



Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel 2012:

Rapporto di implementazione del Processo di Bologna



Commissione europea





Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel 2012:

Rapporto di implementazione del Processo di Bologna



Questo documento è pubblicato dall’Agenzia esecutiva per l’istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA P9 Eurydice).

ISBN 978-92-9201-337-0
doi:10.2797/36567

Questo documento è disponibile anche online:
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Testo completato nell’aprile 2012. Traduzione in italiano a cura di Claudia Benetello.

La presente traduzione è stata realizzata anche grazie al contributo dei finanziamenti della Campagna di Informazione 2011/2013 sul Processo di Bologna.

© Agenzia esecutiva per l’istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2012.

Il contenuto di questa pubblicazione può essere riprodotto parzialmente, tranne che per fini commerciali, con citazione per esteso all’inizio dell’estratto di “rete Eurydice”, seguito dalla data di pubblicazione del documento.

Le richieste di riproduzione dell’intero documento devono essere indirizzate all’EACEA P9 Eurydice.

Agenzia esecutiva per l’istruzione, gli audiovisivi e la cultura
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Sito web: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

PREFAZIONE



Questo rapporto è stato redatto per la Conferenza Ministeriale 2012 di Bucarest, primo evento nel suo genere dalla creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore nel 2010. La conferenza ha luogo in un momento difficile per l'Europa, con la disoccupazione (in particolare quella giovanile) a livelli record in molte aree del continente. È il momento opportuno per chiedersi in che modo il Processo di Bologna nell'istruzione superiore possa aiutare a trovare soluzioni alla crisi, e per valutare i progressi dopo un decennio di sforzi volti a mettere in atto riforme.

Innanzitutto, come mostra il rapporto, il Processo di Bologna ha conseguito risultati notevoli nel corso del suo primo decennio di vita, determinando un cambiamento positivo nell'istruzione superiore europea. Sono state gettate le fondamenta dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, e ciò ha messo alla portata di tutti un'istruzione di qualità superiore insieme a maggiori occasioni di mobilità. Il Processo di Bologna è una storia europea di successo di cui possiamo andare fieri.

Tuttavia c'è ancora molto da fare. Proprio perché stiamo attraversando un periodo di crisi, ritengo sia il momento di dare nuovo impulso sia al passo che alla direzione del cambiamento.

Il Processo di Bologna ha fornito un quadro per gli sforzi comuni orientati alla riforma e alla modernizzazione dei nostri sistemi di istruzione superiore. Ora dobbiamo fare in modo che i nostri sforzi producano reali benefici sul campo, per gli studenti, il personale, l'economia e la società in generale. Dobbiamo perseguire un costante miglioramento qualitativo, incoraggiare la mobilità, garantire l'importanza dell'istruzione superiore per i nostri mercati del lavoro, e soprattutto ampliare considerevolmente le opportunità di accesso all'istruzione superiore per un maggior numero di studenti.

Perché questa agenda è così importante? In primo luogo, l'Europa ha bisogno di un maggior numero di diplomati. Le professioni del futuro richiederanno persone con maggiori e migliori competenze, e se vogliamo essere competitivi su scala mondiale, dobbiamo seguire un programma comune per attuare tutte le riforme concordate per competere in un'economia globale della conoscenza. È questo l'obiettivo primario della strategia Europa 2020 dell'Unione europea, ed è di importanza vitale per la rigenerazione economica e la sostenibilità di tutto il continente europeo. Questa strategia non avrà senso se non si affronterà seriamente la riforma dell'istruzione e dell'istruzione superiore. Se vogliamo realizzare il potenziale dei nostri paesi, dobbiamo mettere i cittadini nelle condizioni di sviluppare il loro.

Questo rapporto trasmette messaggi chiari sulle sfide che ci aspettano. Utilizza informazioni qualitative e quantitative autorevoli di ciascun paese, e riunisce in un singolo rapporto i contributi di organizzazioni di stocktaking precedentemente separate (Eurydice, Eurostat, Eurostudent) sotto la guida del Gruppo di follow-up di Bologna. Penso che il risultato sia un grande successo. La

presentazione chiara e comparativa del modo in cui le riforme e la modernizzazione dell'istruzione superiore sono state affrontate a livello nazionale fornisce materiale che verrà utilizzato in Europa nei nostri dibattiti sull'istruzione superiore ben oltre la Conferenza Ministeriale di Bucarest.

La Conferenza rappresenta un momento significativo nel Processo di Bologna, attuando il passaggio da accordi intergovernativi, da adattamenti e reazioni di sistema a volte sbrigativi, a un'implementazione solida e confrontabile. Continueremo a lavorare insieme per raggiungere i nostri obiettivi comuni.

La strada da percorrere, stabilita nel Comunicato Ministeriale di Bucarest, deve essere seguita in tutto lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Posso garantire pieno appoggio da parte della Commissione Europea a questo viaggio.



Androulla Vassiliou
Commissario responsabile per
l'istruzione, la cultura, il multilinguismo e la
gioventù

INDICE

Prefazione	3
Sommario esecutivo	7
Introduzione	15
1. Il contesto dello Spazio europeo dell'istruzione superiore	19
1.1. Popolazione studentesca	19
1.2. Istituti di istruzione superiore	22
1.3. Spesa pubblica per l'istruzione superiore	23
Conclusioni	28
2. Diplomi e qualifiche	29
2.1. Strutture di Bologna	31
2.2. Strumenti di Bologna	44
2.3. Riconoscimento delle qualifiche	55
Conclusioni	57
3. Assicurazione della qualità	59
3.1. Assicurazione esterna della qualità	60
3.2. Assicurazione interna della qualità	68
Conclusioni	70
4. La dimensione sociale nell'istruzione superiore	71
4.1. Informazioni statistiche sull'impatto della condizione degli studenti sulla loro partecipazione nell'istruzione superiore e sui livelli di qualifica conseguita	72
4.2. Approcci politici all'ampliamento dell'accesso e della partecipazione nell'istruzione superiore	79
4.3. Aprire percorsi di accesso all'istruzione superiore e fornire adeguati servizi agli studenti	83
4.4. Tasse e sostegno finanziario	90
Conclusioni	100
5. Risultati effettivi e occupabilità	103
5.1. Risultati dell'istruzione superiore: livelli delle qualifiche conseguite	104
5.2. Tassi di completamento e politiche per migliorarli	105
5.3. Diplomati sul mercato del lavoro: disoccupazione e passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro	112
5.4. Vantaggi personali derivati dall'istruzione: reddito e livelli di qualifica conseguita	119
5.5. Qualifiche d'istruzione superiore e domanda del mercato del lavoro: discrepanza tra domanda e offerta di qualifiche	121
Conclusioni	125

6. Apprendimento permanente	127
6.1. Interpretazione nazionale del concetto di apprendimento permanente	128
6.2. L'apprendimento permanente come missione riconosciuta dagli istituti di istruzione superiore	130
6.3. Finanziamento dell'apprendimento permanente	131
6.4. Promuovere l'offerta flessibile di programmi di istruzione superiore	132
6.5. Riconoscimento dell'apprendimento pregresso	142
6.6. Partecipazione degli studenti maturi e degli studenti che non si iscrivono a un corso di studi immediatamente dopo il diploma di fine studi secondari superiori nell'offerta di istruzione superiore formale	142
Conclusioni	148
7. Mobilità	151
7.1. Tipi di mobilità	153
7.2. Flussi di mobilità degli studenti	154
7.3. Misure per promuovere e sostenere la mobilità degli studenti	164
7.4. Mobilità del personale	171
Conclusioni	173
Riferimenti bibliografici	175
Glosario e note metodologiche	181
I. Codici, abbreviazioni e acronimi	181
II. Termini generici	182
III. Termini statistici	188
IV. Banche dati	195
V. Note sulle figure Eurostat	200
Indice delle figure	211
Ringraziamenti	215

Il Processo di Bologna e i suoi obiettivi per il 2020

Il Processo di Bologna ha cambiato il volto dell'istruzione superiore in Europa. Infatti tutti i paesi hanno apportato cambiamenti significativi che hanno reso possibile la nascita dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, e che hanno gettato le basi per un'istruzione superiore capace di soddisfare una crescente serie di esigenze sociali; la struttura dell'istruzione superiore è stata modificata, sono stati sviluppati sistemi di assicurazione di qualità, si sono stabiliti meccanismi per favorire la mobilità, e sono stati individuate varie questioni legate alla dimensione sociale dell'istruzione superiore. La portata di un progetto, basato sulla cooperazione volontaria, che stabilisce e attua obiettivi comuni per i sistemi di istruzione superiore di 47 paesi non ha precedenti.

Tuttavia, consci del fatto che il secondo decennio del millennio in corso ha dato origine a nuove sfide, i ministri, riunitisi a Lovanio/Louvain-La-Neuve 2009, hanno stabilito in generale le questioni da affrontare in un ambiente in evoluzione. Hanno affermato l'esigenza di un'istruzione superiore di qualità e posto i seguenti quattro obiettivi fondamentali per il decennio in corso:

- definire la riforma strutturale e migliorare la sua implementazione attraverso una comprensione e un utilizzo costante degli strumenti sviluppati;
- attuare un'istruzione superiore di qualità, legata alla ricerca e all'apprendimento permanente e che favorisca l'occupabilità;
- dare concretezza alla dimensione sociale, garantendo che il corpo studentesco che accede all'istruzione superiore e la porta a termine rispecchi il variegato complesso degli studenti delle popolazioni europee;
- fare sì che almeno il 20% dei diplomati nello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) abbia trascorso un periodo di studio o tirocinio all'estero ⁽¹⁾.

Il rapporto

Il rapporto, che rispecchia la struttura del Comunicato di Lovanio/Louvain-la-Neuve, è il risultato dell'impegno congiunto di Eurostat, Eurydice ed Eurostudent sotto la supervisione del Gruppo di follow-up di Bologna, e più precisamente di un Gruppo di lavoro da quest'ultimo istituito. In linea con la missione specifica e la metodologia degli organismi sopraindicati, il rapporto descrive lo stato di implementazione del Processo di Bologna nel 2012 da vari punti di vista e con dati dal 2010 al 2011 integrati da dati sulle tendenze precedenti per alcuni valori. Il rapporto fornisce quindi sia dati statistici sia informazioni contestualizzate, e mette a confronto dati sociali ed economici inerenti alla vita degli studenti. I risultati statistici sono integrati da descrittori del sistema normativo e da un'analisi del funzionamento del sistema. I precedenti indicatori della scheda di valutazione sono stati rivisti dal Gruppo di follow-up di Bologna e inseriti nel rapporto come indicatori di Bologna.

Quei primi indicatori della scheda di valutazione esprimono giudizi di valore espressi attraverso l'utilizzo dello schema di colori verde scuro, verde chiaro, giallo, arancione e rosso. Rispetto alle indagini precedenti, il colore verde scuro non è più prevalente come prima in certe linee d'azione. Ciò

(1) Il processo di Bologna 2020 – Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel nuovo decennio. Comunicato della Conferenza dei ministri europei responsabili dell'istruzione superiore, Lovanio/Louvain-la-Neuve, 28-29 aprile 2009.

è dovuto al fatto che è stato usato un giudizio più sfumato come metro di valutazione nella misurazione delle linee d'azione, oppure che è stata ampliata la portata dell'indicatore.

Il rapporto è suddiviso in sette capitoli:

1. Contesto dello Spazio europeo dell'istruzione superiore
2. Diplomi e qualifiche
3. Assicurazione della qualità
4. Dimensione sociale dell'istruzione superiore
5. Risultati effettivi e occupabilità
6. Apprendimento permanente
7. Mobilità

Letti trasversalmente, questi capitoli forniscono risposte a tre gruppi di domande:

- Chi accede all'istruzione superiore e in che modo?
- Com'è organizzata l'offerta di istruzione superiore e come funziona il passaggio tra i cicli? Che esperienza vive lo studente mentre è all'interno del sistema?
- Quale vantaggio trae lo studente dall'istruzione superiore? Quali sono i risultati dell'istruzione superiore?

I paragrafi che seguono cercheranno di fornire risposte a questi tre gruppi di domande utilizzando informazioni tratte dai sette capitoli del rapporto. Questo metodo è stato scelto anche per mostrare come la dimensione sociale stia alla base dei vari obiettivi e linee d'azione del Processo di Bologna. La dimensione sociale non costituisce una linea d'azione specifica o separata.

Osservazione preliminare: finanziamento dell'istruzione superiore

L'indagine si svolge nel cuore di una crisi finanziaria, quindi la questione del finanziamento dell'istruzione superiore è divenuta della massima importanza. I livelli di spesa pubblica variano in maniera considerevole nell'ambito dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, e la risposta alla crisi finanziaria non è stata uniforme. I paesi possono essere suddivisi in tre gruppi: nel primo gruppo non è stata riscontrata nessuna diminuzione – anzi, in alcuni paesi c'è stato un aumento – della spesa pubblica per l'istruzione superiore; nel secondo gruppo la diminuzione non è stata superiore al 5%, e nel terzo gruppo di paesi la diminuzione della spesa pubblica è stata rilevante. Se si considerano i tre gruppi nell'insieme, è evidente che complessivamente la spesa per l'istruzione terziaria è diminuita ⁽²⁾.

Accesso all'istruzione superiore

Uno degli obiettivi del Processo di Bologna è aumentare la massa e la varietà della popolazione studentesca. Va ricordato che la dimensione sociale è definita come accesso paritario all'istruzione superiore e il suo completamento da parte delle diverse popolazioni.

⁽²⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 1, sezione 1.3.

Per quanto riguarda l'accesso all'istruzione superiore, il numero delle iscrizioni nell'istruzione superiore è aumentato tra il 1999 e il 2009, sebbene tale crescita non sia stata uniforme ⁽³⁾. Inoltre i dati mostrano che, durante il primo decennio del Processo di Bologna, si sono iscritte più donne che uomini a programmi di istruzione superiore. Questo dato, tuttavia, richiede un aggiustamento prendendo in considerazione i campi di studio specifici. Le donne prevalgono nel campo dell'educazione, nella scienza veterinaria, nell'ambito della salute e del benessere. Gli uomini, d'altro canto, sono predominanti in informatica, ingegneria e professioni collegate e nei servizi per i trasporti ⁽⁴⁾.

Questo aumento generale del tasso di partecipazione è compensato in alcuni paesi da un tasso di partecipazione all'istruzione superiore relativamente basso da parte dei migranti di prima generazione. Questo particolare fenomeno, tuttavia, non è legato solamente a problemi di accesso e di ammissione; la spiegazione è riconducibile ai livelli educativi precedenti, dal momento che gli alunni provenienti da un contesto migratorio hanno maggiori probabilità di abbandonare precocemente gli studi ⁽⁵⁾. Diversi sistemi di istruzione superiore individuano formalmente i gruppi sottorappresentati e rivolgono loro una serie di azioni politiche (ad esempio piani di sostegno finanziario, regimi di ammissione speciali e servizi di orientamento e consulenza). Questi gruppi sono definiti in base a vari criteri, come etnia e/o status di migrante, genere, geografia (rurale vs urbano e/o aree povere vs aree ricche) oppure età (studente maturo vs tipico studente dell'istruzione superiore). Tuttavia, a prescindere dall'approccio politico, sono pochi i paesi che fanno riferimento a obiettivi quantitativi da raggiungere ⁽⁶⁾.

L'obiettivo di aumentare la dimensione e la varietà della popolazione studentesca è altresì legato all'obiettivo di ampliare i criteri di ammissione in modo che tutti coloro che hanno la capacità di seguire studi di istruzione superiore abbiano l'opportunità di farlo, indipendentemente dai risultati pregressi a livello di istruzione formale. Ciò comporta l'istituzione di percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore basati sul riconoscimento delle conoscenze e delle abilità acquisite al di fuori di contesti di istruzione formale. I dati mostrano che i sistemi di istruzione superiore dei paesi dell'Europa occidentale sono caratterizzati da una maggiore flessibilità per quanto riguarda i requisiti di ammissione rispetto agli altri paesi dell'EHEA. Tuttavia, anche in questi paesi, è raro che più di uno studente su dieci acceda all'istruzione superiore seguendo un percorso alternativo. I dati disponibili, inoltre, mostrano che gli studenti che non si iscrivono a un corso di studi immediatamente dopo il diploma di fine studi secondari superiori e gli studenti caratterizzati da una condizione socio-educativa di basso livello spesso seguono percorsi non tradizionali per accedere all'istruzione superiore ⁽⁷⁾.

Agevolare la progressione negli studi attraverso strutture, processi e strumenti di Bologna

Il Processo di Bologna ha introdotto cambiamenti a livello di sistema attraverso l'implementazione di strumenti di sostegno alla fiducia reciproca, volti a incrementare la trasparenza tra le giurisdizioni nazionali e a far convergere i sistemi. Questi strumenti includono: il sistema a tre cicli con il conseguente sviluppo di un sistema di un quadro di riferimento globale delle qualifiche, il Sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti (ECTS) col rilascio del Supplemento al diploma e l'assicurazione della qualità.

L'impegno ad adottare titoli facilmente decifrabili ed equiparabili e a istituire tre cicli è attualmente in fase di implementazione in 47 paesi. In 26 paesi la parte degli studenti iscritti a programmi che corrispondono al sistema a due cicli di Bologna è pari al 90%, e in altri 13 paesi tale percentuale si attesta sul 70-89%. In alcuni paesi, la parte degli studenti iscritti a tali programmi è ancora esigua a causa del ritardo nell'introduzione di modifiche alla normativa. Ciononostante, quasi tutti i paesi hanno ancora programmi

⁽³⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 1, sezione 1.1.

⁽⁴⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 4, sezione 4.1.

⁽⁵⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 4, sezione 4.1.

⁽⁶⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 4, sezione 4.2.

⁽⁷⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 4, sezione 4.3.

integrati nei campi legati alle professioni regolate per le quali la direttiva UE 2005/36/EC e/o la normativa nazionale richiede 5 o 6 anni di studi: medicina, odontoiatria, farmacia, architettura e medicina veterinaria e in minor misura ingegneria, legge, teologia e formazione degli insegnanti ⁽⁸⁾.

La percentuale dei diplomati del primo ciclo che proseguono effettivamente gli studi al secondo ciclo mostra una netta differenza nell'EHEA. Mentre nella maggior parte dei paesi il 10-24% prosegue gli studi al secondo ciclo, in 13 sistemi la percentuale si attesta tra il 75 e il 100%. In quei paesi, gli elevati livelli di passaggio diretto tra il primo e il secondo ciclo potrebbero indicare che il primo ciclo forse non è ancora stato sviluppato come qualifica che dà accesso al mercato del lavoro ⁽⁹⁾.

Per quanto riguarda i **quadri nazionali delle qualifiche**, questi avrebbero dovuto essere implementati e preparati per l'autocertificazione della conformità al Quadro generale dei titoli per lo Spazio europeo dell'istruzione superiore entro il 2012. Nove paesi dichiarano di aver soddisfatto tutti e dieci gli step formulati dal Gruppo di lavoro dell'EHEA per i quadri delle qualifiche, e un altro gruppo di paesi ha buone possibilità di unirsi ad essi. Tuttavia, i quadri delle qualifiche, che categorizzano i risultati dell'apprendimento in conoscenze, abilità e competenze (ovvero ciò che lo studente è tenuto a sapere, comprendere ed essere in grado di fare), non operano distinzione tra i risultati attesi, come stabiliti nella descrizione del programma di studio, e ciò che lo studente ha conseguito in termini di risultati dell'apprendimento; detto altrimenti, la loro implementazione comporterà anche il collegamento tra i risultati dell'apprendimento e il modo in cui il rendimento dello studente è valutato. I quadri delle qualifiche non sono neppure connessi formalmente a procedure e decisioni di riconoscimento, sia a fini accademici o professionali ⁽¹⁰⁾.

La partecipazione e il rendimento degli studenti nell'istruzione superiore dipendono da vari fattori. La questione più importante è fino a che punto i sistemi sono in grado di soddisfare le esigenze degli studenti, facendo in modo che la loro situazione finanziaria non rappresenti una barriera all'accesso o alla progressione negli studi, e fornendo loro servizi adeguati a sostenerli lungo i loro percorsi di studio. Va notato che tendenzialmente gli studenti soddisfatti della loro situazione finanziaria sono quelli le cui entrate dipendono in larga misura dall'aiuto dei genitori.

Uno sguardo all'**ECTS** come sistema di trasferimento e accumulazione mostra che la sua implementazione è quasi completa. Tuttavia, il collegamento tra i crediti e i risultati dell'apprendimento non si è ancora concluso, e in alcuni casi, al posto dell'ECTS, sono utilizzati altri sistemi dei crediti compatibili. Inoltre i crediti ECTS possono essere assegnati per scopi diversi, il che rende difficile una comprensione dei titoli ⁽¹¹⁾.

Per quanto riguarda l'**assicurazione della qualità**, gli indicatori sono stati ripensati e si concentrano sull'assicurazione esterna della qualità, sul livello della partecipazione studentesca all'assicurazione esterna della qualità e sul livello della partecipazione internazionale. In generale, i risultati confermano i notevoli cambiamenti intervenuti dall'avvio del Processo di Bologna; lo sviluppo dell'assicurazione della qualità è stato rapido e sono stati compiuti numerosi passi fondamentali per la cooperazione europea. Tuttavia, in merito alla partecipazione delle parti interessate all'assicurazione esterna della qualità, c'è ancora della strada da fare verso una partecipazione sistematica degli studenti a tutti i processi importanti. Inoltre il livello di partecipazione internazionale nell'assicurazione della qualità non è assolutamente uniforme all'interno dell'EHEA. Inoltre va notato che l'assicurazione della qualità si concentra principalmente su insegnamento e apprendimento, mentre i servizi di sostegno agli studenti e la ricerca sono esclusi. La conformità delle procedure di riconoscimento degli istituti al quadro normativo della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento esulano dall'attuale ambito dell'assicurazione della qualità. Il rapporto mostra inoltre che, nonostante l'importanza attribuita dai

⁽⁸⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 2, sezione 2.1.

⁽⁹⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 2, sezione 2.1.

⁽¹⁰⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 2, sezione 2.2.1.

⁽¹¹⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 2, sezione 2.2.2.

ministri nel comunicato di Bergen del 2005 al miglioramento del reciproco riconoscimento delle decisioni sull'accREDITamento o l'assicurazione della qualità, molti paesi rimangono riluttanti a trasferire la responsabilità dell'assicurazione esterna della qualità oltre i confini nazionali ⁽¹²⁾.

Nel complesso, le precedenti considerazioni confermano i risultati fin qui ottenuti dal Processo di Bologna. Nonostante i diversi metodi utilizzati per produrre questo rapporto, sembra che in linea di massima gli strumenti siano formalmente posti in essere. Tuttavia il successo nella loro implementazione dipende dal loro utilizzo sistematico. I risultati del rapporto suggeriscono che l'implementazione dell'ECTS, dell'apprendimento incentrato sullo studente, dei quadri delle qualifiche e dell'assicurazione interna della qualità dipendono dalla implementazione di successo dei risultati dell'apprendimento e dal collegamento tra le diverse linee d'azione. Inoltre la messa a punto della struttura a tre cicli non è ancora completa.

La partecipazione e il rendimento degli studenti nell'ambito dell'istruzione superiore dipendono da diversi fattori. La questione più importante è fino a che punto i sistemi siano in grado di soddisfare i bisogni degli studenti, facendo in modo che la loro condizione finanziaria non rappresenti una barriera all'accesso o alla progressione negli studi, e fornendo loro servizi adeguati a sostenerli lungo i loro percorsi di studio. Le tabelle di Eurostudent mostrano che tendenzialmente gli studenti soddisfatti della loro situazione finanziaria sono quelli le cui entrate dipendono in larga misura dall'aiuto dei genitori ⁽¹³⁾.

Per quanto riguarda gli accordi finanziari, il rapporto evidenzia una notevole diversità in termini di tasse e sistemi di sostegno presenti nell'ambito dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. Le realtà variano da situazioni in cui nessuno studente paga le tasse ad altre in cui tutti le pagano, e da situazioni in cui tutti gli studenti ricevono sostegno finanziario ad altre in cui nessuno ne riceve. Inoltre i livelli di tasse e sostegno, sia relativi (interni al paese) sia assoluti (tra paese e paese), sono a loro volta estremamente diversi. Gli studenti dell'EHEA studiano quindi in condizioni economiche molto diverse, e questo va tenuto presente nelle discussioni politiche europee sulle questioni del completamento degli studi e della mobilità ⁽¹⁴⁾.

Risultati effettivi e occupabilità

L'accesso all'istruzione superiore non basta. È per questo che il rapporto considera anche i risultati degli studi. I dati attualmente disponibili, seppur lacunosi, indicano notevoli differenze tra i paesi dell'EHEA. Inoltre nell'EHEA non sono ancora emerse una comprensione condivisa e la definizione di una strategia per migliorare i tassi di completamento degli studi. Finora solo una minoranza di paesi ha adottato strategie nazionali generali per affrontare il mancato completamento degli studi, e in alcuni paesi non esistono misure specifiche a tale scopo.

I risultati dell'istruzione superiore sono qui misurati sia in base ai livelli di qualifica conseguita e tassi di completamento, sia in base alle prospettive occupazionali per i diplomati. I tassi di completamento sono monitorati a livello nazionale e/o istituzionale nella maggior parte dei paesi. Questi dati sono utilizzati per la preparazione di statistiche annuali, l'analisi dell'efficienza, la pianificazione delle ammissioni e il dialogo con le parti interessate. Tuttavia ci sono dei limiti ai dati disponibili a livello comparativo. I dati relativi al completamento disponibili per 22 paesi dello Spazio europeo per l'istruzione superiore mostrano che circa tre quarti di coloro che si iscrivono a programmi di istruzione superiore completano i loro studi con il conseguimento del diploma. Si può affermare che l'implementazione della struttura a due cicli e l'introduzione del Sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti hanno migliorato la situazione. Inoltre rientrare nell'istruzione superiore in un momento successivo è più facile grazie ai sistemi basati sui crediti.

⁽¹²⁾ Per maggiori dettagli, vd. capitolo 3.

⁽¹³⁾ Per maggiori dettagli, vd. capitolo 4, sezione 4.4.

⁽¹⁴⁾ Per maggiori dettagli, vd. capitolo 4, sezione 4.4.

In generale, nell'ultimo decennio, gli uomini che hanno conseguito una qualifica dell'istruzione superiore sono in numero minore rispetto alle donne. Tuttavia le donne sono ancora leggermente sottorappresentate tra quanti hanno conseguito un dottorato.

Un importante indicatore dell'equità di un sistema di istruzione superiore è rappresentato dalla misura in cui i livelli di qualifica conseguita si trasmettono tra le generazioni. È stato dimostrato che il livello di istruzione dei genitori ha una forte influenza sui livelli di qualifica conseguita da parte dei figli, anche se i dati mostrano che questa relazione va indebolendosi. Nella maggior parte dei paesi dell'EHEA, tuttavia, le probabilità di conseguire una qualifica dell'istruzione superiore sono tra due e cinque volte maggiori per gli studenti con genitori dal livello di istruzione elevato rispetto agli studenti i cui genitori hanno un livello di istruzione medio. Di fatto, il background educativo dei genitori influisce più dello status di migrante sulle probabilità che gli studenti conseguano una qualifica dell'istruzione superiore ⁽¹⁵⁾.

In termini di occupazione, le stime per gli anni 2006 – 2010 mostrano che più è elevato il livello di istruzione, più è basso il livello di disoccupazione tra i giovani. Tuttavia, uno sguardo più attento mostra che in molti paesi il tasso di disoccupazione dei neodiplomati è notevolmente superiore rispetto a quello dei giovani con maggiore esperienza. Inoltre, in media, circa un quinto dei giovani con qualifiche di istruzione superiore sono impiegati in lavori che in genere non richiedono un tale titolo di studio. Questi elementi potrebbero indicare problemi di transizione tra l'istruzione superiore e il mercato del lavoro. Va tuttavia notato che i dati disponibili riflettono la nomenclatura ISCED 5A e 5B e non permettono di fare luce in modo adeguato sull'efficacia della struttura di diplomi a tre cicli ⁽¹⁶⁾. Pertanto, la rilevanza del primo ciclo per il mercato del lavoro e il suo impatto sull'avanzamento sociale è una questione che dovrà essere indagata ulteriormente nei prossimi rapporti.

Apprendimento permanente

L'istruzione superiore non è che uno degli elementi dell'apprendimento permanente. Sebbene l'apprendimento permanente sia stato uno dei temi centrali del Processo di Bologna, i documenti politici sono scarsi. Solo in pochi paesi i documenti d'indirizzo sull'istruzione superiore includono una definizione di "apprendimento permanente". Anche laddove tali documenti esistano, è difficile stabilire quali attività rientrino sotto questo concetto. La Carta delle università europee per l'apprendimento permanente, redatta dall'Associazione delle università europee (EUA) e alla quale i ministri fanno riferimento nel comunicato di Lovanio/Louvain-la-Neuve, dovrebbe aiutare a definire ulteriormente il concetto.

In assenza di una comprensione approfondita del concetto, l'offerta principalmente associata all'apprendimento permanente comprende corsi non formali organizzati dagli istituti di istruzione superiore accanto ai loro corsi di diploma formali, o corsi di diploma offerti secondo varie modalità diverse dai tradizionali schemi a tempo pieno. Il rapporto mostra che le esigenze degli studenti non tradizionali sono trattate con maggiore attenzione in alcuni paesi dell'EHEA. Ad esempio, sebbene la maggior parte dei paesi abbia introdotto opzioni di studio flessibili rivolte agli studenti non tradizionali, in diversi paesi tali percorsi di studio flessibili richiedono investimenti finanziari privati superiori rispetto ai tradizionali programmi di studio a tempo pieno ⁽¹⁷⁾.

Inoltre, in circa due terzi dei paesi, esiste uno status ufficiale di studente diverso da quello di studente a tempo pieno, la cui alternativa più frequente è rappresentata dallo status di studente a tempo parziale. L'età è un fattore significativo nella decisione da parte degli studenti di dedicarsi agli studi a tempo parziale, e gli studenti più anziani (dai trent'anni in su) hanno più probabilità di studiare a tempo parziale rispetto a quelli più giovani. I dati disponibili rivelano anche che, in circa metà dei paesi di

⁽¹⁵⁾ Per maggiori dettagli, vd. capitolo 4, sezione 4.1.

⁽¹⁶⁾ Per maggiori dettagli, vd. capitolo 5.

⁽¹⁷⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 6, sezione 6.4.2.

Bologna, gli studenti maturi possono ottenere il riconoscimento dell'apprendimento pregresso per accedere all'istruzione superiore o per avanzare all'interno del sistema⁽¹⁸⁾. Ciononostante, il riconoscimento dell'apprendimento pregresso è spesso soggetto a varie limitazioni e raramente può portare al conseguimento di qualifiche di istruzione superiore complete.

Aumentare la mobilità

Nel Processo di Bologna è stato posto per la prima volta un obiettivo quantitativo per la mobilità studentesca: entro il 2020 almeno il 20% dei diplomati dell'EHEA deve aver trascorso un periodo di studio o formazione all'estero. I dati statistici, tuttavia, non sono ancora sufficientemente affidabili per misurare il raggiungimento di tale obiettivo. Ciononostante vi sono stati notevoli miglioramenti metodologici, che favoriranno dati migliori e più esaurienti sulla mobilità, in particolare nel campo della mobilità dei crediti, e nei prossimi anni dovrebbe emergere un quadro più completo⁽¹⁹⁾.

I dati attualmente disponibili, incentrati soprattutto sulla mobilità dei titoli, mostrano che la maggior parte dei paesi di Bologna ha un tasso di mobilità in entrata e in uscita all'interno dell'EHEA inferiore al 10%, e più della metà dei paesi di Bologna ha valori inferiori al 5%. In futuro, unire i dati attualmente disponibili a dati più completi sulla mobilità favorirà una migliore valutazione dei risultati complessivi in relazione al benchmark⁽²⁰⁾.

Il rapporto mostra anche che esistono ostacoli reali e percepiti alla mobilità, che dovranno essere affrontati nei prossimi anni. Si tratta di una questione della massima importanza, perché la percezione e l'impatto di tali ostacoli varia in base alla condizione sociale. Se non controllato, un aumento dei tassi di mobilità potrebbe portare a una nuova dimensione della disparità sociale.

I paesi manifestano inoltre il desiderio di una mobilità più equilibrata, e in effetti i dati attuali mostrano flussi di mobilità sbilanciati tra specifici paesi e continenti. I motivi dello squilibrio nella mobilità sono vari, e alcuni – come ad esempio le disparità economiche tra paesi – non possono essere affrontati facilmente. Tuttavia si segnalano ancora molto spesso ostacoli legati a questioni amministrative e legali, e in particolare al riconoscimento dei periodi di studio all'estero⁽²¹⁾.

La mancanza di informazioni e gli ostacoli alla mobilità studentesca spesso si ripropongono nella discussione sulla mobilità del personale. A livello concettuale non c'è chiarezza su quali risorse umane dovranno essere prese in considerazione nelle future raccolte di dati statistici, e a livello europeo le uniche informazioni statistiche affidabili disponibili sono raccolte durante gli scambi di personale nell'ambito del programma Erasmus. Gli ostacoli principali alla mobilità del personale indicati dai paesi sono la conoscenza della lingua, questioni legali e circostanze personali⁽²²⁾.

Il rapporto mostra che molti paesi e istituti hanno ampliato drasticamente l'offerta di programmi congiunti da quando è iniziato il Processo di Bologna. Questi programmi congiunti offrono una struttura chiara in cui i periodi di mobilità sono integrati e riconosciuti più agevolmente, e dove l'istruzione superiore europea assume una forma tangibile nella realtà dell'istituto. Tuttavia, sebbene i programmi congiunti siano attualmente numerosi, esistono ancora pochi diplomi congiunti, in quanto permangono ostacoli normativi e amministrativi. Inoltre solo una minima parte degli studenti è in grado di partecipare ai programmi congiunti⁽²³⁾.

⁽¹⁸⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 6, sezione 6.5.

⁽¹⁹⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 7.

⁽²⁰⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 7, sezione 7.2.

⁽²¹⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 7, sezione 7.2.4 e 7.3.4.

⁽²²⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 7, sezione 7.4.

⁽²³⁾ Per ulteriori dettagli, vd. capitolo 2, sezione 2.1.4.

INTRODUZIONE

Il contesto di Bologna

La dichiarazione di Bologna è stata sottoscritta nel 1999 dai ministri dell'istruzione superiore di 29 paesi europei. Da qui ha preso il via il più significativo processo di collaborazione europea che abbia mai avuto luogo nel campo dell'istruzione superiore. Le riforme hanno interessato paesi europei ed extra-europei, e il numero dei paesi firmatari ufficiali è salito a 47 con l'adesione del Kazakistan ⁽²⁴⁾.

Il Processo di Bologna: dalla Sorbona a Lovanio/Louvain-la-Neuve, 1998-2009

Mobilità degli studenti e degli insegnanti	Mobilità degli studenti, degli insegnanti, dei ricercatori e del personale amministrativo	Dimensione sociale della mobilità	Portabilità di prestiti e borse di studio Miglioramento dei dati sulla mobilità	Attenzione a visti e permessi di lavoro	Sfide per i visti e i permessi di lavoro, i sistemi pensionistici e il riconoscimento	Obiettivo del 20% entro il 2020 per la mobilità degli studenti
Un sistema comune di diplomi a due cicli	Diplomi facilmente leggibili e confrontabili	Giusto riconoscimento Sviluppo di diplomi congiunti riconosciuti	Inclusione del dottorato come terzo ciclo	Adottati gli FQ-EHEA Lanciati i Quadri nazionali delle qualifiche	Quadri nazionali delle qualifiche entro il 2010	Quadri nazionali delle qualifiche entro il 2012
		Dimensione sociale	Accesso equo	Rafforzamento della dimensione sociale	Impegno a realizzare piani d'azione nazionali con un efficace monitoraggio	Obiettivi nazionali per la dimensione sociale da misurare entro il 2020
		Apprendimento permanente (LLL)	Allineamento delle politiche nazionali per l'apprendimento permanente Riconoscimento dell'apprendimento pregresso (RPL)	Percorsi di apprendimento flessibili nell'istruzione superiore	Ruolo dell'istruzione superiore nell'apprendimento permanente Partenariati per migliorare l'occupabilità	Apprendimento permanente come responsabilità pubblica che necessita di partenariati forti Appello a lavorare sull'occupabilità
Utilizzo dei crediti	Un sistema di crediti (ECTS)	ECTS e Supplemento al diploma (DS)	ECTS per l'accumulazione dei crediti		Necessità di un utilizzo coerente di strumenti e pratiche di riconoscimento	Continua implementazione degli strumenti di Bologna
	Cooperazione europea per l'assicurazione della qualità	Collaborazione tra professionisti del riconoscimento e dell'assicurazione della qualità	Assicurazione della qualità a livello di istituto, nazionale ed europeo	Adottati standard e linee guida europei per l'assicurazione della qualità	Creazione del Registro europeo per l'assicurazione della qualità (EQAR)	Qualità come obiettivo globale dello Spazio europeo dell'istruzione superiore
Europa della conoscenza	Dimensione europea dell'istruzione superiore	Attrattività dello Spazio europeo dell'istruzione superiore	Collegamenti tra istruzione superiore e aree di ricerca	Cooperazione internazionale sulla base di valori e dello sviluppo sostenibile	Adottata la strategia per migliorare la dimensione globale del Processo di Bologna	Rafforzare il dialogo sulla politica globale attraverso i Forum sulla politica di Bologna
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009
Dichiarazione della Sorbona	Dichiarazione di Bologna	Comunicato di Praga	Comunicato di Berlino	Comunicato di Bergen	Comunicato di Londra	Comunicato di Lovanio/Louvain-la-Neuve

⁽²⁴⁾ Dichiarazione di Budapest-Vienna sullo Spazio europeo dell'istruzione superiore, 12 marzo 2010.

La tabella traccia i momenti fondamentali delle conferenze ministeriali nell'ambito del Processo di Bologna fino al 2009. Mostra che si possono seguire diverse tematiche fondamentali nel corso del primo decennio. Esse includono un sistema comune di diplomi, un sistema europeo dei crediti, la mobilità, la cooperazione per l'assicurazione della qualità, i quadri nazionali delle qualifiche, l'apprendimento permanente, l'occupabilità e la dimensione sociale dell'istruzione superiore.

Il Comunicato di Lovanio/Louvain-la-Neuve ⁽²⁵⁾ stabilisce l'agenda per il nuovo decennio, con un nuovo obiettivo per la mobilità nel 2020, e traguardi ben definiti per le altre principali linee d'azione. Tali obiettivi e traguardi sono tutti presi in considerazione dal rapporto, e l'analisi combinata nel corso dei sette capitoli mira a presentare un quadro dell'attuale realtà dello Spazio europeo dell'istruzione superiore avviata con la dichiarazione di Budapest-Vienna del marzo 2010 (vd. Glossario e Note metodologiche per la lista dei paesi firmatari ufficiali).

Struttura del rapporto

Questo rapporto integrato è stato preparato per la Conferenza ministeriale europea svoltasi a Bucarest, in Romania, il 26-27 aprile 2012.

Fornisce un'immagine dello stato di implementazione del Processo di Bologna da varie prospettive, utilizzando dati raccolti nella prima metà del 2011. Presenta informazioni qualitative e dati statistici e copre tutti gli aspetti principali delle riforme educative che mirano al buon funzionamento dello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

Questo rapporto segue i Rapporti di Stocktaking del Processo di Bologna ed è nato da uno sforzo congiunto del Gruppo di follow-up di Bologna (BFUG) ed Eurostat, Eurostudent ed Eurydice, comunemente definiti nell'ambito del Processo come "istituti di raccolta dati".

Le informazioni qualitative sono state raccolte attraverso un questionario rivolto ai membri del BFUG che è stato inviato, dopo una consultazione con tutti gli attori nazionali coinvolti, dai rappresentanti di Bologna in 45 paesi tra il gennaio e il maggio 2011. Le informazioni sull'ex Repubblica jugoslava di Macedonia e la Russia sono parzialmente legate al mancato completamento del questionario. Regno Unito e Belgio hanno fornito due risposte ciascuno. Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord, pertanto, sono trattati come sistema di istruzione superiore separato dalla Scozia, e lo stesso vale per la Comunità fiamminga e francese del Belgio. Il questionario copriva tutti gli argomenti affrontati in questo rapporto, ad eccezione della mobilità. Le informazioni sulla mobilità sono state acquisite nell'autunno 2010 dal Gruppo di lavoro sulla mobilità in seno al Gruppo di follow-up di Bologna, in collaborazione con gli istituti di raccolta di dati. Il motivo di questa raccolta dati anticipata sta nel fatto che le informazioni erano necessarie per consentire al Gruppo di lavoro di elaborare una strategia per la mobilità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

Questo rapporto si basa prevalentemente su informazioni ufficiali sulla normativa, le norme e le politiche nazionali, integrate da dati statistici raccolti da Eurostat e dati delle indagini sulla popolazione studentesca europea forniti da Eurostudent. I dati di Eurostat sono estratti dalle raccolte di dati UOE, LFS ed EU-SILC ⁽²⁶⁾. Inoltre Eurostat ha svolto una specifica indagine per i paesi dello Spazio europeo dell'istruzione superiore che non fanno parte della regolare raccolta dati. I dati di Eurostudent sono tratti dalle serie di dati di Eurostudent IV analizzati dettagliatamente in *Eurostudent, 2011: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*.

⁽²⁵⁾ Il processo di Bologna 2020 – Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel prossimo decennio. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, Lovanio/Louvain-la-Neuve, 28-29 aprile 2009.

⁽²⁶⁾ Per ulteriori dettagli, vd. Glossario e note metodologiche.

Il lavoro degli istituti di raccolta dati è stato supervisionato dal Gruppo di follow-up di Bologna, e in particolare da un Gruppo di lavoro istituito per guidare tutti gli aspetti del processo di elaborazione. Il gruppo era presieduto da Germain Dondelinger (Lussemburgo) e Andrejs Rauhvargers (Lettonia). È stata avviata anche una stretta collaborazione con i gruppi di lavoro del Gruppo di follow-up di Bologna sulla mobilità, sulla dimensione sociale, l'apertura internazionale, i quadri delle qualifiche e il loro riconoscimento. Non è stato creato un contatto con i gruppi di lavoro responsabili del monitoraggio degli strumenti di trasparenza, in quanto si è concordato che l'argomento esulava dall'ambito di questo rapporto.

Il rapporto è suddiviso in sette capitoli tematici, ciascuno con un'introduzione che presenta la rilevanza dell'argomento nel Processo di Bologna e gli obiettivi condivisi, il contributo a questo rapporto da parte dei gruppi di lavoro del Gruppo di follow-up di Bologna, e una sintesi del contenuto del capitolo.

1. IL CONTESTO DELLO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

I 47 paesi dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) devono implementare le loro politiche in contesti molto diversi. Il primo capitolo del rapporto pone le basi per il confronto che seguirà, evidenziando le differenze tra i paesi dell'EHEA. Consente di comprendere le diverse strutture, dimensioni e condizioni in cui operano gli istituti di istruzione superiore.

Struttura del capitolo

La struttura del capitolo è la seguente. In primo luogo considera la dimensione della popolazione studentesca nei paesi dell'EHEA e l'andamento delle iscrizioni nell'istruzione terziaria per la fascia d'età 18-34 anni. Inoltre appura se i documenti d'indirizzo per l'istruzione superiore tengono conto delle proiezioni demografiche. In secondo luogo, il capitolo classifica gli istituti di istruzione superiore ed espone le differenze tra i diversi paesi. Infine mette a confronto i livelli della spesa pubblica per l'istruzione superiore nell'EHEA, e i cambiamenti prima e dopo la crisi economica.

1.1. Popolazione studentesca

La dimensione della popolazione studentesca varia notevolmente nei 47 paesi dell'EHEA. I numeri totali riportati nella figura 1.1 vanno da 754 nel Liechtenstein a 9.909.160 in Russia (anno accademico 2008/09). La Russia da sola rappresenta oltre il 25% della popolazione studentesca dell'intero Spazio europeo dell'istruzione superiore, mentre gli studenti dei cinque paesi con il più alto numero di studenti dell'istruzione terziaria (Russia, Turchia, Ucraina, Germania e Regno Unito) rappresentano più del 50%. Francia, Polonia, Italia e Spagna hanno più di 1.500.000 studenti, mentre ci sono meno di 200.000 studenti in 14 paesi (tra quelli in cui i dati sono disponibili). Ciò mostra chiaramente la diversità di contesti all'interno dell'EHEA.

Figura 1.1: Numero di studenti iscritti all'istruzione terziaria per livello ISCED, 2008/09

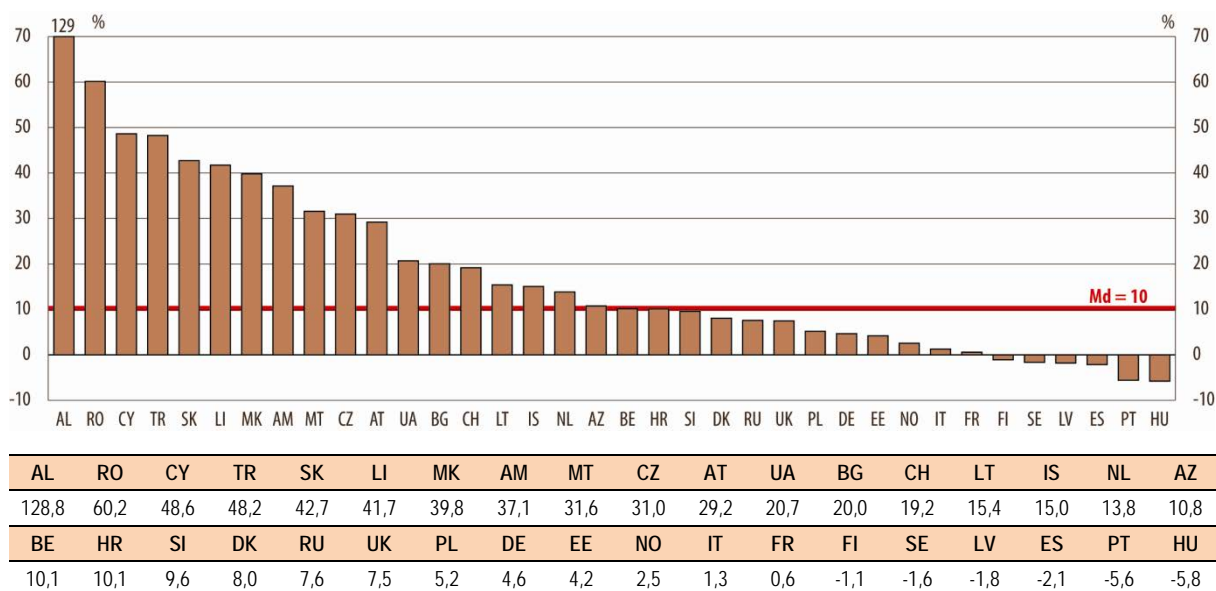
Numero	RU	TR	UA	DE	UK	FR	PL	IT	ES	RO	NL	BE	SE
TOTALE	9909160	2924281	2798693	2438600	2415222	2172855	2149998	2011713	1800834	1098188	618502	425219	422580
ISCED 5A	7513119	2013638	2364541	1998060	1806862	1548740	2096200	1966014	1472132	1069723	609868	205507	377191
ISCED 5B	2244125	874697	399332	440540	526667	552397	21304	6300	251491	573	885	207207	25478
ISCED 6	151916	35946	34820	:	81693	71718	32494	39399	77211	27892	7749	12505	19911
Numero	CZ	HU	PT	AT	FI	BG	AL	SK	DK	CH	NO	LT	IE
TOTALE	417573	397679	373002	308150	296691	274247	242590	234997	234574	233488	219282	210744	182609
ISCED 5A	360029	358445	357325	258519	275777	242574	223032	222519	198786	165680	211095	146422	126794
ISCED 5B	32638	32323	398	31160	122	27724	17450	2061	28725	48732	1258	61383	48494
ISCED 6	24906	6911	15279	18471	20792	3949	2108	10417	7063	19076	6929	2939	7321
Numero	AZ	AM	HR	MD	LV	SI	EE	MK	CY	IS	MT	LI	
TOTALE	180276	154639	139069	135147	125360	114391	68399	65200	30986	16919	10352	754	
ISCED 5A	142903	121444	92230	116084	102211	76318	42915	62836	17451	16312	9650	724	
ISCED 5B	35644	31803	43737	17205	21124	36079	23019	2135	13092	325	628	:	
ISCED 6	1729	1392	3102	1858	2025	1994	2465	229	443	282	74	30	

Note: l'anno di riferimento, per l'Albania, è il 2009/10.

Fonte: Eurostat, UOE e ulteriore raccolta per gli altri paesi dell'EHEA.

Per quanto riguarda la variazione nella popolazione studentesca totale tra gli anni 2003/04 e 2008/09, il quadro rimane molto variegato (vd. figura 1.2). In questi cinque anni si è registrata una lieve diminuzione nel numero degli studenti in sei paesi, mentre il numero degli studenti è notevolmente aumentato in Albania. Anche Romania, Cipro, Turchia, Slovacchia e Liechtenstein hanno riscontrato un incremento superiore al 40%. In generale, la popolazione studentesca ha subito un incremento superiore al 10,4% nella metà dei paesi dell'EHEA in questo periodo.

Figura 1.2: Variazione del numero totale di studenti iscritti all'istruzione terziaria tra 2003/04 e 2008/09



Note: Albania: dal 2003/04 al 2009/10.

Fonte: Eurostat, UOE e ulteriore raccolta per gli altri paesi dell'EHEA.

Certamente le variazioni nella popolazione studentesca dipendono da molti fattori, come ad esempio i cambiamenti demografici. Pertanto deve essere esaminato anche l'andamento delle iscrizioni, ovvero l'entità della popolazione studentesca come percentuale della popolazione in oggetto. Tali tendenze confermano i risultati di cui sopra in merito all'aumento del numero degli studenti. Come mostra la figura 1.3, in tutti i paesi la partecipazione all'istruzione terziaria è aumentata di un terzo tra il 1999 e il 2009, il che rispecchia il movimento continuo verso la "massificazione" dell'istruzione superiore. Tuttavia, l'aumento dei tassi di partecipazione non è omogeneo. Nei paesi con la massima crescita assoluta del numero degli studenti, anche i tassi di partecipazione sono aumentati di oltre il 50% nella fascia d'età 18-34. Altri paesi hanno avuto uno sviluppo più irregolare, con un picco a metà degli anni 2000 seguito da una leggera diminuzione della partecipazione all'istruzione superiore. Solo la Spagna mostra una continua diminuzione dei tassi di partecipazione nel corso del decennio.

Figure 1.3: Iscrizione all'istruzione terziaria per la fascia d'età 18-34 anni (% della popolazione totale), 1999-2009

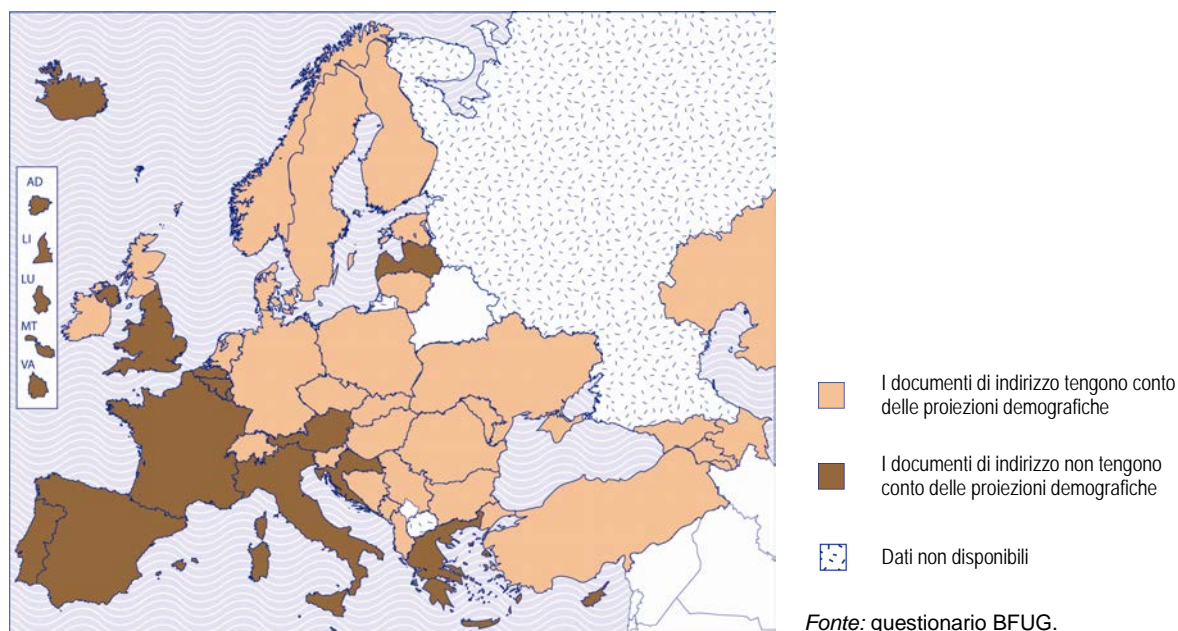


Note: i dati sono ordinati in base all'iscrizione all'istruzione terziaria nel 2009.

Fonte: Eurostat, raccolta dati UOE.

Nel delineare politiche e obiettivi dell'istruzione superiore, devono essere presi in considerazione anche i cambiamenti demografici e la variazione del numero degli studenti. La figura 1.4 mostra che, in circa il 60% dei paesi, i documenti di indirizzo per l'istruzione superiore tengono conto esplicitamente delle proiezioni demografiche. Da un lato, molti paesi sono preoccupati per la diminuzione del numero di giovani e per le conseguenze che questi cambiamenti avranno sulla partecipazione all'istruzione superiore e sul suo finanziamento. Dall'altro lato, diversi paesi si preparano per la crescente richiesta di competenze di una popolazione che sta invecchiando e per l'ingresso di studenti non tradizionali nell'istruzione superiore.

Figura 1.4: Proiezioni demografiche nei documenti di indirizzo per la politica dell'istruzione superiore, 2010/11



1.2. Istituti di istruzione superiore

Anche il tipo e il numero degli istituti di istruzione superiore varia tra i paesi dell'EHEA. Gli istituti di istruzione superiore possono essere a orientamento accademico o professionale; possono essere istituiti e finanziati dal settore pubblico o privato; o ci possono essere altre distinzioni nel contesto di un dato paese.

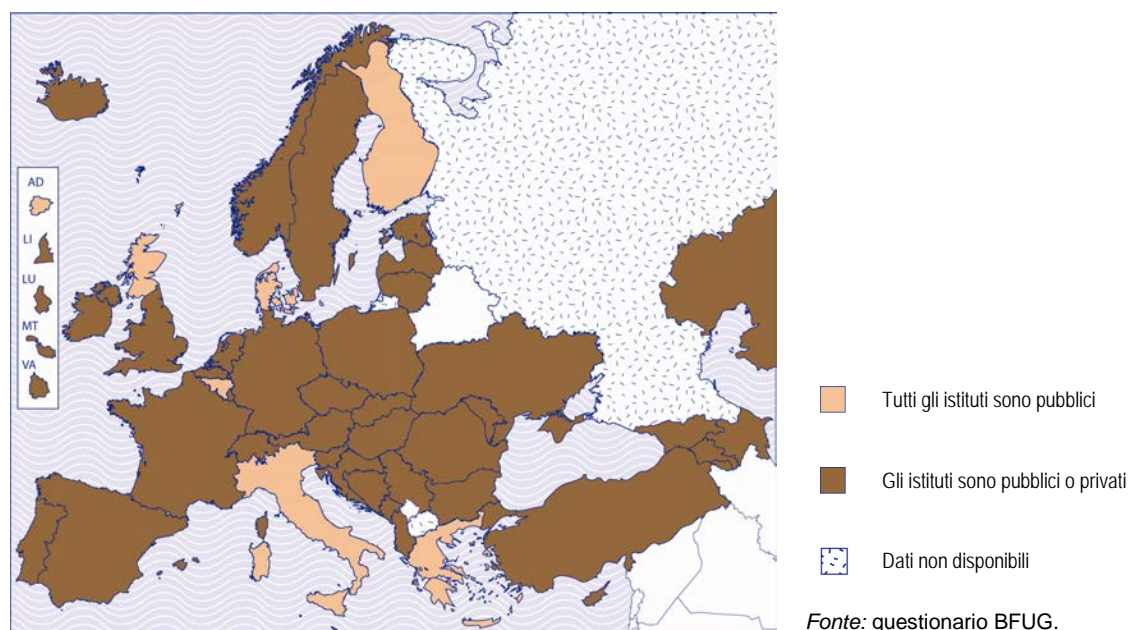
Innanzitutto gli istituti di istruzione superiore possono essere a orientamento accademico o professionale. Tuttavia questa distinzione è sempre meno netta. In molti paesi, le vecchie distinzioni tra istituti a orientamento accademico e professionale continuano formalmente a esistere, ma – in parte per via del Processo di Bologna – le differenze effettive sono in diminuzione o hanno totalmente smesso di esistere. In molti casi, ad esempio, sia gli istituti a orientamento accademico sia quelli a orientamento professionale possono offrire programmi accademici e professionali. Ciò significa anche che, sebbene possa esistere una distinzione (formale) tra gli istituti, non esistono differenze tra i diplomi conferiti. In altri casi, potrebbero non esserci distinzioni tra gli istituti, ma potrebbe esserci comunque diversità tra gli orientamenti dei programmi di studio. Pertanto è molto difficile creare una chiara tipologia dei paesi per questa dimensione. Per questo motivo tale tipologia non è inclusa in questo rapporto.

Una seconda distinzione che è possibile operare è quella tra istituti di istruzione superiore pubblici e privati. Questa distinzione si riferisce soprattutto alla fonte del finanziamento per gli istituti di istruzione superiore: fonti pubbliche o private (per una definizione dettagliata, vd. Glossario e note

metodologiche). Ciò significa anche che gli istituti di istruzione superiore di fondazione privata finanziati principalmente dallo stato o da fonti pubbliche sono qui considerati istituti pubblici.

La figura 1.5 mostra in quali paesi si applica la distinzione tra istituti pubblici e privati. Come mostra la figura, nella vasta maggioranza dei paesi dell'EHEA ci sono istituti di istruzione sia pubblici che privati. Tuttavia il peso degli istituti privati all'interno di un paese può variare. Mentre molti paesi hanno più istituti di istruzione superiore privati che pubblici, in diversi altri il numero degli istituti privati è piuttosto basso rispetto a quello degli istituti pubblici. Tutti gli istituti sono considerati pubblici in sei sistemi educativi (Andorra, Belgio (Comunità francese), Danimarca, Finlandia, Grecia e Italia).

Figura 1.5: Tipi di istituti di istruzione superiore: pubblici o privati (fonte di finanziamento), 2010/11



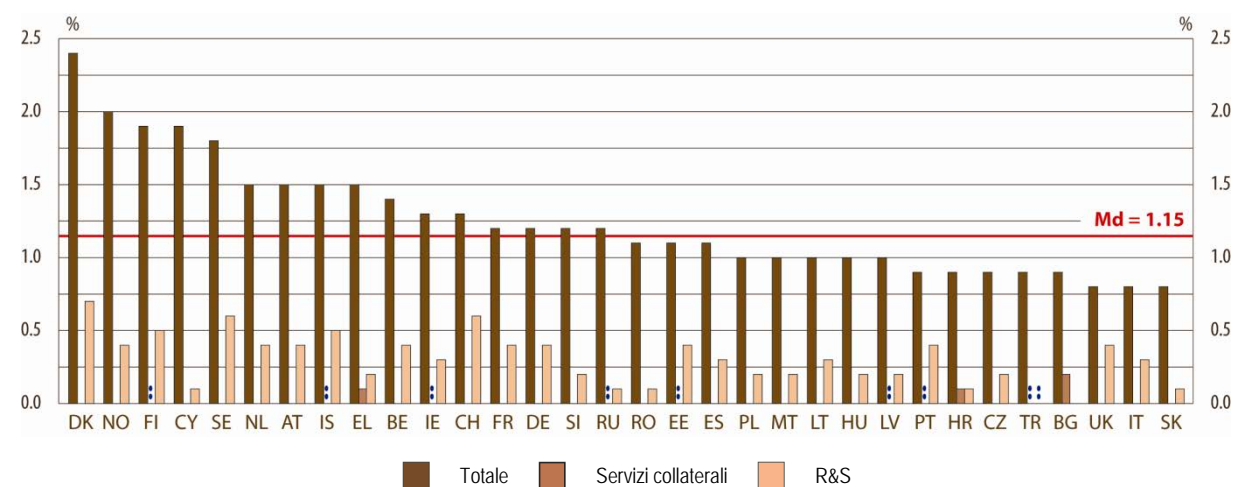
1.3. Spesa pubblica per l'istruzione superiore

Poiché gli istituti europei di istruzione superiore sono finanziati prevalentemente da fonti pubbliche, è interessante anche confrontare la spesa pubblica per l'istruzione superiore nell'EHEA. Questo paragrafo è dedicato a tale confronto sulla base di indicatori Eurostat. Presi singolarmente, nessuno degli indicatori presentati sotto è in grado di fornire una base sufficiente per confrontare i paesi dell'EHEA, ma considerati insieme forniscono un'ampia panoramica sulle affinità e le differenze. Va tuttavia notato che, poiché i più recenti dati disponibili nella raccolta dati UOE (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat) risalgono al 2008, questi indicatori non riflettono ancora gli effetti della crisi economica, sebbene essa abbia avuto un impatto notevole sui livelli del finanziamento pubblico (vd. EACEA/Eurydice, 2011b). Per questo motivo, verso la fine di questo paragrafo saranno presi in considerazione dati aggiuntivi compilati secondo la classificazione COFOG (Classificazione delle funzioni delle amministrazioni pubbliche) (sulle differenze tra dati UOE e dati COFOG, vd. Glossario e note metodologiche).

Un indicatore della spesa pubblica per l'istruzione terziaria è il rapporto tra spesa pubblica e PIL. Questo indicatore "rappresenta la percentuale del reddito disponibile prodotto in un'economia che viene destinata all'istruzione superiore" (Eurostat ed Eurostudent 2009, p. 75). Come mostra la figura 1.6, nel 2008, la massima spesa pubblica annuale per l'istruzione superiore in relazione al PIL si è registrata in Danimarca e in Norvegia (più del 2%). La minima spesa pubblica annuale è stata quella della Slovacchia (0,78% del PIL). La spesa mediana dell'EHEA per l'istruzione superiore è stata pari all'1,15% del PIL.

Oltre alla spesa pubblica totale per l'istruzione terziaria, la figura 1.6 rappresenta la spesa diretta destinata ai servizi collaterali e alle attività di R&S. In tutti i paesi, la spesa diretta per i servizi collaterali rappresenta una minima parte della spesa totale, mentre la spesa per le attività di R&S può arrivare a rappresentare quasi la metà della spesa totale per l'istruzione terziaria, come accade in Svizzera (49%), Portogallo (47%) e Regno Unito (46%). Nei paesi in cui la spesa per la R&S è alta, la percentuale della spesa di base per l'istruzione è inferiore (la spesa di base per l'istruzione è la parte della spesa totale che rimane dopo aver sottratto la spesa per servizi collaterali e R&S). La spesa di base per l'istruzione include il sostegno fornito agli studenti, che sarà trattato dettagliatamente dalla figura 4.20. La percentuale di questo sostegno influenza il livello della spesa complessiva; ad esempio, il sostegno fornito agli studenti rappresenta una percentuale significativa della spesa pubblica per l'istruzione sia in Danimarca che in Norvegia.

Figura 1.6: Spesa pubblica annua per l'istruzione terziaria come % del PIL, 2008



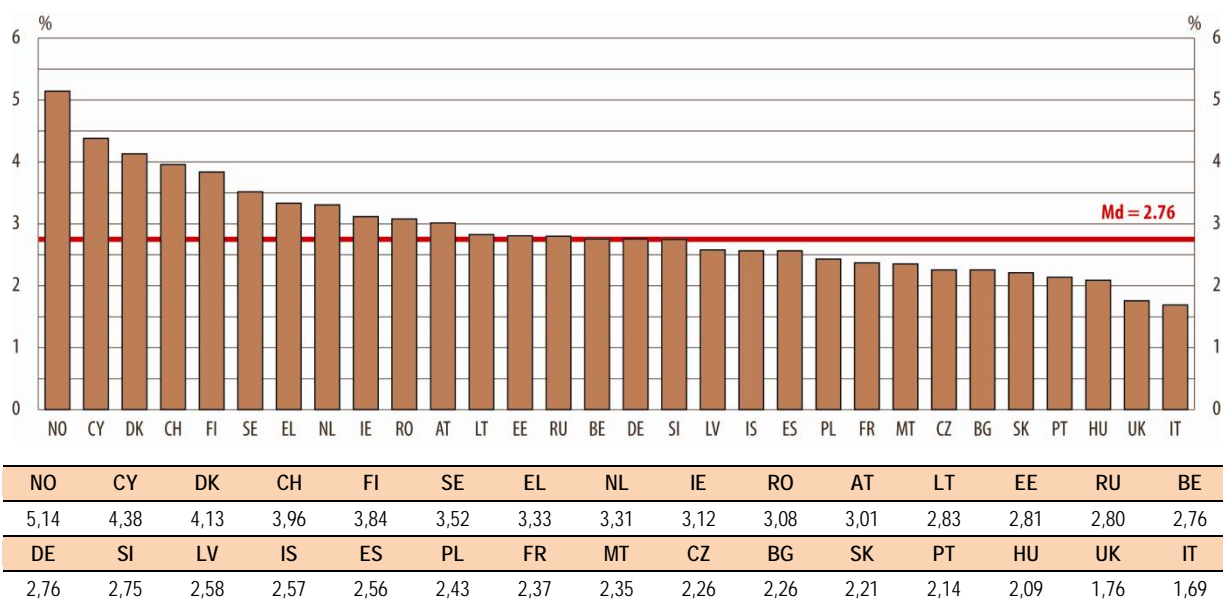
	DK	NO	FI	CY	SE	NL	AT	IS	EL	BE	IE	CH	FR	DE	SI	RU
Totale	2,41	2,05	1,89	1,86	1,82	1,52	1,49	1,49	1,48	1,37	1,32	1,29	1,25	1,22	1,21	1,18
Servizi collaterali	0,00	0,01	:	0,01	0,00	0,00	0,01	:	0,11	0,02	:	0,00	0,04	0,02	0,00	:
R&S	0,74	0,41	0,52	0,14	0,62	0,44	0,40	0,52	0,22	0,38	0,33	0,63	0,40	0,36	0,17	0,06
	RO	EE	ES	PL	MT	LT	HU	LV	PT	HR	CZ	TR	BG	UK	IT	SK
Totale	1,12	1,11	1,07	1,04	1,04	1,03	1,02	1,00	0,95	0,94	0,93	0,91	0,86	0,84	0,84	0,78
Servizi collaterali	0,00	:	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	:	:	0,08	0,01	:	0,19	0,00	0,02	0,04
R&S	0,11	0,45	0,27	0,16	0,17	0,27	0,19	0,20	0,44	0,06	0,18	:	0,02	0,39	0,34	0,11

Note: Russia: 2009; Romania: 2007; Turchia: 2006; Grecia: 2005.

Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE).

La spesa pubblica per l'istruzione terziaria può essere confrontata anche con altre spese nazionali. La figura 1.7 mostra la spesa pubblica annua dedicata all'istruzione terziaria come percentuale della spesa pubblica totale. I paesi con la percentuale più elevata di spesa per l'istruzione terziaria sono la Norvegia (5,14%), Cipro (4,38%) e Danimarca (4,13%), mentre i paesi che destinano all'istruzione superiore la più bassa percentuale della spesa rispetto agli altri paesi sono l'Italia (1,69%) e il Regno Unito (1,76%). La spesa mediana per l'istruzione terziaria nell'EHEA rappresenta il 2,76% del bilancio.

Figura 1.7: Spesa pubblica annua per l'istruzione terziaria come % della spesa pubblica totale, 2008

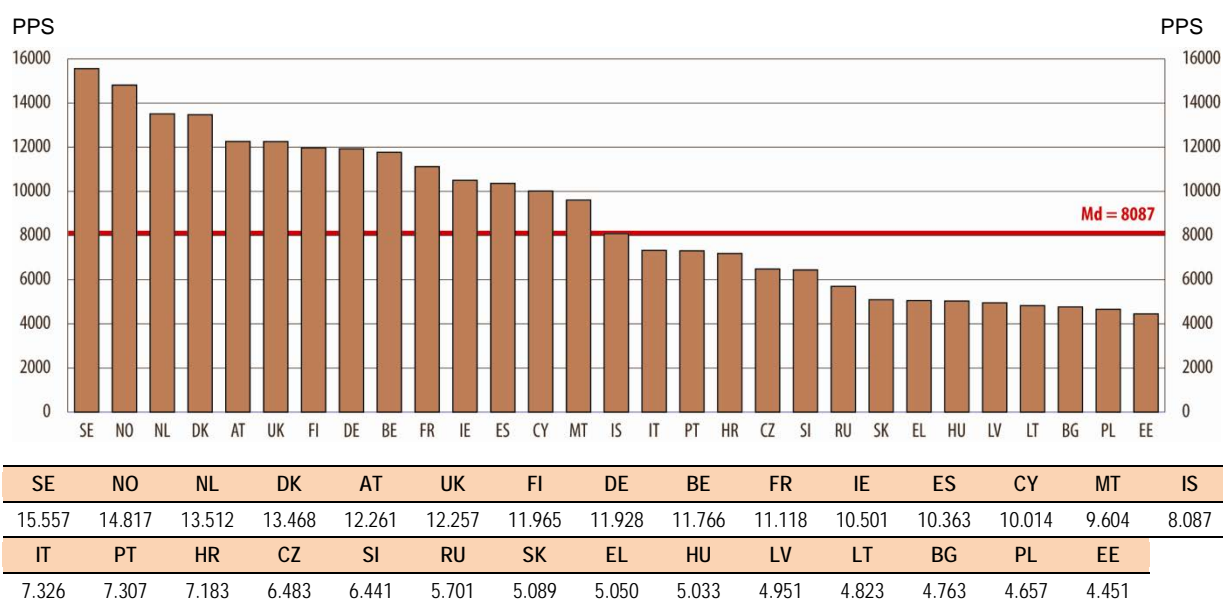


Note: Russia: 2009; Romania: 2007; Grecia: 2005.

Fonte: Eurostat, (raccolta dati UOE).

Un terzo indicatore della spesa pubblica per l'istruzione terziaria è la spesa totale annua per gli istituti di istruzione terziaria per studente equivalente a tempo pieno (ETP). Questo indicatore "riflette l'investimento finanziario di un paese in relazione alla dimensione della popolazione studentesca" (Eurostat ed Eurostudent 2009, p. 77). Secondo la figura 1.8, la spesa totale annua per studente equivalente a tempo pieno raggiunge i livelli più alti in Svezia, Norvegia, Paesi Bassi e Danimarca (oltre 13.000 EUR SPA), e i più bassi in Lettonia, Lituania, Bulgaria, Polonia e Estonia (meno di 5.000 EUR SPA). Il valore mediano per l'EHEA è di 8.087 EUR SPA.

Figura 1.8: Spesa pubblica annua per gli istituti di istruzione terziaria per studente equivalente a tempo pieno in EUR SPA, 2008

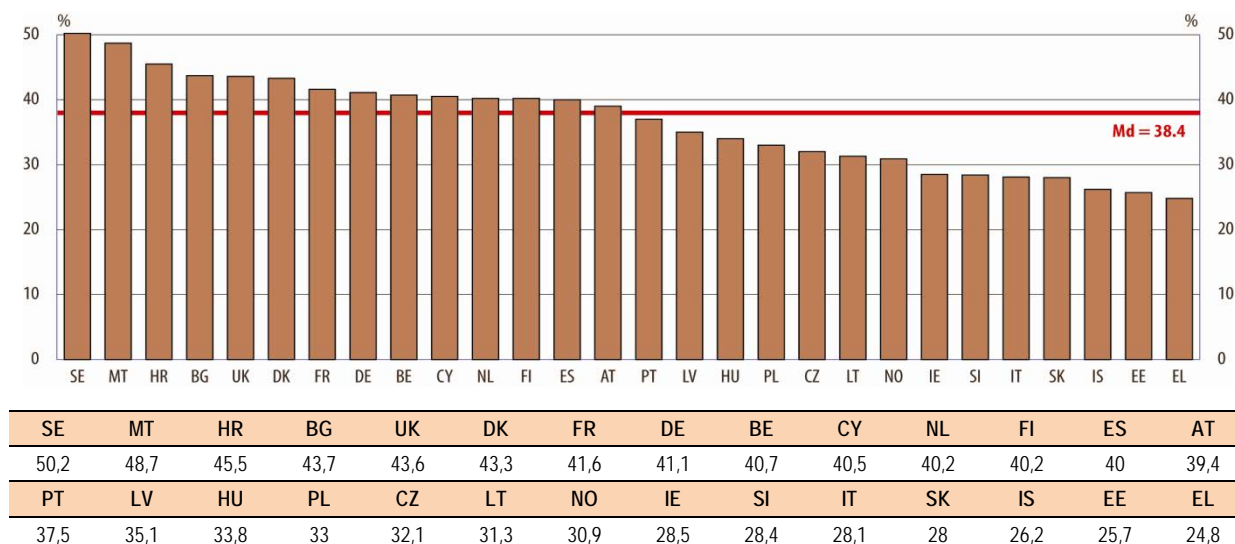


Note: Russia: 2009; Irlanda: 2007; Ungheria: 2006; Grecia: 2005.

Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE).

Tuttavia, questi dati vanno interpretati con cautela. Le informazioni indicano una relazione positiva tra la spesa per studente e la ricchezza di un paese (misurata come PIL pro capite). Un modo per tenere conto delle differenze nella ricchezza consiste nel prendere in considerazione la spesa per studente relativa al PIL pro capite (entrambi in EUR SPA). Come mostra la figura 1.9, mentre per alcuni paesi il quadro non cambia (ad esempio, la Svezia continua a figurare come il paese con la più alta spesa per studente ETP), qualche paese a basso PIL (ad esempio Croazia e Bulgaria) compiono uno sforzo finanziario più consistente in relazione alla loro ricchezza rispetto ad altri paesi con PIL pro capite più elevato.

Figura 1.9: Spesa pubblica annua per gli istituti di istruzione terziaria per studente equivalente a tempo pieno in EUR SPA relativa al PIL per abitante in EUR SPA, 2008



Note: Irlanda: 2007; Ungheria: 2006; Grecia: 2005.

Fonte: Eurostat.

Ciononostante, questi indicatori mostrano solo un confronto statico tra i paesi per l'anno 2008. Per avere un quadro più completo della spesa pubblica per l'istruzione terziaria, dovremmo prenderne in esame anche i cambiamenti nei vari paesi nel corso del tempo. Ciò è ancora più importante alla luce della recente crisi economica. Il rapporto Eurydice *La modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa* mostra che diversi paesi hanno operato dei tagli di bilancio dal 2008/09 al 2009/10. I tagli più severi sono avvenuti in Irlanda, Lettonia e Islanda (EACEA/Eurydice 2011b, p. 41). Dal 2009/10 al 2010/11, tuttavia, la spesa per l'istruzione superiore è aumentata nella maggior parte dei paesi, in parte per via dell'adozione di pacchetti di stimolo. Ciononostante alcuni paesi, in particolare Islanda, Irlanda e Grecia, in quel periodo hanno operato notevoli tagli di bilancio (EACEA/Eurydice 2011b, p. 42).

