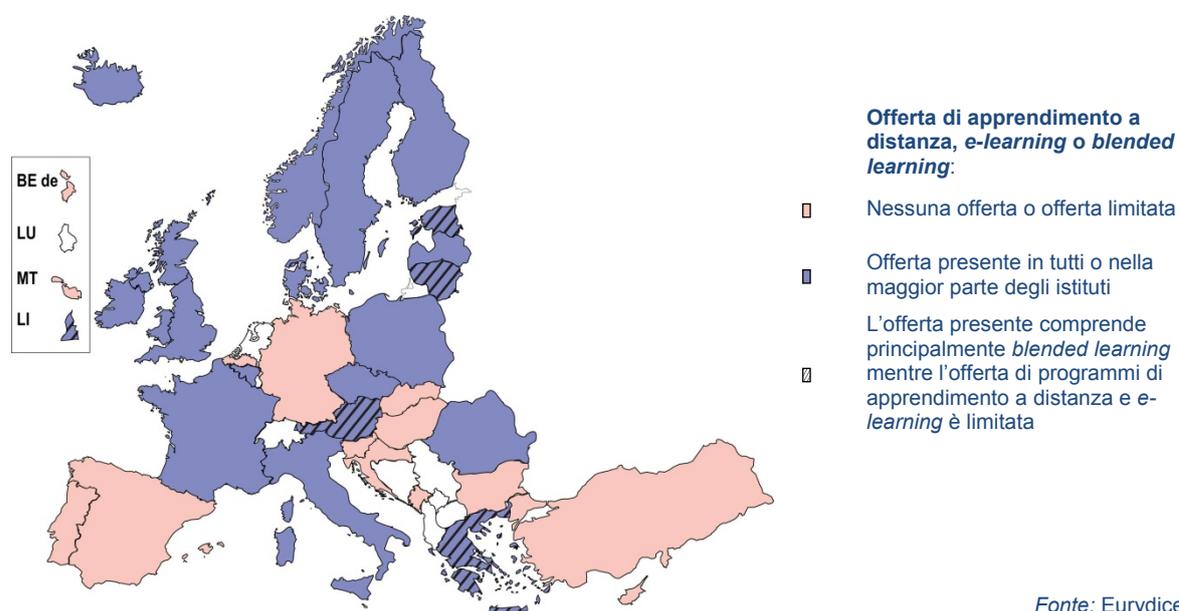
In Francia la situazione può essere assimilata in certa misura a quella dei sistemi appena descritti. Nonostante nessuno degli istituti in grado di rilasciare diplomi di istruzione superiore sia specializzato nell'offerta di apprendimento a distanza, è possibile seguire programmi di istruzione superiore presso il Centro nazionale di apprendimento a distanza (CNED), istituto pubblico che offre programmi a diversi livelli di istruzione. I corsi di istruzione superiore offerti dal CNED si tengono grazie a partenariati costituiti con le università e altri istituti di istruzione superiore.

Tra i sistemi in cui non sono presenti istituti pubblici di istruzione superiore specializzati nell'apprendimento a distanza o nell'*e-learning*, la Comunità francese del Belgio sta attualmente valutando la possibilità di istituirne uno. L'istituto sarebbe ufficialmente riconosciuto delle autorità dell'istruzione e tutti i suoi programmi sarebbero disponibili online. Al momento tali programmi sono offerti soltanto da istituti non riconosciuti dal Ministero dell'istruzione.

3.3.2. Apprendimento a distanza, *e-learning* e *blended learning* negli istituti di istruzione superiore tradizionali

L'offerta di apprendimento a distanza, *e-learning* o *blended learning* nelle università tradizionali è di entità variabile in Europa. Mentre alcuni paesi e regioni (Comunità tedesca del Belgio, Croazia e Montenegro) affermano che nessun istituto di istruzione superiore tradizionale presenta tale tipo di offerta, una decina di paesi dichiara questa è presente in un numero limitato di istituti. Un'altra decina di paesi, d'altra parte, afferma che tutti o la maggior parte degli istituti di istruzione superiore offre apprendimento a distanza, *e-learning* o *blended learning*. Per complicare ulteriormente il quadro, un numero ristretto di paesi (e.g. Estonia, Grecia, Austria, Lituania e Liechtenstein) afferma che alcune università tradizionali offrono pochi programmi a distanza o *e-learning*, mentre molti programmi in modalità *blended learning*, cioè *e-learning* integrato in corsi di istruzione superiore tradizionali.

Figura 3.5: Offerta di apprendimento a distanza, *e-learning* e *blended learning* negli istituti di istruzione superiore tradizionali, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Nota esplicitiva

La figura si riferisce agli istituti di istruzione superiore in cui l'apprendimento a distanza o l'*e-learning* non costituiscono la modalità principale di realizzazione dei programmi. Sono considerati solo gli istituti che offrono programmi di diploma (cioè non sono presi in considerazione programmi che non consentono di conseguire diplomi né l'offerta non formale).

Tali disuguaglianze possono riflettere una reale eterogeneità di situazioni in Europa, ma si devono anche al fatto che gli istituti operano autonomamente in quest'ambito e generalmente non sono tenuti a rendere conto alle autorità centrali dell'entità dell'offerta di apprendimento a distanza. L'Austria e la Norvegia sembrano costituire un'eccezione, poiché alcuni meccanismi da essi creati/messi in atto obbligano gli istituti di istruzione superiore a rendere conto dell'implementazione di corsi a distanza e *e-learning*. Più nello specifico, in Austria tale elemento rappresenta uno dei criteri in base a cui è valutata la prestazione degli istituti di istruzione superiore. In Norvegia il governo ha dichiarato nel suo bilancio annuale che la presenza di un'offerta flessibile è uno degli obiettivi da raggiungere per gli istituti di istruzione superiore, nonché un aspetto su cui sono tenuti a fornire informazioni. Secondo i dati disponibili, nel 2012 il 6-7% di tutti gli studenti si è iscritto a corsi *e-learning* all'interno del sistema di istruzione superiore norvegese.

3.3.3. Altre attività a sostegno dell'apprendimento a distanza, dell'*e-learning* e del *blended learning*

Nonostante l'offerta di apprendimento a distanza, *e-learning* e *blended learning* ricada sotto la responsabilità degli istituti di istruzione superiore, le autorità centrali di diversi paesi o regioni (ad

esempio Comunità tedesca del Belgio, Bulgaria, Repubblica ceca, Irlanda, Estonia, Francia, Lettonia, Lituania, Polonia, Regno Unito e Norvegia) hanno offerto sostegno specifico allo sviluppo di queste modalità di studio.

Tale sostegno può prendere la forma di dichiarazioni presenti nei documenti di indirizzo con cui si invitano gli istituti di istruzione superiore a introdurre modalità di studio alternative nella loro offerta (Comunità tedesca del Belgio, Irlanda, Lituania e Polonia) o ad acconsentire all'accREDITAMENTO di programmi di apprendimento a distanza (Repubblica ceca). Alcune autorità centrali, inoltre, si sono impegnate ufficialmente a incrementare l'offerta di apprendimento a distanza, *e-learning* e *blended learning* nei propri documenti politico-strategici. Ciò è avvenuto nella Repubblica ceca, in Francia e nel Regno Unito.

Nella **Repubblica ceca** il "Piano strategico per le attività accademiche, scientifiche, di ricerca, sviluppo e innovazione, artistiche e creative degli istituti di istruzione superiore per il periodo 2011-2015" contiene un obiettivo per la diversificazione delle modalità di studio e dei metodi educativi in stretto rapporto con i bisogni di diverse categorie di studenti. In questo contesto, e nell'ambito dei Programmi istituzionali per lo sviluppo degli istituti di istruzione superiore, il Ministero sosterrà l'apprendimento per progetti, l'*e-learning* e il *blended learning* con l'obiettivo di rispondere ai bisogni specifici di diversi gruppi di studenti (studenti adulti occupati e persone in condizione di svantaggio fisico o sociale). Gli istituti di istruzione superiore potranno beneficiare di sostegno finanziario per i progressi compiuti in questi ambiti.

In **Francia** la nuova legge sull'istruzione superiore e la ricerca adottata a luglio del 2013 individua nelle TIC un ambito di interesse primario dell'istruzione superiore. Nell'ottobre del 2013 il Ministro responsabile dell'istruzione superiore e della ricerca ha lanciato un programma sulle TIC per l'istruzione superiore che prevede 18 azioni e la realizzazione della prima piattaforma francese di corsi online (Massive Open Online Courses – MOOC).

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, il documento di indirizzo politico 'Higher Education: Students at the Heart of the System' ("Istruzione superiore: gli studenti al cuore del sistema", 2011) sottolinea l'importanza di metodi di insegnamento flessibili, ad esempio l'apprendimento a distanza e online, di diplomi di specializzazione accelerati di due anni e di percorsi flessibili che consentano di passare dall'istruzione post-secondaria a quella superiore, comprese le opzioni basate sull'attività lavorativa.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, nel 2011, il governo ha pubblicato il documento "Putting Learners at the Centre: Delivering our Ambitions for Post-16 Education" ("Studenti al centro: come realizzare le nostre ambizioni per l'istruzione degli studenti maggiori di 16 anni"), dichiarando che le autorità centrali considereranno in che modo le nuove tecnologie (comprese le piattaforme digitali) possono contribuire ad un maggiore utilizzo degli ambienti virtuali di apprendimento per ampliare le possibilità di scelta degli studenti, garantire sostegno a un più ampio numero di studenti (compresi quelli occupati) ed estendere la portata geografica dei programmi mediante l'apprendimento a distanza.

Oltre ai documenti politico-strategici in cui si delineano iniziative future, le autorità centrali di alcuni paesi hanno recentemente sostenuto dei progetti che mirano ad accrescere l'offerta di apprendimento a distanza, *e-learning* o *blended learning*. Bulgaria, Estonia, Francia, Lituania e Norvegia forniscono alcuni esempi di questa tendenza.

Con l'ausilio dei fondi europei, la **Bulgaria** ha potuto mettere in atto una serie di iniziative a sostegno all'apprendimento a distanza nell'istruzione superiore. Ad esempio, nell'ambito di un progetto volto ad elevare le qualifiche dei docenti universitari (2008-2011), oltre 250 docenti universitari sono stati formati nell'uso dell'*e-learning* e dell'apprendimento a distanza nella disciplina di competenza. Nel biennio 2013-2014, inoltre, è stato implementato un progetto per lo sviluppo di modalità elettroniche di apprendimento a distanza nell'istruzione superiore.

In **Estonia**, il ministero dell'Istruzione ha sostenuto l'*e-learning* attraverso il programma "Best 2008-2013" che ha coinvolto 20 istituti di istruzione superiore. Inoltre, il Centro di innovazione per le iniziative di educazione digitale coordina e facilita attività e sviluppi nel campo dell'apprendimento basato sulle TIC. Una delle attività svolte dal centro consiste nel coordinare il consorzio estone dell'E-Università per il settore dell'istruzione superiore.

In **Francia**, nel 2014, è stata lanciata la prima piattaforma di corsi online, l'Università digitale francese (*France Université Numérique*), e oltre 200.000 studenti si sono già iscritti a uno dei primi 25 MOOC. La piattaforma sperimentale intende concentrare le risorse online presenti in diversi istituti di istruzione superiore in un unico ambiente e renderle accessibili ad un pubblico più ampio. Saranno inoltre stanziati fondi pubblici con cui finanziare bandi di gara rivolti alle società di TIC per sostenere e sviluppare ulteriormente la piattaforma MOOC.

In **Lituania**, il “Programma dell’Università virtuale lituana”, in corso dal 2007 al 2012, intendeva promuovere l’e-learning e lo sviluppo delle necessarie infrastrutture negli istituti di istruzione superiore. Il programma è stato finanziato con fondi statali e fondi strutturali dell’UE, è stato rinnovato a dicembre del 2012 ed è attualmente in corso con la denominazione “Programma per lo sviluppo di infrastrutture informatiche per la ricerca e l’istruzione superiore in Lituania, 2013-2016”.

In **Norvegia**, nel 2004, il Ministero dell’istruzione e della ricerca ha istituito il “Programma per l’apertura delle università norvegesi” (“Norway Opening Universities” – NOU) per stimolare l’adozione di modalità di insegnamento/apprendimento flessibili nell’istruzione superiore attraverso il finanziamento di progetti e la creazione e condivisione di conoscenze. Il NOU conduce ogni due anni un’indagine nazionale sull’uso delle TIC nel sistema di istruzione superiore norvegese. Nel 2012, inoltre, il Ministero dell’istruzione e della ricerca ha lanciato e finanziato un programma quinquennale volto a fornire infrastrutture informatiche che mettano i campus in collegamento tra loro: il “programma E-campus”. Scopo del progetto è facilitare l’apprendimento, l’insegnamento e la ricerca fornendo i necessari strumenti TIC e agevolando l’accesso alle risorse di apprendimento digitali.

3.4. Riconoscimento dell’apprendimento pregresso come mezzo per conseguire qualifiche di istruzione superiore

Il tema del riconoscimento dell’apprendimento pregresso è stato affrontato in vari documenti di indirizzo politico sull’istruzione superiore, compresi i comunicati di Bologna e la Carta delle università europee per l’apprendimento permanente (EUA, 2008). Secondo tali documenti l’apprendimento pregresso identifica qualsiasi tipo di apprendimento, indipendentemente dall’essere formale, non formale o informale. Tuttavia, se gli istituti di istruzione superiore sono relativamente aperti al riconoscimento dell’apprendimento pregresso di tipo formale, soprattutto nel caso di studi compiuti presso altri istituti di istruzione superiore, il riconoscimento dell’apprendimento pregresso di tipo non formale e informale resta uno strumento sottoutilizzato. Nel 2012 le istituzioni dell’UE hanno incoraggiato ulteriori sviluppi nel campo emettendo una raccomandazione sulla validazione dell’apprendimento non-formale e informale⁽⁴⁾. Tale raccomandazione si riferisce a tutti i settori dell’istruzione e della formazione, compreso il settore dell’istruzione superiore, e invita gli Stati membri a: “Istituire, entro il 2018 — in conformità alle circostanze alle specificità nazionali e nel modo da essi ritenuto appropriato — modalità per la convalida dell’apprendimento non formale e informale”⁽⁵⁾.

Il presente paragrafo considera il riconoscimento dell’apprendimento pregresso non formale e informale come mezzo per soddisfare gli obblighi di studio dell’istruzione superiore e si divide in tre parti: la prima verifica se l’apprendimento pregresso non formale e informale può essere preso in considerazione per soddisfare gli obblighi di studio dell’istruzione superiore. Il secondo fornisce una fotografia dei requisiti che i candidati devono possedere per poter beneficiare delle procedure di riconoscimento. L’ultimo esamina la quantità di obblighi di studio che possono essere soddisfatti attraverso il riconoscimento dell’apprendimento pregresso. Il contenuto del paragrafo integra le informazioni fornite nella sezione sull’accesso agli studi di istruzione superiore. (cfr. paragrafo 1.3.3), in cui è stato esaminato il ruolo giocato dal riconoscimento dell’apprendimento pregresso non formale e informale nell’accesso all’istruzione superiore.

3.4.1. Entità dell’offerta all’interno dei paesi europei

Come mostra la Figura 3.6, nella maggior parte dei paesi europei l’apprendimento pregresso non formale e informale può essere riconosciuto e validato e ciò può costituire un modo per soddisfare gli obblighi di studio dell’istruzione superiore. Solo nella Comunità tedesca del Belgio, in Bulgaria, Grecia, Cipro, Malta, Austria, Romania, Slovacchia e Montenegro gli istituti di istruzione superiore non possono prendere in considerazione l’apprendimento maturato in contesti educativi diversi da quelli formali.

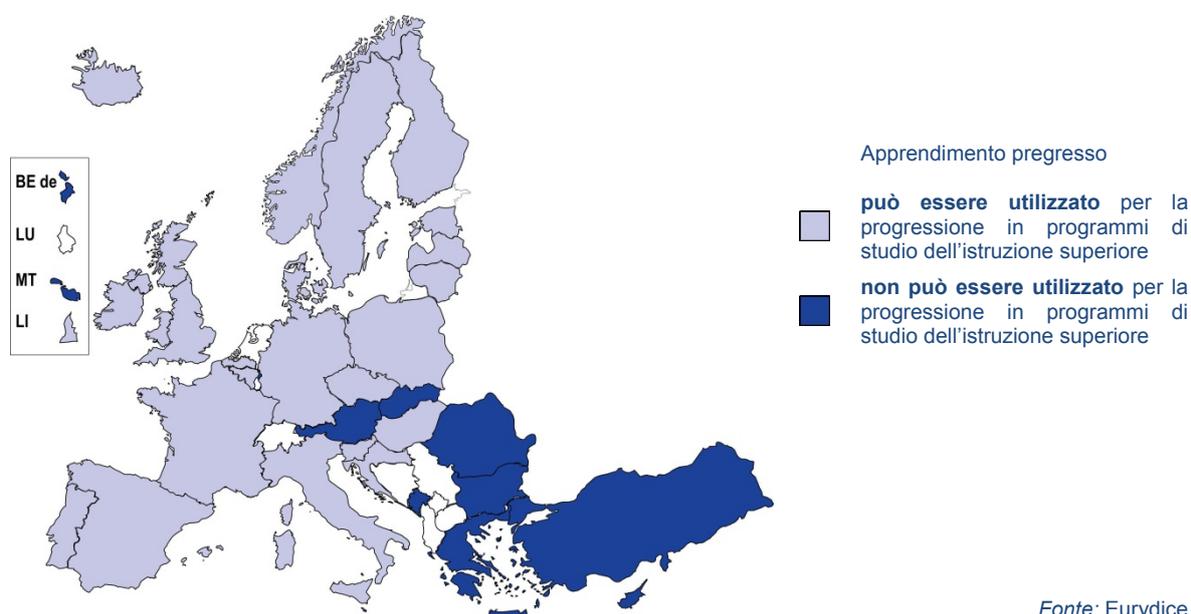
Se, tuttavia, la Figura 3.6 mostra i paesi in cui il riconoscimento è possibile sul piano giuridico, non fornisce informazioni sul grado di diffusione di tale pratica. In molti paesi, in realtà, gli istituti di istruzione superiore possono decidere autonomamente se sviluppare procedure di valutazione attraverso cui riconoscere l’apprendimento non formale e informale degli studenti. Solo la Comunità

⁽⁴⁾ Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell’apprendimento non formale e informale, GU C 398, 22.12.2012, p. 1.

⁽⁵⁾ Ibid.

fiamminga del Belgio, la Danimarca, l'Estonia, la Francia e la Lettonia riferiscono che gli studenti hanno diritto a procedure di valutazione adeguate e che gli istituti di istruzione superiore sono tenuti ad elaborarle. Tuttavia, i testi giuridici che fanno riferimento a tale obbligo sono formulati in una varietà di modi. Nella Comunità fiamminga del Belgio, ad esempio, l'obbligo di elaborare le procedure per il riconoscimento non grava sui singoli istituti di istruzione superiore, ma su un'"associazione di istituti". La situazione è diversa in Francia, dove la legislazione prevede che il riconoscimento dell'apprendimento pregresso avvenga ad opera dell'istituto scelto dallo studente (cioè tutti gli istituti sono tenuti a elaborare le necessarie procedure). Il diritto al riconoscimento dell'apprendimento pregresso riguarda quasi tutte le qualifiche dell'istruzione superiore, eccetto quelle soggette al numero chiuso (ad esempio medicina) o quelle non comprese nel Registro nazionale delle qualifiche professionali. In Estonia e Lettonia, la legislazione sull'istruzione superiore contiene alcune dichiarazioni di carattere generale che obbligano gli istituti di istruzione superiore a stabilire condizioni e procedure per il riconoscimento dell'apprendimento pregresso.

Figura 3.6: Riconoscimento dell'apprendimento pregresso non formale e informale per la progressione negli studi di istruzione superiore, 2012/13



Le autorità centrali generalmente non monitorano l'operato degli istituti in relazione al riconoscimento dell'apprendimento pregresso non formale e informale. La maggior parte dei paesi, pertanto, non è in grado di quantificare la percentuale di istituti che ha implementato le necessarie procedure. Laddove statistiche e stime ufficiali sono disponibili, la situazione varia da paese a paese. In Ungheria e Norvegia, ad esempio, meno del 5% degli istituti possiede procedure per il riconoscimento, mentre nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) la quota è compresa tra il 75 e il 95%.

Nei sistemi in cui è previsto il diritto al riconoscimento dell'apprendimento pregresso, la pratica degli istituti in questo ambito non è sempre soggetta a monitoraggio. La Francia, dove le autorità centrali monitorano la situazione, sembra rappresentare un'eccezione positiva. Tuttavia, mentre il ministero francese responsabile dell'istruzione superiore monitora la situazione nelle università e nell'istituto di istruzione superiore specializzato CNAM (Conservatorio nazionale di arti e mestieri), i dati sull'implementazione del riconoscimento dell'apprendimento pregresso in altri tipi di istituti di istruzione superiore, in particolare le *grandes écoles*, sono incompleti.

Un altro modo in cui è possibile valutare il grado di implementazione del riconoscimento dell'apprendimento pregresso è verificare in quanti ne hanno beneficiato. Tuttavia, anche in questo caso nella maggior parte dei paesi i dati non sono disponibili. Solo i tre stati baltici, la Comunità fiamminga del Belgio e la Francia posseggono queste informazioni. Per quanto riguarda gli stati baltici, l'Estonia stima che nel 2012 circa il 15% di tutti gli studenti abbia preso parte al processo,

mentre in Lettonia e Lituania la quota è inferiore all'1% (rispettivamente circa 50 e 120 studenti). Nella Comunità fiamminga del Belgio la percentuale è inferiore al 5%. Le cifre ufficiali raccolte dalle autorità centrali in Francia sulle università e il CNAM appaiono più significative e indicano che nel 2011 circa 4000 persone hanno completato positivamente il processo (Le Roux, 2012). Tuttavia, nell'interpretare tali dati, è necessario tenere conto delle dimensioni della popolazione francese. È degno di nota, inoltre, che le autorità centrali del paese raccolgono informazioni sulle diverse categorie della popolazione coinvolte nel processo. I dati disponibili dimostrano che i candidati che concludono con successo il percorso sono principalmente occupati (85%), seguiti da inoccupati (14%) e da cittadini inattivi (1%). Per quanto riguarda l'ambito di occupazione degli occupati, la maggioranza occupa posizioni di tipo manageriale (*cadres*; 45%), seguono poi le occupazioni intermedie (*professions intermédiaires*) con il 33%, le occupazioni amministrative, di vendita e di servizi (*employés*) con il 21% e gli operai (*ouvriers*) con l'1% (Le Roux, 2012). Detto altrimenti, in Francia gli adulti occupati che svolgono attività di tipo manageriale sono i principali beneficiari del riconoscimento dell'apprendimento pregresso per la progressione negli studi di istruzione superiore.

3.4.2. Requisiti per i candidati e approcci alla valutazione dell'apprendimento pregresso

Nella maggior parte dei paesi non vi sono requisiti stabiliti a livello centrale che indichino quali candidati possono prendere parte al processo del riconoscimento dell'apprendimento pregresso per la progressione negli studi. Laddove esistono, essi riguardano generalmente la durata dell'esperienza attraverso cui è stato maturato l'apprendimento pregresso o consistono in criteri di età. In Francia, ad esempio, i candidati devono aver maturato un'esperienza di almeno tre anni nel settore di interesse attraverso attività lavorative, retribuite o non retribuite, oppure di volontariato. In modo simile a quanto avviene in Francia, anche nella Comunità francese del Belgio è possibile prendere in considerazione sia l'esperienza professionale sia quella extraprofessionale, ma la durata dell'esperienza prevista in questo caso è di almeno cinque anni. La Comunità francese del Belgio, inoltre, ha stabilito requisiti di età specifici che variano in base al livello della qualifica che si intende ottenere: i candidati che intendono conseguire un diploma di istruzione superiore devono avere almeno 22 anni, mentre quelli che aspirano a diplomi di primo livello e di master rispettivamente 23 e 24. Requisiti simili possono essere indicati direttamente dagli istituti di istruzione superiore nei loro regolamenti interni piuttosto che nei documenti di indirizzo centrali. Nel Regno Unito, ad esempio, non vi sono requisiti obbligatori applicabili a tutti gli istituti ma le "Linee guida per la valutazione degli studenti e il riconoscimento dell'apprendimento pregresso" pubblicate nel 2013 dall'Agenzia per la certificazione della qualità dell'istruzione superiore prevedono che ogni istituzione possa stabilire quanto tempo prima deve essere avvenuta l'esperienza di apprendimento.

I metodi e gli approcci da utilizzare nella valutazione dell'apprendimento pregresso dei candidati sono generalmente stabiliti dagli stessi istituti di istruzione superiore, senza alcun intervento da parte delle autorità centrali. Solo in alcuni paesi o regioni (Comunità fiamminga del Belgio, Estonia, Francia, Lettonia, Lituania e Regno Unito), i documenti di indirizzo sull'istruzione superiore indicano metodi e approcci da usare nel corso del processo. Tali documenti possono stabilire requisiti vincolanti (ad esempio la preparazione di un portfolio), ma generalmente lasciano un significativo margine di autonomia agli istituti di istruzione superiore nella definizione dell'approccio da seguire. In paesi come Lituania e Regno Unito, i documenti di indirizzo sul riconoscimento dell'apprendimento pregresso hanno il carattere di linee guida o raccomandazioni e non contengono pertanto nessuna indicazione vincolante per gli istituti.

Nella **Comunità francese del Belgio** i candidati sono tenuti a preparare un portfolio e a partecipare a un colloquio. Talvolta, inoltre, possono essere tenuti a sostenere ulteriori test o esami. Per armonizzare gli approcci all'interno del settore, gli istituti di istruzione superiore hanno messo in atto diverse iniziative dal basso.

In **Estonia** la legislazione sull'istruzione superiore prevede che l'esperienza professionale o di altro tipo sia documentata con contratti di lavoro e certificati. Oltre alla certificazione dell'esperienza professionale, i candidati devono fornire una sua descrizione e un'autovalutazione. La commissione dell'istituto di istruzione ha diritto a stabilire requisiti aggiuntivi: può assegnare compiti pratici, esaminare la persona attraverso un colloquio o valutare le sue conoscenze e competenze in altro modo.

In **Francia**, tutti i candidati sono tenuti a preparare un portfolio che è valutato da una giuria composta da docenti di istruzione superiore e persone competenti nel campo della qualifica richiesta. Il ruolo della giuria consiste nell'esaminare il portfolio e nel condurre un colloquio con il candidato.

In **Lettonia**, la legislazione sull'istruzione superiore prevede che tutti i candidati presentino un portfolio valutato sulla base di criteri stabiliti dalla stessa legislazione. Ad esempio, l'apprendimento pregresso non formale e/o informale non può essere riconosciuto in sostituzione di una tesi o di un esame, e l'esperienza professionale certificata può essere validata in sostituzione dell'esperienza pratica prevista dal programma.

In **Lituania**, le autorità centrali hanno emesso una raccomandazione che prevede che i candidati forniscano prove delle loro competenze mediante un portfolio che può comprendere certificati di impiego, referenze dei datori di lavoro, esempi dei lavori scritti, documentazione di progetti, auto-analisi, registrazioni audio e video, ecc. Il candidato può essere invitato a partecipare a un colloquio oppure l'istituzione può scegliere un altro metodo di valutazione.

Nel **Regno Unito**, il documento 'Assessment of students and the recognition of prior learning' ("Valutazione degli studenti e riconoscimento dell'apprendimento pregresso") pubblicato nel 2013 dall'Agenzia per l'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore sottolinea che caratteristica essenziale del processo di riconoscimento dell'apprendimento pregresso è che si valuta l'apprendimento maturato attraverso l'esperienza dello studente non l'esperienza in sé. La pubblicazione non stabilisce esattamente come deve essere presentato e valutato l'apprendimento del candidato ma afferma che gli istituti di istruzione superiore usano spesso portfoli a dimostrazione e colloqui e/o conducono valutazioni. Qualsiasi sia l'approccio adottato, gli istituti devono rendere esplicite le condizioni in base a cui operano decisioni rispetto al riconoscimento dell'apprendimento pregresso.

3.4.3. Quantità di studio che può essere validata

Nella maggior parte dei paesi i documenti di indirizzo pongono limiti espliciti ai risultati che possono essere conseguiti con il riconoscimento dell'apprendimento pregresso non formale e informale. Generalmente, cioè, il processo non può sfociare nel conferimento di una qualifica di istruzione superiore completa. I limiti stabiliti variano da un paese all'altro e sono formulati in modo diverso in Europa. In Italia, ad esempio, possono essere riconosciuti solo 12 dei crediti conseguiti con un diploma completo, in Spagna e Lettonia rispettivamente il 15% e il 30% di un programma di istruzione superiore, in Lituania il 75%. I documenti di indirizzo estoni stabiliscono che l'intero programma di studio può essere riconosciuto grazie all'apprendimento pregresso ad eccezione dell'esame finale o della tesi. In Norvegia gli studenti devono seguire almeno un intero anno di studio. Degno di nota, infine, è il caso dell'Ungheria che ha recentemente aggiornato la propria legislazione sull'istruzione superiore aumentando il numero dei crediti che possono essere ottenuti attraverso il riconoscimento dell'apprendimento pregresso. Mentre una precedente legge del 2005 consentiva di validare solo 30 crediti, la nuova Legge sull'istruzione superiore, entrata in vigore nel 2012, consente di validare fino a due terzi dei crediti totali.

Nonostante in alcuni paesi la legislazione non ponga alcun limite ai risultati che possono essere conseguiti con il processo di riconoscimento, nella maggior parte di questi gli istituti di istruzione superiore non sono soliti conferire una qualifica di diploma completa in base al riconoscimento dell'apprendimento pregresso non formale e informale. In questi contesti, la Francia sembra essere l'unico paese che dispone di dati statistici sul numero dei candidati che hanno conseguito diplomi di istruzione superiore completi con il riconoscimento dell'apprendimento maturato attraverso l'esperienza⁽⁶⁾: dei circa 4000 che hanno completato tale processo nel 2011, quasi 2400 hanno conseguito un diploma completo mentre quasi 1600 hanno potuto validare parte del programma che intendevano seguire (Le Roux, 2012).

⁽⁶⁾ I dati riguardano solo le università e l'istituto di istruzione superiore specializzato 'CNAM' (*Conservatorio nazionale di arti e mestieri*). Altri tipi di istituti di istruzione superiore non sono coperti (ad es. *grandes écoles*).

3.5. Altri modi per migliorare la flessibilità

Oltre alle iniziative elencate nelle sezioni precedenti del capitolo, alcuni paesi cercano di migliorare la flessibilità del sistema di istruzione superiore utilizzando altri approcci, quali la suddivisione in moduli dei programmi, la creazione di sottosistemi di istruzione superiore specifici o l'implementazione di progetti/programmi basati su una combinazione di diversi approcci alla flessibilità. La Comunità francese del Belgio, la Spagna, il Slovenia e il Regno Unito offrono esempi a questo riguardo.

Nella **Comunità francese del Belgio** esiste un sotto-sistema di istruzione superiore specifico per studenti non tradizionali, parte di un sistema noto come *promotion sociale* (promozione sociale). I programmi offerti all'interno di questo sotto-sistema tengono conto dei bisogni degli studenti che non possono seguire programmi d'istruzione superiore tradizionali (ad esempio i corsi si tengono solitamente in orario serale o nel week end) e sono articolati in moduli. Gli studi effettuati con programmi di *promotion sociale* consentono di acquisire diplomi equivalenti a quelli dell'istruzione superiore tradizionale e diploma specifici di questo sotto-sistema.

In **Spagna** esiste un sotto-sistema specifico di istruzione superiore noto come "Formazione professionale avanzata". I programmi offerti all'interno di tale sistema sono articolati in moduli (equivalenti a discipline) che possono essere certificati separatamente. I programmi sono offerti in modalità full-time e part-time da scuole secondarie, scuole di formazione professionali e centri di formazione professionale specifici. I diversi moduli possono anche utilizzare approcci educativi alternativi (ad esempio apprendimento a distanza) o possono essere validati mediante riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale.

In **Slovenia**, tutti i programmi brevi di formazione professionale superiore devono derivare da uno o più standard professionali e sono strutturati in moduli. Ogni modulo consente di acquisire una qualifica professionale. Gli studenti possono scegliere di completare solo un modulo o una combinazione di essi per acquisire le qualifiche professionali necessarie per trovare un'occupazione.

Tra il 2005 e il 2010 le autorità centrali del **Regno Unito (Inghilterra)** hanno fornito finanziamenti a otto istituti di istruzione superiore perché sperimentassero diverse forme di offerta flessibile. Il programma è stato denominato "Flexible Learning Pathfinders" ("Pionieri dell'apprendimento flessibile") e ha consentito di sperimentare diverse forme di flessibilità, compresi diplomi accelerati di due anni (invece che di tre) e diplomi basati sull'attività lavorativa, tutti realizzati attraverso una varietà di metodi flessibili quali accelerazione, decelerazione, nuove tecnologie per l'apprendimento e apprendimento a distanza e *blended learning*.

3.6. Esperienze riportate dalle visite sul campo

La necessità di accrescere la flessibilità dell'offerta è risultata essere una preoccupazione comune degli istituti di istruzione superiore visitati. Ciò anche in virtù della diversificazione della popolazione studentesca, e in particolare della presenza di una più alta quota di studenti che persegue la carriera accademica in contemporanea con impegni professionali, familiari o di altro tipo. Le visite sul campo hanno confermato che gli istituti di istruzione superiore si stanno adoperando attivamente per rispondere ai bisogni di una popolazione studentesca divenuta più varia, incrementando l'offerta di programmi flessibili (studi part-time, piani di studio individuali e curricoli modulari) e di apprendimento a distanza e/o *blended learning*, nonché le opportunità di validazione dell'apprendimento non formale e informale. Oltre a queste tendenze generali, l'attenzione del gruppo di ricerca è stata attirata da alcune questioni legate al tema della flessibilità nell'istruzione superiore.

Gli istituti di istruzione superiore operano spesso in contesti in cui una percentuale significativa degli studenti si trova a dover conciliare gli studi con l'occupazione, un fenomeno che è stato accentuato dagli effetti della crisi economica del 2008. Ciò ha indotto spesso gli istituti ad ampliare la propria offerta di programmi di studio flessibili. L'Università di Jyväskylä della Finlandia, ad esempio, ha sviluppato alcuni programmi pensati appositamente per gli studenti occupati che durano da tre a sei anni, e una nuova misura che sarà implementata quest'anno prevede che gli studenti possano sostenere gli esami online.

Una situazione simile è stata osservata all'Università di Tecnologia di Tallinn in Estonia e all'Università-College di Cork in Irlanda dove l'amministrazione ha riconosciuto l'accresciuta necessità degli studenti di combinare gli studi con un'occupazione (almeno) part-time. Per sostenere gli studenti

che si trovano in questa condizione, l'Università di Tecnologia di Tallinn ha cercato di ampliare l'offerta di materiali e programmi di studio online, mentre l'Università-College di Cork ha cercato principalmente di migliorare la flessibilità degli orari.

Tuttavia, il personale amministrativo e accademico di molti istituti ha sottolineato che un'organizzazione più flessibile dello studio deve essere promossa con cautela, poiché in alcuni casi può essere associata a risultati accademici inferiori e/o al non completamento degli studi. Gli studenti che hanno bisogno di programmi flessibili, infatti, uniscono solitamente notevoli responsabilità personali e professionali a quelle di studio. Per gli istituti di istruzione superiore, pertanto, è diventato cruciale trovare un compromesso tra sufficiente flessibilità ed efficaci meccanismi di sostegno allo studio.

Laddove la flessibilità è stata fortemente incentivata e "istituzionalizzata", alcuni istituti si sono trovati a riconsiderare l'opportunità di tale scelta. I rappresentanti amministrativi e accademici dell'Università di Gand, ad esempio, hanno sottolineato come una flessibilità eccessiva possa risultare controproducente per alcuni studenti. Tale dichiarazione si fonda sull'esperienza di studenti che, pur non avendo terminato moduli spesso considerati essenziali dai docenti, hanno comunque potuto progredire nei loro studi. Alcuni di essi, ad esempio, non sono riusciti a superare un modulo fondamentale di matematica del primo anno, ma hanno potuto continuare gli studi fino a completare il primo ciclo o persino iniziare il secondo. Non avendo seguito il modulo di matematica, tuttavia, essi non sono riusciti a conseguire la qualifica desiderata. Con l'introduzione di norme appena più restrittive per la progressione negli studi, ad esempio stabilendo un limite di tempo entro il quale deve essere seguito un esame di primo anno, l'università ha potuto constatare un miglioramento nei risultati riportati dagli studenti.

Un approccio improntato a una logica simile è stato adottato dall'Università di Jyväskylä, dove gli studenti potevano essere iscritti per oltre sette anni. Una volta iscritti, inoltre, essi avevano la possibilità di studiare in diversi dipartimenti dell'università. Attualmente, invece, nel solco di misure politiche adottate a livello nazionale, l'università ha iniziato a introdurre un limite massimo di sette anni entro il quale gli studenti devono aver completato i loro studi.

I cambiamenti introdotti all'Università di Jyväskylä vanno di pari passo con il tentativo di incentivare l'uso di nuovi metodi di insegnamento e apprendimento, in particolare dell'*e-learning*. L'università, infatti, è una dei soli due atenei finlandesi in cui i docenti sono tenuti a seguire un programma di formazione specifico e il personale accademico è incoraggiato a sperimentare diverse formule di insegnamento/apprendimento. Qui, inoltre, si fa crescente ricorso a programmi di studio online, anche in ragione del fatto che il 20-30% degli studenti vive fuori Jyväskylä.