Seguendo un approccio cumulativo (sommando tutti i tagli dal 2008 in poi), l'Associazione universitaria europea (EUA) indica tagli di bilancio ancora più severi per l'istruzione superiore (EUA, 2011a). Secondo il rapporto dell'EUA e il suo sito web, i tagli di maggiore entità si sono riscontrati in Ungheria, Grecia, Islanda, Italia, Irlanda, Lettonia e Regno Unito⁽²⁷⁾. Inoltre in diversi altri paesi ci sono stati tagli quantomeno lievi (EUA 2011a, pp. 2-4; EUA, 2011b).

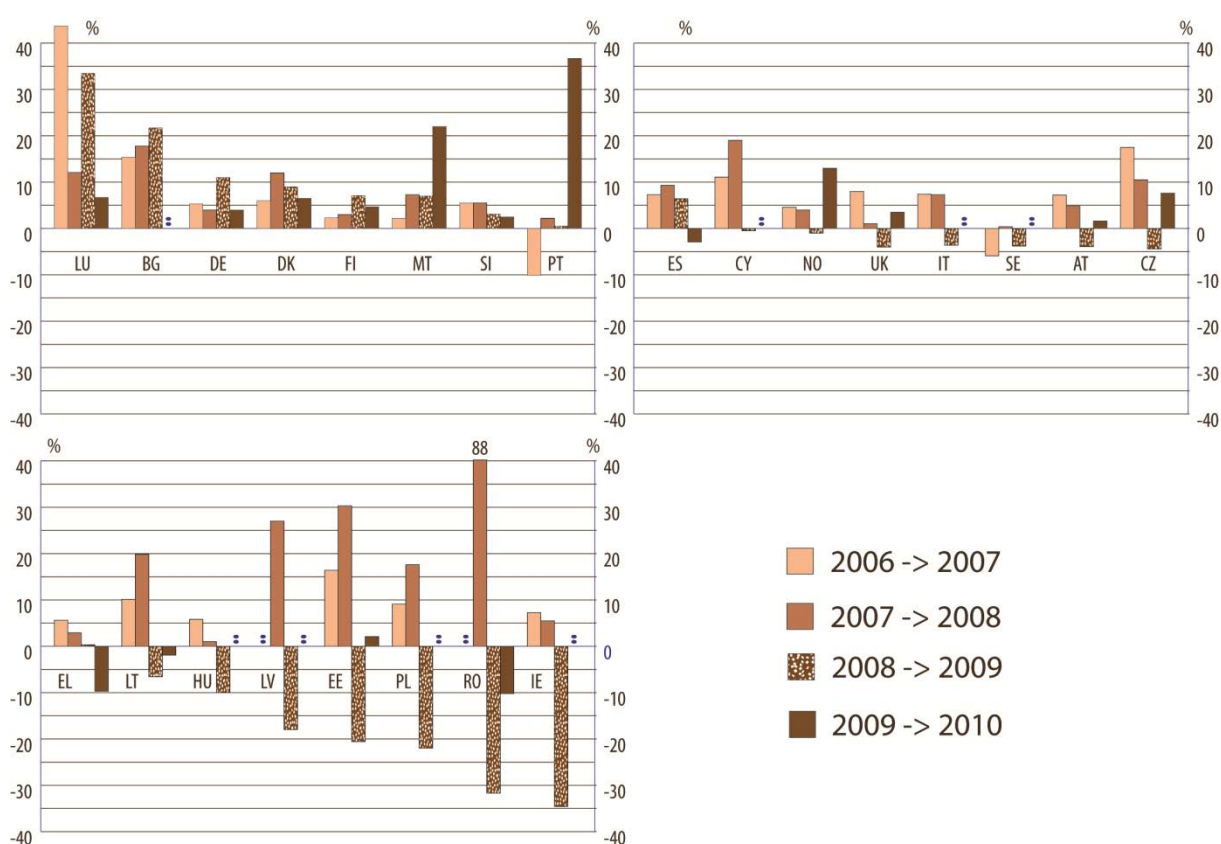
Tuttavia i tagli al bilancio dell'istruzione superiore non implicano necessariamente minori risorse per l'istruzione superiore. In alcuni casi (ad esempio nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)), la spesa pubblica è sostituita da contributi privati (ad esempio dai diplomati attraverso le tasse). Tali riduzioni della spesa pubblica sono diverse dai tagli alla spesa che non implicano flussi di finanziamento compensatori.

⁽²⁷⁾ I dati si intendono per il Regno Unito nel suo complesso. Tuttavia non si sono riscontrati tagli di bilancio in Scozia.

Inoltre introdurre tagli nei bilanci per l'istruzione superiore non è stata una risposta uniforme alla crisi in Europa. Per questo motivo, la figura 1.10 esamina i cambiamenti nella spesa pubblica in quattro intervalli annuali (dal 2006 al 2007, dal 2007 al 2008, dal 2008 al 2009, e dove sono disponibili dati, dal 2009 al 2010). Poiché non ci sono dati disponibili per l'intervallo dal 2009 al 2010 nella raccolta di dati UOE, per questa analisi si è fatto ricorso a dati compilati secondo la classificazione COFOG. Purtroppo i dati disponibili in questa banca dati riguardano un numero minore di paesi.

Nella figura 1.10 i paesi sono suddivisi in tre gruppi. Nel primo gruppo di paesi non c'è stata nessuna diminuzione nella spesa pubblica per l'istruzione terziaria dopo la crisi (né dal 2008 al 2009, né dal 2009 al 2010). Al contrario, la spesa pubblica per l'istruzione terziaria in alcuni di questi paesi è aumentata considerevolmente in almeno uno degli anni post-crisi, in particolare in Lussemburgo, Bulgaria, Malta e Portogallo (sebbene in quest'ultimo caso ci sia stata una diminuzione relativamente seria prima della crisi, dal 2006 al 2007).

Figura 1.10: Variazioni annue nella spesa pubblica per l'istruzione terziaria tra il 2006 e il 2010



	LU	BG	DE	DK	FI	MT	SI	PT	ES	CY	NO	UK
2006-2007	43,7	15,4	5,3	5,8	2,3	2,2	5,5	-10,1	7,3	11,1	4,6	7,6
2007-2008	12,1	17,8	4,1	12,1	3,0	7,3	5,5	2,2	9,3	19,0	4,3	0,8
2008-2009	33,5	21,7	11,0	9,4	7,1	7,0	3,1	0,5	6,4	-0,5	-0,9	-3,5
2009-2010	6,7	:	3,7	6,5	4,7	22,0	2,5	36,7	-2,9	:	12,7	3,5
	IT	SE	AT	CZ	EL	LT	HU	LV	EE	PL	RO	IE
2006-2007	7,4	-5,9	7,2	17,5	5,6	10,1	5,8	:	16,4	9,1	:	7,2
2007-2008	7,3	0,4	4,8	10,5	2,9	19,8	1,0	27,1	30,3	17,6	88,3	5,5
2008-2009	-3,6	-3,8	-3,9	-4,4	0,3	-6,6	-10,0	-18,5	-20,6	-22,0	-31,7	-34,6
2009-2010	:	:	1,6	7,6	-9,7	-1,9	:	:	2,1	:	-10,2	:

Note: all'interno di ciascun gruppo, i dati sono ordinati secondo il grado di cambiamento tra il 2008 e il 2009.

Fonte: Eurostat (conti nazionali, statistiche finanziarie governative, COFOG).

Nel secondo gruppo di paesi, sebbene la spesa pubblica per l'istruzione terziaria sia diminuita dopo il 2008 (per almeno un anno), la riduzione non è mai stata superiore al 5% e/o è stata compensata da un aumento negli altri anni post-crisi.

Infine, nel terzo gruppo di paesi la spesa pubblica per l'istruzione terziaria è diminuita notevolmente. Le riduzioni maggiori sono state riscontrate in Irlanda (34,6% dal 2008 al 2009) e Romania (31,7% dal 2008 al 2009 e 10,2% tra il 2009 e il 2010). Ciononostante, la spesa pubblica in Romania è cresciuta considerevolmente prima della crisi (88,3% tra il 2007 e il 2008), il che può essere in parte spiegato dal notevole incremento della popolazione studentesca (vd. Figura 1.2). Anche alcuni degli altri paesi di questo gruppo hanno avuto una crescita relativamente alta nella spesa per l'istruzione terziaria prima della crisi.

Questi dati mostrano chiaramente che i paesi hanno reagito in modo diverso alla crisi e alla conseguente recessione a livello di spesa pubblica per l'istruzione terziaria. Ciononostante, la variazione mediana per l'anno dal 2008 al 2009 è stata negativa, con una flessione del 2,2% nella spesa pubblica per l'istruzione terziaria.

Conclusioni

I paesi dell'EHEA devono implementare le riforme in contesti molto diversi. Il numero degli studenti varia enormemente da paese a paese. Inoltre, se è vero che i cambiamenti demografici riguardano la maggior parte dei paesi, alcuni si trovano di fronte a un aumento relativamente alto della popolazione studentesca, mentre altri prevedono una diminuzione. Tali differenze possono avere un impatto sugli obiettivi principali e sulla velocità della riforma dell'istruzione superiore.

Esistono differenze anche riguardo all'orientamento e al finanziamento degli istituti di istruzione superiore. Mentre in alcuni paesi tutti gli istituti di istruzione superiore sono finanziati principalmente da fonti pubbliche, in altri c'è una percentuale più elevata di istituti privati. Inoltre anche i livelli della spesa pubblica variano all'interno dell'EHEA. Analogamente, anche le reazioni alla recente crisi economica variano all'interno dello Spazio: mentre in alcuni paesi la spesa pubblica è aumentata considerevolmente dopo il 2008, in altri ci sono stati notevoli tagli al bilancio. Ciononostante, il risultato della crisi è stato una diminuzione complessiva nella spesa pubblica per l'istruzione superiore.

2. DIPLOMI E QUALIFICHE

Il contesto di Bologna

L'adozione di un sistema di diplomi facilmente leggibili e confrontabili, allo scopo di promuovere l'occupabilità dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo di istruzione superiore, rientra tra le principali linee d'azione della dichiarazione di Bologna. Il rapporto Trends I redatto prima dell'adozione della dichiarazione di Bologna nel 1999 ha rivelato la presenza di un'ampia varietà di sistemi di istruzione superiore in Europa: sistemi con diploma di primo e secondo livello in alcuni paesi; programmi lunghi (da quattro a sei anni) che sfociano in un diploma più o meno equivalente al diploma di secondo livello in altri paesi; alcuni sistemi con diversi livelli non compatibili con i sistemi di diplomi di primo e secondo livello (EUA, 1999). La principale conclusione del rapporto, condivisa dai firmatari della dichiarazione di Bologna, era la necessità di una maggiore trasparenza e fiducia tra i sistemi di istruzione superiore al fine di migliorare l'attrattività e la competitività dell'Europa nel mondo. Trends I ha anche evidenziato la possibilità che i sistemi europei di istruzione superiore convergano in programmi a due cicli (primo e secondo livello) della durata di tre-quattro anni e uno-due anni rispettivamente, con un livello pre-diploma in alcuni paesi (EUA, 1999).

La dichiarazione di Bologna, pertanto, invocava l'adozione di un sistema essenzialmente basato su due cicli principali, primo livello e secondo livello, e stabiliva i requisiti per accedere al secondo ciclo: "L'accesso al secondo ciclo richiede il superamento degli studi del primo ciclo, della durata di almeno tre anni ⁽²⁸⁾". Nel 2011 alcuni paesi avevano già adottato la struttura a due cicli ⁽²⁹⁾. Alla conferenza di Berlino nel 2003, i ministri hanno concluso che era in corso un'ampia ristrutturazione e si sono impegnati a quantomeno avviare l'introduzione del sistema a due cicli entro il 2005 ⁽³⁰⁾. Data l'importanza della ricerca quale parte integrante dell'istruzione superiore in Europa, a Berlino i ministri hanno anche ritenuto necessario andare oltre la struttura a due cicli principali dell'istruzione superiore per includere il livello dottorale come terzo ciclo. I ministri hanno anche assunto l'impegno di elaborare un quadro generale di qualifiche per lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) e in questo contesto hanno chiesto al BFUG di esplorare come un'istruzione superiore di durata più breve fosse legata al primo ciclo di un quadro di qualifiche.

All'epoca della conferenza dei ministri di Bergen nel 2005, il sistema dei diplomi di Bologna era stato attuato su ampia scala e oltre la metà degli studenti era iscritta ai due cicli nella maggior parte dei paesi. Tuttavia c'erano ancora degli ostacoli di accesso tra i cicli. Mentre gli anni seguenti hanno registrato dei progressi, il Rapporto di Stocktaking del 2009 ha tuttavia concluso che molti diplomati del primo ciclo hanno riscontrato delle difficoltà nell'accedere al secondo. Alcune di queste difficoltà erano legate al fatto che non tutti i diplomi di primo ciclo forniscono accesso diretto al secondo ciclo, ed era pertanto raccomandata una maggiore trasparenza.

Nello scenario post-Bologna dell'istruzione superiore, sono emersi e sono stati incoraggiati programmi e diplomi congiunti. Già nel Comunicato di Praga del 2001, i ministri hanno invocato un aumento dei curricula di programmi offerti in collaborazione con istituti di paesi diversi e che sfocino in un diploma congiunto riconosciuto, al fine di promuovere la dimensione europea dell'istruzione superiore ⁽³¹⁾. Il lancio del programma Erasmus Mundus da parte della Commissione europea nel 2004 ha dato

⁽²⁸⁾ Dichiarazione di Bologna del 19 giugno 1999.

⁽²⁹⁾ Verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Comunicato dei ministri europei dell'istruzione superiore, Praga, 19 maggio 2001.

⁽³⁰⁾ Realizzare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Comunicato della conferenza dei ministri europei dell'istruzione superiore, Berlino, 19 settembre 2003.

⁽³¹⁾ Verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Comunicato dei ministri europei dell'istruzione superiore, Praga, 19 maggio 2001.

ulteriore impulso allo sviluppo di programmi congiunti di diplomi di secondo livello, quale mezzo per aumentare l'attrattività dell'istruzione superiore europea in Europa e in tutto il mondo.

Il progresso verso strutture di diplomi più convergenti è stato facilitato da un numero di "strumenti" preesistenti che sono stati introdotti nel Processo di Bologna per favorire la trasparenza e il riconoscimento reciproco. In particolare, il Sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti (ECTS) e il Supplemento al diploma (DS) sono stati fondamentali per l'implementazione delle riforme di Bologna sin dall'inizio del Processo. Inoltre sono stati aggiunti i quadri nazionali delle qualifiche come terzo strumento per contribuire a sviluppare una maggiore trasparenza nello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

L'ECTS era citato nella dichiarazione di Bologna del 1999 nel contesto del trasferimento dei crediti "quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti" con l'obiettivo di assegnare crediti agli studenti stranieri⁽³²⁾. Tuttavia è andato ben oltre questa finalità: "I crediti potranno anche essere acquisiti in contesti di istruzione non superiore, incluso l'apprendimento permanente, purché siano riconosciuti dalle università riceventi interessate"⁽³³⁾. Nel loro Comunicato di Praga, i ministri hanno espresso chiaramente "che per i corsi di studio è necessario adottare degli elementi costitutivi comuni basati su un sistema di crediti come l'ECTS, o compatibile con esso, che consentano sia la funzione di accumulazione che quella di trasferimento dei crediti"⁽³⁴⁾. A Berlino nel 2003 i ministri hanno sottolineato che l'ECTS non deve essere utilizzato soltanto per il trasferimento dei crediti, ma anche per la loro accumulazione⁽³⁵⁾, e a Bergen nel 2005 hanno concordato le fasce indicative di crediti per i primi due cicli.

Il Supplemento al diploma, sviluppato dalla Commissione europea, il Consiglio d'Europa e l'UNESCO negli anni '90, è un modello standardizzato che contiene una descrizione della natura, del livello, del contesto, dei contenuti e dello status degli studi completati da un individuo annotati sul diploma originale. Il Comunicato di Berlino indica che l'obiettivo del Supplemento al diploma è aumentare la trasparenza dell'istruzione acquisita allo scopo di assicurare l'occupabilità e facilitare il riconoscimento accademico per gli studi successivi. A Berlino i ministri hanno concordato che, a partire dal 2005, tutti i diplomati devono ricevere il Supplemento al diploma in modo automatico e gratuito.

Il terzo strumento introdotto e sviluppato nel Processo di Bologna è il Quadro nazionale delle qualifiche (NQF). È uno strumento per descrivere ed esprimere in modo chiaro le differenze tra le qualifiche in tutti i cicli e i livelli educativi. All'incontro di Bergen del 2005, i ministri hanno adottato il Quadro globale delle qualifiche dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (QQ-SEIS) e si sono impegnati a sviluppare quadri nazionali di qualifiche che devono far riferimento alla struttura a tre cicli e utilizzare descrittori generici basati sui risultati dell'apprendimento, sulle competenze e i crediti. Nel 2008 l'adozione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), da parte degli stati membri dell'Unione europea, ha posto un'ulteriore enfasi sull'orientamento ai risultati dell'apprendimento, i crediti e il profilo delle qualifiche. Idealmente i NQF operano in stretta collaborazione con l'ECTS e il Supplemento al diploma.

Il riconoscimento è stato al centro del Processo di Bologna fin dal suo inizio, e ha ottenuto una grande attenzione nel corso di tutto il Processo. Assicurare un giusto riconoscimento sul piano pratico e teorico è una *condicio sine qua non* per il buon funzionamento dello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

⁽³²⁾ Dichiarazione di Bologna del 19 giugno 1999.

⁽³³⁾ Ibid.

⁽³⁴⁾ Verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Comunicato dei ministri europei dell'istruzione superiore, Praga, 19 maggio 2001.

⁽³⁵⁾ Realizzare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Comunicato della conferenza dei ministri europei dell'istruzione superiore, Berlino, 19 settembre 2003.

Gruppi di lavoro del BFUG sui quadri delle qualifiche e il loro riconoscimento

Il Gruppo di lavoro 2009-2012 sui quadri delle qualifiche è stato incaricato di adottare e fornire raccomandazioni sulle principali questioni politiche legate ai quadri delle qualifiche. Nel frattempo, questo rapporto si concentra sui progressi compiuti nell'istituzione di quadri nazionali delle qualifiche. La stretta collaborazione tra il Gruppo di lavoro di indagine e il Gruppo di lavoro sui quadri delle qualifiche ha assicurato l'adozione chiara e coerente di questi compiti complementari.

Il Gruppo di lavoro sul riconoscimento 2009-2012 è stato incaricato di dar seguito alle raccomandazioni di analizzare i piani d'azione nazionali sul riconoscimento, al fine di rendere il riconoscimento delle qualifiche e dei crediti più coerente nello Spazio europeo dell'istruzione superiore e migliorare il riconoscimento con le altre parti del mondo. La collaborazione è stata particolarmente agevole in quanto Andrejs Rauhvargers, co-presidente del Gruppo di lavoro Reporting, è anche presidente del Gruppo di lavoro sul riconoscimento, nonché co-autore di questo rapporto.

Sintesi del capitolo

Questo capitolo tratta le strutture e gli strumenti di base del Processo di Bologna e il riconoscimento. Il primo paragrafo è dedicato all'implementazione della struttura dei diplomi a tre cicli. Il secondo paragrafo riguarda gli strumenti di Bologna: Quadri nazionali delle qualifiche, ETCS e Supplemento al diploma. Il terzo paragrafo tratta l'implementazione della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento⁽³⁶⁾.

2.1. Strutture di Bologna

2.1.1. Struttura e implementazione del primo e secondo ciclo (diploma di primo e secondo livello)

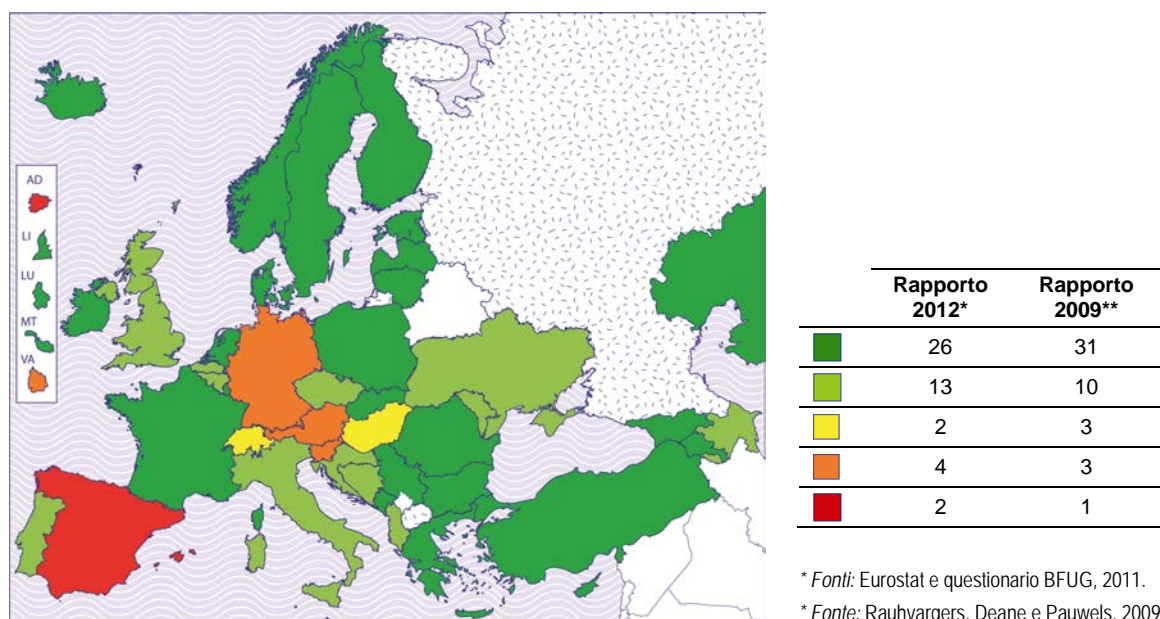
L'impegno ad adottare diplomi facilmente leggibili e confrontabili e a istituire un sistema a due cicli sono citate come prime due linee d'azione nella dichiarazione di Bologna del 1999, originariamente firmata da 29 paesi e ora implementata nei 47 paesi che costituiscono lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Lo stadio di implementazione dei due cicli è stato un indicatore importante in tutte e tre le analisi di Bologna del 2005 (Gruppo di lavoro dello Stocktaking, 2005), 2007 (Gruppo di lavoro dello Stocktaking, 2007) e 2009 (Rauhvargers, Deane e Pauwels, 2009), nonché nella Valutazione indipendente del Processo di Bologna nel 2010 (CHEPS e INCHER-Kassel e ECOTEC, 2010). Il quadro globale delle qualifiche per lo Spazio europeo dell'istruzione superiore adottato nel 2005 stabilisce fasce di crediti: 180-240 crediti ECTS per il primo ciclo e 90-120 crediti con almeno 60 crediti al secondo ciclo.

Questo paragrafo prende in esame il successo dell'implementazione dei due cicli e i tipici modelli di sistema a due cicli che sono emersi. Inoltre analizza la situazione dell'accesso tra i cicli di Bologna, l'implementazione del terzo ciclo e il collegamento tra studi brevi e il primo ciclo di Bologna.

Un primo sguardo ai risultati di questo indicatore nel 2009 e 2012 suggerisce che il quadro non si è evoluto più di tanto. Tuttavia, un'importante spiegazione di questo dato è che nel 2009 le risposte dei paesi si basavano sul progresso nell'adozione di norme che introducevano il modello di Bologna, mentre nel 2012 la distribuzione per paese si basa su dati statistici che mostrano la percentuale di studenti che stanno effettivamente seguendo programmi basati sul modello di Bologna.

⁽³⁶⁾ Convenzione sul riconoscimento delle qualifiche relative all'istruzione superiore nella Regione Europa, Lisbona, 11 aprile 1997.

Figura 2.1: Scheda di valutazione – indicatore n. 1: Stadio di implementazione del primo e secondo ciclo, 2010/11



Categorie della scheda di valutazione

- Almeno il 90% di tutti ⁽³⁷⁾ gli studenti era iscritto a un sistema di diplomi a due cicli secondo i principi di Bologna
- Il 70-89% degli studenti è iscritto a un sistema di diplomi a due cicli secondo i principi di Bologna
- Il 50-69% degli studenti è iscritto a un sistema di diplomi a due cicli secondo i principi di Bologna
- Il 25-49% degli studenti è iscritto a un sistema di diplomi a due cicli secondo i principi di Bologna
- Meno del 25% degli studenti è iscritto a un sistema di diplomi a due cicli secondo i principi di Bologna

OPPURE

Le norme per un sistema di diplomi secondo i principi di Bologna sono state adottate e sono in attesa di implementazione

Note: L'indicatore è definito come percentuale degli studenti che seguono programmi che rientrano nel modello di Bologna (in %).

I dati Eurostat riflettono la situazione 2009/10. Laddove non erano disponibili dati Eurostat, i punteggi sono stime in base ai risultati dell'indagine del BFUG.

Eurostat fornisce un valore unico per il Regno Unito.

In appena oltre metà dei paesi, la percentuale di studenti che segue programmi che corrispondono al sistema di Bologna a due cicli supera il 90%, e in un altro quarto dei paesi è pari al 70-89%. Allo stesso tempo, quasi tutti i paesi hanno ancora programmi lunghi integrati nei campi che preparano per le professioni regolamentate e per le quali la direttiva UE 2005/36/EC ⁽³⁸⁾ e/o le norme nazionali richiedono dai cinque ai sei anni di studi: medicina, odontoiatria, farmacia, architettura, veterinaria e, in misura minore, ingegneria, legge, teologia, psicologia, formazione degli insegnanti. Esempi più rari sono arti, scienze e altre discipline. Sebbene i programmi lunghi integrati siano stati mantenuti, anche qui l'impatto del Processo di Bologna si è fatto sentire a livello generale, con lo sviluppo dell'orientamento ai risultati dell'apprendimento e l'implementazione di strumenti quali l'ECTS e il Supplemento al diploma.

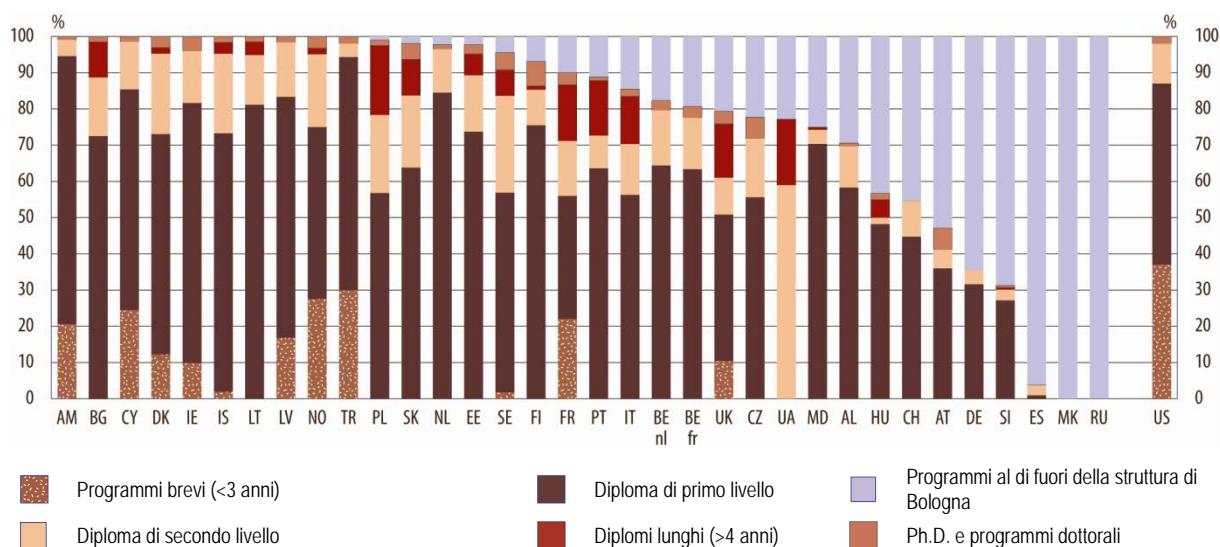
In alcuni paesi, soprattutto Andorra e Spagna, ma anche Austria, Germania, Santa Sede e Slovenia, la percentuale di studenti iscritta a programmi che corrispondono al sistema di Bologna a due cicli è

⁽³⁷⁾ "Tutti" = tutti gli studenti che potrebbero essere coinvolti nel sistema a due cicli, cioè NON gli iscritti ai programmi dottorali e NON gli iscritti a programmi brevi di istruzione superiore. Sono presi in considerazione gli studenti di TUTTI i campi di studio.

⁽³⁸⁾ Direttiva 2005/36/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 7 settembre 2005, relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L255/22, 30.9.2005.

relativamente bassa. Ciò è dovuto al fatto che le modifiche normative che stabiliscono il passaggio alle strutture di Bologna sono state adottate relativamente tardi, oppure al fatto che i termini per implementare le riforme sono stati stabiliti relativamente tardi. In questi paesi, l'implementazione di riforme pratiche è quindi iniziata relativamente da poco tempo e ci vorranno ancora degli anni perché gli studenti iscritti in base al sistema precedente conseguano il diploma.

Figura 2.2.: Percentuale di studenti iscritti a programmi che seguono la struttura di Bologna a tre cicli, per ciclo, 2008/09



Fonte: Eurostat.

La figura 2.2. mostra che dieci dei 34 sistemi di istruzione superiore per i quali sono disponibili dati avevano la totalità degli studenti iscritta a programmi che seguivano la struttura dei cicli di Bologna. All'altro estremo, quattro paesi, ovvero Austria (47%), Germania (36%), Slovenia (31%) e Spagna (4%), avevano meno della metà degli studenti iscritta a programmi che seguono la struttura dei cicli di Bologna. Nel 2008 i programmi di due paesi, l'ex Repubblica jugoslava di Macedonia e la Russia, non seguivano ancora la struttura dei diplomi di Bologna.

In 11 paesi esistevano programmi brevi (della durata inferiore a tre anni), e le iscrizioni a tali programmi rappresentavano tra il 2% (Islanda e Svezia) e il 30% (Turchia) del numero totale degli studenti. Questo segna una notevole differenza tra i sistemi europei e il sistema statunitense, in cui il 37% degli studenti era iscritto a programmi della durata inferiore ai tre anni.

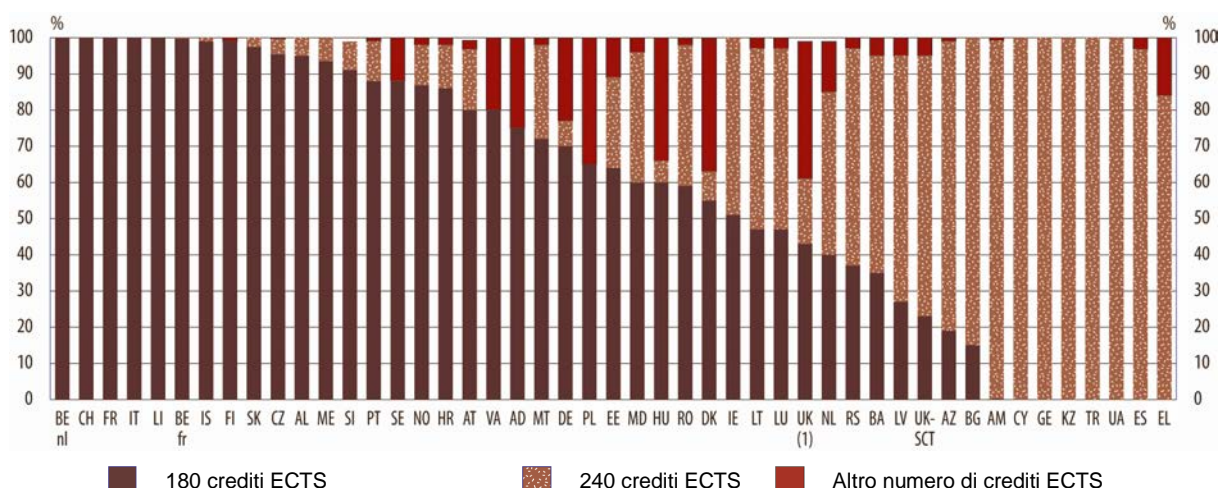
In oltre tre quarti dei paesi esistono programmi lunghi che coprono i primi due cicli. La percentuale di studenti iscritti a questo tipo di programmi variava dall'1% in Finlandia e Moldavia al 19% in Polonia.

Modelli più comuni e tipiche fasce di crediti ECTS nel primo ciclo

La figura 2.3 mostra la percentuale dei programmi con un carico di lavoro di 180 ECTS, 240 ECTS o altro numero di crediti. Sono stati anche raccolti dei dati sulla percentuale di studenti iscritti a questi programmi, che confermano le stesse tendenze e non vengono quindi presentati separatamente.

Nello Spazio europeo dell'istruzione superiore non esiste un modello unico di programmi di primo ciclo. La maggior parte dei paesi ha un misto di 180 ECTS e 240 ECTS e un'altra durata. Un modello di diploma di primo livello con 180 ECTS esiste soltanto nella Comunità fiamminga del Belgio, in Francia, Italia, Liechtenstein e Svizzera. Sebbene anche la Finlandia mostri una forte predominanza del modello con 180 ECTS, i dati coprono soltanto la situazione delle università e il sistema dell'istruzione superiore professionale non è incluso. Il modello con 180 ECTS è prevalente, con oltre il 75% dei programmi, anche in altri 14 sistemi dell'istruzione superiore.

Figura 2.3: Percentuale di programmi del primo ciclo con carico di lavoro di 180 crediti ECTS, 240 crediti ECTS o altro numero di crediti, 2010/11



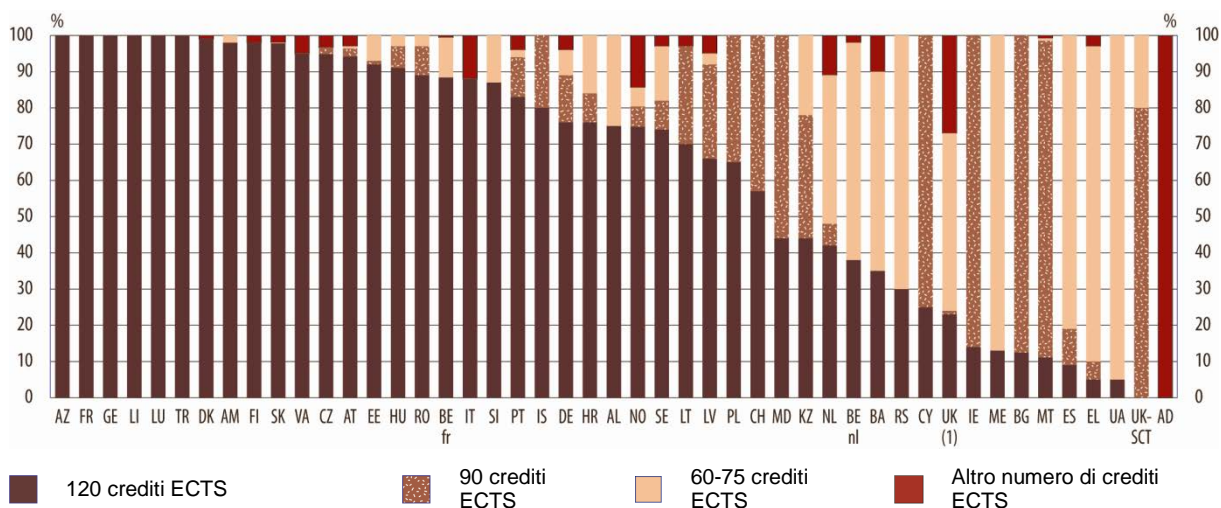
Fonte: questionario BFUG.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Un modello unico con 240 crediti ECTS è presente in Armenia, a Cipro, in Georgia, Kazakistan, Turchia e Ucraina, ed è prevalente in oltre il 75% dei programmi in Azerbaigian, Bosnia-Erzegovina, Bulgaria, Grecia, Spagna e Lettonia. Vanno aggiunti a questo gruppo anche i Paesi Bassi, perché sebbene la percentuale di programmi con 240 crediti ECTS sia pari al 45% circa, la percentuale di studenti in questo modello è pari al 70%.

Modelli più comuni e tipiche fasce di crediti ECTS nel secondo ciclo

Figura 2.4: Percentuale di programmi del secondo ciclo con carico di lavoro di 60-75, 90, 120 crediti ECTS o altro numero di crediti ECTS, 2010/11



Fonte: questionario BFUG.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nel secondo ciclo (figura 2.4), il modello con 120 ECTS è di gran lunga il più diffuso, essendo presente in 42 sistemi dell'istruzione superiore. È l'unico modello presente in Albania, Armenia, Azerbaigian, Francia, Georgia, Liechtenstein, Lussemburgo e Turchia, ed è utilizzato in oltre il 75% dei programmi in altri 18 sistemi. Il modello con 60-75 crediti ECTS è presente in 27 paesi ed è prevalente in otto sistemi. Il modello con 90 crediti ECTS è meno diffuso: sebbene sia presente in 21 sistemi, soltanto in sei di essi – Bulgaria, Cipro, Irlanda, Moldova, Spagna e Regno Unito (Scozia) – rappresenta almeno il 50% dei programmi. In 17 sistemi di istruzione superiore, esistono anche programmi con un carico di lavoro diverso da 60-75, 90 o 120 crediti ECTS. Tuttavia, ad eccezione di

Andorra, questi programmi non superano il 10% dell'offerta. Le tendenze sopra illustrate sono anche state confermate dai dati sulle percentuali di studenti iscritti a programmi del secondo ciclo.

Nello Spazio europeo dell'istruzione superiore non esiste un modello unico di programmi di primo e secondo ciclo: nel primo ciclo, la maggior parte dei paesi ha una combinazione di 180 ECTS e 240 ECTS e/o un'altra durata. Nel secondo ciclo, il modello più comune è quello con 120 ECTS. Il modello con 180+120 crediti ECTS ("3+2") è pertanto il più diffuso, ma nello Spazio europeo dell'istruzione superiore sono presenti altre combinazioni.

Programmi al di fuori dei tipici modelli di Bologna

31 sistemi di istruzione superiore confermano l'esistenza di programmi di diploma che esulano dal tipico modello di Bologna del primo ciclo con 180-240 ECTS. In genere sono programmi lunghi/integrati che sfociano in un diploma di primo o secondo ciclo e che, in alcuni paesi, possono essere definiti meglio per durata in anni che per crediti. Nella maggior parte di questi paesi, i programmi che esulano dal modello di Bologna del primo ciclo sono nel campo della medicina, odontoiatria, veterinaria, infermieristica e ostetricia, e nella maggior parte dei casi interessano l'1-8% della popolazione studentesca. Oltre ai campi di studio sopra indicati, i programmi integrati sono citati anche da un ridotto numero di sistemi (tra due e sette, in base alla disciplina) nei campi dell'ingegneria, architettura, teologia, formazione degli insegnanti, arti, legge e farmacia.

Nei paesi UE/SEE, la durata tipica dei programmi integrati che portano alle professioni regolamentate è generalmente stabilita in base ai requisiti delle norme nazionali e della direttiva UE 2005/36/EC. In genere è pari a 300-360 ECTS/cinque-sei anni in base alla professione regolamentata. Alcuni paesi citano anche programmi più corti che preparano per specifiche professioni, oppure sono qualifiche intermedie di programmi che sfociano in un diploma di primo ciclo. La durata di tali programmi varia da 60 ECTS (un anno) a 180 ECTS (tre anni). La durata più comune dei programmi a ciclo breve sembra essere 120 ECTS (due anni), come riferito da Andorra, Comunità francese del Belgio, Croazia, Danimarca, Norvegia e Svezia.

In alcuni casi si riscontra anche una deviazione dai tipici modelli di Bologna, dove i programmi che portano alle professioni regolamentate sono riorganizzati in primo e secondo ciclo. In quei casi, la durata combinata del primo e secondo ciclo è generalmente stabilita in base ai requisiti delle specifiche professioni. Di conseguenza, in Belgio, Bulgaria, Danimarca, Finlandia, Islanda, Lussemburgo, Paesi Bassi, Ucraina e Regno Unito, alcuni programmi del secondo ciclo sono più lunghi del previsto, arrivando fino a 180 ECTS prevalentemente nei settori della medicina, odontoiatria, farmacia, veterinaria, architettura, legge o teologia.

Accesso al ciclo successivo

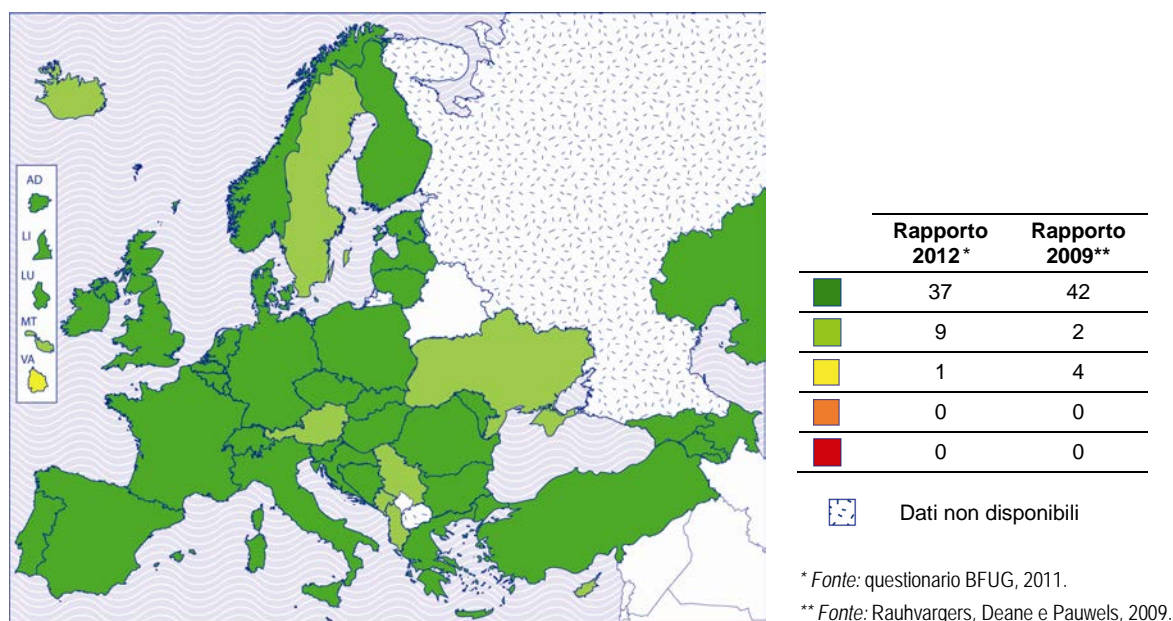
La dichiarazione di Bologna sottolinea che il diploma di primo ciclo è requisito necessario per accedere al secondo ciclo. Nel Comunicato di Berlino del 2003, i ministri dell'istruzione superiore hanno chiarito che "I titoli di primo ciclo dovrebbero dare accesso, secondo la Convenzione di Lisbona per il riconoscimento, ai corsi di studio di secondo ciclo. I titoli di secondo ciclo dovrebbero dare accesso agli studi di dottorato" ⁽³⁹⁾. Eppure, due anni dopo, a Bergen, i ministri hanno ammesso che "vi sono ancora ostacoli nell'accesso tra un ciclo e l'altro" ⁽⁴⁰⁾ e nel 2007, a Londra, che "gli sforzi si dovrebbero concentrare sulla rimozione degli ostacoli all'accesso e alla progressione fra cicli" ⁽⁴¹⁾.

⁽³⁹⁾ Realizzare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Comunicato della conferenza dei ministri europei dell'istruzione superiore, Berlino, 19 settembre 2003.

⁽⁴⁰⁾ Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore – Conseguire gli obiettivi. Comunicato della conferenza dei ministri europei dell'istruzione superiore, Bergen, 19-20 maggio 2005.

⁽⁴¹⁾ Comunicato di Londra: Verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore: rispondere alle sfide di un mondo globalizzato, 18 maggio 2007.

Figura 2.5: Scheda di valutazione – indicatore n. 2: Accesso al ciclo successivo, 2010/11*



Categorie della scheda di valutazione

- Tutte le qualifiche di primo ciclo danno accesso a programmi di secondo ciclo e tutte le qualifiche di secondo ciclo danno accesso ad almeno un programma di terzo ciclo senza grossi problemi di transizione ⁽⁴²⁾
- Esistono alcune (meno del 25%) qualifiche di primo ciclo che non danno accesso al secondo ciclo, **oppure** alcune qualifiche di secondo ciclo che non danno accesso al terzo ciclo
- Esistono alcune (meno del 25%) qualifiche di primo ciclo che non danno accesso al secondo ciclo e alcune qualifiche di secondo ciclo che non danno accesso al terzo ciclo
- Un numero significativo (25-50%) di qualifiche di primo e/o secondo ciclo non dà accesso al ciclo successivo
- La maggior parte (più del 50%) delle qualifiche di primo e/o secondo ciclo non danno accesso al ciclo successivo **OPPURE** non esistono disposizioni sull'accesso al ciclo successivo

Note: L'accesso al ciclo successivo è definito come il diritto dei candidati in possesso dei titoli di studio di presentare la domanda e di venir presi in considerazione per l'ammissione (definizione utilizzata dalla Convenzione di Lisbona sul riconoscimento). L'indicatore misura la percentuale di programmi di primo ciclo che danno accesso ad almeno un programma di secondo ciclo. I criteri per l'attribuzione del punteggio sono forniti nella tabella sopra.

Nella vasta maggioranza dei paesi, tutti i programmi di primo ciclo danno teoricamente accesso al secondo ciclo. Tuttavia, in alcuni paesi, esistono alcune (meno del 25%) qualifiche di primo ciclo che non danno accesso al secondo ciclo (Albania, Svezia e Ucraina) o alcune qualifiche di secondo ciclo che non danno accesso al terzo ciclo (Austria, Cipro, Islanda, Montenegro, Malta e Serbia).

In un enorme numero di sistemi di istruzione superiore, tutti i programmi di secondo ciclo rilasciano qualifiche che permettono ai diplomati di accedere a studi di terzo ciclo. In 11 paesi (Austria, Belgio (Comunità francese), Croazia, Cipro, Danimarca, Santa Sede, Islanda, Irlanda, Malta, Montenegro e Serbia) ciò non vale per tutti i programmi di secondo ciclo, ma per il 75-100%. Oltre ai diplomati di secondo ciclo in possesso di diploma di secondo livello, sono ammessi anche i possessori di qualifiche di programmi lunghi integrati (almeno 300 crediti ECTS).

Anche se l'accesso è previsto ai sensi della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento, i paesi hanno indicato vari motivi per cui non tutti i programmi di primo ciclo danno accesso diretto al secondo ciclo, e ciò è spesso legato alla distinzione binaria tra programmi "accademici" e programmi "professionali"

⁽⁴²⁾ Le misure compensative necessarie per gli studenti che provengono da un altro campo di studi non sono conteggiate come "grossi problemi di transizione".

che comportano il requisito di programmi passerella per coloro che sono in possesso di diplomi professionali di primo ciclo. In molti paesi, infatti, potrebbero non esistere programmi di secondo ciclo che forniscono la continuazione diretta di alcuni o tutti i programmi professionali di primo ciclo. Quindi, sebbene in linea teorica si possa accedere a programmi di secondo ciclo, in pratica gli studenti si trovano a dover affrontare ulteriori requisiti per ottenere l'ammissione al secondo ciclo.

L'Irlanda rappresenta un altro caso in cui l'accesso teorico può non garantire accesso immediato al secondo ciclo, in quanto esistono diverse categorie di programmi di diploma di primo livello: *ordinary bachelor* e *bachelor honours*. Soltanto questi ultimi consentono il passaggio immediato al secondo ciclo, mentre coloro che sono in possesso di un *ordinary bachelor* devono seguire specifici percorsi di progressione al secondo ciclo.

I risultati di questo indicatore della scheda di valutazione mostra che le questioni relative all'accesso sono ancora molto sentite. Esiste una netta differenza tra accesso teorico e ammissione effettiva, pertanto potrebbe essere necessario ridiscutere la questione dell'accesso e dell'ammissione per chiarire se le misure aggiuntive per l'ammissione al secondo ciclo debbano essere viste come strumento per ampliare l'accesso o come ostacoli all'ammissione.

Regolamento della progressione dal primo al secondo ciclo

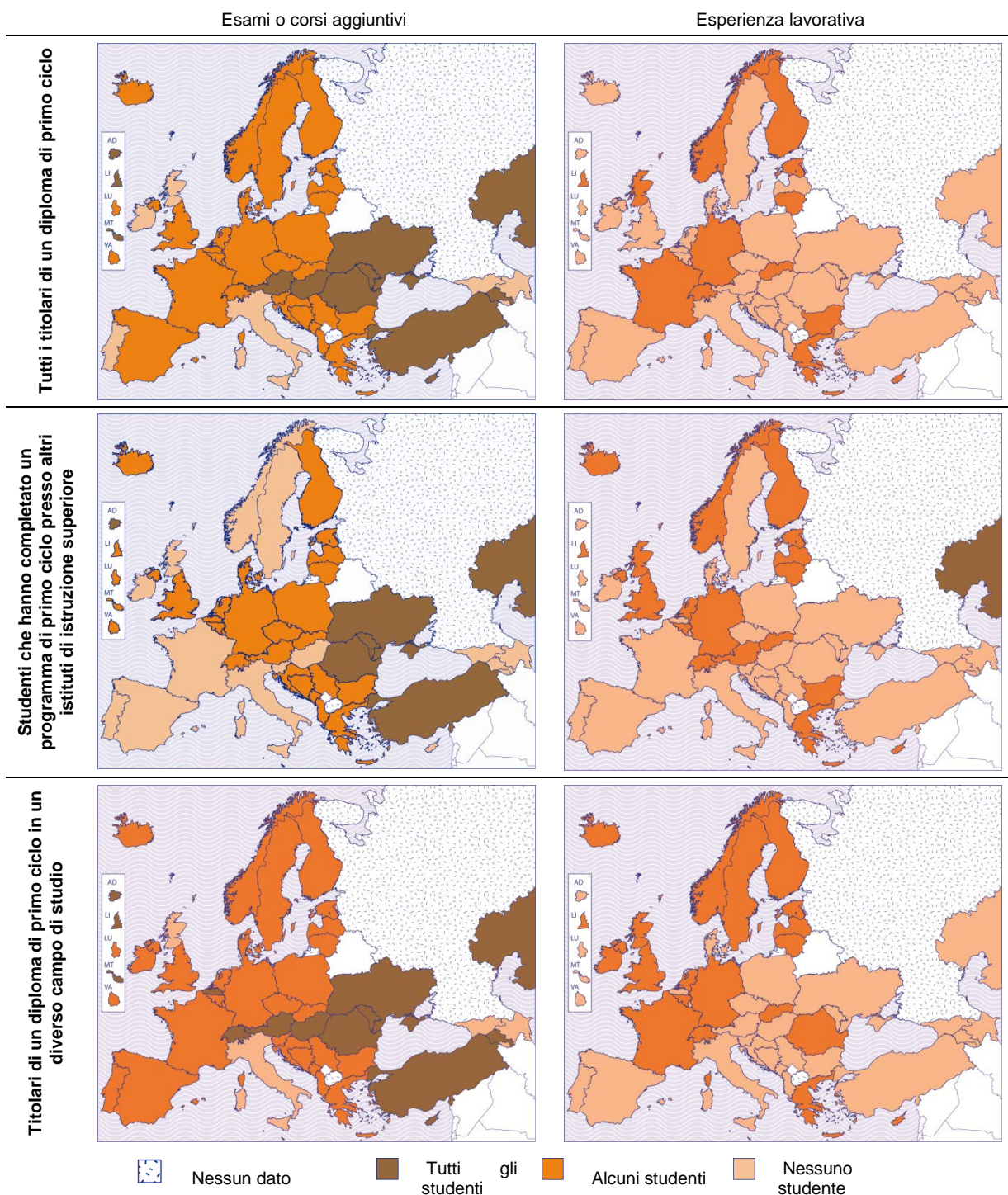
Per quanto concerne le misure pratiche, l'accesso al ciclo successivo può richiedere esami aggiuntivi, corsi aggiuntivi o esperienza di lavoro obbligatoria (vd. figura 2.6).

Requisito di ulteriori esami o corsi. Nonostante la tendenza generale a un più agevole accesso al ciclo successivo, è tuttavia comune il requisito di ulteriori corsi o esami per tutti gli studenti o alcuni di essi. In sei paesi, tutti gli studenti devono sostenere esami di ammissione o frequentare corsi aggiuntivi, anche se si tratta dello stesso ambito di studi. In altri 27 paesi, devono farlo alcuni studenti.

In 21 sistemi di istruzione superiore, tutti o alcuni tra coloro che hanno conseguito un diploma di primo ciclo presso un diverso istituto di istruzione superiore e che desiderino accedere a studi di secondo ciclo devono sostenere ulteriori esami o completare dei corsi. Inoltre, nella vasta maggioranza dei paesi, tutti o alcuni di coloro che sono in possesso di un diploma di primo livello in un campo di studi diverso devono sostenere esami aggiuntivi o completare corsi aggiuntivi. Nei paesi con sistemi di istruzione superiore binari, come Belgio, Danimarca e Paesi Bassi, i corsi o esami passerella sono visti come strumenti per ampliare l'accesso agli studi successivi. Qui i risultati dell'apprendimento dei diplomi professionali di primo ciclo potrebbero non essere indicati per un programma di secondo ciclo, pertanto un sistema passerella apre un percorso di apprendimento proprio per quegli studenti.

Requisito di esperienza lavorativa. Il requisito di esperienza lavorativa è meno comune rispetto alle misure passerella. In oltre la metà dei paesi, l'esperienza lavorativa non è richiesta per accedere a studi di secondo ciclo. In circa metà dei paesi, ad alcuni candidati con diploma di primo ciclo provenienti da un altro istituto di istruzione superiore o da un diverso campo di studi può essere richiesto di dimostrare esperienza lavorativa pregressa. In oltre un quarto dei paesi, gli istituti di istruzione superiore possono richiedere esperienza lavorativa per l'ammissione a particolari programmi. Cipro, Danimarca, Germania e Romania specificano che l'esperienza lavorativa è richiesta solo se i programmi di Master prescelti sono basati sull'esperienza (ad esempio MBA). Estonia e Finlandia indicano che l'esperienza lavorativa è richiesta prevalentemente per l'ammissione a programmi di Master presso istituti di istruzione superiore professionale.

Figura 2.6: Requisito di esami o corsi aggiuntivi per i titolari di diploma di primo ciclo per l'ammissione a un programma di secondo ciclo, 2010/11



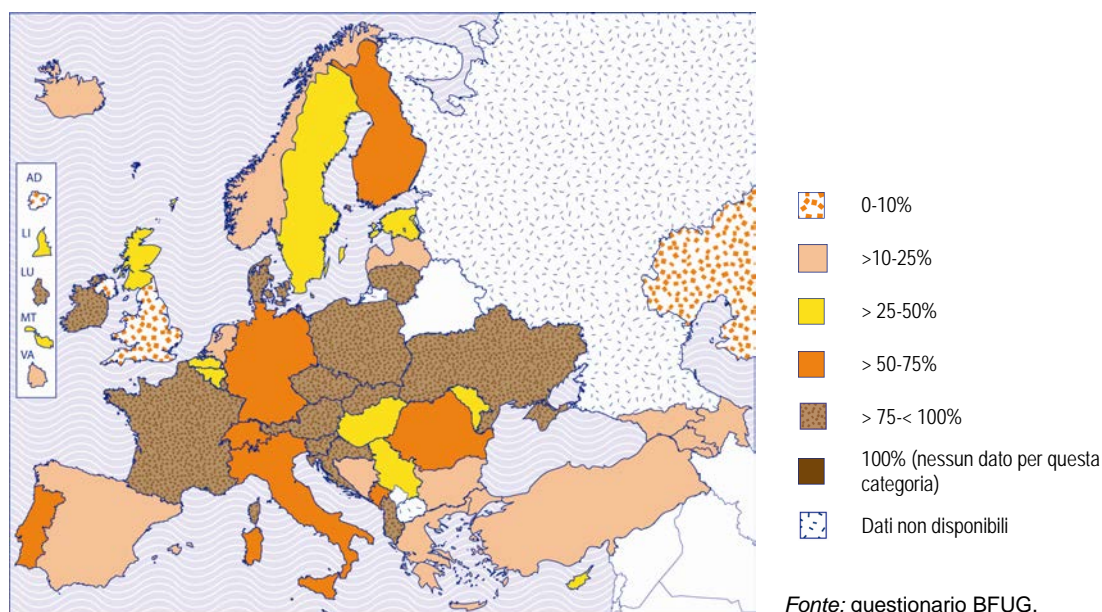
Fonte: questionario BFUG.

Percentuale di diplomati di primo ciclo che proseguono gli studi nel secondo ciclo. Dal primo Rapporto di Stocktaking nel 2005, il BFUG ha monitorato le possibilità formali di ammissione al successivo ciclo di studi. Per la prima volta, questo rapporto considera anche i numeri effettivi di studenti che passano dal primo al secondo ciclo. Le percentuali dei titolari di diploma di primo ciclo che effettivamente proseguono gli studi al secondo ciclo variano notevolmente (vd. figura 2.7). Mentre nella maggioranza dei paesi il 10-24% o 25-50% continua gli studi al secondo ciclo, in 13 sistemi la percentuale è tra il 75-100%. La Repubblica ceca indica che questa tendenza ha assunto proporzioni eccessive, in quanto quasi ogni studente passa al secondo ciclo.

All'altro estremo dello spettro, Andorra, Kazakistan e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) riferiscono che a proseguire gli studi al secondo ciclo è lo 0-10% degli studenti.

I commenti di altri paesi sono utili per comprendere appieno il quadro. In Andorra e a Cipro, grandi coorti di studenti proseguono con il secondo ciclo all'estero. Austria, Comunità francese del Belgio, Estonia, Finlandia, Germania e Montenegro indicano che i diplomati di primo ciclo presso le università scelgono studi di secondo ciclo molto più spesso dei loro colleghi provenienti da istituti di istruzione superiore professionale, che tendono invece a entrare nel mercato del lavoro con il loro primo diploma. Altri paesi collegano l'elevata percentuale di studenti che continuano con il secondo ciclo con il fatto che il mercato del lavoro continua a non accettare veramente i diplomati di primo livello (Croazia) o con la diminuzione delle possibilità di impiego causata dalla crisi economica (Italia).

Figura 2.7: Percentuale di studenti di primo ciclo che proseguono gli studi in un programma di secondo ciclo al termine del primo (entro due anni), 2010/11



2.1.2. Programmi di istruzione superiore a ciclo breve

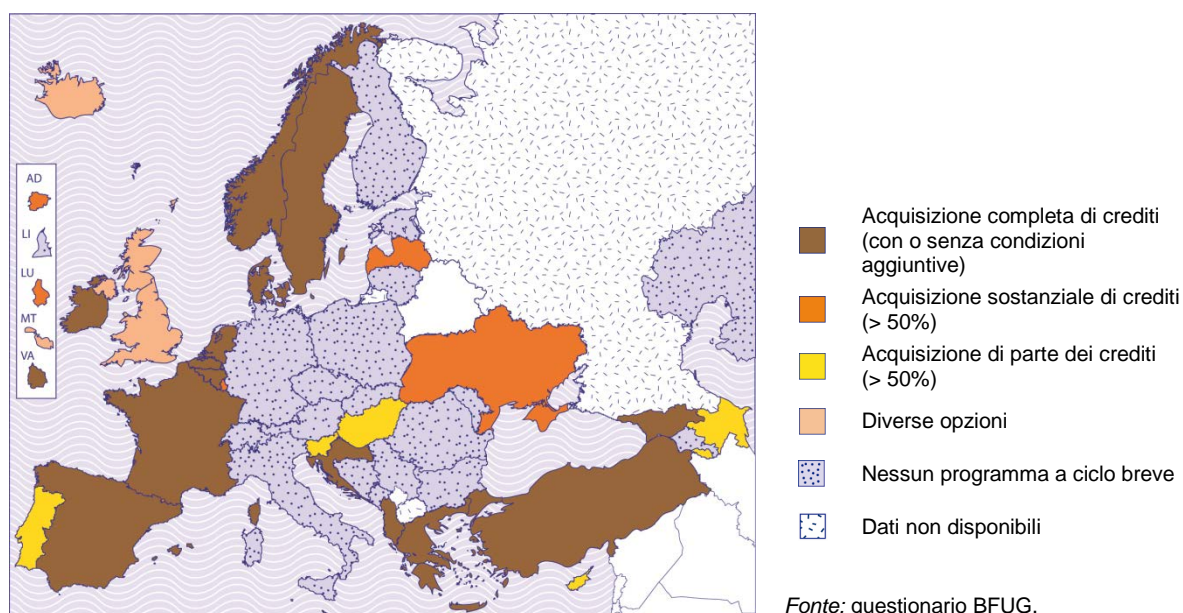
Nel Comunicato di Berlino del 2003, i ministri hanno chiesto di approfondire “se e come l’istruzione superiore ‘a ciclo breve’ possa essere collegata al primo ciclo nel quadro generale di riferimento dei titoli dello Spazio europeo dell’istruzione superiore”⁽⁴³⁾. I programmi brevi sono stati inclusi nel Quadro delle qualifiche dello Spazio europeo dell’istruzione superiore attraverso l’ulteriore aggiunta di un ciclo breve all’interno del primo ciclo o a esso collegato. In generale, i programmi a ciclo breve legati al primo ciclo esistono in circa metà dei paesi. La maggior parte di questi paesi considera i programmi a ciclo breve parte integrante dell’offerta di istruzione superiore, ad eccezione di Azerbaigian, Cipro, Grecia, Portogallo e Slovenia, che invece li considerano parte dell’istruzione terziaria ma non superiore.

Quando proseguono gli studi in un programma di primo ciclo, i diplomati del ciclo breve spesso possono ottenere il riconoscimento completo dei crediti per gli studi svolti (vd. figura 2.8). In alcuni paesi, il riconoscimento completo dei crediti è garantito solo quando si prosegue con programmi professionali di primo ciclo. In Norvegia e Svezia, e anche nei programmi di istruzione superiore professionale come in Danimarca, gli studi brevi sono integrati nel primo ciclo, mentre nella Comunità fiamminga del Belgio, Islanda, Lettonia e Regno Unito il riconoscimento completo dei crediti è possibile se esiste un accordo tra l’istituto che offre il programma a ciclo breve e quello in cui viene offerto il programma di diploma di primo livello. In Islanda e nel Regno Unito esistono diversi tipi di

⁽⁴³⁾ Realizzare lo Spazio europeo dell’istruzione superiore. Comunicato della conferenza dei ministri europei dell’istruzione superiore, Berlino, 19 settembre 2003.

programmi a ciclo breve con diverse possibilità di riconoscimento dei crediti nell'ambito del programma di primo ciclo.

Figura 2.8: Acquisizione di crediti per un programma di diploma di primo livello nello stesso campo, con studi a ciclo breve progressi, 2010/11



2.1.3. Programmi di terzo ciclo

Nella maggior parte dei paesi, la percentuale stimata dei diplomati del secondo ciclo che proseguono gli studi al terzo ciclo è compresa nell'intervallo 5-10% oppure 10-15%. Le percentuali più basse sono lo 0,8% a Malta e il 3% in Ucraina, mentre quelle più alte superano il 20% (Moldova, Serbia e Svizzera) e addirittura il 30% nel caso di Austria e Francia.

Dieci paesi riferiscono che i titolari di diplomi di primo ciclo hanno anche la possibilità di accedere a programmi di terzo ciclo. La selezione si basa su criteri specifici ed è necessario decidere caso per caso. Nella maggior parte dei casi, soltanto lo 0-2,5% dei titolari di diploma di primo ciclo è effettivamente ammesso a programmi di terzo ciclo. Gli studi dottorali per i titolari di diplomi di primo ciclo sono spesso anche più lunghi, e Danimarca e Finlandia affermano che il percorso può includere l'acquisizione di un diploma di secondo ciclo durante il Processo.

In nove paesi, tutti i programmi dottorali o la maggior parte di essi sono strutturati, mentre 14 paesi si caratterizzano per un misto di programmi strutturati e tradizionale ricerca indipendente basata sulla supervisione. Il modello tradizionale è quello prevalente in altri 11 sistemi. Nella Comunità francese del Belgio, gli studi dottorali includono 60 ECTS di formazione alla ricerca attestati da un certificato di ricerca oltre alla ricerca supervisionata, mentre nel Regno Unito (Scozia) una delle opzioni per gli studenti è sviluppare il programma dottorale dopo un diploma di secondo livello della durata di un anno.

Le scuole dottorali sembrano aver visto un rapido sviluppo nello Spazio europeo dell'istruzione superiore e ora sono presenti in 30 sistemi di istruzione superiore. In molti casi le scuole dottorali sono organizzate per formare studenti nell'ambito di una disciplina o gruppo di discipline correlate. In questo modo, la specializzazione individuale dei candidati dottorali nelle loro materie è accompagnata da un programma di studio trasversale che mira a sviluppare competenze generali. Nella Comunità francese del Belgio esistono due categorie di scuole dottorali: *Graduate Colleges* specifici per disciplina e *Graduate Schools* strutturate in modo tematico.

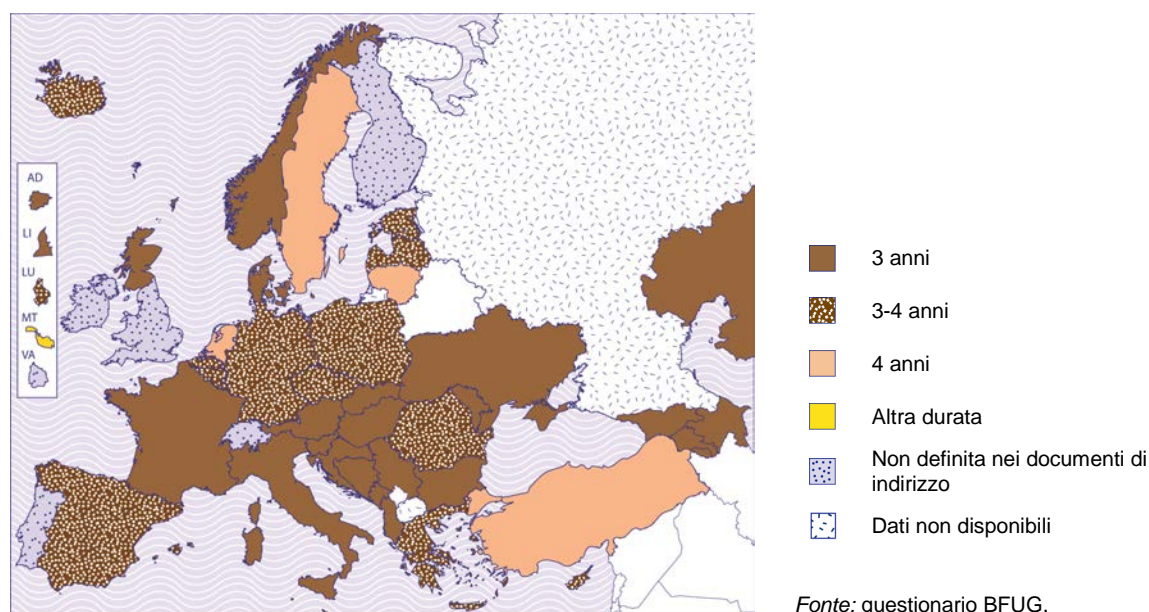
In Austria, un'altra versione delle scuole dottorali riunisce candidati dottorali che svolgono attività di ricerca su uno specifico argomento o tema e che sono formati da un gruppo di scienziati.

Paesi Bassi e Norvegia sono esempi di paesi in cui le grandi scuole dottorali possono essere organizzate a livello nazionale parallelamente alla formazione dottorale presso singoli istituti di istruzione superiore. In altri paesi le scuole dottorali sono organizzate dalle università stesse. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), il modello principale è rappresentato da scuole di dottorato a livello di istituto, ma in Scozia, in base alla dimensione dell'istituto, le scuole dottorali possono essere specifiche per disciplina, oppure organizzate a livello di facoltà o di istituto. In diversi paesi, i programmi di terzo ciclo possono anche sfociare in diplomi dottorali industriali o a orientamento manageriale (Danimarca), diplomi dottorali professionali (Irlanda, Romania e Regno Unito) o PhD nel campo delle arti (Svezia). L'Azerbaijan ha mantenuto il sistema dottorale a due livelli in cui è possibile ottenere un secondo diploma dottorale in quattro-cinque anni di ricerca post-PhD.

C'è una notevole sovrapposizione dei concetti di "programma strutturato" e "scuola dottorale", e la tassonomia è in evoluzione. Tuttavia, i risultati del Consiglio per l'istruzione dottorale dell'Associazione delle università europee suggeriscono che resta ampiamente inteso che gli istituti devono dedicarsi attivamente alla creazione di programmi con strutture che vadano oltre il tradizionale modello "maestro-apprendista", e che sono necessarie ulteriori unità strategiche di coordinamento, spesso riassunte sotto il nome di "scuole dottorali". L'implementazione e i concetti possono variare, ma l'obiettivo generale di una maggiore responsabilità degli istituti per l'istruzione dottorale è condiviso nel continente.

Come mostra la figura 2.9, la durata più tipica prescritta per i programmi dottorali a tempo pieno è tre anni, mentre in otto paesi è da tre a quattro anni. Quattro paesi non cercano di definire o regolare la durata degli studi dottorali. Nella maggior parte dei paesi, la durata effettiva è stimata tra tre e quattro anni.

Figura 2.9: Durata dei programmi di terzo ciclo a tempo pieno definita nei documenti nazionali di indirizzo, 2010/11

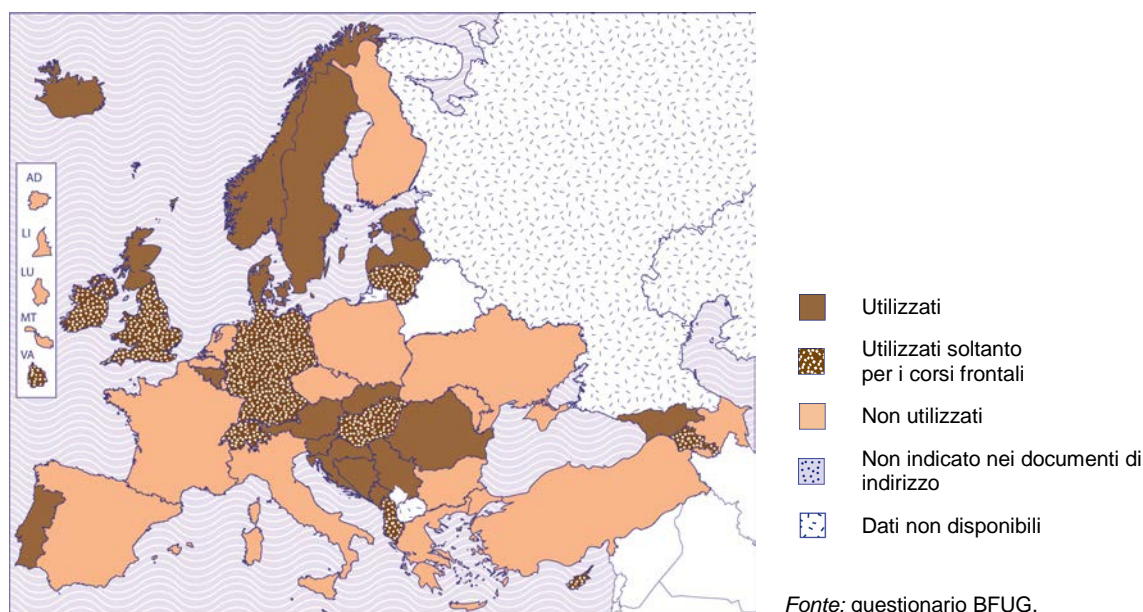


Tutti i paesi che hanno un quadro delle qualifiche includono gli studi dottorali. Le informazioni fornite per questo rapporto suggeriscono anche che l'utilizzo degli ECTS negli studi dottorali è in crescita. Attualmente 18 sistemi utilizzano gli ECTS per l'intera durata degli studi dottorali (vd. figura 2.10) e altri 10 sistemi li utilizzano soltanto per i corsi frontali. Altri 18 paesi non richiedono l'utilizzo degli ECTS nella formazione dottorale.

In generale, i risultati suggeriscono che lo sviluppo degli studi dottorali come terzo ciclo di studi sta procedendo. Ci sono più paesi in cui gli studi dottorali strutturati sono il modello prevalente della formazione dottorale. Le scuole dottorali sono istituite sia a livello di istituto che, in alcuni paesi, a livello nazionale, e non seguono un modello unico. Le scuole dottorali possono essere organizzate come strutture che assicurano un quadro organizzativo per studi dottorali strutturati. In alternativa,

possono anche essere istituite per facilitare studi multidisciplinari, fornendo le necessarie abilità trasversali, e/o una piattaforma per la cooperazione tra gli studenti dottorali. Una terza possibilità è che siano istituite per fornire una struttura globale per corsi frontali di terzo ciclo.

Figura 2.10: Utilizzo dei crediti ECTS nei programmi dottorali, 2010/11



2.1.4. Diplomi e programmi congiunti

Già nel Comunicato di Praga del 2001, i ministri invocavano un aumento dei curricula dei titoli offerti in partnership da istituti di paesi diversi che portassero a un diploma congiunto riconosciuto, al fine di promuovere la dimensione europea dell'istruzione superiore⁽⁴⁴⁾. I programmi sviluppati congiuntamente da varie università di paesi diversi che conferiscono diplomi congiunti hanno il potenziale di stimolare sviluppi in varie linee d'azione di Bologna. Ad esempio, i diplomi congiunti richiedono lo sviluppo congiunto del curriculum, l'assicurazione congiunta della qualità e decisioni congiunte sul riconoscimento reciproco di parti dei programmi acquisite presso gli istituti partner. Perché i programmi congiunti e i diplomi congiunti abbiano successo, gli istituti partner possono ricorrere agli strumenti di Bologna come gli ECTS, il Supplemento al diploma, i quadri delle qualifiche e un orientamento ai risultati dell'apprendimento, favorendo così anche l'implementazione di tali strumenti (Tauch e Rauhvargers, 2002)

Diversi rapporti sottolineano che il problema principale è come conferire i diplomi congiunti. Una difficoltà è che la normativa nazionale può non menzionare affatto i diplomi congiunti. In questo caso, i programmi congiunti e i diplomi congiunti devono soddisfare le stesse regole dei programmi e delle qualifiche standard, e le caratteristiche specifiche dei programmi congiunti e dei diplomi congiunti non sono riconosciute. Sebbene gli istituti necessitino di autonomia per sviluppare programmi congiunti innovativi, le diverse procedure richieste per questioni come lo sviluppo del curriculum e l'assicurazione della qualità necessitano di considerazione e sostegno a livello nazionale.

Per questo motivo, alla Conferenza di Berlino del 2003, i ministri dell'istruzione superiore hanno affermato che accettano di impegnarsi a livello nazionale per rimuovere gli ostacoli legali all'istituzione e al riconoscimento di tali diplomi, nonché di sostenere attivamente lo sviluppo e un'adeguata assicurazione della qualità dei curricula integrati che portano a diplomi congiunti⁽⁴⁵⁾. Attualmente

⁽⁴⁴⁾ Verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Comunicato dei ministri europei dell'istruzione superiore, Praga, 19 maggio 2001.

⁽⁴⁵⁾ Realizzare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Comunicato della conferenza dei ministri europei dell'istruzione superiore, Berlino, 19 settembre 2003.

35 paesi riferiscono che la loro normativa consente sia l'istituzione di programmi congiunti, sia il conferimento di diplomi congiunti. Armenia, Croazia, Cipro e Santa Sede affermano che la normativa sui diplomi congiunti manca di chiarezza, consentendo nella pratica l'esistenza di programmi congiunti ma non consentendo il conferimento di diplomi congiunti. In otto paesi (Bulgaria, Finlandia, Irlanda, Kazakistan, Liechtenstein, Moldova, Svizzera e Ucraina), la normativa non affronta i programmi congiunti o i diplomi congiunti, e questo spesso porta a difficoltà nell'istituzione di programmi congiunti e nel conferimento di diplomi congiunti a livello pratico (Tauch e Rauhvargers, 2002).