Le visite sul campo hanno mostrato inoltre che il grado di flessibilità dell'offerta varia non soltanto da un istituto all'altro, ma anche tra facoltà e/o dipartimenti di uno stesso istituto. Le interviste realizzate nella Repubblica ceca hanno consentito di comprendere meglio le ragioni che possono determinare tali differenze interne. Tutte le persone intervistate all'Università Carolina di Praga, infatti, hanno riferito che le modalità di studio flessibili (i cosiddetti "studi combinati" che si tengono generalmente durante il week end) possono essere più o meno diffuse nelle diverse facoltà: mentre alcune offrono un ampio numero di "programmi combinati", l'offerta può essere minore in altre. Come hanno chiarito alcuni rappresentanti dei docenti, ciò si deve al fatto che i programmi flessibili necessitano di una approvazione distinta ("accreditamento") che comporta lo sviluppo di materiali di studio e sostegno specifico. Le autorità centrali hanno posto questa condizione per limitare i tassi di abbandono in programmi di questo tipo. Tuttavia, secondo i rappresentanti dei docenti, gli investimenti necessari per la preparazione del materiale e l'offerta di sostegno rappresentano una delle ragioni per cui alcune si astengono dal proporre "studi combinati".

Un ultimo esempio di buona pratica è rappresentato dall'Università Tecnica di Aquisgrana (RWTH) che ha fatto proprio il concetto di "università a misura di famiglia". L'idea di fondo è cercare di rispondere positivamente ai bisogni degli studenti che per impegni familiari devono organizzare i propri studi in modo più flessibile. Tale impostazione prevede che le modalità di studio part-time si adattino il più possibile al ritmo ottimale dei singoli studenti, il che offre nuove opportunità soprattutto alle giovani madri.

Conclusioni

A partire da una disamina concettuale dell'apprendimento flessibile, il presente capitolo ha analizzato diversi aspetti della flessibilità nell'istruzione secondaria concentrandosi in particolare su: offerta di studi part-time, opportunità di apprendimento a distanza, *e-learning* e *blended learning*, approcci al riconoscimento dell'apprendimento pregresso per la progressione negli studi e altre misure volte a migliorare la flessibilità nell'istruzione superiore.

L'analisi dimostra che la maggior parte dei paesi europei offre agli studenti la possibilità di organizzare ufficialmente i propri studi in modo più flessibile di quanto non avvenga nel tradizionale regime full-time. Tuttavia, la concezione degli studi part-time varia considerevolmente in Europa, come pure la terminologia impiegata per descrivere tale modalità di studio. Anche laddove non esistano uno status di studente o programmi part-time ufficiali, inoltre, ciò non significa necessariamente gli studenti non abbiano la possibilità di studiare in modo flessibile. In molti dei paesi in cui non esiste un'offerta ufficiale di studi part-time, infatti, gli studenti possono comunque gestire il proprio programma in modo flessibile e studiare in quella che è di fatto una modalità part-time.

L'esistenza di programmi di studio e/o di status di studenti part-time ufficiali acquista particolare importanza quando si considerano gli investimenti finanziari da parte dei privati. I dati dimostrano che in diversi paesi gli studi part-time richiedono, o possono richiedere, investimenti privati più elevati rispetto alle modalità di studio tradizionali. Gli studenti part-time, inoltre, possono beneficiare solo di limitato sostegno finanziario.

Per quanto riguarda il grado di diffusione dei programmi part-time, in quasi tutti i paesi spetta agli istituti di istruzione superiore decidere se offrire tale modalità di studio. Tuttavia, nonostante l'autonomia di cui gli istituti godono in questo campo, la maggior parte dei paesi afferma che la maggioranza degli istituti di istruzione superiore offre studi part-time. Tale dato, tuttavia, deve essere interpretato con cautela poiché l'esperienza riportata dalle visite di studio dimostra che l'entità dell'offerta varia da una facoltà e/o dipartimento all'altro, e che mentre alcune strutture offrono agli studenti numerosi programmi di studio part-time, altre hanno un'offerta limitata.

Per quanto riguarda l'apprendimento a distanza, gli istituti specializzati nell'offerta di questa modalità di studio esistono solo in alcuni paesi europei. Alcuni dei paesi in cui tali strutture non sono presenti, tuttavia, hanno creato forme di sostegno di cui gli studenti che studiano in istituti di istruzione a distanza di altri paesi possono beneficiare in modo sistematico. L'analisi mostra, inoltre, che l'apprendimento a distanza e l'*e-learning* sono già abbastanza diffusi tra gli istituti di istruzione superiore, anche se gli istituti di istruzione superiore tendono ancora a integrare tali approcci nei programmi tradizionali (*blended learning*) piuttosto che offrire programmi basati interamente sull'apprendimento a distanza e l'*e-learning*. È interessante notare, infine, che le autorità centrali di diversi paesi si sono adoperate per promuovere lo sviluppo dell'apprendimento a distanza, l'*e-learning* e l'*blended learning* con dichiarazioni politiche o progetti concreti diretti a incrementare la diffusione di queste modalità di studio.

Un altro approccio alla flessibilità, ovvero il riconoscimento dell'apprendimento pregresso non formale e informale per la progressione negli studi, sembra essere ora possibile nella maggior parte dei paesi

europei. Gli istituti di istruzione superiore, tuttavia, godono di notevole autonomia nel campo e possono decidere se mettere o meno a punto le necessarie procedure. Le autorità centrali, inoltre, non monitorano generalmente il grado di attività degli istituti in questo campo ed è difficile perciò valutare accuratamente sia l'entità del fenomeno sia il numero dei beneficiari. Anche le informazioni sui metodi e gli approcci seguiti per valutare l'apprendimento pregresso non formale e informale sono limitate poiché entrambi sono stabiliti dagli stessi istituti di istruzione superiore senza l'intervento delle autorità centrali. In diversi casi, tuttavia, i quadri legislativi stabiliscono limiti specifici rispetto alla quantità di studio che può essere validata attraverso il riconoscimento dell'apprendimento pregresso. Da ciò consegue che il processo non può generalmente condurre al conferimento di una qualifica di istruzione superiore completa. In questo contesto, la Francia sembra essere il solo paese a disporre di prove statistiche sul numero dei candidati che hanno conseguito un diploma di istruzione superiore completo grazie al riconoscimento dell'apprendimento pregresso maturato attraverso l'esperienza.

Alcuni sistemi, inoltre, usano altri approcci per migliorare la flessibilità degli studi di istruzione superiore che comprendono la suddivisione dei programmi in moduli, la creazione di specifici sottosistemi di istruzione rivolti ad apprendenti non tradizionali o l'implementazione di programmi in cui si combinano diversi approcci alla flessibilità.

Nel complesso l'analisi dei quadri politici insieme alle visite sul campo effettuate presso otto istituti di istruzione superiore evidenziano che è in atto un'evoluzione verso una forma meno strutturata e istituzionalizzata di istruzione superiore che è meno o affatto limitata da vincoli di tempo o spazio. Questi nuovi modelli organizzativi appaiono una risposta diretta ai bisogni di una popolazione studentesca più diversificata. L'esperienza riportata dalle visite sul campo, tuttavia, evidenzia anche che la maggior parte degli istituti di istruzione superiore si confrontano con la sfida di conciliare flessibilità e offerta di sostegno nello studio per favorire successo ed eccellenza accademici.

CAPITOLO 4: OCCUPABILITÀ E TRANSIZIONE NEL MERCATO DEL LAVORO

Il tema dell'occupabilità occupa un ruolo centrale nella strategia per la riforma dell'istruzione superiore della Commissione europea (Commissione europea, 2011), nonché nelle strategie Europa 2020 (Commissione europea, 2010) e Istruzione e formazione 2020 ("ET 2020")⁽⁷⁾. Nel quadro di quest'ultima, nel 2012, il Consiglio dell'Unione europea ha adottato un parametro di riferimento sull'occupabilità dei diplomati⁽⁸⁾. Tale parametro prevede: "Nel 2020 la percentuale di diplomati occupati (nella fascia di età 20-34 anni) che hanno concluso il percorso di istruzione e formazione non più di tre anni prima dell'anno di riferimento dovrebbe essere almeno dell'82%"⁽⁹⁾. Poiché in questo contesto il termine "diplomato" si riferisce non soltanto a chi ha completato l'istruzione superiore, ma anche a diplomati in possesso di qualifiche dell'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non terziaria, sia le autorità pubbliche che gli istituti di istruzione superiore possono esercitare un ruolo di primo piano nel conseguimento dell'obiettivo.

La politica della Commissione europea sottolinea il ruolo dell'istruzione superiore nel dotare i diplomati delle conoscenze e competenze trasferibili essenziali di cui hanno bisogno per ottenere posti di lavoro altamente qualificati, l'importanza di coinvolgere datori di lavoro e istituzioni del mercato del lavoro nella definizione e realizzazione dei programmi e di introdurre l'esperienza pratica nei corsi. Essa sottolinea, inoltre, che gli istituti devono monitorare più accuratamente i percorsi di carriera degli ex studenti per migliorare la pertinenza dei programmi (Commissione europea, 2011).

In questo scenario politico, il presente capitolo esamina alcune delle pratiche nazionali adottate per migliorare l'occupabilità dei diplomati e agevolare la transizione nel mercato del lavoro. Il primo paragrafo contiene una breve introduzione su diverse concezioni di occupabilità, sia a livello teorico sia a livello di pratiche nazionali. Il secondo e terzo paragrafo mostrano il modo in cui gli istituti di istruzione superiore sono riusciti a soddisfare le aspettative legate alle richieste del mercato del lavoro e all'occupabilità dei diplomati. Il quarto paragrafo è incentrato sulle pratiche adottate per valutare i risultati raggiunti dagli istituti di istruzione superiore in questo ambito. Il paragrafo finale illustra le conclusioni.

4.1. Definire il concetto di occupabilità

L'occupabilità è un concetto complesso in cui convergono molte definizioni ed approcci. Per questa ragione, il primo paragrafo analizza alcuni assunti e limiti propri delle diverse concezioni di occupabilità. Nel fare ciò si sottolinea l'importanza dell'occupabilità per tutti gli studenti e i diplomati collocando anche il tema nel contesto dell'agenda per l'ampliamento della partecipazione. Il paragrafo esamina inoltre il contributo che gli istituti di istruzione superiore possono portare al miglioramento dell'occupabilità degli studenti e mostra il modo in cui il termine è definito nei documenti di indirizzo politico dei paesi europei.

4.1.1. Priorità al successo dei diplomati

Le definizioni di occupabilità si concentrano sulla transizione dei diplomati nel mercato del lavoro al termine dell'istruzione superiore e possono essere di due tipi, ovvero incentrate sull'occupazione e incentrate sulle competenze.

Una definizione incentrata sull'occupazione è stata utilizzata, ad esempio, nell'ambito del processo di ET 2020, nelle già ricordate conclusioni sull'occupabilità adottate dal Consiglio nel 2012. Tali conclusioni definiscono l'occupabilità come "una combinazione di fattori che consentono agli individui

⁽⁷⁾ 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 2009/C 119/02, 28.5.2009.

⁽⁸⁾ Conclusioni del Consiglio dell'11 maggio 2012 sull'occupabilità dei diplomati e laureati al termine dei percorsi di istruzione e formazione, GU 2012/C 169/04, 15.6.2012.

⁽⁹⁾ Ibid., p. 10.

di progredire verso o ottenere un posto di lavoro, di mantenerlo e di avanzare nella propria carriera”⁽¹⁰⁾. In modo analogo, nell'ambito del Processo di Bologna, il termine è inteso come “la capacità [dei diplomati] di ottenere un'occupazione iniziale significativa, o diventare lavoratori autonomi, mantenere un'occupazione e muoversi all'interno del mercato del lavoro” (Gruppo di lavoro sull'occupabilità, 2009, p. 5).

Un approccio alternativo (o complementare) consiste nel focalizzarsi sulle abilità e competenze sviluppate dagli studenti dell'istruzione superiore nel corso degli studi. Yorke (2006, p. 8.), ad esempio, definisce l'occupabilità come una serie di “risultati raggiunti, ovvero abilità, conoscenze e qualità personali, che consentono ai diplomati di trovare più facilmente un'occupazione e di avere successo nell'occupazione scelta”. Simili abilità e competenze sono generalmente considerate necessarie ai datori di lavoro (e da essi richieste). In sostanza, quindi, “l'occupabilità di uno studente rispetto a un determinato lavoro dipende dalla misura in cui questi può dimostrare di aver raggiunto una serie di risultati rilevanti ai fini del lavoro stesso” (Yorke 2006, p. 8).

Tali abilità e competenze possono essere variamente classificate. Un gruppo è composto dalle cosiddette abilità “general”, “trasferibili” o “chiave”, non necessariamente legate a professioni specifiche ma che consentono agli studenti di trovare lavoro e di muoversi nel mercato del lavoro (abilità comunicative, imprenditoriali, di “apprendere ad apprendere”, ma anche capacità di lavorare in gruppo ecc., cfr. ad esempio. Teichler, 2011). Oltre a queste, vi sono inoltre abilità e competenze legate a professioni o discipline di studio specifiche (medicina, legge ecc.).

Per tutte le definizioni, tuttavia, occorre sottolineare che *occupabilità* non equivale a *occupazione*. Nelle definizioni incentrate sull'occupazione il limite tra i due concetti tende a sfumare, soprattutto quando l'occupabilità è misurata in base ai tassi di occupazione. Le definizioni incentrate sulle competenze, soprattutto se formulate nel modo proposto da Yorke (2006), consentono di chiarire la relazione esistente tra i due concetti: determinate abilità e competenze aumentano le probabilità dei diplomati di trovare un'occupazione ma non garantiscono che ciò avvenga.

In realtà, infatti, la possibilità di trovare un'occupazione non dipende soltanto dalla qualità dell'istruzione ricevuta dai diplomati nel corso degli studi. Da una parte, i cambiamenti nello stato generale dell'economia e del mercato del lavoro sono i fattori che incidono maggiormente sulla presenza di opportunità di lavoro. Dall'altra, molti fattori influiscono sulle prospettive occupazionali di una persona e pertanto non tutti i diplomati che hanno ricevuto la stessa istruzione hanno opportunità simili sul mercato del lavoro. Tali fattori comprendono modalità di studio (full-time o part-time), luogo di residenza e mobilità degli studenti, esperienze di lavoro pregresse dei diplomati nonché età, genere, etnia o classe sociale (Harvey 2001, p. 103). Per quanto riguarda quest'ultima serie di fattori, la riflessione sull'occupabilità omette spesso di considerare le pratiche discriminatorie a cui possono essere soggetti i diplomati nel mercato del lavoro (Morley, 2001). Come mostrato da Moreau e Leathwood (2006), ad esempio, gli studenti “non tradizionali” (per etnia, ambiente socio-economico, disabilità o altre caratteristiche) si trovano sistematicamente in condizione di svantaggio quando cercano impiego all'interno del mercato del lavoro dei diplomati (cfr. anche Gorard et al., 2006).

Le questioni politiche legate all'occupabilità presentano quindi un aspetto duplice. In primo luogo, è cruciale migliorare l'occupabilità di tutti gli studenti, traguardo che tutte le autorità pubbliche e l'agenda UE 2020 indicano come centrale. In secondo luogo, è necessario riconoscere che l'occupabilità è parte integrante dell'agenda per l'ampliamento della partecipazione all'istruzione superiore (Thomas and Jones, 2007). Ampliare la partecipazione, infatti, non significa soltanto favorire l'accesso degli studenti appartenenti a gruppi sotto-rappresentati (anche definiti “discenti non tradizionali”), ma anche adottare misure per assicurarsi che completino i loro studi e realizzino con successo la transizione nel mercato del lavoro (Ibid.). Ciò mette in evidenza il complesso ruolo svolto dagli istituti di istruzione superiore nel contesto dell'occupabilità.

⁽¹⁰⁾ Ibid., p. 4.

4.1.2. Il ruolo degli istituti di istruzione superiore

Se si sposta l'attenzione sul successo dei diplomati nel mercato del lavoro si diventa necessariamente più consapevoli dei prodotti e dei risultati dell'istruzione superiore (Teichler 2011, p. 29). Tuttavia, secondo alcuni ricercatori, ciò può condurre a definire i prodotti dell'istruzione superiore in termini troppo ristretti e a trascurare una serie di altri risultati individuali e sociali per prendere in considerazione le sole opportunità occupazionali dei diplomati. In questo contesto, gli istituti di istruzione superiore sembrano essenzialmente tenuti a "produrre" diplomati occupabili e a soddisfare i bisogni del mercato del lavoro.

Come si mostrerà in seguito, i risultati conseguiti dall'istruzione superiore in termini di occupabilità possono essere descritti a partire da due diverse prospettive. Se si pone l'accento sui bisogni del mercato del lavoro, l'attenzione verte sulla domanda (i bisogni ai quali gli istituti di istruzione superiore devono rispondere), se lo si pone sui diplomati occupabili, l'attenzione verte maggiormente sull'offerta (i risultati che gli istituti di istruzione superiore devono raggiungere). Tuttavia, nella maggior parte dei casi è difficile scindere completamente le due prospettive.

Per quanto riguarda l'implementazione concreta, le definizioni di occupabilità incentrate sull'occupazione assegnano agli istituti di istruzione superiore un ruolo relativamente aperto. Sono molte, infatti, le pratiche che possono essere adottate dalle università per migliorare le opportunità degli studenti di trovare un'occupazione in breve tempo successivamente al conseguimento del diploma: introdurre formazione pratica o tirocini nei programmi di studio, coinvolgere i datori di lavoro nella didattica e nello sviluppo del curriculum o potenziare i servizi di orientamento professionale (cfr. anche Sezione 4.3.2).

Le definizioni incentrate sulle abilità e le competenze, al contrario, assegnano un compito più concreto agli istituti di istruzione superiore. Oltre a offrire attività didattica e competenze specifiche per ambiti professionali, essi devono favorire lo sviluppo delle abilità "generali", "trasferibili" o "chiave" degli studenti. Come raggiungere tali obiettivi, tuttavia, resta a discrezione degli istituti (o facoltà e dipartimenti), che possono decidere di integrare tali abilità e competenze nei corsi esistenti (ad esempio adottando nuovi metodi didattici), oppure di includere nel curriculum corsi pensati appositamente per favorire lo sviluppo delle abilità generali (Mason, Williams and Cranmer, 2009).

Nel contesto dell'agenda per l'ampliamento della partecipazione, è importante considerare anche il ruolo che gli istituti di istruzione superiore possono svolgere per migliorare l'occupabilità degli studenti non tradizionali. Secondo Thomas e Jones (2007, p. 23), oltre a consentire agli studenti provenienti da ambienti non tradizionali di accedere a esperienze lavorative adeguate, gli istituti hanno la particolare responsabilità di offrire loro servizi di orientamento e consulenza professionale nel corso dell'intero ciclo di studio (cioè dall'inizio della loro carriera di studenti). Ciò al fine di: 1) sensibilizzare gli studenti al problema dell'occupabilità; 2) migliorare la sicurezza e l'autostima degli studenti; e 3) favorire lo sviluppo delle abilità necessarie per cercare lavoro e candidarsi per una posizione (Ibid.). In questo modo, l'orientamento può contribuire ad abbattere le barriere "indirette" che gli studenti non tradizionali possono incontrare sul mercato del lavoro: il fatto che, a causa dell'ambiente di origine e di precedenti opportunità di istruzione, possono non avere una percezione realistica del mercato del lavoro e delle proprie competenze e pertanto rinunciare spesso a candidarsi per posti di lavoro adeguati alle loro qualifiche di diplomati ⁽¹¹⁾ (Thomas and Jones, 2007).

4.1.3. Definizioni di occupabilità nei paesi europei

Dopo aver discusso alcune possibili definizioni di occupabilità e il ruolo degli istituti di istruzione superiore in questo contesto, il presente paragrafo esamina il modo in cui i paesi europei riflettono sul concetto di occupabilità nei loro documenti di indirizzo per l'istruzione superiore.

⁽¹¹⁾ L'espressione "barriere dirette" fa riferimento alle pratiche discriminatorie messe in atto dai datori di lavoro (Thomas e Jones, 2007).

Pochissimi paesi definiscono direttamente l'occupabilità o usano il termine in modo esplicito. Persino tradurre il termine originale inglese, *occupability*, in molte altre lingue può risultare difficile. Nel presente paragrafo si considera pertanto come è concepito il ruolo degli istituti di istruzione superiore in relazione all'occupabilità piuttosto che le definizioni del termine in quanto tale.

Come anticipato, il ruolo degli istituti di istruzione superiore può essere concepito a partire da due diverse prospettive: una maggiormente incentrata sulla domanda e quindi sui bisogni del mercato del lavoro e una maggiormente incentrata sull'offerta e quindi sull'occupabilità dei diplomati. Le due prospettive sono sicuramente interconnesse, ma i paesi possono scegliere di porre l'accento su una piuttosto che sull'altra. In alcuni paesi, inoltre, i due approcci possono coesistere e l'accento può essere posto sull'uno o l'altro elemento a seconda della missione degli istituti specifici, alcuni dei quali sono più concentrati sulla formazione professionale specifica di altri. La figura 4.1 illustra le due prospettive e fornisce alcuni esempi per i diversi paesi.

La prospettiva incentrata sulla domanda sottolinea la necessità e la responsabilità degli istituti di istruzione superiore di *rispondere alle richieste del mercato del lavoro*. Tale responsabilità può essere espressa in termini generali, oppure facendo specifico riferimento alla necessità di *consultare i datori di lavoro* o le organizzazioni dei datori di lavoro nel definire i programmi di studio. In questo caso, le consultazioni assicurano che le informazioni e le richieste del mercato del lavoro trovino riscontro nei curricula dell'istruzione superiore. I paesi che menzionano la necessità dell'istruzione superiore di soddisfare le richieste del mercato del lavoro solo in termini generali sono Estonia, Spagna, Ungheria, Romania, Regno Unito (alcune università fanno riferimento alle richieste in termini più specifici di altre) e Liechtenstein. I paesi che nei documenti di indirizzo menzionano specificamente la necessità di consultare o comunque coinvolgere i datori di lavoro sono Belgio (Comunità francese), Bulgaria, Repubblica ceca, Grecia, Irlanda, Francia, Italia, Lettonia, Lituania, Austria (solo le università di scienze applicate), Polonia, Slovenia, Montenegro, Norvegia e Turchia.

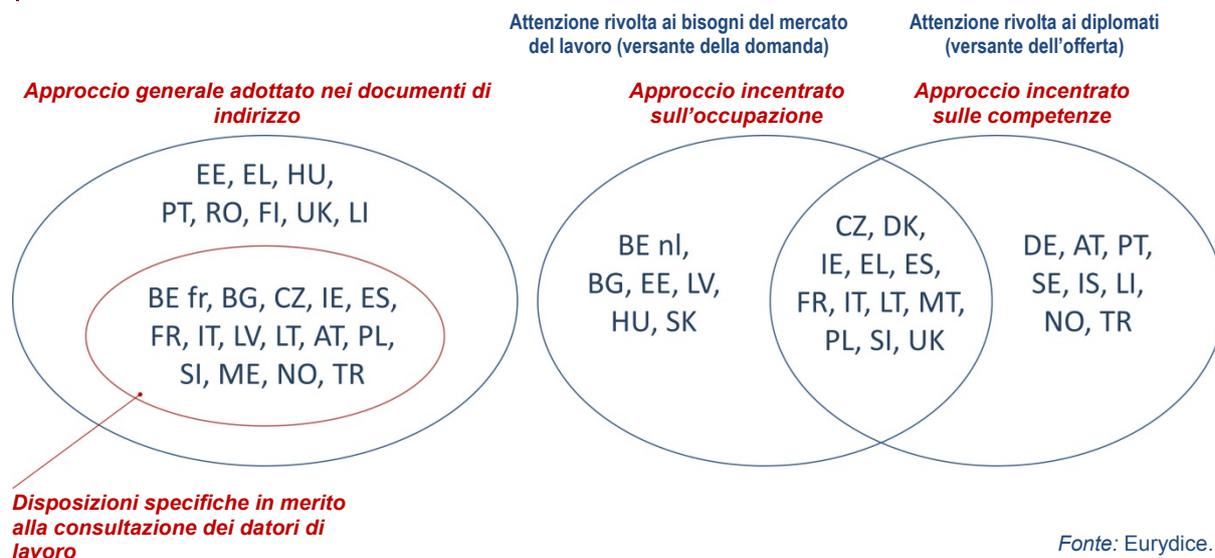
Nel secondo caso si ritiene che gli istituti di istruzione superiore abbiano la responsabilità di produrre *diplomati "occupabili"*. Per quanto riguarda l'occupabilità dei diplomati, è possibile distinguere nei documenti politici e di indirizzo dei paesi europei anche i due approcci analizzati precedentemente (incentrato sull'occupazione e incentrato sulle competenze).

Gli approcci incentrati sull'occupazione si concentrano direttamente sulle prospettive occupazionali dei diplomati: gli istituti di istruzione superiore hanno la responsabilità di preparare i diplomati per l'occupazione. In questi casi, gli istituti di istruzione superiore sono spesso valutati in base ai tassi di occupazione dei diplomati. Tale approccio è presente in Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, Repubblica ceca, Estonia, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Slovenia, Slovacchia e Regno Unito (Scozia).

Gli approcci incentrati sulle competenze, d'altra parte, fanno riferimento alla responsabilità degli istituti di istruzione superiore di sviluppare le abilità e le competenze di cui i diplomati hanno bisogno per trovare lavoro. È da notare, tuttavia, che gli approcci incentrati sull'occupazione e quelli incentrati sulle competenze non sono tra loro in contraddizione e sono spesso presenti contemporaneamente. In questi casi, l'approccio incentrato sulle competenze specifica in che modo gli istituti di istruzione superiore possono migliorare l'occupabilità dei diplomati. L'approccio centrato sulle competenze è presente in Repubblica ceca, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Italia, Lituania, Malta, Austria, Slovenia, Svezia, Regno Unito ⁽¹²⁾, Islanda, Liechtenstein, Norvegia e Turchia.

Indipendentemente dalla prospettiva o dall'approccio adottati, i paesi europei solitamente affrontano le problematiche legate all'occupabilità considerando gli istituti di istruzione superiore o gli studenti *globalmente*. Questo aspetto dell'agenda per l'occupabilità è pertanto una questione politica di alto elevato.

⁽¹²⁾ Nel Regno Unito (Inghilterra), il *Department for Business Innovation and Skills* (Dipartimento per l'innovazione aziendale e le competenze professionali) ha adottato la definizione di occupabilità proposta da Yorke (Yorke, 2006).

Figure 4.1: Prospettive e approcci all'occupabilità nell'istruzione superiore, 2012/13


La grande maggioranza dei paesi non presta un'attenzione particolare all'occupabilità di specifici gruppi sociali sotto-rappresentati, con l'eccezione di Estonia, Grecia e Regno Unito. In Estonia, ad esempio, sono state adottate misure per estendere il periodo di studio degli studenti con una conoscenza insufficiente della lingua ufficiale e per persone con disabilità o bambini piccoli/disabili a carico. In Grecia, le azioni orientate ad incrementare le opportunità di formazione pratica degli studenti comprendono disposizioni specifiche per studenti con bisogni speciali, minoranze, stranieri o studenti appartenenti ad altri gruppi sociali svantaggiati. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), gli studenti con disabilità possono accedere a servizi di formazione, informazione e orientamento professionale a loro dedicati. In Inghilterra, inoltre, nel 2010, il Consiglio per il finanziamento dell'istruzione superiore in Inghilterra (HEFCE) ha finanziato un programma che promuove la realizzazione di tirocini per studenti svantaggiati con l'obiettivo di agevolare l'accesso alle professioni.

4.2. Soddisfare le richieste del mercato del lavoro

Nei documenti di indirizzo per l'istruzione superiore, diversi paesi sottolineano che gli istituti di istruzione superiore sono tenuti a soddisfare le richieste del mercato del lavoro. Le informazioni sulla domanda del mercato del lavoro giungono essenzialmente da due fonti: le previsioni sull'andamento del mercato del lavoro e i datori di lavoro o le organizzazioni dei datori di lavoro. Il presente paragrafo esamina le pratiche adottate in entrambi gli ambiti.

4.2.1. Le previsioni sull'andamento del mercato del lavoro come fonte di informazione

Le previsioni sull'andamento del mercato del lavoro sono uno strumento a cui si ricorre frequentemente per anticipare i bisogni del mercato del lavoro in termini di domanda e offerta di competenze, e sono condotte di solito per occupazioni e livelli di qualifiche. Secondo il Cedefop (2008), tali pratiche svolgono principalmente due funzioni: una politica, in quanto influenzano la pianificazione delle politiche; e una informativa, in quanto forniscono supporto ai servizi di orientamento e informazione tenendoli aggiornati sulle tendenze del mercato del lavoro. Nel caso degli istituti di istruzione superiore, esse possono influenzare la pianificazione e gestione dei programmi, ad esempio per la definizione dei programmi di studio, la determinazione del numero dei posti finanziati dallo Stato o l'assegnazione di finanziamenti pubblici. I servizi di orientamento e informazione, inoltre, possono guidare gli studenti (potenziali) affinché si orientino verso settori di studio per i quali esiste una maggiore domanda.

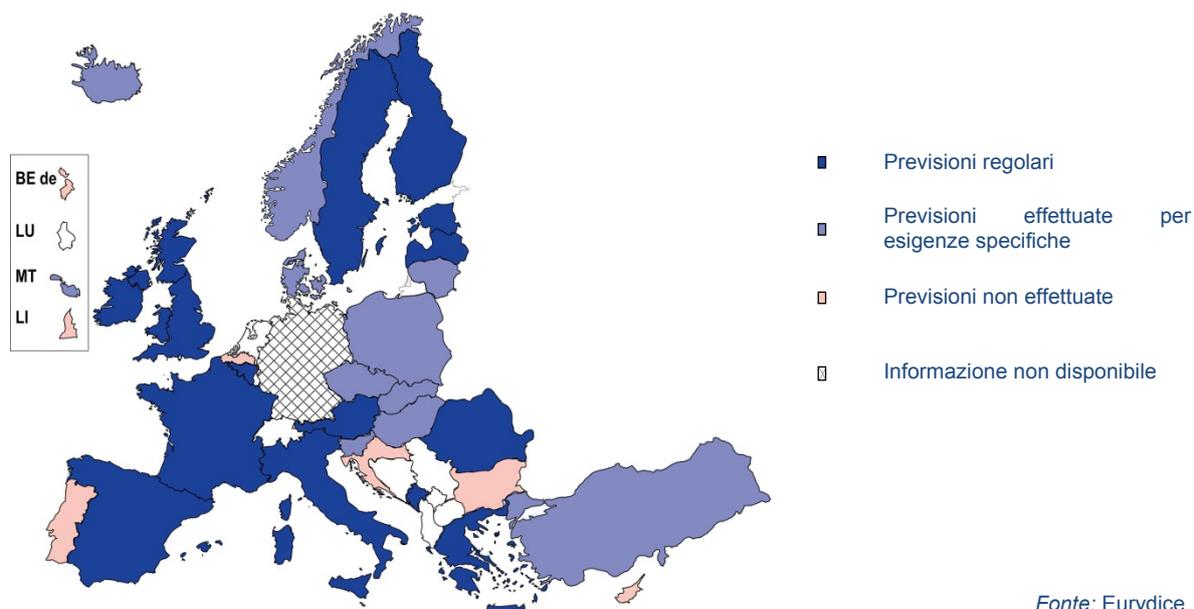
Sicuramente l'odierna "economia della conoscenza" globale cambia molto più rapidamente di quanto sia possibile prevedere. Le previsioni sull'andamento del mercato del lavoro, infatti, si basano sempre su

tendenze del passato e non consentono di prevedere i cambiamenti della domanda di competenze innescati dall'evolversi della realtà economica (ad es. dalle crisi economiche). Gli stessi diplomati dell'istruzione superiore contribuiscono a cambiare il mondo del lavoro ed è difficile tenere conto preventivamente della loro capacità di innovazione. Mentre le previsioni sul mercato del lavoro, inoltre, hanno generalmente carattere nazionale, all'interno dell'UE i mercati del lavoro tendono a diventare sempre più "europei". Infine, come già ricordato, le competenze che gli studenti acquisiscono nel corso degli studi possono essere più importanti delle qualifiche che conseguono⁽¹³⁾. Per queste ragioni, fare affidamento sulle previsioni riguardanti l'andamento del mercato del lavoro può risultare insufficiente.

Salvo alcune eccezioni (Bulgaria, Croazia, Portogallo e Liechtenstein), la maggior parte dei paesi europei elabora previsioni nazionali e/o regionali sull'andamento del mercato del lavoro⁽¹⁴⁾. Come mostra la figura 4.2, in 10 paesi ciò accade in funzione di esigenze specifiche, mentre in 13 paesi sono presenti sistemi regolari e consolidati. In Lituania è attualmente in corso di sviluppo un sistema che consentirà di effettuare previsioni sul mercato del lavoro in modo regolare.

Tuttavia, è relativamente raro che queste informazioni siano utilizzate regolarmente dai paesi europei per l'elaborazione delle politiche per l'istruzione superiore. Solo 11 paesi (Irlanda, Francia, Italia, Lettonia, Lituania, Polonia, Romania, Finlandia, Regno Unito, Montenegro e Norvegia) hanno riferito che le autorità competenti prendono in considerazione le informazioni sul mercato del lavoro nel progettare e gestire l'istruzione superiore.

Figura 4.2: Previsioni sull'andamento del mercato del lavoro nei paesi europei, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Molto spesso le informazioni acquisite attraverso le previsioni sull'andamento del mercato del lavoro sono utilizzate per stabilire il *numero dei posti finanziati dallo Stato* in alcuni o tutti i programmi. Ciò avviene in sette sistemi di istruzione: Lettonia, Lituania, Romania, Finlandia, Regno Unito (Scozia), Montenegro e Norvegia. In Irlanda, Polonia e Regno Unito (Inghilterra), invece, sono assegnati *finanziamenti aggiuntivi* a quegli ambiti di studio in cui sono rilevati particolari bisogni di competenze o alle discipline considerate "importanti dal punto di vista strategico".

In **Irlanda**, i rapporti sui futuri bisogni di competenze sono utilizzati per mettere a punto misure specifiche di carattere finanziario ed educativo con cui rispondere ai bisogni di competenze emergenti. Tali misure comprendono i programmi "Springboard" ("Trampolino") e "ICT skills conversion" ("Conversione delle competenze TIC"). Il primo programma offre corsi part-time di istruzione superiore gratuiti ai disoccupati in settori del mercato del lavoro in cui è stata individuata una carenza di competenze o sono presenti

⁽¹³⁾ In diversi paesi si è tentato di includere le abilità generali nei modelli di previsione, ma realizzare tale integrazione risulta difficile sul piano operativo (Gács and Bíró, 2013).

⁽¹⁴⁾ Per un elenco di previsioni sull'andamento del mercato del lavoro e studi sull'argomento per paesi, cfr. EU Skills Panorama (Panoramica sulle competenze dell'UE): <http://euskillsparorama.ec.europa.eu/>

opportunità occupazionali. I programmi di conversione delle competenze TIC, invece, sono offerti a diplomati in cerca di lavoro come parte del Piano di azione sulle TIC lanciato dall'industria e dal governo per incrementare l'offerta nazionale di competenze di alto livello nell'uso delle TIC.

Nel **Regno Unito**, il Consiglio per il finanziamento dell'istruzione superiore in **Inghilterra** (HEFCE) monitora la disponibilità di programmi per discipline definite "strategicamente importanti e a rischio", che comprendono scienze, tecnologia, ingegneria e matematica (STEM), lingue straniere moderne e scienze sociali quantitative. Il governo stabilisce quali discipline devono essere sostenute con maggiore urgenza per evitare rischiose riduzioni nell'offerta. Nel 2012, l'HEFCE ha commissionato una ricerca per verificare in che modo paesi o regioni con sistemi di finanziamento dell'istruzione superiore e di sostegno agli studenti simili a quello inglese abbiano individuato e diminuito i rischi connessi a particolari discipline o abilità, nonché l'approccio politico adottato. L'HEFCE, inoltre, fornisce finanziamenti aggiuntivi per la didattica ad alto costo delle discipline STEM, compreso un supplemento per quelle la cui didattica presenta i costi più elevati (chimica, fisica, ingegneria chimica e minerale, metallurgica e dei materiali). Ciò ha incrementato il livello complessivo dei finanziamenti per la didattica delle discipline STEM a partire dall'anno 2012/13. L'HEFCE, infine, ha finanziato "Routes into Languages" ("Itinerari di accesso alle lingue"), un programma di 7,3 milioni di sterline che intendeva incoraggiare la frequenza di corsi di lingue straniere moderne in Inghilterra e che si è protratto fino a luglio 2013.

4.2.2. Il coinvolgimento dei datori di lavoro

Per fare in modo che le informazioni sul mercato del lavoro confluiscono nell'istruzione superiore è anche possibile consultare o coinvolgere datori di lavoro, organizzazioni dei datori di lavoro e rappresentanti del mondo dell'imprenditoria nelle diverse fasi di sviluppo e valutazione dei programmi di studio dell'istruzione superiore. La partecipazione dei datori di lavoro è un meccanismo più decentralizzato a cui si ricorre per assicurarsi che i programmi di studio rispondano ai bisogni del mercato del lavoro.

Il presente paragrafo prende in esame il coinvolgimento dei datori di lavoro in tre aree: sviluppo del curriculum, didattica e partecipazione a organismi decisionali o consultivi nazionali, regionali, di settore o di istituto. La partecipazione dei datori di lavoro nelle attività di certificazione esterna di qualità sarà esaminata nel paragrafo 4.1.

Il coinvolgimento dei datori di lavoro in almeno una di queste tre aree è obbligatorio in 18 sistemi di istruzione. Tra questi 18, la partecipazione dei datori di lavoro a organismi decisionali o consultivi è obbligatoria in 16 (cfr. Figura 4.3c). Tali organismi possono essere nazionali (ad es. in Francia, Lettonia, Slovenia o Finlandia), regionali (ad es. in Italia), di settore (ad es. in Montenegro) o di istituto (ad es. in Lituania, Austria, Svezia o Norvegia). Il coinvolgimento dei datori di lavoro nello sviluppo del curriculum è obbligatorio in sette sistemi di istruzione; la loro partecipazione alla didattica in cinque.

Tuttavia, i datori di lavoro possono essere coinvolti nella pianificazione dell'istruzione superiore e nello sviluppo dei programmi anche quando ciò non sia richiesto dalle autorità centrali. In pratica, il loro coinvolgimento nello sviluppo del curriculum, nella didattica oppure la loro partecipazione a organismi decisionali o consultivi è molto più comune di quanto non sia previsto dalla normativa. Come mostra la Figura 4.3c, la partecipazione a organismi decisionali di diversi livelli rappresenta la forma più diffusa di coinvolgimento. Essa è presente in 22 sistemi di istruzione, mentre in 19 sistemi di istruzione i datori di lavoro prendono parte allo sviluppo del curriculum e in 15 partecipano frequentemente alla didattica.