Le stime dei paesi della percentuale degli istituti di istruzione superiore che conferiscono diplomi congiunti e sono coinvolti in programmi congiunti sono indicate nella figura 2.11 e 2.12. La situazione varia notevolmente da paese a paese. In cinque paesi, la percentuale di istituti coinvolti in programmi congiunti che conferiscono diplomi congiunti è tra il 75 e il 100%.

Figura 2.11: Percentuale stimata di istituti che partecipano a programmi congiunti, 2010/11

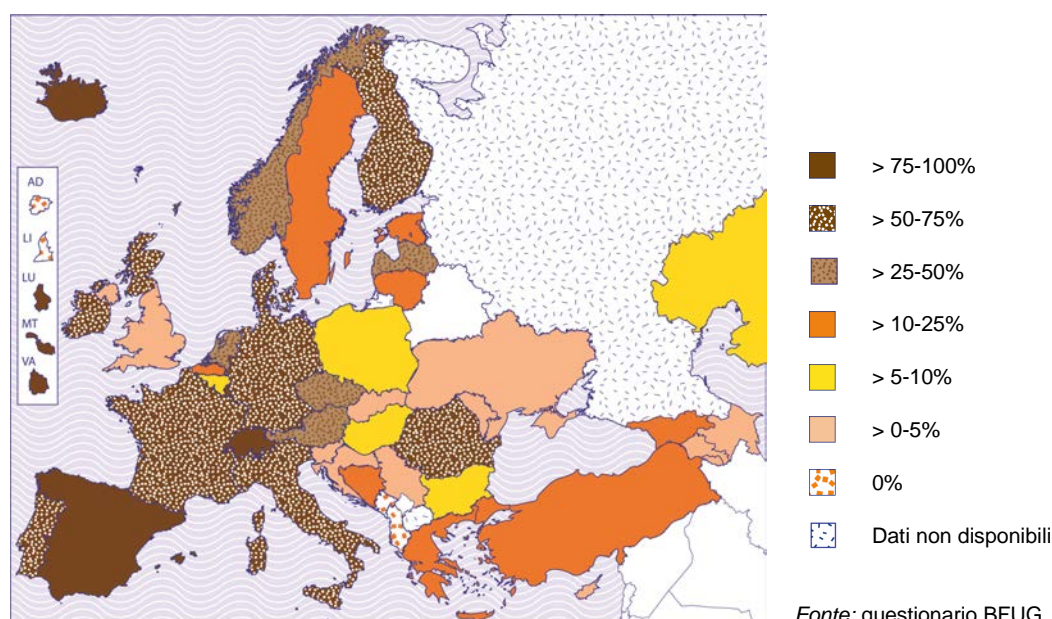
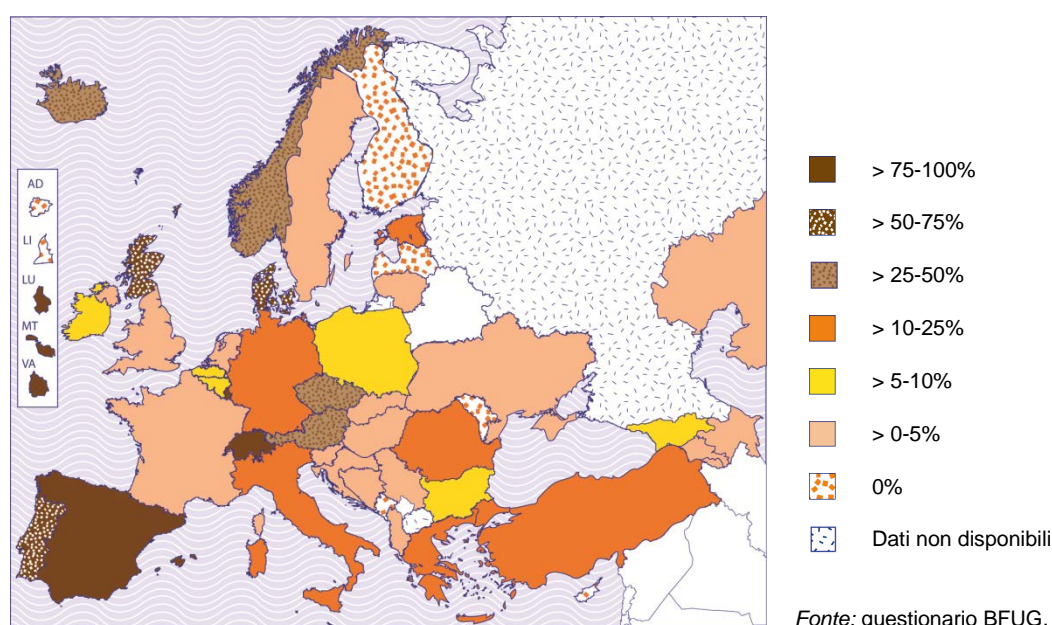


Figura 2.12: Percentuale stimata di istituti che conferiscono diplomi congiunti, 2010/11



All'altro estremo della scala si trovano Albania, Andorra, Liechtenstein e Montenegro, dove non esistono programmi congiunti. In altri dieci sistemi di istruzione superiore, solo lo 0-5% degli istituti di istruzione superiore è coinvolto in programmi congiunti. In Andorra, Cipro, Finlandia, Lettonia e Moldavia, gli istituti di istruzione superiore sono coinvolti in programmi congiunti ma non rilasciano diplomi congiunti, sebbene in Lettonia la normativa consenta il conferimento dei diplomi congiunti dall'agosto 2011.

In molti paesi la partecipazione a programmi congiunti è più diffusa del conferimento di diplomi congiunti. Questa tendenza è riscontrabile anche nei paesi in cui la percentuale di istituti di istruzione superiore coinvolti in programmi congiunti è del 50-75%. Sei paesi affermano che nel 2009/10 nessuno ha conseguito un diploma da programma congiunto. Le massime percentuali stimate di studenti iscritti a programmi congiunti e di coloro che conseguono un diploma congiunto si trovano nel Regno Unito (Scozia) e Santa Sede – oltre il 10% – seguiti da Austria con 5-7,5%, Bosnia-Erzegovina, Lussemburgo, Spagna, Kazakistan e Spagna con 2,5-5%.

I paesi stimano che i campi di studio più popolari per i programmi e i diplomi congiunti siano matematica e scienze, ingegneria e tecnologie, economia e commercio. Seguono gli studi su regioni o paesi del mondo, legge, studi umanistici, scienze sanitarie, istruzione, cultura e arti. Anche lingue, scienze sociali, agricoltura e scienze forestali, nonché programmi interdisciplinari sono menzionati in tal senso.

Le conclusioni principali sono che un numero maggiore di paesi ha riesaminato la propria normativa per consentire e incoraggiare i diplomi congiunti, e che un numero maggiore di studenti è coinvolto in programmi congiunti. Tuttavia, gli studenti dei programmi congiunti non sempre conseguono un diploma congiunto.

Sebbene manchino dati affidabili per valutare l'implementazione dei programmi e dei diplomi congiunti, il quadro dell'EHEA appare molto disomogeneo: in alcuni paesi non ci sono istituti coinvolti o ce ne sono pochi, mentre quasi tutti gli istituti possono offrire almeno un programma congiunto.

2.2. Strumenti di Bologna

2.2.1. Quadri nazionali delle qualifiche

I quadri delle qualifiche sono entrati nell'ordine del giorno di Bologna tra il 2001 e il 2003. All'epoca, in Europa, esistevano solo pochi quadri delle qualifiche: in Irlanda, nel Regno Unito e, in fase sperimentale, in Danimarca. Tra il 2001 e il 2003 sono stati organizzati diversi seminari sulle politiche di Bologna in materia di quadri delle qualifiche, che concludevano che l'istituzione di quadri delle qualifiche che descrivessero le qualifiche in termini di livello, carico di lavoro, risultati dell'apprendimento e profilo sarebbe stata utile sia a livello nazionale che a livello dell'EHEA. I quadri delle qualifiche avevano il potenziale di rendere i sistemi di istruzione superiore più trasparenti, fornendo punti di riferimento comuni per i livelli delle qualifiche, e anche rafforzando i legami tra qualifiche e risultati dell'apprendimento.

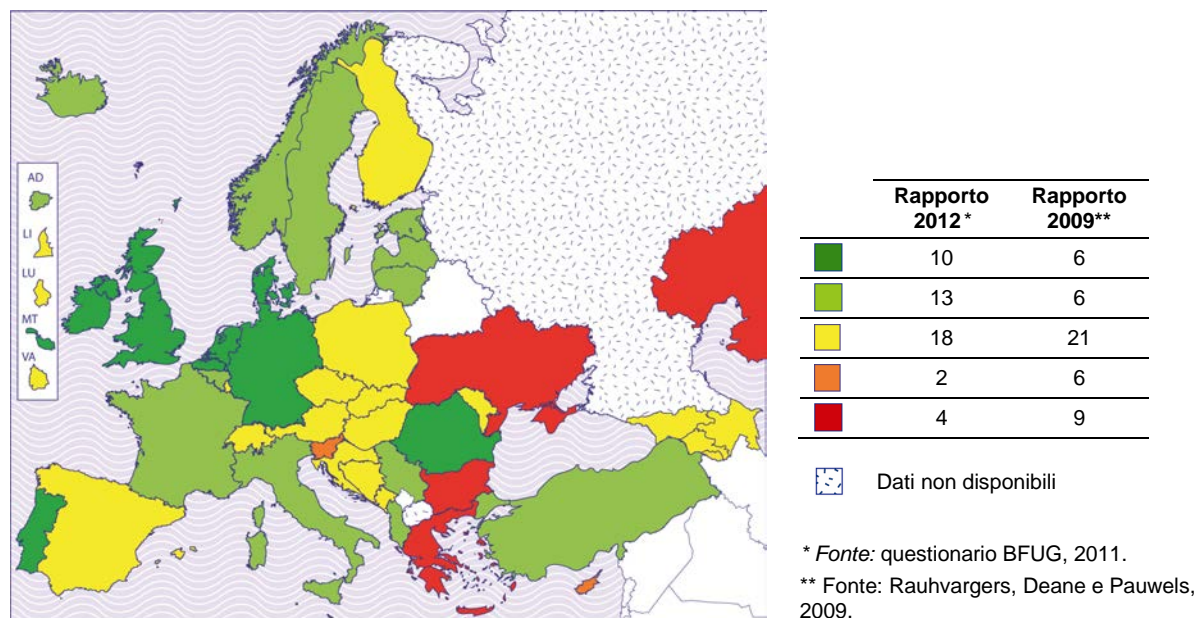
A Berlino, nel loro Comunicato nel 2003, i ministri hanno incoraggiato gli stati membri "a elaborare un quadro nazionale di riferimento per tutti i titoli comparabili e compatibili dei loro sistemi di istruzione superiore, il quale dovrebbe mirare a definire i titoli in termini di carico di lavoro, livello, risultati dell'apprendimento, competenze e profilo professionale" ⁽⁴⁶⁾. I ministri si sono anche impegnati a elaborare un quadro globale delle qualifiche per l'EHEA. Due anni dopo, a Bergen, i ministri hanno adottato il quadro globale delle qualifiche per l'EHEA e si sono impegnati a elaborare quadri nazionali per le qualifiche compatibili con il quadro globale per le qualifiche nell'EHEA entro il 2010 ⁽⁴⁷⁾. Tuttavia, a causa del tempo necessario per portare a compimento la transizione a programmi e

⁽⁴⁶⁾ Realizzare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Comunicato della conferenza dei ministri europei dell'istruzione superiore, Berlino, 19 settembre 2003.

⁽⁴⁷⁾ Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore – Conseguire gli obiettivi. Comunicato della conferenza dei ministri europei dell'istruzione superiore, Bergen, 19-20 maggio 2005.

qualifiche basate sui risultati dell'apprendimento, nonché per svolgere procedure di autovalutazione con il coinvolgimento di esperti stranieri, la scadenza del 2010 si è rivelata irrealistica. A Lovanio/Louvain-la-Neuve, nel 2009, i ministri hanno dichiarato: "Entro il 2012 intendiamo completarli [i quadri nazionali delle qualifiche] e predisporli per l'autocertificazione rispetto al Quadro di riferimento europeo per i titoli dello Spazio europeo dell'istruzione superiore" ⁽⁴⁸⁾.

Figura 2.13: Scheda di valutazione – indicatore n. 3: Implementazione dei quadri nazionali delle qualifiche, 2010/11



Categorie della scheda di valutazione

- Step 10: il Quadro ha autocertificato la sua compatibilità con il Quadro delle qualifiche per lo Spazio europeo dell'istruzione superiore
- Step 7-9:
 - 9. Qualifiche incluse nell'NQF
 - 8. Programmi di studio riprogettati sulla base dei risultati dell'apprendimento inclusi nell'NQF
 - 7. Implementazione dell'NQF iniziata con l'accordo sui ruoli e le responsabilità degli istituti di istruzione superiore, agenzia/e per l'assicurazione della qualità e altri organismi
- Step 5-6:
 - 6. NQF adottato dalla normativa o altri consessi politici di alto livello
 - 5. Consultazione / discussione nazionale svolta e consenso delle parti interessate sulla progettazione degli NQF
- Step 4: consenso sulla struttura dei livelli, descrittori dei livelli (risultati dell'apprendimento) e fasce di crediti
- Step 3-1:
 - 3. Processo di sviluppo dell'NQF stabilito, con l'individuazione delle parti interessate e istituzione della/e commissione/i
 - 2. Scopo/i dell'NQF condiviso/i e delineato/i
 - 1. Decisione di iniziare a sviluppare l'NQF assunta dall'organo nazionale responsabile per l'istruzione superiore e/o il ministero

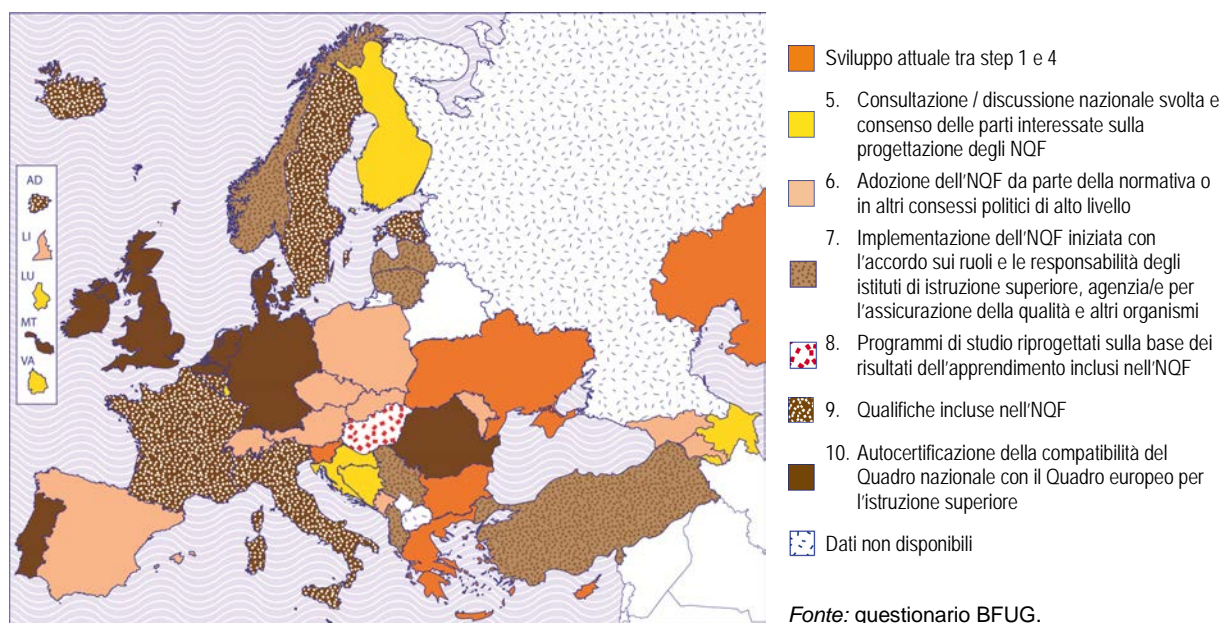
Nota: L'indicatore è definito come lo stato attuale di implementazione del quadro nazionale delle qualifiche. Lo stato di implementazione è stato misurato in base ai dieci step di implementazione dell'NQF definiti dai gruppi di lavoro dei quadri delle qualifiche dell'EHEA. Per mantenere gli stessi criteri di punteggio del 2009, i dieci step di implementazione dell'NQF sono trasformati in punteggi di valutazione indicati sopra.

La Comunità fiamminga del Belgio, Danimarca, Germania, Irlanda, Malta, Paesi Bassi, Portogallo, Romania e Regno Unito (Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord e Scozia) hanno soddisfatto tutti e dieci gli step di implementazione dei quadri delle qualifiche. Un altro gruppo di 13 sistemi di istruzione superiore ha buone possibilità di entrare nel primo gruppo nel corso del 2012. Questi paesi devono

⁽⁴⁸⁾ Il processo di Bologna 2020 – Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel prossimo decennio. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, Lovanio/Louvain-la-Neuve, 28-29 aprile 2009.

completare la procedura di autocertificazione, mentre alcuni di essi devono anche completare la riprogettazione dei programmi sulla base dei risultati dell'apprendimento, cosa che richiederà più tempo e sforzi. L'altro gruppo di 18 paesi che si trovano nella zona gialla hanno adottato l'NQF nella propria normativa oppure in altri consessi politici di alto livello oppure, come nel caso di Azerbaigian, Bosnia-Erzegovina, Croazia, Finlandia, Santa Sede e Lussemburgo, hanno finora completato le discussioni iniziali e fondamentali con tutte le parti interessate. Cipro e Slovenia hanno preparato e condiviso la proposta sulla struttura dei livelli, i descrittori dei livelli e le fasce di credito, pertanto si trovano nella zona arancione. Bulgaria, Grecia, Kazakistan e Ucraina sono nei primissimi stadi di implementazione e devono ancora redigere e approvare la proposta di una struttura di NQF.

Figura 2.14: Progresso nello sviluppo di quadri nazionali delle qualifiche in base ai dieci step, 2010/11



Al momento l'attenzione è focalizzata chiaramente sul soddisfacimento degli step richiesti per l'istituzione di un quadro nazionale delle qualifiche. A molti paesi è richiesto ancora un notevole sforzo per soddisfare gli impegni condivisi. Riprogettare i programmi di studio e legarli ai risultati dell'apprendimento richiede tempo e fatica, e lo stesso vale per l'inclusione delle qualifiche nel quadro delle qualifiche e lo svolgimento del passaggio finale dell'autocertificazione. Tuttavia il lavoro non si esaurirà nel completamento di questi compiti, in quanto far funzionare nella pratica i quadri delle qualifiche è più impegnativo che svilupparne le strutture. Questa sarà una delle sfide principali per i 47 membri dell'EHEA negli anni a venire.

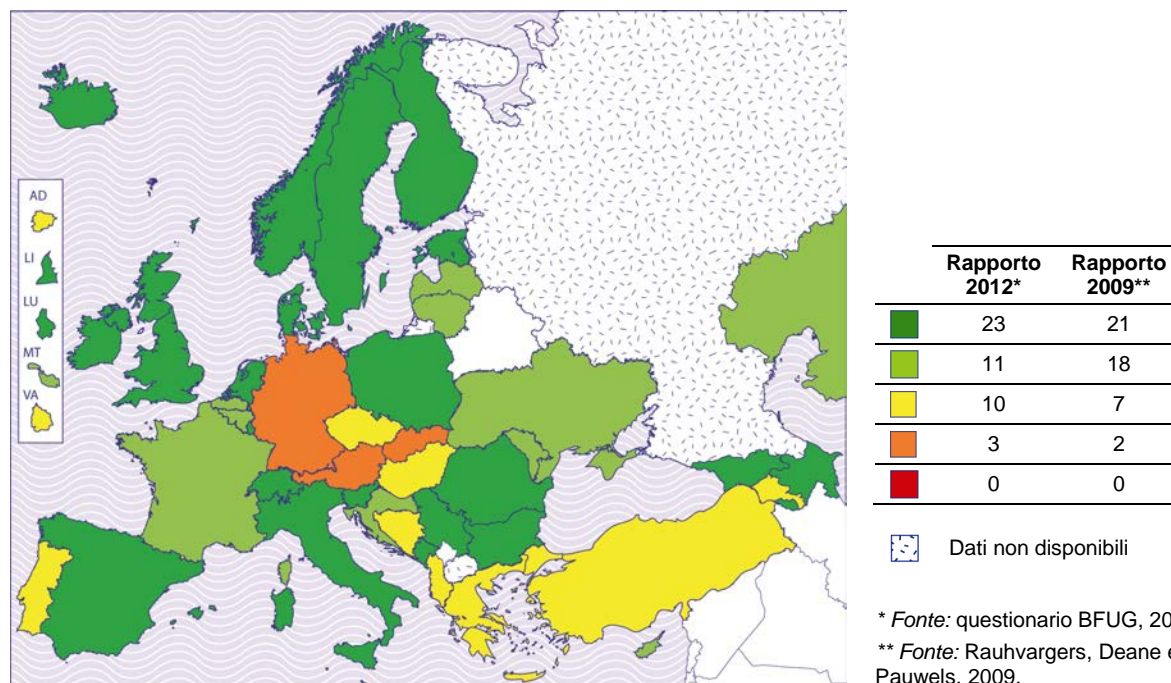
2.2.2. ECTS, risultati dell'apprendimento e apprendimento incentrato sullo studente

Il Sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti (ECTS) è un sistema di crediti incentrato sullo studente e basato sul carico di lavoro richiesto per raggiungere specifici risultati dell'apprendimento. È stato istituito nel 1989 per facilitare il riconoscimento dei periodi di studio all'estero. Più recentemente, si è evoluto in un sistema di accumulazione da attuare in tutti i programmi a livello di istituto, regionale, nazionale ed europeo. L'accumulazione dei crediti, ovvero l'attribuzione di punti credito a ciascuna componente di un programma di studio e la determinazione del numero totale di crediti necessari per il completamento del programma, è una pratica in costante sviluppo nell'EHEA.

Una corretta implementazione dell'ECTS è molto importante per raggiungere gli obiettivi di Bologna. Il suo utilizzo per l'accumulazione rende i programmi più trasparenti, e facilita l'utilizzo dei risultati dell'apprendimento conseguiti presso un altro istituto in patria o all'estero, e anche quelli conseguiti al di fuori del sistema dell'istruzione formale. Una corretta implementazione dell'ECTS è una delle linee

d'azione di Bologna che richiede un notevole sforzo. Negli stadi iniziali, la sfida più grande era trasformare l'ECTS da un sistema di trasferimento di crediti a un sistema di trasferimento e di autentica accumulazione. Attualmente, la questione più impegnativa è collegare tutte le componenti del programma ai risultati dell'apprendimento. Ciò si riflette anche sui risultati dell'indicatore della scheda di valutazione relativo all'ECTS.

Figura 2.15: Scheda di valutazione – indicatore n. 8: Stadio di implementazione del sistema ECTS, 2010/11*



Categorie della scheda di valutazione

- ECTS attribuiti a tutte le componenti di tutti i programmi degli istituti di istruzione superiore, consentendo il trasferimento e l'accumulazione di crediti
Crediti ECTS manifestamente legati ai risultati dell'apprendimento
- Crediti ECTS attribuiti a tutte le componenti di oltre il 75% dei programmi degli istituti di istruzione superiore, consentendo il trasferimento e l'accumulazione di crediti E crediti ECTS manifestamente legati ai risultati dell'apprendimento
OPPURE
Crediti ECTS attribuiti a tutte le componenti di tutti i programmi degli istituti di istruzione superiore, utilizzando un sistema di crediti pienamente compatibile con l'ECTS, consentendo il trasferimento e l'accumulazione di crediti E crediti ECTS manifestamente legati ai risultati dell'apprendimento
- Crediti ECTS attribuiti al 50-75% dei programmi degli istituti di istruzione superiore E crediti ECTS manifestamente legati ai risultati dell'apprendimento
Crediti ECTS attribuiti a tutte le componenti di oltre il 75% dei programmi degli istituti di istruzione superiore, consentendo il trasferimento e l'accumulazione di crediti, ma crediti ECTS non ancora legati ai risultati dell'apprendimento
- Crediti ECTS attribuiti ad almeno il 49% dei programmi di istituti di istruzione superiore **OPPURE**
Utilizzo di un sistema nazionale di crediti non pienamente compatibile con l'ECTS
- Crediti ECTS attribuiti a meno del 49% dei programmi di istituti di istruzione superiore **OPPURE**
ECTS utilizzato in tutti i programmi ma solo per il trasferimento dei crediti

34 paesi sono nella categoria verde scuro o verde chiaro, che indica che l'ECTS è fortemente radicato. Inoltre non esistono paesi in cui i crediti ECTS siano attribuiti a meno del 50% dei programmi, sebbene in tre paesi, Austria, Germania e Slovacchia, la percentuale sia vicina al 50%. Dieci paesi sono nella zona gialla in cui i crediti ECTS sono attribuiti al 50-75% di tutti i programmi e manifestamente legati ai risultati dell'apprendimento, oppure sono utilizzati in oltre il 75% dei programmi ma non ancora legati a risultati dell'apprendimento.

In generale, l'implementazione dell'ECTS come sistema di trasferimento e accumulazione nel senso di quantificazione del lavoro degli studenti sembra essere quasi completa. Ciononostante in sette paesi – Andorra, Austria, Francia, Germania, Grecia, Santa Sede e Turchia – i crediti ECTS sono utilizzati

per il trasferimento e l'accumulazione nel 50-74% dei programmi (figura 2.16), pertanto il processo è tutt'altro che concluso.

Un confronto tra la figura 2.16 e 2.17 mostra che il collegamento dei crediti ai risultati dell'apprendimento è stato attuato in misura minore rispetto all'utilizzo dell'ECTS per il trasferimento e l'accumulazione dei crediti. Infatti è il collegamento dei crediti ai risultati dell'apprendimento a ostacolare la piena implementazione dell'ECTS. Soltanto in 19 sistemi di istruzione superiore (figura 2.17) tutte le parti del programma sono legate in modo sistematico e completo ai risultati dell'apprendimento, mentre in nove sistemi – Austria, Comunità francese e fiamminga del Belgio, Bosnia-Erzegovina, Repubblica ceca, Germania, Santa Sede, Portogallo e Ucraina – tutte le parti del programma sono legate ai risultati dell'apprendimento in meno del 50% dei programmi. In tre paesi – Albania, Ungheria e Slovacchia – le parti del programma non sono legate ai risultati dell'apprendimento.

Figura 2.16: Percentuale dei programmi che utilizzano i crediti ECTS per l'accumulazione e il trasferimento per tutti gli elementi dei programmi di studio, 2010/11

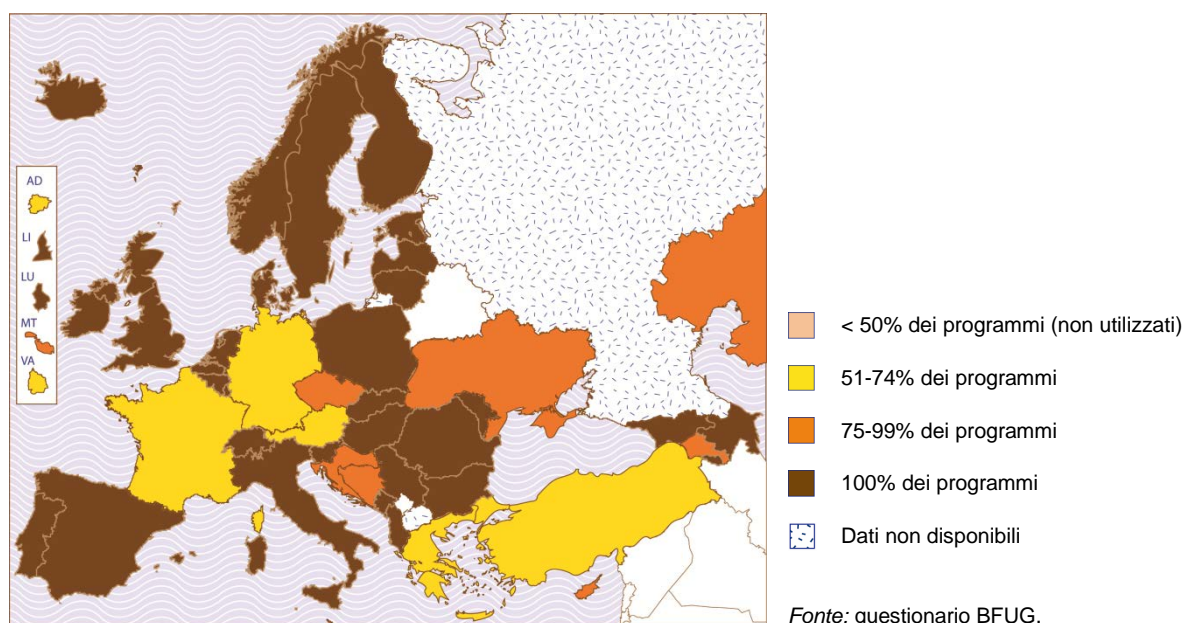
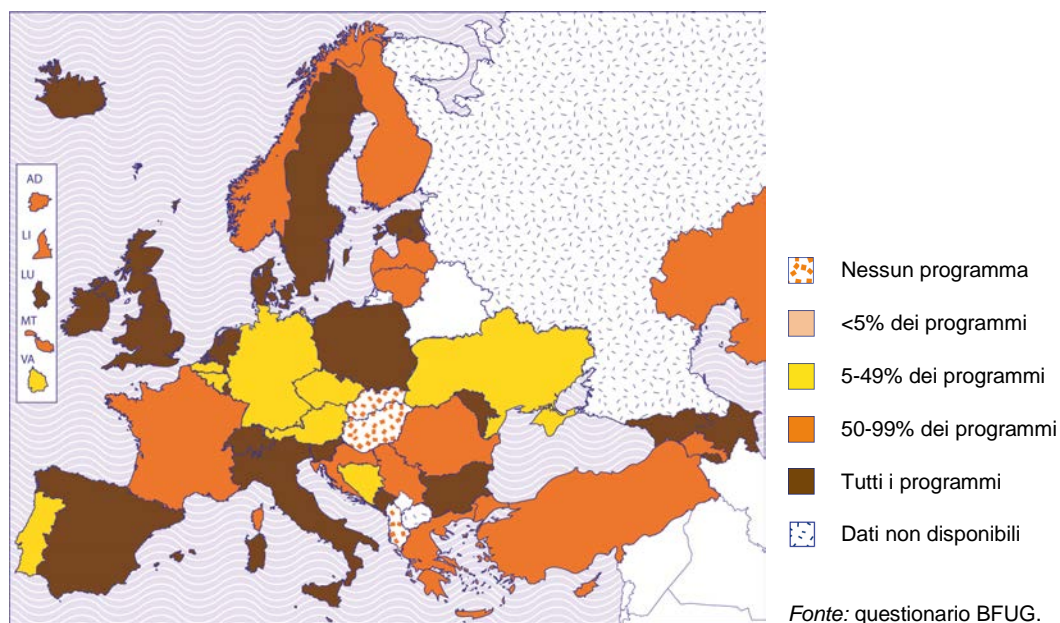


Figura 2.17: Misura in cui i crediti ECTS sono collegati ai risultati dell'apprendimento nei programmi di istruzione superiore, 2010/11



Confrontando le figure 2.16 e 2.17, si evince che c'è ancora molto lavoro da fare nel collegare tutte le parti dei programmi ai risultati dell'apprendimento. Questo è stato attuato in misura molto minore rispetto all'utilizzo dell'ECTS per il trasferimento e l'accumulazione dei crediti. È il collegamento dei crediti ai risultati dell'apprendimento a ostacolare la piena implementazione dell'ECTS. Soltanto in 19 sistemi di istruzione superiore (figura 2.17) tutte le parti del programma sono legate in modo sistematico e completo ai risultati dell'apprendimento, mentre in nove sistemi – Austria, Comunità francese e fiamminga del Belgio, Bosnia-Erzegovina, Repubblica ceca, Germania, Santa Sede, Portogallo e Ucraina – tutte le parti del programma sono legate ai risultati dell'apprendimento in meno del 50% dei programmi. In tre paesi – Albania, Ungheria e Slovacchia – le parti del programma non sono collegate ai risultati dell'apprendimento.

Attribuzione dei crediti. Il sistema dei crediti si è evoluto in modo significativo negli ultimi anni. Gli stadi principali sono stati l'attribuzione dei crediti sulla base delle ore di contatto tra studente e insegnante e l'attribuzione dei crediti sulla base del carico di lavoro dello studente, e ora la tendenza è verso l'attribuzione dei crediti sulla base sia del carico di lavoro dello studente, sia dei risultati dell'apprendimento.

Questo nuovo approccio significa che i crediti sono attribuiti a condizione che lo studente abbia svolto un certo apprendimento quantificato e possa dimostrare i risultati dell'apprendimento attesi. I risultati dell'indagine mostrano che, in metà dei sistemi (24), gli istituti di istruzione superiore attribuiscono i crediti agli studenti sulla base del carico di lavoro e dei risultati dell'apprendimento insieme. Azerbaigian, Malta e Regno Unito (Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord e Scozia) sono sistemi in cui i crediti sono attribuiti soltanto in base ai risultati dell'apprendimento. Nove sistemi (Andorra, Austria, Comunità fiamminga del Belgio, Danimarca, Germania, Grecia, Liechtenstein, Slovacchia e Svizzera) attribuiscono i crediti soltanto sulla base del carico di lavoro degli studenti. Il fatto che alcuni paesi, nei quali le componenti dei programmi sono legate ai risultati dell'apprendimento in tutti i programmi o la maggior parte di essi (Andorra, Danimarca, Liechtenstein e Svizzera), attribuiscono i crediti sulla base del carico di lavoro suggerisce che raggiungere i risultati dell'apprendimento attesi è la *condicio sine qua non*, mentre il numero dei crediti è calcolato sulla base del carico di lavoro.

Nella maggior parte dei paesi c'è una specifica misura delle ore di lavoro svolto dagli studenti per credito, generalmente compresa in un intervallo tra 25 e 30 ore. Quattro paesi (Croazia, Repubblica ceca, Norvegia e Romania) non hanno una misura prestabilita di ore per credito, ma gli istituti di istruzione superiore sono comunque incoraggiati a utilizzare gli ECTS. In Bosnia-Erzegovina, Lettonia, Montenegro e Turchia, il numero di ore di contatto, che varia da dieci (Bosnia-Erzegovina) a un massimo di 13 (Lettonia), è stabilito in aggiunta alla misura standard del lavoro degli studenti. Va anche notato che alcuni paesi che hanno iniziato a utilizzare i crediti solo di recente hanno creato sistemi di crediti adatti all'accumulazione dei crediti. Tuttavia renderli utili per il trasferimento dei crediti rimane ancora una sfida.

Le principali conclusioni sull'attribuzione dei crediti sono le seguenti: è positivo che nessun paese attribuisca i crediti unicamente sulla base delle ore di contatto. Tuttavia esistono diversi paesi che basano ancora l'attribuzione dei crediti unicamente sul carico di lavoro degli studenti, principalmente perché esistono pochi programmi in cui tutte le componenti sono collegate ai risultati dell'apprendimento. In generale, l'implementazione dell'ECTS come sistema di trasferimento e accumulazione ha preso piede, ma comprendere il sistema nel contesto di un approccio più ampio orientato ai risultati dell'apprendimento rimane una sfida notevole.

Comprensione e utilizzo dei risultati dell'apprendimento

Definizione di risultati dell'apprendimento. La maggior parte dei paesi segue due modelli ben noti e non contrapposti di definizione di risultati dell'apprendimento. Una è tratta dal quadro globale dell'EHEA: ciò che ci si aspetta che uno studente conosca, comprenda e sia in grado di fare (Adam

2006) (ad esempio Andorra, Azerbaigian, Comunità francese del Belgio, Bosnia-Erzegovina, Cipro, Finlandia, Malta, Turchia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)). L'altra è tratta dall'EQF per l'apprendimento permanente: "conoscenze, abilità e competenze" ⁽⁴⁹⁾ (ad esempio Danimarca, Lettonia, Montenegro, Norvegia e Slovenia). In alcuni paesi, queste definizioni sono poi ulteriormente suddivise in più categorie. Esistono tuttavia alcuni paesi che non hanno ancora condiviso una definizione nazionale di risultati dell'apprendimento (ad es. Germania, Liechtenstein, Paesi Bassi e Svizzera). Ci sono anche altre definizioni che sembrano compatibili con i due modelli più comuni, ad esempio "i risultati dell'apprendimento esprimono esplicitamente conoscenze, competenze e altre abilità" (Repubblica ceca), "conoscenze, abilità e atteggiamenti" (Estonia e Serbia), "i risultati dell'apprendimento sono conoscenze e abilità e l'autonomia e responsabilità che ne conseguono..." (Croazia), "abilità che ci si aspetta che gli studenti abbiano acquisito" (Svezia), "conoscenze, abilità o attitudini" (Regno Unito (Scozia)), "abilità e competenze" (Santa Sede).

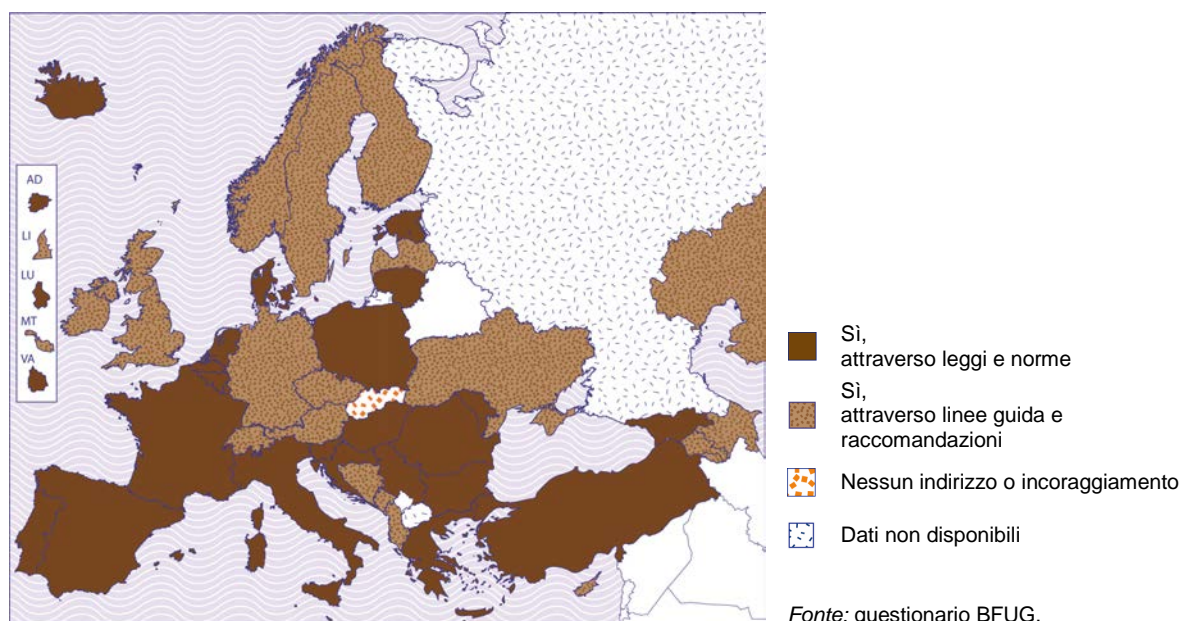
Tuttavia, in alcuni paesi, sono utilizzate specifiche definizioni nazionali che non sono necessariamente compatibili con le altre definizioni più ampiamente adottate. Ne sono un esempio i "risultati generali misurabili del processo di apprendimento che consentono agli istituti di istruzione superiore di valutare se gli studenti hanno sviluppato competenze specifiche" (Armenia), "abilità di dimostrare conoscenze e/o competenze, rappresentazione orale e scritta dell'informazione acquisita al corso" (Bulgaria), "i risultati dell'apprendimento sono una qualifica acquisita attraverso il completamento con profitto di un programma accademico" (Georgia), "competenze chiave elencate secondo [...] i requisiti [...] della competenze professionali" (Kazakhstan).

Indirizzo nazionale verso l'utilizzo dei risultati dell'apprendimento per lo sviluppo del curriculum e la valutazione degli studenti. Indirizzare o incoraggiare l'utilizzo dei risultati dell'apprendimento attraverso politiche nazionali è stabilito nella normativa di 25 sistemi di istruzione superiore, mentre 21 incoraggiano i risultati dell'apprendimento attraverso linee guida o raccomandazioni. Soltanto in un paese (Slovacchia) non si incoraggiano i risultati dell'apprendimento a livello centrale. Croazia e Repubblica ceca dichiarano che sono in corso importanti progetti su questo tema. (vd. figura 2.18)

L'implementazione dell'ECTS, l'apprendimento incentrato sullo studente, i quadri delle qualifiche, l'assicurazione interna della qualità all'interno degli istituti di istruzione superiore e altre importanti linee d'azione dipendono dall'implementazione di successo dei risultati dell'apprendimento. Allo stesso tempo, queste linee d'azione richiedono più tempo per essere implementate correttamente rispetto ai cambiamenti strutturali. I risultati sopraindicati suggeriscono che i paesi che scelgono di non rendere obbligatorio un approccio ai risultati dell'apprendimento attraverso leggi e norme devono intensificare le loro attività per incoraggiare l'implementazione di un approccio ai risultati dell'apprendimento.

⁽⁴⁹⁾ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione di un Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. 2008/C 111/01. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 6.5.2008.

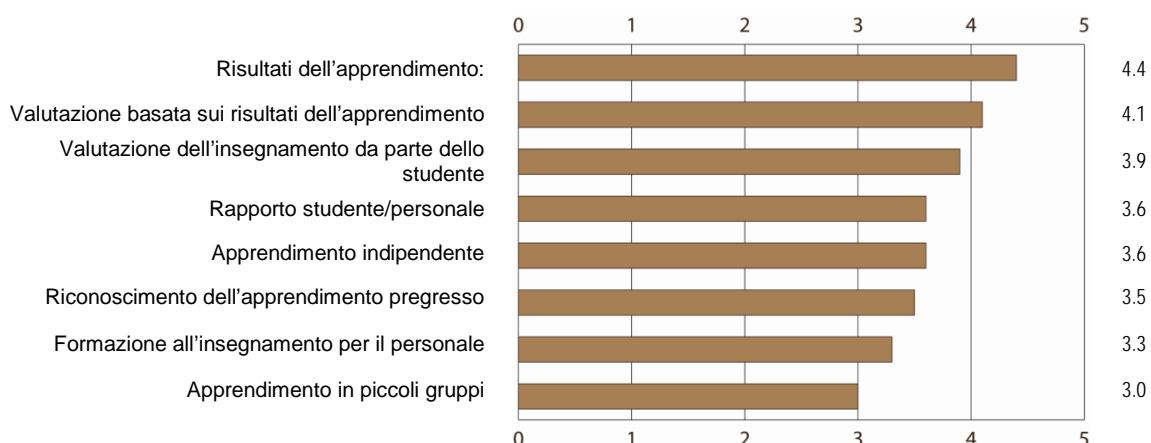
Figura 2.18: Indirizzo e/o incoraggiamento dell'utilizzo dei risultati dell'apprendimento nella politica nazionale, 2010/11



Il monitoraggio dell'utilizzo dei risultati dell'apprendimento e la valutazione del rendimento degli studenti attraverso procedure di assicurazione della qualità sono presenti nella maggior parte dei sistemi di istruzione superiore, ad eccezione di Azerbaigian, Slovacchia, Svizzera e Turchia. La maggior parte dei paesi che monitorano l'utilizzo dei risultati dell'apprendimento fa riferimento innanzitutto all'assicurazione esterna della qualità e in particolare a procedure per l'accreditamento/approvazione dei programmi. Sembra che il modello più ampiamente utilizzato sia la valutazione diretta dell'implementazione dei risultati dell'apprendimento da parte di esperti esterni. Belgio, Repubblica ceca e Finlandia indicano il coinvolgimento di procedure di assicurazione interna della qualità, con il monitoraggio esterno sotto forma di una procedura di controllo, mentre l'Armenia utilizza i feedback delle parti interessate.

I programmi di formazione sull'apprendimento incentrato sullo studente/risultati dell'apprendimento sono disponibili nella maggior parte dei paesi. In 21 paesi si svolgono seminari e conferenze e/o consultazioni con il personale e attività di formazione. Vari paesi (Armenia, Azerbaigian, Lettonia, Polonia, Serbia e Ucraina) producono materiali di orientamento metodologico, mentre altri (Comunità fiamminga del Belgio, Croazia, Estonia, Finlandia, Lituania, Romania, Spagna e Svezia) hanno stanziato fondi nazionali o fondi UE per i progetti principali. Le misure di sostegno sono spesso organizzate dai gruppi nazionali di esperti di Bologna, ministeri, conferenze dei rettori, agenzie per l'assicurazione della qualità o altre agenzie. In genere la partecipazione alla formazione sull'implementazione dell'apprendimento incentrato sullo studente è volontaria, sebbene in 12 sistemi di istruzione superiore (Albania, Austria, Comunità francese del Belgio, Bosnia-Erzegovina, Repubblica ceca, Islanda, Irlanda, Lettonia, Moldova, Romania, Turchia e Regno Unito (Galles, Irlanda del Nord e Scozia)) sia obbligatoria per alcune fasce del personale. Il personale per il quale la formazione è obbligatoria varia da paese a paese e spazia da capi di istituto, rettori, direttori delle scuole post diploma, ai coordinatori di Bologna e responsabili della qualità presso istituti di istruzione superiore (Turchia), a nuovi docenti, *teaching fellows* oppure *postdoctoral fellows* (Regno Unito). In Lettonia, questi argomenti sono inclusi nella formazione obbligatoria per tutti coloro che insegnano al di sotto del livello professorale. La formazione volontaria sull'utilizzo dei risultati dell'apprendimento è disponibile per tutto il personale in 16 paesi e, per alcune fasce del personale, in altri otto paesi. Tuttavia, in un terzo dei paesi, non esiste un'offerta di formazione sui risultati dell'apprendimento/apprendimento incentrato sullo studente, oppure tale formazione è disponibile soltanto per alcune fasce del personale. Questo può essere un altro motivo che spiega il lento progresso nelle linee d'azione basate sull'implementazione dei risultati dell'apprendimento.

Figura 2.19: Importanza degli elementi dell'apprendimento incentrato sullo studente secondo i paesi dell'EHEA (su un punteggio totale di 5), 2010/11



Fonte: questionario BFUG.

Ai paesi è stato chiesto di assegnare un punteggio ai diversi elementi dell'apprendimento incentrato sullo studente su una scala da uno (non importante) a cinque (vd. figura 2.19). I due elementi ritenuti più importanti sono chiaramente i risultati dell'apprendimento e la valutazione basata sui risultati dell'apprendimento. Seguono la valutazione dell'insegnamento da parte degli studenti e l'apprendimento indipendente. L'aspetto ritenuto meno importante è l'apprendimento in piccoli gruppi. Inoltre i paesi hanno evidenziato l'importanza di più aspetti che sono essenziali per istituire un autentico apprendimento incentrato sullo studente. Si tratta dello sviluppo dell'abilità dello studente di pensare in modo critico e di dedicarsi al curriculum in modo autonomo, nonché dell'obiettivo secondo il quale gli studenti devono partecipare a tutti gli aspetti della vita accademica. Si è sottolineata anche la partecipazione degli studenti alla ricerca e sviluppo. I paesi fanno notare anche che i servizi di sostegno come orientamento accademico e professionale, tutoraggio e consulenza psicologica hanno un ruolo importante nel realizzare l'apprendimento incentrato sullo studente, e che questo processo richiede anche l'individuazione dei diversi attori e la (ri)definizione dei loro ruoli.

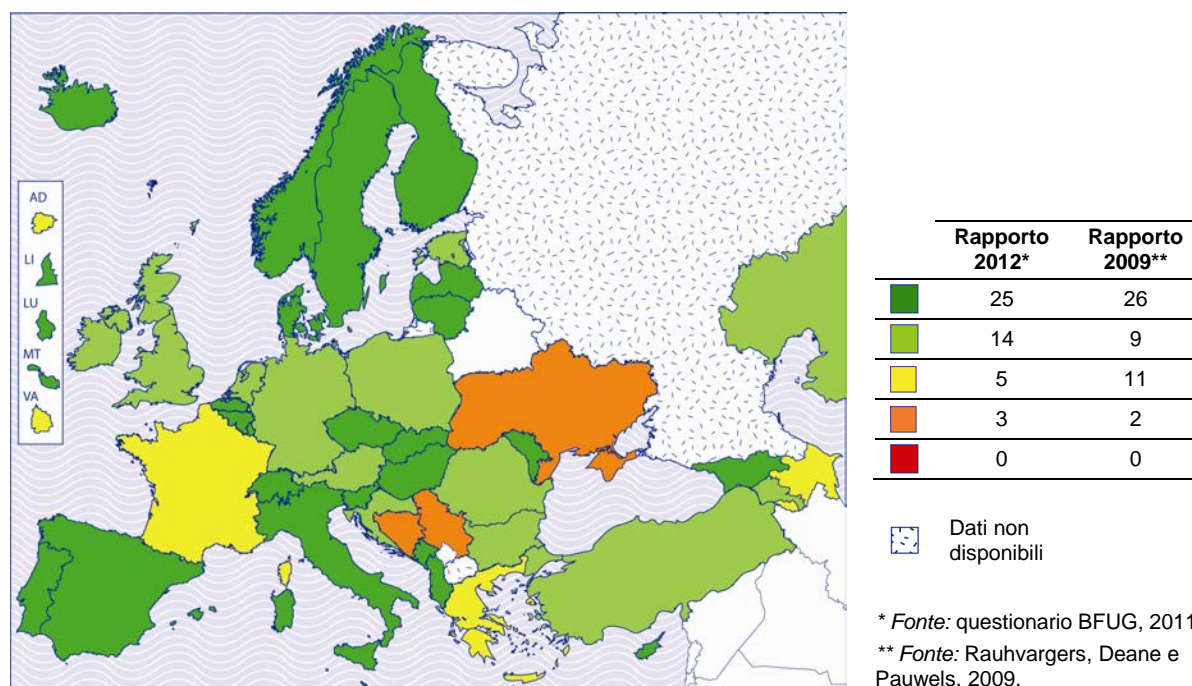
In conclusione, la vasta maggioranza dei paesi segue almeno formalmente le definizioni di risultati dell'apprendimento utilizzate nel quadro globale delle qualifiche dell'EHEA oppure l'EQF per l'apprendimento permanente, mentre la compatibilità di alcune definizioni nazionali dei risultati dell'apprendimento con quei due modelli è dubbia. Rimane la questione di quanto queste definizioni siano conosciute, comprese ed effettivamente applicate nella pratica quando i singoli membri dello staff degli istituti di istruzione superiore si trovano a doverle applicare per i corsi che stanno tenendo. Nella maggioranza dei paesi, l'introduzione di un approccio ai risultati dell'apprendimento, soprattutto relativamente alla valutazione degli studenti, è incoraggiato solo attraverso raccomandazioni volontarie. Sebbene alcuni paesi abbiano una lunga esperienza nell'indirizzare gli istituti di istruzione superiore con raccomandazioni e linee guida, in altri emettere una raccomandazione non ha un seguito immediato, e quello potrebbe essere uno dei motivi per cui l'implementazione di tali questioni richiede più tempo di quanto sperato e atteso. Nella maggior parte dei paesi, l'utilizzo dei risultati dell'apprendimento per lo sviluppo del curriculum è monitorato direttamente attraverso la valutazione dei programmi nell'assicurazione esterna della qualità, mentre in un numero inferiore di paesi la responsabilità primaria spetta all'assicurazione interna della qualità.

I paesi ritengono che gli elementi più importanti per raggiungere un autentico apprendimento incentrato sullo studente siano i risultati dell'apprendimento e la valutazione basata sui risultati del rendimento degli studenti. Un autentico apprendimento incentrato sullo studente è una materia complessa, che è difficile integrare nella realtà di tutti i giorni dell'istruzione superiore. Deve comprendere azioni che assicurino che gli studenti imparino a pensare in modo critico, partecipare a tutti gli aspetti della vita accademica e acquisire più indipendenza e responsabilità.

2.2.3. Supplemento al diploma

Il Supplemento al diploma è stato sviluppato nel 1998 da un gruppo di lavoro promosso dal Consiglio d'Europa, Commissione europea e UNESCO-CEPES, ed è stato assunto come strumento di trasparenza già nella dichiarazione di Bologna nel 1999.

Figura 2.20: Scheda di valutazione – indicatore n. 7: Stadio di implementazione del Supplemento al diploma, 2010/11*



Categorie della scheda di valutazione

- Ogni diplomato riceve un Supplemento al diploma nel formato del Supplemento al diploma UE/CoE/UNESCO e in una lingua europea ampiamente diffusa
 - automaticamente
 - gratis
- Ogni diplomato che lo richiama riceve un Supplemento al diploma nel formato del Supplemento al diploma UE/CoE/UNESCO e in una lingua europea ampiamente diffusa
 - gratis
- Un Supplemento al diploma nel formato del Supplemento al diploma UE/CoE/UNESCO e in una lingua europea ampiamente diffusa è rilasciato gratuitamente ad alcuni diplomati OPPURE in alcuni programmi
- Un Supplemento al diploma nel formato del Supplemento al diploma UE/CoE/UNESCO e in una lingua europea ampiamente diffusa è rilasciato a pagamento ad alcuni diplomati OPPURE in alcuni programmi
- L'emissione sistematica del Supplemento al diploma nel formato del Supplemento al diploma UE/CoE/UNESCO e in una lingua europea ampiamente non è ancora iniziata

Nota: L'indicatore misura l'implementazione del Supplemento al diploma in base a quattro criteri:

- 1) Il Supplemento al diploma deve essere rilasciato a ogni diplomato
- 2) Il Supplemento al diploma deve essere rilasciato automaticamente
- 3) Il Supplemento al diploma deve essere rilasciato in una lingua europea ampiamente diffusa
- 4) Il Supplemento al diploma deve essere rilasciato gratuitamente.

Dati quantitativi sull'emissione del Supplemento al diploma. Oltre ai punteggi dei paesi negli indicatori del Supplemento al diploma (figura 2.20), i dati mostrano che il Supplemento al diploma è emesso automaticamente soltanto in 25 sistemi di istruzione superiore. Negli altri 22 sistemi, tutti i Supplementi al diploma oppure quelli nella lingua non nazionale sono emessi soltanto su richiesta. In Andorra, Azerbaigian, Francia, Grecia e Santa Sede, i Supplementi al diploma non sono rilasciati a

tutti i diplomati, e in Bosnia-Erzegovina, Serbia, Turchia e Ucraina il Supplemento al diploma è rilasciato dietro pagamento di una somma che varia da 10 EUR in Ucraina a 50-100 EUR in Serbia. In quasi tutti i paesi, il Supplemento al diploma è emesso nella/e lingua/e nazionale/i e in inglese, la “lingua europea ampiamente diffusa” predominante.

Monitoraggio nazionale dell'efficacia del Supplemento al diploma. Solo sette sistemi di istruzione superiore (Comunità fiamminga del Belgio, Germania, Italia, Moldavia, Montenegro, Slovenia e Svezia) affermano di aver avviato degli studi per monitorare come i datori di lavoro utilizzino il Supplemento al diploma, e nella Comunità francese del Belgio e in Germania i risultati di tali studi sono attualmente sconosciuti. Slovenia e Svezia confermano che non più del 10% dei datori di lavoro è a conoscenza del Supplemento al diploma e non ne è molto interessato. Nel frattempo, in Moldavia, i datori di lavoro desiderano vedere un Supplemento al diploma molto più dettagliato, sebbene apprezzino la presenza dei risultati dell'apprendimento che elencano competenze generiche e specifiche. Quanto al monitoraggio dell'utilizzo del Supplemento al diploma negli istituti di istruzione superiore, meno della metà dei paesi afferma che tale monitoraggio è stato posto in essere, e soltanto Croazia, Francia, Serbia e Santa Sede ne hanno fornito i risultati.

Conclusioni tratti dagli esempi di Supplementi al diploma. Tutti i paesi sono stati invitati a fornire un esempio di Supplemento al diploma insieme ai questionari compilati. Meno della metà dei paesi ha effettivamente fornito il Supplemento al diploma, e due di quei paesi hanno inviato un Supplemento al diploma in bianco con una descrizione del sistema educativo nazionale. Tra questi esempi che sono stati forniti, il formato era quello approvato da Consiglio d'Europa, UNESCO e Commissione europea. Tuttavia i difetti principali erano i seguenti: alcuni non contenevano una descrizione del sistema educativo o includevano soltanto un grafico senza commenti, o in alternativa una descrizione del sistema educativo ma senza grafico; meno della metà dei Supplementi al diploma inviati indicava lo status dell'assicurazione della qualità dell'istituto di istruzione superiore che rilasciava la qualifica e/o offriva il programma di studio; soltanto un terzo dei Supplementi al diploma citava quale tipo di qualifica d'accesso era richiesto come prerequisito per accedere al programma completato; due terzi dei Supplementi al diploma inviati non soltanto non fornivano i risultati dell'apprendimento, ma non li citavano proprio.

Ciononostante, in un terzo dei campioni di Supplementi al diploma, si era tentato di fornire i risultati dell'apprendimento del programma completato. Tuttavia, nella maggior parte di questi casi, le formulazioni erano in realtà obiettivi generali anziché effettivi risultati dell'apprendimento espressi come “ciò che il diplomato conosce, comprende ed è in grado di fare”.

I difetti sopra indicati portano alla conclusione che i Supplementi al diploma, in molti casi, non sono preparati correttamente e pertanto non forniscono agli utenti le informazioni attese. Gli istituti di istruzione superiore non seguono sempre l'orientamento per la compilazione dei Supplementi al diploma adottato dal Comitato intergovernativo della Convenzione di Lisbona sul Riconoscimento nel 2007 ⁽⁵⁰⁾, pertanto è necessaria una maggiore disseminazione delle note esplicative del Supplemento al diploma e la formazione del personale preposto. I risultati confermano anche la conclusione che la lenta implementazione di un approccio ai risultati dell'apprendimento è di ostacolo a numerosi compiti e linee guida di Bologna.

⁽⁵⁰⁾ Vd. note esplicative del Supplemento al diploma, ad esempio sul sito http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ds/ds_en.pdf

2.3. Riconoscimento delle qualifiche

Il riconoscimento sta alla base del Processo di Bologna fin dal suo inizio a fine anni '90. Il riconoscimento può essere considerato sia come un fondamentale obiettivo operativo in sé, sia come strumento per permettere la completa implementazione dell'EHEA. Negli ultimi due decenni, sono stati sviluppati, adottati e implementati vari strumenti a livello europeo, nazionale, regionale e di istituto, volti a facilitare un equo riconoscimento delle qualifiche estere e/o periodi di studio all'estero. Come illustrato nell'analisi dei Piani d'azione nazionali per il riconoscimento 2007 (NAP) (Rauhvargers e Rusakova, 2008), nonostante la firma e/o la ratifica della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento (LRC) da parte della maggioranza dei paesi dell'EHEA (al 2012 la Grecia era l'unico paese a non aver firmato e ratificato la Convenzione), esistono ancora problemi legali nell'implementazione dei principi della Convenzione e dei testi sussidiari nei paesi che non hanno emendato la propria normativa adottando i principi di cui sopra. Nel loro Comunicato di Lovanio/Louvain-la-Neuve, i ministri dell'istruzione superiore hanno chiesto al BFUG "di dare seguito alle raccomandazioni emerse dall'analisi dei piani nazionali d'azione sul riconoscimento"⁽⁵¹⁾, cosa che è stata svolta dal Gruppo di lavoro dell'EHEA sul riconoscimento, vd. rapporto finale (Gruppo di lavoro dell'EHEA sul riconoscimento, 2012).

L'indagine del BFUG mostra che, nella vasta maggioranza (30) dei paesi, gli istituti di istruzione superiore assumono decisioni finali sul riconoscimento delle qualifiche estere in vista di studi successivi. All'interno di questo gruppo, in 15 paesi le decisioni sul riconoscimento sono assunte al livello centrale degli istituti di istruzione superiore, mentre nella maggior parte degli altri paesi tali decisioni spettano alle singole facoltà e dipartimenti. Ciò aumenta il rischio che il personale che effettivamente assume queste decisioni conosca meno il quadro normativo globale e abbia meno esperienza nella valutazione delle qualifiche o dei crediti esteri.

In due paesi (Repubblica ceca e Danimarca), gli istituti di istruzione superiore hanno la principale responsabilità per la decisione sul riconoscimento. Tuttavia, in Danimarca, il centro ENIC/NARIC può valutare e certificare la conformità delle qualifiche per il soddisfacimento dei requisiti generali di ammissione. Ciò significa che gli istituti non possono rifiutare qualifiche di accesso estere se il centro danese ENIC/NARIC ha stabilito che la qualifica è equivalente alle qualifiche di accesso danesi. Dall'altro lato, gli istituti sono liberi di considerare l'accesso e l'ammissione per le qualifiche che il centro danese ENIC-NARIC ha valutato non equivalenti alla qualifica d'accesso danese. In Repubblica ceca è il ministero, anziché l'istituto di istruzione superiore, a decidere del riconoscimento nei casi di qualifica rilasciata da paesi con cui la Repubblica ceca ha accordi bilaterali. A Cipro e in Grecia, le decisioni sul riconoscimento accademico sono assunte dal centro nazionale ENIC/NARIC.

In 12 paesi, la decisione sul riconoscimento accademico delle qualifiche estere è responsabilità del ministero o di un'autorità governativa centrale (figura 2.21). In Turchia le decisioni sul riconoscimento sono assunte dal Consiglio per l'istruzione superiore (YOK) senza la partecipazione degli istituti di istruzione superiore. In almeno quattro paesi, le decisioni sul riconoscimento sono ancora assunte dalle autorità nazionali senza il coinvolgimento dei centri ENIC e NARIC o gli istituti di istruzione superiore. Tale pratica può incidere negativamente sull'autonomia degli istituti di istruzione superiore e limitarne la capacità di selezionare e ammettere gli studenti in base ai propri criteri di ammissione.

⁽⁵¹⁾ Il processo di Bologna 2020 – Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel prossimo decennio. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, Lovanio/Louvain-la-Neuve, 28-29 aprile 2009.

Figura 2.21: Istituzione che assume le decisioni finali sul riconoscimento delle qualifiche estere per finalità accademiche, 2010/11

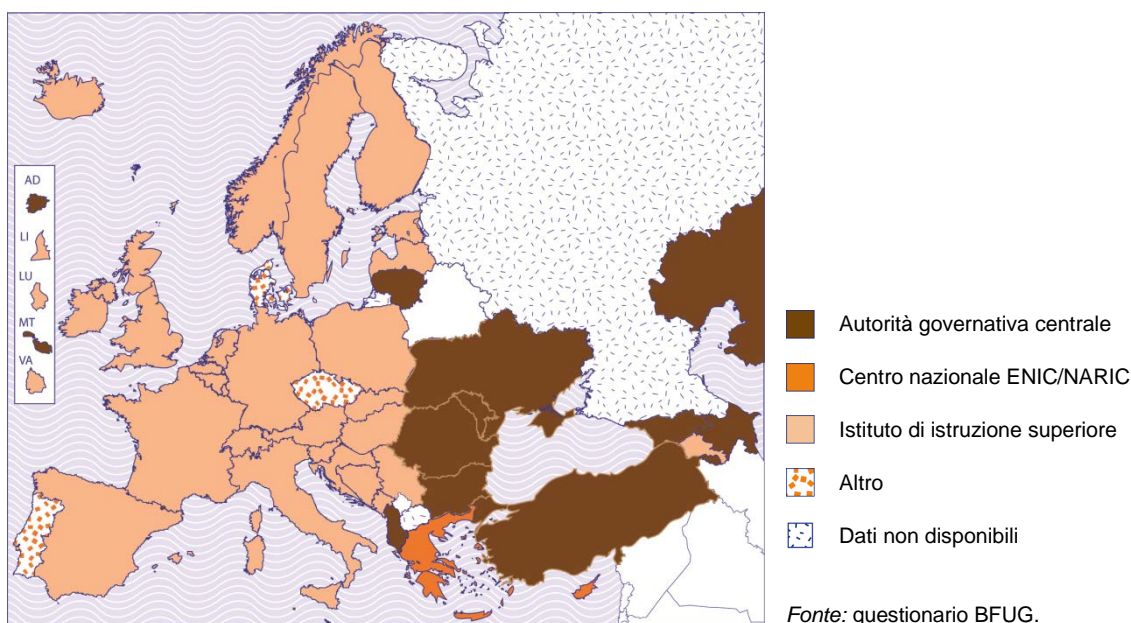
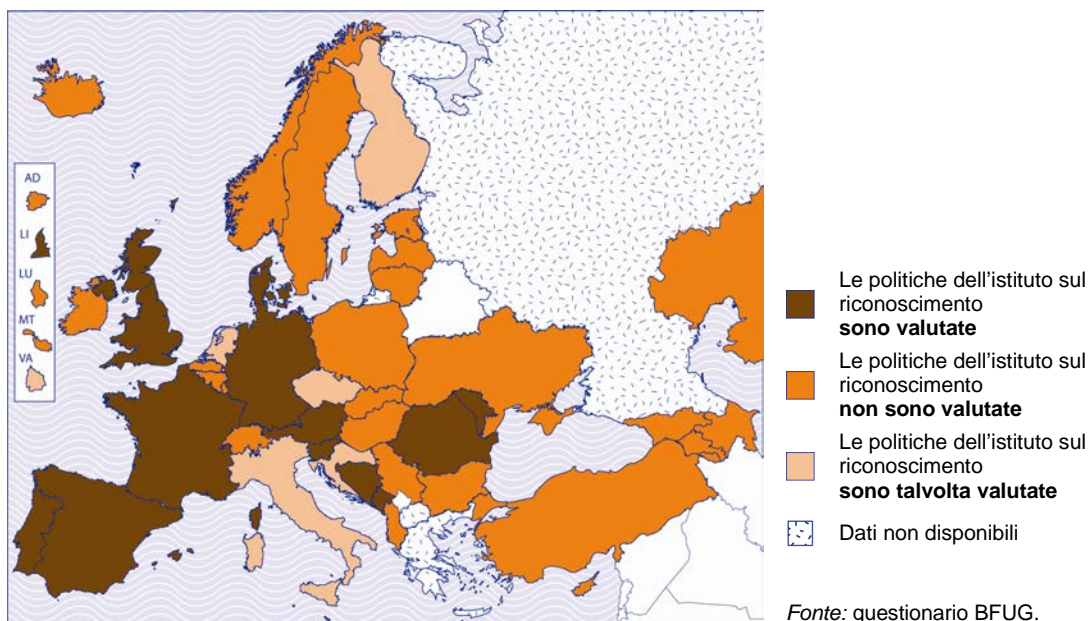


Figura 2.22: Valutazione della politica sul riconoscimento degli istituti di istruzione superiore nei processi esterni di assicurazione della qualità, 2010/11



L'analisi dei Piani d'azione nazionali per il riconoscimento 2007 indica anche che alcuni paesi lamentano problemi nell'implementazione della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento legati all'autonomia degli istituti di istruzione superiore. Questi paesi affermano di essere incapaci di assicurare che i principi della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento siano seguiti, in quanto non sanno quali pratiche siano poste in essere negli istituti autonomi. Sebbene tali affermazioni non abbiano fondamento legale, va notato che, a 14 anni dall'adozione della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento, questi paesi non sono riusciti ad assicurare l'adeguamento delle proprie procedure di riconoscimento alla Convenzione.

Una soluzione potenzialmente valida a questo problema consisterebbe nell'integrare nei processi di assicurazione della qualità il riconoscimento delle qualifiche presso gli istituti di istruzione superiore. L'assicurazione della qualità avrebbe poi il compito di valutare il livello di conformità con la Convenzione di Lisbona sul riconoscimento. Il coinvolgimento dell'assicurazione della qualità come soluzione a questo problema è logico, perché la qualità delle procedure di riconoscimento all'interno di un istituto di istruzione superiore può essere coperta dal sistema interno di assicurazione della qualità esattamente come qualsiasi altra procedura accademica o amministrativa. In secondo luogo, gli istituti di istruzione superiore hanno accettato l'assicurazione della qualità esterna e interna, pertanto introdurre i principi della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento attraverso il sistema di assicurazione della qualità e soprattutto attraverso l'assicurazione interna della qualità dovrebbe essere più facile che attraverso misure direttive. Ciononostante, finora pochi paesi hanno fatto dei passi in questa direzione. La figura 2.22 mostra che le politiche sul riconoscimento sono regolarmente valutate dalla assicurazione esterna della qualità soltanto in 14 paesi, mentre nella maggioranza dei paesi il riconoscimento presso gli istituti di istruzione superiore non è per niente valutato.

Il Gruppo di lavoro dell'EHEA sul riconoscimento sottolinea anche la necessità di rafforzare il legame tra assicurazione della qualità e riconoscimento, proponendo che gli istituti di istruzione superiore e le agenzie di assicurazione della qualità includano la conformità delle procedure di riconoscimento al quadro legale della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento per le questioni coperte sia dall'assicurazione interna, sia dall'assicurazione esterna della qualità. Il Gruppo di lavoro suggerisce anche che i paesi debbano essere incoraggiati a esaminare e, laddove necessario, modificare la normativa nazionale in modo da renderla conforme ai principi della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento e i suoi testi normativi sussidiari entro il 2015. I ministri devono fissare la Conferenza ministeriale 2015 come scadenza per il completamento di questo compito.

Conclusioni

Questo capitolo ha esaminato le strutture e gli strumenti del Processo di Bologna e il livello di implementazione della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento (LRC).

L'analisi ha dimostrato che, sebbene l'introduzione della struttura a tre cicli nella maggior parte degli istituti e dei programmi sia stata uno dei risultati più significativi del Processo, in tutti i paesi esistono ancora programmi al di fuori della struttura di Bologna. Ciò vale soprattutto per gli studi legati a professioni regolamentate (ad esempio medicina, farmacia e architettura), ma anche per altri campi di studio. Il capitolo indica anche che in molti paesi dell'EHEA i programmi a ciclo breve non sono ancora pienamente legati ai programmi di primo ciclo e a volte non sono nemmeno considerati parte del sistema di istruzione superiore.

Contrariamente ad alcune opinioni diffuse, non esiste un unico modello di struttura a tre cicli e i modelli variano non solo tra i paesi, ma anche all'interno dei confini nazionali. Questo vale in modo particolare per gli studi di primo ciclo: in molti paesi dell'EHEA, il modello di primo ciclo con 180 ECTS coesiste con programmi con 240 ECTS e programmi che seguono altre strutture. Nel secondo ciclo la situazione è leggermente più omogenea, in quanto la maggior parte dei programmi segue la struttura con 120 ECTS.

Lo sviluppo degli studi dottorali come studi di terzo ciclo è in costante progresso. Gli studi dottorali sono caratterizzati da una notevole diversità da paese a paese e da istituto a istituto, soprattutto in termini di durata, contesti istituzionali e utilizzo degli ECTS. Variano da programmi strutturati di istruzione superiore all'interno di diversi modelli di scuole dottorali o post diploma, alla ricerca indipendente basata sulla supervisione.

Sebbene i comunicati di Bologna evidenzino l'importanza del completamento di ciascun ciclo per avere accesso al ciclo successivo, la questione della progressione tra i cicli è ancora molto dibattuta. Si riscontrano ostacoli tra il primo e il secondo ciclo e tra il secondo e il terzo ciclo. Ciononostante, in alcuni contesti, e soprattutto dove c'è un grosso divario binario nel sistema di istruzione superiore, un "ostacolo" come i corsi passerella può essere compreso meglio come caratteristica del sistema che facilita la progressione. Va anche notato che la dimensione delle effettive coorti di studenti che passano da un ciclo all'altro varia sensibilmente tra i paesi. In alcuni di essi, gli elevati livelli di progressione tra il primo e il secondo ciclo potrebbe indicare che il primo ciclo non è stato sviluppato come qualifica che dà accesso al mercato del lavoro.

Anche se il capitolo riconosce l'assenza di dati attendibili sul livello di implementazione dei diplomi e dei programmi congiunti, le informazioni disponibili suggeriscono che la situazione all'interno dell'EHEA è molto disomogenea. Mentre, in alcuni paesi, quasi tutti gli istituti offrono almeno un programma congiunto, in altri casi sono coinvolti solo pochi istituti o addirittura nessuno. I dati disponibili indicano anche che raramente gli studenti dei programmi congiunti conseguono un diploma congiunto.

Per quanto riguarda l'implementazione degli strumenti di Bologna – cioè i quadri nazionali delle qualifiche, il Sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti (ECTS) e il Supplemento al diploma –, il loro funzionamento ottimale dipende dalla comprensione e dall'implementazione dell'approccio ai risultati dell'apprendimento. Questo non è ancora stato raggiunto e il progresso in questo campo è rallentato da diversi fattori. Ad esempio, il concetto di risultati dell'apprendimento è ancora soggetto a varie interpretazioni e il personale dell'istruzione superiore non sempre ha accesso a formazione in questo campo.

Infine, l'analisi dell'implementazione della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento (LRC) mostra che, sebbene sia stata firmata e/o ratificata dalla maggioranza dei paesi dell'EHEA, l'effettiva implementazione deve essere migliorata. Questo processo potrebbe essere facilitato dall'inclusione del riconoscimento delle qualifiche estere e/o periodi di studio all'estero nei sistemi di assicurazione della qualità dell'istruzione superiore.

3. ASSICURAZIONE DELLA QUALITÀ

Il contesto di Bologna

La dichiarazione di Bologna ha incoraggiato la cooperazione a livello europeo per l'assicurazione di qualità nell'istruzione superiore, con l'obiettivo di sviluppare criteri e metodologie confrontabili. Pertanto, dall'inizio del Processo, è sempre stata dedicata particolare attenzione alla qualità. Tutti i successivi comunicati ministeriali, a loro volta, hanno tenuto conto dell'evoluzione dell'agenda europea nell'assicurazione di qualità. Alla conferenza di Berlino del 2003, i ministri hanno riconosciuto che la responsabilità principale per l'assicurazione della qualità spetta agli istituti di istruzione superiore, e hanno stabilito gli elementi fondamentali che i sistemi di assicurazione di qualità nazionali avrebbero dovuto includere entro il 2005, tra i quali: una definizione delle responsabilità degli organismi e degli istituti coinvolti; una valutazione dei programmi o degli istituti, inclusa la valutazione interna, la revisione esterna, la partecipazione degli studenti e la pubblicazione dei risultati; un sistema di accreditamento, certificazione o procedure confrontabili, e la partecipazione, la cooperazione e il networking a livello internazionale.

Due anni dopo, alla conferenza di Bergen del maggio 2005, i ministri hanno adottato gli "Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore" (ESG). Questi standard e linee guida, pensati per poter essere applicati a tutti gli istituti di istruzione superiore e a tutte le agenzie per l'assicurazione della qualità in Europa, mirano a promuovere la fiducia reciproca, nel rispetto della diversità dei contesti nazionali e istituzionali e degli ambiti disciplinari. Nel 2008 ha fatto seguito l'istituzione del Registro europeo per l'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore (EQAR). L'EQAR è un registro delle agenzie che sostanzialmente sono conformi agli standard e alle linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore. Anche il Comunicato di Lovanio/Louvain-la-Neuve del 2009 sottolinea che l'assicurazione della qualità rimarrà una priorità in uno scenario in cui si assiste alla creazione di sempre nuovi strumenti, meccanismi e iniziative finalizzati a fornire informazioni sugli istituti di istruzione superiore.