La partecipazione dei datori di lavoro può essere agevolata da progetti di cooperazione tra università e imprese. Attraverso misure finanziarie, i governi possono fornire incentivi agli istituti di istruzione superiore e alle organizzazioni imprenditoriali affinché sviluppino insieme progetti innovativi. In alcuni paesi (ad es. in Danimarca e Regno Unito), i fondi possono essere assegnati direttamente ai progetti di cooperazione. In altri, sono stati istituiti centri specifici col compito di agevolare la cooperazione tra università e imprese (ad esempio gli Uffici di innovazione e collegamento in Grecia e i Centri per il trasferimento di tecnologia in Lettonia).

In **Danimarca** il governo ha stanziato 40 milioni di corone danesi (5,3 milioni di euro) per l'anno 2013, per sostenere progetti di innovazione in college universitari e scuole di imprenditoria in cooperazione con imprese pubbliche e private. I progetti intendono promuovere la diffusione di attività di innovazione e conoscenza basate sulla pratica. I progetti si concentreranno su specifiche sfide pratiche all'interno delle imprese e coinvolgeranno docenti e studenti per rafforzare la capacità di innovazione degli studenti e sviluppare programmi di istruzione. Le imprese che intendono partecipare saranno tenute a contribuire finanziando una parte significativa dei progetti.

Figura 4.3a: Coinvolgimento dei datori di lavoro nello sviluppo del curriculum, 2012/13

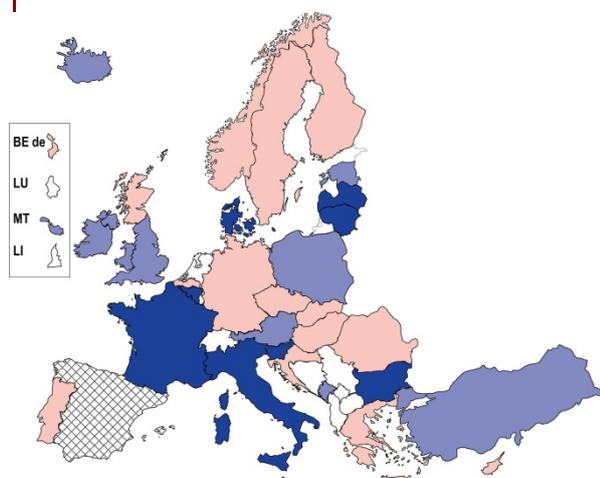


Figura 4.3b: Coinvolgimento dei datori di lavoro nella didattica, 2012/13

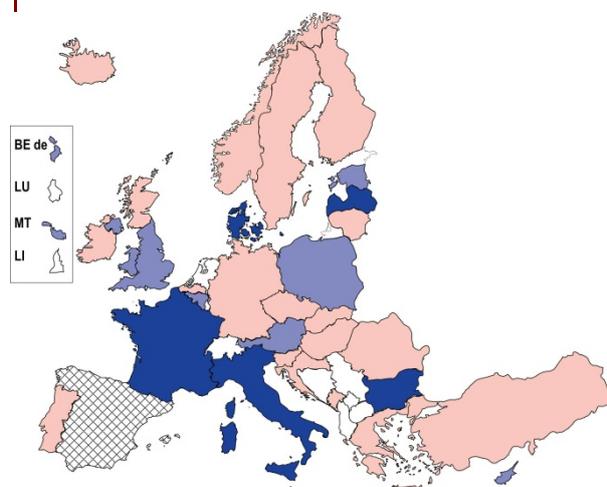
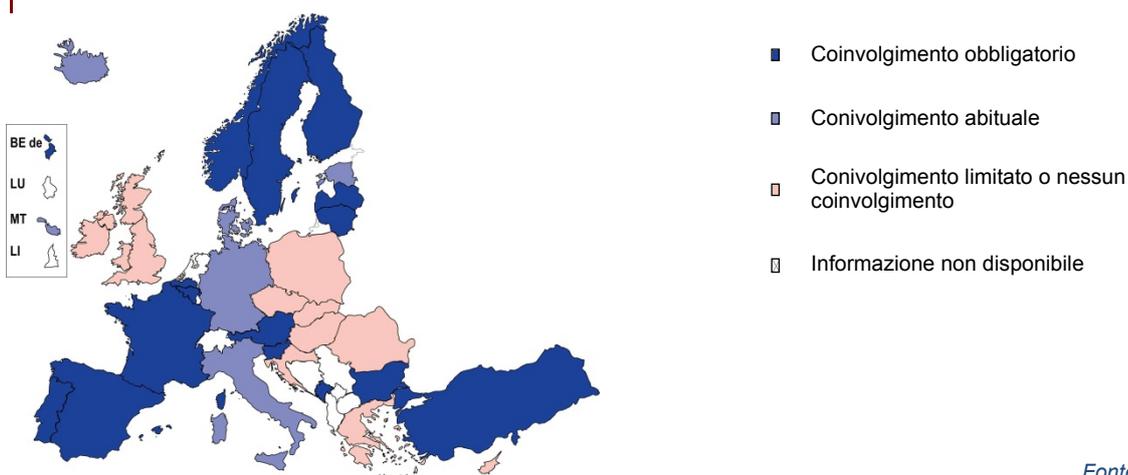


Figura 4.3c: Coinvolgimento dei datori di lavoro nella pianificazione e gestione attraverso organismi decisionali o consultivi, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Spagna: Figura 4.3a/b. La regolamentazione del coinvolgimento dei datori di lavoro è di competenze delle Comunità autonome.

Francia: Il coinvolgimento dei datori di lavoro è obbligatorio solo nell'istruzione superiore professionale e tecnica.

Slovenia: Figura 4.3b. Nell'istruzione superiore di ciclo breve, i datori di lavoro sono tenuti a partecipare anche alle attività didattiche.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): Figura 4.3c. Questa forma di coinvolgimento esiste ma a livello centrale non sono disponibili informazioni sulla sua entità.

In **Grecia**, il programma operativo "Istruzione e apprendimento permanente" contenuto nel Quadro strategico nazionale di riferimento (2007-2013) finanzia gli Uffici di collegamento. Tali uffici hanno il compito di facilitare il collegamento tra il settore dell'istruzione e il mercato del lavoro sviluppando canali di comunicazione, costituendo reti e creando opportunità di collaborazione con le imprese, le organizzazioni dei datori di lavoro e la società in generale, nonché offrendo un servizio di sostegno e orientamento completo a studenti e diplomati per la pianificazione degli studi e della carriera. Il bilancio globale dell'azione ammonta a 10 milioni di euro e il numero degli studenti che beneficiano del programma attivo in 39 istituti di istruzione superiore supera le 150 000 unità.

Inoltre, le Unità per l'innovazione e l'imprenditorialità si propongono di rafforzare la cooperazione tra mondo accademico e partner industriali e di promuovere la ricerca nei campi legati all'imprenditoria. L'intento è favorire lo sviluppo delle abilità e competenze degli studenti, di base e imprenditoriali. Il bilancio globale dell'azione ammonta a 9,97 milioni di euro. Finora sono state create 33 unità e hanno beneficiato dell'iniziativa oltre 37 000 studenti.

In **Lettonia** sono stati istituiti i Centri per il trasferimento di tecnologia, in parte finanziati mediante i fondi strutturali europei. L'intento è favorire la collaborazione tra le università, l'industria e le istituzioni scientifiche. I centri sono attualmente nove.

Nel **Regno Unito**, il Consiglio per il finanziamento dell'istruzione superiore in Inghilterra (HEFCE) gestisce il Fondo per l'innovazione dell'istruzione superiore (HEIF) del valore di 150 milioni di sterline all'anno per incoraggiare gli istituti di istruzione superiore a intensificare la collaborazione con imprese, organizzazioni pubbliche e del terzo settore, organismi comunitari e la società pubblica in generale. Le risorse sono utilizzate per sostenere tutte le attività di scambio di conoscenze che possono avere un impatto a livello economico e sociale. Attualmente, una priorità politica importante è incentivare le attività che possono favorire la crescita economica del paese.

In alcuni paesi esistono inoltre speciali programmi progettati specificamente per rispondere alle richieste dei datori di lavoro attraverso il loro coinvolgimento nello sviluppo dei curricula.

In **Francia**, il diploma professionale di primo livello istituito nel 1999, è rilasciato dalle università ed ha la funzione principale di favorire l'occupabilità degli studenti. La qualifica consente di ricevere formazione progettata e realizzata in stretta collaborazione con i datori di lavoro. Le università interessate a offrire programmi professionali di primo livello, sono tenute a presentare una richiesta esaminata da una commissione nazionale di esperti. Quest'ultima opera con un mandato di tre anni ed è composta in pari misura da esperti del settore professionale e da rappresentanti dell'università.

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)**, i "foundation degrees", disponibili a partire dall'anno 2001/02, sono qualifiche dell'istruzione superiore della durata di due anni che consentono di acquisire le competenze richieste dai datori di lavoro in modo flessibile e accessibile. Il Consiglio per il finanziamento dell'istruzione superiore in Inghilterra (HEFCE), inoltre, ha un programma per lo sviluppo della manodopera che si propone di progettare e realizzare corsi di istruzione superiore in partenariato con i datori di lavoro. Informazioni dettagliate sui progetti focalizzati sullo sviluppo e la realizzazione di programmi dell'istruzione superiore in collaborazione con i datori di lavoro sono disponibili sul sito del'HEFCE ⁽¹⁵⁾.

4.3. Migliorare l'occupabilità dei diplomati

Il problema dell'occupabilità nell'istruzione superiore può essere affrontato anche dal punto di vista dell'offerta prendendo in esame le prospettive occupazionali dei diplomati e le competenze che possono migliorarne l'occupabilità. Il presente paragrafo prende in esame due possibili modi per migliorare l'occupabilità dei diplomati: introdurre formazione pratica e tirocini nei programmi di studio e offrire servizi di orientamento professionale.

4.3.1. Formazione pratica e tirocini

La formazione pratica e i tirocini sono considerati strumenti chiave per migliorare l'occupabilità dei diplomati. I dati apportati da studi comparativi europei e rapporti nazionali mostrano che gli studenti che ricevono una formazione pratica prima del conseguimento del diploma hanno maggiori possibilità di trovare lavoro rispetto a quelli privi di esperienza professionale (cfr. ad es. Blackwell et al., 2001; Garrouste e Rodrigues, 2012; Mason, Williams e Cranmer, 2009; van der Velden e Allen, 2011). Thomas e Jones (2007), inoltre, mettono in evidenza l'importanza dell'esperienza lavorativa per gli studenti non tradizionali. È importante, quindi, capire se e in che modo i paesi europei offrono incentivi agli istituti di istruzione superiore affinché questi includano nei loro programmi di studio esperienze lavorative strutturate o formazione pratica.

Nell'Unione europea, la Direttiva 2005/36/CE sul riconoscimento delle qualifiche professionali ⁽¹⁶⁾ regola l'integrazione della formazione pratica in alcuni programmi di studio a orientamento professionale (ad es. studi di medicina o farmacia). Nella maggioranza dei paesi la presenza di formazione pratica per tali diplomi è obbligatoria.

Per altri programmi di studio, gli istituti di istruzione superiore sono prevalentemente liberi di decidere se includere o meno tali esperienze lavorative strutturate e se renderle facoltative o obbligatorie.

⁽¹⁵⁾ Cfr.: <http://www.hefce.ac.uk/econsoc/employer/projects/>

⁽¹⁶⁾ Direttiva 2005/36/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2005 relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali, GU L 255, 30.9.2005.

Tuttavia, alcuni paesi pongono alcuni limiti alla libertà degli istituti di istruzione superiore, talvolta in base alla tipologia degli istituti. In Danimarca, ad esempio, la formazione pratica è obbligatoria per le Accademie di istruzione superiore professionale e per i college universitari ma non per le università. In altri paesi la formazione pratica è obbligatoria per alcuni tipi di diplomi (ad esempio in Francia per la *licence professionnelle*). In Lituania, tutti gli studenti del primo ciclo sono tenuti ad effettuare un tirocinio pratico. In Montenegro, nell'ambito delle procedure di accreditamento di un nuovo programma di studio, gli istituti di istruzione superiore sono tenuti a presentare gli accordi preliminari di cooperazione stretti con le imprese per consentire agli studenti di ricevere formazione pratica.

La grande maggioranza dei paesi non dispone di dati sulla percentuale degli studenti che ha partecipato a una formazione pratica o effettuato tirocini. Tra i paesi in cui i dati sono disponibili, una delle percentuali più elevate si evidenzia in Finlandia (100%), dove tutti i corsi di primo ciclo dei politecnici prevedono almeno un tirocinio della durata di tre mesi e la formazione pratica è obbligatoria per alcuni diplomi universitari. La partecipazione è, inoltre, piuttosto elevata in Lituania (100% degli studenti del primo ciclo), Lettonia (l'86 % degli studenti del primo ciclo e il 14% del secondo ciclo acquisiscono esperienza lavorativa attraverso una formazione pratica) e Italia (il 60% degli studenti del primo ciclo e il 56% degli studenti del secondo ciclo).

Tuttavia, oltre a queste esperienze lavorative strutturate, nella maggior parte dei casi di breve durata, esistono anche altre misure che consentono agli studenti di acquisire esperienza professionale nel corso degli studi. In Francia, ad esempio, gli studenti possono partecipare a sistemi in *alternanza* in cui la formazione teorica all'interno degli istituti di istruzione superiore si combina con l'esperienza professionale acquisita attraverso l'attività lavorativa. In questo caso, gli studenti hanno contratti di lavoro nel corso di tutti gli studi. Attualmente il 7% degli studenti dell'istruzione superiore e il 5% degli studenti universitari studia secondo questa formula.

Tuttavia, i governi possono fare in modo che l'esperienza lavorativa diventi parte integrante di un numero sempre maggiore di programmi di istruzione superiore non soltanto attraverso la normativa. Molti paesi offrono incentivi finanziari agli istituti di istruzione superiore e ai datori di lavoro per incrementare il numero dei tirocini disponibili. Queste iniziative sono aperte a tutti gli studenti, e, nella maggior parte dei casi, ciò significa che i costi della formazione pratica sono, almeno in parte, coperti da fondi pubblici (ad es. nella Comunità francese del Belgio, in Bulgaria, Grecia, Francia, Croazia, Italia, Lituania, Portogallo, Finlandia e Regno Unito). Iniziative specifiche rivolte a studenti svantaggiati esistono solo nel Regno Unito (Inghilterra).

In **Bulgaria**, il progetto "Tirocini studenteschi" gestito all'interno del Programma operativo per lo sviluppo delle risorse umane intende fornire opportunità di formazione pratica in ambienti lavorativi reali a studenti part-time e full-time. I finanziamenti sono utilizzati per il compenso degli studenti, dei mentori accademici delle università e dei mentori delle imprese.

In **Grecia**, nell'ambito del programma operativo su "Istruzione e apprendimento permanente" contenuto nel Quadro strategico nazionale di riferimento (2007-2013), è stato sviluppato un quadro di incentivi per incrementare il numero degli studenti partecipanti e incoraggiare le imprese a offrire opportunità di tirocinio. Il bilancio complessivo dell'azione è di 82,5 milioni di euro. Inoltre, gli Uffici di innovazione e collegamento che operano all'interno degli istituti di istruzione superiore organizzano formazione pratica per gli studenti.

In **Croazia**, la Legge sulla promozione dell'occupazione (2012), consente ai datori di lavoro di assumere diplomati dell'istruzione superiore privi di esperienza professionale per un massimo di 12 mesi, usando i cosiddetti "accordi di formazione professionale per attività lavorativa senza impiego". Nel corso di tale periodo, i datori di lavoro non sono tenuti a versare tasse o altri contributi (assicurazione sanitaria ecc ...) ai lavoratori che ricevono dallo Stato un compenso mensile di circa 200 euro. Scopo del provvedimento è consentire ai diplomati dell'istruzione superiore di acquisire una prima esperienza professionale e quindi migliorare le proprie prospettive occupazionali.

In **Lituania**, l'implementazione della formazione pratica è incentivata attraverso il Programma nazionale di studi che fornisce sostegno per la formazione pratica degli studenti di entrambi i cicli e in tutte le aree di studio presso imprese pubbliche e private, istituti e organizzazioni. Lo scopo è favorire lo sviluppo delle competenze imprenditoriali degli studenti e creare partenariati tra gli istituti di istruzione superiore e diversi partner sociali. Possono beneficiare di questo sostegno associazioni di datori di lavoro in partenariato con gli istituti di istruzione superiore, istituzioni e organizzazioni. La pratica scientifica degli studenti interessati alla carriera accademica, invece, è sostenuta attraverso il Programma per la carriera dei ricercatori. La misura finanzia tirocini e formazione pratica degli studenti di entrambi i cicli e in tutte le aree di studio presso eminenti gruppi scientifici e istituzioni del paese.

In **Polonia**, nel 2013, il Ministero della Scienza e dell'Istruzione superiore e il Centro nazionale di ricerca e sviluppo (un'agenzia governativa) hanno lanciato un nuovo programma per aiutare gli istituti di istruzione superiore a offrire tirocini agli studenti. I fondi sono assegnati mediante una procedura di competizione che coinvolge gli istituti che hanno creato i migliori programmi di formazione in collaborazione con le imprese. L'edizione pilota del programma finanzia formazioni della durata di almeno tre mesi presso imprese per circa 10.000 studenti. Il bilancio del programma è di 50 milioni di zloty (circa 12 milioni di euro).

Nel **Regno Unito**, il Consiglio superiore per il finanziamento dell'Istruzione superiore in **Inghilterra** (HEFCE) ha gestito una serie di programmi di finanziamento progettati per aiutare le imprese a trovare le competenze di cui hanno bisogno e consentire ai diplomati di acquisire le competenze necessarie per il mercato del lavoro, ad esempio i programmi di tirocinio per studenti e diplomati. Per uno di questi programmi, nel 2010, l'HEFCE ha assegnato un milione di sterline agli istituti di istruzione superiore per sostenere tirocini rivolti a studenti svantaggiati presso organizzazioni professionali e ampliare così l'accesso alle professioni. Nell'ambito di questa iniziativa sono stati effettuati 850 tirocini.

In **Scozia**, dal 2010, il Centro studi scozzese per le politiche pubbliche gestisce il programma "Adotta un tirocinante" per abbinare diplomati e datori di lavoro e offrire tirocini retribuiti, significativi e capaci di migliorare le prospettive di carriera degli studenti.

4.3.2. Orientamento professionale

Per migliorare l'occupabilità dei diplomati è possibile, inoltre, fornire agli studenti informazioni sul mercato del lavoro, orientamento professionale o servizi di mentoring. Come già ricordato, l'orientamento professionale è considerato di particolare importanza per gli studenti non tradizionali (Thomas and Jones, 2007), soprattutto se offerto durante l'intero percorso degli studi.

Figura 4.4: Offerta di orientamento professionale durante l'intero percorso degli studi, 2012/13

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	HR	IT	CY	LV	LT
IIS *	●	○	●	●	○	●	:	●	●	●	●		●	●	○	●
Esterna **		●		○			:	●				●		●		●
	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	ME	NO	TR
IIS *	●	○	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Esterna **		●		●	○		●	●	●		●		●			●

● Tutti gli studenti ○ Alcuni studenti

*: Orientamento professionale offerto agli studenti all'interno degli IIS;

** : Orientamento professionale offerto agli studenti da soggetti esterni.

Fonte: Eurydice.

Come mostra la Figura 4.4, negli istituti di istruzione superiore di quasi tutti i paesi sono disponibili servizi di orientamento professionale accessibili agli studenti nell'intero percorso degli studi. Le eccezioni sono rappresentate dalla Comunità tedesca del Belgio, dove l'orientamento professionale è disponibile solo nel corso dell'ultimo anno prima del conseguimento del diploma; Repubblica ceca, Lettonia e Portogallo, dove gli istituti di istruzione superiore decidono in piena autonomia se offrire servizi di orientamento professionale; Croazia, dove sono disponibili solo servizi esterni; Malta, dove i servizi di orientamento professionale interni sono accessibili solo ad alcuni studenti mentre quelli esterni sono accessibili a tutti.

I servizi di orientamento tendono a essere aperti a tutti gli studenti e a rispondere a richieste di tipo individuale. I soli paesi che riferiscono di servizi di orientamento diretti a gruppi specifici sono la Grecia e il Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord). In Grecia, gli Uffici di collegamento responsabili dell'orientamento e counselling professionale forniscono servizi specifici a studenti e diplomati appartenenti a gruppi sociali a rischio per aiutarli a conseguire una qualifica e favorire il loro inserimento professionale. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), il sostegno offerto a studenti disabili mira principalmente a metterli in condizione di accedere alla stessa offerta disponibile per gli altri studenti.

I servizi di orientamento diretti a diplomati/ex studenti sono meno diffusi all'interno degli istituti di istruzione superiore. Come mostra la Figura 4.5, servizi di orientamento professionale per ex-studenti

sono disponibili negli istituti di istruzione superiore di 18 sistemi, in otto sistemi, inoltre, possono accedervi anche alcuni diplomati. In Francia, oltre ai servizi di orientamento generali rivolti agli ex-studenti, nelle *grandes écoles* sono presenti anche servizi di collocamento specifici per diplomati.

I servizi di orientamento professionale rivolti ai diplomati sono completamente esternalizzati nella Comunità tedesca del Belgio, in Estonia, Croazia, Lituania, Malta e Svezia. In Irlanda, Romania e Norvegia non esistono servizi di orientamento di questo tipo.

Figura 4.5: Offerta di orientamento professionale per diplomati/ex studenti, 2012/13

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	HR	IT	CY	LV	LT
IIS *	●		○	○	○	●	:			●	●		●	●	○	
Esterna **		●		●			:	●			●	●		●	●	●
	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	ME	NO	TR
IIS *	○		●	○	○	-	●		●		●	●	●	●	-	●
Esterna **		●		●	○	-	○	●	●	●	●	●	●		-	●

● Tutti gli studenti ○ Alcuni studenti - Nessuna offerta di orientamento

*: Orientamento professionale offerto ai diplomati all'interno degli IIS;

** : Orientamento professionale offerto ai diplomati da soggetti esterni

Fonte: Eurydice.

4.4. Valutare l'occupabilità

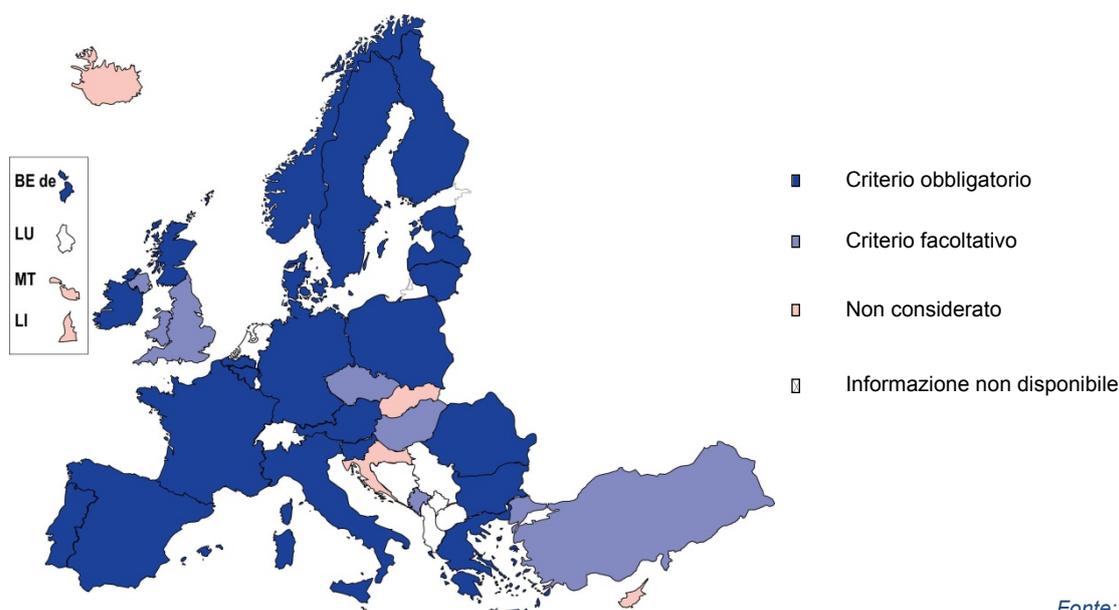
I risultati raggiunti dagli istituti di istruzione superiore sul fronte dell'occupabilità sono spesso oggetto di valutazione esterna. I processi di valutazione della qualità dell'offerta di istruzione superiore possono comprendere criteri riguardanti l'occupabilità. Cosa più importante, questi possono essere utilizzati nei processi esterni di certificazione della qualità. Molti paesi, inoltre, hanno messo a punto procedure diverse per valutare il successo degli istituti di istruzione superiore nel "produrre" diplomati occupabili. Il presente paragrafo offre una panoramica di tali processi di valutazione.

4.4.1. Assicurazione di qualità

L'assicurazione di qualità è il principale meccanismo attraverso cui le autorità educative possono indurre gli istituti di istruzione superiore a migliorare l'occupabilità dei diplomati. Di fatto, come mostra la Figura 4.6, nella grande maggioranza dei paesi gli istituti di istruzione superiore sono tenuti a presentare informazioni sull'occupabilità alle agenzie di certificazione della qualità per accreditare i programmi o effettuare la valutazione continua degli istituti e/o dei programmi. In nove sistemi di istruzione prendere in considerazione le informazioni sull'occupabilità nel corso del processo di valutazione è facoltativo. Ciò accade in sistemi come l'Ungheria, dove nell'ambito delle procedure di accreditamento si tiene conto dell'occupabilità ma non esistono requisiti minimi per questo criterio. In sei paesi tali criteri non sono utilizzati nelle procedure di assicurazione di qualità.

Gli standard di qualità relativi all'occupabilità possono focalizzarsi su diversi aspetti. Gli istituti di istruzione superiore possono dover dimostrare che i loro programmi sono congruenti con il mercato del lavoro in quanto capaci di rispondere alla domanda esistente (Belgio, Bulgaria, Repubblica ceca, Italia, Austria – non obbligatorio per le università per l'accREDITamento e per i curricula delle università di scienze applicate – e Slovenia). In altri casi, gli istituti di istruzione superiore possono dover dimostrare di coinvolgere i datori di lavoro o di tenere conto della loro prospettiva nello sviluppo dei programmi (Comunità francese del Belgio, Bulgaria, Danimarca, Estonia, Austria, Polonia, Finlandia, Svizzera e Norvegia). In molti paesi, gli istituti di istruzione superiore sono tenuti a presentare regolarmente dati sull'occupazione dei diplomati e a dimostrare di possedere un sistema di monitoraggio (Bulgaria, Danimarca, Estonia, Irlanda, Grecia, Spagna, Italia, Lettonia e Lituania). In Italia, l'agenzia di certificazione della qualità verifica la presenza di servizi agli studenti in grado di fornire sostegno per la transizione nel mercato del lavoro dei laureati.

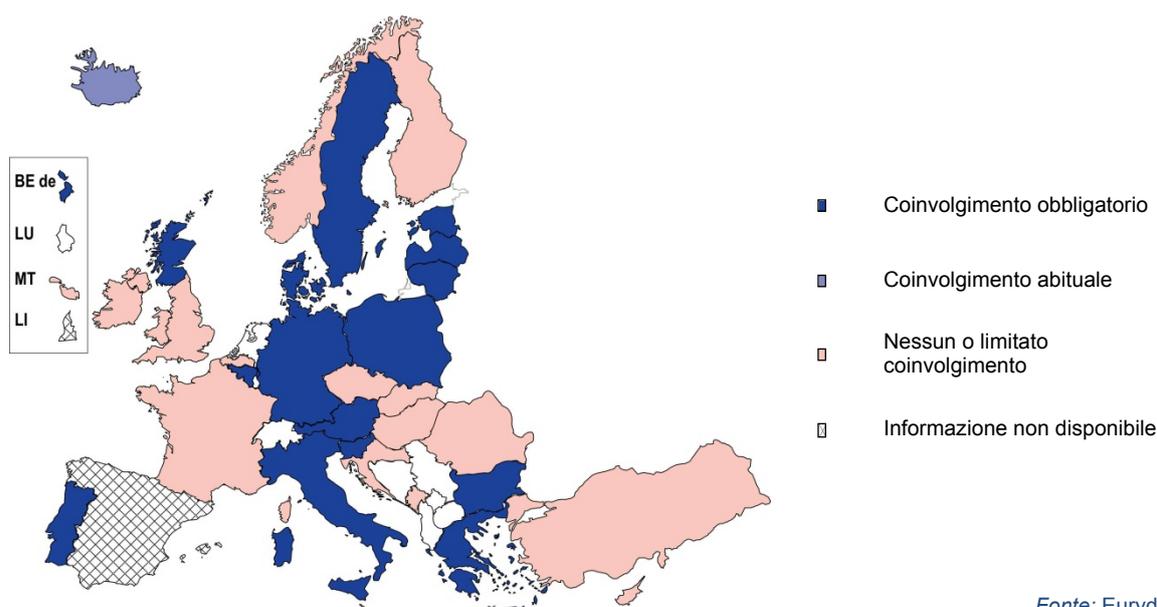
Figura 4.6: Criteri riguardanti l'occupabilità nelle procedure di certificazione della qualità, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Un altro modo per assicurarsi che i criteri di occupabilità (la rispondenza dei programmi al mercato del lavoro o la partecipazione dei datori di lavoro allo sviluppo dei programmi) siano presi in considerazione nel corso del processo di valutazione consiste nel coinvolgere i datori di lavoro nelle procedure di certificazione esterna della qualità. Ciò avviene in circa metà dei sistemi di istruzione (cfr. Figura 4.7) In quasi tutti i paesi in cui i datori di lavoro partecipano al processo di certificazione esterna, essi sono obbligati a farlo. Le eccezioni sono rappresentate dalla Comunità tedesca del Belgio e dall'Islanda, dove i datori di lavoro sono coinvolti nella certificazione esterna della qualità pur in assenza di obblighi formali.

Figura 4.7: Coinvolgimento dei datori di lavoro nella certificazione esterna di qualità, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Spagna: la regolamentazione del coinvolgimento dei datori di lavoro è di competenza delle Comunità autonome.

Francia: il coinvolgimento è obbligatorio solo per le scuole di ingegneria.

4.4.2. Altri processi di valutazione e meccanismi di finanziamento

Oltre alle procedure formali di certificazione della qualità, diversi paesi hanno messo in atto altri processi con cui valutare i programmi di studio in base ai criteri di occupabilità. Tali processi si appoggiano principalmente su indagini sugli studenti e diplomati, attraverso cui studenti e/o diplomati possono valutare i programmi di studio seguiti e fornire informazioni sulla transizione nel mercato del lavoro. Esempi di indagini sui diplomati e di sistemi di monitoraggio dei diplomati sono illustrati in dettaglio nel paragrafo 4.3.

Oltre agli studenti e ai diplomati, un'altra fonte di informazione può essere rappresentata dai datori di lavoro. Le indagini sui datori di lavoro consentono di rilevare il grado di soddisfazione di questi ultimi nei confronti delle competenze dei dipendenti assunti al termine degli studi e la rispondenza tra tali competenze e le esigenze professionali. Indagini sui datori di lavoro sono state condotte in molti paesi europei⁽¹⁷⁾. L'Irlanda, ad esempio, ha organizzato la prima Indagine nazionale sui datori di lavoro nel 2012 e intende istituire un sistema con cui valutare gli istituti di istruzione superiore in modo regolare.

Un'altra fonte di informazioni, infine, può essere rappresentata dagli istituti di istruzione superiore stessi. Oltre a organizzare indagini proprie e a istituire sistemi di monitoraggio dei diplomati, gli istituti possono pubblicare piani in cui illustrano come intendono migliorare l'occupabilità dei diplomati. Nel Regno Unito, ad esempio, gli istituti di istruzione superiore finanziati dal Consiglio per il finanziamento dell'istruzione superiore in Inghilterra (HEFCE) sono tenuti a redigere dichiarazioni riguardanti l'occupabilità, ovvero brevi sintesi nelle quali illustrano le misure adottate per rafforzare l'occupabilità degli studenti e favorire la loro transizione nel mercato del lavoro e oltre.

Il fine principale di tali processi di valutazione è rendere pubbliche le informazioni sull'occupabilità relative ai programmi dell'istruzione superiore. Ciò al fine di informare studenti attuali e futuri delle prospettive professionali esistenti. La Bulgaria, ad esempio, ha istituito un sistema per la classificazione delle università⁽¹⁸⁾, in cui le informazioni sull'occupazione e il reddito dei diplomati convergono nell'indicatore "carriera e rilevanza rispetto al mercato del lavoro". Altrove, nel Regno Unito, il sito web Unistats⁽¹⁹⁾ presenta dati comparativi sui diversi corsi di istruzione superiore, consentendo ai futuri studenti di confrontare le informazioni sui diversi corsi (cfr. anche paragrafo 4.3). Le informazioni riguardano il grado di soddisfazione degli ex studenti, l'accREDITamento da parte di organismi professionali, gli esiti occupazionali e il compenso dei diplomati e le dichiarazioni degli istituti di istruzione superiore sull'occupabilità. L'Agenzia per le statistiche dell'istruzione superiore (HESA), inoltre, pubblica gli indicatori di prestazione degli istituti di istruzione superiore, che comprendono anche il tasso di occupazione dei diplomati.

Diversi paesi (Repubblica ceca, Estonia – a partire dal 2016, Spagna, Italia, Austria, Polonia e Finlandia) hanno anche sviluppato (o stanno sviluppando) sistemi di finanziamento basati sui risultati o specifici per obiettivi, in cui non soltanto le informazioni sull'occupabilità sono rese pubbliche, ma i relativi criteri possono incidere sul finanziamento degli istituti di istruzione superiore.

Nella **Repubblica ceca** i finanziamenti che gli istituti di istruzione superiore ricevono direttamente dallo Stato si compongono di più parti. La cosiddetta "parte normativa" costituisce circa l'80% del finanziamento complessivo. Di questa, circa il 75% è assegnato secondo una formula di finanziamento basata sul numero degli iscritti, mentre il restante 25% è assegnato in base a indicatori di qualità che comprendono anche il livello di occupazione dei diplomati.

In **Spagna**, l'inserimento lavorativo dei diplomati è il principale elemento di cui si tiene conto nell'assegnazione dei finanziamenti alle università. Gli indicatori con cui si misura l'inserimento lavorativo comprendono: il tasso di occupazione dei diplomati a un anno dal conseguimento del diploma; il tasso di occupazione dei diplomati a cinque anni dal conseguimento del diploma; e la percentuale dei

⁽¹⁷⁾ Si veda ad esempio EU Skills Panorama: <http://euskillspace.ec.europa.eu/>

⁽¹⁸⁾ Cfr: <http://rsvu.mon.bg/>

⁽¹⁹⁾ Cfr: <http://unistats.direct.gov.uk/>

diplomati che a cinque anni dal conseguimento del diploma presenta un reddito superiore a quello della popolazione che ha effettuato studi di istruzione secondaria. Tuttavia, il modo in cui tali informazioni influiscono sul finanziamento delle università è stabilito dalle Comunità autonome.

In **Italia**, i tirocini effettuati nel corso del programma di studio e la percentuale di diplomati occupati a un anno dal conseguimento del diploma sul numero totale di diplomati di uno stesso anno sono alcuni degli indicatori utilizzati nell'assegnazione delle risorse finanziarie agli istituti di istruzione superiore.

In **Austria**, le università pubbliche sono finanziate mediante bilanci globali composti da un bilancio di base e dai fondi strutturali per l'istruzione superiore. Il bilancio di base deve essere negoziato ogni tre anni mediante accordi di performance (*Leistungsvereinbarungen*) stretti tra ciascuna università e il Ministero federale della scienza, ricerca ed economia. In tali accordi le università illustrano i loro piani, ad esempio per il miglioramento dell'occupabilità. Le università sono poi valutate sulla base di questi accordi.

In **Finlandia** dal 2014 una parte dei finanziamenti statali destinati ai politecnici si basa sulle loro performance in materia di occupabilità, ad esempio il numero di studenti che conseguono un diploma. Per il calcolo dei finanziamenti basati sui risultati si utilizzano inoltre alcuni indicatori riguardanti l'attività di sviluppo e ricerca, l'influenza sullo sviluppo regionale e la cooperazione con il mondo del lavoro.

4.4.3. Monitoraggio della carriera dei diplomati

Le indagini sui diplomati basate sull'autovalutazione sono considerate lo strumento più accurato di cui si dispone per valutare l'occupabilità dei diplomati dell'istruzione superiore (van der Velden & van Smoorenburg, 1997). Le indagini di monitoraggio non soltanto forniscono i mezzi con cui misurare la percentuale di diplomati che trova un'occupazione dopo il conseguimento del diploma, ma offrono informazioni sulla qualità dell'occupazione, il tempo impiegato per trovare lavoro, la soddisfazione nei confronti del lavoro trovato e la corrispondenza tra le competenze dei diplomati e le esigenze lavorative (si veda Teichler, 2011). In base alle indagini sui diplomati è inoltre possibile verificare il ruolo delle caratteristiche individuali dei diplomati e del programma di istruzione superiore seguito (*ibid.*). Gli studi per il monitoraggio dei diplomati pertanto sono uno strumento utile per valutare l'occupabilità nell'istruzione superiore da più punti di vista.