Sintesi del capitolo

Questo capitolo illustra i progressi compiuti nello sviluppo di sistemi di assicurazione della qualità all'interno dello Spazio europeo dell'istruzione superiore e comprende sia l'assicurazione esterna sia quella interna. Il capitolo si concentra principalmente sul grado in cui i sistemi di assicurazione della qualità stanno seguendo gli Standard e le linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore (ESG). Considera le principali distinzioni tra i sistemi di assicurazione della qualità europei e lo sviluppo di tendenze verso una maggiore internazionalizzazione dell'assicurazione della qualità. L'attenzione poi si sposta su altri sviluppi dell'assicurazione esterna della qualità, come il coinvolgimento delle diverse parti interessate. L'ultimo paragrafo è dedicato agli sviluppi dei sistemi di assicurazione interna della qualità.

3.1. Assicurazione esterna della qualità

3.1.1. Carattere e orientamento dei sistemi nazionali per l'assicurazione della qualità

L'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore può essere intesa come l'insieme di politiche, procedure e prassi pensate per realizzare, mantenere o aumentare la qualità così com'è concepita in un contesto specifico.

Sin dall'avvio del Processo di Bologna nel 1999, si è assistito a una rapida trasformazione dell'assicurazione esterna della qualità in Europa. Il miglioramento della qualità dell'istruzione superiore e l'istituzione di sistemi di assicurazione della qualità sono divenute priorità per molti paesi, se non per tutti. Lo sviluppo dello Spazio europeo dell'istruzione superiore può certamente essere visto come un catalizzatore per questo processo, in cui l'assicurazione della qualità è legata all'obiettivo di rafforzare la fiducia delle parti interessate. L'adozione degli Standard e linee guida (ESG) per l'assicurazione della qualità nel 2005 ha dato impulso alla cooperazione europea in questo ambito. Tre anni dopo è stato istituito il Registro europeo per l'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore (EQAR) e, nel gennaio 2012, 28 agenzie in 13 paesi erano iscritte nel Registro. I paesi in cui almeno un'agenzia è iscritta nell'EQAR sono Austria, Belgio, Bulgaria, Croazia, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Irlanda, Paesi Bassi, Romania e Spagna.

Solo pochi paesi avevano istituito sistemi di assicurazione esterna di qualità ben definiti prima del Processo di Bologna. Dall'avvio del Processo di Bologna, tuttavia, 22 paesi hanno istituito agenzie nazionali per l'assicurazione della qualità, metà delle quali in attività dal 2005 (Eurydice, 2010). In alcuni paesi, come Danimarca, Francia e Italia, nuove agenzie hanno sostituito altre già esistenti o sono state costituite a partire da esse.

11 paesi dell'EHEA non hanno istituito agenzie per l'assicurazione della qualità. Tra di essi ci sono quei paesi in cui il settore dell'istruzione superiore è di modesta entità, come Andorra, Liechtenstein, Lussemburgo e Malta. Tuttavia, in questi paesi, le modeste proporzioni del settore non significa che l'assicurazione della qualità sia trascurata, ma piuttosto che potrebbe essere stato adottato un approccio diverso e più adatto. Nel caso dell'Andorra, sebbene la responsabilità spetti al governo, la prassi effettiva della valutazione esterna è svolta attraverso il ricorso ad altre agenzie nazionali per l'assicurazione della qualità, generalmente l'agenzia nazionale spagnola (ANECA). Anche il Lussemburgo ha sviluppato un approccio graduale basato su una valutazione finalizzata al miglioramento, capace di coinvolgere le parti interessate e di avere un orientamento marcatamente internazionale, mentre il Liechtenstein richiede che gli istituti di istruzione superiore siano accreditati da una qualsiasi agenzia per l'assicurazione di qualità iscritta nell'EQAR.

Anche se praticamente tutti i paesi dell'EHEA hanno istituito un qualche sistema di assicurazione esterna della qualità, ci sono notevoli differenze nella filosofia e nell'approccio alla base dei sistemi. Nonostante l'adozione degli Standard e delle linee guida comuni per l'EHEA, i sistemi continuano a differire sensibilmente nel loro orientamento.

Un'importante distinzione che si può operare è quella tra assicurazione di qualità incentrata sugli istituti, sui programmi, o su entrambi. Una seconda distinzione è tra agenzie per l'assicurazione della qualità o organismi nazionali che hanno il potere di permettere agli istituti o programmi di operare, e quelli che invece non sono dotati di tale potere. Sebbene le caratteristiche di alcuni sistemi nazionali rendano più complessa questa realtà (alcuni governi, ad esempio, mantengono a livello centrale il potere di rilasciare diplomi), queste distinzioni danno un'idea generale dell'approccio all'assicurazione della qualità.

Va notato che la maggior parte dei sistemi di assicurazione della qualità (24) ora si concentra in modo combinato su istituti e programmi, piuttosto che solamente sui programmi (7) o solamente sugli

istituti (4). Questo quadro suggerisce che i sistemi di assicurazione della qualità stanno diventando più complessi mano a mano che si evolvono.

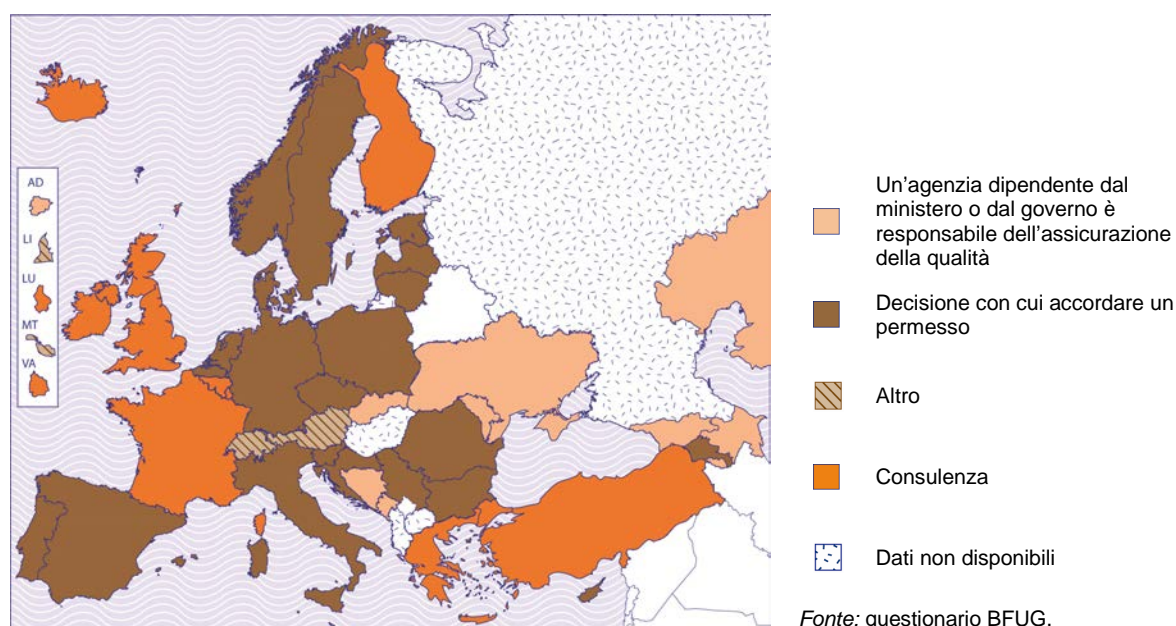
Nei sistemi in cui le agenzie o gli organismi responsabili dell'assicurazione della qualità hanno il potere di consentire o negare l'operatività di programmi e/o istituti, o in cui forniscono consulenza ai governi in merito a tali decisioni, può sembrare che l'assicurazione della qualità sia in senso lato una forma di supervisione. In questi casi, mira generalmente ad assicurare il soddisfacimento di soglie minime di qualità. Le agenzie potrebbero ovviamente rivestire altri ruoli, ad esempio fornire consulenza sul miglioramento della qualità. Ciò è specificamente menzionato in alcuni paesi, ma tutti questi ruoli aggiuntivi sono tendenzialmente subordinati alla decisione di consentire a programmi e/o istituti di operare.

In altri sistemi, le agenzie per l'assicurazione della qualità riferiscono sulla gestione della qualità da parte degli istituti, e pur avendo "solamente" un ruolo consultivo, mirano a contribuire al miglioramento della qualità. In una struttura di questo tipo, l'enfasi maggiore è posta sul conferire agli istituti di istruzione superiore la responsabilità del miglioramento della qualità. Questi sistemi tenderanno a prediligere processi per l'assicurazione esterna di qualità "morbidi", mirando a far sì che le misure necessarie a migliorare la qualità siano adottate all'interno degli istituti, e intervenendo in misura minore nei processi decisionali a livello d'istituto.

Secondo questa categorizzazione, la maggior parte dei sistemi dell'EHEA svolge una funzione di supervisione. In 21 sistemi sono state istituite agenzie con poteri decisionali (compresi i paesi in cui l'agenzia avanza una proposta e il governo è responsabile dell'effettiva decisione). 11 sistemi hanno agenzie a carattere consultivo e più orientate al miglioramento. Quattro paesi (Austria, Liechtenstein, Malta e Svizzera) presentano una situazione mista, in cui le varie agenzie hanno orientamenti diversi (vd. figura 3.1).

È interessante notare che non tutte le valutazioni delle agenzie che svolgono attività di supervisione hanno ricadute sul finanziamento degli istituti o dei programmi. In cinque sistemi (Bulgaria, Cipro, Germania, Liechtenstein e Polonia), infatti, attualmente la valutazione non ha nessun impatto sul finanziamento, sebbene in Polonia i recenti cambiamenti normativi siano orientati a cambiare questo stato di cose, con la possibilità di assegnare finanziamenti aggiuntivi ai programmi ritenuti di qualità eccellente in base all'assicurazione della qualità. Al contrario, alcune valutazioni delle agenzie orientate al miglioramento possono avere conseguenze sul finanziamento. È questo il caso di Francia, Lussemburgo e Regno Unito.

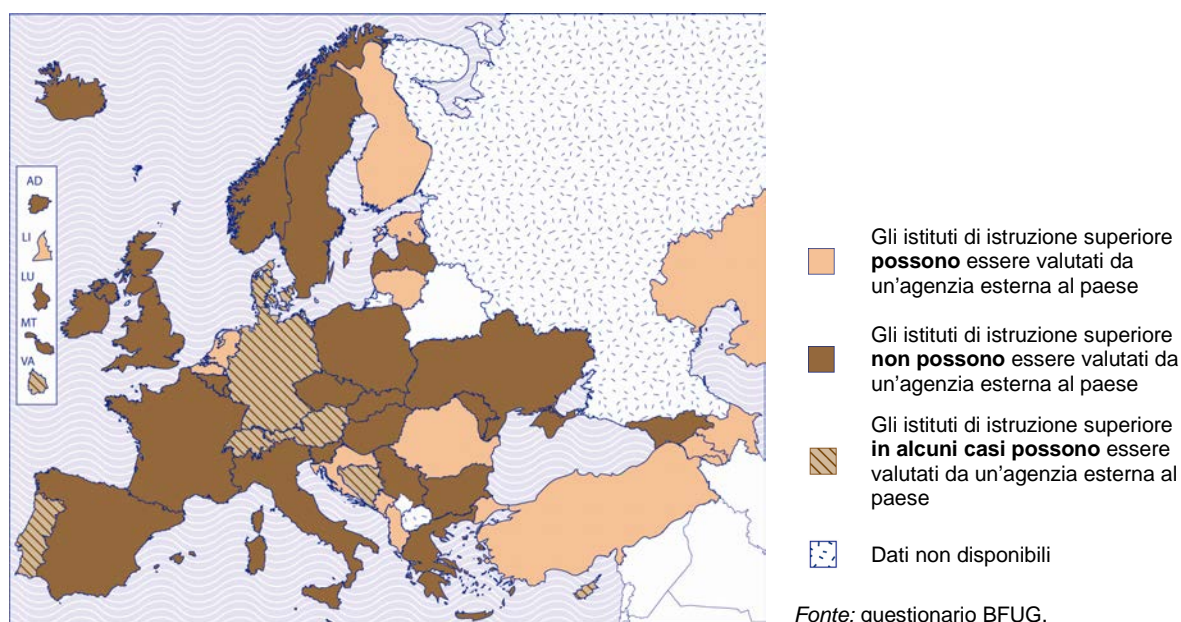
Figura 3.1: Risultato principale della valutazione esterna da parte di un'agenzia per l'assicurazione della qualità, 2010/11



3.1.2. Possibilità per gli istituti di istruzione superiore di essere valutati da agenzie non nazionali

Il dibattito europeo sull'assicurazione della qualità ha sottolineato l'importanza della fiducia reciproca tra i sistemi. Un importante indice del livello di fiducia reciproca raggiunto è rappresentato dal fatto che i governi consentano o meno agli istituti di istruzione superiore di essere valutati da un'agenzia per l'assicurazione della qualità di un altro paese qualora siano certi, ad esempio, che l'agenzia operi in piena conformità agli Standard e alle linee guida europee. Questo è un importante obiettivo dell'ESG, nonché il motivo principale per l'istituzione del Registro europeo per l'assicurazione della qualità. Tuttavia, poiché si potrebbe ritenere che tali pratiche mettano in discussione la responsabilità nazionale per l'assicurazione della qualità, non è assolutamente scontato che la valutazione da parte di agenzie non nazionali possa diventare una prassi normale nell'EHEA, in particolar modo nei sistemi in cui il risultato principale dell'assicurazione della qualità è una decisione che concede l'operatività a istituti o programmi. La questione potrebbe inoltre essere percepita in modo diverso in base alle dimensioni dei sistemi di istruzione superiore.

Figura 3.2: Possibilità per gli istituti di istruzione superiore di essere valutati da agenzie esterne al paese, 2010/11



La possibilità per gli istituti di istruzione superiore di essere valutati da un'agenzia esterna al paese si riferisce principalmente ai requisiti obbligatori della valutazione o dell'accreditamento esterno. 14 sistemi nazionali affermano che tutti i loro istituti di istruzione superiore sono liberi di essere valutati da altre agenzie nazionali anziché dalle loro. Altri otto paesi propongono di consentire ad alcuni istituti di istruzione superiore di prendere questa strada, a determinate condizioni. Per Austria e Cipro, gli istituti di istruzione superiore pubblici possono ricorrere ad agenzie non nazionali, ma gli istituti privati no. In Danimarca e Germania, gli istituti di istruzione superiore possono utilizzare agenzie per l'assicurazione della qualità non nazionali solo per l'accreditamento di programmi congiunti, mentre gli altri programmi possono essere valutati ma non accreditati da agenzie per l'assicurazione della qualità non nazionali. Moldova e Spagna sottolineano che gli istituti possono sottoporsi a processi di valutazione con altre agenzie, e potrebbero farlo per acquisire prestigio. Tuttavia, ciò è possibile solo a condizione che siano prima stati accreditati dal sistema nazionale. Poiché questo potrebbe essere percepito più come una duplicazione degli sforzi che come una prova della fiducia reciproca e della cooperazione tra stati, questi paesi sono indicati nel grafico insieme a quelli in cui non è ammessa la valutazione da parte di un'agenzia straniera.

Alcuni sistemi di istruzione superiore evidenziano anche che, sebbene i loro istituti non possano scegliere di essere valutati da un'agenzia esterna al paese, sono liberi di chiedere l'accreditamento per particolari campi di studio presso organizzazioni di accreditamento internazionali. Ci sono poi esempi di cooperazione tra agenzie nazionali per l'assicurazione della qualità nella valutazione di istituti di istruzione superiore e/o di particolari programmi.

Va anche notato, tuttavia, che questa realtà sta cambiando molto rapidamente. È questo il caso della Polonia, dove una nuova normativa, in vigore dall'ottobre 2011, fornisce una base per permettere agli istituti di istruzione superiore di essere valutati da agenzie internazionali, e ai risultati di essere tenuti in considerazione dal sistema nazionale di assicurazione della qualità.

3.1.3. Valutazione dei sistemi nazionali rispetto agli Standard e alle linee guida europee

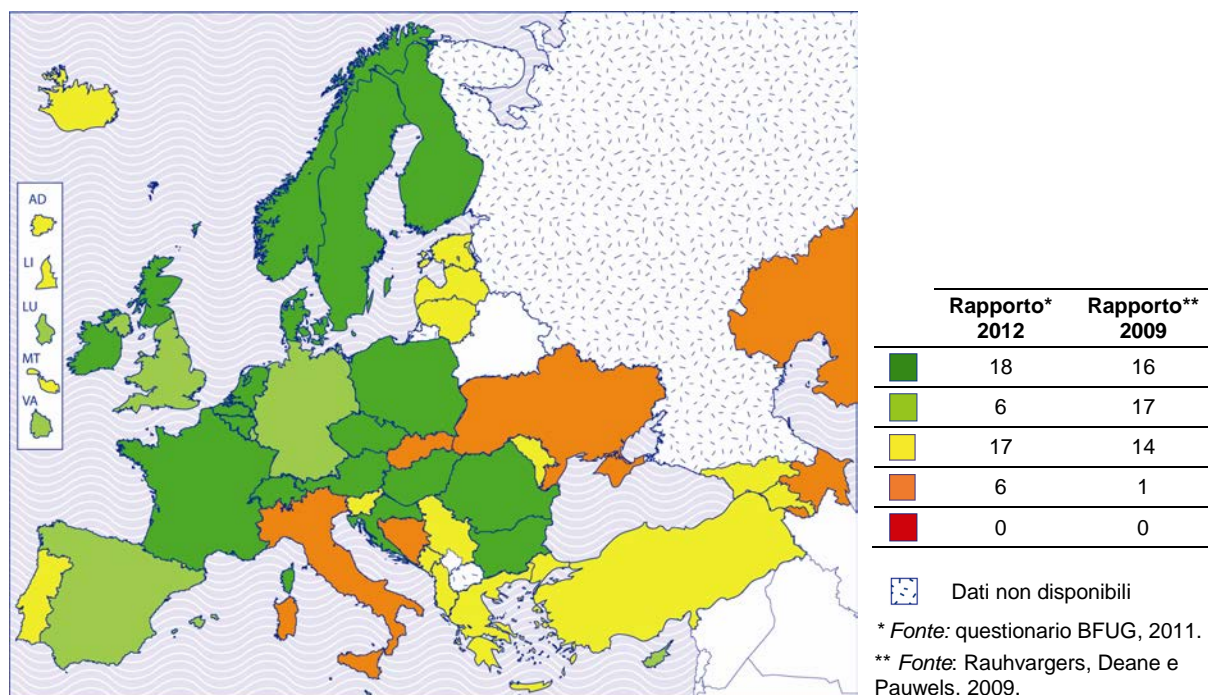
Gli Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore (ESG) sono stati sviluppati dal cosiddetto Gruppo E4 (ENQA, ESU, EUA e EURASHE) e adottati dai ministri a Bergen (Norvegia) nel 2005. Gli Standard e linee guida sono pensati per poter essere applicati a tutti gli istituti di istruzione superiore e le agenzie per l'assicurazione della qualità d'Europa, a prescindere dalla loro struttura, funzione e dimensione, e dal sistema nazionale in cui si trovano. Gli Standard e linee guida non includono "procedure" dettagliate, in quanto le procedure degli istituti e delle agenzie rappresentano una parte importante della loro autonomia. Piuttosto, gli Standard e linee guida "riconoscono la supremazia dei sistemi nazionali d'istruzione superiore, l'importanza dell'autonomia degli istituti e delle agenzie all'interno di quei sistemi nazionali, e i particolari requisiti delle diverse materie accademiche" (ENQA 2005, p. 13).

Standard e linee guida riflettono altresì la dichiarazione dei ministri nel Comunicato di Berlino (2003), secondo la quale "nel pieno rispetto del principio dell'autonomia istituzionale, la responsabilità di assicurare la qualità dell'istruzione superiore spetta in primo luogo alle singole istituzioni e ciò costituisce la base per una reale assunzione di responsabilità del sistema accademico nell'ambito del sistema nazionale di assicurazione della qualità". Negli standard e nelle linee guida, quindi, si è cercato di bilanciare la creazione e lo sviluppo di una cultura della qualità interna, e il ruolo che potrebbe essere svolto dall'assicurazione esterna della qualità (ENQA 2005, p. 11). I seguenti principi delineati negli Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo per l'istruzione superiore (ESG) sottolineano che l'assicurazione di qualità deve concentrarsi su:

- l'interesse a un'istruzione superiore di alta qualità da parte di studenti, datori di lavoro e società in generale;
- l'importanza centrale dell'autonomia degli istituti e al contempo la consapevolezza che ciò comporta grandi responsabilità;
- la necessità che l'assicurazione esterna della qualità sia adeguata al suo fine e che, per il raggiungimento dei suoi obiettivi, sia un peso che non gravi sugli istituti più del necessario.

La scheda di valutazione dell'EHEA include tre indicatori relativi all'assicurazione della qualità. Poiché nello scorso decennio sono stati compiuti molti progressi nello sviluppo dei sistemi di assicurazione della qualità, questi indicatori sono stati rivisti in modo da riflettere il consenso ministeriale sulle questioni principali in merito all'ulteriore sviluppo dell'assicurazione della qualità negli anni a venire. Gli indicatori si concentrano sul grado di sviluppo dei sistemi di assicurazione esterna della qualità, sul livello di partecipazione degli studenti all'assicurazione esterna della qualità e sul livello della partecipazione internazionale all'assicurazione esterna della qualità.

Figura 3.3: Scheda di valutazione – indicatore n. 4: Stadio di sviluppo dei sistemi di assicurazione esterna della qualità 2010/11*



Categorie della scheda di valutazione

- Un sistema per l'assicurazione della qualità pienamente funzionante è operativo a livello nazionale. Le agenzie per l'assicurazione della qualità sono state valutate con successo rispetto agli Standard e linee guida europee nell'EHEA. Il sistema per l'assicurazione della qualità si applica a tutti gli istituti e/o programmi e copre i seguenti punti principali:
 - insegnamento
 - servizi di sostegno agli studenti
 - sistema per l'assicurazione/gestione interna della qualità
- Un sistema per l'assicurazione della qualità pienamente funzionante è operativo a livello nazionale. Le agenzie per l'assicurazione della qualità sono state valutate con successo rispetto agli Standard e linee guida europee nell'EHEA. Il sistema per l'assicurazione della qualità si applica a tutti gli istituti e/o ai programmi e copre un sottoinsieme dei punti principali.
- Un sistema per l'assicurazione della qualità pienamente funzionante è operativo a livello nazionale. Il sistema per l'assicurazione della qualità non è stato valutato rispetto agli Standard e linee guida europee nell'EHEA. Il sistema per l'assicurazione della qualità si applica a tutti gli istituti e/o programmi e copre insegnamento, servizi di sostegno agli studenti e assicurazione/gestione interna della qualità.
OPPURE
Un sistema nazionale per l'assicurazione della qualità è operativo a livello nazionale. Il sistema per l'assicurazione della qualità è stato valutato con successo rispetto agli Standard e linee guida europee nell'EHEA. Il sistema per l'assicurazione della qualità si applica ad alcuni istituti e/o programmi e copre un sottoinsieme dei punti principali.
- Un sistema nazionale per l'assicurazione della qualità è operativo a livello nazionale. Il sistema per l'assicurazione della qualità non è stato valutato rispetto agli Standard e linee guida europee nell'EHEA. Il sistema per l'assicurazione della qualità si applica a tutti gli istituti e/o ai programmi e copre un sottoinsieme dei punti principali.
- Un sistema nazionale per l'assicurazione della qualità è operativo a livello nazionale. Il sistema per l'assicurazione della qualità non è stato valutato rispetto agli Standard e linee guida europee nell'EHEA. Il sistema per l'assicurazione della qualità si applica ad alcuni istituti e/o programmi e copre un sottoinsieme dei punti principali.

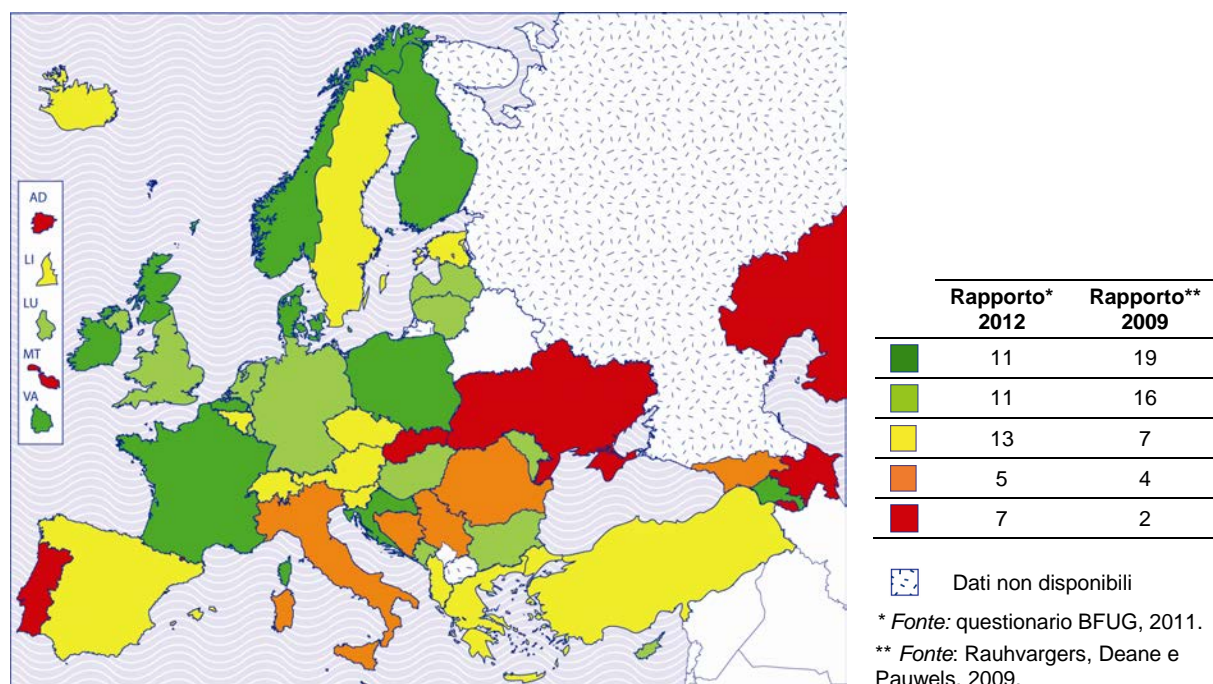
L'indicatore 4 prende in considerazione il livello di sviluppo raggiunto dai sistemi di assicurazione esterna della qualità. Riunisce elementi che valutano la completezza del sistema, la gamma di questioni chiave coperte dal sistema di assicurazione di qualità (insegnamento, sostegno agli studenti e assicurazione interna della qualità), e se le agenzie o altri organi responsabili nel sistema siano stati valutati con successo rispetto a Standard e linee guida europee. Questo processo di valutazione è un requisito sia per aderire a pieno titolo all'ENQA, sia per le agenzie iscritte all'EQAR. L'indicatore è molto rigoroso, e ciò riflette l'entità dei progressi compiuti nell'ambito dell'assicurazione della qualità nel corso del primo decennio del Processo di Bologna.

I paesi sono distribuiti all'interno delle quattro categorie più alte. Nessun paese rientra nella zona rossa, che indicherebbe l'assenza di un adeguato sistema di assicurazione della qualità. Sei paesi rientrano nella zona arancione. I paesi in questa categoria hanno istituito agenzie nazionali per l'assicurazione della qualità o altri organi responsabili dell'assicurazione della qualità, che però non sono ancora stati oggetto di valutazione rispetto agli Standard e linee guida europee. Inoltre questi sistemi non si occupano di tutte le questioni chiave dell'assicurazione della qualità.

17 paesi sono nella zona gialla. Si tratta di quei paesi che hanno posto in essere un sistema di assicurazione della qualità completo, che copre tutti gli aspetti più importanti dell'assicurazione della qualità. Tuttavia le loro agenzie non hanno ancora superato la valutazione rispetto agli Standard e linee guida europee.

Attualmente sei sistemi rientrano nella zona verde chiaro, e 18 in quella verde scuro. In entrambi i casi, è stato posto in essere un sistema completo di assicurazione della qualità, valutato rispetto agli Standard e linee guida europee. La differenza tra queste situazioni riguarda la copertura dei sistemi di assicurazione della qualità, in quanto uno degli elementi principali dell'assicurazione della qualità (insegnamento, sostegno agli studenti e assicurazione interna della qualità) è assente nei paesi che rientrano nella zona verde chiaro.

Figura 3.4: Scheda di valutazione – indicatore n. 5: Livello della partecipazione studentesca all'assicurazione della qualità, 2010/11*



Categorie della scheda di valutazione

- In tutte le revisioni relative all'assicurazione della qualità, gli studenti partecipano a cinque livelli:
 - nelle strutture di governance delle agenzie nazionali per l'assicurazione della qualità
 - in qualità di membri a pieno titolo o come osservatori nei team di revisione esterna
 - nella preparazione dei rapporti di autovalutazione
 - nel processo decisionale per le valutazioni esterne
 - nelle procedure di monitoraggio
- Gli studenti partecipano a quattro dei cinque livelli sopraindicati
- Gli studenti partecipano a tre dei cinque livelli sopraindicati
- Gli studenti partecipano a due dei cinque livelli sopraindicati
- Gli studenti non possono partecipare o partecipano a uno solo dei livelli sopraindicati

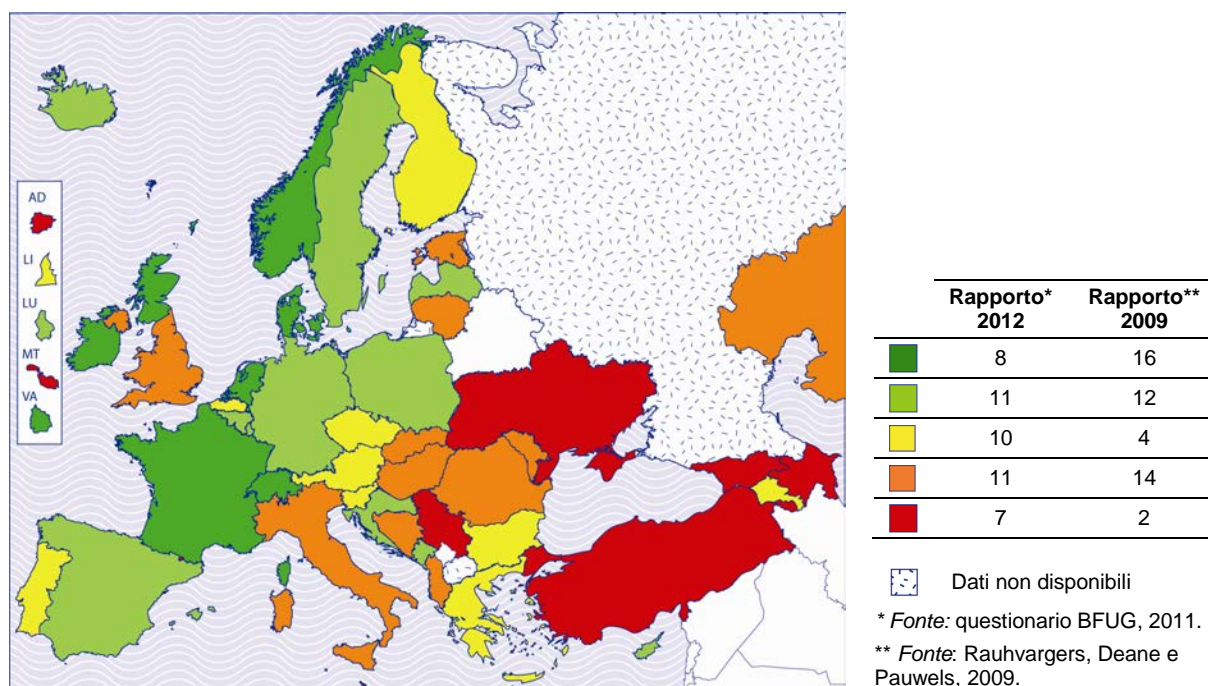
Una delle caratteristiche più evidenti dello sviluppo dei sistemi di assicurazione della qualità in Europa nel corso dell'ultimo decennio è il riconoscimento dell'importanza della partecipazione delle parti interessate, e in particolare dell'importanza degli studenti come gruppo chiave di soggetti interessati nell'istruzione superiore. La documentazione di Bologna riconosce che gli studenti devono svolgere un ruolo attivo nel miglioramento e nella valorizzazione dell'istruzione superiore e delle loro esperienze di apprendimento. Dovrebbe trattarsi di una partecipazione ad ampio raggio, che coinvolga gli studenti in tutti gli aspetti dei sistemi di assicurazione della qualità. Questo indicatore, pertanto, si concentra sulla partecipazione studentesca alle strutture di governance, ai team di revisione, alla preparazione di rapporti di autovalutazione, ai processi decisionali e alle procedure di monitoraggio. A questi elementi viene dato lo stesso peso, in quanto sono tutti ritenuti essenziali per far sì che le voci e le opinioni degli studenti siano ascoltate e tenute in considerazione nella pratica.

I risultati complessivi mostrano che c'è ancora un notevole margine di miglioramento. Attualmente solo 11 sistemi di istruzione superiore mostrano che gli studenti partecipano sistematicamente a tutti questi aspetti dei sistemi di assicurazione della qualità, sebbene altrettanti indichino che gli studenti sono coinvolti in tutte le aree tranne una. In questi paesi, gli studenti generalmente non sono coinvolti nelle procedure di monitoraggio.






Un gruppo di 13 sistemi si trova nella zona gialla, che indica che gli studenti sono coinvolti sistematicamente in tre delle cinque aree. Qui, oltre che nelle procedure di monitoraggio, gli studenti tendenzialmente non sono coinvolti in altri processi decisionali che derivano dalla valutazione.

Cinque paesi si trovano attualmente nella zona arancione, nella quale gli studenti sono coinvolti in due delle cinque aree individuate. Altri sette paesi sono nella zona rossa, che indica che gli studenti sono assenti in tutte le aree individuate o in tutte tranne una.

Figura 3.5: Scheda di valutazione – indicatore n. 6: Livello di partecipazione internazionale all'assicurazione esterna della qualità, 2011/12*



Categorie della scheda di valutazione

-  In tutti i casi sono soddisfatti i quattro aspetti seguenti:
 - le agenzie sono membri a pieno titolo dell'ENQA e/o sono iscritte all'EQAR
 - pari/esperti internazionali partecipano alla governance degli organismi nazionali per l'assicurazione della qualità
 - pari/esperti internazionali partecipano come membri/osservatori ai team di valutazione
 - pari/esperti internazionali partecipano alle procedure di monitoraggio
-  Tre dei quattro aspetti sono soddisfatti
-  Due dei quattro aspetti sono soddisfatti
-  Uno dei quattro aspetti è soddisfatto
-  Non c'è partecipazione internazionale

Come è stato descritto nel presente capitolo, lo sviluppo dell'assicurazione della qualità dall'inizio del Processo di Bologna è stato rapido, e sono state raggiunte diverse tappe fondamentali per la cooperazione a livello europeo. Pertanto ci si sarebbe aspettati che un indicatore incentrato sul livello della partecipazione internazionale all'assicurazione della qualità non avrebbe rappresentato una particolare sfida per i paesi.

I risultati, invece, rivelano il contrario. La distribuzione dei paesi è notevolmente equilibrata, con otto sistemi nella zona verde scuro e sette all'estremo opposto, nella zona rossa. Gli altri 32 sistemi, dall'altra parte, sono regolarmente distribuiti nelle altre tre categorie. I paesi al di fuori dell'Unione europea hanno ottenuto un risultato lievemente peggiore riguardo a questo indicatore. Ciò è in gran parte dovuto al primo criterio: essere membri dell'ENQA/essere iscritti all'EQAR. Attualmente la maggior parte dei membri dell'ENQA è composta da membri dell'Unione europea, e nell'EQAR figura una sola agenzia di un paese esterno all'Unione europea.

3.1.4. Coinvolgimento dei datori di lavoro nell'assicurazione di qualità

Gli Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore (ESG) non evidenziano solo l'importanza della partecipazione degli studenti e dei loro pari di livello internazionale nell'assicurazione della qualità, ma anche il ruolo di altre parti interessate, in particolar modo dei datori di lavoro. Infatti gli ESG precisano che l'assicurazione della qualità per programmi e certificazioni dovrebbe includere "un feedback regolare da parte di datori di lavoro, rappresentanti del mercato del lavoro e altre organizzazioni competenti".

I risultati di questo rapporto indicano che il coinvolgimento dei datori di lavoro è diventata una costante dell'assicurazione della qualità in molti sistemi. Infatti 28 paesi dichiarano che la partecipazione di datori di lavoro (negli organismi di governance o nei team di revisione esterna) è un requisito formale. Per quanto riguarda i 14 paesi in cui non è presente tale requisito formale, non si deve necessariamente concludere che non ci sia nessun coinvolgimento dei datori di lavoro. Il Regno Unito, ad esempio, fa notare che la partecipazione dei datori di lavoro dipende dall'orientamento dell'istituto di istruzione superiore oggetto di valutazione. In questo caso, quindi, il principio dell'autonomia degli istituti ha la precedenza sui requisiti formali per la partecipazione dei datori di lavoro.

3.2. Assicurazione interna della qualità

Questo rapporto, non avendo alcun input diretto da parte degli istituti di istruzione superiore, può fornire solo un quadro limitato in merito al livello di sviluppo dei sistemi di assicurazione interna della qualità.

3.2.1. Requisiti formali per gli istituti di istruzione superiore per istituire sistemi di assicurazione interna della qualità

È stato chiesto ai paesi di specificare se esistano dei requisiti formali per gli istituti di istruzione superiore per istituire sistemi di assicurazione interna della qualità. È interessante notare che ciò accade in tutti i sistemi nazionali tranne quattro, e che in genere i requisiti sono contenuti nella normativa sull'istruzione superiore.

Le eccezioni sono rappresentate da Estonia, Slovacchia, Ucraina e Regno Unito. Tuttavia, per quanto riguarda Estonia e Regno Unito, la risposta riflette il contesto giuridico in cui operano gli istituti di istruzione superiore. Infatti, sebbene non esista un requisito normativo formale per gli istituti per istituire sistemi di assicurazione della qualità interna, ci sono chiare aspettative in tal senso nelle disposizioni dell'agenzia nazionale per l'assicurazione della qualità.

3.2.2. Responsabilità del focus dei sistemi di assicurazione interna della qualità

Secondo le informazioni fornite dai paesi, il focus dei sistemi di assicurazione interni della qualità è generalmente stabilito dagli stessi istituti di istruzione superiore. Tuttavia, alcuni paesi pongono l'accento su altri attori. Diversi paesi, tra cui Grecia, Irlanda, Italia, Spagna, Svizzera e Regno Unito, sottolineano il ruolo dell'agenzia per l'assicurazione della qualità nell'individuare le priorità della valutazione esterna. Chiaramente queste priorità hanno poi un forte impatto sul modo in cui sono organizzati i processi per la qualità interna.

Azerbaigian e Montenegro sono gli unici paesi ad affermare che il ministero è il principale responsabile della definizione del focus dell'assicurazione interna della qualità, sebbene il Montenegro precisi che il ministero agisce su proposta del Consiglio per l'istruzione superiore. Diversi altri paesi indicano a loro volta il ruolo del ministero in collaborazione con altri attori. È questo il caso di Georgia, Liechtenstein e Spagna.

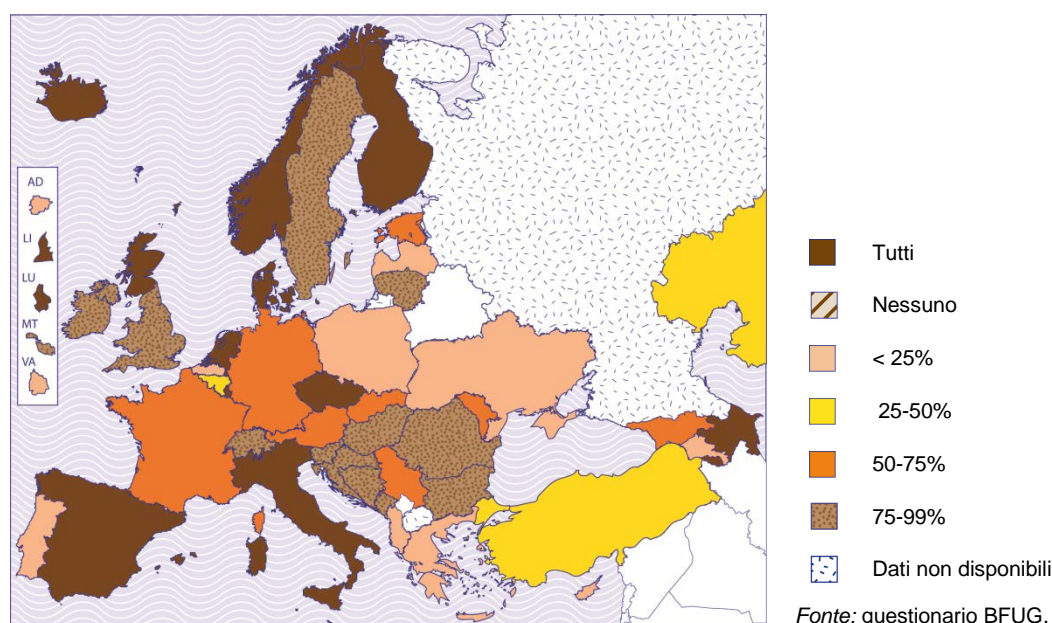
3.2.3. Strategie di istituto per il costante miglioramento della qualità

Molti paesi riferiscono risultati molto positivi in merito al numero di istituti che negli ultimi 5 anni hanno pubblicato una strategia per il costante miglioramento della qualità. Infatti 25 sistemi nazionali stimano che questo numero sia superiore al 75% dei rispettivi istituti di istruzione superiore, e 12 di questi sistemi sostengono che tutti i loro istituti di istruzione superiore hanno pubblicato tale strategia.

Tuttavia alcuni sistemi sono all'estremo opposto. 11 sistemi nazionali stimano che la percentuale degli istituti che ha pubblicato una strategia sia compresa tra lo 0 e il 25%, tre sistemi stimano che la percentuale sia tra il 25 e il 50%, e otto paesi tra il 50 e il 75%.

Nel complesso, se questi dati riflettono la realtà nazionale in modo relativamente preciso, suggeriscono che negli ultimi anni gli istituti di istruzione superiore hanno compiuto notevoli sforzi per sviluppare strategie volte a migliorare la qualità.

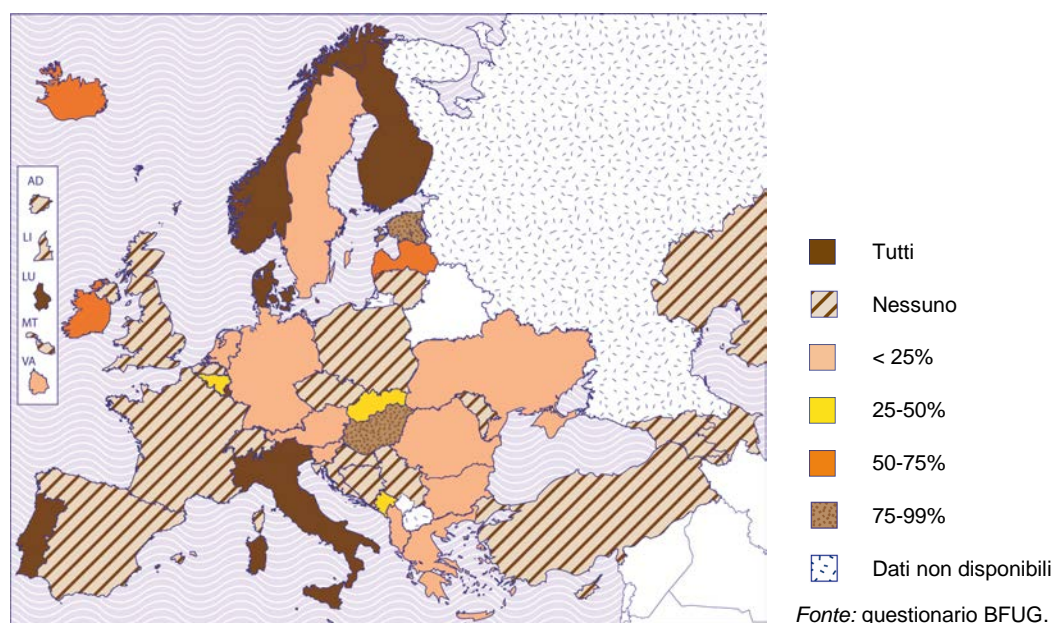
Figura 3.6: Pubblicazione di strategie d'istituto per il costante miglioramento della qualità negli ultimi 5 anni, 2010/11



3.2.4. Pubblicazione di rapporti di valutazione critici e negativi

Per quanto riguarda il numero di istituti che pubblicano risultati critici e negativi dell'assicurazione della qualità, il quadro è molto diverso. Qui la maggior parte dei sistemi (22) dichiara che nessuno dei rispettivi istituti pubblica tali rapporti, e altri 11 dichiarano la percentuale più bassa (1%-25%). All'estremo opposto, sei paesi dichiarano che tutti i loro istituti pubblicano questi rapporti. Tuttavia di questo gruppo fa parte l'Italia, che afferma anche che non si è ancora svolta nessuna valutazione esterna da parte dell'agenzia per l'assicurazione della qualità. Quindi questo risultato rimane ipotetico. Solo otto sistemi rientrano nelle categorie comprese tra il 25% e il 99%.

Figura 3.7: Pubblicazione di risultati critici o negativi da parte degli istituti di istruzione superiore, 2010/11



Il motivo della diversità di questi risultati non è chiaro, in quanto i paesi hanno generalmente fornito poche spiegazioni aggiuntive. Tuttavia, è probabile che i paesi in cui tutti gli istituti pubblicano i rapporti critici siano società molto aperte e trasparenti, o che gli istituti siano tenuti a pubblicare i rapporti di valutazione, positivi o critici che siano.

Conclusioni

Questo rapporto mostra chiaramente che l'ondata di attività relative all'assicurazione della qualità che ha preso slancio dopo l'avvio del Processo di Bologna nel 1999 continua ancora oggi. Nonostante gli Standard e linee guida comuni per l'EHEA, i sistemi rimangono piuttosto diversi nel loro orientamento. La maggior parte dei sistemi di assicurazione della qualità si concentra sia sugli istituti, sia sui programmi. Ciò fa pensare che, mentre nei primi stadi dello sviluppo dei sistemi di assicurazione esterna della qualità l'attenzione tende a concentrarsi sulla valutazione dei programmi, con il passare del tempo si sposta sugli istituti. Tuttavia è raro che l'attenzione per i programmi scompaia completamente, e pertanto i sistemi possono diventare piuttosto complessi, nel tentativo di rispondere a una varietà di esigenze sociali. Con l'aumentare della complessità, sarà anche importante prestare attenzione all'impatto dell'assicurazione della qualità sugli stessi istituti di istruzione superiore. In particolare, è essenziale garantire che la posizione espressa nel Comunicato ministeriale di Berlino del 2003 (che afferma che la responsabilità principale per l'assicurazione della qualità spetta agli stessi istituti di istruzione superiore) sia attuabile a livello pratico.

Gli indicatori della scheda di valutazione utilizzati in questo rapporto riflettono le questioni principali degli Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore (ESG), e guardano al 2020. Sebbene i risultati confermino i cambiamenti notevoli che hanno avuto luogo nell'ambito dell'assicurazione della qualità per l'istruzione superiore dall'inizio del Processo di Bologna, c'è ancora un ampio margine di miglioramento. In particolare, il coinvolgimento delle parti interessate in tutti gli aspetti principali dell'assicurazione della qualità è un principio accettato, ma ben distante dall'essere una realtà comune. Il rapporto mostra anche che, nonostante l'istituzione del Registro europeo per l'assicurazione della qualità (EQAR), molti paesi sono ancora riluttanti a trasferire la responsabilità dell'assicurazione esterna della qualità oltre i confini nazionali.

4. LA DIMENSIONE SOCIALE NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Il contesto di Bologna

Nell'ambito del Processo di Bologna, la dimensione sociale è entrata nei comunicati nel 2001, più tardi rispetto alla maggior parte delle altre questioni. Ciononostante, negli anni seguenti ha acquisito notevole attenzione. Nel 2001, il Comunicato di Praga si è focalizzato sull'inclusione degli studenti e sulla necessità di rendere le opportunità di mobilità disponibili per tutti. Nel 2003, a Berlino, i ministri si sono concentrati più ampiamente sulla coesione sociale della popolazione studentesca e le disuguaglianze sociali e di genere. In particolare hanno citato la necessità di rimuovere gli ostacoli legati al background sociale ed economico degli studenti sulla base di dati confrontabili. Questo impegno generale e specifico a rendere l'istruzione superiore accessibile a tutti è stato rinnovato a Bergen nel 2005, quando è stato sottolineato l'obbligo da parte dei governi di aiutare gli studenti provenienti da "gruppi sociali svantaggiati" ad aver accesso all'istruzione.

Nonostante questo ripetuto accenno all'aspetto della dimensione sociale della costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA), fino al 2007 non esisteva una definizione precisa e comunemente accettata di dimensione sociale nell'istruzione superiore. Quell'anno, a Londra, i ministri hanno concordato un'ampia definizione e l'obiettivo da raggiungere. Di conseguenza, "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". I ministri hanno anche sottolineato che "gli studenti [devono essere] in grado di completare i loro studi senza ostacoli derivanti dalle loro condizioni sociali ed economiche" ⁽⁵²⁾. Il rapporto 2007 del Gruppo di lavoro BFUG sulla Dimensione sociale e sui dati sulla mobilità ha ulteriormente chiarito che la dimensione sociale è intesa come il processo verso il raggiungimento di questo obiettivo globale (Gruppo di lavoro di Bologna sulla Dimensione sociale e sui dati sulla mobilità del personale e degli studenti nei paesi partecipanti, 2007). In altre parole, la dimensione sociale è definita come un'ampia sfera di attività in cui i governi possono adottare misure politiche.

Nel 2007 i ministri hanno anche accettato di riferire i progressi compiuti in questa direzione, e nel 2009 hanno deciso di stabilire obiettivi misurabili "per ampliare la partecipazione generale e aumentare la partecipazione dei gruppi sottorappresentati", con l'obiettivo di raggiungerli entro il 2020 ⁽⁵³⁾. Anche Eurostudent ed Eurostat (2009) hanno evidenziato la necessità di avere più ricerche comparative sulla dimensione sociale dell'istruzione superiore basate su dati recenti, che i responsabili politici possano utilizzare.

Sulla base di questa richiesta di dati più precisi e confrontabili, che è anche stata presa in carico dai ministri nel comunicato di Lovanio/Louvain-la-Neuve, Eurydice ha esaminato la dimensione sociale nello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EACEA/Eurydice, 2010, 2011b) e ha concluso che ci sono stati cambiamenti significativi nei sistemi di istruzione superiore, ma rimangono delle sfide. In particolare, pochissimi paesi hanno stabilito obiettivi specifici legati alla dimensione sociale e non è ancora stato sviluppato a un livello significativo un monitoraggio della partecipazione dei gruppi sottorappresentati. I rapporti Eurydice indicano anche che, sebbene in molti paesi esistano misure speciali per assistere gruppi specifici per status socio-economico, genere, disabilità, etnia ecc., raramente rappresentano un elemento centrale della politica per l'istruzione superiore.

⁽⁵²⁾ Comunicato di Londra: Verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore: rispondere alle sfide di un mondo globalizzato, 18 maggio 2007.

⁽⁵³⁾ Il processo di Bologna 2020 – Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel prossimo decennio. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, Lovanio/Louvain-la-Neuve, 28-29 aprile 2009.

Gruppo di lavoro BFUG sulla Dimensione sociale

Ulteriore sostegno alla cooperazione alla dimensione sociale nell'istruzione superiore è stato fornito attraverso le attività del Gruppo di lavoro sulla dimensione sociale (2010-2012), che aveva la responsabilità di supervisionare il progresso compiuto dai paesi, definire indicatori confrontabili sulla dimensione sociale nell'istruzione superiore e raccogliere esempi di buone prassi in quest'area. Il gruppo di lavoro ha anche esplorato la possibilità di creare un osservatorio europeo sulla dimensione sociale dell'istruzione superiore. Questo capitolo ha tratto enorme beneficio dalla stretta collaborazione con il gruppo di lavoro, i cui membri hanno fornito consulenza sulle questioni da trattare e commenti dettagliati sulle bozze provvisorie.

Sintesi del capitolo

Sulla scorta dei rapporti precedenti e dei risultati del Gruppo di lavoro sulla dimensione sociale, questo capitolo mette insieme le informazioni statistiche disponibili sulla condizione e sui livelli di qualifica conseguita da parte degli studenti con dati amministrativi sulla dimensione sociale e il finanziamento dell'istruzione superiore nei paesi dell'EHEA. Il capitolo inizia con una panoramica sulla partecipazione e sui livelli di qualifica dell'istruzione superiore conseguita basata sulle caratteristiche del background degli studenti. Da un lato, questi indicatori definiscono il contesto per ulteriori analisi delle politiche sulla dimensione sociale nell'istruzione superiore. Dall'altro lato, contribuiscono a valutare il raggiungimento degli obiettivi stabiliti dai ministri. Questo paragrafo prevalentemente statistico è seguito da un'analisi dei diversi approcci nazionali all'ampliamento della partecipazione nell'istruzione superiore. In particolare, l'attenzione si concentra sulla possibilità che i gruppi sottorappresentati siano espressamente definiti e che esistano altri approcci politici per affrontare la sottorappresentazione. Successivamente, il capitolo considera gli aspetti specifici della dimensione sociale nell'istruzione superiore evidenziati nei comunicati di Bologna, specificamente i percorsi di accesso alternativi rivolti agli studenti non tradizionali e i servizi di orientamento e consulenza disponibili per gli studenti durante i loro studi. Il capitolo si conclude con uno sguardo al lato finanziario dell'istruzione superiore, mettendo in contrapposizione i principali costi addebitati agli studenti (ad esempio tasse accademiche) e i dati sul reddito degli studenti attraverso il sostegno pubblico agli studenti diretto e indiretto, il sostegno alle famiglie e l'autofinanziamento attraverso lavori retribuiti. Lo scopo è stabilire se i sistemi di finanziamento tendano a sostenere e stimolare l'obiettivo di aumentare la partecipazione.

4.1. Informazioni statistiche sull'impatto della condizione degli studenti sulla loro partecipazione nell'istruzione superiore e sui livelli di qualifica conseguita

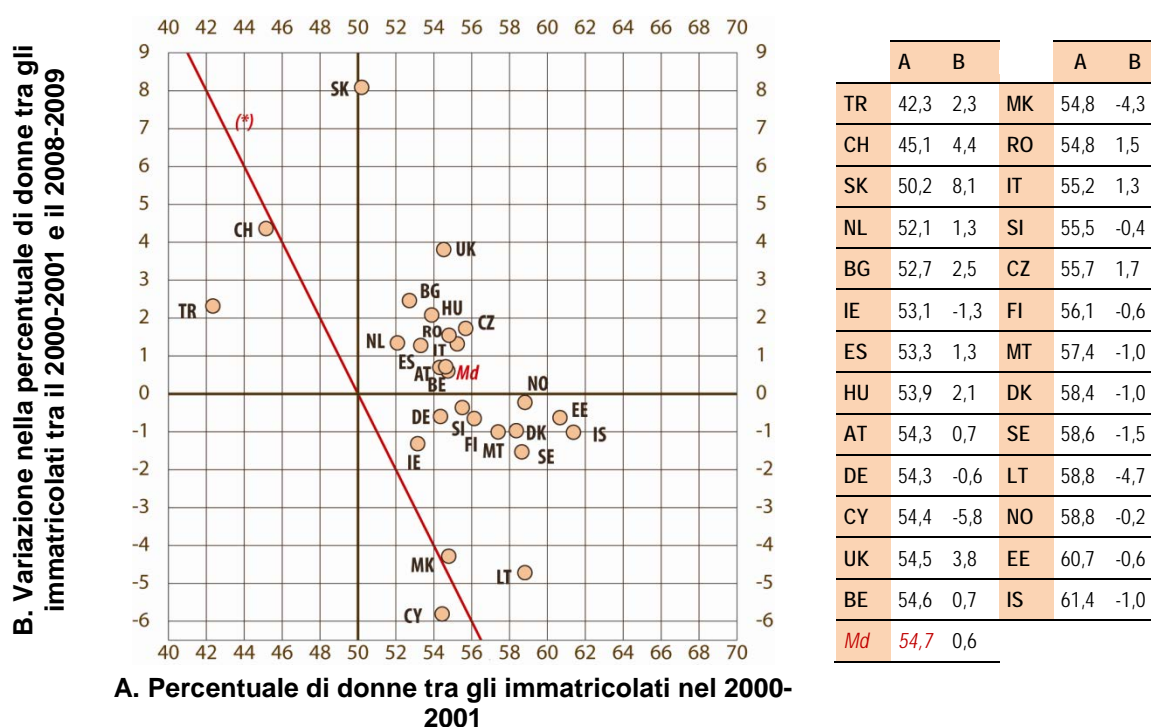
La necessità di ampliare l'istruzione superiore, in un'epoca in cui i mercati del lavoro e l'economia basata sulla conoscenza richiedono sempre più diplomi dell'istruzione superiore, è stata ripetutamente riaffermata da tutti i paesi firmatari nei comunicati di Bologna e in altre dichiarazioni internazionali. Il capitolo 1 di questo rapporto ha fornito un quadro generale delle tendenze nella partecipazione nell'istruzione superiore mostrando il continuo spostamento verso la "massificazione" dei sistemi di istruzione superiore (vd. figura 1.3). Questo paragrafo fornisce dati sulla partecipazione nell'istruzione superiore e sui livelli di qualifica conseguita da parte di specifici gruppi della popolazione studentesca. Scopo di questi indicatori è definire il contesto per ulteriori analisi delle politiche sulla dimensione sociale nell'istruzione superiore.

4.1.1. Equilibrio dei sessi nell'istruzione superiore

I ministri hanno concordato che la popolazione studentesca dell'istruzione superiore deve riflettere il più possibile la composizione della popolazione generale. Un importante indicatore in tal senso considera il sesso degli studenti. Qui il trend storico è un'inversione di tendenza rispetto alla situazione in cui nell'istruzione superiore il numero di uomini supera quello delle donne.

La figura 4.1 mostra che, all'inizio del primo decennio del Processo di Bologna, accedevano all'istruzione superiore più donne che uomini. Questo si riflette nel fatto che, ad eccezione di Svizzera e Turchia, tutti paesi dell'EHEA per i quali sono disponibili dati si trovavano a destra della linea verticale del 50%. Nel corso del decennio, questo sviluppo è proseguito in metà dei paesi. Per i paesi sopra la linea orizzontale dello 0%, la percentuale di donne nell'istruzione superiore è aumentata tra il 2000-2001 e 2008-2009.

Figura 4.1: Percentuale di donne tra gli immatricolati nell'istruzione terziaria nel 2000/01 e variazione dal 2000/01 al 2008/09



(*) = Linea in cui la differenza nella percentuale di donne coprirebbe esattamente il divario di genere

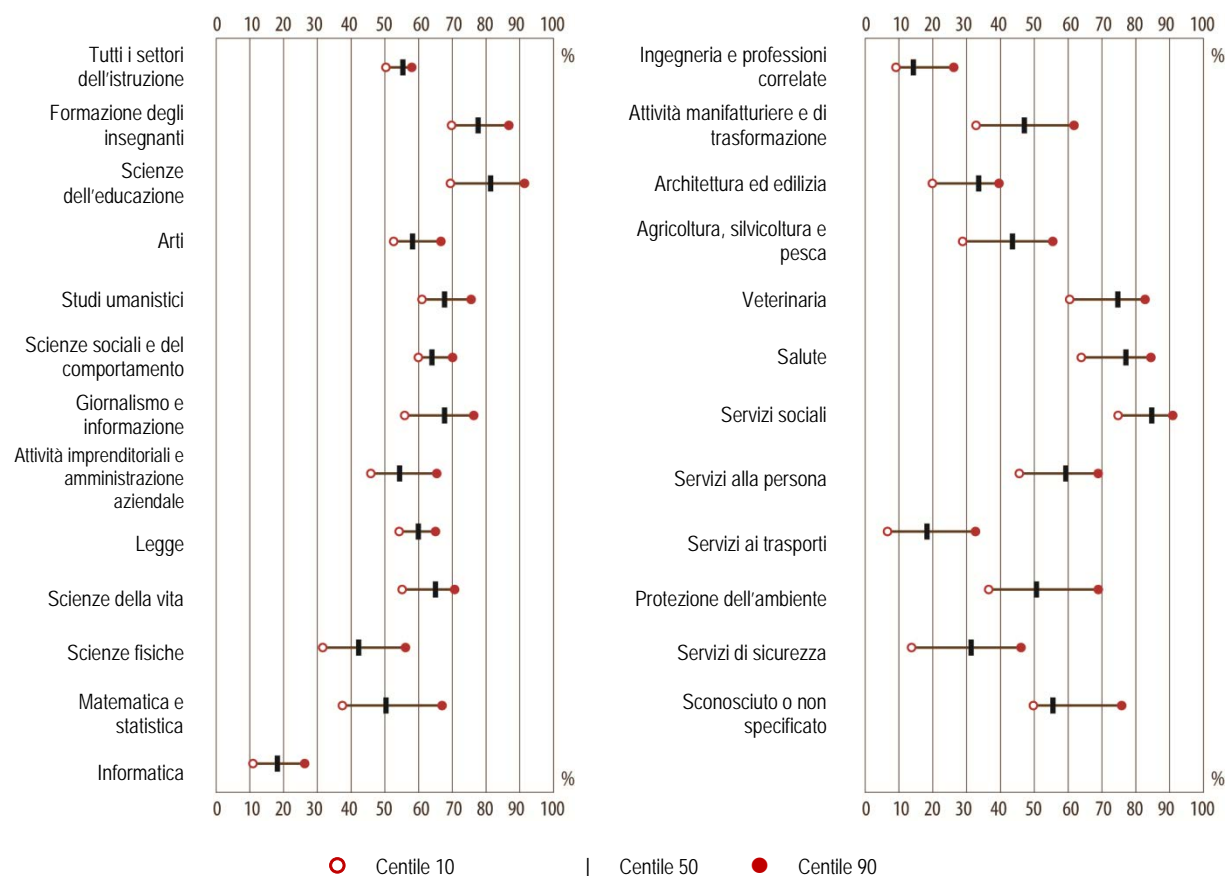
Nota: il valore per il 2000-2001 corrisponde al livello medio degli anni accademici 1999/2000 e 2000/01, e quello per il 2008-2009 alla media degli anni accademici 2007/08 e 2008/09.

Fonte: Eurostat, UOE.

In generale, la figura indica che lo squilibrio tra i sessi è leggermente aumentato durante il primo decennio di Bologna. Ciononostante, emergono sviluppi divergenti. Per esempio, in 12 dei 26 paesi per i quali sono disponibili dati, una percentuale più elevata di donne ha avuto accesso all'istruzione superiore all'inizio del decennio, ma nel 2009 il rapporto si era spostato verso un equilibrio dei sessi. Un solo paese, Cipro, ha visto il quadro capovolgersi completamente, e ora ha più uomini che donne nell'istruzione superiore. In Svizzera, all'inizio del decennio, hanno avuto accesso all'istruzione superiore meno donne che uomini (45,1% nel 2000/01), ma nel 2009 si era quasi raggiunta la parità. Al contrario, nella Repubblica slovacca, la popolazione studentesca era equilibrata all'inizio del decennio (50,2% di iscritte), ma alla fine del decennio il paese aveva la quarta più alta percentuale di donne iscritte all'istruzione superiore.

La sovrarappresentazione delle donne nell'istruzione superiore, tuttavia, deve essere analizzata ulteriormente. Se si considera l'equilibrio dei sessi per campo di studio, emerge un quadro diverso (figura 4.2; per la copertura in termini di paesi di riferimento, vd. Glossario e note metodologiche). Le donne sono predominanti nel campo della formazione, delle scienze veterinarie e della salute e benessere. Gli uomini, dall'altro lato, sono predominanti in informatica, ingegneria e professioni collegate e servizi per i trasporti. E mentre in matematica e scienze, come anche nelle attività manifatturiere e di trasformazione e protezione ambientale, la mediana è intorno al 50%, lo scarto tra i paesi è molto ampio.

Figura 4.2: Percentuale di donne tra gli immatricolati nell'istruzione terziaria per campo (mediana e percentile 10/90), 2008/09



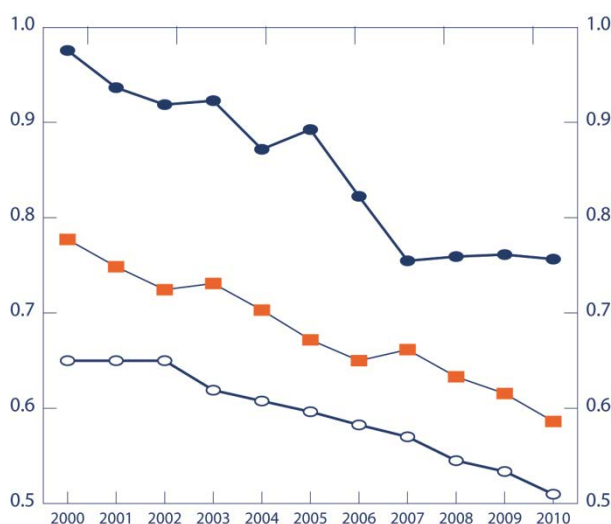
Fonte: Eurostat, UOE.

Questo indicatore evidenzia che, nel considerare l'importanza del genere nella partecipazione all'istruzione superiore, uno sguardo generale ai campi di studio non fornisce informazioni sufficienti. Sebbene la partecipazione generale delle donne sia più elevata, questo quadro deve essere aggiustato considerando i campi di studio specifici. Inoltre anche un recente studio Eurydice (EACEA/Eurydice, 2009) sottolinea la questione della segregazione verticale nell'istruzione superiore e mostra che le donne sono ancora leggermente sottorappresentate tra i diplomati dottorali.

Sulla scorta degli indicatori della partecipazione per genere, i livelli di qualifica conseguita per genere (figura 4.3; per ulteriori dettagli sulla copertura in termini di paesi di riferimento, vd. Glossario e note metodologiche) conferma i risultati già presentati: nell'ultimo decennio, le possibilità degli uomini di conseguire una qualifica dell'istruzione terziaria sono diminuite rispetto a quelle delle loro controparti. La figura mostra che già nel 2000 il tasso di probabilità per gli uomini era inferiore a 1, il che significa che gli uomini avevano meno possibilità relative di conseguire una qualifica dell'istruzione superiore rispetto alle donne. Nel corso del decennio, le possibilità degli uomini sono progressivamente diminuite, per raggiungere un tasso di probabilità mediano inferiore allo 0,6 nel 2010. Questo non significa che un numero inferiore di uomini acceda all'istruzione superiore, bensì l'equilibrio generale pende sempre più verso le donne.

La figura mostra anche che è diminuito il divario tra i paesi con il più basso tasso di probabilità degli uomini rispetto alle donne (P25) e quelli in cui il tasso di probabilità per uomini e donne era più simile (P75). Ciononostante, dal punto di vista dell'equilibrio, lo sviluppo è stato negativo, in quanto i paesi in cui la situazione era più equilibrata mostravano un tasso di probabilità discendente molto più forte rispetto ai paesi che già avevano un basso tasso di probabilità nel 2000.

Figura 4:3: Livelli di qualifica conseguita per genere: tasso di probabilità degli uomini sulle donne di conseguire una qualifica dell'istruzione superiore, 2000-2010



	Percentile 25	P50	Percentile 75
	○	■	●
2000	0,65	0,78	0,98
2001	0,65	0,75	0,94
2002	0,65	0,72	0,92
2003	0,62	0,73	0,92
2004	0,61	0,70	0,87
2005	0,60	0,67	0,89
2006	0,58	0,65	0,82
2007	0,57	0,66	0,75
2008	0,55	0,63	0,76
2009	0,53	0,62	0,76
2010	0,51	0,59	0,76

Fonte: Eurostat, Indagine sulla forza lavoro (LFS).

Nota: le linee in questa figura riflettono i paesi del percentile 25, 50 e 75 indicando le probabilità (tasso di probabilità) degli uomini rispetto alle donne di conseguire una qualifica dell'istruzione superiore. Per esempio, nel 2010, per il paese mediano (P50); per ogni 100 donne che conseguono una qualifica dell'istruzione superiore, c'erano solo 59 uomini. Nel 2000, c'erano 78 uomini ogni 100 donne.

4.1.2. Migranti nell'istruzione superiore

L'integrazione dell'Europa e la globalizzazione in generale hanno portato a un aumento della migrazione frontiera. In molti paesi, una percentuale notevole della popolazione residente non possiede la cittadinanza del paese oppure è nata all'estero. Ciò richiama l'attenzione su un'ulteriore dimensione dell'istruzione superiore: la partecipazione dei migranti. In uno Spazio europeo dell'istruzione superiore che offre un'istruzione superiore accessibile a tutti⁽⁵⁴⁾, i migranti dovrebbero costituire una percentuale della popolazione studentesca pari alla loro percentuale della popolazione.

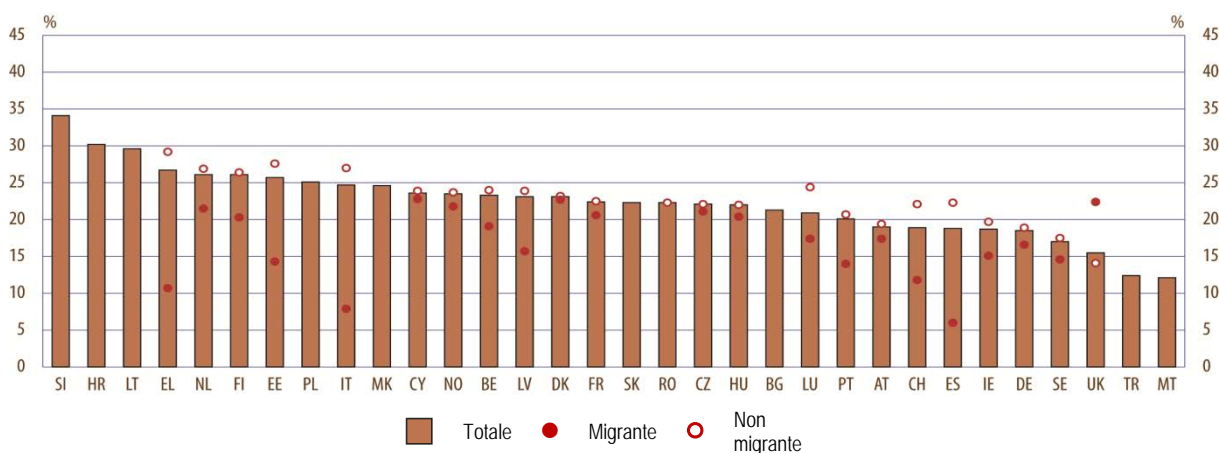
La figura 4.4. rappresenta i tassi di partecipazione dei migranti rispetto ai non migranti. Per migranti si intendono gli individui per i quali il paese di nascita non è il paese di riferimento. Tuttavia non è possibile sapere se un individuo vive da tempo in un paese oppure se ci è arrivato soltanto di recente (ad esempio per motivi di studio). Di conseguenza, i tassi di partecipazione per i migranti includono la popolazione studentesca internazionale, ma allo stesso tempo non includono i migranti di seconda generazione nati nel paese dei loro studi. Ciò evidenzia le difficoltà di una valutazione accurata della partecipazione dei migranti nell'istruzione superiore.

I dati che distinguono tra migranti e non migranti nell'istruzione superiore in 22 paesi mostrano che, in quasi tutti i paesi, i tassi di partecipazione per i migranti sono inferiori rispetto a quelli relativi ai non migranti. In dieci di essi il divario è superiore a cinque punti percentuali, ed Estonia, Grecia, Italia, Spagna e Svizzera presentano il divario più ampio. Un secondo gruppo di quattro paesi (Cipro, Repubblica ceca, Danimarca e Ungheria) ha tassi di partecipazione uguali (o molto simili) per i due gruppi. In questi paesi i migranti hanno la stessa probabilità di partecipare all'istruzione superiore rispetto ai non migranti, raggiungendo così l'obiettivo stabilito dai ministri. Tra di essi spicca il Regno

⁽⁵⁴⁾ Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore – Conseguire gli obiettivi. Comunicato della conferenza dei ministri europei dell'istruzione superiore, Bergen, 19-20 maggio 2005.

Unito, dove i migranti hanno una percentuale di partecipazione molto superiore rispetto ai non migranti (22,4% rispetto al 14,1%). Questa situazione eccezionale può essere in parte spiegata dall'attrattiva del sistema di istruzione superiore del Regno Unito per gli studenti internazionali, come illustra la figura sulla mobilità in entrata degli studenti (vd. figura 7.1 nel capitolo 7).

Figura 4.4: Tassi di partecipazione nell'istruzione terziaria tra la popolazione migrante, non migrante e totale, 2009



	SI	HR	LT	EL	NL	FI	EE	PL	IT	MK	CY	NO	BE	LV	DK	FR
Totale	34,1	30,2	29,6	26,7	26,1	26,1	25,7	25,1	24,7	24,6	23,6	23,5	23,3	23,1	23,1	22,4
Migrante	:	:	:	10,7	21,5	20,3	14,3	:	7,9	:	22,8	21,8	19,1	15,7	22,7	20,6
Non migrante	:	:	:	29,2	26,9	26,4	27,6	:	27	:	23,9	23,7	24	23,9	23,2	22,5

	SK	RO	CZ	HU	BG	LU	PT	AT	CH	ES	IE	DE	SE	UK	TR	MT
Totale	22,3	22,3	22,1	22	21,3	20,9	20,1	19	18,9	18,8	18,7	18,5	17	15,5	12,4	12,1
Migrante	:	:	21,1	20,4	:	17,4	14	17,4	11,8	6	15,1	16,6	14,6	22,4	:	:
Non migrante	:	22,3	22,1	22	:	24,4	20,7	19,4	22,1	22,3	19,7	18,9	17,5	14,1	:	:

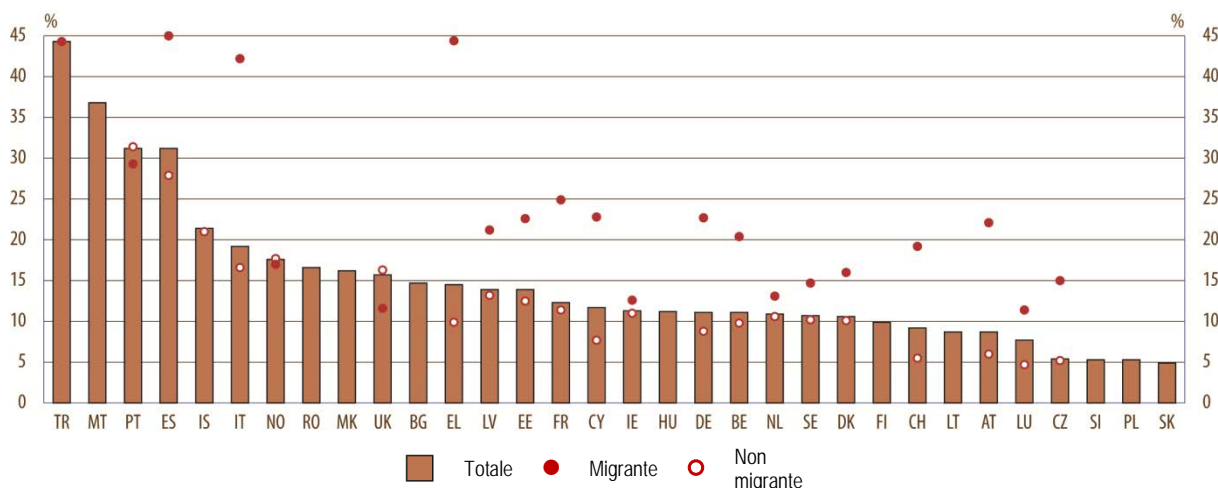
Nota: in questo contesto, migrante è una persona per la quale il paese di nascita non è il paese di riferimento (per ulteriori dettagli, vd. Glossario e note metodologiche).

Fonte: Eurostat, Indagine sulla forza lavoro (LFS).

La figura 4.5 fornisce dati sull'abbandono scolastico e permette il confronto tra gli studenti provenienti da contesto migratorio e la popolazione non migrante.

La figura mostra che gli studenti che appartengono alla prima categoria hanno molte più probabilità di abbandonare la scuola rispetto a coloro che appartengono alla seconda categoria. Ciò significa che i motivi di un tasso di partecipazione relativamente basso da parte dei migranti nell'istruzione superiore non sono (solo) legati a problemi di accesso e di ammissione, ma possono essere ricondotti chiaramente ai livelli educativi precedenti. Per esempio, nei paesi con ampio divario nei tassi di partecipazione all'istruzione superiore tra migranti e non migranti (figura 4.4.), anche i dati sull'abbandono scolastico (figura 4.5) mostrano che gli studenti provenienti da un contesto migratorio hanno molte più probabilità di abbandonare la scuola rispetto alla popolazione non migrante. Il quadro è particolarmente evidente in Grecia (differenza di 34,5 punti percentuali), Italia (differenza di 25,6 punti percentuali) e Spagna (differenza di 17,1 punti percentuali). Ciò indica che le misure per stimolare la partecipazione di coloro che provengono da un contesto migratorio devono iniziare molto prima del livello dell'istruzione superiore.

Figura 4.5: Numero di studenti che abbandonano la scuola come percentuale della popolazione migrante, non migrante e totale, 2009



	TR	MT	PT	ES	IS	IT	NO	RO	MK	UK	BG	EL	LV	EE	FR	CY	IE	HU	DE	BE	NL	SE	DK	FI	CH	LT	AT	LU	CZ	SI	PL	SK	
Total	44,3	36,8	31,2	31,2	21,4	19,2	17,6	16,6	16,2	15,7	14,7	14,5	13,9	13,9	12,3	11,7																	
Migrante	44,3	:	29,3	45,0	:	42,2	17,0	:	:	11,6	:	44,4	21,2	22,6	24,9	22,8																	
Non migrante	:	:	31,4	27,9	21,0	16,6	17,7	:	:	16,3	:	9,9	13,2	12,5	11,4	7,7																	
Total	11,3	11,2	11,1	11,1	10,9	10,7	10,6	9,9	9,2	8,7	8,7	7,7	5,4	5,3	5,3	4,9																	
Migrante	12,6	:	22,7	20,4	13,1	14,7	16,0	:	19,2	:	22,1	11,4	15,0	:	:	:																	
Non migrante	11,0	:	8,8	9,8	10,6	10,2	10,1	:	5,5	:	6,0	4,7	5,2	:	:	:																	

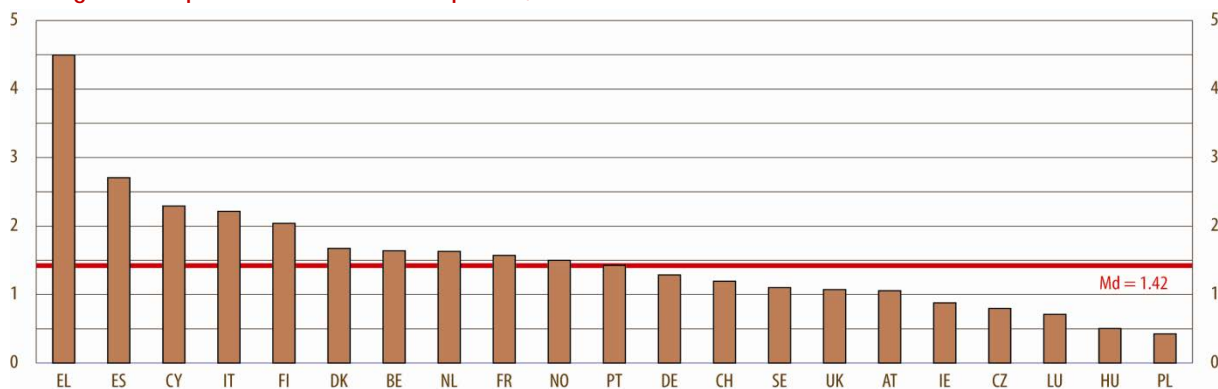
Note: in questo contesto, uno studente che abbandona la scuola è una persona di età compresa tra i 18 e i 24 anni con al massimo un'istruzione secondaria inferiore e che non segue ulteriore istruzione o formazione (per ulteriori dettagli, vd. Glossario e note metodologiche).

In questo contesto, migrante è una persona per la quale il paese di nascita non è il paese di riferimento (per ulteriori dettagli, vd. Glossario e note metodologiche).

Fonte: Eurostat, Indagine sulla forza lavoro (LFS).

La figura 4.6 presenta le probabilità relative dei non migranti di conseguire una qualifica dell'istruzione superiore rispetto alla popolazione migrante. Mostra che in cinque paesi – Grecia, Spagna, Cipro, Italia e Finlandia – i non migranti hanno possibilità notevolmente superiori di conseguire il diploma rispetto ai migranti (il tasso di probabilità è superiore a 2). Dall'altro lato, in Irlanda, Repubblica ceca, Lussemburgo, Ungheria e Polonia, il tasso di probabilità per i non migranti è inferiore a 1, il che significa che in questi paesi i migranti hanno probabilità relative superiori rispetto ai non migranti di conseguire una qualifica dell'istruzione superiore.

Figura 4.6: Livelli di qualifica conseguita per status: tasso di probabilità dei non migranti rispetto ai migranti di conseguire una qualifica dell'istruzione superiore, 2009



EL	ES	CY	IT	FI	DK	BE	NL	FR	NO	PT	DE	CH	SE	UK	AT	IE	CZ	LU	HU	PL
4,50	2,71	2,29	2,21	2,04	1,67	1,64	1,63	1,57	1,50	1,42	1,29	1,19	1,10	1,07	1,06	0,88	0,80	0,71	0,50	0,43

Nota: in questo contesto, migrante è una persona per la quale il paese di nascita non è il paese di riferimento (per ulteriori dettagli, vd. Glossario e note metodologiche).

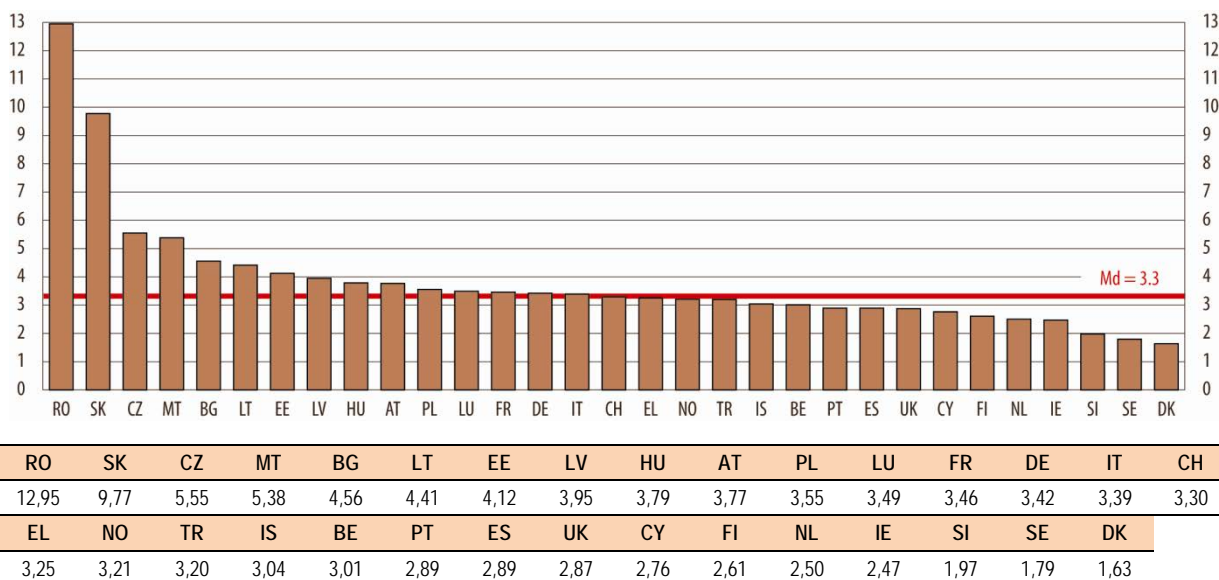
Fonte: Eurostat, LFS.

4.1.3. Influenza dell'istruzione dei genitori sui livelli di qualifica dell'istruzione superiore conseguita

Un importante indicatore dell'equità di un sistema di istruzione superiore è il grado in cui i livelli di qualifica conseguita si tramandano di generazione in generazione. Se i paesi EHEA vogliono concretizzare l'impegno assunto nel Comunicato di Londra, secondo il quale gli studenti devono essere in grado di completare i loro studi a prescindere dalla loro condizione sociale ed economica, è fondamentale considerare l'effetto dei livelli di qualifica conseguita dei genitori. È stato dimostrato che queste ultime influenzano fortemente i livelli di qualifica conseguita dei figli (ad es. Koucký, Bartušek e Kovařovic, 2010), anche se i dati mostrano anche che questo rapporto è in diminuzione (Eurostat/Eurostudent, 2009).

La figura 4.7 presenta il tasso di probabilità di conseguire una qualifica di istruzione superiore, confrontando gli studenti con genitori di livello di istruzione elevato (istruzione terziaria) con gli studenti con genitori di livello di istruzione medio (istruzione secondaria superiore e post-secondaria non terziaria). Mostra che, in quasi tutti i paesi, le probabilità di conseguire una qualifica dell'istruzione terziaria sono fortemente determinate dal background educativo dei genitori. In Danimarca, Slovenia o Svezia, l'impatto del background educativo dei genitori è evidente ma relativamente debole. Nella maggior parte dei paesi dell'EHEA, tuttavia, le probabilità relative di conseguire una qualifica dell'istruzione superiore per gli studenti con genitori dall'elevato livello di istruzione sono tra due e cinque volte superiori rispetto a quelle degli studenti con genitori dal livello di istruzione medio. In Slovacchia e Romania, le probabilità relative sono ancora superiori: le probabilità per i figli di persone con elevata istruzione sono rispettivamente tra 10 e 13 volte maggiori.

Figura 4.7: Livelli di qualifica conseguita per background educativo: tasso di probabilità per gli studenti con genitori dall'elevato livello di istruzione (ad es. istruzione terziaria) rispetto agli studenti con genitori dal livello di istruzione medio (ad es. istruzione secondaria superiore e post-secondaria non terziaria) di conseguire una qualifica dell'istruzione superiore, 2009



Fonte: Eurostat, modulo ad hoc LFS 2009

Questi risultati sono confermati dai dati Eurostudent sul background educativo degli studenti iscritti all'istruzione superiore (Eurostudent, 2011). In particolare, la ricerca Eurostudent individua i sistemi di istruzione superiore di Romania e Slovacchia tra quelli socialmente esclusivi, cioè caratterizzati da una notevole sottorappresentazione degli studenti con background educativo di basso livello.

Poiché le figure 4.6 e 4.7 utilizzano lo stesso approccio statistico, è possibile confrontare l'influenza dello status di migrante sulle possibilità di conseguire un diploma di istruzione superiore con l'influenza dei livelli di qualifica conseguita dei genitori. Il confronto tra i due indicatori mostra che

sebbene essere migrante in alcuni paesi non limiti le probabilità di conseguire un diploma di istruzione superiore, in nessun paese il background educativo dei genitori è irrilevante in tal senso. In altre parole, il contesto migratorio non influenza le possibilità degli studenti di conseguire una qualifica dell'istruzione superiore quanto il background educativo dei loro genitori.

*

In generale, l'analisi dei dati sulla partecipazione nell'istruzione superiore e i livelli di qualifica conseguita indica che l'obiettivo di fornire pari opportunità a tutti nell'EHEA non è ancora stato raggiunto. Il paragrafo seguente darà uno sguardo più dettagliato agli approcci politici che i paesi utilizzano per ampliare l'accesso e la partecipazione all'istruzione superiore.

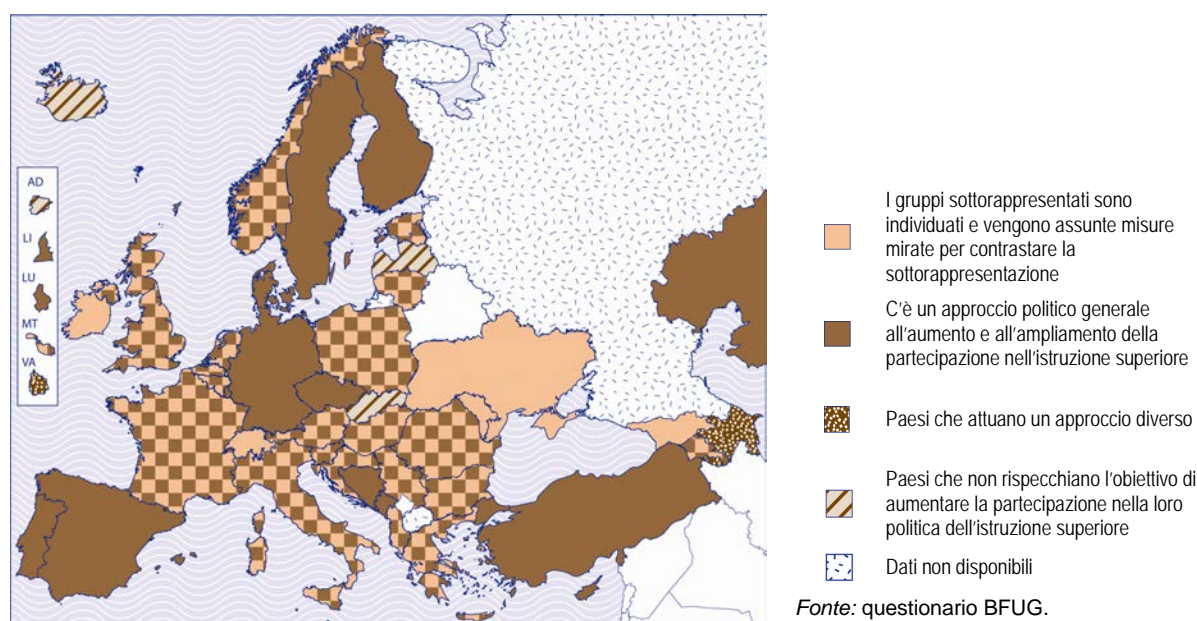
4.2. Approcci politici all'ampliamento dell'accesso e della partecipazione nell'istruzione superiore

Sulla scorta dei dati statistici sulle caratteristiche della condizione degli studenti, questo paragrafo fornisce una panoramica degli approcci nazionali all'ampliamento della partecipazione nell'istruzione superiore in modo da riflettere la diversità della popolazione. Presenta una panoramica delle misure politiche che i paesi adottano per raggiungere questo obiettivo e i meccanismi di monitoraggio posti in essere. L'obiettivo è comprendere i diversi meccanismi attraverso i quali affrontare l'obiettivo dell'aumento della partecipazione.

4.2.1. Panoramica degli approcci principali

Secondo il rapporto, quasi tutti i paesi dell'EHEA si sforzano di aumentare la partecipazione nell'istruzione superiore, obiettivo stabilito nei documenti di Bologna. Soltanto quattro paesi (Andorra, Islanda, Lettonia e Slovacchia) non rispecchiano questo obiettivo nella loro politica dell'istruzione superiore.

Figura 4.8: Approcci politici nazionali all'ampliamento della partecipazione nell'istruzione superiore, 2010/11



Gli approcci volti ad ampliare l'accesso all'istruzione superiore possono assumere forme diverse: un approccio politico generale rivolto a tutte le categorie di studenti, misure che si concentrano su diversi gruppi sottorappresentati, oppure – nella maggioranza dei casi – entrambi. Due sistemi di istruzione superiore – Azerbaigian e Santa Sede – affermano di sforzarsi per realizzare l'obiettivo di ampliare la partecipazione nell'istruzione superiore, ma riferiscono che il loro approccio politico non può essere definito né generale né mirato. La figura 4.8 fornisce una panoramica della situazione nell'EHEA.

Approccio politico generale

I sistemi di istruzione superiore che affrontano la sottorappresentazione attraverso un approccio politico generale si sforzano di creare un ambiente che fornisca pari opportunità di partecipazione all'istruzione superiore. Ci si aspetta che ciò avrà un impatto positivo non soltanto sulla partecipazione generale all'istruzione superiore, ma anche sul numero di studenti provenienti dai gruppi svantaggiati. Mentre la maggioranza dei paesi dell'EHEA presenta sia azioni politiche generali, sia misure mirate, 13 paesi si concentrano sul primo approccio. Da una prospettiva geografica, l'approccio politico generale è piuttosto comune nei paesi nordici, in quanto in tre di essi – Danimarca, Finlandia e Svezia – rappresenta il meccanismo principale per affrontare la sottorappresentazione.

Diversi paesi che indicano un approccio politico generale per ampliare la partecipazione si riferiscono ad accordi finanziari che hanno posto in essere (Belgio, Bulgaria, Repubblica ceca, Croazia, Danimarca, Finlandia, Italia, Lussemburgo, Norvegia, Romania e Slovenia). Questi paesi in genere evidenziano che il sistema di tasse e il sostegno finanziario disponibile per gli studenti sono volti a permettere a tutti coloro che sono interessati all'istruzione superiore di seguire studi a questo livello a prescindere dal loro status o situazione socio-economica. Ulteriori dettagli su questi aspetti sono forniti nel paragrafo 4.4, che verte sui sistemi di finanziamento dell'istruzione superiore e collega gli elementi più importanti dei sistemi di tasse nazionali con il sostegno agli studenti.

Oltre alle misure finanziarie, i paesi che riferiscono un approccio politico generale spesso fanno riferimento a cambiamenti strutturali nei loro sistemi di istruzione superiore. Scopo di queste misure è adattare l'offerta esistente di istruzione superiore per far sì che il sistema attragga una fascia più ampia di gruppi sociali, inclusi quelli che in passato sono stati sottorappresentati. Tale adattamento strutturale può essere legato all'introduzione di nuovi programmi di istruzione superiore (ad es. a Cipro) che includono programmi a ciclo breve (ad es. in Lussemburgo) o programmi a orientamento professionale (ad es. in Francia). Può anche essere legato allo sviluppo degli istituti pubblici professionali di istruzione superiore (ad es. in Polonia) o degli istituti che si concentrano sull'offerta di istruzione superiore flessibile (ad es. in Italia). Inoltre alcuni paesi affermano che i loro sistemi di istruzione superiore sono diventati più aperti nei confronti del riconoscimento dei risultati dell'apprendimento acquisiti al di fuori dei contesti di apprendimento formale (ad es. Francia, Germania, Italia e Svezia), il che può anche essere visto come un aggiustamento che probabilmente migliorerà la partecipazione all'istruzione superiore.

Infine, gli sforzi per raggiungere l'equità dell'istruzione superiore sono talvolta integrati da azioni in altre parti dei sistemi educativi. Queste azioni hanno luogo prevalentemente al livello secondario superiore e possono, ad esempio, includere servizi di orientamento e consulenza rivolti ai diplomati dell'istruzione secondaria superiore (Repubblica ceca, Francia e Paesi Bassi). Il loro scopo è assicurare che gli alunni compiano scelte consapevoli per la loro carriera futura e considerino l'istruzione superiore come una delle opzioni possibili. In questa categoria di misure rientrano anche i programmi preparatori per i candidati dell'istruzione superiore (citati dalla Repubblica ceca).

Approcci politici rivolti a specifici gruppi sottorappresentati

Parallelamente a un approccio politico generale, molti paesi dell'EHEA hanno assunto misure rivolte a specifici gruppi sottorappresentati. Cinque sistemi di istruzione superiore (Georgia, Irlanda, Moldova, Svizzera e Ucraina) si concentrano su misure mirate anziché su azioni politiche generali oppure l'insieme dei due approcci.

Le azioni mirate possono coprire diverse categorie di studenti. L'indagine BFUG mostra che gli studenti con disabilità sono il gruppo più comune al quale vengono rivolte misure specifiche (circa metà dei paesi dell'EHEA cita questa categoria di studenti). L'obiettivo è adattare il loro ambiente di studio in modo che possano integrarsi nel sistema di istruzione superiore alle stesse condizioni degli altri studenti. La seconda categoria più comune di studenti cui si rivolgono misure specifiche riguarda quelli la cui situazione socio-economica rischia di diventare una barriera agli studi superiori (20 paesi dell'EHEA indicano questa categoria di studenti). Sebbene il basso livello socio-economico sia definito in modo diverso nei vari paesi, generalmente le misure si concentrano su coloro che provengono da famiglie a basso reddito, famiglie con background educativo di basso livello oppure orfani. Questi studenti spesso hanno diritto a varie forme di sostegno finanziario, in particolare borse di studio e sussidi, volti a compensare il loro handicap economico. In alcuni sistemi (ad es. Scozia), gli studenti dal basso livello socio-economico ricevono servizi speciali di orientamento e consulenza, oltre a programmi preparatori volti a migliorare le loro possibilità di accedere all'istruzione superiore e di completarla con successo.

Diversi sistemi di istruzione superiore individuano formalmente altri gruppi sottorappresentati e rivolgono loro una gamma di azioni politiche (ad es. schemi di sostegno finanziario, sistemi speciali di ammissione e servizi di orientamento e consulenza). Questi gruppi sono definiti in base a vari criteri, compresa l'etnia e/o lo status di migrante, il genere, la geografia (aree rurali in contrapposizione ad aree urbane e/o svantaggiate in contrapposizione a quelle ricche) o età (studenti dell'istruzione superiore maturi in contrapposizione a quelli tipici). All'interno di queste categorie generali, i paesi spesso esprimono le loro specifiche preoccupazioni nazionali. Ad esempio, per quanto riguarda l'etnia/lo status di migrante, la Georgia presta particolare attenzione agli studenti dell'Azerbaijan e dell'Armenia, mentre la Croazia si concentra sugli studenti rom. Va anche notato che alcuni paesi definiscono i gruppi sottorappresentati in base a criteri strettamente legati alla loro storia recente. Questo vale per certi paesi balcanici e dell'Europa orientale (ad es. Armenia, Georgia e Moldova), dove gli studenti o gli studenti i cui genitori hanno partecipato a conflitti militari sono riconosciuti come gruppi sottorappresentati nell'istruzione superiore e coinvolti in misure speciali.

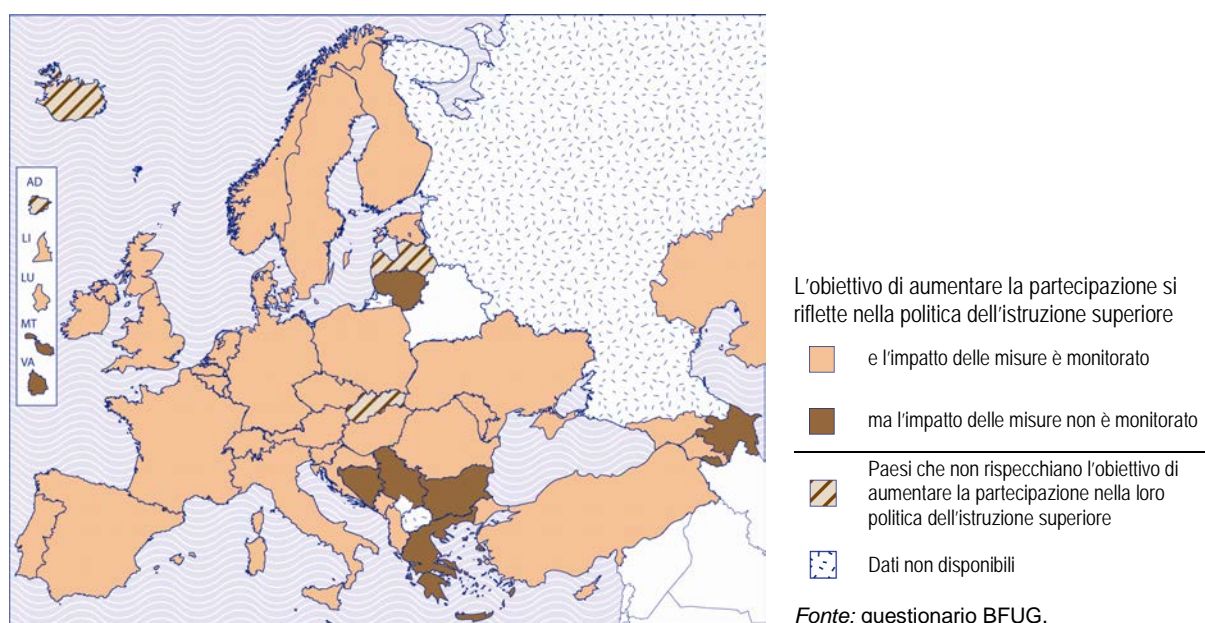
Obiettivi quantitativi

A prescindere dall'approccio politico utilizzato per affrontare la sottorappresentazione, soltanto alcuni paesi (ad es. Armenia, Austria, Irlanda, Finlandia e Norvegia) indicano obiettivi quantitativi da raggiungere. In Irlanda, ad esempio, il piano d'azione nazionale per l'equità dell'accesso all'istruzione superiore 2008-2013 stabilisce obiettivi molto concreti, affermando che tutti i gruppi socio-economici devono avere un tasso di immatricolazione di almeno il 54% entro il 2020, e che gli studenti maturi devono rappresentare almeno il 20% degli immatricolati totali a tempo pieno entro il 2013. In Finlandia, secondo il piano di sviluppo per l'istruzione e la ricerca 2007-2012, la percentuale degli studenti immigrati nell'istruzione superiore deve corrispondere alla loro percentuale della popolazione totale.

4.2.2. Monitoraggio

La maggior parte dei paesi dell'EHEA indica di aver avviato attività sistematiche che consentano di monitorare la composizione del corpo studentesco in base a diverse caratteristiche (ad es. genere, disabilità, età, condizione sociale, status di migrante ecc.) e quindi valutare l'effetto delle misure volte ad ampliare la partecipazione all'istruzione superiore. Queste attività di monitoraggio spesso fanno parte di un regolare monitoraggio statistico nazionale e i risultati sono generalmente pubblicati in rapporti statistici o di ricerca. Alcuni paesi affermano di affrontare la questione dell'aumento della partecipazione attraverso varie iniziative politiche, ma non citano nessuna attività sistematica di monitoraggio che consentirebbe di valutare l'effetto di tali misure sulla composizione del corpo studentesco. La figura 4.9 riassume la situazione nell'EHEA.

Figura 4.9: Presenza di attività di monitoraggio che permettano la valutazione dell'effetto delle misure volte ad aumentare la partecipazione nell'istruzione superiore, 2010/11



Sebbene la maggioranza dei paesi abbia già avviato attività di monitoraggio che consentano di cogliere la composizione del corpo studentesco, non sempre i sistemi di monitoraggio coprono tutti i gruppi definiti come sottorappresentati e/o non consentono di cogliere tutte le caratteristiche degli studenti rilevanti in tal senso. Talvolta ciò è legato a vari vincoli legali, in particolare al fatto che in alcuni contesti la legge proibisce di monitorare certi aspetti della composizione del corpo studentesco. Ad esempio, in Estonia in Finlandia, è impossibile raccogliere dati sulla condizione etnica e socio-economica degli studenti.

Va anche notato che l'indagine BFUG non sempre mostra un rapporto sistematico tra le attività di monitoraggio e l'effettivo impatto di tali attività sugli sviluppi politici nell'EHEA. In realtà soltanto alcuni paesi indicano chiaramente che i dati ottenuti attraverso il monitoraggio vengono sistematicamente utilizzati come riferimento per la pianificazione strategica di future iniziative politiche. Pertanto sembra che, nella maggioranza dei paesi dell'EHEA, il nesso tra la raccolta dati e lo sviluppo politico debba ancora essere chiarito.

4.3. Aprire percorsi di accesso all'istruzione superiore e fornire adeguati servizi agli studenti

L'obiettivo di aumentare la dimensione e la diversità della popolazione studentesca va di pari passo con la necessità di creare un ambiente istituzionale che valorizzi il reclutamento di studenti non tradizionali e presti particolare attenzione alla ritenzione degli studenti nel sistema di istruzione superiore. Questo è stato riconosciuto dai ministri dell'istruzione superiore, che nel Comunicato di Londra hanno anche sottolineato che la dimensione sociale dell'istruzione superiore deve includere sforzi per creare percorsi di apprendimento più flessibili verso l'istruzione superiore e all'interno di essa, nonché l'offerta di adeguati servizi agli studenti ⁽⁵⁵⁾. Accenni simili sono stati fatti nei Comunicati di Bergen e Lovanio/Louvain-la-Neuve ⁽⁵⁶⁾.

Questo paragrafo analizza aspetti specifici della dimensione sociale dell'istruzione superiore come evidenziato dai comunicati di Bologna. Fornirà innanzitutto una panoramica dei percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore che possono essere utilizzati dai potenziali studenti che non soddisfano i tradizionali requisiti di accesso. Successivamente il paragrafo considera i servizi comunemente disponibili per gli studenti, in particolare l'orientamento accademico e professionale e i servizi di consulenza psicologica. Altre misure citate dai ministri, precisamente i percorsi di apprendimento flessibili all'interno dell'istruzione superiore, saranno esaminati nel capitolo 6 sull'apprendimento permanente. Il capitolo cinque 5 sui risultati e l'occupabilità considera le politiche volte al completamento degli studi dell'istruzione superiore ed esamina in quale modo i diversi sistemi di istruzione superiore affrontano il problema del rendimento scarso degli studenti e l'abbandono degli studi.

4.3.1. Percorsi di accesso non tradizionali all'istruzione superiore

Per percorsi non tradizionali (o alternativi) di accesso all'istruzione superiore si intendono comunemente quei percorsi di accesso rivolti ai candidati dell'istruzione superiore che non soddisfano i tradizionali requisiti di ammissione. Ciò è dovuto al fatto che hanno seguito un percorso breve professionale secondario superiore (cioè un programma che non consente l'accesso all'istruzione superiore) o hanno abbandonato l'istruzione prima del completamento del livello secondario superiore. Nell'attuale contesto politico, che promuove l'idea che nessun talento vada trascurato, il tema dei percorsi non tradizionali di accesso all'istruzione superiore acquista particolare importanza. L'obiettivo è estendere i criteri di ammissione in modo che tutti coloro che hanno le capacità per seguire studi di istruzione superiore abbiano l'opportunità di farlo, a prescindere della loro formazione formale pregressa.

Panoramica della situazione attuale

L'analisi dei percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore deve essere svolta in stretta relazione con le attuali strutture dei sistemi dell'istruzione secondaria superiore. Infatti una delle caratteristiche più importanti di molti sistemi secondari superiori è l'assenza di un confine netto tra percorsi accademici e professionali. Ciò significa che i programmi secondari superiori professionali spesso portano a una qualifica standard che consente l'accesso agli studi di istruzione superiore. In generale questo può essere visto come una tendenza positiva che contribuisce alla pari dignità e

⁽⁵⁵⁾ Comunicato di Londra: Verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore: rispondere alle sfide di un mondo globalizzato, 18 maggio 2007.

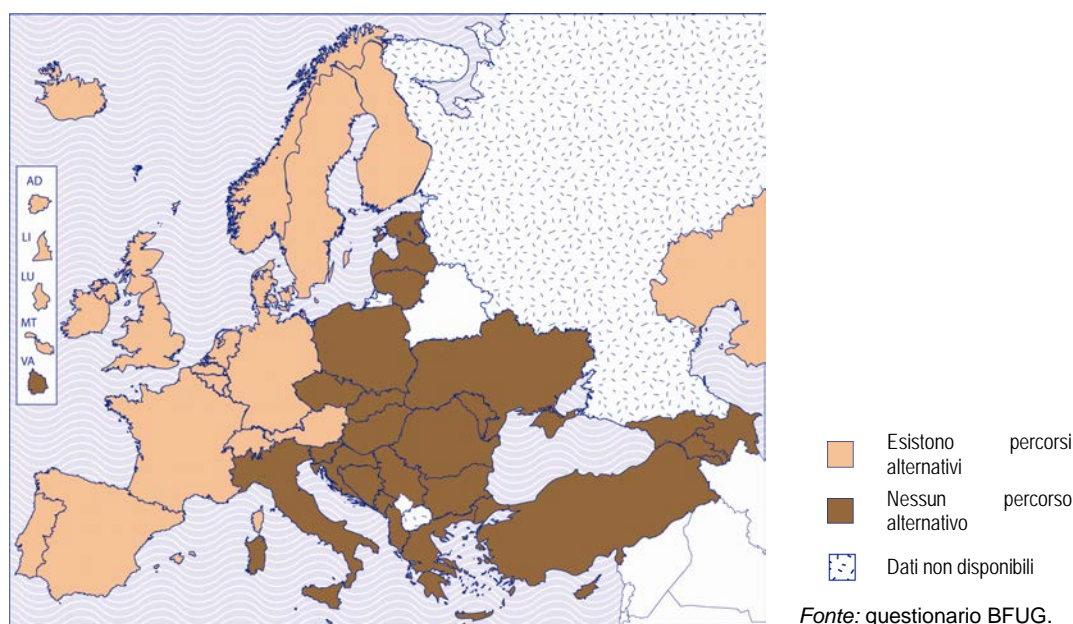
⁽⁵⁶⁾ Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore – Conseguire gli obiettivi. Comunicato della conferenza dei ministri europei dell'istruzione superiore, Bergen, 19-20 maggio 2005.

Il processo di Bologna 2020 – Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel prossimo decennio. Comunicato della conferenza dei ministri europei per l'istruzione superiore, Lovanio/Louvain-la-Neuve, 28-29 aprile 2009.

all'uguaglianza delle diverse scelte e percorsi educativi. Tuttavia una simile permeabilità all'istruzione generale e professionale non esiste ancora in tutti i paesi. Al contempo, diversi paesi sono caratterizzati da una proporzione relativamente elevata di abbandono scolastico, cioè alunni che hanno abbandonato l'istruzione secondaria superiore prima di averla completata (per informazioni specifiche sull'abbandono scolastico per ciascun paese, vd. figura 4.5).

La figura 4.10 fornisce una panoramica sulla situazione attuale nello Spazio europeo dell'istruzione superiore con riferimento ai percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore. Classifica i paesi dell'EHEA in due gruppi: il primo include i paesi in cui il tradizionale certificato di fine studi secondari superiori (generali o professionali) non è l'unico modo di accedere all'istruzione superiore, e in cui esiste almeno un percorso alternativo di accesso all'istruzione superiore; il secondo gruppo, invece, comprende i paesi in cui la qualifica standard di fine studi secondari superiori rimane l'unico modo di accedere agli studi superiori ⁽⁵⁷⁾.

Figura 4.10: Percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore per candidati non tradizionali, 2010/11



La figura mostra che 22 dei 47 sistemi di istruzione superiore per i quali esistono dati disponibili hanno già stabilito almeno un percorso alternativo di accesso all'istruzione superiore, mentre in 25 sistemi l'accesso all'istruzione superiore è subordinato al possesso di un certificato di fine studi secondari superiori. In generale la figura mostra che i sistemi di istruzione superiore nei paesi dell'Europa occidentale sono caratterizzati da una maggiore flessibilità in termini di requisiti di accesso rispetto agli altri paesi dell'EHEA.

L'accesso alternativo all'istruzione superiore può assumere forme diverse e può basarsi su una varietà di metodi e approcci. Più comunemente, l'accesso alternativo prevede il riconoscimento delle conoscenze e delle abilità che i futuri studenti non tradizionali hanno acquisito al di fuori dei contesti di apprendimento formale (ad es. attraverso varie attività di apprendimento non formale, esperienza professionale, volontariato ecc.). Può anche implicare l'ampliamento dell'ambito delle qualifiche di accesso all'istruzione superiore, il che significa che anche i programmi professionali brevi (o altri programmi/qualifiche "non tradizionali") possono dare accesso all'istruzione superiore. Inoltre, in

⁽⁵⁷⁾ Il secondo gruppo include alcuni paesi (ad es. Repubblica ceca, Slovenia e Turchia) nei quali, in circostanze eccezionali, i candidati all'istruzione superiore particolarmente meritevoli ma che non possiedono un certificato di fine studi secondari superiori possono avere accesso all'istruzione superiore. Tuttavia, poiché questo avviene in casi eccezionali e spesso riguarda soltanto specifici campi di studio (ad es. i programmi di studio nelle arti in Repubblica ceca e Slovenia), non si può ritenere che questi paesi forniscano sistematicamente percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore. Allo stesso tempo, anche il secondo gruppo include i paesi in cui i candidati senza le qualifiche necessarie possono essere ammessi all'istruzione superiore, ma non possono conseguire un diploma di istruzione superiore se non completano i loro studi secondari superiori (ad es. Repubblica ceca e Ucraina).

alcuni paesi, i candidati che non possiedono le conoscenze e le abilità necessarie per gli studi superiori hanno la possibilità di seguire specifici programmi preparatori che danno accesso all'istruzione superiore. Le seguenti sottosezioni forniscono informazioni più dettagliate sui diversi approcci che si riscontrano all'interno dell'EHEA.

Riconoscimento delle conoscenze e delle abilità acquisite al di fuori dei contesti di apprendimento formale

Nei paesi in cui, parallelamente alle qualifiche formali standard, l'ammissione all'istruzione superiore può essere concessa anche in base al riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, la normativa spesso indica esplicitamente tale possibilità. Ciononostante, i quadri normativi regolano questa opzione in modi diversi e in gradi diversi. In alcuni paesi, la normativa fa accenno all'accesso alternativo all'istruzione superiore in modo relativamente aperto, cioè non menziona specifiche categorie di studenti non tradizionali o approcci da utilizzare nelle procedure di ammissione alternative (ad es. Finlandia e Svezia). I quadri normativi possono anche essere più prescrittivi e fornire ulteriori dettagli legati a vari aspetti, incluse le categorie di studenti che ne hanno diritto oppure metodi e approcci da utilizzare nella valutazione delle conoscenze e delle abilità dei candidati non tradizionali (ad es. Germania e Spagna). Il Regno Unito rappresenta un caso a sé, in quanto non esistono norme che indichino l'accesso alternativo all'istruzione superiore, ma gli istituti di istruzione superiore in genere accettano candidati non tradizionali che non soddisfano i requisiti di ammissione standard. Questo si lega al fatto che le università sono istituti autonomi responsabili della qualità delle loro qualifiche e del reclutamento della loro popolazione studentesca. Pertanto possono stabilire i propri criteri e le proprie condizioni di ammissione. Ciononostante, a livello nazionale, è stato fornito sostegno per favorire l'implementazione di percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore: l'Agenzia per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore (QAA) ha pubblicato un codice che specifica una serie di elementi che possono essere considerati nel giudicare il potenziale di un aspirante studente non tradizionale. Secondo il documento, gli elementi possono includere tutto l'apprendimento pregresso dei candidati, compreso quello acquisito sul posto di lavoro.

Programmi preparatori per candidati non tradizionali all'istruzione superiore

Insieme al riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale pregresso, alcuni paesi hanno posto in essere speciali programmi preparatori rivolti ai candidati non tradizionali che necessitano di ulteriore sostegno per acquisire le abilità necessarie per gli studi superiori. Questi programmi sono principalmente indirizzati agli studenti che hanno seguito un programma secondario superiore breve che non dà accesso all'istruzione superiore, oppure che hanno abbandonato l'istruzione secondaria superiore prima di completarla. Nella maggior parte dei casi, tali programmi portano a una qualifica riconosciuta come alternativa a un certificato di fine studi secondari superiori. L'offerta di corsi preparatori per candidati non tradizionali all'istruzione superiore è relativamente comune in Irlanda e in tutto il Regno Unito.

Va anche notato che, in pressoché tutti i paesi, gli studenti maturi che non possiedono la necessaria qualifica di ammissione all'istruzione superiore hanno la possibilità di seguire programmi che portano a un certificato standard di fine studi secondari superiori. Questi programmi di "seconda possibilità" sono spesso offerti in varie modalità flessibili, ad esempio corsi serali, a tempo parziale e a distanza. Sebbene questo tipo di offerta non sia considerato dalla figura 4.10, esso svolge un ruolo importante nel fornire agli studenti non tradizionali la possibilità di conseguire una qualifica standard che dà accesso agli studi superiori.

Statistiche e monitoraggio

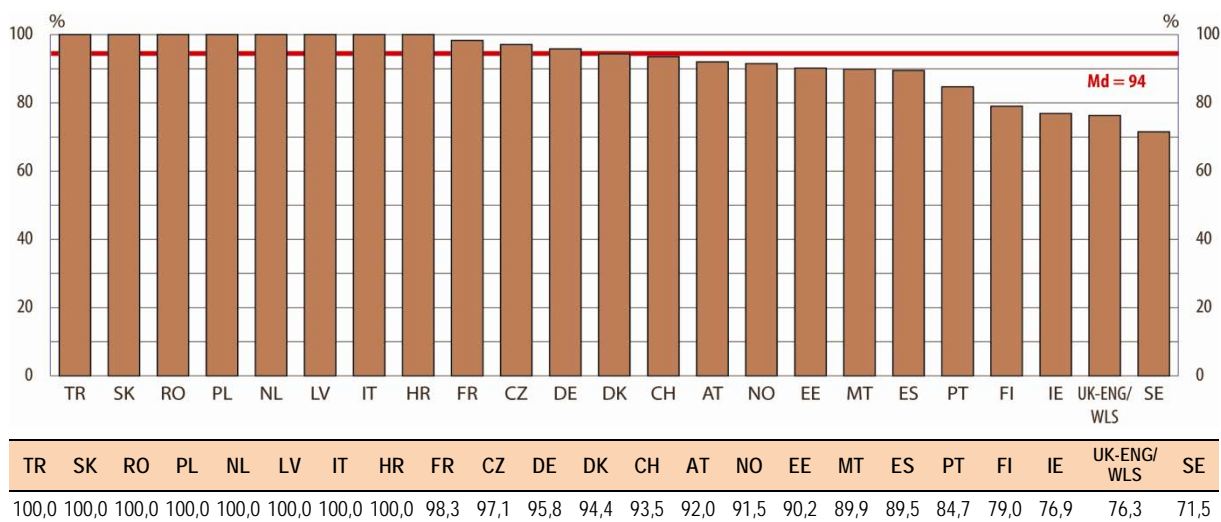
Oltre ai diversi approcci all'accesso alternativo all'istruzione superiore, è anche importante esaminare quanto queste opzioni alternative siano utilizzate nella pratica. Tuttavia, i paesi che dichiarano l'esistenza di almeno un percorso alternativo di accesso all'istruzione superiore spesso non sono in

grado di fornire informazioni sulla proporzione di studenti che accede al sistema in base a procedure di ammissione alternative. Ciò significa che, nella maggior parte dei paesi, quest'area non è soggetta a un regolare monitoraggio di sistema.

Laddove sono disponibili dati quantitativi (cioè laddove i paesi li hanno forniti nell'ambito dell'indagine BFUG), i percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore in genere rappresentano solo un massimo del 5% di tutti gli accessi. Soltanto il Regno Unito (Inghilterra) riferisce una proporzione notevolmente superiore di accessi all'istruzione superiore attraverso un percorso non tradizionale (circa il 28% di tutti gli accessi).

Le informazioni fornite dalle autorità centrali possono essere confrontate con la recente indagine Eurostudent (Eurostudent, 2011), che consente di quantificare il ruolo dei percorsi tradizionali e non tradizionali⁽⁵⁸⁾ di accesso nei diversi sistemi di istruzione superiore (figura 4.11). I dati coprono 22 paesi e si basano sulle risposte degli studenti a una domanda sul percorso che hanno seguito per accedere all'istruzione superiore.

Figura 4.11: Studenti che accedono all'istruzione superiore attraverso un percorso regolare (qualifica secondaria superiore) in %, 2009/10



Fonte: Eurostudent.

La figura mostra che, in Turchia, Slovacchia, Romania, Polonia, Paesi Bassi, Lettonia, Italia e Croazia, tutti gli studenti dell'istruzione superiore possiedono un certificato tradizionale di fine studi secondari superiori. Questo conferma le informazioni fornite dalla figura 4.10, che indicano che la maggior parte di questi paesi non dà nessuna possibilità sistematica di accedere all'istruzione superiore senza una qualifica standard di fine studi secondari superiori. Soltanto i Paesi Bassi affermano che i candidati non tradizionali dell'istruzione superiore con più di 21 anni di età possono essere ammessi all'istruzione superiore in base al riconoscimento dell'apprendimento pregresso. Tuttavia, secondi i dati Eurostudent, nella pratica questa possibilità è utilizzata raramente.

All'altro estremo della scala si trovano Finlandia, Irlanda, Regno Unito (Inghilterra e Galles) e Svezia, dove il 70-80% degli studenti dell'istruzione superiore accede al sistema attraverso percorsi tradizionali, mentre il resto della popolazione studentesca segue un percorso di accesso alternativo. Le informazioni contestuali fornite nel testo sopra confermano che tutti questi paesi hanno già stabilito

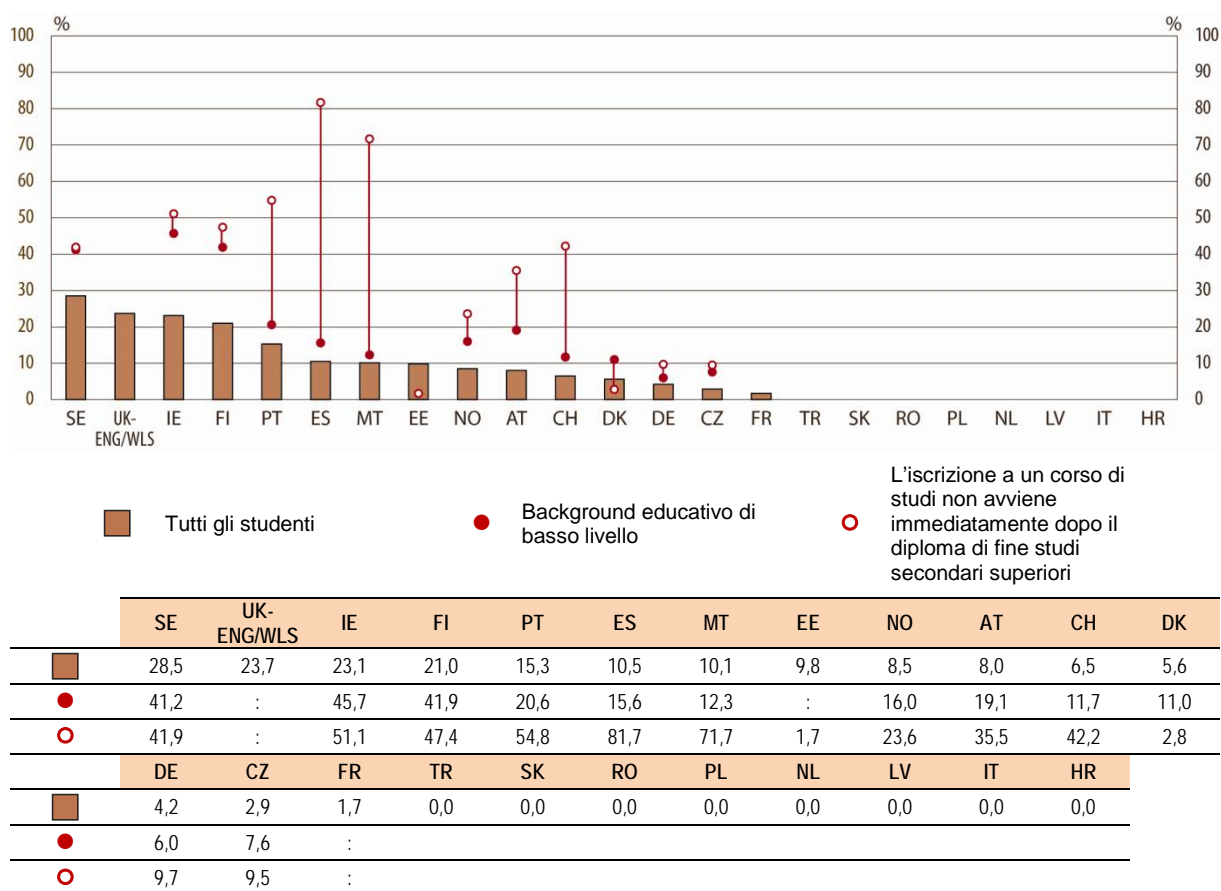
⁽⁵⁸⁾ Nell'ambito della ricerca Eurostudent, i seguenti percorsi di accesso rientrano nella categoria non tradizionale/alternativa: 1. Formazione professionale/esperienza lavorativa/accreditamento dell'apprendimento pregresso (APR); 2. Attitudine speciale/esami di ammissione; 3. Istruzione post-secondaria non terziaria (per ulteriori dettagli, vd. Eurostudent, 2011). L'ultima categoria (istruzione post-secondaria non terziaria) può spiegare alcune discrepanze tra le figure 4.10, 4.11 e 4.12. Questo riguarda Repubblica ceca ed Estonia, dove il certificato di fine studi secondari superiori è condizione necessaria per accedere all'istruzione superiore (cioè nella figura 4.10 non è indicato nessun percorso alternativo), ma è possibile conseguirlo attraverso programmi di "seconda possibilità" classificati come istruzione post-secondaria non terziaria (cioè percorsi alternativi indicati nella figura 4.11e 4.12).

almeno un percorso alternativo di accesso all'istruzione superiore, specificamente l'accesso basato sul riconoscimento delle conoscenze e delle abilità acquisite al di fuori dei contesti di apprendimento formale (Finlandia, Irlanda, Svezia e Regno Unito) o corsi preparatori per candidati non tradizionali all'istruzione superiore (Irlanda e Regno Unito).

La maggioranza degli 11 paesi che si trovano a metà della scala, ovvero Francia, Germania, Danimarca, Svizzera, Austria, Norvegia, Malta, Spagna e Portogallo, afferma di avere un approccio politico sistematico a percorsi alternativi di accesso per studenti non tradizionali (figura 4.10). In questi paesi, i percorsi alternativi di accesso rappresentano tra il 2% e il 15% di tutte le ammissioni, il che indica che nella pratica questa opzione è utilizzata in misura diversa.

La ricerca Eurostudent fornisce anche informazioni sulle caratteristiche di coloro che accedono all'istruzione superiore attraverso percorsi di accesso non tradizionali (figura 4.12).

Figura 4.12: Studenti che accedono all'istruzione superiore attraverso percorsi alternativi per background educativo e percorso di transizione in %, 2009/10



Fonte: Eurostudent.

I dati rivelano che gli studenti che non si iscrivono a un corso di studi immediatamente dopo il diploma di fine studi secondari superiori (vd. Glossario e note metodologiche; per un'ulteriore analisi di questa categoria di studenti, vd. anche il capitolo 6, figura 6.14) e gli studenti caratterizzati da un background educativo/sociale di basso livello (vd. Glossario e note metodologiche) utilizzano frequentemente percorsi di accesso non tradizionali. In Finlandia, Irlanda e Svezia, più di uno studente su tre caratterizzato da un background educativo/sociale di basso livello o da un'iscrizione a un corso di studi che non avviene immediatamente dopo il diploma di fine studi secondari superiori ha intrapreso un percorso alternativo di accesso all'istruzione superiore. Questo conferma che il tema dell'accesso alternativo all'istruzione superiore deve essere visto come una componente chiave dei dibattiti relativi alla dimensione sociale nell'istruzione superiore.

Possibili sviluppi

Alcuni paesi vedono l'istituzione dei propri quadri nazionali delle qualifiche basati sui risultati dell'apprendimento come un mezzo per migliorare lo sviluppo dei percorsi alternativi per accedere all'istruzione superiore. Ci si aspetta che il passaggio ai risultati dell'apprendimento individuati in modo chiaro contribuirà ai percorsi alternativi in due modi diversi: innanzitutto, le conoscenze, abilità e competenze individuate in modo chiaro e necessarie per gli studi di livello superiore potrebbero consentire l'implementazione di misure volte a riconoscere l'apprendimento non formale e informale quale parte delle procedure standard di ammissione. In secondo luogo, ci si aspetta che i quadri nazionali delle qualifiche chiariscano i contenuti delle diverse qualifiche nazionali, il che potrebbe consentire a specifici certificati e specifiche qualifiche "non tradizionali" di essere compresi meglio e potenzialmente accettati dagli istituti di istruzione superiore come alternativa alle qualifiche standard di fine studi secondari superiori. L'impatto dell'implementazione dei quadri nazionali delle qualifiche sui percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore è pertanto un tema da seguire con ulteriori analisi.

4.3.2. Servizi agli studenti

I servizi agli studenti offerti nell'ambito dell'istruzione superiore sono comunemente visti come parte integrante della dimensione sociale, come elementi che contribuiscono alla qualità dell'esperienza dello studente e che ampliano l'accesso all'istruzione superiore. Possono sostenere i futuri studenti prima del loro accesso all'istruzione superiore, contribuire al loro rendimento e al loro successo durante gli studi, e accompagnare i diplomati dell'istruzione superiore nel passaggio al mercato del lavoro. Inoltre sono cruciali per rendere l'istruzione superiore più inclusiva, obiettivo riconosciuto dai ministri nel comunicato di Londra del 2007 ⁽⁵⁹⁾.

Panoramica dell'offerta

Sebbene gli istituti di istruzione superiore possano offrire numerosi servizi agli studenti, l'indagine BFUG ha prestato particolare attenzione a tre tipologie specifiche, e precisamente servizi di orientamento accademico, servizi di orientamento professionale e servizi di consulenza psicologica. L'indagine mirava a fornire una panoramica di quanto tali servizi siano assicurati dagli istituti di istruzione superiore.

I dati disponibili indicano che l'orientamento accademico e l'orientamento professionale sono comunemente disponibili per gli studenti nella maggioranza dei paesi. Soltanto Andorra, Croazia, Montenegro e Ucraina indicano che questi servizi non sono inclusi nell'offerta standard degli istituti di istruzione superiore, e in Bulgaria e Georgia è incluso soltanto l'orientamento professionale. L'offerta di servizi di consulenza psicologica sembra essere leggermente meno comune: soltanto due terzi circa dei paesi dichiara che gli istituti di istruzione superiore forniscono comunemente questi servizi agli studenti. Tuttavia, questo potrebbe essere legato al fatto che la consulenza psicologica è spesso assicurata da fornitori esterni anziché dagli istituti di istruzione superiore (per ulteriori dettagli, vd. le informazioni sugli aspetti organizzativi nelle pagine che seguono).

A parte i servizi sopra indicati, circa metà dei paesi fornisce informazioni su altri servizi comunemente disponibili agli studenti dell'istruzione superiore, che includono prevalentemente servizi sanitari e di alloggio, nonché servizi legati alle attività sportive, sociali e culturali degli studenti.

Diversi sistemi di istruzione superiore (Comunità fiamminga del Belgio, Bosnia-Erzegovina, Repubblica ceca, Croazia, Danimarca, Islanda, Irlanda e Slovenia) offrono specifici servizi agli studenti con bisogni speciali, in particolare agli studenti con disabilità. Lo scopo di questi servizi è far sì che questi studenti dispongano di un orientamento accademico e professionale adatto alle loro esigenze, e che possano seguire gli studi alle stesse condizioni degli altri studenti.

⁽⁵⁹⁾ Comunicato di Londra: Verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore: rispondere alle sfide di un mondo globalizzato, 18 maggio 2007.

Alcuni paesi (ad esempio Montenegro e Regno Unito (Scozia)) affermano di offrire servizi di orientamento accademico e professionale rivolti ai futuri studenti dell'istruzione superiore, in particolare gli alunni del secondario superiore. Questi servizi assumono principalmente la forma di vari programmi/attività di sensibilizzazione, volti a migliorare la motivazione degli studenti ad accedere all'istruzione superiore e consentire loro di compiere scelte appropriate in merito al loro percorso di studi.

Modelli organizzativi

Dal punto di vista organizzativo, i servizi agli studenti offerti dagli istituti di istruzione superiore sembrano un campo complesso. Sebbene spesso un certo numero di servizi sia assicurato al livello centrale degli istituti di istruzione superiore, altri possono essere offerti dalle singole facoltà o dipartimenti. In Slovenia, ad esempio, esistono diversi fornitori a livello centrale di servizi agli studenti, responsabili dei diversi aspetti e delle diverse aree della vita studentesca, compreso l'orientamento accademico e professionale, i servizi legati all'alloggio, la mobilità degli studenti, attività ricreative ecc. Parallelamente, le singole facoltà forniscono agli studenti un sostegno ulteriore e più mirato all'orientamento accademico e professionale. Analogamente, in Repubblica ceca, i servizi agli studenti sono offerti da speciali unità consultive e dai singoli dipartimenti, uffici del rettore, uffici studio ecc.

I singoli istituti di istruzione superiore non assicurano necessariamente l'offerta di tutti i servizi disponibili ai loro studenti. Questo vale in particolare per i servizi sanitari o servizi di consulenza psicologica, che sono spesso offerti da enti esterni. In Serbia, ad esempio, l'orientamento accademico e professionale è spesso offerto all'interno degli istituti di istruzione superiore (ad es. presso centri di orientamento professionale), mentre i servizi di consulenza psicologica sono perlopiù assicurati da fornitori esterni, in particolare presso centri medici e policlinici.

Alcuni paesi hanno istituito entità legali indipendenti responsabili dell'offerta di vari servizi agli studenti. È questo il caso della Norvegia, dove i servizi agli studenti ricadono sotto la responsabilità dell'Organizzazione per il benessere degli studenti e le sue 24 sezioni locali. Questa organizzazione assicura servizi in aree come alloggio per gli studenti, ristorazione e salute, nonché servizi legati alle attività sportive, sociali e culturali degli studenti. Una situazione simile si riscontra in Germania, dove l'istituzione pubblica "Studentenwerk" con le sue sezioni in tutto il paese offre servizi equiparabili. La Danimarca ha creato un organismo autonomo che assicura l'offerta di consulenza psicologica agli studenti.

Servizi agli studenti e quadri normativi

I quadri normativi affrontano l'offerta di servizi agli studenti in modi diversi. Mentre, in alcuni paesi, gli istituti di istruzione superiore sono obbligati per legge a offrire certi tipi di servizi agli studenti, in altri casi tale obbligo non sussiste. In Repubblica ceca e Svezia, ad esempio, secondo la legge sull'istruzione superiore, gli istituti pubblici di istruzione superiore sono obbligati a fornire ai candidati, agli studenti e ad altre persone informazioni e servizi di consulenza relativi agli studi superiori e opportunità di lavoro per i diplomati. In Danimarca, le università sono obbligate per legge a offrire uno speciale orientamento agli studenti che rischiano di abbandonare gli studi. In Norvegia, secondo la legge sulle Organizzazioni per il benessere degli studenti, tutti gli istituti di istruzione superiore sono obbligati a collaborare con l'Organizzazione per il benessere degli studenti. Il Regno Unito rappresenta un modello diverso: gli istituti di istruzione superiore non sono obbligati a offrire servizi agli studenti, data la loro autonomia. Tuttavia, l'assenza di direttive esplicite non significa necessariamente l'assenza di servizi agli studenti. La Scozia, per esempio, dichiara che tutti i suoi istituti di istruzione superiore offrono servizi di orientamento accademico e professionale e di consulenza psicologica, e che molti forniscono anche ampi servizi sanitari.

Finanziamento dei servizi agli studenti

I budget degli istituti di istruzione superiore sembrano di gran lunga la principale fonte di finanziamento dei vari servizi agli studenti. Tuttavia, diversi paesi citano anche altre fonti finanziarie.

In paesi come Repubblica ceca, Estonia, Finlandia e Slovenia, il Fondo sociale europeo appare importante nello sviluppo dei servizi disponibili agli studenti dell'istruzione superiore. Ciò avviene attraverso progetti che si concentrano in modo specifico sull'offerta di servizi agli studenti, oppure attraverso iniziative dalla portata più ampia, in cui i servizi agli studenti rappresentano soltanto una delle aree d'azione. Il secondo caso può essere illustrato dal progetto estone "Primus", che mira a sostenere lo sviluppo della qualità dell'istruzione superiore e ad aumentare la competitività dei diplomati. Il progetto consiste in sei principali linee di azione, una delle quali sostiene 19 istituti di istruzione superiore con l'offerta di servizi agli studenti.

Il finanziamento complementare può anche provenire da vari fondi a livello nazionale. È questo il caso della Danimarca, dove i servizi agli studenti sono stati parzialmente finanziati attraverso un accordo politico centrale, che include iniziative nell'area della ricerca, dell'istruzione, dell'innovazione e dell'imprenditorialità. Inoltre alcune università hanno anche ricevuto un finanziamento speciale (in totale 10 milioni DKK nel 2009/10) per testare diverse iniziative di orientamento professionale.

Nei paesi in cui esistono entità indipendenti che forniscono servizi agli studenti, queste organizzazioni sono finanziate in vari modi. In Norvegia, ad esempio, le Organizzazioni per il benessere degli studenti sono in parte finanziate dai contributi obbligatori degli studenti e in parte dal governo, mentre in Danimarca il Servizio di consulenza per gli studenti è finanziato dallo stato.

4.4. Tasse e sostegno finanziario

A partire dal 2001, nell'ambito dei dibattiti legati alla dimensione sociale dell'istruzione superiore, i ministri hanno regolarmente riaffermato la necessità di costruire sistemi di istruzione superiore in cui gli studenti possano completare gli studi senza ostacoli legati al loro background economico e sociale. È in questo contesto che acquista particolare importanza la questione relativa a come i sistemi di finanziamento dell'istruzione superiore sono strutturati e alla possibilità di un equilibrio tra le tasse che gravano sugli studenti e il sostegno disponibile per loro.

Le questioni relative alle tasse e al sostegno agli studenti sono difficili da comprendere e confrontare in modo chiaro e accurato a livello europeo. Questo perché le realtà nazionali sono complesse e pertanto vanno considerate molte dimensioni. Ad esempio, l'affermazione "gli studenti pagano le tasse nel paese X" può sembrare chiara, ma manca di informazioni sufficienti per comprendere il sistema. Il termine "studenti" si riferisce a tutti gli studenti o solo ad alcuni di loro? Nel secondo caso, quali sono i criteri che determinano quali studenti pagano le tasse? Quanto pagano gli studenti (fascia di tasse)? Le tasse si pagano al momento dell'iscrizione o dopo il conseguimento del diploma? Anche fornendo delle risposte a tutte queste domande, le informazioni sono comunque insufficienti per comprendere e valutare la realtà. Il resto del quadro deve essere completato con informazioni sul sistema di sostegno agli studenti. Gli studenti o le loro famiglie possono accedere al sostegno finanziario pubblico sotto forma di borse di studio, prestiti o sgravio fiscale? Se sì, a quali condizioni e in base a quali criteri?

Questo paragrafo, pertanto, mira a mostrare soltanto alcuni dei modelli e degli approcci principali nei sistemi nazionali dell'istruzione superiore, collegando gli elementi più importanti dei sistemi di tasse nazionali con il sostegno agli studenti. Si concentra sull'istruzione superiore pubblica anziché sul settore privato. Ciononostante, questa può essere solamente una panoramica di un argomento così complesso, e sono necessarie informazioni più dettagliate tratte da fonti nazionali.

4.4.1. Costi per gli studenti

Le informazioni sulle spese degli studenti forniscono la prima parte del quadro su come sono strutturati i sistemi di finanziamento dell'istruzione superiore e sulla possibilità che sostengano la dimensione sociale dell'istruzione superiore.

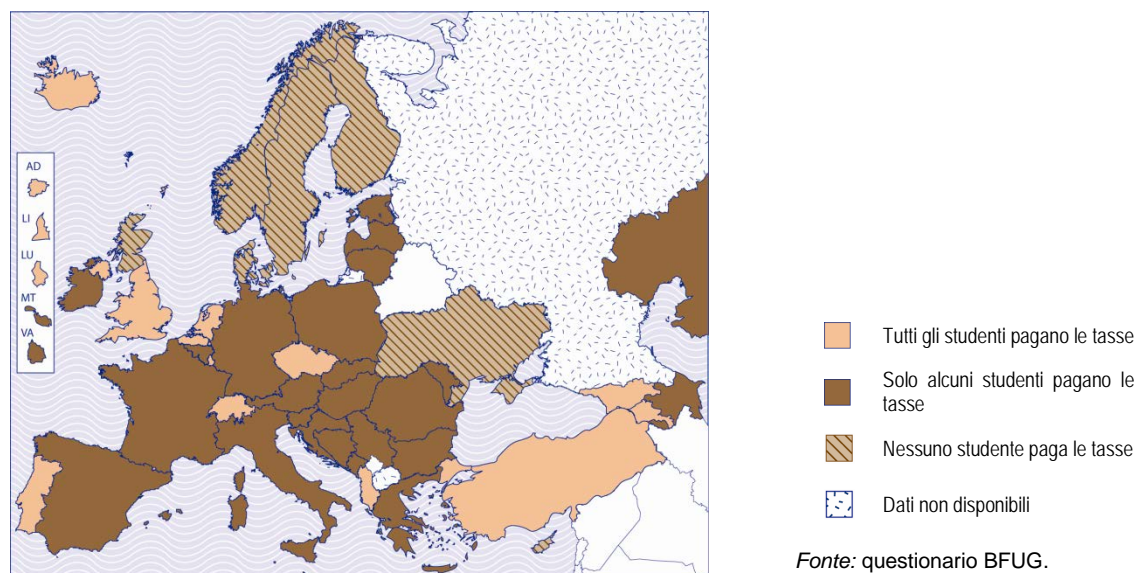
La figura 4.13 offre una panoramica della prevalenza delle tasse nel primo ciclo. Qui non si distingue tra i diversi tipi di tasse (tasse accademiche e tasse amministrative, ad esempio), in quanto le tasse assumono nomi diversi nei diversi paesi. Così, per esempio, una tassa amministrativa in un sistema può essere considerata una tassa accademica in un altro, e viceversa. Le informazioni presentate nella figura 4.13, inoltre, non considerano l'ammontare di tali tasse. Tuttavia distinguono tra i paesi in cui tutti gli studenti sono tenuti al pagamento di tasse e quelli in cui soltanto alcuni studenti devono pagarle. In questa mappa, il riferimento principale è agli studenti in sede e/o studenti che sono considerati secondo lo stesso schema di tasse degli studenti in sede (ad esempio nei paesi dell'Unione europea, studenti di altri stati UE).

In generale è evidente che nello Spazio europeo dell'istruzione superiore le tasse sono molto comuni. Infatti soltanto in sette sistemi di istruzione superiore il primo ciclo è organizzato senza ricorso a tasse. Vi è un chiaro aspetto culturale e geografico in questi modelli che non prevedono tasse, in quanto rappresentano una caratteristica dei sistemi nordici.

Per circa la metà dei paesi dell'EHEA, soltanto alcuni studenti sono tenuti al pagamento di tasse. In questi paesi ciò implica il ricorso a criteri per distinguere chi paga le tasse e chi no.

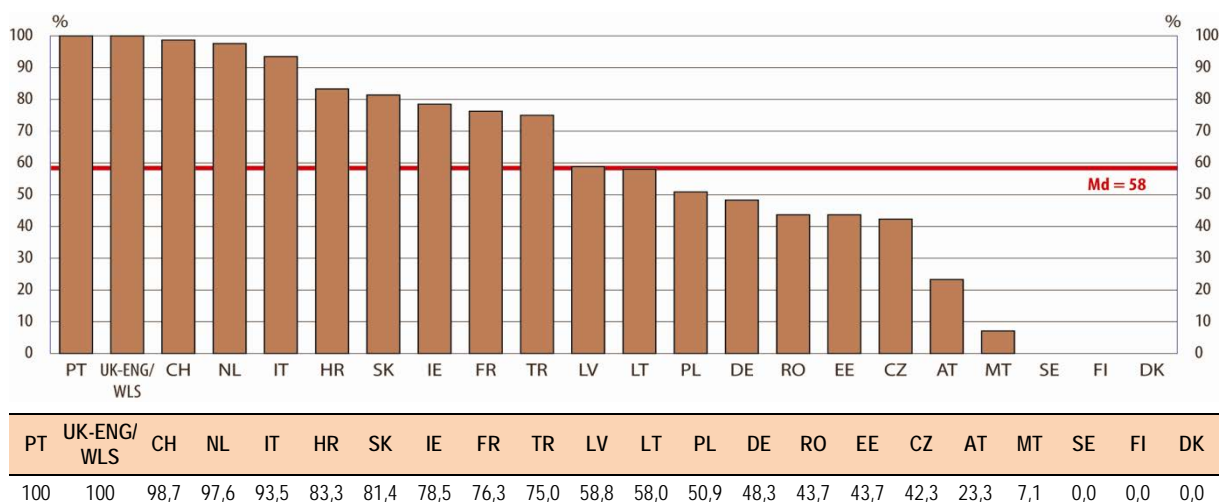
In 14 sistemi di istruzione superiore, invece, tutti gli studenti sono tenuti a pagare le tasse. Tuttavia va citata in modo specifico la situazione della Repubblica ceca: sebbene tutti gli studenti paghino le tasse, in realtà pagano soltanto una tassa di iscrizione che risulta marginale rispetto alle tasse applicate in molti altri paesi.

Figura 4.13 Prevalenza delle tasse nel primo ciclo, 2010/11



Le informazioni Eurostudent confermano questi risultati. Infatti la figura 4.14 illustra la grande diversità tra i sistemi e fornisce un quadro più preciso delle percentuali degli studenti che pagano le tasse nei paesi che hanno partecipato a Eurostudent. È emerso che tutti o praticamente tutti gli studenti devono pagare le tasse in Italia, Paesi Bassi, Portogallo, Svizzera e Regno Unito (Inghilterra e Galles), mentre nessuno le paga nei paesi nordici. In altri cinque paesi, più del 70% degli studenti paga le tasse, mentre in altri sette paesi la percentuale è del 40%. A parte i paesi nordici in cui non si pagano tasse, soltanto Malta (7%) e Austria (23%) hanno basse percentuali complessive di studenti che pagano le tasse.

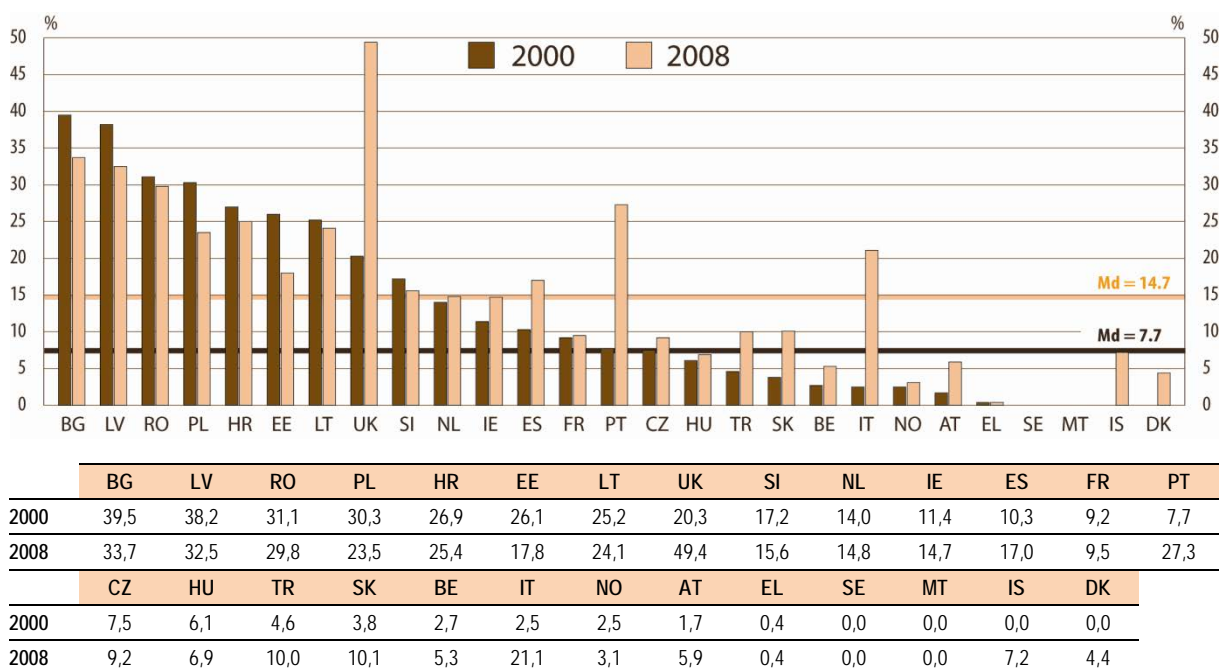
Figura 4.14: Percentuale di studenti del diploma di primo livello che pagano tasse, 2009/10



Fonte: Eurostudent.

Le differenze negli approcci alle tasse si riflettono anche nelle informazioni Eurostat sulla percentuale di contributi alle famiglie rispetto alla spesa totale degli istituti di istruzione superiore (figura 4.15). Nei paesi per i quali sono disponibili dati, si è riscontrato un costante aumento generale in questa percentuale tra il 2000 e il 2008, e il valore mediano ha sfiorato il 15%. Tuttavia questa tendenza non è uniforme e un notevole numero di paesi mostra una percentuale statica o decrescente di spesa per l'istruzione superiore. Pertanto le differenze tra i paesi sono considerevoli. C'è un significativo gruppo di paesi (12) in cui la percentuale di spesa per le famiglie è rimasta inferiore o pari al 10% nel 2008. Altri sei paesi si attestano tra il 10-20% e altrettanti tra il 20-30%. I paesi con la percentuale più significativa di spesa per le famiglie sono Regno Unito (49,4%), Bulgaria (33,7%) e Lettonia (32,5%).

Figura 4.15: Percentuale della spesa totale per gli istituti di istruzione superiore derivante da contributi alle famiglie (2000, 2008)



Nota: i dati sono distinti per percentuale della spesa totale per gli istituti di istruzione superiore derivante da contributi alle famiglie nel 2000.

Fonte: Eurostat, UOE.

CHI PAGA LE TASSE?

Sebbene sia chiaro che esistono notevoli differenze di sistema in termini di prevalenza delle tasse, è anche vero che esistono grosse differenze nei criteri utilizzati per stabilire quali studenti pagano le tasse e quanto devono pagare.

In alcuni paesi si utilizzano considerazioni finanziarie (condizione economica degli studenti) come criteri per applicare le tasse. In altri si utilizzano criteri legati al rendimento accademico per distinguere chi paga le tasse e/o il livello di tasse da pagare. In Slovenia è lo status degli studenti a determinare se si pagano le tasse oppure no: gli studenti a tempo parziale le pagano, mentre gli studenti a tempo pieno no.

Tuttavia la maggioranza dei paesi utilizza un insieme di criteri. Lettonia, Lituania e Ungheria utilizzano criteri basati sul rendimento accademico uniti a quelli basati sul tipo di programma di studio. Sia la Comunità francese che la Comunità fiamminga del Belgio utilizzano criteri finanziari legati alle condizioni economiche degli studenti insieme a criteri legati al tipo di programma di studio. La Francia, invece, utilizza criteri finanziari insieme al rendimento accademico. Cipro e Spagna utilizzano criteri finanziari insieme al rendimento accademico e il tipo di programma di studio. Per Cipro, tuttavia, va tenuto presente che, nel primo ciclo, gli studenti ciprioti o UE che studiano presso istituti pubblici di istruzione superiore non pagano tasse. In Spagna, tuttavia, sono soltanto i criteri finanziari legati alla famiglia a stabilire se uno studente deve pagare le tasse. Vengono poi utilizzati altri criteri in relazione all'ammontare delle tasse da pagare. In Repubblica ceca, Polonia e Slovacchia, gli istituti di istruzione superiore sono liberi di stabilire le proprie tasse per i programmi insegnati in lingua straniera. In Repubblica ceca, questo vale anche per i costi per gli studenti che superano di oltre un anno accademico la durata degli studi prevista. Tuttavia, in tutti gli altri casi, le tasse si limitano alle tasse di ammissione. In Lettonia, sebbene le tasse si applichino alla maggioranza degli studenti, le tasse per i crediti per programmi insegnati in lingua straniera sono generalmente più alte rispetto a quelle per i programmi insegnati nella lingua nazionale.