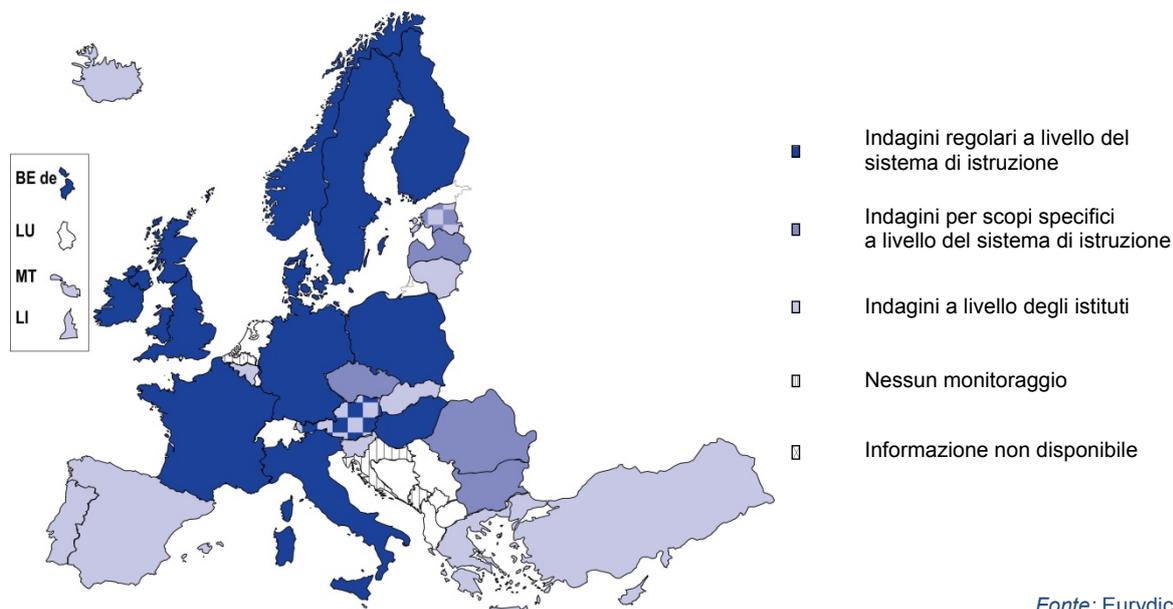
A livello europeo esistono poche indagini comparative sui diplomati ⁽²⁰⁾. Il loro vantaggio consiste nel consentire di confrontare tra loro le informazioni provenienti dai diversi paesi. Tuttavia, tali indagini sono state condotte in un numero limitato di paesi e una volta soltanto, il che impedisce di attuare una comparazione nel tempo. Nel caso delle indagini europee, inoltre, risulta più difficile rinviare agli istituti di istruzione superiore le informazioni acquisite. Affinché le informazioni possano circolare tra diplomati, programmi/istituti di istruzione superiore e autorità educative, è quindi necessario effettuare anche regolari indagini a livello nazionale.

Con l'eccezione della Croazia e del Montenegro, in tutti i sistemi di istruzione che hanno partecipato al presente rapporto vengono condotte indagini sui diplomati, almeno a livello degli istituti di istruzione superiore. In Montenegro, tuttavia, una nuova legge prevede che gli istituti di istruzione superiore effettuino le indagini in modo regolare. Come mostra la Figura 4.8, indagini sui diplomati a livello nazionale o regionale sono condotte in modo regolare in 14 sistemi di istruzione, in sei in funzione di esigenze specifiche. Nella Comunità francese del Belgio è attualmente in corso di sviluppo un sistema che consentirà di monitorare regolarmente i diplomati. Alcuni esempi di sistemi di monitoraggio dei diplomati sono descritti sinteticamente ⁽²¹⁾ nella Figura 4.9.

⁽²⁰⁾ Gli studi comparativi sui diplomati comprendono il progetto CHEERS, condotto tra il 1998 e il 2000 in 12 paesi (Schomburg & Teichler, 2006; Teichler, 2007); il progetto REFLEX, condotto nel 2005-2006, in 16 paesi (Allen & van der Velden, 2011); il progetto HEGESCO, realizzato 2-3 anni dopo il progetto REFLEX, con la stessa metodologia, in altri cinque paesi (Allen, Pavlin & van der Velden, 2011); e il progetto TRACKIT dell'Associazione delle università europee (cfr. <http://www.eua.be/trackit>).

⁽²¹⁾ EU Skills Panorama offre anche indagini sui diplomati per paese: <http://euskills panorama.ec.europa.eu/>

Figura 4.8: Indagini di monitoraggio dei diplomati, 2012/13



Nota specifica per paese

Spagna: il monitoraggio dei diplomati ha luogo anche a livello delle Comunità autonome (cfr. anche Figura 4.9).

Tuttavia solo in pochi sistemi di istruzione le autorità fanno un uso sistematico delle informazioni raccolte attraverso le indagini sui diplomati. Nella maggior parte dei casi, esse sono utilizzate per la certificazione della qualità o in altri processi di valutazione dei programmi di studio dell'istruzione superiore (ad esempio in Estonia, Spagna, Francia, Italia, Slovacchia, Regno Unito, Islanda e Norvegia). In Polonia uno di questi sistemi è attualmente in fase di istituzione. I servizi informativi e di orientamento, inoltre, possono utilizzare le informazioni disponibili per dare indicazioni agli studenti dell'istruzione superiore attuali o futuri.

4.5. Esperienza tratta dalle visite degli istituti

Migliorare l'occupabilità nelle università

Tutte le otto università visitate hanno dichiarato che negli ultimi anni l'attenzione alle tematiche connesse all'occupabilità è cresciuta. Tuttavia, esistono notevoli differenze tra i diversi ambiti di studio, poiché le facoltà a orientamento tecnico tendono a affrontare il problema in modo più sistematico di quanto non facciano le facoltà di arte o quelle umanistiche. Ciononostante, tutte le università hanno riferito di un impegno più sistematico nel favorire la transizione dei diplomati nel mercato del lavoro e alcune buone pratiche di particolare valore sono state rilevate in contesti inattesi.

L'approccio al problema dell'occupabilità è risultato spesso legato alla "posizione" detenuta dagli istituti all'interno del mondo universitario. La prestigiosa Università Tecnica di Aquisgrana, ad esempio, pur considerando l'occupazione dei diplomati una questione di grande importanza, ritiene che tutti i propri diplomati abbiano acquisito le conoscenze e le competenze necessarie ad affrontare positivamente il mercato del lavoro e che pertanto non sia necessario prestare attenzione specifica alla questione dell'occupabilità. In alcune università come l'Università di Tecnologia di Tallinn, l'occupabilità ha trovato posto nelle pratiche e politiche degli istituti anche a seguito di sviluppi nelle politiche nazionali. All'Università di Jyväskylä, le tematiche legate all'occupabilità sono affrontate con un approccio politico integrato che mira a rafforzare i legami con le imprese regionali e incoraggia gli studenti a intraprendere progetti di volontariato per acquisire le competenze necessarie nella vita professionale.

Tuttavia, l'esempio forse più sorprendente di come il problema dell'occupabilità possa essere affrontato in modo innovativo è stato rilevato all'Università di Economia e Commercio di Atene (AUEB). Qui, i cambiamenti sono stati indubbiamente accelerati dalla gravità della situazione

economica, politica e sociale, visto che la Grecia ha conosciuto quella che il Rettore dell'Università ha definito non soltanto una crisi economica ma un collasso economico strutturale. L'Università di Economia e Commercio di Atene è un'università specializzata, nonché la più antica istituzione greca di questo tipo (istituita nel 1920), che offre programmi di economia, economia aziendale, informatica, statistica, marketing, contabilità e finanza agli studenti di tutti e tre i cicli di istruzione. Pur occupando un posto elevato nelle classifiche e godendo di un'ottima reputazione all'interno del paese quanto all'estero, il dibattito interno si è incentrato su come sostenere l'occupabilità degli studenti in una realtà in cui il mercato del lavoro nazionale ha praticamente cessato di esistere. Gli studenti sono stati quindi forzati a modificare radicalmente le proprie aspettative di lavoro. Non potendo sperare di trovare un impiego nel settore pubblico, né di trovare un'occupazione per diplomati nel settore privato, gli studenti hanno iniziato a guardare con crescente interesse alla possibilità di creare loro stessi nuove forme di occupazione sostenendosi reciprocamente nel tentativo di acquisire le necessarie competenze. All'interno dell'università si è quindi verificato un cambiamento significativo e grande attenzione è stata posta alla promozione di una miscela dinamica di occupabilità e imprenditorialità. Sono stati così sviluppati servizi integrati di grande interesse allo scopo di favorire innovazione professionale/imprenditorialità da una parte e di consentire agli studenti di effettuare tirocini dall'altra.

Tutti questi servizi sono stati sviluppati grazie ai fondi strutturali europei con l'ausilio di personale giovane, dinamico e altamente motivato. Decisivo, tuttavia, è stato anche che tutti i servizi siano stati coordinati da personale accademico esperto, poiché ciò ha assicurato l'esistenza di un collegamento tra questi e l'attività didattica e di ricerca svolta all'interno dell'università. Il personale coinvolto ha fatto proprio un approccio fortemente incentrato sugli studenti, mentre le tre tipologie di servizi, ben integrate tra loro, hanno prodotti risultati notevoli.

I servizi professionali non si limitano a offrire informazioni e formazione agli studenti nel corso degli studi, ma l'università opera anche come un'agenzia abbinando candidati specifici alle imprese. È stato così riferito che molti studenti hanno trovato la loro prima occupazione nell'impresa presso cui hanno svolto un periodo di tirocinio. L'unità conduce, inoltre, attività di ricerca ed effettua un'indagine regolare sullo stato occupazionale dei diplomati. L'ufficio è anche molto attivo nell'uso dei social media, ad esempio Facebook e LinkedIn, per fornire informazioni e seguire i progressi dei diplomati.

Più recentemente, nuova attenzione è stata posta alla promozione dell'innovazione e dell'imprenditorialità. L'università offre corsi e seminari riguardanti diversi aspetti della creazione di nuove imprese e ha in programma di istituire un Centro per l'imprenditoria. Gli studenti incontrati si sono rivelati straordinariamente attivi nel corso dei tirocini, dando vita a nuove imprese, contribuendo a progetti di ricerca, sostenendo i compagni nei loro progetti e persino fornendo consulenza a pari di altri paesi.

L'offerta di tirocini è stata sostenuta in modo molto attivo da un servizio specifico per l'intera università, nonostante l'obbligo di intraprendere tirocini vigesse per un solo dipartimento e gli studenti ricevessero dal governo un compenso molto limitato per il lavoro svolto. Attraverso appositi seminari, gli studenti hanno appreso come candidarsi per un lavoro e comportarsi nel corso dei colloqui, mentre la loro candidatura/CV, una volta approvata, è stata inserita in un database affinché le imprese che erano alla ricerca di tirocinanti potessero prenderne visione. Il tirocinio dura due o tre mesi e il database comprende 1.500 società anche grazie alla recente inclusione delle PMI. Gli amministratori hanno spiegato che molti studenti hanno trovato il loro primo lavoro attraverso il tirocinio e che si è cercato di incentivare in particolar modo la mobilità. Il programma Erasmus, in particolare, ha consentito di compiere esperienze di tirocinio in altri paesi.

Un altro esempio di rinnovata enfasi sulle tematiche dell'occupabilità si riscontra all'Università di Jyväskylä, dove l'attenzione al tema caratterizza l'intera offerta didattica e gli studenti hanno riferito di considerare sempre più importante prepararsi in vista di ciò che diverranno una volta terminati gli studi. Per questo motivo, si è cercato di offrire orientamento professionale durante l'intero percorso di studio e di coinvolgere gli ex studenti sia come consulenti nell'elaborazione dei curricula sia come studenti mentori. Sono stati introdotti, inoltre, brevi moduli con cui contribuire a realizzare la "terza missione" dell'università, e 1 o 2 crediti ECTS sono assegnati a progetti attuati in collaborazione con soggetti esterni. Uno di tali progetti prevedeva che gli studenti collaborassero con un'impresa per risolvere un particolare problema dell'impresa stessa. È stato introdotto, infine, un e-portfolio con cui

gli studenti possono identificare non soltanto le proprie competenze accademiche ma anche altre competenze richieste dal mercato lavoro. I tirocini (in una forma o nell'altra) si stanno diffondendo sempre di più e si cerca quindi di raccogliere e rendere accessibili agli studenti le relative informazioni.

I servizi di orientamento professionale sostengono gli studenti nella ricerca del lavoro aiutandoli a definire competenze e attitudini, ad esempio guidandoli nella stesura del CV o aiutandoli ad acquisire le abilità necessarie per candidarsi per un lavoro. Uno strumento specifico è rappresentato dal già citato e-portfolio, un altro consiste nell'incoraggiare gli studenti a seguire un percorso strutturato attraverso il quale acquisire competenze generali in una varietà di corsi. Il portfolio comprende attività sia accademiche che extracurricolari, quali ad esempio le attività di volontariato. Il suo utilizzo, tuttavia, è facoltativo ed è quindi ancora scarsamente diffuso.

Alcuni corsi dell'università sono orientati al mercato del lavoro, o sono focalizzati sull'acquisizione di competenze attraverso la partecipazione a scuole estive o altre forme di coinvolgimento pratico nella società. Tali corsi sono noti come "corsi di expertise" e sono finalizzati allo sviluppo di competenze professionali e generali. È stato inoltre istituito un nuovo corso di imprenditoria dal momento che si ritiene che sempre più diplomati diventeranno lavoratori autonomi.

Figura 4.9: Esempi di sistemi di monitoraggio dei diplomati, 2012/13

Paese/ Regione	Autorità/istituto responsabile	Frequenza	Periodo di realizzazione dell'indagine	Partecipazione degli istituti di istruzione superiore (IIS)/ campione	Risultati
Repubblica ceca	Monitoraggio finanziato dal Ministero dell'Istruzione, condotto dal Centro per le politiche educative (Università Carolina di Praga) ⁽²²⁾	Ad hoc (continuazione del progetto REFLEX realizzato nel 2010 e nel 2013).	Fino a cinque anni dopo il conseguimento del diploma	Facoltativa (su 26 IIS pubblici, nel 2013 hanno partecipato 21)	Informazioni su: soddisfazione nei confronti degli studi; transizione dall'istruzione superiore nel mercato del lavoro; status occupazionale attuale; competenze dei diplomati.
Germania	Sistema d'informazione sull'istruzione superiore ⁽²³⁾	Ogni quattro anni	Uno, cinque e dieci anni dopo il conseguimento del diploma	Campione di laureati (2013: diplomati del primo e secondo ciclo considerati separatamente per la prima volta)	Dati sullo status occupazionale.
Germania	Cooperazione dal basso tra IIS: progetto KOAB; analisi comparativa condotta da INCHER-Kassel ⁽²⁴⁾	Annuale	Un anno e mezzo e 4 anni e mezzo dopo il conseguimento del diploma come attività di verifica	Facoltativa (circa 60 IIS)	Dati su: settore professionale e occupazionale in cui lavorano i diplomati, tipo di contratto e salario, adeguatezza delle competenze, soddisfazione nei confronti degli studi ecc.
Irlanda	L'Autorità dell'istruzione superiore (HEA) pubblica i rapporti <i>First Destination</i> ⁽²⁵⁾	Annuale	Da sei a nove mesi dopo il conseguimento del diploma	Campioni di diplomati di diversi livelli	Informazioni su: tendenza in materia di prima destinazione, composizione del mercato del lavoro dei diplomati, settore e categoria di occupazione, regione in cui è stata trovata l'occupazione in Irlanda e all'estero, salario.

⁽²²⁾ Cfr.: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/default.asp?page=reflex13>

⁽²³⁾ Cfr.: <http://www.dzhw.eu/ab22>

⁽²⁴⁾ Cfr.: <http://koab.uni-kassel.de/en/koab/state-of-the-project.html>

⁽²⁵⁾ Cfr.: <http://www.heai.ie/en/statistics/statistics-section-publications/first-destinations-reports>

Paese/ Regione	Autorità/istituto responsabile	Frequenza	Periodo di realizzazione dell'indagine	Partecipazione degli istituti di istruzione superiore (IIS)/ campione	Risultati
Catalogna, Spagna	AQU Catalunya ⁽²⁶⁾	Ogni tre anni	Tre anni dopo il conseguimento del diploma	Campione rappresentativo di diplomati (dati per ogni programma di studio)	Dati su: situazione occupazionale, sicurezza lavorativa, corrispondenza tra istruzione e lavoro, salario, soddisfazione nei confronti del lavoro, transizione nel mercato del lavoro, soddisfazione nei confronti degli studi ecc.
Francia	<i>Conférence des Grandes Écoles</i> (CGE) ⁽²⁷⁾	Annuale	Ogni gennaio (i periodi di transizione variano a seconda dei diplomati)	<i>Grandes écoles</i>	Percentuale dei diplomati occupati, tasso di occupazione netto, diplomati in possesso di un contratto a tempo indeterminato, diplomati che hanno trovato una prima occupazione in meno di due mesi. Informazioni sui salari e sull'eventuale presenza di bonus.
Francia	Direzione generale per l'istruzione superiore e l'inserimento professionale (DGESIP) del Ministero dell'istruzione nazionale, dell'istruzione superiore e della ricerca ⁽²⁸⁾	Annuale	30 mesi dopo il conseguimento del diploma	Università	Quattro indicatori: tasso di occupazione, proporzione di lavori in posizioni manageriali (<i>cadres</i>) e in occupazioni intermedie (<i>professions intermédiaires</i>), percentuale di diplomati occupati con contratto a tempo indeterminato e percentuale di diplomati occupati full-time
Lettonia	Ministero dell'istruzione e della scienza	Annuale	Annuale nei tre anni successivi al conseguimento del diploma	Raccolta obbligatoria dei dati ad opera di ciascun IIS	Assenza di una metodologia comune, incomparabilità dei dati a causa della diversità degli approcci nella raccolta dei dati.
Ungheria	Finanziato attraverso i FSE, condotta da Educatio Nkft ⁽²⁹⁾	Annuale	Uno, due e cinque anni dopo il conseguimento del diploma	Richiesta la partecipazione degli IIS (32 hanno partecipato all'ultimo monitoraggio)	Dati sullo status occupazionale e sul salario.
Regno Unito	Agenzia per le statistiche sull'istruzione superiore (HESA) conduce l'indagine "Destination of Leavers from Higher Education" (DLHE) ⁽³⁰⁾	Indagine iniziale: annuale; indagine longitudinale: ogni due anni	Indagine iniziale: sei mesi dopo il conseguimento del diploma; indagine longitudinale: 3 anni e mezzo dopo il conseguimento del diploma	Indagine iniziale: tutti gli studenti; indagine longitudinale: campione rappresentativo	Le serie di informazioni chiave risultanti ⁽³¹⁾ consentono agli studenti futuri di prendere decisioni informate.

Source: Eurydice.

⁽²⁶⁾ Cfr: http://www.aqu.cat/insercio/graduats/2011_en.html

⁽²⁷⁾ Cfr: <http://www.studyramagrandesecoles.com/home.php?idRubrique=643&Id=6124>

⁽²⁸⁾ Cfr: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24624/taux-insertion-professionnelle-des-diplomes-universite.html>

⁽²⁹⁾ Cfr: <http://www.felvi.hu/felsookatasimuhely/dpr>

⁽³⁰⁾ Cfr: http://www.hesa.ac.uk/index.php?option=com_content&task=view&id=1899&Itemid=239

⁽³¹⁾ Cfr: <http://unistats.direct.gov.uk/>

Conclusioni

Tutti i paesi europei che hanno partecipato al rapporto si sono adoperati in un modo o nell'altro per migliorare l'occupabilità dei diplomati dell'istruzione superiore. Tuttavia, l'approccio adottato differisce, come pure il livello di impegno. Come mostrato nel paragrafo 1, alcuni paesi focalizzano la loro azione sulle richieste del mercato del lavoro altri sull'offerta, nonostante gli approcci siano spesso difficilmente scindibili. Alcuni paesi, inoltre, utilizzano un approccio incentrato sull'occupazione misurando l'occupabilità in base ai tassi di occupazione dei diplomati, altri mettono l'accento sulla necessità di dotare gli studenti di competenze rilevanti per il mercato del lavoro e molti paesi combinano entrambe le prospettive.