L'impatto delle tasse sui singoli studenti dipende da diversi fattori. Il livello delle tasse è una questione importante, sebbene incida sugli studenti in modo diverso a seconda della loro specifica situazione economica. Inoltre le autorità pubbliche possono anche alleggerire l'impatto delle tasse attraverso la progettazione di sistemi di sostegno.

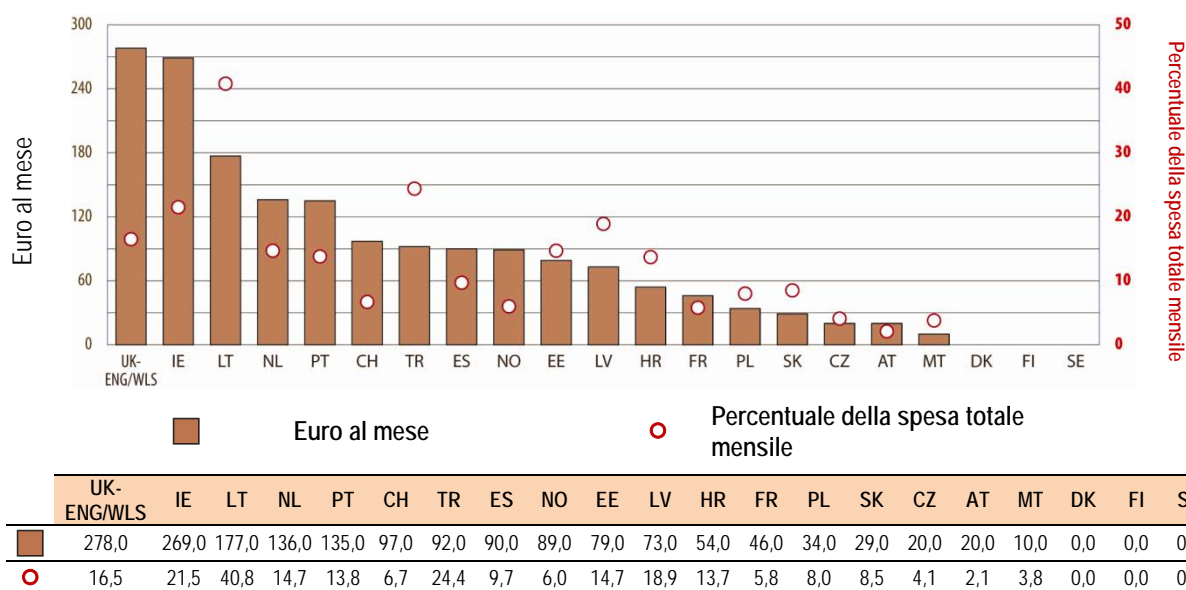
La figura 4.16 mostra che, nella maggioranza dei paesi Eurostudent che applicano tasse accademiche per gli studenti dei diplomi di primo livello, la tassa media è inferiore a EUR 100 al mese. Elevati importi assoluti si riscontrano nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), Irlanda e Lituania, dove i valori mensili delle tasse variano da oltre EUR 170 a quasi EUR 280. In Danimarca, Finlandia e Svezia, gli studenti dei diplomi di primo livello studiano gratuitamente.

Il significato relativo delle tasse espresse come percentuale della spesa totale mensile degli studenti varia notevolmente tra i paesi. In metà dei paesi, gli studenti dei diplomi di primo livello devono dedicare alle tasse meno del 10% della spesa totale.

In un gruppo di paesi – Irlanda, Turchia e Lituania –, la percentuale di tasse varia circa tra 1/5 e 2/5 delle spese totali mensili degli studenti. Oltre ai costi per l'alloggio, le tasse rappresentano quindi un'ampia fetta del budget degli studenti.

Oltre ai tre paesi scandinavi in cui non si pagano tasse, in altri tre paesi – Repubblica ceca, Malta e Austria – l'impatto relativo delle tasse è piuttosto basso (meno del 5% della spesa mensile).

Figura 4.16: Tasse mensili come percentuale della spesa totale mensile per gli studenti dei diplomi di primo livello che non vivono con i genitori, 2009/10



Fonte: Eurostudent.

Questi gruppi di paesi, tuttavia, cambiano se si considera un ulteriore elemento della progettazione degli schemi di tasse, ovvero quanti studenti debbano effettivamente pagare le tasse. In Italia, Turchia, Irlanda, Regno Unito (Inghilterra e Galles), Paesi Bassi, Portogallo, Croazia, Repubblica slovacca, Svizzera e Francia, almeno il 75% degli studenti dei corsi di diploma di primo livello è soggetto al pagamento di tasse. In Italia, Regno Unito (Inghilterra e Galles), Paesi Bassi, Portogallo e Svizzera, la percentuale è praticamente del 100%.

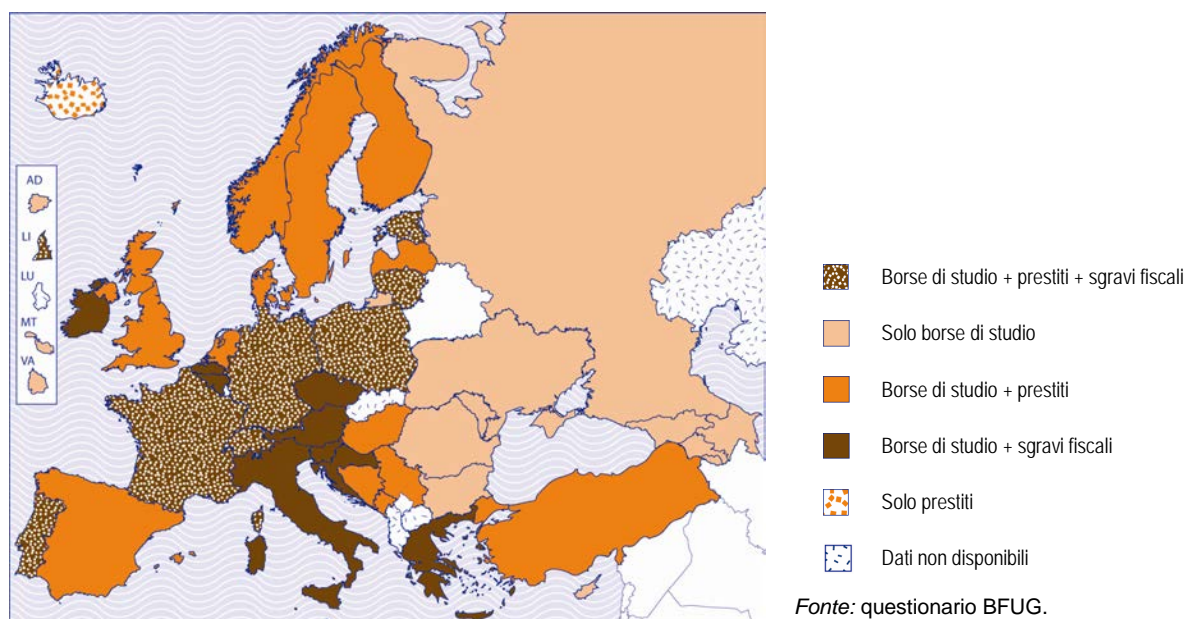
4.4.2. Reddito degli studenti e trasporto pubblico

Le tasse non devono essere considerate a prescindere dalle informazioni sul sostegno agli studenti e il reddito degli studenti. Infatti, soltanto unendo le informazioni sulle tasse e sul sostegno si può avere un quadro preciso del sistema nazionale dalla prospettiva degli studenti.

La figura 4.17 mostra le forme principali di sostegno agli studenti utilizzate nell'EHEA. È interessante vedere che i modelli principali di sostegno indicano notevoli differenze geografiche e culturali. 13 sistemi trovano nelle borse di studio la fonte principale di sostegno agli studenti, ed è interessante che la grande maggioranza di questi sistemi si trovi nell'Europa centrale e orientale. I prestiti sono spesso un elemento importante del sostegno, ma soltanto nel caso dell'Islanda ne sono la forma primaria ed esclusiva. I prestiti si riscontrano più comunemente insieme alle borse di studio, come avviene in 14 paesi. In alcuni sistemi, come la Comunità francese del Belgio, l'effettiva richiesta di prestiti è così esigua che non si possono considerare l'elemento principale del sostegno agli studenti.

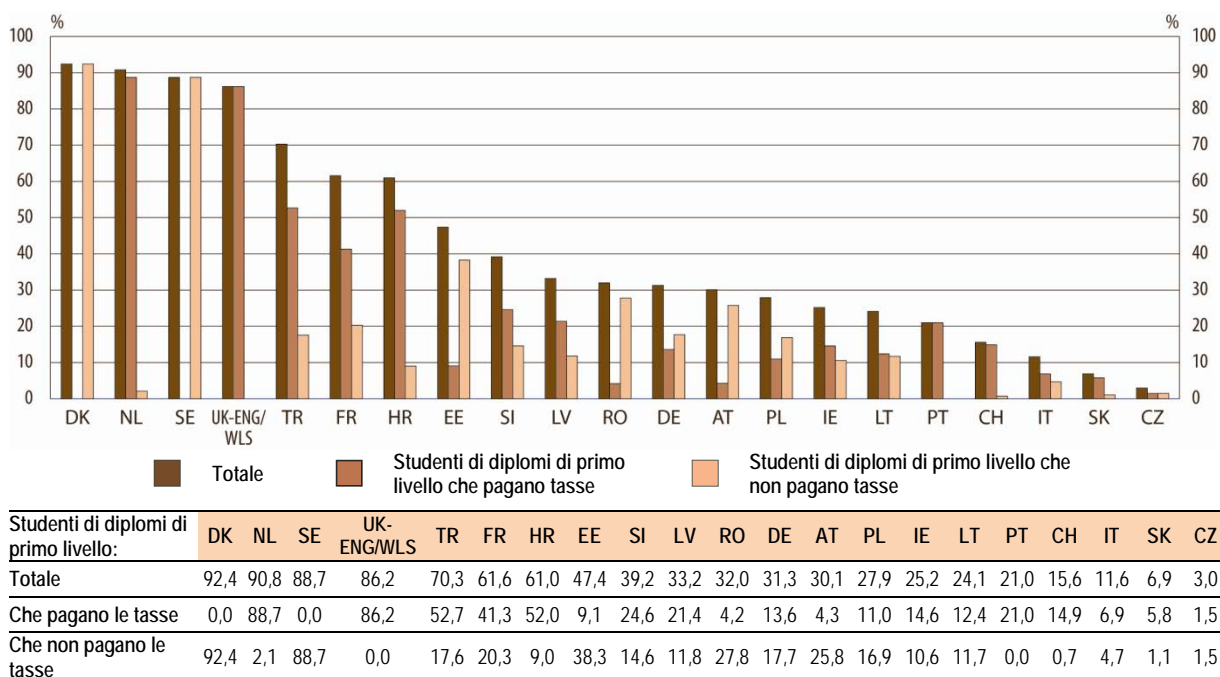
Il sostegno agli studenti non è però erogato soltanto sotto forma di borse di studio e prestiti. Anche gli sgravi fiscali per i genitori svolgono un ruolo importante in molti paesi. Infatti in sette di essi gli sgravi fiscali per i genitori sono utilizzati insieme alle borse di studio per gli studenti come principale forma di sostegno, mentre altri nove paesi utilizzano anche i prestiti.

Figura 4.17: Principali forme di sostegno agli studenti, 2010/11



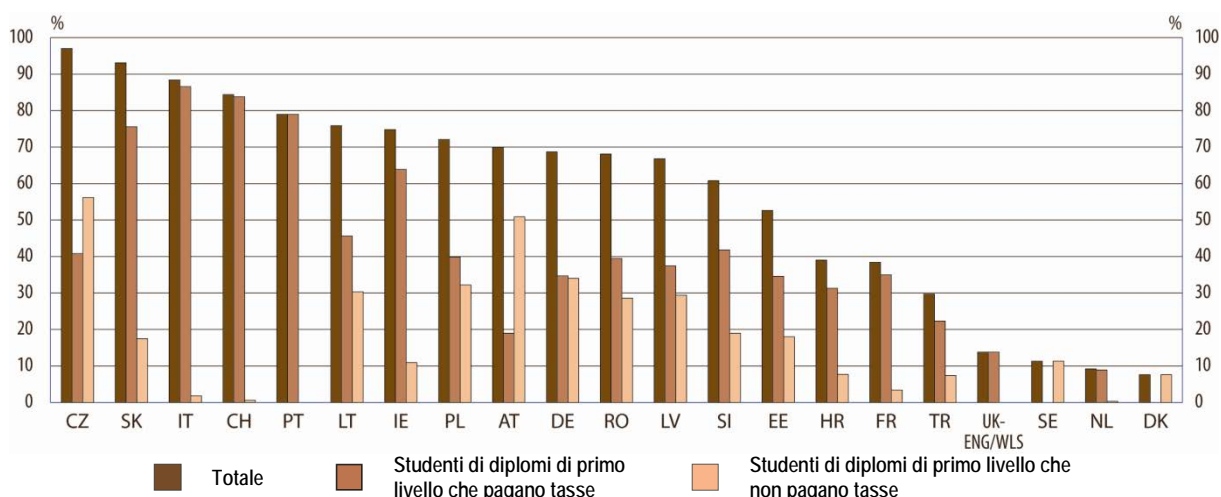
Le informazioni Eurostudent (figure 4.18 e 4.19) consentono un quadro del nesso tra sostegno agli studenti e pagamento delle tasse accademiche. Si riscontrano alcune questioni degne di nota. In primo luogo colpisce che, in diversi paesi, la probabilità di pagare tasse accademiche non è molto influenzata dall'ottenimento del finanziamento pubblico. È questo il caso di Paesi Bassi, Francia, Croazia, Germania, Lettonia, Polonia e Portogallo, nonché dei paesi nordici che non sono interessati dalle tasse. Tuttavia, in Estonia, Romania e Austria, gli studenti che non pagano le tasse hanno probabilità molto maggiori di ricevere sostegno pubblico. Questi risultati vanno anche visti in relazione alle informazioni del questionario BFUG che dimostrano che, in molti paesi, i criteri più importanti per stabilire quali studenti pagano le tasse sono la modalità di studio, il tipo di programma di studio o campo di studio prescelto, anziché caratteristiche sociali della popolazione studentesca.

Figura 4.18: Percentuale di studenti che pagano le tasse tra coloro che ricevono sostegno pubblico, 2009/10



Fonte: Eurostudent.

Figura 4.19: Percentuale di studenti che pagano le tasse tra coloro che non ricevono sostegno pubblico, 2009/10



	CZ	SK	IT	CH	PT	LT	IE	PL	AT	DE	RO	LV	SI	EE	HR	FR	TR	UK-ENG/WLS	SE	NL	DK
Totale	97,0	93,1	88,4	84,4	79,0	75,9	74,8	72,1	69,9	68,7	68,1	66,8	60,8	52,6	39,0	38,4	29,7	13,8	11,3	9,2	7,6
Che pagano le tasse	40,8	75,6	86,6	83,8	79,0	45,6	63,9	39,9	19,0	34,7	39,5	37,4	41,8	34,6	31,3	35,0	22,3	13,8	0,0	8,9	0,0
Che non pagano le tasse	56,2	17,5	1,8	0,6	0,0	30,3	10,9	32,2	50,9	34,0	28,6	29,4	19,0	18,0	7,7	3,4	7,4	0,0	11,3	0,3	7,6

Fonte: Eurostudent.

La qualità e l'efficacia del sistema di sostegno agli studenti sono direttamente legati all'ammontare reso disponibile attraverso il budget pubblico. La figura 4.20 presenta l'evoluzione del budget per il sostegno agli studenti tra il 2000 e il 2008 e mostra l'ammontare che i paesi forniscono come aiuto finanziario pubblico agli studenti come percentuale del budget globale per l'istruzione superiore.

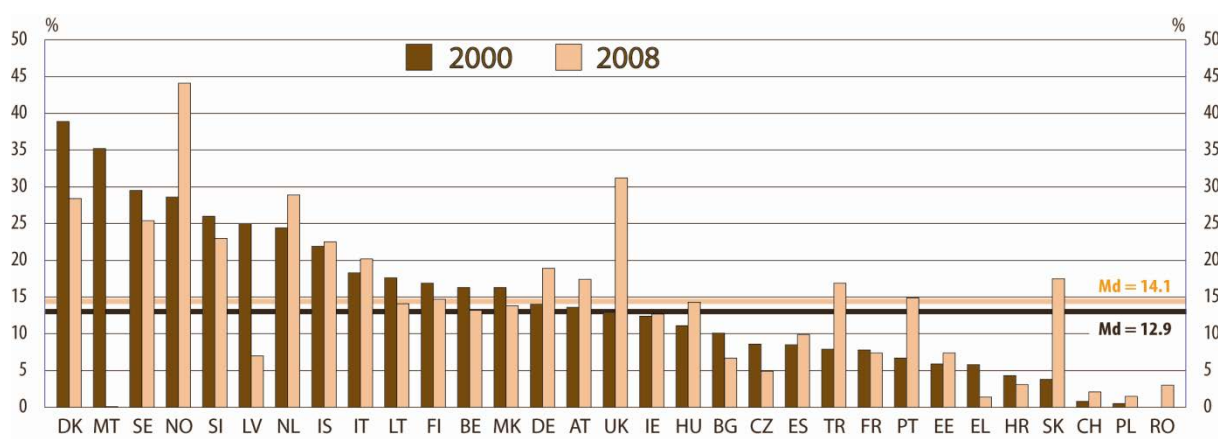
Sebbene il livello medio di investimento nel sostegno agli studenti sia aumentato leggermente – dal 12,9% al 14,1% –, si è registrato un aumento notevole tra il 2001 e il 2002, e da allora una piccola tendenza decrescente. Cosa ancora più importante, esistono modelli sottostanti e realtà molto divergenti tra i paesi europei. In generale si possono individuare tre gruppi di paesi relativamente equilibrati. Ci sono quelli che hanno registrato un notevole aumento nella percentuale stanziata per il sistema di finanziamento agli studenti. È questo il caso di Germania, Ungheria, Portogallo, Slovacchia, Regno Unito, Norvegia e Turchia.

Il secondo gruppo di paesi è quello in cui la percentuale dell'investimento in aiuti finanziari è cambiata poco tra il 2000 e il 2008. Si tratta di Estonia, Irlanda, Spagna, Francia, Italia, Polonia, Finlandia e Islanda. Ci sono anche paesi in cui si riscontra una tendenza decrescente, come Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Grecia, Lettonia, Lituania, Romania, Slovenia e Svezia.

A prescindere da queste tre tendenze nazionali, tuttavia, si osservano differenze molto significative nella percentuale del budget per l'istruzione pubblicata dedicata al sostegno agli studenti. La percentuale varia dal 44,1% della Norvegia all'1,5% della Polonia. I paesi che investono di più – oltre il 25% – nel sistema di sostegno agli studenti come percentuale del budget dell'istruzione pubblica sono Norvegia, Regno Unito, Danimarca, Paesi Bassi e Svezia. I paesi che investono di meno – meno del 5% – come percentuale del budget per l'istruzione superiore sono Malta, Grecia, Polonia, Svizzera, Romania, Croazia e Repubblica ceca. Se è vero che queste cifre devono anche essere considerate in relazione alle dimensioni del budget globale per l'istruzione pubblica, è chiaro che sono indici di grosse differenze nel sostegno agli studenti in Europa.

Vanno anche notati i paesi in cui i cambiamenti sono stati notevoli. Il Regno Unito spicca come paese con l'aumento più significativo, essendo passato dal 12,9% del 2000 a oltre il 30% nel 2008. Anche la Norvegia, che già partiva da una percentuale elevata di investimento nel 2000 (29%), è aumentata del 15% per arrivare al 44%.

Figura 4.20: Sostegno agli studenti iscritti al livello terziario come percentuale della spesa pubblica per l'istruzione terziaria (2000, 2008)



	DK	MT	SE	NO	SI	LV	NL	IS	IT	LT	FI	BE	MK	DE	AT	UK
2000	38,9	35,2	29,5	28,6	25,6	24,9	24,4	21,9	18,3	17,6	16,9	16,3	16,3	14,0	13,6	12,9
2008	28,4	0,1	25,4	44,1	23,2	7,1	28,9	22,5	20,2	14,1	14,7	13,2	13,8	18,9	17,4	31,2
	IE	HU	BG	CZ	ES	TR	FR	PT	EE	EL	HR	SK	CH	PL	RO	
2000	12,4	11,1	10,1	8,6	8,5	7,9	7,8	6,7	5,9	5,8	4,3	3,8	0,8	0,5	0,0	
2008	12,7	14,3	6,7	4,9	9,9	16,9	7,4	14,9	7,4	1,4	3,1	17,5	2,1	1,5	3,0	

Nota: i dati sono ripartiti per sostegno agli studenti iscritti al livello terziario come percentuale della spesa pubblica per l'istruzione terziaria nel 2000.

Fonte: Eurostat, UOE.

La Danimarca sembra l'immagine speculare della Norvegia, essendo partita dal 39% nel 2000 per arrivare al 2% nel 2008, una posizione che tuttavia fa della Danimarca uno dei paesi che investono maggiormente nel sostegno agli studenti. Tuttavia la riduzione più marcata nel finanziamento si registra in Lettonia, che è passata dal 24,9% nel 2000 al 7,1% nel 2007. Poiché la Lettonia avrebbe poi subito notevoli tagli al budget per l'istruzione superiore in seguito alla crisi economica e finanziaria (vd. capitolo 2), questa diminuzione negli aiuti finanziari agli studenti all'inizio del decennio è quindi altamente significativa. La Repubblica ceca, seppure abbia tagliato "soltanto" il 4,4% nei primi otto anni del decennio, l'ha fatto partendo da un basso punto di partenza dell'8,6% nel 2000. Pertanto, in realtà, anche questa diminuzione è molto significativa e probabilmente ha avuto un impatto notevole.

Le informazioni sulle forme di sostegno agli studenti, quindi, vanno considerate in relazione ai livelli di finanziamento e all'efficacia degli sforzi compiuti per indirizzare il finanziamento.

CHI RICEVE SOSTEGNO FINANZIARIO?

La questione filosofica che sottende le scelte compiute dai paesi è la natura di un sistema equo di sostegno finanziario agli studenti. Chiaramente vanno considerati diversi aspetti. Innanzitutto, le risorse disponibili devono essere diffuse nel modo più ampio possibile, ma con la conseguenza generale di una riduzione dell'impatto di tale sostegno? Oppure un gruppo o gruppi minoritari – a prescindere dai criteri stabiliti per appartenere a tale gruppo – devono ricevere una percentuale più significativa delle risorse? Se si decide che le risorse devono essere mirate perché il loro impatto sia maggiore, quali studenti hanno diritto al sostegno? In termini di dimensione sociale, è più equo e più efficace indirizzare il sostegno in base alla necessità finanziaria? Oppure in quale misura gli studenti che hanno un buon rendimento negli studi devono essere premiati con un sostegno finanziario? Tale finanziamento rafforza l'ineguaglianza sociale premiando gli studenti già socialmente avvantaggiati a danno di coloro che possono avere lo stesso potenziale, ma non sono in grado di svilupparlo a causa di uno svantaggio sociale e finanziario? Implicitamente o esplicitamente, tutti i sistemi nazionali di sostegno agli studenti assumono una posizione in merito a queste questioni.

Criteri per l'assegnazione di borse di studio

Danimarca, Finlandia e Svezia hanno un sistema di borse di studio universali per gli studenti a tempo pieno, a condizione che vengano soddisfatti alcuni requisiti di base di rendimento accademico. Pertanto, in questi paesi, non sono richiesti dei criteri. Per tutti gli altri paesi, la questione principale è la possibilità di erogare borse di studio in base alla necessità finanziaria, al rendimento accademico o a questi due criteri principali insieme.

La maggior parte dei paesi unisce i due criteri, fornendo alcune borse di studio in base alla necessità finanziaria e altre in base al rendimento accademico. L'Estonia unisce criteri basati sul corso o campo di studio con il merito.

Un piccolo gruppo di paesi, formato da Belgio (Comunità fiamminga e francese), Irlanda, Paesi Bassi, Finlandia, Regno Unito, Liechtenstein, Norvegia e Svizzera, offre borse di studio solamente in base alla necessità finanziaria, sebbene possa sussistere un requisito di merito per continuare a riceverle.

Criteri per l'assegnazione di prestiti

Va notato che, mentre le borse di studio universali sono disponibili soltanto in Danimarca, Finlandia e Svezia, i prestiti sono disponibili a tutti gli studenti in nove sistemi nazionali (Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Lituania, Ungheria, Paesi Bassi, Norvegia e Svezia), anche se in Ungheria gli studenti di età superiore ai 40 anni non ne hanno diritto. In Francia pochissimi studenti richiedono un prestito.

Una notevole differenza tra borse di studio e prestiti si riflette nel fatto che i criteri basati sulla necessità sono rilevanti in quasi tutti i sistemi nazionali per l'assegnazione di borse di studio, ma sono considerati soltanto in due sistemi nazionali per quanto riguarda i prestiti (Comunità francese del Belgio e Polonia). Pertanto, quando l'aiuto finanziario è offerto sotto forma di prestito che gli studenti devono rimborsare, in genere è più ampiamente disponibile per la popolazione studentesca.

In Bulgaria, Spagna, Regno Unito e Islanda, invece, la possibilità di ottenere un prestito dipende da criteri legati allo specifico tipo di programma di studio. In Spagna, i prestiti sono limitati ai nuovi programmi di diplomi di secondo ciclo, mentre nel Regno Unito il sistema di prestiti agli studenti è concepito per gli studenti del primo ciclo. In alcuni paesi, come ad esempio Estonia e Slovacchia, possono ottenere prestiti soltanto gli studenti a tempo pieno.

Sgravi fiscali e altro sostegno

Anche gli sgravi fiscali e altri contributi per i genitori degli studenti possono svolgere un ruolo importante in vari paesi europei. Tali informazioni, tuttavia, non riguardano gli studenti che siano essi stessi genitori.

Austria, Belgio, Repubblica ceca, Francia, Germania, Grecia, Polonia, Slovenia e Slovacchia forniscono sia sgravi fiscali ai genitori, sia altri aiuti finanziari per i genitori. Anche in altri sette paesi (Estonia, Irlanda, Italia, Lettonia, Liechtenstein, Lituania e Paesi Bassi) i genitori degli studenti dell'istruzione superiore ottengono sgravi fiscali, ma non possono richiedere ulteriori aiuti finanziari. Pertanto, in tutti questi paesi, il sostegno alle famiglie anziché ai singoli studenti rappresenta un aspetto importante del sistema.

Ciò è in contrasto con il quadro degli altri sistemi in cui non esistono né sgravi fiscali, né altri aiuti finanziari per i genitori. Nei paesi nordici (Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia e Svezia), questa realtà è chiaramente essenziale per una cultura dell'istruzione superiore che si rivolge ad adulti indipendenti, e che pertanto ricevono anche un sostegno diretto, anziché attraverso i loro genitori.

Tuttavia i paesi nordici non sono gli unici paesi in cui non esistono sgravi fiscali o aiuti finanziari per i genitori. È anche il caso di due dei più grandi stati membri dell'UE (Spagna e tutte le regioni del Regno Unito), di vari paesi dell'Europa centrale e orientale (Bulgaria, Ungheria e Romania) nonché di Cipro, Malta e Turchia.

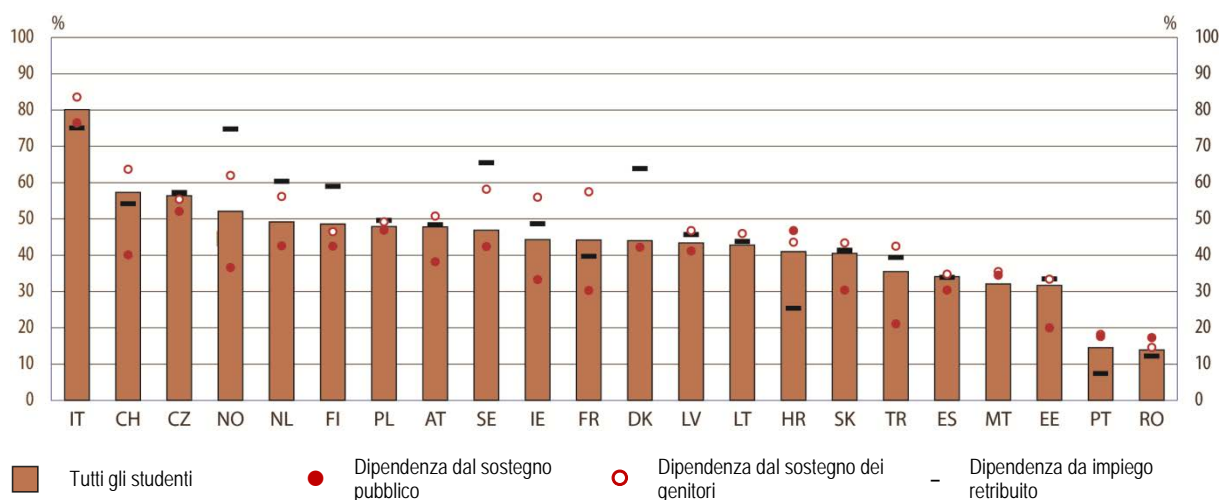
Percezione da parte degli studenti dell'adeguatezza del finanziamento

Sebbene i paesi abbiano il proprio sistema per fornire diversi gradi di sostegno finanziario ai diversi studenti, questi ultimi sono nella posizione migliore di giudicare l'adeguatezza del sostegno che ricevono. In tal senso, Eurostudent è in grado di evidenziare differenze nella loro percezione.

La figura 4.21 mostra come gli studenti che non vivono con i genitori e che dipendono da una specifica fonte di reddito valutano l'adeguatezza dei finanziamenti per coprire le spese mensili. Dipendono significa che la rispettiva fonte di reddito ammonta a oltre il 50% del reddito totale dello studente. L'analisi si concentra sulle tre principali componenti del finanziamento per gli studenti: sostegno ai genitori, compensi degli studenti derivanti da un'occupazione remunerata e sostegno pubblico.

Figura 4.21: Valutazione da parte degli studenti dell'adeguatezza dei finanziamenti per coprire i costi mensili per caratteristiche finanziarie, studenti che non vivono con i genitori, 2009/10

Studenti che dipendono da una specifica fonte di reddito con (forte) accordo in %



	IT	CH	CZ	NO	NL	FI	PL	AT	SE	IE	FR	DK	LV	LT	HR	SK	TR	ES	MT	EE	PT	RO
Tutti gli studenti	80,1	57,3	56,4	52,1	49,2	48,6	47,9	47,8	46,9	44,3	44,2	44,0	43,4	42,8	41,0	40,5	35,5	34,1	32,1	31,7	14,5	13,9
Sostegno pubblico	76,5	40,1	52,1	36,6	42,6	42,5	46,9	38,2	42,4	33,3	30,3	42,2	41,2	46,8	30,4	21,1	30,4	34,5	20,0	17,6	17,3	
Sostegno dei genitori	83,6	63,7	55,4	62,0	56,2	46,5	49,2	50,8	58,2	56,0	57,5	46,8	46,0	43,6	43,4	42,5	34,8	35,5	33,4	18,2	14,6	
Impiego retribuito	75,1	54,2	57,3	74,8	60,4	59	49,6	48,4	65,5	48,7	39,7	63,9	45,7	43,8	25,4	41,4	39,4	33,9	33,5	7,4	12,2	

Fonte: Eurostudent.

Le cifre sulla soddisfazione media per le diverse componenti sono già indicative: mentre, in media, il 48% degli studenti che dipende dal sostegno dei genitori valuta il proprio reddito come sufficiente per coprire le spese mensili, è dello stesso avviso il 47% degli studenti che dipendono da un impiego retribuito e il 37% degli studenti che dipendono dal sostegno statale. Emerge lo stesso quadro se si sposta l'attenzione sulla percentuale di studenti (molto) insoddisfatti. Esistono tuttavia enormi variazioni tra i paesi, con percentuali che vanno da oltre l'80% a meno del 10%.

Se ci si sofferma sulle percentuali più alte di soddisfazione per fonte di reddito, emergono tre gruppi di paesi: nove in cui la maggioranza degli studenti che dipendono dal sostegno dei genitori sono (molto) soddisfatti della propria situazione finanziaria (Italia, Svizzera, Repubblica ceca, Norvegia, Paesi Bassi, Austria, Svezia, Irlanda e Francia).

La maggioranza degli studenti che dipendono da un impiego retribuito considera il proprio reddito sufficiente per coprire le spese mensili nei paesi con studenti più vecchi, ma non solo; ciò vale per Italia, Svizzera, Repubblica ceca, Norvegia, Paesi Bassi, Finlandia, Svezia e Danimarca.

Quando il sostegno pubblico è la fonte di reddito predominante per gli studenti, soltanto in Italia e Repubblica ceca oltre il 50% degli studenti che ne dipendono concorda (fortemente) che questa fonte di reddito fornisce mezzi sufficienti.

Conclusioni

Partendo dall'analisi dei dati statistici sulla partecipazione dei diversi gruppi sociali nell'istruzione superiore, questo capitolo ha esaminato la dimensione sociale dell'istruzione superiore considerando gli approcci politici attraverso i quali i paesi dell'EHEA affrontano la sottorappresentazione.

I dati disponibili sulla partecipazione nell'istruzione superiore e sui livelli di qualifica conseguita indicano che l'obiettivo di fornire pari opportunità a tutti nell'EHEA non è ancora stato raggiunto. Questo non significa che non ci siano stati progressi, ma piuttosto che ci sono ancora aree che richiedono ulteriori sforzi. In particolare, il background educativo dei genitori continua a influenzare fortemente le possibilità di conseguire un diploma dell'istruzione superiore e, in molti paesi, anche un contesto migratorio limita le possibilità di studiare a questo livello educativo. Tuttavia, una nota positiva è che quasi tutti i paesi dell'EHEA affermano di sforzarsi per l'incremento e l'allargamento della partecipazione nell'istruzione superiore. La maggior parte di essi affronta la questione attraverso un approccio politico generale combinato con misure rivolte a specifici gruppi sottorappresentati. Le azioni politiche con cui affrontare la sottorappresentazione assumono varie forme. Spesso includono misure di sostegno finanziario, speciali procedure di ammissione, programmi di sensibilizzazione e l'offerta di servizi di orientamento e consulenza. Ciononostante, l'effetto di queste azioni politiche non è sempre monitorato, e anche quando viene svolto un monitoraggio, il suo impatto sullo sviluppo delle politiche non è sempre visibile.

Nell'ambito della discussione sulla dimensione sociale dell'istruzione superiore, i ministri hanno convenuto di prestare particolare attenzione a specifiche aree d'azione. Tra queste aree rientrano i percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore. Secondo i risultati dell'indagine BFUG, l'accesso alternativo all'istruzione superiore, che nella maggior parte dei casi assume la forma del riconoscimento dell'apprendimento pregresso, esiste attualmente in meno della metà dei paesi dell'EHEA. Nel resto dei paesi, l'accesso all'istruzione superiore è subordinato al possesso di un certificato di fine studi secondari superiori. Da una prospettiva geografica, i paesi dell'Europa occidentale sono caratterizzati da una maggiore flessibilità in termini di requisiti di accesso rispetto agli altri paesi dell'EHEA. Tuttavia, per valutare accuratamente la situazione di ciascun paese, è necessario prendere in considerazione una varietà di fattori, compreso il tasso di abbandono e la questione dei risultati delle qualifiche dell'istruzione secondaria superiore.

Un altro tema inserito nelle discussioni sulla dimensione sociale dell'istruzione superiore – il tema dei servizi agli studenti – appare un campo complesso, caratterizzato dall'eterogeneità degli accordi, sia a livello nazionale che transnazionale. Pertanto è difficile fornire un quadro completo di quest'area da una prospettiva comparativa internazionale. Le informazioni raccolte nel quadro dell'indagine BFUG indicano che, nella maggior parte dei paesi dell'EHEA, gli istituti di istruzione superiore assicurano l'offerta di una gamma relativamente ampia di servizi agli studenti. Tuttavia, l'indagine non consente di valutare appieno il grado in cui questi servizi sono accessibili a tutti gli studenti e il livello della loro rilevanza rispetto alle diverse necessità degli studenti.

Infine, l'analisi ha considerato i modelli principali di sistemi di finanziamento dell'istruzione superiore, collegando gli elementi più importanti dei sistemi nazionali di tasse al sostegno agli studenti.

L'obiettivo era stabilire se i sistemi di finanziamento siano orientati al sostegno e allo stimolo dell'obiettivo politico di aumentare la partecipazione. Tuttavia, poiché molti sono i fattori da considerare per ciascun paese, è difficile trarre conclusioni chiare su questa questione. I risultati indicano che la diversità di tasse e sistemi di sostegno è la caratteristica più rilevante dei sistemi di istruzione superiore nell'EHEA. Le realtà variano da situazioni in cui nessuno studente paga le tasse e tutti ricevono sostegno ad altre in cui tutti gli studenti pagano le tasse e alcuni ricevono sostegno. Inoltre anche i livelli di tasse e sostegno sono estremamente diversi nei vari paesi. Sebbene l'analisi non fornisca un quadro completo su questo complesso argomento, è evidente che il modo in cui sono strutturati i sistemi di finanziamento dell'istruzione pubblica è destinato ad avere un notevole impatto sulla dimensione sociale dell'istruzione superiore.

In generale, il capitolo mostra che, in molti paesi dell'EHEA, sono già state poste in essere delle misure per affrontare la sottorappresentazione di particolari gruppi sociali nell'istruzione superiore. Ci si continua a chiedere, tuttavia, se le politiche nazionali sull'istruzione superiore diano sufficiente priorità a queste questioni, e fino a che punto le politiche rispondano ai risultati raggiunti da particolari misure.

5. RISULTATI EFFETTIVI E OCCUPABILITÀ

Questo capitolo tratta i dati e le politiche sui risultati effettivi nell'istruzione superiore. Il concetto di risultati effettivi può essere misurato attraverso l'analisi di due fattori principali: in primo luogo i livelli di qualifica dell'istruzione superiore conseguita e i tassi di completamento dell'istruzione superiore, e in secondo luogo le prospettive occupazionali dei diplomati (Eurostat e Eurostudent, 2009). Questo secondo fattore viene solitamente esaminato col concetto di "occupabilità".

Il contesto di Bologna

Nell'ambito del Processo di Bologna, l'occupabilità è intesa come "la capacità 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). In questo contesto, il ruolo dell'istruzione superiore consiste nel "fornire agli studenti le conoscenze, le abilità e le competenze di cui hanno bisogno sul luogo di lavoro e che sono richieste dai datori di lavoro, nonché fare in modo che le persone abbiano maggiori opportunità di mantenere o rinnovare tali abilità e caratteristiche per tutta la loro vita lavorativa" (Gruppo di lavoro sull'occupabilità 2009, p. 5).

L'occupabilità è stata uno degli obiettivi centrali del Processo di Bologna fin dall'inizio, a causa della preoccupazione per la disoccupazione dei diplomati, legata anche alla progressiva affermazione di un mercato del lavoro europeo (almeno nell'Unione Europea). Nel 2007, il Comunicato di Londra ha chiesto al BFUG di pensare a un modo per migliorare l'occupabilità in relazione ai diversi cicli e nel contesto dell'apprendimento permanente⁽⁶⁰⁾. Di ciò si è occupato il Gruppo di lavoro sull'occupabilità (Gruppo di lavoro sull'occupabilità, 2009). Riprendendo alcune delle indicazioni del rapporto del gruppo di lavoro, il comunicato di Lovanio/Louvain-la-Neuve del 2009 ha posto l'accento sull'esigenza di una "stretta cooperazione tra governi, istituti di istruzione superiore, parti sociali e studenti" per "mantenere e rinnovare una forza lavoro competente"⁽⁶¹⁾. Il comunicato ha sottolineato che gli istituti di istruzione superiore dovrebbero essere più sensibili alle esigenze dei datori di lavoro, e ha messo in evidenza l'importanza dei tirocini e della formazione sul posto. Migliorare l'occupabilità è un obiettivo rimarcato anche dalla dichiarazione di Budapest-Vienna⁽⁶²⁾.

Sintesi del capitolo

La struttura del capitolo è la seguente. Innanzitutto prende in considerazione il risultato principale del sistema di istruzione superiore: il numero dei diplomati dell'istruzione terziaria. Nel farlo, il capitolo mette a confronto i livelli di qualifica terziaria conseguita nell'ambito dell'EHEA. Inoltre presenta informazioni sul completamento dell'istruzione superiore e sulle politiche nazionali volte a migliorare la situazione attuale. Il capitolo passa poi a considerare dati utili a valutare le prospettive di lavoro dei diplomati. Tenendo presente i limiti concettuali della misurazione dell'occupabilità, il capitolo dapprima prende in considerazione i tassi di disoccupazione dei diplomati rispetto a quanti hanno un livello di istruzione inferiore. Inoltre il capitolo esamina il reddito annuo lordo dei dipendenti in base ai livelli di qualifica conseguita, in modo da valutare il ritorno personale dal conseguimento di una qualifica di istruzione superiore. Infine, il capitolo tratta le discrepanze tra domanda e offerta di qualifiche.

⁽⁶⁰⁾ Comunicato di Londra: Verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore: rispondere alle sfide di un mondo globalizzato, 18 maggio 2007.

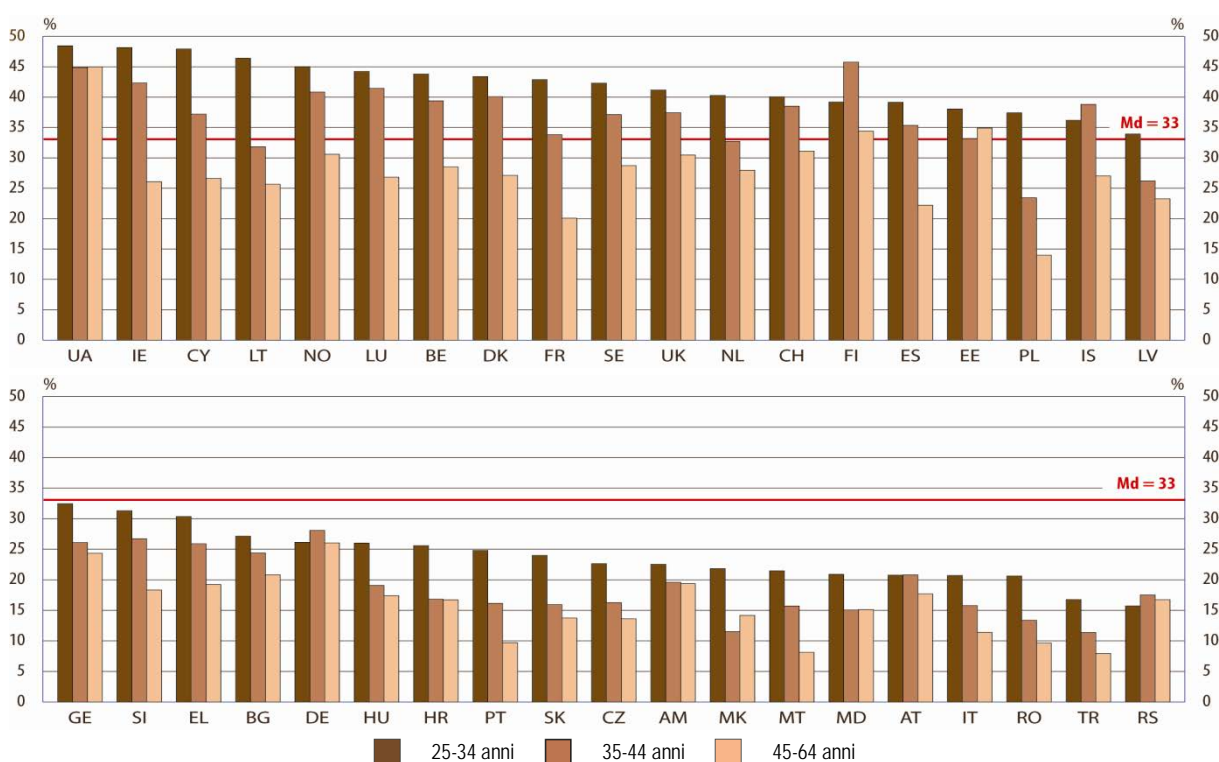
⁽⁶¹⁾ Il processo di Bologna 2020 – Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore nel prossimo decennio. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, Lovanio/Louvain-la-Neuve, 28-29 aprile 2009.

⁽⁶²⁾ Dichiarazione di Budapest-Vienna sullo Spazio europeo dell'istruzione superiore, 12 marzo 2010.

5.1. I risultati dell'istruzione superiore: livelli delle qualifiche conseguite

Un importante indicatore relativo ai risultati dell'istruzione superiore è rappresentato dalla percentuale della popolazione che ha conseguito una qualifica di istruzione superiore. La figura 5.1 mostra la percentuale di persone con una qualifica di istruzione superiore all'interno dell'EHEA. In generale, i livelli di qualifica conseguita sono più alti nelle fasce d'età più giovani. Il valore mediano di Bologna per la fascia d'età 25-34 è 33,2%, mentre è 26,5% per quanti hanno 35-44 anni e 21,5% per la fascia d'età 45-64. Ciò indica che la percentuale della popolazione che consegue una qualifica d'istruzione superiore è in aumento. Tuttavia ci sono eccezioni a questa regola. In Germania, Finlandia, Islanda e Serbia, ci sono più persone con una qualifica d'istruzione superiore tra quanti hanno 35-44 anni che nella fascia d'età più giovane, tra i 25 e i 34 anni. Ciò può essere ricondotto alle differenze nell'età media di accesso e/o al completamento dell'istruzione superiore.

Figura 5.1: Percentuale di persone con istruzione terziaria, per fascia d'età, 2010



	UA	IE	CY	LT	NO	LU	BE	DK	FR	SE	UK	NL	CH	FI	ES	EE	PL	IS	LV
25-34 anni	48,4	48,2	47,9	46,4	45,0	44,2	43,8	43,4	42,9	42,3	41,2	40,3	40,1	39,2	39,2	38,0	37,4	36,2	33,9
35-44 anni	44,9	42,3	37,2	31,8	40,8	41,4	39,4	40,1	33,8	37,1	37,5	32,7	38,5	45,8	35,3	33,1	23,4	38,8	26,2
45-64 anni	45,0	26,1	26,6	25,7	30,6	26,8	28,5	27,1	20,1	28,7	30,5	28,0	31,1	34,4	22,2	34,9	14,0	27,0	23,3
	GE	SI	EL	BG	DE	HU	HR	PT	SK	CZ	AM	MK	MT	MD	AT	IT	RO	TR	RS
25-34 anni	32,5	31,3	30,4	27,1	26,1	26,0	25,6	24,8	24,0	22,6	22,5	21,8	21,5	20,9	20,8	20,7	20,6	16,8	15,7
35-44 anni	26,1	26,7	25,9	24,4	28,1	19,1	16,8	16,2	15,9	16,3	19,6	11,5	15,7	15,1	20,8	15,8	13,4	11,4	17,5
45-64 anni	24,3	18,3	19,2	20,8	26,0	17,4	16,7	9,7	13,7	13,6	19,4	14,2	8,1	15,1	17,7	11,4	9,7	7,9	16,7

Note: I dati per l'Ucraina si riferiscono al 2009.

I dati per Malta e Croazia non sono affidabili a causa delle ridotte dimensioni del campione.

I dati sono ordinati per livelli di qualifica terziaria conseguita nella fascia d'età 25-34. Il valore mediano si riferisce ai livelli di qualifica terziaria conseguita nella fascia d'età 25-34.

Fonte: Eurostat, Indagine sulle forze lavoro (LFS).

Tra quanti hanno 25-34 anni, i livelli più alti di qualifica dell'istruzione superiore conseguita si riscontrano in Ucraina (48,4%), Irlanda (48,2%) e Cipro (47,9%); il più basso si registra in Turchia (16,8%) e in Serbia (15,7%). Nella fascia d'età 35-44, la più alta percentuale di persone con un'istruzione superiore si riscontra in Finlandia (45,6%), Ucraina e Irlanda, mentre la più bassa nell'ex Repubblica jugoslava di Macedonia (11,5%) e in Turchia (11,4%). Infine, nella fascia d'età dei più anziani, tra i 45 e i 64 anni, i più alti livelli di qualifica terziaria conseguita sono quelli di Ucraina, Estonia e Finlandia, mentre i più bassi sono quelli di Malta e della Turchia.

Per quanto riguarda l'equilibrio dei sessi, il capitolo 4 ha mostrato che le donne che portano a termine l'istruzione superiore sono in numero maggiore rispetto agli uomini. Inoltre le opportunità di conseguire una qualifica dell'istruzione terziaria sono diminuite per gli uomini rispetto alle loro controparti femminili (vd. figura 4.4).

5.2. Tassi di completamento e politiche per migliorarli

Un altro indicatore del risultato dell'istruzione superiore è il completamento, cioè il fatto che gli studenti che accedono all'istruzione superiore portino effettivamente a termine gli studi oppure no. Nel decennio scorso sono aumentate le preoccupazioni riguardo al livello dei tassi di completamento in diversi paesi dell'EHEA. Tali preoccupazioni sono legate a una serie di altri sviluppi, tra cui una maggiore attenzione all'assunzione di responsabilità e all'esigenza di una maggiore efficienza nella distribuzione delle risorse e nelle spese. Sono altresì strettamente legate alla questione dell'accesso equo all'istruzione superiore, in quanto il mancato completamento interessa un numero elevato di studenti dalla condizione socialmente svantaggiata.

Il mancato completamento dell'istruzione superiore può essere influenzato da diversi fattori legati all'istituto di istruzione superiore e al singolo studente. Possono spaziare dall'incapacità di soddisfare le richieste del programma, dalla scelta sbagliata dei corsi, dalla qualità scadente dell'esperienza studentesca, fino all'insoddisfazione rispetto all'offerta da parte dell'istituto (Yorke e Longden, 2004, 2008). Spesso entrano in gioco fattori diversi.

Questo paragrafo tratta la situazione attuale relativa al mancato completamento dell'istruzione superiore nei paesi dell'EHEA, ed esamina gli approcci delle politiche nazionali che mirano a migliorare i risultati effettivi dei sistemi di istruzione superiore. Poiché i dati sugli effettivi tassi di completamento sono disponibili solo per un numero limitato di sistemi di istruzione superiore, si è fatto ricorso anche alla differenza tra i tassi di immatricolazione e i tassi di conseguimento del diploma come informazione ausiliaria. Gli approcci politici sono presentati alla fine del paragrafo.

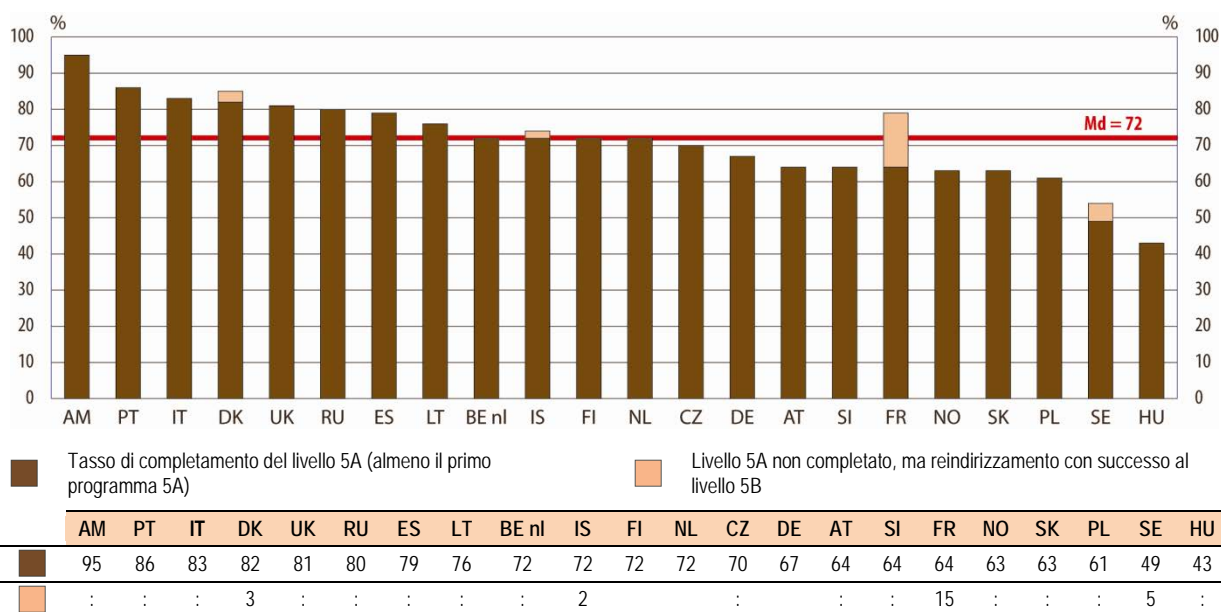
5.2.1. Tassi di completamento

Il tasso di completamento indica la percentuale degli studenti che iniziano gli studi e li completano (diplomandosi) in programmi terziari di tipo A (ISCED 5A). Per alcuni paesi, sono inclusi quanti si iscrivono a un programma terziari di tipo A ma si diplomano a un altro livello (programmi terziari di tipo B, ISCED 5B). Questo indicatore misura l'efficacia del sistema di istruzione superiore nel far sì che gli immatricolati conseguano il titolo. I tassi di completamento sono calcolati in base a due metodi principali. Il primo, il metodo trasversale, fa riferimento al numero dei diplomati nell'anno in questione che si sono immatricolati un certo numero di anni prima (la stima, dove possibile, prende in considerazione programmi di durata diversa). Il secondo, il metodo di coorte, si basa su dati panel (indagine o registri) che seguono il singolo studente dall'immatricolazione al diploma.

Lo sviluppo di una metodologia internazionale per l'indicatore relativo ai tassi di completamento, destinata a fornire dati confrontabili, è ancora in corso. Per l'anno 2008, sono disponibili dati solo per 22 paesi dell'EHEA. Dovrebbero essere compiuti maggiori sforzi per raccogliere dati confrontabili e definire indicatori che consentano di trarre conclusioni più certe.

Ciononostante, questo paragrafo presenta i dati disponibili sul completamento, che saranno integrati con dati sull'immatricolazione e sul conseguimento del diploma nel paragrafo 5.2.2. Come mostra la figura 5.2, relativamente ai sistemi per i quali sono disponibili dati, il tasso mediano di completamento è del 72%. Il tasso di completamento più alto è quello dell'Armenia (95%). In generale, in quasi tutti i sistemi, più del 60% degli immatricolati nell'istruzione superiore arriva al diploma, con due eccezioni. I due paesi con il tasso di completamento più basso sono Ungheria (43%) e Svezia (49%); tuttavia, in Svezia, un ulteriore 5% degli immatricolati viene indirizzato con successo verso un programma di livello ISCED 5B con relative diploma⁽⁶³⁾. Questa pratica ha un peso notevole anche in Francia: in questo paese, il cui tasso di completamento è superiore al 64%, il 15% degli immatricolati nell'istruzione superiore di livello ISCED 5A viene indirizzato con successo verso il livello ISCED 5B.

Figura 5.2: Tassi di completamento nei programmi terziari di tipo A (%), 2008



Nota: Coorte trasversale: Austria, Belgio (Comunità fiamminga), Ungheria, Lituania, Polonia, Portogallo, Slovacchia, Regno Unito e Russia. Coorte: Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Spagna, Finlandia, Francia, Islanda, Italia, Paesi Bassi, Norvegia e Svezia. Metodo sconosciuto: Armenia.

La mediana è calcolata soltanto per i tassi di completamento del livello ISCED 5A.

Fonte: Eurostat, modulo ad hoc UOE sul tasso di completamento.

5.2.2. Tassi di immatricolazione e di conseguimento del diploma

Al fine di comprendere la realtà del completamento dell'istruzione superiore, un'altra possibilità consiste nel mettere a confronto i tassi di immatricolazione e di conseguimento del diploma. Sebbene tale confronto non sia un criterio rigoroso per misurare il progresso accademico (ad esempio, a causa delle differenze tra le durate dei programmi di diploma di primo livello all'interno di un paese o tra i paesi), può essere utilizzato come informazione ausiliaria per valutare i risultati accademici. Intuitivamente, affinché si registrino alti livelli di qualifica conseguita, i tassi di immatricolazione elevati devono tradursi in alti tassi di conseguimento del diploma (Eurostat e Eurostudent 2009, p. 120). Nei sistemi con tassi di immatricolazione e di conseguimento del diploma stabili, la differenza tra questi tassi riflette la misura degli abbandoni universitari.

I tassi netti di immatricolazione e di conseguimento del diploma sono disponibili per un numero maggiore di paesi. Questi tassi sono stati calcolati come somma, rispettivamente, dei tassi di

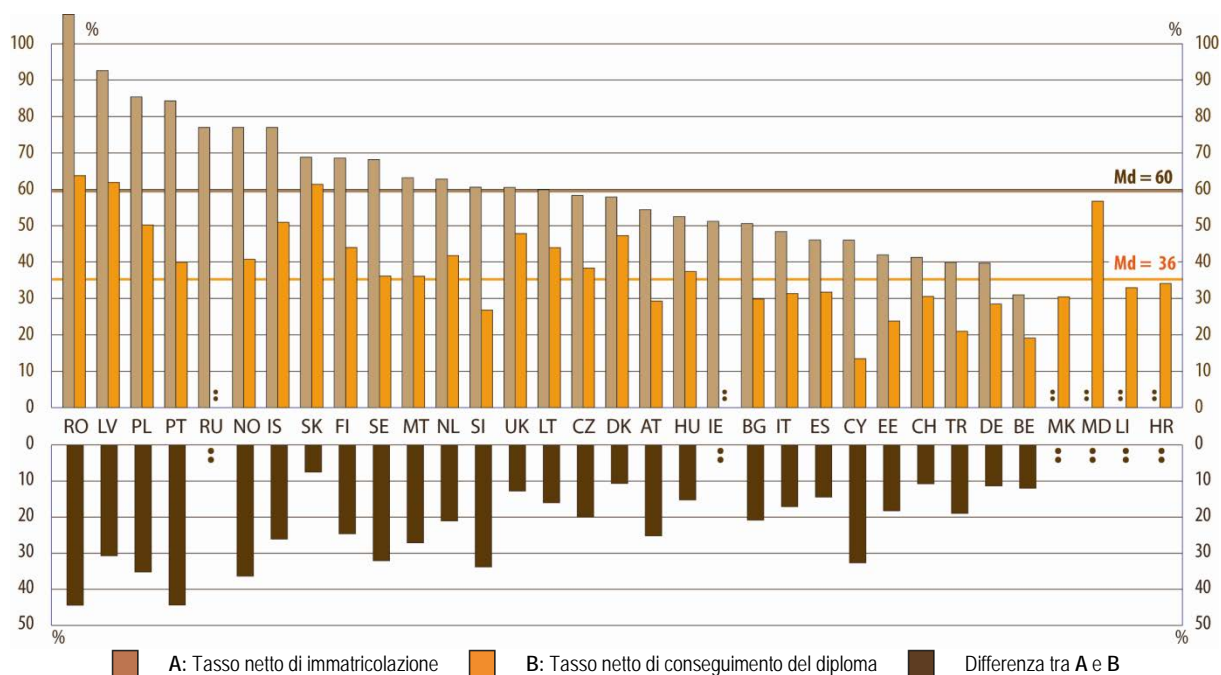
⁽⁶³⁾ Inoltre, in Svezia, i dati includono anche gli studenti che accedono a singoli corsi e che potrebbero non voler conseguire il diploma.

immatricolazione e dei tassi di conseguimento del diploma, per i singoli anni d'età, all'interno di ciascuna fascia d'età. I tassi di immatricolazione e di conseguimento del diploma per un determinato anno d'età, o per una fascia d'età, sono dati dal rapporto tra il numero, rispettivamente, degli immatricolati e dei diplomati (primo diploma del livello educativo) dell'età in oggetto e le dimensioni della popolazione della stessa età (per i dettagli sul calcolo degli indicatori effettivi, vd. Glossario e le note metodologiche).

Le figure 5.3 e 5.4 mostrano i tassi netti di immatricolazione e i tassi netti di conseguimento del diploma, nonché la differenza tra questi due indicatori in relazione ai livelli ISCED 5A e 5B per l'anno accademico 2008/09. In questo anno accademico, il tasso netto di immatricolazione è stato superiore al 60% nella metà dei paesi appartenenti all'EHEA per il livello ISCED 5A, mentre il tasso mediano netto di conseguimento del diploma è stato pari al 36,2%. La differenza tra i due indicatori è stata superiore ai 20,8 punti percentuali nella metà dei paesi. I rispettivi livelli mediani per il livello ISCED 5B sono stati 18,5% (tasso netto di immatricolazione), 8,5% (tasso netto di conseguimento del diploma) e 8 punti percentuali (differenza).

I tassi netti di immatricolazione più alti all'interno dell'EHEA per il livello ISCED 5A relativamente all'anno accademico 2008/09 si sono registrati in Romania, Lettonia, Polonia e Portogallo, tutti con un tasso netto superiore all'80%.

Figura 5.3: Tasso netto di immatricolazione e tasso netto di conseguimento del diploma (%), programmi terziari di tipo A, 2008/09



Fonte: Eurostat, raccolta dati UOE.

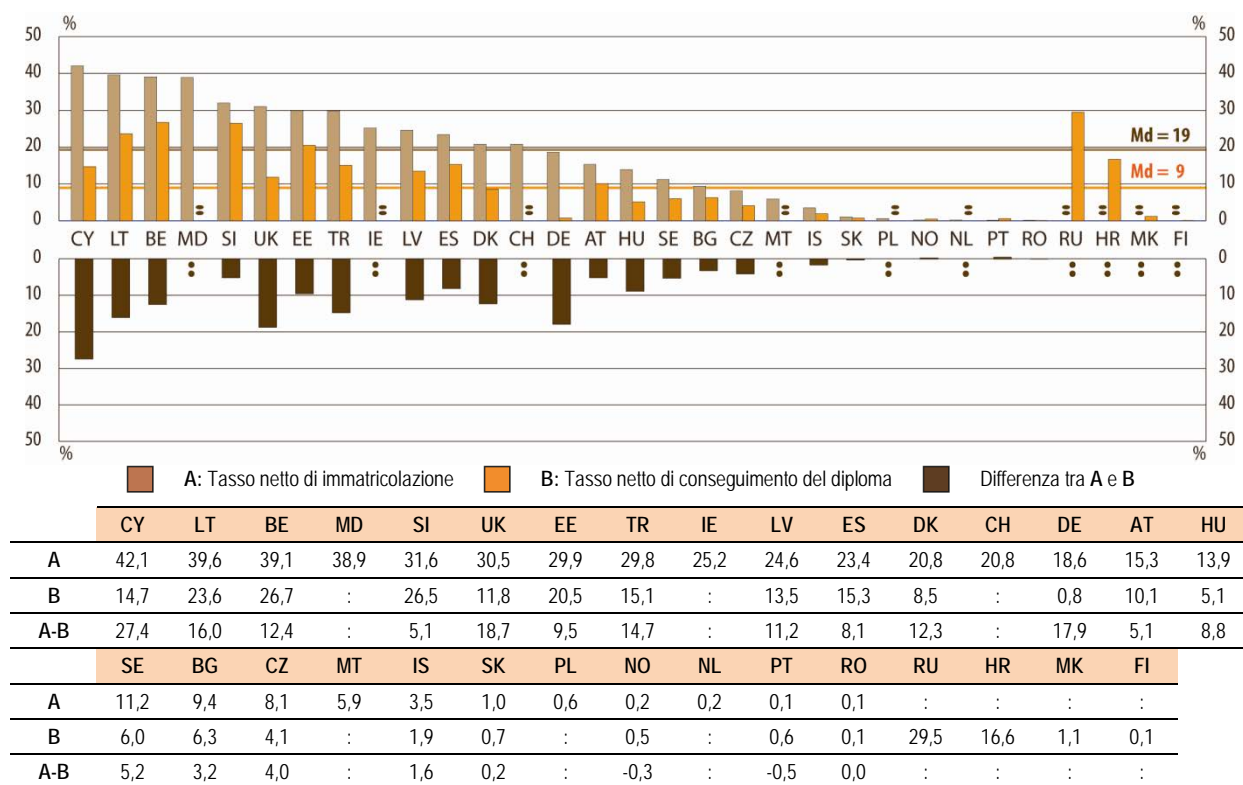
	RO	LV	PL	PT	RU	NO	IS	SK	FI	SE	MT	NL	SI	UK	LT	CZ	DK
A	108,1	92,6	85,4	84,3	77,4	77,0	77,0	68,8	68,6	68,2	63,2	62,8	60,6	60,5	59,9	58,3	57,9
B	63,8	61,9	50,2	40,0	:	40,7	51,0	61,4	44,0	36,2	36,1	41,8	26,8	47,8	44,0	38,4	47,3
A-B	44,4	30,6	35,2	44,3	:	36,3	26,0	7,4	24,6	32,0	27,1	21,0	33,7	12,7	15,9	19,9	10,6
	AT	HU	IE	BG	IT	ES	CY	EE	CH	TR	DE	BE	MK	MD	LI	HR	
A	54,4	52,5	51,2	50,6	48,4	46,1	46,0	42,0	41,3	39,9	39,7	31,0	:	:	:	:	
B	29,3	37,4	:	29,9	31,4	31,7	13,4	23,8	30,5	21,0	28,5	19,1	30,4	56,7	33,0	34,1	
A-B	25,1	15,2	:	20,8	17,0	14,4	32,6	18,2	10,7	18,9	11,3	11,9	:	:	:	:	

Note: Per quanto riguarda la Moldova, i dati relativi ai diplomati si riferiscono al 2008.

I dati sono ordinati per tassi netti di immatricolazione (dove disponibili).

Fonte: Eurostat, raccolta dati UOE.

Figura 5.4: Tasso netto di immatricolazione e tasso netto di conseguimento del diploma (%), programmi terziari di tipo B, 2008/09



Note: Per quanto riguarda la Moldova, i dati relativi ai diplomati si riferiscono al 2008.

I dati sono ordinati per tassi netti di immatricolazione (dove disponibili).

Fonte: Eurostat, raccolta dati UOE.

Gli stessi paesi sono anche tra quelli con le maggiori differenze tra il tasso netto di immatricolazione e il tasso netto di conseguimento del diploma. Sia la Romania che il Portogallo hanno una differenza di circa 45 punti percentuali tra il tasso di immatricolazione e il tasso di conseguimento del diploma. Tuttavia, queste ampie differenze non sono necessariamente segno di un alto tasso di abbandono degli studi. In realtà, come si può vedere nella figura 5.2, il tasso di completamento del Portogallo è il secondo più alto tra i paesi per i quali il dato è disponibile. C'è uno scarto tra il momento dell'immatricolazione nell'istruzione superiore e il conseguimento del diploma. In questi due paesi, il tasso netto di immatricolazione è andato aumentando in modo consistente (dal 44% nel 2002 al 108% nel 2009 per la Romania, e dal 53% nel 2006 all'84% nel 2009 per il Portogallo), e ci vorranno degli anni perché questo incremento dei tassi di immatricolazione si rifletta nei tassi di conseguimento del diploma⁽⁶⁴⁾. In altre parole, quando hanno luogo grandi cambiamenti in un sistema d'istruzione superiore, grandi differenze tra tassi di immatricolazione e di conseguimento del diploma riflettono il modo e la velocità con cui i sistemi cambiano. Ad esempio, con la graduale introduzione delle strutture di Bologna, i tassi di immatricolazione e di conseguimento del diploma variano in tempi diversi finché le strutture diventano stabili.

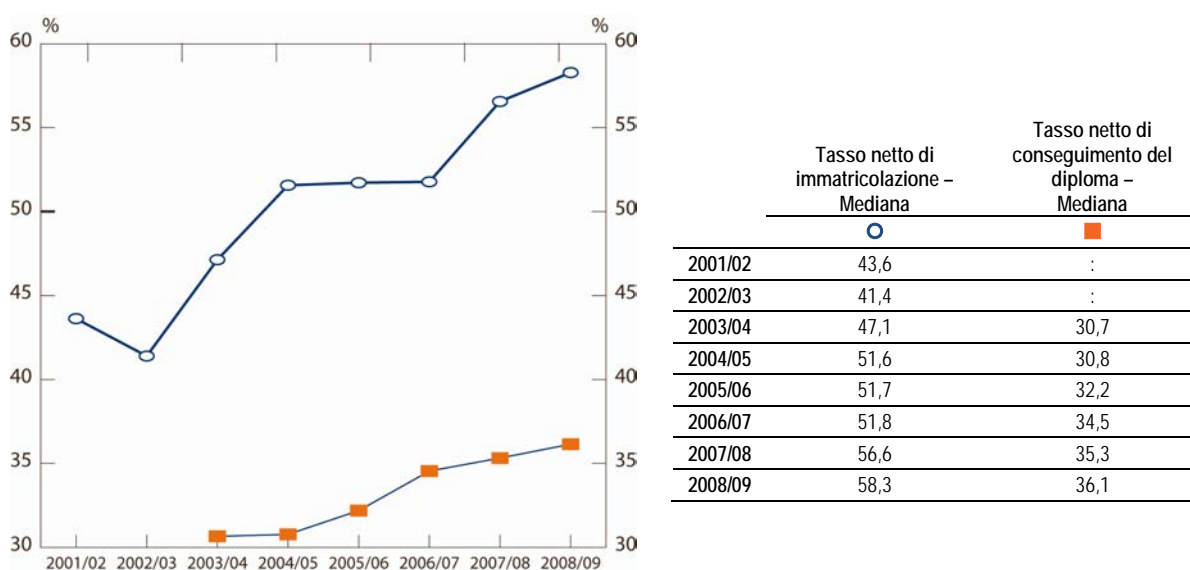
Il paese con il minor scarto tra il tasso netto di immatricolazione e il tasso netto di conseguimento del diploma per il livello ISCED 5A è la Slovacchia, che, con un tasso di immatricolazione leggermente superiore alla mediana, ha uno dei più alti tassi di conseguimento del diploma.

⁽⁶⁴⁾ Il grande aumento dei tassi di immatricolazione in Romania spiega anche il suo tasso netto di immatricolazione di oltre il 100%. Il tasso netto di immatricolazione è una buona approssimazione della probabilità di accedere all'istruzione superiore quando i livelli di immatricolazione sono relativamente stabili nel tempo. Tuttavia, quando, com'è accaduto in Romania, il grande numero di studenti immatricolatisi successivamente, che non ha avuto accesso negli anni precedenti, aumenta notevolmente, aumenta anche il tasso netto di immatricolazione.

Per il livello ISCED 5B, i paesi con lo scarto maggiore tra tassi netti di immatricolazione e tassi netti di conseguimento del diploma sono Germania, Cipro e Regno Unito.

La figura 5.5 illustra il tasso mediano netto di immatricolazione e il tasso mediano netto di conseguimento del diploma relativi al livello ISCED 5A per anno accademico, dal 2001/02 al 2008/09 (per la copertura in termini di paesi di riferimento, vd. Glossario e le note metodologiche). Il tasso mediano netto di immatricolazione per il livello ISCED 5A è aumentato sensibilmente nell'EHEA per gran parte del primo decennio del 21esimo secolo, passando dal 44% circa al 58% circa. Anche il tasso mediano netto di conseguimento del diploma per il livello ISCED 5A ha registrato un incremento tra gli anni accademici 2003/04 e 2008/09, sebbene a un ritmo leggermente più lento, passando dal 30% circa al 36% circa. Di conseguenza, lo scarto tra tasso mediano di immatricolazione e tasso mediano di conseguimento del diploma per il livello ISCED 5A è aumentato, passando da 16 punti percentuali a 22 punti percentuali.

Figura 5.5: Tasso mediano netto di immatricolazione e tasso mediano netto di conseguimento del diploma (%), programmi terziari di tipo A, per anno accademico



Note: La mediana è il valore per il paese mediano.

Fonte: Eurostat, raccolta dati UOE.

5.2.3. Politiche per aumentare i tassi di completamento

Sebbene la maggior parte dei paesi dell'EHEA affermi di aver messo in atto politiche volte ad aumentare il livello di completamento degli studi, la portata e il contenuto delle misure adottate sono molto vari.

Per lo più, i paesi riferiscono che diverse misure politiche di ampia portata, pur non direttamente mirate all'aumento dei tassi di completamento, dovrebbero contribuire all'incremento di questi tassi. Misure che mirino a promuovere percorsi di studio flessibili, migliorare il sostegno agli studenti, riconoscere periodi di studio presso un altro istituto di istruzione superiore, anche all'estero, aumentare la qualità dell'insegnamento e altre misure possono avere ricadute positive sui tassi di completamento.

Una minoranza di paesi (Danimarca, Finlandia, Norvegia e Regno Unito (Scozia)) ha adottato ampie strategie nazionali che si rivolgono a una serie di fattori determinanti per il mancato completamento. Tali strategie combinano iniziative sia a livello nazionale sia a livello di istituto e includono incentivi per istituti e studenti. Inoltre queste misure sono integrate da meccanismi di monitoraggio ben sviluppati.

Le iniziative si concentrano sul finanziamento degli istituti e sull'organizzazione degli studi. Possono includere una formula di finanziamento che tenga conto del fatto che gli studenti abbiano o meno portato a termine un programma di studi superiori di primo o secondo livello nel periodo di studio

prescritto. Inoltre agli istituti può essere richiesto di seguire gli studenti a rischio di abbandono, per rafforzare l'orientamento negli studi, la consulenza agli studenti e i percorsi di studio flessibili. Oltre a ciò, i dati sui tassi di completamento sono inclusi nei rapporti annuali degli istituti al ministero e vengono utilizzati per calcolare le sovvenzioni pubbliche per l'anno successivo.

Il sistema di sostegno agli studenti può anche prevedere delle misure che sostengano e incoraggino un completamento degli studi con profitto e nei tempi stabiliti.

Alcuni paesi affermano di implementare diversi dei modelli di misure politiche sopra descritti. Altri (Armenia, Georgia, Moldova, Montenegro, Portogallo e Turchia) si focalizzano su una singola misura volta ad esempio a facilitare il trasferimento da un programma all'altro, a ripetere un corso, oppure a consentire il rientro nell'istruzione superiore.

Incentivi per gli istituti di istruzione superiore

Al fine di incoraggiare gli istituti di istruzione superiore a impegnarsi ad aumentare i tassi di completamento, i governi fanno ricorso a vari meccanismi di indirizzo. Gli incentivi per gli istituti di istruzione superiore destinati a migliorare i tassi di completamento sono in genere di natura finanziaria. In una minoranza di paesi (Austria, Belgio (Comunità fiamminga), Repubblica ceca, Danimarca, Finlandia, Germania, Islanda, Italia, Paesi Bassi, Norvegia, Svezia e Regno Unito (Scozia)), lo stanziamento di fondi pubblici dipende in parte dai tassi di completamento. Il numero di crediti ottenuti, i tassi di partecipazione agli esami da parte degli studenti e/o le statistiche sulle qualifiche conferite sono inclusi nelle formule di finanziamento e/o nei fondi dedicati.

Gli incentivi finanziari per migliorare i tassi di completamento possono essere rivolti sia agli istituti che ai singoli studenti. Gli istituti di istruzione superiore possono ricevere finanziamenti per singolo studente e per credito ottenuto dagli studenti. Pertanto gli istituti di istruzione superiore hanno interesse a sostenere gli studenti nell'avanzamento nei loro studi. Anche i sistemi di borse di studio e prestiti agli studenti possono essere legati al numero di crediti che lo studente ottiene ogni anno.

Misure per l'assicurazione della qualità

In una minoranza di paesi vengono considerati anche i tassi di completamento quali criteri delle procedure dell'assicurazione esterna della qualità (Albania, Cipro, Danimarca, Italia, Liechtenstein, Lettonia, Lussemburgo, Polonia, Slovenia e Regno Unito (Scozia)) e dell'accreditamento dei programmi (Moldova, Slovenia e Regno Unito (Scozia)).

Sostegno accademico e personale agli studenti

Fattori come la scelta sbagliata di un corso o di una materia, una preparazione insufficiente e una mancanza di volontà e impegno sono ragioni frequentemente addotte per il mancato completamento degli studi. Tuttavia, in diversi paesi, vengono comunemente forniti servizi di orientamento accademico, servizi di orientamento professionale, mentoring e consulenza psicologica (vd. Capitolo 4).

Riconoscendo che l'esperienza del primo anno dell'istruzione superiore ha un notevole impatto sui tassi di completamento, diversi paesi hanno messo in atto misure che si concentrano sull'orientamento e sul sostegno pre-ammissione e nel corso del primo anno. In alcuni casi, queste misure sono rivolte specificamente a gruppi o studenti di condizione socialmente svantaggiata in specifici ambiti accademici.

In Francia, il piano per il "Successo nei programmi di studi di primo livello" mira a portare al 50% il tasso di conseguimento del diploma per i programmi di primo livello entro il 2012. L'orientamento attivo mira ad affrontare le difficoltà che alcuni studenti possono riscontrare nell'accedere a informazioni rilevanti.

Nel Regno Unito (Inghilterra), gli istituti sono incoraggiati a fornire informazioni chiare e confrontabili sui corsi e aiutare così gli studenti a compiere scelte più consapevoli, il che dovrebbe contribuire a ridurre il numero di abbandoni in seguito alla scelta del corso sbagliato o alla mancata comprensione di cosa avrebbe comportato l'istruzione superiore.

In Irlanda, la Strategia nazionale per l'istruzione superiore fino al 2030 raccomanda l'inclusione di programmi di introduzione e preparazione nel curriculum del primo anno, oltre a corsi più generali con maggiori opportunità di apprendimento multidisciplinare. Inoltre vengono implementate misure specifiche per migliorare i livelli di progressione nelle discipline TIC/tecnologiche.

Monitoraggio dei tassi di completamento

L'ideazione e l'implementazione di politiche efficaci sui tassi di completamento devono essere supportate da un sistema di monitoraggio e reportistica ben sviluppato, sia a livello nazionale che a livello di istituto.

Tutti i paesi, ad eccezione di Georgia, Irlanda e Turchia, riferiscono che i tassi di completamento sono monitorati a livello nazionale e/o di istituto. I dati vengono utilizzati per la preparazione di rapporti statistici annuali, per analisi di efficienza, per la pianificazione delle ammissioni e per il dialogo con le parti interessate.

I tassi di completamento spesso sono considerati importanti per la reputazione del singolo istituto di istruzione superiore, e la pubblicazione di dati a livello di istituto può offrire un incentivo a migliorare i tassi di completamento. Questa è una pratica riferita da Francia, Svizzera e Regno Unito (Inghilterra).

In una minoranza di paesi, i tassi di completamento sono uno degli indicatori utilizzati nel quadro dei requisiti per l'assunzione di responsabilità. In Danimarca, ogni istituto di istruzione superiore ha stabilito un obiettivo per i tassi di completamento in un contratto con il Ministero della scienza, dell'innovazione e dell'istruzione superiore che è supervisionato in base ai dati relativi ai tassi di completamento.

Un recente progetto contro l'abbandono universitario nel Regno Unito (Scozia) mostra che tutti gli istituti hanno sviluppato sofisticati sistemi di gestione delle informazioni, che consentono di monitorare, raccogliere e analizzare i dati relativi alla ritenzione degli studenti. Hanno anche sviluppato ottimi meccanismi di reportistica e sono in grado di integrare i rapporti sulla ritenzione nei processi dell'alta dirigenza e nella qualità accademica.

I paesi dichiarano anche che le informazioni sul completamento sono utilizzate per ispirare le politiche e le priorità finanziarie. Tuttavia, sono rari gli esempi concreti di rapporti e delle analisi e del modo in cui hanno influenzato le formulazioni politiche.

In Irlanda, nel 2010, l'Autorità per l'istruzione superiore ha condotto uno studio sulla Progressione nell'istruzione superiore irlandese, che presenta evidenza empirica relativa alla questione della progressione nell'istruzione superiore. Il rapporto vuole essere un documento di riferimento che servirà per ispirare le politiche e lo sviluppo di interventi volti a migliorare i tassi di completamento e conseguimento del diploma ⁽⁶⁵⁾.

Nel Regno Unito (Scozia), una nuova politica sul finanziamento mirato è stata sviluppata in seguito all'analisi di risultati precedenti. Tutti gli istituti continueranno a ricevere finanziamenti che mirano a migliorare la ritenzione degli studenti, ma gli istituti che recluteranno molti studenti provenienti dalle aree più svantaggiate riceveranno finanziamenti aggiuntivi e dovranno sottoscrivere accordi sui risultati. Questi accordi mostreranno come gli istituti intendano utilizzare i finanziamenti e specificheranno i risultati attesi in merito alla ritenzione.

Per riassumere, sembra che nell'EHEA debba ancora emergere una visione comune della portata e degli elementi delle politiche per il completamento. Nei diversi paesi, gli approcci politici spaziano dagli sforzi sistematici e coerenti per affrontare la questione a progetti isolati su piccola scala, o a una totale assenza di ogni tipo di misura mirata. Un importante motivo della diversità degli approcci potrebbe essere rappresentato dal livello dell'interesse pubblico e governativo per la questione e per la relativa situazione attuale (vd. sezioni 5.2.1 e 5.2.2).

⁽⁶⁵⁾ Vd: <http://www.heai.ie/en/node/1386>

5.3. Diplomati nel mercato del lavoro: disoccupazione e passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro

Questo paragrafo analizza la situazione del mercato del lavoro per i diplomati ⁽⁶⁶⁾ nei paesi dell'EHEA. Come già accennato, secondo la concettualizzazione del Gruppo di lavoro per l'occupabilità, un aspetto dell'occupabilità è rappresentato dall'abilità dei diplomati dell'istruzione terziaria di trovare una prima occupazione significativo. Seguendo questa definizione, osservare i tassi di disoccupazione dei diplomati dell'istruzione superiore può essere un buon punto di partenza, in quanto questi tassi possono fornire indicazioni in merito alle prospettive occupazionali dei giovani istruiti.

Tuttavia, questo approccio alla misurazione dell'occupabilità non è privo di limiti. L'occupazione e la disoccupazione non dipendono solo dalla qualità dell'istruzione che i giovani ricevono. Da una parte, i mutamenti nello stato generale dell'economia e del mercato del lavoro sono i più importanti fattori che determinano le opportunità di lavoro. Dall'altra parte, numerosi sono i fattori che influenzano le prospettive occupazionali di un individuo, il che significa che non tutti i diplomati che hanno ricevuto la stessa istruzione hanno simili opportunità sul mercato del lavoro. Tali fattori includono la modalità di studio (full-time o part-time), il paese e la mobilità dello studente, l'esperienza professionale pregressa, nonché l'età, il sesso, l'etnia e la classe sociale (Harvey 2001, p. 103). Per quanto riguarda quest'ultimo gruppo di fattori, le pratiche discriminatorie che i diplomati potrebbero incontrare sul mercato del lavoro spesso sono trascurate dalle discussioni sull'occupabilità (Morley, 2001).

Tali questioni mettono anche in luce le difficoltà del tentativo di quantificare il contributo degli istituti di istruzione superiore nel migliorare le prospettive occupazionali dei diplomati (Harvey, 2001; Little, 2001). Poiché trovare un'occupazione significativa dipende da vari fattori indipendenti, può essere fuorviante utilizzare percentuali o tassi di occupazione e disoccupazione dei diplomati come indicatori della capacità degli istituti di istruzione superiore di aumentare l'occupabilità dei diplomati. Misure alternative includono verifiche dell'occupabilità che esaminino le competenze degli studenti o indagini sulla soddisfazione dei diplomati che tengano traccia della soddisfazione professionale dei diplomati dopo il conseguimento della qualifica (Harvey, 2001). Mentre le indagini sull'occupabilità si basano su un diverso concetto di occupabilità ⁽⁶⁷⁾, quelle sulla soddisfazione dei diplomati possono essere strumenti utili se si intende misurare la parte "importante" della definizione di cui sopra (Harvey, 2001). In Europa esistono poche indagini comparative sui diplomati ⁽⁶⁸⁾ che trattano la soddisfazione professionale. I risultati hanno ispirato le discussioni nei paragrafi 5.4 e 5.5.

Oltre a questi problemi concettuali, anche la disponibilità dei dati pone dei limiti all'analisi dell'occupabilità dei diplomati. Ad esempio, sebbene l'occupabilità dei diplomati di primo livello sia oggetto di preoccupazione in alcuni paesi, non è possibile analizzare separatamente l'occupabilità dei diplomati di primo e di secondo livello a causa dell'assenza dei dati.

Per questi motivi, questo rapporto utilizza il tasso di disoccupazione dei diplomati come indicatore principale per le loro prospettive occupazionali. Inoltre in questo paragrafo è incluso un indicatore della durata media del passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro. Inoltre, al fine di cogliere il fatto che la definizione di occupabilità attualmente in uso include l'abilità da parte dei diplomati di trovare un'occupazione *significativa*, nei paragrafi 5.4 e 5.5 il rapporto utilizzerà indicatori relativi al reddito dei diplomati e alla discrepanza tra la domanda e offerta di qualifiche come valori di riferimento per la

⁽⁶⁶⁾ In questa sezione, il termine "diplomati" indica coloro che hanno conseguito una qualifica di istruzione terziaria.

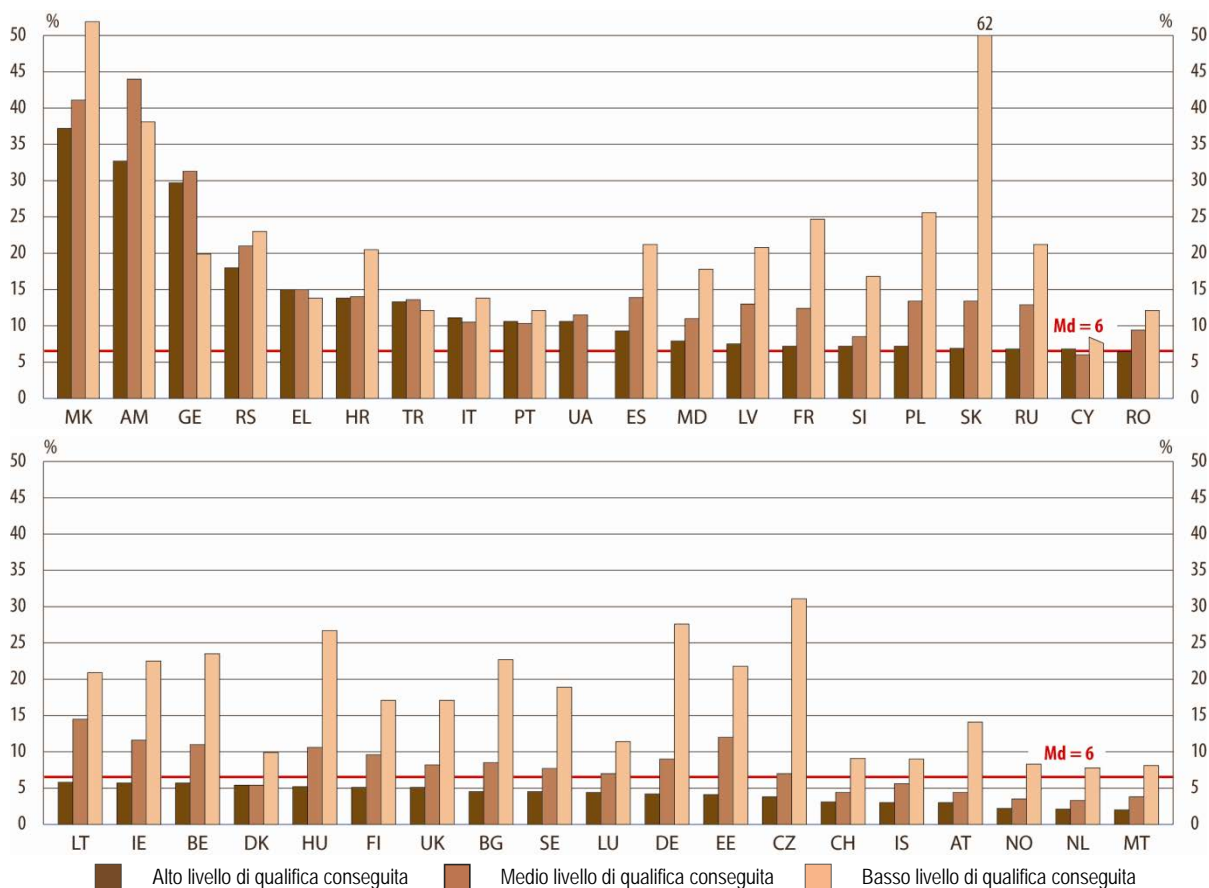
⁽⁶⁷⁾ Utilizzare le indagini sull'occupabilità per costruire indicatori di occupabilità presuppone che l'occupabilità sia definita come set di competenze che i diplomati acquisiscono e che i datori di lavoro trovano necessarie per un dato lavoro (Harvey, 2001).

⁽⁶⁸⁾ Tali indagini comparative sui diplomati includono il progetto CHEERS, condotto tra il 1998 e il 2000 in 12 paesi (Schomburg e Teichler, 2006; Teichler, 2007); il progetto REFLEX, condotto nel 2005-2006 in 16 paesi (Allen e van der Velden, 2011); e il progetto HEGESCO, condotto da due a tre anni dopo REFLEX seguendo la sua metodologia in altri cinque paesi (Allen, Pavlin e van der Velden, 2011).

qualità del lavoro. Stando alle inchieste tra gli studenti, entrambe queste variabili influenzano la soddisfazione professionale dei diplomati (Støren e Arnesen, 2011).

I tassi di disoccupazione forniscono preziose informazioni sul valore relativo dei diplomi di istruzione terziaria. La figura 5.6 mostra il tasso di disoccupazione delle persone tra i 20 e i 34 anni per livelli di qualifica conseguita. A causa delle ridotte dimensioni dei campioni annui, può essere rappresentata solo la media degli anni 2006-2010. Ciò non consente di analizzare le prospettive occupazionali dei diplomati alla luce dei recenti cambiamenti economici.

Figura 5.6: Tasso di disoccupazione delle persone tra i 20 e i 34 anni per livelli di qualifica conseguita (%), media 2006-2010



	MK	AM	GE	RS	EL	HR	TR	IT	PT	UA	ES	MD	LV	FR	SI	PL	SK	RU	CY	RO
Alto	37,2	32,7	29,7	18,0	15,2	13,8	13,3	11,1	10,6	10,6	9,3	7,9	7,5	7,2	7,2	7,2	6,9	6,8	6,8	6,4
Medio	41,1	44,0	31,3	20,9	14,8	14,0	13,6	10,5	10,3	11,5	13,9	11,0	13,0	12,4	8,5	13,4	13,4	12,9	6,0	9,4
Basso	51,9	38,1	19,9	23,0	13,8	20,5	12,1	13,8	12,1		21,2	17,8	20,8	24,7	16,8	25,6	61,7	21,2	7,6	12,1

	LT	IE	BE	DK	HU	FI	UK	BG	SE	LU	DE	EE	CZ	CH	IS	AT	NO	NL	MT
Alto	5,8	5,7	5,7	5,4	5,2	5,1	5,1	4,5	4,5	4,4	4,2	4,1	3,8	3,1	3,0	3,0	2,2	2,1	2,0
Medio	14,5	11,6	11,0	5,4	10,6	9,6	8,2	8,5	7,7	7,0	9,0	12,0	7,0	4,4	5,6	4,4	3,5	3,3	3,8
Basso	20,9	22,5	23,5	9,9	26,7	17,1	17,1	22,7	18,9	11,4	27,6	21,8	31,1	9,1	9,0	14,1	8,3	7,8	8,1

Note: I dati relativi a Georgia e Ucraina si riferiscono al 2010. Per questo motivo, la mediana di Bologna non include questi due paesi.

Nella maggior parte dei paesi di medie e piccole dimensioni, i dati si basano su campioni di piccole dimensioni.

I dati sono raggruppati per tasso di disoccupazione di coloro che hanno un alto livello di istruzione. Il valore mediano si riferisce al tasso di disoccupazione di coloro che hanno un alto livello di istruzione.

Fonte: Eurostat, Indagine sulla forza lavoro (LFS).

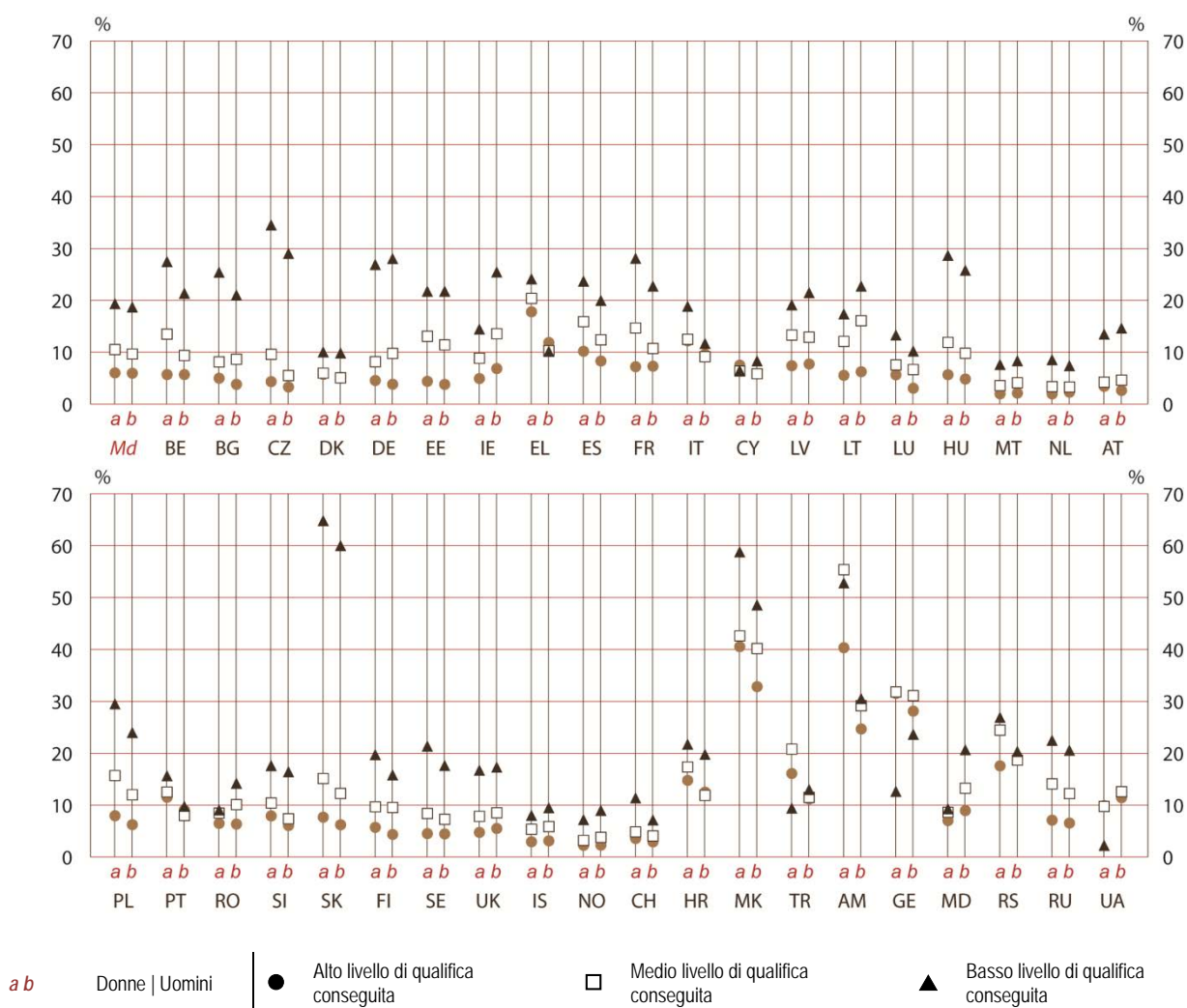
In media, più alto è il livello di istruzione, più basso è il tasso di disoccupazione tra i giovani. Nella metà dei paesi appartenenti all'EHEA, il tasso di disoccupazione con un basso livello di istruzione (al massimo istruzione secondaria inferiore, ISCED 0-2) è superiore al 19%. Il tasso mediano è del 10,6% per quanti hanno un livello medio di istruzione (al massimo istruzione post-secondaria non terziaria, ISCED 3-4) e solo del 6,4% per i giovani con una qualifica di istruzione terziaria (ISCED 5-6).

Lo scarto maggiore tra i tassi di disoccupazione dei giovani con un basso e un alto livello di qualifica conseguita si riscontra nella Repubblica ceca (31% contro 4%) e in Slovacchia (62% contro 7%), seguita dalla Germania (28% contro 4%). Questi sono i paesi in cui più che altrove conseguire un diploma di istruzione superiore migliora le prospettive occupazionali dei giovani. Invece nei paesi in cui non c'è praticamente nessuna differenza tra i tassi di disoccupazione dei più qualificati e dei meno qualificati sono Cipro, Portogallo, Grecia e Turchia. È interessante notare che negli ultimi due paesi il tasso di disoccupazione delle persone con un livello di istruzione più elevato è anche più alto di quello di coloro che hanno un livello di istruzione inferiore. È anche il caso della Georgia, in misura molto maggiore (il tasso di disoccupazione è del 20% per quanti hanno un basso livello di istruzione, del 31% per quanti hanno un livello di istruzione medio e del 30% per quanti ha un alto livello di istruzione).

Ciononostante, come mostra la figura 5.7, il quadro può essere diverso per le donne e per gli uomini. Nel caso di Grecia e Turchia, ad esempio, dove non ci sono grandi differenze tra i tassi di disoccupazione di tutte le persone con diversi livelli di istruzione, esistono differenze per le donne. In entrambi i paesi, il tasso di disoccupazione delle donne è più alto di quello degli uomini. Tuttavia, in Grecia, conseguire una qualifica superiore riduce le probabilità di disoccupazione per le donne (il tasso di disoccupazione femminile è del 24% per le donne con un basso livello di istruzione contro il 18% delle donne con un alto livello di istruzione). In Turchia, sono le donne con un livello di istruzione medio a trovarsi nella situazione peggiore in termini di prospettive occupazionali, mentre il tasso di disoccupazione più basso è quello delle donne con un basso livello di qualifica conseguita.

In generale, più è alto il livello di istruzione, minori sono le differenze tra i sessi. Mentre i tassi mediani sono quasi identici per i due sessi, in media, conseguire un diploma di istruzione superiore migliora le prospettive occupazionali per le donne più che per gli uomini. I paesi in cui ciò non si verifica, e in cui ci sono differenze relativamente profonde tra uomini e donne tra quanti hanno un basso livello di istruzione, in quanto i tassi di disoccupazione maschile sono più alti dei tassi di disoccupazione femminile, sono Irlanda, Moldova e Georgia. In ogni caso, anche in questi paesi lo scarto tra i sessi si riduce nella categoria con il livello di istruzione più elevato. In Georgia, tuttavia, come detto in precedenza, mentre le differenze tra uomini e donne sono minori tra coloro che hanno un alto livello di istruzione, il tasso di disoccupazione è più alto per questi ultimi che per quanti hanno un basso livello di istruzione. Le maggiori differenze tra i tassi di disoccupazione di donne e uomini, indipendentemente dai livelli di qualifica conseguita, si registrano in Armenia.

Figura 5.7: Tasso di disoccupazione delle persone tra i 20 e i 34 anni per livelli di qualifica conseguita e per sesso (%), media 2006-2010



Note: I dati relativi a Georgia e Ucraina si riferiscono al 2010. Per questo motivo, la mediana di Bologna non include questi due paesi. Nella maggior parte dei paesi di medie e piccole dimensioni, i dati si basano su campioni di piccole dimensioni. Le ripartizioni per genere non sono affidabili per lo stesso motivo in Irlanda, Repubblica ceca, Slovacchia, Svizzera e l'ex Repubblica jugoslava di Macedonia.

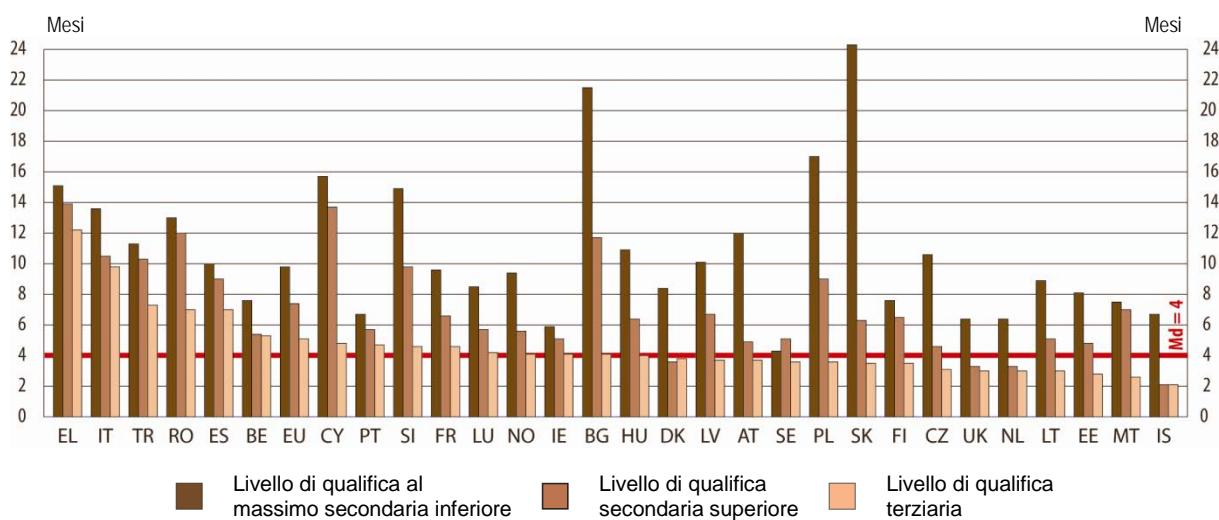
I dati sono raggruppati per tasso totale di disoccupazione di coloro che hanno un alto livello di istruzione.

Fonte: Eurostat, Indagine sulla forza lavoro (LFS).

Un altro modo per mettere a confronto le prospettive occupazionali dei giovani con livelli diversi di qualifica conseguita consiste nell'esaminare la durata media del passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro (figura 5.8). La durata di questo periodo è definita come la differenza tra la data in cui si porta a termine l'istruzione formale e la data in cui si inizia il primo lavoro di almeno 3 mesi (EACEA/Eurydice 2012, p. 179). Come descritto in *Cifre chiave dell'istruzione in Europa 2012*, in tutti i paesi, le persone con un elevato livello di qualifica conseguita trovano il primo impiego più velocemente rispetto al gruppo delle persone in possesso della sola istruzione secondaria (EACEA/Eurydice 2012, p. 178). Ciò significa che un più elevato livello di qualifica conseguita non solo riduce le possibilità di disoccupazione, ma implica anche periodi più brevi per la ricerca di un'occupazione. Le differenze maggiori nella durata media della transizione tra persone con alto e basso livello di qualifica conseguita si riscontrano in Slovacchia, Bulgaria e Polonia.

Tra quanti hanno un elevato livello di istruzione, il più lungo passaggio medio istruzione-lavoro nel 2009 è stato riscontrato in Grecia (12,2 mesi) e in Italia (9,8 mesi). I più brevi periodi medi di ricerca si sono registrati in Islanda (2,1 mesi), Malta (2,6 mesi) ed Estonia (2,8 mesi).

Figura 5.8: Durata media del passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro per livelli di qualifica conseguita, 2009



	EL	CY	RO	BG	IT	TR	SI	PL	ES	MT	LV	FR	FI	HU	SK
Al massimo secondaria inferiore	15,1	15,7	12,5	21,5	13,6	11,3	14,9	17	10,2	7,5	10,1	9,6	7,6	10,9	24,3
Secondaria superiore	13,9	13,7	12	11,7	10,5	10,3	9,8	9	8,8	7	6,7	6,6	6,5	6,4	6,3
Terziaria	12,2	4,8	7,3	4,1	9,8	7,3	4,6	3,6	7	2,6	3,7	4,6	3,5	4	3,5
	PT	LU	NO	BE	SE	LT	IE	EU	AT	EE	CZ	DK	UK	NL	IS
Al massimo secondaria inferiore	6,7	8,5	9,4	7,6	4,3	8,9	5,9	7,4	12	8,1	10,6	8,4	6,4	6,4	6,7
Secondaria superiore	5,7	5,7	5,6	5,4	5,1	5,1	5,1	5,1	4,9	4,8	4,6	3,6	3,3	3,3	2,1
Terziaria	4,7	4,2	4,1	5,3	3,6	3	4,1	9,8	3,7	2,8	3,1	3,8	3	3	2,1

Note: La durata della transizione dall'istruzione al mondo del lavoro è calcolata come differenza tra la data di completamento dell'istruzione formale e la data d'inizio del primo lavoro di almeno 3 mesi. I risultati si riferiscono a persone con un primo lavoro significativo. L'indicatore è calcolato dividendo il numero degli occupati nella fascia d'età dai 25 ai 64 anni che hanno conseguito uno specifico livello di istruzione, per il totale della popolazione della fascia d'età.

La maggior parte dei risultati si basa sulle risposte di persone che hanno terminato l'istruzione formale negli ultimi 5 anni, per evitare problemi di memoria in merito alle date degli eventi legati alla transizione. È il caso in particolare del Regno Unito, dove il tasso di mancata risposta riguardo alla data del primo lavoro era notevolmente alto oltre tale soglia. Il periodo di 5 anni sembra altresì il valore-soglia più adatto, data la dimensione del campione per paese. In alcuni paesi, il servizio militare o civile obbligatorio contribuisce a prolungare la durata media della transizione. È il caso soprattutto di Bulgaria (1,2 mesi), Grecia (4,3 mesi), Cipro (2,6 mesi) e Austria (1,5 mesi). Negli altri paesi ci sono poche persone o nessuna persona in questi casi.

I dati sono ordinati per durata media della transizione dall'istruzione al mondo del lavoro per le persone con livelli di qualifica terziaria. Il valore mediano si riferisce alla durata media della transizione per le persone con livelli di qualifica terziaria.

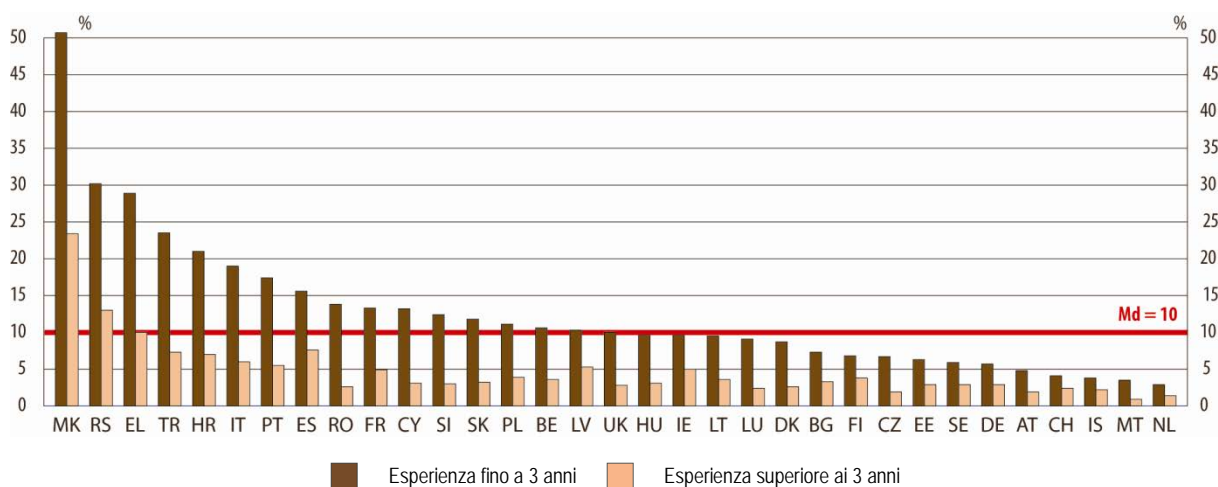
Fonte: Eurostat, Indagine sulla forza lavoro (LFS), modulo ad hoc.

Oltre a mettere a confronto i giovani con diversi livelli di qualifica conseguita, si può anche guardare più da vicino alle differenze tra coloro con diversi livelli di qualifica conseguita. La figura 5.9 rappresenta il tasso di disoccupazione dei diplomati dell'istruzione terziaria di età compresa tra i 20 e i 34 anni per numero di anni trascorsi dal conseguimento del diploma (ancora, la media degli anni 2006-2010). Il grafico distingue tra i giovani che si sono diplomati tre anni o meno prima della raccolta dati e quelli che invece si sono diplomati più di tre anni prima della raccolta dati. Questo indicatore coglie le prospettive di ingresso nel mercato del lavoro dei neodiplomati mettendole a confronto con la situazione lavorativa dei giovani con più esperienza.

Nel complesso, il tasso di disoccupazione dei neodiplomati è notevolmente più alto di quello dei giovani con maggiore esperienza. Nella metà dei paesi appartenenti all'EHEA, il tasso di disoccupazione dei neodiplomati è superiore al 10%, che è più di tre volte superiore al tasso mediano per i giovani tre o più anni dopo il diploma (3,2%). I paesi con gli scarti maggiori tra neodiplomati e giovani con più esperienza sono Cipro (13,2% e 3,1%), Romania (13,8% e 2,6%) e Slovenia (12,4% e 3%); mentre i paesi con gli scarti minori sono Finlandia (6,8% e 3,8%), Islanda (3,8% e 2,2%) e Svizzera (4,1% e 2,4%).

Questo divario tra neodiplomati e giovani con maggiore esperienza è relativamente simile nel caso di uomini e donne (vd. figura 5.10, che indica i tassi di disoccupazione distinti per uomini e donne). In circa due terzi dei paesi per i quali sono disponibili dati, lo scarto è lievemente maggiore per gli uomini che per le donne.

Figura 5.9: Tasso di disoccupazione dei diplomati dell'istruzione terziaria tra i 20 e i 34 anni, per anni trascorsi dal conseguimento del diploma (%), media 2006-2010



	MK	RS	EL	TR	HR	IT	PT	ES	RO	FR	CY	SI	SK	PL	BE	LV	UK
Fino a 3 anni	50,7	30,2	28,9	23,5	21,3	19,5	17,4	15,6	13,8	13,3	13,2	12,4	11,8	11,1	10,6	10,3	10,0
Più di 3 anni	23,4	13,0	10,0	7,3	7,3	6,0	5,5	7,6	2,6	4,9	3,1	3,0	3,2	3,9	3,6	5,3	2,8
	HU	IE	LT	LU	DK	BG	FI	CZ	EE	SE	DE	AT	CH	IS	MT	NL	
Fino a 3 anni	9,6	9,6	9,5	9,1	8,7	7,3	6,8	6,7	6,3	5,9	5,7	4,8	4,1	3,8	3,5	2,9	
Più di 3 anni	3,1	5,0	3,6	2,4	2,6	3,3	3,8	1,9	2,9	2,9	2,9	1,9	2,4	2,2	0,9	1,4	

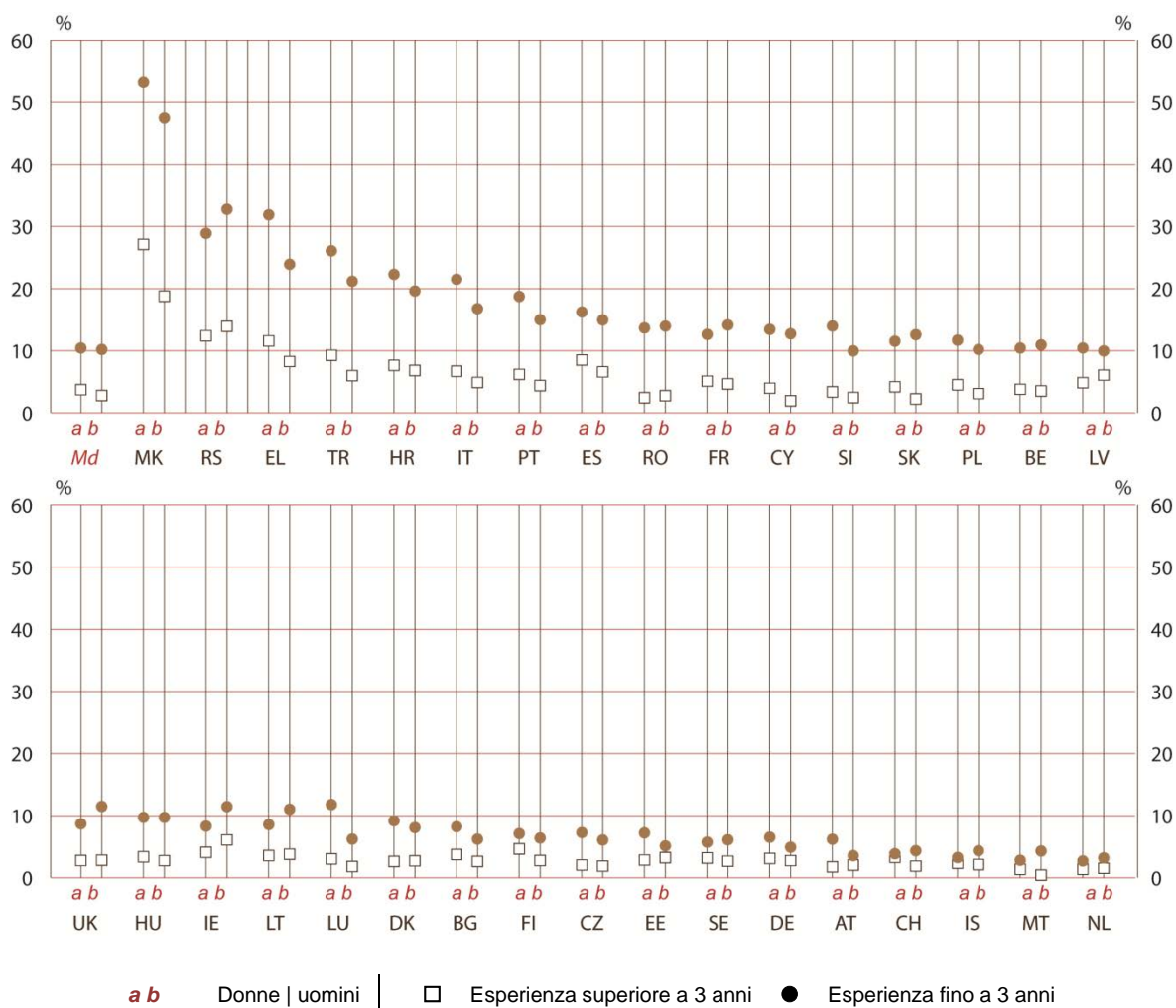
Note: Nella maggior parte dei paesi di medie e piccole dimensioni, i dati si basano su campioni di piccole dimensioni.

La categoria "esperienza fino a 3 anni" non tiene conto del primo anno dopo il diploma.

I dati sono ordinati per tasso di disoccupazione dei neodiplomati (diplomatisi 3 anni o meno prima della raccolta dati). Il valore mediano si riferisce al tasso di disoccupazione dei neodiplomati.

Fonte: Eurostat, Indagine sulla forza lavoro (LFS).

Figura 5.10: Tasso di disoccupazione dei diplomati dell'istruzione terziaria tra i 20 e i 34 anni, per anni trascorsi dal diploma e per sesso (%), media 2006-2010



Note: Nella maggior parte dei paesi di medie e piccole dimensioni, i dati si basano su campioni di piccole dimensioni. La categoria "esperienza 3 anni o meno" non tiene conto del primo anno dopo il diploma. I dati sono ordinati per tasso totale di disoccupazione dei neodiplomati (diplomatisti 3 anni o meno prima della raccolta dati).

Fonte: Eurostat, Indagine sulla forza lavoro (LFS).

Questi dati mostrano che, se nella maggior parte dei paesi conseguire una qualifica di istruzione terziaria migliora l'occupabilità dei giovani, i neodiplomati si trovano di fronte a delle difficoltà nel mercato del lavoro. Questa conclusione mette in luce ancora una volta i problemi relativi alla valutazione della performance degli istituti d'istruzione superiore in base agli indicatori di disoccupazione. Uno dei modi possibili di interpretare questi dati è che i datori di lavoro, nelle loro decisioni in merito alle assunzioni, diano importanza a fattori come l'esperienza lavorativa. Questi fattori sono chiaramente al di fuori del controllo degli istituti di istruzione superiore. Ciononostante, si potrebbe obiettare che includere tirocini nei programmi di istruzione superiore potrebbe contribuire a mutare l'attuale quadro della disoccupazione.

5.4. Vantaggi personali derivati dall'istruzione: reddito e livelli di qualifica conseguita

Il reddito atteso delle persone con qualifiche di istruzione terziaria rientra nelle analisi delle prospettive occupazionali dei diplomati. L'ipotesi è che un più elevato livello di qualifica conseguita (e quindi livelli più elevati di investimento nell'istruzione) dovrebbe essere compensato da lavori con una retribuzione migliore dopo il diploma. In linea con il concetto di occupabilità, la definizione di lavoro "significativo" potrebbe includere il reddito (inteso come remunerazione economica) percepito. Infatti le indagini tra i diplomati riscontrano una relazione positiva tra trattamento economico e soddisfazione professionale (vd. ad es. Støren e Arnesen, 2011). Tuttavia, ricorrere a indicatori basati sul reddito per misurare l'occupabilità ha dei limiti simili a quelli degli indicatori basati sull'occupazione e sulla disoccupazione.

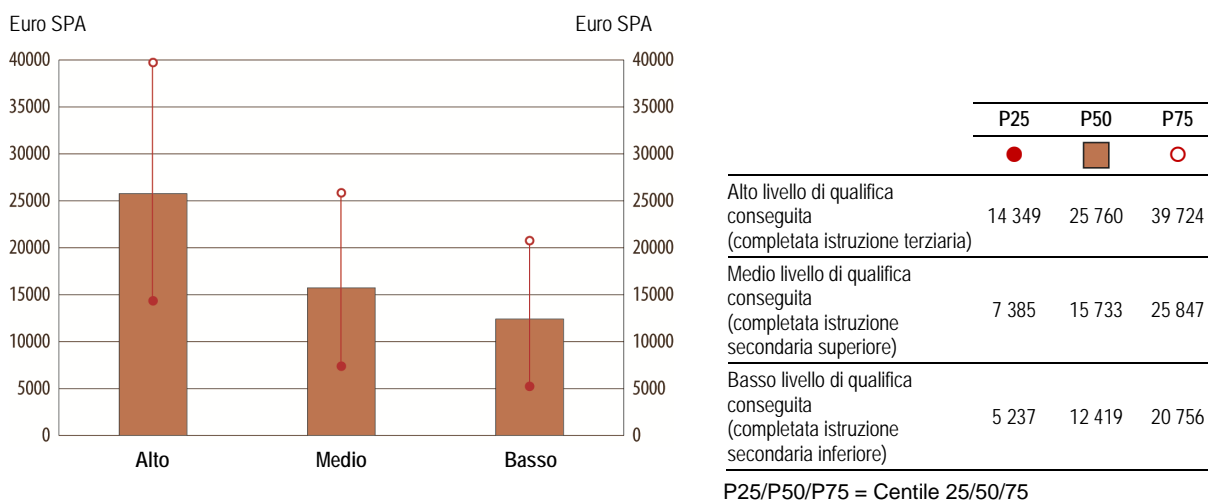
L'ipotesi in merito alla relazione tra livelli di qualifica conseguita e reddito si dimostra generalmente vera nell'EHEA, sebbene l'entità dei vantaggi derivanti dall'istruzione vari da paese a paese. La figura 5.11 mostra il centile 25, 50 e 75 dei dipendenti nell'EHEA per livelli di qualifica conseguita, confermando il valore aggiunto derivante dal conseguimento di una qualifica di istruzione superiore. Portare a termine l'istruzione terziaria ha un impatto notevole sul reddito lordo. Nel 2010, il reddito mediano dei dipendenti con un'istruzione terziaria era doppio rispetto a quello di chi aveva conseguito solo un'istruzione inferiore e più alto del 60% rispetto a quanti avevano portato a termine solo un'istruzione secondaria superiore (per la copertura in termini di paesi di riferimento, vd. Glossario e note metodologiche). Per i dipendenti con un'istruzione superiore, solo il 25% aveva un reddito lordo annuo inferiore ai 15.000 EUR in Standard di Potere d'Acquisto (SPA) (centile 25), mentre la metà guadagnava almeno 26.000 EUR (mediana) e il 25% guadagnava più di 40.000 Euro (centile 75).

Tuttavia, l'istruzione terziaria non è garanzia di un reddito più alto. Il 25% dei dipendenti che hanno conseguito solo un'istruzione secondaria inferiore guadagna più di 20.000 EUR SPA, mentre il 25% dei diplomati guadagna meno di 15.000 Euro. Tali differenze di trattamento economico possono essere ricondotte al fatto che non tutti i diplomati svolgono lavori che richiedono una qualifica di istruzione terziaria (vd. paragrafo 5.5).

La figura 5.12 rappresenta le differenze percentuali nel reddito annuo lordo mediano tra dipendenti con un'istruzione terziaria e quelli con un livello di istruzione inferiore per paese. Nel 2010, in tutti i paesi il reddito lordo mediano di quanti avevano conseguito un'istruzione terziaria era più alto di quello di coloro che avevano conseguito solo un'istruzione secondaria superiore o secondaria inferiore.

L'effetto sul reddito mediano del conseguimento di un'istruzione terziaria rispetto a un'istruzione secondaria superiore andava dal 20% circa in Svezia e Danimarca al 100% di Portogallo, Lituania e Lettonia. Le differenze tra il reddito mediano dei dipendenti con un'istruzione superiore e quello di quanti hanno un'istruzione di livello secondario inferiore sono anche più marcate. I paesi con le differenze minori (intorno al 60%) sono Belgio e Francia, mentre in Svizzera il reddito mediano dei dipendenti con qualifiche di istruzione terziaria è più di quattro volte superiore rispetto a quello di chi ha conseguito solo un'istruzione secondaria inferiore. Una percentuale tanto alta è indice di un ritorno notevole derivante dal conseguimento di un diploma di istruzione terziaria.

Figura 5.11: Centile 25, 50 e 75 del reddito lordo annuo dei lavoratori dipendenti nell'EHEA per livelli di qualifica conseguita, in EUR SPA, 2010

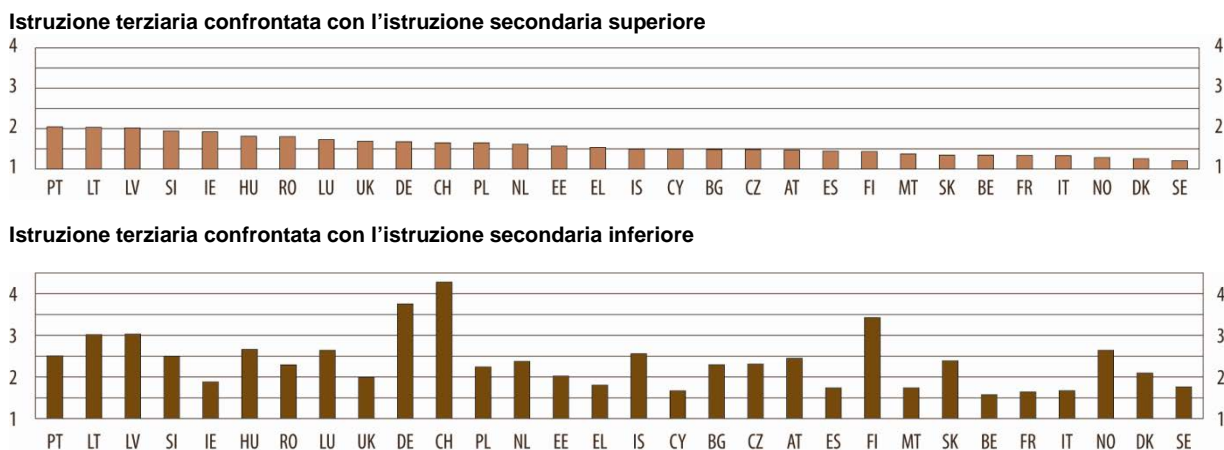


Note: Calcolo basato sulle variabili "Reddito da lavoro dipendente monetario o quasi monetario" e "Reddito non monetario da lavoro dipendente" che sono stati sommati per ottenere il reddito lordo monetario e non monetario dei lavoratori dipendenti. Per dettagli, vd. Glossario e note metodologiche.

La fascia d'età considerata è 16+.

Fonte: Eurostat, EU-SILC (Statistiche sul reddito e sulle condizioni di vita).

Figura 5.12: Differenza percentuale tra reddito annuo lordo mediano dei lavoratori dipendenti con istruzione terziaria e con livelli inferiori d'istruzione, 2010



Note: I dati si riferiscono al 2009 per Cipro e Irlanda.

La fascia d'età considerata è 16+.

I dati sono ordinati per differenze percentuali tra reddito annuo lordo mediano dei lavoratori dipendenti con istruzione terziaria e con istruzione secondaria superiore.

Fonte: Eurostat, EU-SILC (Statistiche sul reddito e sulle condizioni di vita).

5.5. Qualifiche d'istruzione superiore e domanda del mercato del lavoro: discrepanza tra domanda e offerta di qualifiche

I diplomati dell'istruzione terziaria non devono trovare solo un lavoro (ben pagato) dopo il diploma: idealmente devono trovarne uno "significativo" che corrisponda alle conoscenze e alle competenze acquisite nel corso dell'istruzione. Una corrispondenza imperfetta tra i livelli di qualifica conseguita e i requisiti di un'occupazione in termini di istruzione indica una discrepanza tra domanda e offerta di competenze (o qualifiche). Il divario più spesso riportato è quello di tipo verticale, in cui risulta una discrepanza tra il livello di istruzione o di competenza acquisito e quello richiesto (Cedefop 2010, p. 13). Stando alle indagini tra i diplomati, trovarsi in una situazione di divario verticale ha un influsso fortemente negativo sulla soddisfazione professionale (Støren e Arnesen, 2011).

Il divario verticale a livello individuale può assumere la forma dell'eccesso di istruzione o istruzione insufficiente. L'eccesso di istruzione può essere compreso nel modo più semplice come sovraqualificazione: un individuo è sovraqualificato se in possesso di una qualifica superiore a quella richiesta dall'impiego (Cedefop 2010, p. 13). Al contrario, la sottoqualifica si riferisce all'essere in possesso di una qualifica inferiore a quella richiesta da un determinato impiego (ibid.). Certamente potrebbe esserci una discrepanza tra il livello della qualifica di un individuo e le sue abilità o capacità di compiere determinati lavori. Ciò significa che anche l'eccesso di istruzione può essere solamente formale (ibid.). In altri termini, è possibile che un individuo abbia qualifiche troppo alte dal punto di vista formale e al tempo stesso le sue competenze reali corrispondano ai requisiti del lavoro. Ciononostante, esaminare i tassi di eccesso di istruzione (cioè la proporzione delle persone che svolgono lavori per i quali la loro qualifica è troppo elevata) può essere un buon punto di partenza per valutare l'istruzione superiore in base a criteri di occupabilità.

Il fenomeno per cui i diplomati dell'istruzione terziaria accettano lavori che richiedono qualifiche inferiori può verificarsi per diversi motivi. Innanzitutto potrebbe indicare che gli istituti di istruzione superiore non sono stati in grado di soddisfare le esigenze del lavoro fornendo ai diplomati le competenze necessarie (vd. Allen e de Weert, 2007). In questo caso, misure volte ad aumentare l'occupabilità possono contribuire alla diminuzione dei tassi di eccesso di istruzione. Tuttavia, come si è visto nel paragrafo 5.3, ci sono molti altri fattori che influiscono sulle discrepanze tra domanda e offerta di qualifiche che sono al di fuori del controllo degli istituti di istruzione superiore. Ad esempio, potrebbe non essere disponibili impieghi che richiedano qualifiche superiori sufficienti per il numero dei diplomati. Questo fenomeno può essere chiamato "eccesso di competenze" ⁽⁶⁹⁾ e potrebbe essere ridotto promuovendo l'innovazione, nonché ricorrendo a previsioni sul mercato del lavoro ed esaminando la relazione tra sistema di istruzione ed esigenze del mercato del lavoro. Altrimenti i diplomati potrebbero non riuscire a trovare o ottenere lavori adeguati a causa di imperfezioni o discriminazioni presenti nel mercato del lavoro. Tassi di eccesso di istruzione diversi per uomini e donne o per nati all'estero e residenti ⁽⁷⁰⁾ possono indicare problemi di questo tipo, specialmente in confronto con i tassi di partecipazione. In questo caso, risposte politiche adeguate si concentrano principalmente sul mercato del lavoro.

Questo paragrafo tratta i tassi di eccesso di istruzione, definiti come la percentuale dei giovani in possesso di un'istruzione terziaria che hanno un impiego per il quale si ritiene non sia necessaria una qualifica d'istruzione terziaria (livelli ISCO dal 4 al 9). Tuttavia, basarsi su un indicatore di questo tipo ha molti limiti. Innanzitutto, assegnare un livello di istruzione fisso a una data categoria professionale è relativamente rigido e non è in grado di adattarsi velocemente al mutevole mondo del lavoro. Inoltre trascura le differenze all'interno della stessa categoria professionale (van der Velden e van Smoorenburg 1997, p. 1). Per questi motivi, l'autovalutazione (pur avendo i suoi rischi) è considerata

⁽⁶⁹⁾ Si ha un eccesso di competenze "quando l'offerta di persone con una particolare competenza è superiore alla domanda" (Cedefop 2010, p. 13).

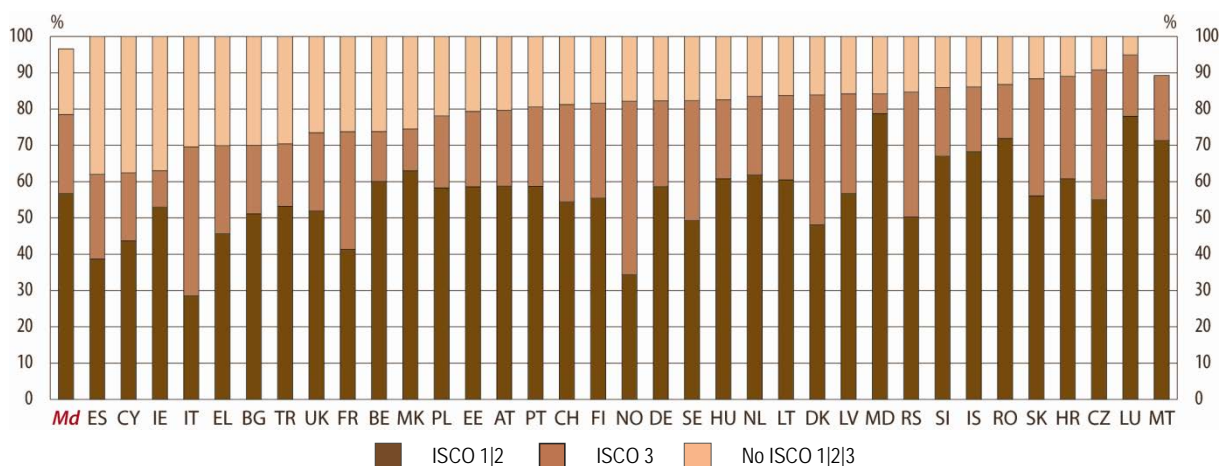
⁽⁷⁰⁾ In base ai dati del 2009, Eurostat (2001b, p.76) conclude che "nella fascia d'età dai 20 ai 64 anni, il tasso di eccesso di istruzione degli stranieri nell'UE è molto superiore al tasso di eccesso di istruzione della popolazione totale (33% contro 21%)".

un modo più accurato per misurare la discrepanza verticale rispetto ai metodi basati sulle classificazioni professionali (van der Velden e van Smoorenburg, 1997). Inoltre, anche se si prova a misurare la discrepanza verticale in base alle sulle classificazioni professionali, c'è bisogno di una lista di categorie professionali più dettagliata di quella a 9 livelli utilizzata in questo rapporto (Koucký e Zelenka, 2011). Ciononostante, tale indicatore può fungere da punto di partenza per ulteriori analisi.

In base ai dati risalenti al 2010, la figura 5.13 mostra la percentuale delle persone tra i 25 e i 34 anni impiegate in professioni che in genere richiedono qualifiche di istruzione terziaria (ISCO 1, 2 e 3) e delle persone che non lo sono. Il dato non è disponibile per tutto l'EHEA. Nei paesi per i quali sono disponibili dati, circa un quinto (20,6%) dei giovani con un'istruzione terziaria può essere considerato sovraqualificato per il lavoro che svolge, quindi è impiegato in occupazioni che non richiedono una qualifica di istruzione superiore. Questa percentuale è rimasta piuttosto stabile tra il 2000 e il 2010, nonostante i crescenti tassi di partecipazione e la "massificazione" dell'istruzione superiore (vd. capitolo 1). Ciò suggerisce che i tassi di sovraqualificazione sono influenzati più dalle strutture e dall'innovazione del mercato del lavoro che dal numero crescente di studenti. Il tasso mediano di sovraqualificazione è del 18,1%.

Tra i paesi per i quali sono disponibili dati, sei hanno un tasso di sovraqualificazione intorno al 30% o superiore: Bulgaria (30%), Grecia (30,1%), Italia (30,4%), Irlanda (37%), Cipro (37,6%) e Spagna (38%). I sette paesi con tassi di sovraqualificazione inferiori al 15% sono Slovenia (14,1%), Islanda (13,9%), Romania (13,2%), Slovacchia (11,6%), Croazia (11%), Repubblica Ceca (9,2%) e Lussemburgo (5,1%).

Figura 5.13: Distribuzione delle persone con istruzione terziaria (ISCED 5-6) tra i 25 e i 34 anni impiegate nei livelli ISCO 1 o 2 (legislatori, dirigenti e funzionari superiori), ISCO 3 (tecnici e liberi professionisti associati) e in nessuno dei livelli ISCO 1, 2 o 3 (2010)



	Md	ES	CY	IE	IT	EL	BG	TR	UK	FR	BE	MK	PL	EE	AT	PT	CH	FI
ISCO 1 2	56,7	38,7	43,7	53,0	28,5	45,7	51,2	53,2	51,9	41,3	60,1	63,0	58,3	58,6	58,8	58,7	54,4	55,5
ISCO 3	21,7	23,3	18,8	10,0	41,0	24,3	18,8	17,2	21,6	32,4	13,7	11,5	19,8	20,8	20,9	21,9	26,8	26,2
No ISCO 1 2 3	18,1	38,0	37,6	37,0	30,4	30,1	30,0	29,6	26,5	26,2	26,2	25,5	21,9	20,6	20,4	19,4	18,7	18,4
	NO	DE	SE	HU	NL	LT	DK	LV	MD	RS	SI	IS	RO	SK	HR	CZ	LU	MT
ISCO 1 2	34,4	58,6	49,3	60,8	61,9	60,5	48,0	56,7	78,8	50,3	67,0	68,3	71,9	56,1	60,8	55,0	78,0	71,4
ISCO 3	47,8	23,6	33,0	21,7	21,7	23,2	35,9	27,4	5,5	34,4	18,9	17,9	14,9	32,3	28,3	35,8	16,9	17,9
No ISCO 1 2 3	17,8	17,8	17,7	17,5	16,5	16,3	16,1	15,8	15,8	15,3	14,1	13,9	13,2	11,6	11,0	9,2	5,1	:

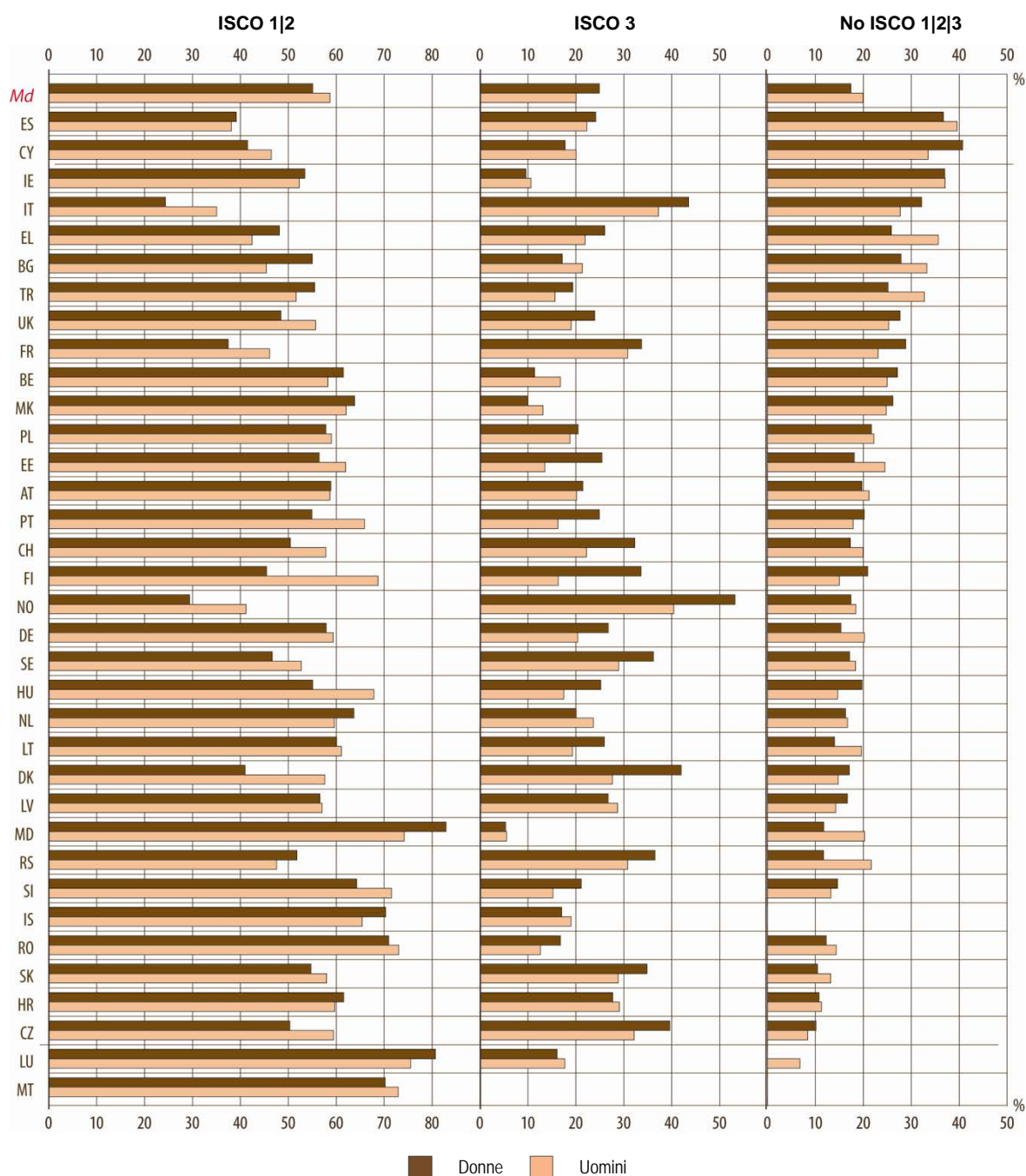
Note: I dati per Lussemburgo, Malta, Slovenia, Croazia ed ex Repubblica jugoslava di Macedonia non sono attendibili a causa delle limitate dimensioni del campione. Alcuni risultati non sono pubblicati per Lussemburgo, Malta e Islanda a causa delle dimensioni molto limitate del campione.

I dati sono ordinati per percentuale di persone che non lavorano nei livelli ISCO 1, 2 o 3.

Fonte: Eurostat, Indagine sulla forza lavoro (LFS).

Non ci sono grandi differenze tra i tassi di sovraqualificazione maschili e femminili (vd. figura 5.14). In media, è leggermente più probabile che le donne accettino lavori al di sotto del livello delle loro qualifiche, ma esistono molte differenze tra i paesi. Ad esempio, in Moldova e in Russia, i giovani uomini hanno il doppio delle probabilità di essere sovraqualificati rispetto alle femmine, mentre in Finlandia e in Ungheria le giovani donne si trovano in questa situazione circa 1,4 volte più degli uomini.

Figure 5.14: Distribuzione delle persone con istruzione terziaria (ISCED 5-6) tra i 25 e i 34 anni impiegata nei livelli ISCO 1 o 2 (legislatori, dirigenti e funzionari superiori), ISCO 3 (tecnici e liberi professionisti associati) e in nessuno dei livelli ISCO 1, 2 o 3, per sesso (2010)



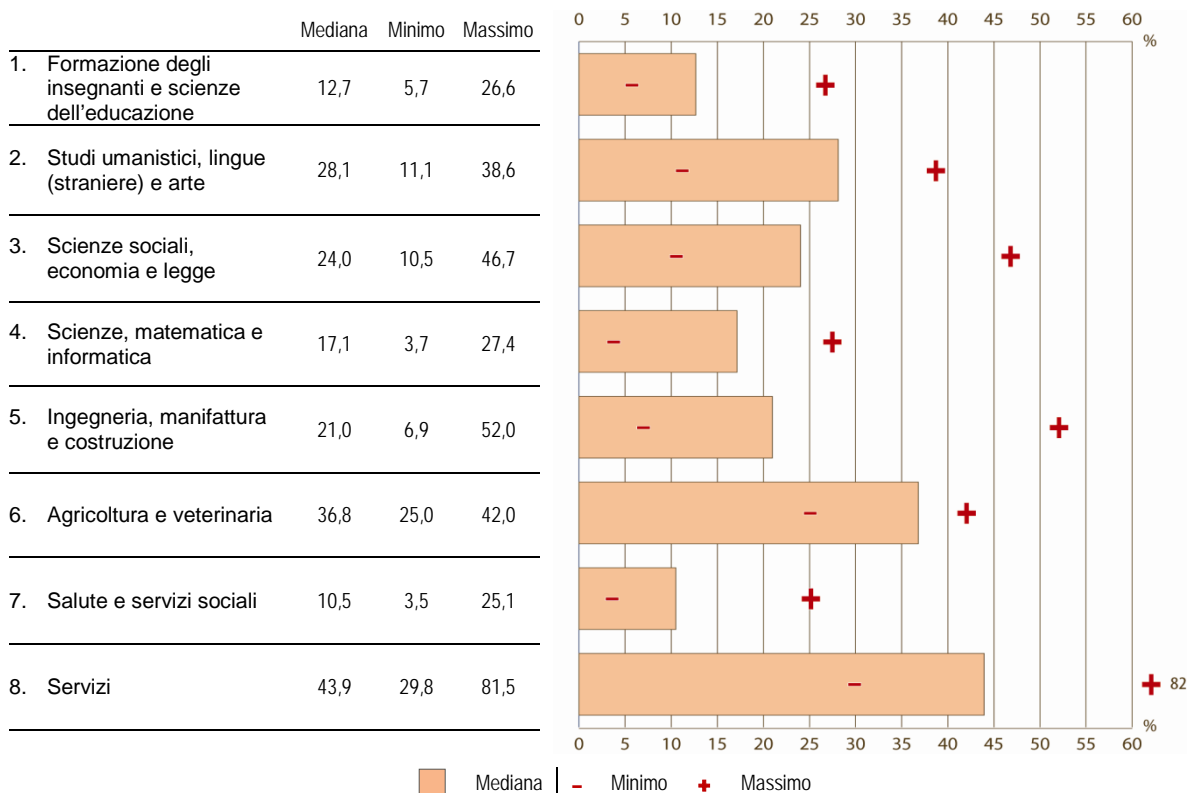
Note: I dati per Lussemburgo, Malta, Slovenia, Croazia ed ex Repubblica jugoslava di Macedonia non sono attendibili a causa delle limitate dimensioni del campione. Alcuni risultati non sono pubblicati per Lussemburgo, Malta e Islanda a causa delle dimensioni molto limitate del campione.

I dati sono ordinati per percentuale di persone che non lavorano nei livelli ISCO 1, 2 o 3.

Fonte: Eurostat, Indagine sulla forza lavoro (LFS).

La figura 5.15 rappresenta il divario verticale in base al settore educativo dei diplomati dell'istruzione terziaria. A causa dell'insufficienza dei dati annui, la figura mostra la media degli anni 2006-2010 (per la copertura in termini di paesi di riferimento, vd. Glossario e note metodologiche). Il dato mostra che i giovani con una qualifica nei "servizi" (7¹) sono quelli con più probabilità di accettare lavori al di sotto del loro livello di qualifica. Più del 44% dei giovani è sovraqualificato in questo settore nella metà dei paesi considerati. Tra i paesi per i quali sono disponibili dati, Grecia e Cipro sono quelli con il più alto tasso di sovraqualificazione nei servizi, con più dei tre quarti dei giovani che svolgono lavori al di sotto del loro livello di qualifica (76,2% in Grecia e 81,5% a Cipro). Il tasso di sovraqualificazione più basso nei servizi è quello della Repubblica ceca, ma è pur sempre del 29,8%.

Figura 5.15: Percentuale delle persone tra i 25 e i 34 anni con un'istruzione terziaria (ISCED 5-6) in situazione di discrepanza verticale (non nei livelli ISCO 1, 2 o 3) per settore educativo, media 2006-2010



Fonte: Eurostat, Indagine sulla forza lavoro (LFS).

I settori educativi con i più bassi tassi di sovraqualificazione sono salute e assistenza (mediana: 10,5%), e formazione degli insegnanti e scienze dell'educazione (media: 12,7%). Anche qui, vi sono differenze tra i paesi: i tassi di sovraqualificazione per salute e assistenza vanno dal 5,5% (Repubblica ceca) al 25,1% (Spagna); per formazione degli insegnanti e scienze dell'educazione vanno dal 5,7% (Turchia) al 26,6% (Spagna). Tuttavia, va sottolineato ancora una volta che il dato non è disponibile per tutti i paesi e i settori di studio.

Ci sono notevoli differenze tra paesi e settori educativi in merito alla possibilità per i diplomati di trovare lavori corrispondenti al loro livello di qualifica. Tuttavia vanno tenuti presenti i limiti delle stime derivanti da possibili discrepanze tra le qualifiche e i livelli di abilità e dal ricorso alla classificazione ISCO, devono essere tenuti a mente. Sono necessarie analisi più approfondite per indagare la portata della discrepanza verticale e le ragioni che stanno dietro le differenze tra i paesi e tra i settori di studio.

(7¹) I "servizi" includono una vasta gamma di occupazioni, dai servizi di ristorazione e turismo ai servizi di difesa e militari (per maggiori dettagli, vd. classificazione ISCED per settori educativi, ad esempio Andersson e Olsson, 1999).

Conclusioni

Aumentare i livelli di qualifica conseguita e i tassi di completamento dell'istruzione e migliorare l'occupabilità dei diplomati continua a rappresentare un sfida nell'EHEA. Tuttavia, i limiti nella misurazione dell'occupabilità e le lacune nella reperibilità dei dati ostacolano la valutazione della situazione attuale.

All'interno dell'EHEA, una parte crescente della popolazione sta conseguendo qualifiche d'istruzione superiore. Per quanto riguarda il completamento dell'istruzione superiore, la disponibilità dei dati è limitata e si sta ancora lavorando a una metodologia per la definizione di un indicatore adatto. Per il 2008, i tassi di completamento sono disponibili solo per 22 paesi, per i quali il tasso mediano è del 72%. I dati disponibili mettono in luce differenze tra i sistemi. L'eterogeneità della situazione attuale è confermata dalle informazioni statistiche sui tassi netti di immatricolazione e di conseguimento del diploma. Inoltre, sebbene la maggioranza dei paesi dell'EHEA dichiara di aver messo in atto politiche volte ad innalzare i livelli di completamento, la portata e il contenuto delle misure adottate è molto vario. Solo un'esigua minoranza di paesi ha adottato strategie complete a livello nazionale che si rivolgono a una serie di fattori che causano il mancato completamento. Tali strategie combinano iniziative a livello nazionale e di istituto e includono incentivi per istituti e studenti. Inoltre queste misure sono state integrate da meccanismi di monitoraggio ben sviluppati. Altri paesi dichiarano che iniziative politiche generali, pur non rivolte direttamente all'aumento dei tassi di completamento, dovrebbero contribuire al miglioramento di questi ultimi. In altri casi, ci sono solo progetti isolati su piccola scala, o nessuna misura dedicata ad affrontare questo problema.

Sebbene la nozione di "occupabilità" sia ampiamente utilizzata nel dibattito politico, si incontrano problemi nel definire gli indicatori in grado di mostrare in maniera affidabile se la situazione stia migliorando o peggiorando. Invece, i dati di solito riflettono la situazione del mercato del lavoro per i diplomati in relazione alle persone con livelli inferiori di qualifica conseguita. Le informazioni statistiche riguardanti i tassi di disoccupazione mostrano che, nella maggior parte dei paesi, conseguire una qualifica di istruzione terziaria migliora le prospettive occupazionali dei giovani. Analogamente, le persone con un alto livello di qualifica conseguita trovano il loro primo posto di lavoro più velocemente rispetto al gruppo delle persone che hanno solo un'istruzione secondaria, e in media guadagnano di più. Tuttavia, esistono differenze tra i diplomati dell'istruzione terziaria: i neodiplomati possono incontrare difficoltà a entrare nel mercato del lavoro. Nella metà dei paesi dell'EHEA, il tasso di disoccupazione dei neodiplomati è superiore al 10%, che è più di tre volte superiore al tasso mediano per i giovani a tre anni o più dopo il diploma. Inoltre circa il 20% dei diplomati si può considerare sovraqualificato per il lavoro svolto, e tra essi i diplomati nei "servizi" sono quelli con più probabilità di trovarsi in questa situazione. Questa percentuale è rimasta stabile tra il 2000 e il 2010, il che suggerisce che i tassi di sovraqualificazione sono influenzati più dalle strutture del mercato del lavoro e dall'innovazione che dal crescente numero di studenti. Ciò evidenzia anche le difficoltà insite nella valutazione delle politiche per l'occupabilità, in quanto i cambiamenti nello stato generale dell'economia sono un fattore determinante per la disponibilità e la qualità delle opportunità di lavoro.

6. APPRENDIMENTO PERMANENTE

Il contesto di Bologna

L'apprendimento permanente è presente nell'agenda del Processo di Bologna fin dall'inizio e ha acquisito particolare importanza con il Comunicato di Praga del 2001 che affermava che

L'apprendimento permanente è un elemento essenziale dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. Nell'Europa del futuro, costruita su una società e su un'economia basata sulla conoscenza, le strategie per l'apprendimento permanente sono necessarie per affrontare le sfide della competitività e l'uso delle nuove tecnologie e per migliorare la coesione sociale, la parità di opportunità e la qualità della vita ⁽⁷²⁾.

Nei Comunicati successivi ⁽⁷³⁾, i ministri dell'istruzione superiore sono tornati sul tema dell'apprendimento permanente e hanno evidenziato diverse aree che contribuiscono a costruire la cultura dell'apprendimento permanente nell'EHEA. Hanno sottolineato la necessità di migliorare lo sviluppo di percorsi di apprendimento flessibili, di creare opportunità per il riconoscimento dell'apprendimento pregresso, di stabilire quadri nazionali delle qualifiche e di realizzare una maggiore collaborazione tra istituti di istruzione superiore e vari partner esterni, inclusi i datori di lavoro.