Tra i paesi si rilevano inoltre differenze in rapporto alle misure adottate per incoraggiare gli istituti di istruzione superiore a migliorare i risultati da essi raggiunti sul fronte dell'occupabilità. Lo strumento a cui si ricorre più frequentemente per promuovere l'occupabilità è il processo di assicurazione della qualità: in 23 sistemi di istruzione superiore gli istituti sono tenuti a presentare informazioni sull'occupabilità nelle procedure di assicurazione della qualità. Diversi paesi, inoltre, hanno elaborato procedure di valutazione alternative per fornire incentivi agli istituti di istruzione e indurli a migliorare i risultati sull'occupabilità. Il meccanismo principale a cui ricorrono le autorità consiste nel *rendere pubbliche le informazioni riguardanti l'occupabilità* a beneficio di studenti attuali e futuri. Un meccanismo più diretto consiste nel *legare i finanziamenti pubblici ai risultati riportati sul piano dell'occupabilità*. In quest'ultimo caso, parte dei finanziamenti assegnati agli istituti di istruzione superiore dipendono dall'impegno posto nel migliorare l'occupabilità dei diplomati.

L'esame ravvicinato delle diverse misure indirizzate al miglioramento dell'occupabilità dei diplomati, consente di rilevare differenze di approccio simili. L'approccio principale è quello *normativo*: le autorità educative rendono obbligatorio per gli istituti di istruzione superiore implementare alcune pratiche. In 21 sistemi di istruzione, ad esempio, gli istituti sono tenuti a coinvolgere i datori di lavoro in almeno una delle seguenti aree: definizione del curriculum, didattica, partecipazione a organismi decisionali e certificazione esterna della qualità. In alternativa, diversi paesi obbligano gli istituti di istruzione superiore a includere la formazione pratica in (alcuni) programmi di studio dell'istruzione superiore.

Un altro approccio adottato da molte autorità educative consiste nel *fornire incentivi finanziari* agli istituti di istruzione superiore affinché mettano in atto determinate pratiche. Le autorità possono, ad esempio, finanziare progetti di cooperazione tra università e imprese per favorire il coinvolgimento dei datori di lavoro nei programmi di studio dell'istruzione superiore. In alternativa, possono fornire finanziamenti per la formazione pratica degli studenti per migliorare le competenze essenziali per il mondo del lavoro.

Indipendentemente dall'approccio adottato, tuttavia, nella maggior parte dei casi i sistemi di istruzione superiore si rivolgono agli studenti e ai diplomati *nel loro complesso* senza concentrarsi su gruppi di studenti specifici, e in particolare su quelli svantaggiati. Ciò mostra che l'agenda per l'ampliamento della partecipazione deve essere ulteriormente estesa per arrivare a coprire anche le politiche per l'occupabilità.

Valutare l'impatto delle misure e degli approcci adottati è un compito difficile. Un valido strumento è costituito dalle indagini sui diplomati condotte in modo regolare a livello nazionale ed europeo. Le indagini sui diplomati condotte a livello nazionale possono fornire un feedback migliore agli istituti di istruzione superiore, mentre quelle condotte a livello europeo consentono di valutare l'efficacia dei diversi approcci di politica attraverso la comparazione delle informazioni.

Le problematiche legate all'occupabilità sono state prese in considerazione in tutti gli otto istituti visitati, con approcci diversi a seconda del paese e dell'istituto. Nel caso dell'Università di Economia e Commercio di Atene, i cambiamenti verificatisi sul piano economico hanno indotto l'università a riconsiderare radicalmente le misure indirizzate a migliorare le prospettive occupazionali degli studenti. Ciò ha condotto ad attribuire grande importanza all'imprenditorialità, poiché creare occupazione è insieme un'importante priorità economica e la più valida prospettiva occupazionale dei futuri diplomati.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Allen, J. and van der Velden, R. eds., 2011. The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education. *Higher Education Dynamics*, 35. Dordrecht: Springer.

Allen, J., Pavlin, S. and van der Velden, R. eds., 2011. *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.

Blackwell, A., et al., 2000. Transforming work experience in higher education. *British Educational Research Journal*, 27(3), pp. 269-285.

Cedefop (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale), 2008. *Systems for anticipation of skill needs in the EU Member States*. Cedefop Working Paper No. 1. [pdf] Thessaloniki: Cedefop. Disponibile sul sito: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/WORKINGPAPER01_OCT2008.PDF [Consultato il 22 luglio 2013].

Collis, B. and Moonen, J., 2001. *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Kogan Page.

Collis, B., Vingerhoet, J. and Moonen, J., 1997. Flexibility as a key construct in European training: Experiences from the TeleScopia Project. *British Journal of Educational Technology*, 28(3), pp. 199-218.

Commissione europea, 2010. *Comunicazione della Commissione su 'Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva'*. COM(2010) 2020 definitivo.

Commissione europea, 2011. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni su 'Sostenere la crescita e l'occupazione – un progetto per la modernizzazione dei sistemi di istruzione superiore in Europa'*. COM(2011) 567 definitivo.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, Eurostat & Eurostudent, 2012. *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore nel 2012: rapporto di implementazione del processo di Bologna*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Cornelius, S. and Gordon, C., 2008. Providing a Flexible Learner-Centred Programme: Challenges for Educators. *The Internet and Higher Education*, 11(1), pp. 33-41.

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

EUA (European University Association), 2008. *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA.

EUA (European University Association), 2011. *University autonomy in Europe II: the scorecard*. Brussels: EUA.

Gács, J. and Bíró, A., 2013. *A munkaerő-piaci előrejelzések nemzetközi gyakorlata. Áttekintés a kvantitatív módszerekről és felhasználásukról 12 ország és az Európai Unió előrejelzési tapasztalatai alapján* [Esperienze internazionali in materia di previsioni riguardanti il mercato del lavoro. Panoramica sui metodi quantitativi e loro applicazioni nelle pratiche di previsione di 12 paesi e dell'Unione europea]. Working papers di Budapest sul mercato del lavoro/Budapest Munkagazdaságtani Füzetek, BWP – 2013/10. [pdf] Disponibile sul sito: <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1310.pdf> [Consultato il 2 settembre 2013].

Garrouste, C. and Rodrigues, M., 2012. The employability of young graduates in Europe. Analysis of the ET2020 benchmark. *JRC Scientific and Policy Reports*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gazeley, L. and Aynsley, S., 2012. *The contribution of pre-entry interventions to student retention and success. A literature synthesis of the Widening Access Student Retention and Success National Programmes Archive*. York: Higher Education Academy.

Gorard, S. et al., 2006. *Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education*. Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE).

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

Harvey, L., 2001. Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 97-109.

- Kappel, H.-H., Lehmann, B. and Loeper, J., 2002. Distance Education at Conventional Universities in Germany. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol 2, No 2. [Online] Disponibile sul sito: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/62/127> [Consultato il 17 ottobre 2013].
- Le Roux, A., 2012. La validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les établissements d'enseignement supérieur en 2011. *Note d'information* 12.31 (décembre). [pdf] Paris: DEPP. Disponibile sul sito: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/88/5/DEPP-NI-2012-31-VAE-etablissements-enseignement-superieur-2011_237885.pdf [Consultato il 13 agosto 2013].
- Lepori, B., et al., 2007. Changing models and patterns of higher education funding: some empirical evidence. In: A. Bonaccorsi and C. Daraio, eds. *Universities and strategic knowledge creation*. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 85-111.
- Mason, G., Williams, G. and Cranmer, S., 2009. Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), pp. 1-30.
- Moran, L. and Myringer, B., 1999. Flexible learning and university change, Higher Education through Open and Distance Learning. In: K. Harry, ed. *World Review of Distance Education and Open Learning*. London: Routledge.
- Moreau, M.-P. and Leathwood, C., 2006. Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), pp. 305-324.
- Morley, L., 2001. Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 131-138.
- Quinn, J., 2013. *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups*. [pdf] Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/neset/higher/report_en.pdf [Consultato il 5 dicembre 2013].
- Salmi, J. and Hauptman, A.M., 2006. Innovations in Tertiary Education Funding: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms. *Education Working Paper Series*, 4. Washington: Worldbank.
- Schomburg, H. and Teichler, U. eds., 2006. Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduates Surveys from Twelve Countries. *Higher Education Dynamics*, 15. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. ed., 2007. Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives. *Higher Education Dynamics*, 17. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., 2011. Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? In: H. Schomburg and U. Teichler, eds. *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3-41.
- Teichler, U., 2012. *Challenges for Future Research on Graduate "Employability"*. Plenary presentation at the 2nd DEHEMS International Conference: "Employability of Graduates and Higher Education Management Systems", University of Ljubljana, 27-28 September 2012.
- Thomas, L. and Jones, R., 2007. Embedding employability in the context of widening participation. *ESECT Learning and Employability Series 2*, York: Higher Education Academy.
- van der Velden, R.K.W. and van Smoorenburg, M.S.M., 1997. *The Measurement of Overeducation and Undereducation: Self-Report vs. Job-Analyst Method*. ROA Working Paper ROA-RM-1997/2E. Maastricht: Maastricht University. Faculty of Economics and Business Administration. Research Centre for Education and the Labour Market.
- Velden, R.; Allen, J., 2011. The Flexible Professional in the Knowledge Society: Required Competences and the Role of Higher Education. In: J. Allen and R. van der Velden, eds. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer, pp. 15-53.
- Working Group on Employability, 2009. *Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven/Louvain-la Neuve 28-29 April 2009*. [pdf] Disponibile sul sito: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf [Consultato il 16 luglio 2013].
- Yorke, M., 2006. Employability in higher education: what it is – what it is not. *ESECT Learning and Employability Series 1*, York: Higher Education Academy.

RINGRAZIAMENTI

**AGENZIA ESECUTIVA PER L'ISTRUZIONE,
GLI AUDIOVISIVI E LA CULTURA**

EDUCATION AND YOUTH POLICY ANALYSIS

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1049 Brussels
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Direzione scientifica

Arlette Delhaxhe

Autori

David Crosier, Anna Horvath, Viera Kerpanova,
Daniela Kocanova, Jari Matti Riiheläinen

Esperto esterno

Hanne Smidt Sodergard

Impaginazione e grafica

Patrice Brel

Coordinatore della produzione

Gisèle De Lel

UNITÀ NAZIONALI EURYDICE

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

BELGIO

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/012
1080 Bruxelles
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 Bruxelles
Contributo dell'unità: Erwin Malfroy e Patrick Willems
(politica dell'istruzione superiore), Koen Salmon e Tessa
Mouha (statistiche), Marie-Anne Persoons (coordinamento)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contributo dell'unità: Stéphanie Nix

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contributo dell'unità: Ivana Radonova

CROAZIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
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; esperti: Despina
Martidou-Forcier, Mary Psalidopoulou, Dipartimento
dell'Istruzione Superiore e Terziaria, Ministero dell'Istruzione
e della Cultura

REPUBBLICA CECA

Eurydice Unit
Centre for International Cooperation in Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contributo dell'unità: Sofie Doškářová, Helena Pavlíková and
Jana Halamová; esperti esterni: Věra Šťastná, Vladimír
Roskovec, Jan Koucký, Karolína Gondková, Jakub Fischer,
Jan Hraba, Vladimír Hulík, Zuzana Freibergová, Jiří Smrčka
and Josef Beneš

DANIMARCA

Eurydice Unit
Danish Agency for Universities and Internationalisation
Bredgade 43
1260 København K
Contributo dell'unità: Peder de Thurah Toft

ESTONIA

Eurydice Unit
Analysis Department
Ministry of Education and Research
Munga 18
50088 Tartu
Contributo dell'unità: Kersti Kaldma (coordinamento);
expert: Helen Põllo (Capo del Dipartimento dell'Istruzione
Superiore, Ministero dell'Istruzione e della Ricerca)

FINLANDIA

Eurydice Unit
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contributo dell'unità: Matti Kyrö; esperti: Maija Innola, Birgitta
Vuorinen (Ministro dell'Istruzione e della Cultura)

EX REPUBBLICA YUGOSLAVA DI MACEDONIA

National Agency for European Educational Programmes and
Mobility
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje

FRANCE

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: Robert Rakocevic (esperto)

GERMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU Bureau of the German Ministry for Education and Research
Rosa-Luxemburg-Str.2
10178 Berlin

Contributo dell'unità: Hannah Gebel

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn

Contributo dell'unità: 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: Athina Plessa – Papadaki (Direttore),
Anna Krompa (Direttore ad interim dell'Unità)

UNGHERIA

Eurydice National Unit
Hungarian Institute for Educational Research and Development
Szalay u. 10-14
1055 Budapest

Contributo dell'unità: Andras Derenyi

ISLANDA

Eurydice Unit
Education Testing Institute
Borgartúni 7a
105 Reykjavik

Contributo dell'unità: Gísli Fannberg

IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1

Contributo dell'unità: Julie Smyth (Assistente Amministratore Principale, Equità dell'Accesso, Sezione dell'Istruzione Superiore, Dipartimento dell'Istruzione e della Competenze)

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: Alessandra Mochi;
esperti: Paola Castellucci (Direzione Generale per gli Affari Internazionali, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca) e Marzia Foroni (Direzione Generale per l'Università, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca)

LETTONIA

Eurydice Unit
State Education Development Agency
Valju street 3
1050 Riga

Contributo dell'unità: responsabilità collettiva;
esperto: Inese Stūre (Vice Direttore del Dipartimento dell'Istruzione superiore, della Scienza e dell'Innovazione, Ministero dell'Istruzione e della Scienza)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79

Postfach 684
9490 Vaduz

Contributo dell'unità: Centro di Informazione Nazionale Eurydice

LITUANIA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius

Contributo dell'unità: Responsabilità collettiva dell'unità in collaborazione con Assoc. Prof. Dr. Giedrius Viliūnas e il Centro di Ricerca e Monitoraggio e Analisi dell'Istruzione Superiore

LUSSEMBURGO

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, rue Aldringen
2926 Luxembourg

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Ministry for Education and Employment
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000

Contributo dell'unità: Christine Scholz e Alexander Spiteri (esperti)

MONTENEGRO

Eurydice Unit
Rimski trg bb
81000 Podgorica

Contributo dell'unità: Mubera Kurpejović (Direttore della Direzione per l'Istruzione superiore), Zora Bogičević (consulente senior per la formazione professionale) and Biljana Mišović (consulente senior per l'istruzione superiore)

PAESI BASSI

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag

NORVEGIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
ALK-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;
esperta nazionale: Ewa Brańska

PORTOGALLO

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
(DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contributo dell'unità: Isabel Almeida; fuori dell'unità:
Madalena Fonseca, Afonso Costa, Nuno Rodrigues,
Carlos Malaca, Inês Branco

ROMANIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribution of the Unit: Veronica – Gabriela Chirea, in
collaborazione con Ovidiu Solonar (esperto, Ministero
dell'Istruzione Nazionale)

SERBIA

Ministarstvo prosvete i nauke
Nemanjina 22-26
11000 Belgrade

SLOVACCHIA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contributo dell'unità: Marta Ivanova, Martina Račkova;
esperta esterna: Daniela Drobna

SLOVENIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Education Development Office
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contributo dell'unità: Tanja Taštanoska; esperti del Ministero
dell'Istruzione, della Scienza e dello Sport, Ministero del
Lavoro, della Famiglia, degli Affari Sociali e delle Pari
Opportunità, Agenzia Slovenia per la Certificazione della
Qualità dell'istruzione Superiore, il Centro della Repubblica
di Slovenia per la Mobilità e i Programmi Europei di
Istruzione e Formazione

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: María Rodríguez Moneo, Montserrat
Grañeras Pastrana, Flora Gil Traver, Patricia Vale
Vasconcelos Cerveira Pinto, Adriana Gamazo García

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

SVIZZERA

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

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;
esperto: professore associato 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: Hilary Grayson

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

Agenzie di certificazione della qualità

ACE

Paese: Danimarca
Autore: Vibeke Fahlen

EVA

Paese: Danimarca
Autore: Tue Vinther-Jørgensen

AEQES

Paese: Belgio
Autore: Caty Duykaerts-

VLUHR

Country: Belgio (Fiandre)
Autore: Marleen Bronders

AQU

Paese: Catalogna (Spagna)
Autore: Josep Grifoll

OAQ

Paese: Svizzera
Autore: Laura Beccari

ECCE

Paese: (Internazionale – ECCE)
Autore: Cynthia Peterson

EKKA

Paese: Estonia
Autore: Maiki Udam

FINHEEC

Paese: Finlandia
Autore: Nessun autore indicato

FIBAA

Paese: Germania
Autore: Daisuke Motoki

AERES

Paese: France
Autore: Patricia Pol

MAB

Paese: Ungheria
Autore: Christina Rozsnyai

NEAA

Paese: Bulgaria
Autore: Kamelia Kostova

NVAO

Paese: Paesi Bassi e Fiandre
Autore: Axel Aerden

NOKUT

Paese: Norvegia
Autore: Tove Blytt Holmen

QAA

Paese: Regno Unito
Autore: Stephen Jackson

Facilitatori delle visite presso le Università

Luc François
Università di Gand

Maret Hein
Università di Tecnologia di Tallinn

Katerina Galanaki-Spiliotopoulos
Università di Economia e Commercio di Atene (AUEB)

Claire Sotinel
Università di Parigi-Est

Ian Pickup
Università-College di Cork

Anja Fitter
Università Tecnica di Aquisgrana – RWTH

Mari Ikonen
Università di Jyväskylä

Vera Stastna,
Università Carolina di Praga

Modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa: accesso, permanenza e occupabilità 2014

Lo studio fa luce sulle attuali politiche nazionali e sulle pratiche istituzionali finalizzate ad aumentare e ad ampliare l'accesso all'istruzione superiore, a ridurre l'abbandono degli studi e a migliorare l'occupabilità dei diplomati dell'istruzione superiore in Europa. L'obiettivo primario è sostenere gli Stati membri nell'impegno per le riforme individuando e analizzando le politiche nazionali ed evidenziando pratiche basate sull'evidenza che stanno contribuendo efficacemente al raggiungimento di risultati positivi. Il rapporto dedica una particolare attenzione all'impatto delle politiche e delle pratiche sui gruppi non tradizionali nell'istruzione superiore.

Compito della rete Eurydice è comprendere e spiegare l'organizzazione e il funzionamento dei vari sistemi d'istruzione europei. La rete fornisce descrizioni dei sistemi d'istruzione nazionali, studi comparativi dedicati ad argomenti specifici, indicatori e dati statistici. Tutte le pubblicazioni sono disponibili gratuitamente sul sito web o, su richiesta, in versione cartacea. Con la sua attività Eurydice intende promuovere la comprensione, la cooperazione, la fiducia reciproca e la mobilità a livello europeo e internazionale. La rete è composta da unità nazionali situate nei vari paesi europei ed è coordinata dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura. Per ulteriori informazioni su Eurydice, si veda <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