Nel 2008, su richiesta delle autorità francesi, l'Associazione delle università europee (EUA) ha elaborato la Carta delle università europee sull'apprendimento permanente (EUA, 2009), redatta sotto forma di dieci impegni da parte delle università e dieci impegni da parte dei governi nell'affrontarne l'implementazione. Il documento è stato preparato sulla base delle ampie consultazioni con le università che fanno parte dell'EUA, le conferenze dei rettori e varie organizzazioni di parti interessate dell'istruzione superiore europea. Gli impegni coprono vari aspetti dell'apprendimento permanente, in particolare la necessità di assicurare l'offerta di programmi flessibili, attuali e innovativi rivolti a una popolazione studentesca diversificata, e la necessità di istituire sistemi per il riconoscimento di tutte le forme di apprendimento pregresso. La Carta cita anche la necessità di rafforzare un dialogo strutturato tra istituti di istruzione superiore e varie parti interessanti a diversi livelli.

Il contributo della Carta è stato approvato dal Comunicato di Lovanio/Louvain-la-Neuve (2009), che riconosce il nesso tra apprendimento permanente e l'obiettivo di ampliare la partecipazione e la necessità di politiche a sostegno dell'apprendimento permanente attraverso adeguate strutture organizzative e meccanismi di finanziamento ⁽⁷⁴⁾. Il Comunicato intende anche specificare ulteriormente il concetto di apprendimento permanente, affermando che

L'apprendimento permanente comporta il conseguimento di titoli, l'ampliamento delle conoscenze e della comprensione, l'acquisizione di nuove abilità e competenze, la propria crescita personale. I titoli possono essere conseguiti con percorsi di studio flessibili, inclusi quelli a tempo parziale, o con percorsi di apprendimento basati su esperienze di lavoro ⁽⁷⁵⁾.

⁽⁷²⁾ Verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Comunicato dei ministri europei dell'istruzione superiore, Praga, 19 maggio 2001.

⁽⁷³⁾ Berlino 2003, Bergen 2005, Londra 2007, Lovanio/Louvain-la-Neuve 2009.

⁽⁷⁴⁾ Il processo di Bologna 2020 – Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore nel prossimo decennio. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, Lovanio/Louvain-la-Neuve, 28-29 aprile 2009.

⁽⁷⁵⁾ Ibid.

Sintesi del capitolo

Sulla base delle priorità politiche individuate nei documenti sopraindicati, questo capitolo mira a esaminare specifici aspetti dell'apprendimento permanente del settore dell'istruzione superiore. Per conseguire questo obiettivo, considera innanzitutto come i diversi paesi comprendono e interpretano il concetto di apprendimento permanente nell'istruzione superiore. Quindi esamina il grado in cui l'apprendimento permanente è diventato una missione riconosciuta da parte degli istituti di istruzione superiore, nonché gli accordi finanziari in vigore per promuovere l'offerta di apprendimento permanente. Una parte sostanziale del capitolo è dedicata al tema dei modelli flessibili secondo i quali offrire programmi di istruzione superiore, con una particolare attenzione agli studi superiori a tempo parziale. Questa parte è seguita dall'analisi del grado in cui gli istituti di istruzione superiore nell'EHEA offrono la possibilità di riconoscimento dell'apprendimento pregresso. Prendendo in considerazione le informazioni fornite in tutte le sezioni del capitolo, la parte finale esamina il successo dei diversi sistemi di istruzione superiore nell'attrarre studenti non tradizionali a partecipare a programmi formali di istruzione superiore.

Va tenuto presente che anche altri capitoli del rapporto forniscono informazioni strettamente legate al tema dell'apprendimento permanente nell'istruzione superiore. Pertanto i contenuti di questo capitolo vanno integrati con le informazioni contenute in altre parti del rapporto, in particolare nel capitolo 4 sulla dimensione sociale nell'istruzione superiore e il capitolo 5 sui risultati dell'istruzione superiore e l'occupabilità.

6.1. Interpretazione nazionale del concetto di apprendimento permanente

La Carta delle università europee sull'apprendimento permanente riconosce che “il termine ‘apprendimento permanente’ comprende molti concetti [...] ed è soggetto a considerevoli interpretazioni a livello locale, regionale e nazionale” (EUA, 2008). Questo porta a un'analisi di come i diversi paesi dell'EHEA comprendono e interpretano il concetto di apprendimento permanente nell'ambito dei rispettivi sistemi di istruzione superiore.

I risultati dell'indagine BFUG mostrano che, sebbene nella maggioranza dei paesi dell'EHEA i documenti di indirizzo legati all'istruzione superiore parlino di apprendimento permanente, non forniscono necessariamente una definizione del termine. Laddove tale definizione esiste, spesso ha carattere molto ampio, riferendosi all'apprendimento “dalla culla alla tomba” o a tutte le attività di apprendimento svolte dagli individui nel corso della loro vita, siano esse formali, non formali o informali. Ne è un buon esempio la strategia *Skills for Scotland – a Lifelong Skills Strategy* adottata nel Regno Unito (Scozia) nel 2007.

Solo quando i paesi iniziano a riferire le principali forme di offerta di apprendimento permanente in cui gli istituti di istruzione superiore sono coinvolti emergono alcune differenze transnazionali. Queste differenze sono principalmente legate all'ampiezza dell'offerta che i singoli paesi associano all'apprendimento permanente nell'istruzione superiore. Mentre alcuni tipi di programmi vengono citati da pressoché tutti i paesi, altri sono menzionati meno frequentemente oppure raramente.

L'offerta più strettamente associata all'apprendimento permanente nell'istruzione superiore include corsi non formali offerti da istituti di istruzione superiore parallelamente ai loro programmi di diploma formali. Praticamente tutti i paesi dell'EHEA indicano questo tipo di offerta, sebbene possano utilizzare varie espressioni per descriverla, tra cui “corsi di istruzione superiore di breve durata” (Finlandia), “corsi al di fuori dello schema/dei programmi di studio di diploma accademico” (Santa Sede e Serbia) oppure “corsi di sviluppo professionale” (Regno Unito – Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord).

Parallelamente ai corsi non di diploma, una notevole proporzione di paesi dell'EHEA cita programmi di diploma offerti nell'ambito di vari accordi diversi dai tradizionali schemi a tempo pieno. Qui, i paesi fanno accenno a studi superiori flessibili, programmi a tempo parziale, apprendimento aperto, apprendimento a distanza, e-learning, studi esterni, corsi serali o nel fine settimana ecc. Tuttavia ci sono alcuni paesi che non fanno accenno a questo tipo di offerta, anche se i loro sistemi prevedono la possibilità per gli studenti di iscriversi con status formale diverso dallo status di studente a tempo pieno. Questo riguarda paesi come Armenia, Santa Sede, Lettonia, Moldova, Romania e Slovacchia (figura 6.2), e potrebbe indicare che questi paesi non includono i programmi formali di istruzione superiore offerti nell'ambito di accordi flessibili all'interno del loro concetto nazionale di apprendimento permanente nell'istruzione superiore.

Per quanto riguarda i due tipi di offerta sopra descritti, ovvero corsi non formali e programmi di diploma offerti secondo accordi flessibili, è importante notare che il confine può a volte essere labile. Ciò accade soprattutto nei paesi in cui gli studenti possono seguire moduli distinti o corsi di programmi di diploma, senza essere necessariamente iscritti a questi programmi. Tale possibilità esiste già in molti paesi dell'EHEA.

Un altro tipo di offerta frequentemente riscontrata nell'apprendimento permanente nell'istruzione superiore è l'area del miglioramento continuo e professionalizzante di qualifiche superiori già acquisite. Per quanto riguarda questo tipo di offerta, diversi paesi fanno accenno allo sviluppo professionale continuo di coloro che lavorano nel campo delle professioni regolamentate (ad es. insegnanti, medici ecc.).

Mentre tutti i tipi di offerta di istruzione superiore sopraindicati sono menzionati da almeno metà dei paesi dell'EHEA e possono pertanto essere considerati le componenti più comuni nell'apprendimento permanente nell'istruzione superiore, certe attività sono citate da un numero meno significativo di paesi. Per esempio, nonostante l'importanza politica attribuita al tema del riconoscimento dell'apprendimento pregresso, soltanto alcuni paesi (Belgio, Estonia, Francia, Islanda, Italia, Lussemburgo, Montenegro, Paesi Bassi, Portogallo e Svizzera) citano espressamente questo tipo di attività. Le informazioni fornite nel paragrafo 6.5, che esamina lo sviluppo del riconoscimento dell'apprendimento pregresso all'interno dell'EHEA, può in parte spiegare il motivo per cui il numero di paesi che cita questo tipo di offerta è ancora piuttosto basso.

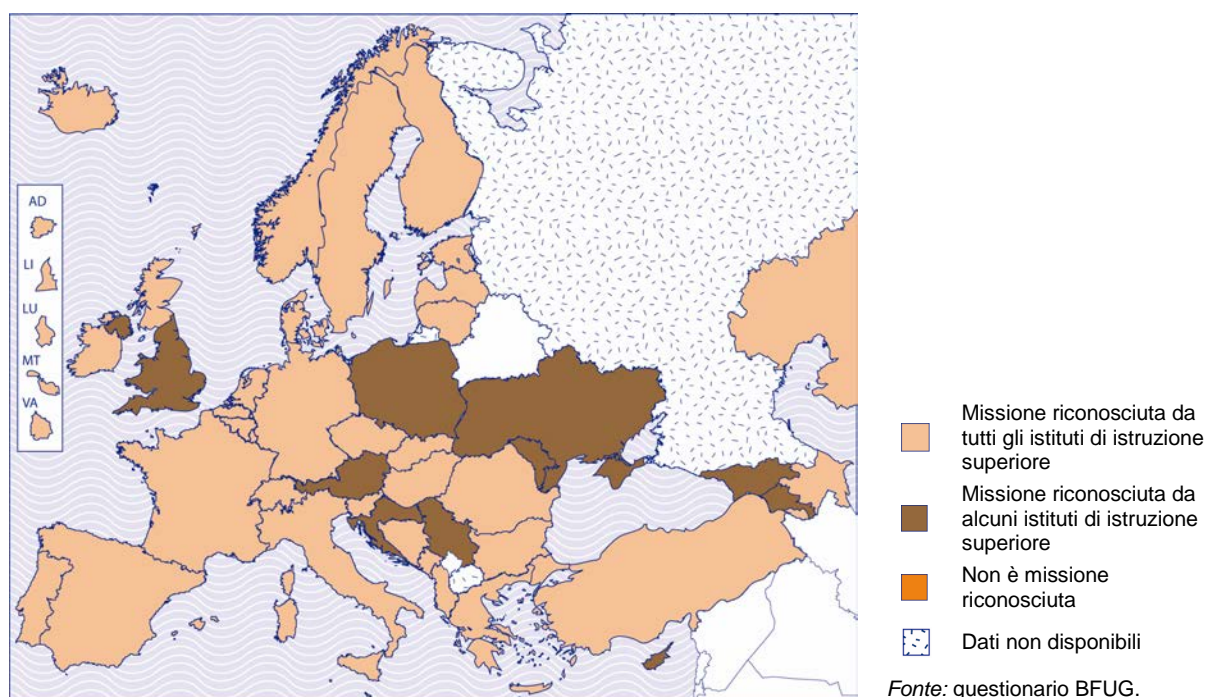
Altri tipi di attività citate solo da un limitato numero di paesi includono l'offerta personalizzata per settore/aziende e altri partner esterni (Germania, Ungheria, Italia, Malta, Moldova, Paesi Bassi, Slovenia e Regno Unito (Scozia)), offerta di lezioni aperte al pubblico, seminari, conferenze, tavole rotonde e laboratori (Austria, Liechtenstein, Moldova, Slovenia e Regno Unito)), servizi mirati di orientamento e consulenza (Francia, Ucraina e Regno Unito (Scozia)), servizi di accesso per attirare studenti non tradizionali (Portogallo e Regno Unito) e la possibilità per il pubblico in generale di utilizzare varie risorse dell'istruzione superiore, tra cui le biblioteche (Estonia e Ucraina). Sebbene questo non significhi che queste attività esistono soltanto nei paesi sopraindicati, potrebbe voler dire che non sono sempre percepite come elementi dell'apprendimento permanente nell'istruzione superiore.

In generale, l'apprendimento permanente nell'istruzione superiore appare un concetto frammentato, un mosaico di diversi tipi di offerta di apprendimento in cui il numero di elementi varia da un paese all'altro. Mentre, in alcuni paesi, un'ampia varietà di attività di istruzione superiore è vista alla luce del contributo all'apprendimento permanente, in altri casi la lista di programmi di apprendimento permanente in cui gli istituti di istruzione superiore sono comunemente coinvolti è ancora relativamente breve.

6.2. L'apprendimento permanente come missione riconosciuta dagli istituti di istruzione superiore

La posizione centrale dell'apprendimento permanente nei dibattiti politici si riflette nel fatto che, in oltre tre quarti dei paesi dell'EHEA, è una missione riconosciuta da tutti gli istituti di istruzione superiore. Nel resto dei paesi dell'EHEA, specificamente Armenia, Austria, Croazia, Cipro, Georgia, Moldova, Polonia, Serbia, Ucraina e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), è una missione riconosciuta da almeno alcuni istituti di istruzione superiore. I paesi che fanno parte della seconda categoria spesso affermano che gli istituti di istruzione superiore hanno un certo grado di autonomia in tal senso, e possono decidere se e fino a che punto includere l'apprendimento permanente nella propria missione.

Figura 6.1: Apprendimento permanente come missione riconosciuta dagli istituti di istruzione superiore, 2010/11



A prescindere dal fatto che l'apprendimento permanente sia una missione riconosciuta da tutti gli istituti di istruzione superiore o soltanto da alcuni di essi, diversi paesi indicano notevoli variazioni tra gli istituti nel grado di implementare l'apprendimento permanente. Ciò significa che, se in cui alcuni istituti l'apprendimento permanente è considerato missione principale (ad es. istituti che si concentrano sull'offerta di programmi flessibili di istruzione superiore, come le università aperte), in altri i flussi di attività legate all'apprendimento permanente potrebbero risultare meno significativi. In questo contesto, la Norvegia rappresenta un esempio interessante in quanto nel 2010 la percentuale media di studenti iscritti a programmi flessibili era del 6,3%, mentre in alcuni istituti di istruzione superiore fino al 40% degli studenti risultavano all'interno dell'offerta flessibile.

Gli istituti di istruzione superiore possono anche specializzarsi in determinati tipi di attività di apprendimento permanente, mentre altri elementi dell'apprendimento permanente potrebbero non essere inclusi nella loro offerta. In Austria, ad esempio, il settore della *Fachhochschule* (cioè il settore dell'istruzione superiore a orientamento professionale) è caratterizzato da una percentuale notevole di programmi flessibili (quasi il 50% dei programmi di studio assumono la forma di corsi serali), ma in questo settore l'offerta di percorsi di accesso alternativi basati sul riconoscimento dell'apprendimento pregresso è ancora molto limitata. Un altro esempio è rappresentato dalla Lituania, dove alcuni istituti di istruzione superiore sono stati coinvolti in progetti legati al riconoscimento dell'apprendimento

pregresso, mentre altri istituti hanno un'offerta ben consolidata di corsi mirati allo sviluppo professionale continuo degli insegnanti e dei formatori.

La maggioranza dei paesi dell'EHEA non individua restrizioni legali che potrebbero impedire agli istituti di istruzione superiore di offrire programmi o servizi di apprendimento permanente. Soltanto alcuni paesi citano restrizioni legali relative a diversi segmenti dell'apprendimento permanente nell'istruzione superiore. Tali restrizioni includono l'assenza di normative sul riconoscimento dell'apprendimento pregresso (Lettonia), l'impossibilità di proporre programmi di diploma secondo accordi flessibili (Serbia), restrizioni legate all'iscrizione dei partecipanti a singoli moduli dei programmi di diploma (Paesi Bassi) o l'impossibilità per gli istituti di istruzione superiore professionale di offrire studi di secondo ciclo (Danimarca).

6.3. Finanziamento dell'apprendimento permanente

Da una prospettiva politica, le informazioni sugli accordi finanziari legati all'apprendimento permanente sono generalmente considerate una questione di particolare interesse. Tuttavia, pressoché tutte le analisi comparative in questo campo evidenziano che il tema è particolarmente difficile da trattare (ad esempio EACEA/Eurydice, 2010). Questo è in parte il risultato di una mancata chiarezza concettuale sull'apprendimento permanente; ciò significa che, a seconda del contesto, il concetto può riferirsi a una gamma più ampia o più ristretta di offerta di istruzione superiore. La seconda difficoltà è legata al fatto che l'apprendimento permanente nell'istruzione superiore coinvolge generalmente varie fonti di finanziamento ed è spesso difficile individuare il contributo relativo di ciascuna fonte.

L'indagine BFUG mostra che, nel descrivere le modalità di finanziamento dell'apprendimento permanente, i paesi spesso citano diversi tipi di offerta di istruzione superiore, specificando gli accordi finanziari legati a ciascun tipo. Più comunemente, viene fatta una distinzione tra i programmi che portano al conseguimento di diplomi di istruzione superiore, inclusi i programmi offerti secondo vari accordi flessibili, e l'offerta di programmi che non portano al conseguimento di tali diplomi. Mentre il primo tipo di offerta è spesso coperto in parte o completamente dal budget pubblico, nel secondo caso il contributo del budget pubblico è generalmente meno significativo. Ciononostante, certi tipi di programmi non di diploma (ad es. sviluppo professionale continuo di coloro che lavorano nelle professioni regolamentate, corsi per disoccupati, programmi per i pensionati ecc.) sono comunemente finanziati/cofinanziati con risorse pubbliche.

In circa due terzi dei paesi dell'EHEA, gli istituti di istruzione superiore non dispongono di un budget pubblico riservato specificamente all'apprendimento permanente. Questo significa che le risorse per l'apprendimento permanente provengono dal budget generale degli istituti di istruzione superiore, e questi mezzi sono spesso combinati con altre risorse finanziarie. In 15 sistemi di istruzione superiore (su 47 per i quali sono disponibili i dati), sono presenti budget riservati specificamente all'apprendimento permanente, ma queste risorse finanziarie sono a volte dedicate a tipi particolari di offerta di apprendimento permanente. È questo il caso della Repubblica ceca, dove il budget per l'apprendimento permanente è volto a finanziare le università della terza età, o di Georgia e Slovenia, dove è comunemente utilizzato per coprire la formazione in servizio degli insegnanti e dei formatori.

A parte i budget generali o speciali degli istituti di istruzione superiore, altre risorse pubbliche contribuiscono al finanziamento dell'apprendimento permanente nell'istruzione superiore. Esse includono risorse dei fondi strutturali UE, risorse dei ministeri diversi da quelli responsabili per l'istruzione superiore e mezzi stanziati nel quadro di vari progetti/programmi, siano essi nazionali, regionali o locali. Il sostegno finanziario pubblico può anche assumere una forma indiretta, in particolare attraverso incentivi fiscali rivolti agli individui che partecipano ad attività di apprendimento permanente.

Soltanto pochissimi paesi sono in grado di quantificare il grado in cui l'offerta di apprendimento permanente nell'istruzione superiore è finanziata da fonti pubbliche. Laddove le informazioni sul grado di finanziamento pubblico sono disponibili, esse variano in modo significativo da un paese all'altro, il

che può essere parzialmente legato a una diversa comprensione del concetto di apprendimento permanente nell'istruzione superiore. Mentre Romania e Bosnia-Erzegovina affermano rispettivamente che il finanziamento pubblico dell'apprendimento permanente nell'istruzione superiore è nullo oppure molto modesto, i Paesi Bassi stimano che circa il 16% dell'offerta di apprendimento permanente sia finanziata dal budget pubblico, e Francia e Ungheria stimano che ammonti al 30% circa. Austria e in Norvegia riferiscono livelli più elevati di finanziamento pubblico. L'Austria stima una percentuale dell'85%, mentre la Norvegia indica che la maggior parte del finanziamento per l'apprendimento permanente proviene dal budget pubblico. Islanda e Malta sono gli unici paesi ad affermare che l'apprendimento permanente nell'istruzione superiore è a completo finanziamento pubblico.

L'investimento privato nell'apprendimento permanente nell'istruzione superiore dipende direttamente dal grado di finanziamento pubblico. Laddove sia richiesto un investimento privato, nella maggior parte dei casi è effettuato dai partecipanti stessi. Tuttavia può anche essere effettuato dai loro datori di lavoro, in particolare se il datore di lavoro ha richiesto al dipendente di svolgere il programma in questione, oppure se esistono specifici accordi locali o di settore tra datori di lavoro e dipendenti con riferimento all'istruzione e alla formazione continua. Inoltre l'apprendimento permanente può anche essere finanziato o cofinanziato con fondi collettivi, ai quali i datori di lavoro contribuiscono. È questo il caso della Comunità fiamminga del Belgio, della Francia e della Spagna, dove la normativa obbliga le aziende a contribuire al costo dell'istruzione e formazione continua attraverso contributi obbligatori, che dipendono dal tipo di azienda e dal numero dei dipendenti. Le risorse finanziarie raccolte possono essere utilizzate per finanziare vari schemi di istruzione e formazione e possono anche fornire sostegno agli individui che partecipano all'offerta di istruzione superiore.

L'elenco delle diverse fonti utilizzate per finanziare l'apprendimento permanente nell'istruzione superiore può essere integrato dai mezzi acquisiti dagli istituti di istruzione superiore stessi. Sebbene la Lettonia sia l'unico paese a indicare questa fonte, è probabile che esistano altri paesi in cui è legalmente possibile per gli istituti di istruzione superiore finanziare o cofinanziare l'apprendimento permanente con le risorse acquisite attraverso l'offerta di vari servizi, oppure attraverso donazioni private.

6.4. Promuovere l'offerta flessibile di programmi di istruzione superiore

In senso ampio, per flessibilità nell'istruzione superiore si intendono diversi modi con cui permettere ai soggetti di seguire percorsi educativi adatti alle loro esigenze. Questo paragrafo si concentra su un aspetto della flessibilità nell'istruzione superiore, e specificamente le modalità flessibili di offerta di programmi di istruzione superiore. Come mostrato nel paragrafo 6.2, una proporzione significativa di paesi dell'EHEA vede questo tipo di offerta come uno degli elementi chiave dell'apprendimento permanente nell'istruzione superiore.

Il presente paragrafo è diviso in quattro sottoparagrafi. Il primo si focalizza sui diversi approcci politici all'offerta flessibile di studi superiori. È seguito da un sottoparagrafo che verte sul grado in cui i sistemi di istruzione superiore forniscono status formali di studente diversi da quello a tempo pieno e l'impatto di questi status alternativi sulle condizioni di studio degli studenti. La terza parte considera il grado in cui gli istituti di istruzione superiore assicurano l'offerta di studi a tempo parziale, mentre l'ultima parte esamina il grado di partecipazione degli studenti a questo tipo di studi.

6.4.1. Politiche rivolte all'offerta flessibile di programmi di istruzione superiore

Uno degli obiettivi dell'indagine BFUG era esaminare se e fino a che punto le politiche dei diversi paesi dell'EHEA promuovono l'offerta flessibile di programmi di istruzione superiore. Secondo le informazioni fornite dalle autorità centrali, in quasi tutti i sistemi dell'EHEA (43 sui 47 per i quali sono

disponibili dati) esistono politiche che promuovono l'offerta flessibile di istruzione superiore. Tuttavia i paesi vedono il loro sostegno politico da prospettive molto diverse e indicano vari tipi di azioni politiche.

Diversi paesi, o regioni all'interno di paesi (Armenia, Azerbaigian, Comunità francese del Belgio, Bosnia-Erzegovina, Bulgaria, Croazia, Repubblica ceca, Georgia, Grecia, Portogallo, Romania, Serbia e Slovenia), associano il loro sostegno politico a quadri normativi che creano precondizioni per l'implementazione di studi superiori flessibili. Ciò generalmente significa che la normativa consente espressamente agli istituti di istruzione superiore di offrire programmi secondo accordi di studio flessibili e/o consente agli studenti di distribuire i propri corsi su un periodo di tempo più lungo rispetto alla durata tradizionale degli studi a tempo pieno.

Alcuni paesi (Andorra, Austria, Cipro, Finlandia, Paesi Bassi e Portogallo) vedono il loro sostegno politico in stretta relazione con quegli istituti di istruzione superiore che prestano particolare attenzione agli studi flessibili. La Finlandia, ad esempio, riferisce che i Politecnici (istituti professionali di istruzione superiore) generalmente offrono possibilità di e-learning e di lezioni serali o nei fine settimana. Anche la Norvegia fa parte di questo gruppo. Sebbene non citi istituti che si concentrano sull'offerta di studi flessibili, ha istituito un'agenzia sotto il Ministero dell'istruzione e della ricerca (*Norway Opening Universities*) dedicata alla promozione di corsi e programmi di studio flessibili presso gli istituti di istruzione superiore norvegesi.

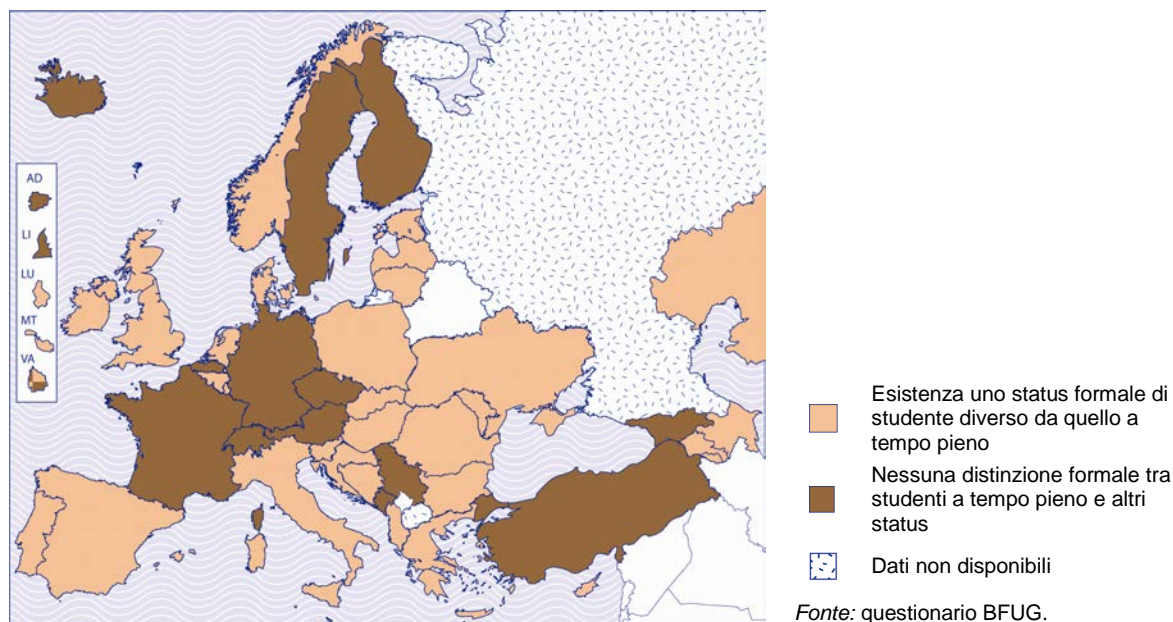
Tra le altre iniziative politiche che promuovono la flessibilità, i paesi o le regioni all'interno dei paesi indicano l'implementazione del riconoscimento dell'apprendimento pregresso (Danimarca, Comunità fiamminga del Belgio e Lussemburgo) o la modularizzazione dei programmi di istruzione superiore (Germania, Irlanda, Liechtenstein e Lussemburgo). Inoltre alcune autorità centrali indicano accordi finanziari legati a programmi flessibili di istruzione superiore, in particolare il fatto che gli studenti a tempo pieno e coloro che seguono studi flessibili siano trattati allo stesso modo a livello di tasse e/o di sostegno finanziario (per ulteriori dettagli, vd. paragrafo 6.4.2, figura 6.3).

Infine, alcuni paesi fanno accenno ai loro documenti politico-strategici, che includono un riferimento specifico all'obiettivo del miglioramento della flessibilità dell'offerta di istruzione superiore e delle possibilità per gli studenti di intraprendere studi flessibili. Tali documenti sono presenti in Estonia (Strategia per l'istruzione superiore 2006-2015), Irlanda (Strategia nazionale per l'istruzione superiore fino al 2030), Slovenia (Piano generale per l'istruzione superiore 2011-2020) e Regno Unito (Scozia) (Lettera di orientamento del governo scozzese al Consiglio scozzese per i finanziamenti).

6.4.2. Studiare nell'istruzione superiore con uno status formale diverso da quello di studente a tempo pieno

Parallelamente allo status di studente a tempo pieno, la maggioranza dei paesi riconosce formalmente almeno un ulteriore status di studente. La figura 6.2 fornisce una panoramica della situazione nell'EHEA. Mostra che, su 47 sistemi di istruzione superiore per i quali sono disponibili dati, in circa due terzi c'è uno status ufficiale di studente diverso dallo status di studente a tempo pieno. Negli altri sistemi di istruzione superiore si osservano varie situazioni. Nella maggioranza di essi, c'è solo uno status ufficiale di studente, cioè lo status di "studente" senza ulteriori distinzioni. In altri casi possono esserci diversi status formali di studente, ma la distinzione non si basa sulla dicotomia "status di studente a tempo pieno" versus "status alternativo di studente" (in Repubblica ceca, ad es., la normativa distingue tra studi "in presenza", "a distanza" e "combinati"). La Santa Sede rappresenta un caso speciale, in quanto i suoi istituti di istruzione superiore sono principalmente situati al di fuori del suo territorio e pertanto seguono vari modelli in termini di offerta di status alternativi di studente.

Figura 6.2: Presenza di uno status formale di studente diverso dallo status di studente a tempo pieno, 2010/11



Nei paesi che distinguono formalmente tra studenti a tempo pieno e studenti con altri status, lo status alternativo più comune è quello di studente a tempo parziale. Tuttavia, i paesi che riconoscono formalmente lo status di studente a tempo parziale non lo definiscono necessariamente nello stesso modo.

Più generalmente, la definizione di status di studente a tempo parziale si basa sul carico di lavoro degli studenti, spesso misurato in crediti ECTS. Laddove venga utilizzato questo concetto, gli studenti a tempo parziale sono generalmente definiti come coloro che acquisiscono meno di 60 crediti ECTS per anno accademico e meno di 30 crediti ECTS per semestre (ad es. Irlanda e Malta). Ci sono anche delle variazioni, come ad esempio a Cipro, dove gli studenti a tempo parziale sono tenuti ad acquisire meno di 25 crediti per semestre, oppure in Lussemburgo, dove si iscrivono soltanto per 15-20 crediti ECTS per semestre.

Il carico di lavoro degli studenti a tempo parziale può anche essere espresso in ore/settimane di studio anziché in crediti ECTS. È questo il caso del Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), dove lo studente a tempo parziale è uno studente che non rientra nella categoria di studente a tempo pieno, e dove studiare a tempo pieno significa studiare almeno 21 ore alla settimana per almeno 24 settimane all'anno.

Nel Regno Unito (Scozia) e Lettonia, la definizione di studente a tempo parziale unisce i due approcci sopraindicati, il che significa che si riferisce ai crediti e alle ore dedicate agli studi superiori. In Scozia, gli studenti a tempo parziale sono definiti come coloro che studiano per almeno di 120 crediti SCQF (60 ECTS), meno di 24 settimane all'anno, e meno di 21 ore alla settimana in media. In Lettonia sono definiti come studenti che acquisiscono meno di 40 crediti LV (60 ECTS) all'anno con un carico di lavoro inferiore a 40 ore alla settimana.

Sebbene anche l'Estonia basi la sua definizione sul carico di lavoro degli studenti, definisce gli studenti a tempo parziale in termini di percentuale del carico di lavoro di quelli a tempo pieno. Ci si aspetta che gli studenti a tempo parziale svolgano complessivamente meno del 75% del carico di studio annuo degli studenti a tempo pieno.

In alcuni paesi (ad es. Bulgaria, Ungheria e Moldavia), la definizione di studenti a tempo parziale non si riferisce al carico di lavoro, ma alla loro limitata partecipazione diretta alle sessioni di studio. Ciò significa che, in linea di principio, gli studenti a tempo parziale devono conseguire lo stesso numero di crediti di quelli a tempo pieno, ma ci si aspetta che dedichino più tempo ad attività di studio individuale.

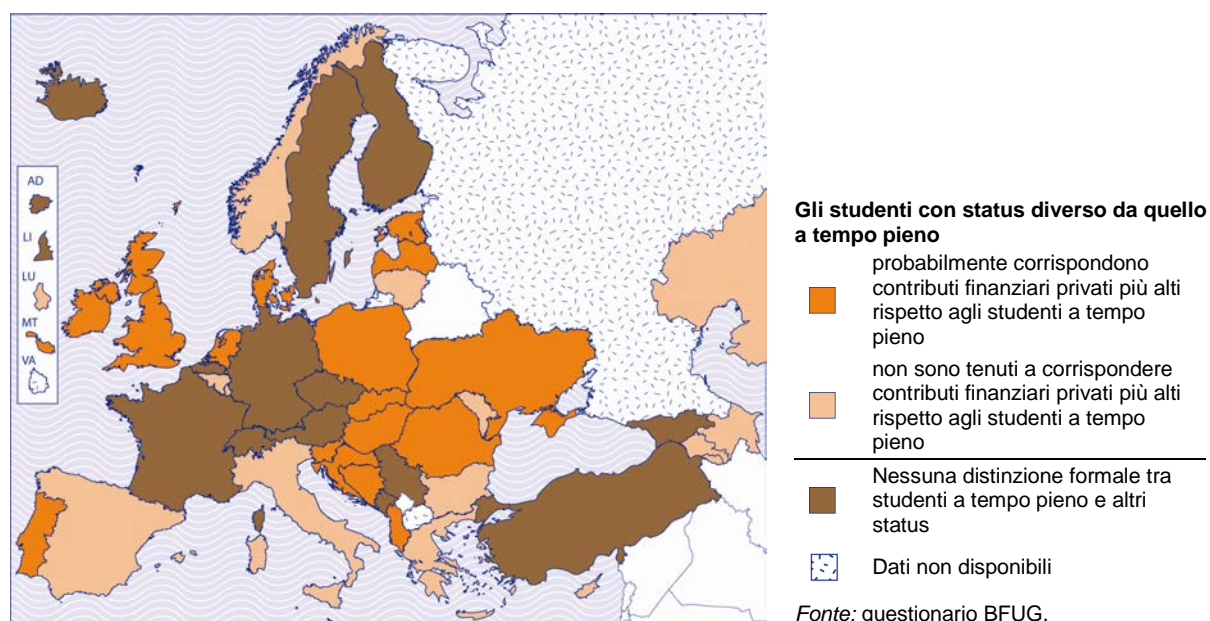
Diversi paesi che hanno partecipato all'indagine BFUG affermano che lo status di studente a tempo parziale esiste all'interno dei rispettivi sistemi di istruzione superiore, ma non ne forniscono una definizione. Due di questi paesi, Italia e Polonia, indicano che i documenti di indirizzo relativi all'istruzione superiore citano espressamente la possibilità di offrire studi a tempo parziale, ma spetta ai singoli istituti di istruzione superiore definire i requisiti legati allo status di studente a tempo parziale. È probabile che questo valga anche per altri paesi in cui esiste lo status formale di studente a tempo parziale ma non ne viene fornita una definizione.

Anche se lo status di studente a tempo parziale è lo status più comune dopo quello di studente a tempo pieno, ci sono anche paesi che indicano altri status, come quello di studente esterno (Slovacchia e Ucraina) o di studente a distanza (Bulgaria, Ungheria e Ucraina). Inoltre, in alcuni paesi, esistono più di due status formali di studente. Nei Paesi Bassi, ad esempio, parallelamente allo status di studente a tempo pieno e a tempo parziale, esiste anche un duplice status di studente, che riguarda coloro che uniscono gli studi a un'esperienza lavorativa in un campo correlato.

Danimarca e Comunità francese del Belgio rappresentano casi piuttosto specifici, in quanto la loro distinzione tra i diversi status di studente si lega all'esistenza di diversi sottosistemi di istruzione superiore. Il primo paese indica studenti che studiano all'interno del sistema di istruzione superiore professionale per adulti, mentre la Comunità francese del Belgio indica studenti che seguono studi all'interno del sottosistema dell'Istruzione per l'avanzamento sociale (cioè un sottosistema rivolto agli studenti maturi).

Lo status formale diverso da quello a tempo pieno influenza le condizioni in cui gli studenti seguono gli studi, in particolare gli aspetti finanziari. Ciò include tasse accademiche, borse di studio, prestiti e altri aiuti finanziari ai quali gli studenti possono avere diritto. La figura 6.3 fornisce una panoramica della situazione nell'EHEA.

Figura 6.3: Impatto dello status formale di studente sugli accordi finanziari legati agli studi superiori, 2010/11



In diversi paesi (Albania, Bosnia-Erzegovina, Croazia, Danimarca, Estonia, Ungheria, Irlanda, Lettonia, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Romania, Slovenia, Slovacchia, Ucraina e Regno Unito), gli studi a tempo parziale sono probabilmente legati a maggior investimenti finanziari privati rispetto agli studenti a tempo pieno. Ciò si esprime in vari modi, diretti e indiretti. In Slovenia e Regno Unito, ad esempio, le tasse accademiche per gli studi a tempo parziale non sono regolamentate e possono essere stabilite dagli istituti di istruzione superiore stessi, mentre le tasse accademiche per gli studi a tempo pieno sono regolamentate a livello centrale. Analogamente, in Estonia, gli studenti a tempo parziale non sono espressamente tenuti a pagare tasse più alte, ma poiché esistono solo pochissime strutture finanziate dallo stato per questa categoria di studenti, spesso questi devono

provvedere autonomamente a coprire le spese di frequenza. In Irlanda, gli studenti a tempo parziale non possono partecipare alla *Free Fees Initiative* (iniziativa tasse gratuite), grazie alla quale gli studenti a tempo pieno sono esonerati dal pagamento di tasse accademiche.

Il sostegno agli studenti è un'altra area in cui si osservano differenze tra studenti a tempo pieno e a tempo parziale. In Irlanda, Lettonia e Paesi Bassi, ad esempio, gli studenti a tempo parziale non possono richiedere borse di studio, e a Malta solo alcune categorie di studenti a tempo parziale possono avere accesso a questo tipo di sostegno. L'Ungheria afferma che, contrariamente agli studenti a tempo pieno, quelli a tempo parziale non possono richiedere forme di sostegno basate sulla necessità. In Croazia, chi studia a tempo parziale non ha diritto a molti benefit per gli studenti, incluso vitto e alloggio sovvenzionati e assicurazione sanitaria, mentre in Estonia gli studenti a tempo parziale non possono richiedere prestiti. Sebbene il Regno Unito offra sostegno finanziario sia agli studenti a tempo pieno che a quelli a tempo parziale, ciascuna categoria di studenti è coperta da un diverso schema di sostegno finanziario.

Alcuni paesi o regioni all'interno di paesi (Armenia, Azerbaigian, Comunità francese del Belgio, Bulgaria, Cipro, Grecia, Italia, Kazakistan, Lituania, Lussemburgo, Moldova, Norvegia e Spagna) indicano che non c'è differenza tra studi a tempo pieno e a tempo parziale a livello di tasse e di sostegno finanziario. In base alla definizione di studente a tempo parziale di ciascun paese (vd. informazioni fornite all'inizio di questo paragrafo), ciò può assumere significati diversi. Nei paesi in cui gli studenti a tempo parziale acquisiscono un numero di crediti meno significativo per anno accademico rispetto agli studenti a tempo pieno, le tasse e il sostegno sono calcolati in relazione al carico di lavoro degli studenti; in altre parole, se gli studenti ottengono meno crediti, pagano meno tasse e possono richiedere meno sostegno finanziario (ad es. in Italia e Lituania). Nei paesi in cui gli studenti a tempo pieno e a tempo parziale conseguono lo stesso numero di crediti, le tasse e il sostegno sono identici per entrambe le categorie di studenti (ad es. in Bulgaria e Moldova).

Tra i paesi in cui gli studenti a tempo parziale corrispondono contributi finanziari privati più alti rispetto agli studenti a tempo pieno, soltanto due paesi – Irlanda e Slovenia – affermano che stanno considerando una riforma del sistema a favore degli studenti a tempo parziale. In Irlanda, la *National Strategy for Higher Education to 2030* (Strategia nazionale per l'istruzione superiore fino al 2030) raccomanda la rimozione dei disincentivi agli studi a tempo parziale, mentre in Slovenia il Piano generale per l'istruzione superiore 2011-2020 include l'obiettivo politico di eliminare le tasse accademiche per gli studi a tempo parziale.

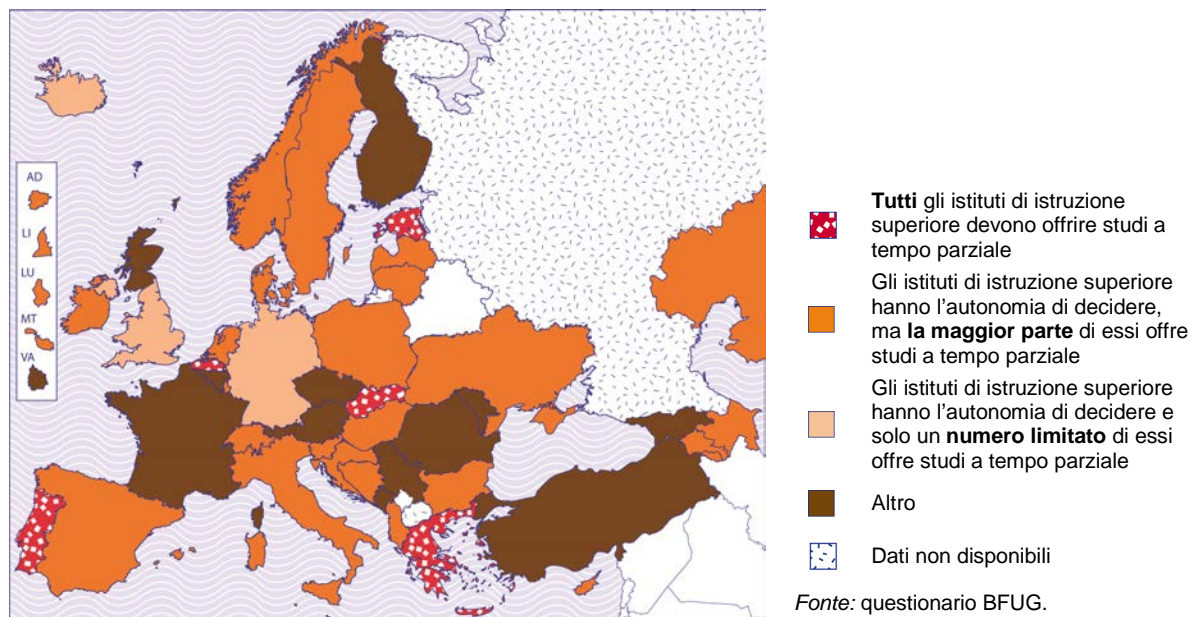
6.4.3. Offerta di studi a tempo parziale da parte degli istituti di istruzione superiore

In molti paesi dell'EHEA, gli istituti di istruzione superiore hanno l'autonomia di decidere se offrire studi diversi da quelli a tempo pieno (vd. figura 6.4). La maggior parte di questi paesi specifica che la maggioranza degli istituti di istruzione superiore offre studi a tempo parziale, mentre tre sistemi (Germania, Islanda e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)) indicano che soltanto un numero limitato di istituti offre questo tipo di studi. La Comunità fiamminga del Belgio, Estonia, Grecia, Polonia e Slovacchia sono gli unici sistemi a riferire che tutti gli istituti di istruzione superiore devono offrire studi a tempo parziale.

Confrontando le figure 6.2 e 6.4, si nota che sette sistemi di istruzione superiore senza distinzione formale tra status di studente a tempo pieno e altro status, precisamente Andorra, Comunità fiamminga del Belgio, Germania, Islanda, Liechtenstein, Svezia e Svizzera, indicano fino a che punto gli istituti di istruzione superiore assicurano l'offerta a tempo parziale. Le informazioni contestuali fornite da alcuni di questi paesi consentono di comprendere meglio la loro situazione. Ad esempio, nella Comunità fiamminga del Belgio non esiste lo status di studente a tempo parziale, ma tutti gli istituti di istruzione superiore devono offrire percorsi di studio flessibili che consentano agli studenti di acquisire meno di 60 ECTS per anno accademico. La Germania indica che, anche se non esiste lo status formale di studente a tempo parziale, gli istituti di istruzione superiore hanno l'autonomia di

offrire studi a tempo parziale, e diversi *Länder* hanno adottato normative che disciplinano questo tipo di studio.

Figura 6.4: Offerta di studi a tempo parziale da parte degli istituti di istruzione superiore, 2010/11



La categoria "altro" si riferisce alle situazioni che non possono essere descritte utilizzando la categorizzazione predefinita. In Moldova, ad esempio, il grado in cui sono offerti studi a tempo parziale è definito annualmente del Ministero dell'istruzione in base alle esigenze del mercato del lavoro. Di conseguenza, il grado di offerta di studi a tempo parziale cambia da un anno all'altro. Nella Comunità francese del Belgio, l'offerta di studi a tempo parziale dipende dal sottosettore dell'istruzione superiore. Tutti i programmi organizzati nell'ambito del sottosettore dell'Istruzione per l'avanzamento sociale (un sottosettore rivolto agli studenti maturi) sono programmi a tempo parziale, mentre per quanto riguarda l'istruzione superiore tradizionale, i programmi a tempo parziale sono offerti dalla maggioranza degli istituti. Nel Regno Unito (Scozia), gli istituti di istruzione superiore non sono espressamente tenuti a offrire studi a tempo parziale, ma nella pratica lo fanno tutti.

La categoria sopraindicata è anche citata da diversi paesi senza status formale di studi a tempo parziale e/o studenti a tempo parziale (Austria, Repubblica ceca, Finlandia, Francia, Georgia, Montenegro, Serbia e Turchia; vd. anche figura 6.2). Tuttavia, come già detto in precedenza nel corso di questo paragrafo, l'assenza di uno status formale a tempo parziale non significa necessariamente che gli istituti di istruzione superiore non assicurino un'offerta flessibile. In questo contesto, il Montenegro afferma che gli istituti di istruzione superiore in genere offrono agli studenti la possibilità di iscriversi a un numero limitato di crediti e di fatto seguire studi a tempo parziale. Una situazione simile è indicata dalla Finlandia, confermata anche dalla figura 6.9 del paragrafo 6.4.4, dove circa il 25% degli studenti dell'istruzione superiore è costituito da studenti a bassa intensità di studio (cioè studenti che dedicano solo un massimo di 20 ore alla settimana ai loro studi). Nella Repubblica ceca, la normativa sull'istruzione superiore non menziona studi a tempo pieno e/o a tempo parziale, ma parla di "studi in presenza", "a distanza" e "combinati". Ciò significa che la normativa fa un accenno diretto agli studi flessibili, ma utilizza una concettualizzazione leggermente diversa. Gli istituti di istruzione superiore in genere offrono programmi di studio a distanza o combinati.

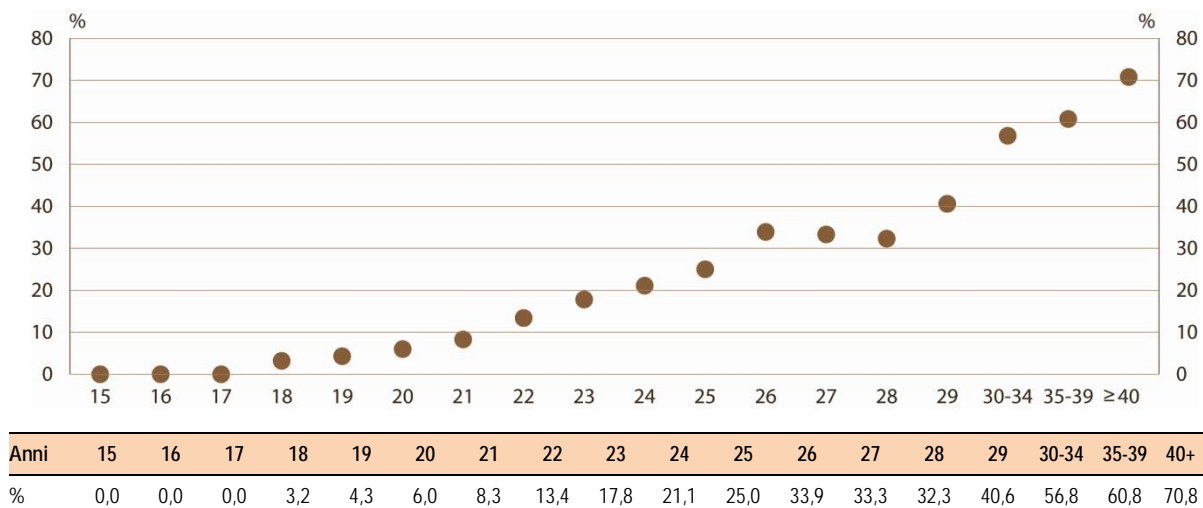
6.4.4. Dati statistici sulla partecipazione degli studenti a percorsi di studi a tempo parziale

Le informazioni sul grado in cui gli istituti di istruzione superiore assicurano l'offerta di opzioni di studio flessibili (vd. paragrafo 6.4.3) possono essere integrate dai dati sulla partecipazione degli studenti all'offerta a tempo parziale. I livelli di partecipazione sono esaminati attraverso due diverse serie di dati, che rappresentano due diversi approcci agli studi a tempo parziale. Sono valutati innanzitutto attraverso dati amministrativi (raccolta dati UOE), quindi attraverso le valutazioni degli studenti sul loro status formale e l'intensità dello studio (ricerca Eurostudent).

Secondo la definizione operativa utilizzata nell'ambito della raccolta dati UOE, un individuo è considerato studente a tempo parziale se segue un programma educativo che richiede meno del 75% del carico di studio a tempo pieno. Nonostante alcuni limiti che questa definizione operativa presenta ⁽⁷⁶⁾, la raccolta dati UOE consente di valutare vari aspetti della partecipazione agli studi a tempo parziale.

La figura 6.5 indica chiaramente che l'età è un fattore importante nella decisione degli studenti di seguire studi a tempo parziale, e che gli studenti più grandi hanno molte più probabilità di studiare a tempo parziale rispetto a quelli più giovani. Meno del 10% degli studenti della tipica età di accesso all'istruzione superiore sceglie di studiare a tempo parziale, mentre la percentuale degli studenti a tempo parziale con più di 20 anni si colloca tra il 30% e il 40%. Raggiunti i 30 anni, gli studenti hanno ancora più probabilità di studiare a tempo parziale (più del 50% studia a tempo parziale) e, tra coloro che hanno più di 40 anni, soltanto un terzo sceglierà una modalità di studio a tempo pieno.

Figura 6.5: Mediana delle percentuali dei paesi per gli studenti a tempo parziale nell'istruzione terziaria, per età, 2008/09



Nota: Per ulteriori dettagli sulla copertura in termini di paesi di riferimento, vd. Glossario e note metodologiche.

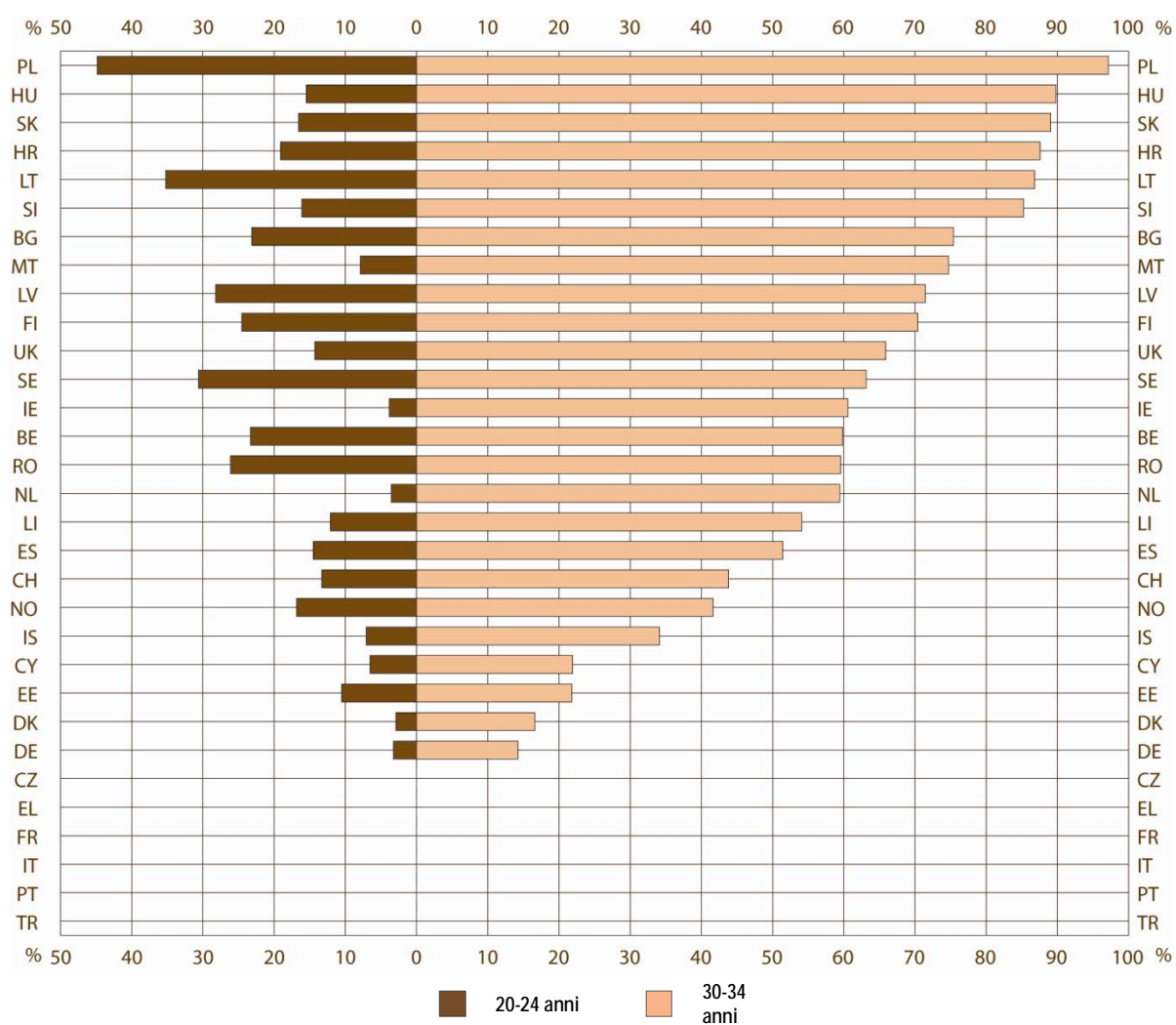
Fonte: Eurostat, UOE.

⁽⁷⁶⁾ I paesi possono differire parzialmente nel modo in cui misurano il carico di studio degli studenti. Idealmente il carico di studio dovrebbe essere misurato in termini di valore o progresso accademico, ma può anche essere misurato in termini di impegno di tempo/risorse o tempo trascorso in aula. I dati nazionali disponibili per i paesi tendono a dettare quali di questi metodi sono utilizzati dai paesi per categorizzare gli studenti come studenti a tempo pieno o a tempo parziale (UNESCO, OCSE ed Eurostat, 2010).

La figura 6.6 fornisce informazioni sulla situazione dei singoli paesi per i quali sono disponibili dati, illustrando la partecipazione agli studi a tempo parziale di coloro che hanno tra 20 e 24 anni (che rappresentano la categoria degli studenti “tradizionali” dell’istruzione superiore ⁽⁷⁷⁾) e tra i 30-34 anni (che rappresentano la categoria degli “studenti maturi”). Per tutti i paesi, la figura conferma che più gli studenti sono avanti con gli anni, più probabilità hanno di studiare a tempo parziale. La figura mostra anche che, in paesi come Belgio, Bulgaria, Finlandia, Lettonia, Lituania, Polonia, Romania e Svezia, anche gli studenti “tradizionali” dell’istruzione superiore spesso scelgono studi a tempo parziale (almeno il 20% sceglie questa modalità di studio).

Nella maggioranza dei paesi, la partecipazione agli studi a tempo parziale è almeno tre volte superiore per coloro che hanno tra i 30 e i 34 anni rispetto a coloro che hanno tra i 20 e i 24 anni. In Belgio, Estonia, Finlandia, Lettonia, Lituania, Norvegia, Polonia, Romania e Svezia, i livelli di partecipazione delle due fasce d’età sono leggermente più equilibrati, ma la partecipazione degli studenti più avanti con gli anni a studi a tempo parziale è sempre almeno due volte superiore rispetto a quella di coloro che hanno 20-24 anni. In sei paesi – Croazia, Ungheria, Lituania, Polonia, Slovacchia e Slovenia –, oltre l’80% degli studenti dell’istruzione superiore nella fascia 30-34 anni è a tempo parziale.

Figura 6.6: Percentuale di studenti a tempo parziale, per paese e per età, 2008/09



(77) Nota: in alcuni paesi, gli studenti “tradizionali” dell’istruzione superiore sono leggermente più vecchi che nella maggioranza degli altri paesi. Ad esempio in Danimarca e in Svezia, l’età di partenza più comune per gli studenti del primo ciclo è superiore ai 21 anni (EACEA/Eurydice, 2010). Per ulteriori dettagli, vd. la pubblicazione Eurostat *Trends in European education during the last decade* (Mejer, Turchetti e Gere, 2011).

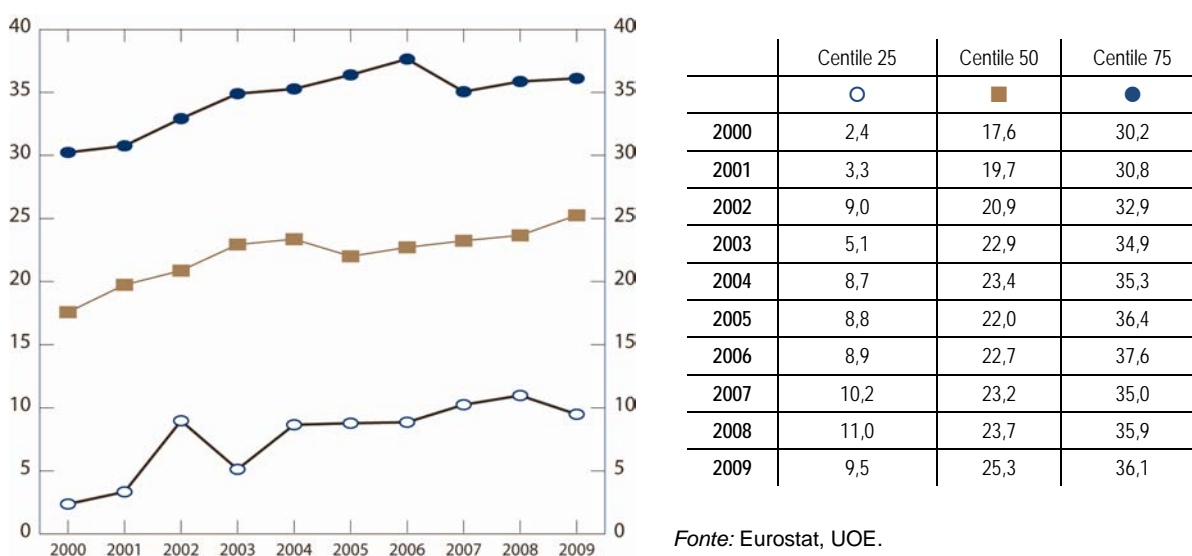
(%)	PL	HU	SK	HR	LT	SI	BG	MT	LV	FI	UK	SE	IE	BE	RO	NL
20-24 anni	44,8	15,5	16,6	19,1	35,2	16,1	23,1	7,9	28,2	24,6	14,3	30,6	3,8	23,3	26,1	3,6
30-34 anni	97,2	89,8	89,1	87,6	86,8	85,2	75,4	74,7	71,4	70,4	65,9	63,1	60,6	59,8	59,6	59,4
	LI	ES	CH	NO	IS	CY	EE	DK	DE	CZ	EL	FR	IT	PT	TR	
20-24 anni	12,1	14,5	13,3	16,8	7,1	6,5	10,5	2,9	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
30-34 anni	54,1	51,4	43,8	41,6	34,1	21,9	21,8	16,6	14,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	

Fonte: Eurostat, UOE.

All'altro estremo della scala si trova un gruppo di sei paesi (Repubblica Ceca, Francia, Grecia, Italia, Portogallo e Turchia) in cui, indipendentemente dall'età degli studenti, la partecipazione agli studi a tempo parziale è nulla. La figura 6.2. nel paragrafo 6.4.2 indica che alcuni di questi paesi offrono uno status formale di studente diverso da quello a tempo pieno (Grecia, Italia e Portogallo) ⁽⁷⁸⁾, mentre altri paesi non distinguono tra studenti a tempo pieno e studenti con altri status (Repubblica ceca, Francia e Turchia).

I dati delle tendenze relativi a tutte le fasce d'età mostrano che, tra il 2000 e il 2009, a livello di mediana, lo studio a tempo parziale è aumentato dal 17,6% al 25,3% (figura 6.7; per la copertura in termini di paesi di riferimento, vd. Glossario e note metodologiche). Questo aumento è il risultato di un maggior numero di iscrizioni di studenti a tempo parziale nella maggioranza dei paesi considerati.

Figura 6.7: Mediana delle percentuali di studenti a tempo parziale nell'istruzione terziaria, per anno, 2000-2009



Rispetto alla raccolta dati UOE, l'indagine Eurostudent considera la partecipazione degli studenti a percorsi di studio a tempo parziale da una prospettiva diversa. Invece di utilizzare una definizione operativa di studi/studenti a tempo parziale, prende in considerazione l'autodichiarazione degli studenti sul loro status formale (per ulteriori dettagli, vd. Glossario e note metodologiche). I dati relativi ai 20 paesi EHEA indicano che, in media, indipendentemente dall'età, il 18,5% degli studenti ha uno status formale di studente a tempo parziale.

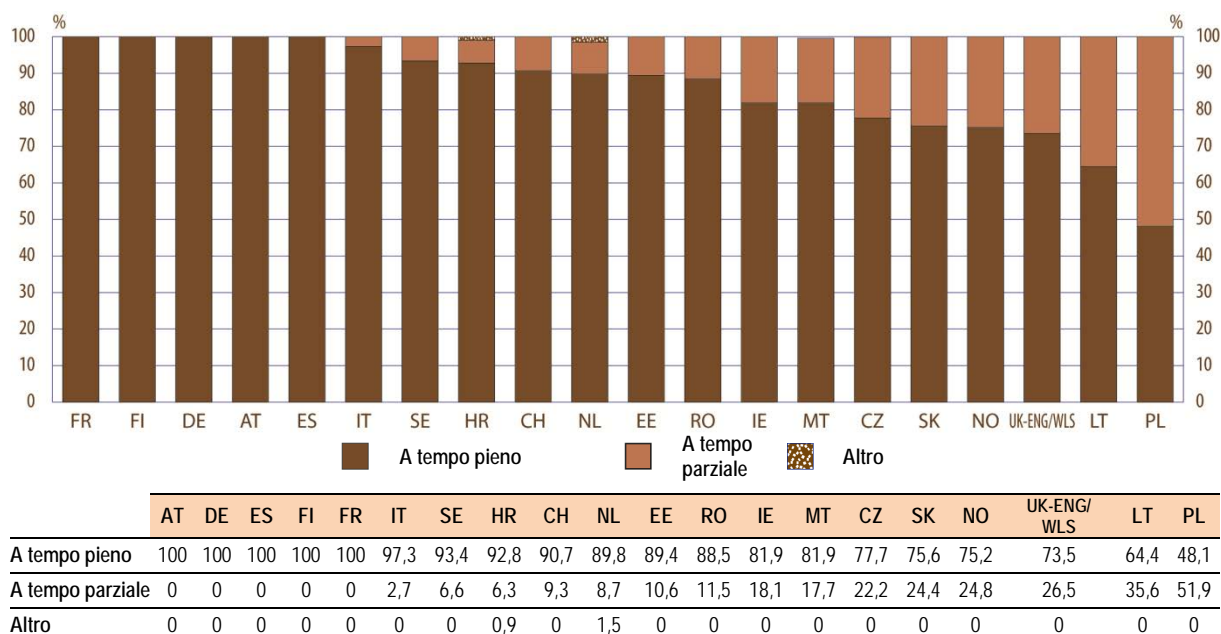
Considerando la situazione dei singoli paesi, si osservano alcune importanti differenze transnazionali nella proporzione di studenti che si definiscono con uno status formale di studente a tempo parziale (figura 6.8). In Polonia, uno studente su due afferma di avere lo status formale di studente a tempo parziale, e in Lituania, Norvegia e Regno Unito (Inghilterra e Galles) almeno uno studente su quattro è

⁽⁷⁸⁾ Nota: in Grecia e Portogallo, lo status di studente a tempo parziale è stato introdotto solo da poco.

formalmente uno studente a tempo parziale. All'altro estremo si trovano cinque paesi – Austria, Finlandia, Francia, Germania e Spagna – in cui la proporzione di coloro che sono formalmente iscritti come studenti a tempo parziale è nulla. I dati contestuali forniti nel paragrafo 6.4.2 (vd. Figura 6.2) confermano che, in tutti questi paesi tranne la Spagna, non esiste distinzione formale tra studenti a tempo pieno e a tempo parziale. È anche interessante notare che, in Croazia e nei Paesi Bassi, una piccola proporzione di studenti (1-2%) è iscritta con uno status formale diverso da quello di studente a tempo pieno o a tempo parziale. Nei Paesi Bassi, questi studenti sono probabilmente quelli che seguono gli studi superiori duali (per ulteriori dettagli, vd. paragrafo 6.4.2).

L'indagine Eurostudent consente anche di valutare il rapporto tra lo status formale di studente e il numero di ore che gli studenti dedicano ad attività legate allo studio nel corso di una settimana tipica, cioè corsi frontali e studio personale.

Figura 6.8: Studenti per status formale di iscrizione (autodichiarato) in %, 2009/10

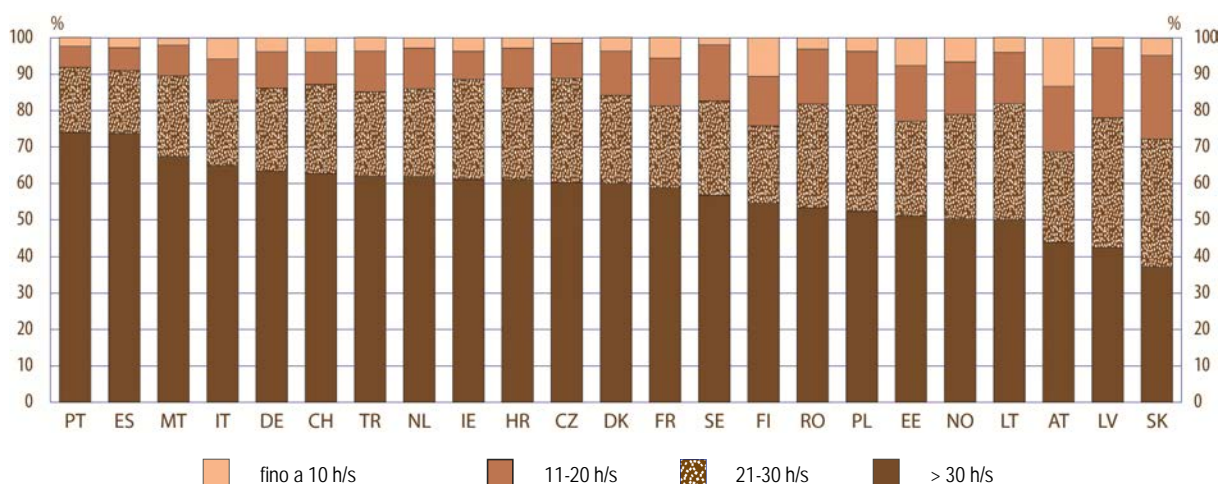


Fonte: Eurostudent.

La figura 6.9 si riferisce a una tipica settimana di studio degli studenti che si considerano con status di studente a tempo pieno nel rispettivo sistema nazionale. Mostra come, in ciascuno dei paesi considerati, una maggioranza di studenti a tempo pieno (dal 69% in su) affermi di dedicare più di 20 ore alla settimana ad attività legate allo studio. Più della metà di questi studenti dedica addirittura più di 30 ore alla settimana agli studi. Tuttavia, in alcuni paesi, una notevole proporzione di studenti a tempo pieno afferma di dedicare soltanto un massimo di 20 ore alla settimana agli studi. Ciò vale in modo particolare per Austria, Finlandia e Slovacchia, dove almeno uno studente a tempo pieno su quattro è caratterizzato da un'intensità di studio relativamente bassa. Prendendo in considerazione la situazione di tutti i paesi, in media il 17% degli studenti in possesso di uno status ufficiale di studente a tempo pieno afferma di non dedicare più di 20 ore alla settimana ad attività legate allo studio. Pertanto, in termini di intensità di studio, questi studenti possono essere considerati di fatto come studenti a tempo parziale.

Oltre all'intensità di studio degli studenti a tempo pieno, l'indagine Eurostudent considera anche l'intensità di studio degli studenti a tempo parziale. Mostra che, mentre l'intensità di studio generale degli studenti con status formale di studente a tempo parziale è inferiore a quella degli studenti a tempo pieno, una certa proporzione di studenti a tempo parziale è caratterizzata da elevata intensità di studio (cioè questi studenti possono essere considerati di fatto studenti a tempo pieno). La proporzione di questi studenti è particolarmente elevata in Croazia, Polonia e Svizzera (per ulteriori dettagli, vd. Eurostudent, 2011).

Figura 6.9: Studenti a tempo pieno per ore dedicate ad attività legate allo studio in una settimana tipica, in %, 2009/10



	PT	ES	MT	IT	DE	CH	TR	NL	IE	HR	CZ	DK	FR	SE	FI	RO	PL	EE	NO	LT	AT	LV	SK
fino a 10 ore/settimana	2,4	2,7	1,9	5,7	3,8	3,9	3,7	2,8	3,7	2,8	1,5	3,7	5,7	1,9	10,6	3,1	3,7	7,5	6,6	4,1	13,3	2,8	4,7
11-20 ore/settimana	5,8	6,2	8,4	11,3	10,0	8,9	11,2	11,2	7,7	11,0	9,6	12,2	13,1	15,4	13,6	15,1	14,8	15,3	14,4	14,1	18,1	19,3	23,0
21-30 ore/settimana	18,0	17,4	22,2	18,1	22,8	24,5	23,2	24,1	27,5	25,2	28,7	24,2	22,5	26,0	21,2	28,5	29,2	26,1	28,8	31,9	24,6	35,5	35,0
> 30 ore/settimana	73,9	73,7	67,4	64,8	63,4	62,7	62,0	61,9	61,1	61,0	60,2	60,0	58,8	56,7	54,6	53,3	52,3	51,0	50,2	50,0	44,0	42,5	37,2

In generale, i diversi indicatori presentati in questo paragrafo mostrano che la partecipazione degli studenti agli studi a tempo parziale può essere affrontata da diverse prospettive. Sebbene ogni singolo approccio abbia i propri limiti e svantaggi, messi insieme consentono di comprendere meglio i fenomeni che interessano gli studi a tempo parziale. Questi indicatori mostrano anche che i confronti tra paesi sulle modalità di studio flessibili nell'istruzione superiore devono essere operati con cautela, tenendo presente la complessità di questo tema.

6.5. Riconoscimento dell'apprendimento pregresso

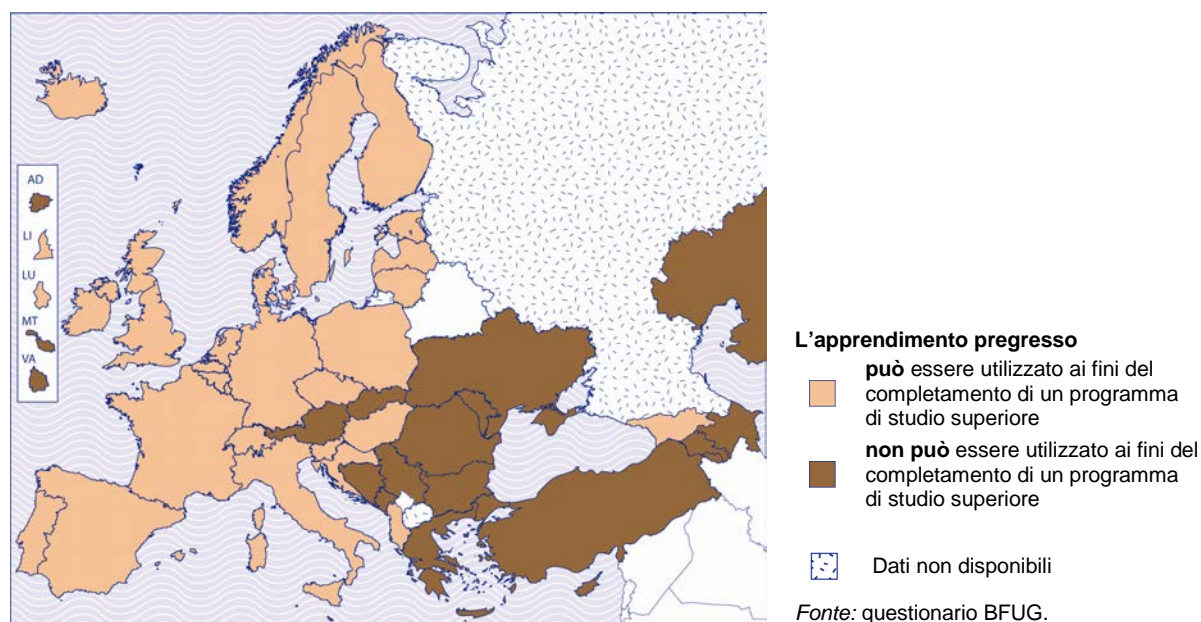
L'istituzione di sistemi per il riconoscimento di tutte le forme di apprendimento pregresso è diventato uno dei temi centrali non soltanto nel settore dell'istruzione superiore, ma anche in tutti gli altri settori dell'istruzione e della formazione. Insieme al riconoscimento dell'apprendimento formale pregresso, che generalmente è presente in tutti paesi, è posta particolare enfasi sulla necessità di migliorare il riconoscimento delle conoscenze e delle abilità acquisite attraverso l'apprendimento non formale e informale. Su questo tipo di riconoscimento si concentra il presente paragrafo.

Dalla prospettiva dello studente, il riconoscimento dell'apprendimento pregresso è previsto nella maggioranza dei casi con uno dei seguenti obiettivi: avere accesso a un programma di istruzione superiore o progredire negli studi superiori. Il capitolo sulla dimensione sociale dell'istruzione superiore (capitolo 4, figura 4.10) ha esaminato il grado in cui il riconoscimento dell'apprendimento pregresso può essere utilizzato per l'ammissione all'istruzione superiore. Ha anche mostrato che, dei 47 sistemi di istruzione superiore per i quali sono disponibili dati, 22 sistemi offrono possibilità di accesso alternativo all'istruzione superiore, e tale accesso si basa, nella maggioranza dei casi, sul riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale pregresso.

Il riconoscimento dell'apprendimento pregresso per progredire negli studi superiori implica che gli studenti possono essere esonerati da alcuni corsi di istruzione superiore, se dimostrano di possedere già le conoscenze e le abilità legate a queste parti dello studio. La figura 10 fornisce una mappatura di

quest'area. Mostra che, in 29 dei 47 sistemi di istruzione superiore per i quali sono disponibili dati, l'apprendimento non formale e informale progresso può essere preso in considerazione ai fini del completamento degli studi superiori. Questo suggerisce che il riconoscimento dell'apprendimento progresso negli studi superiori è possibile in un numero di paesi leggermente superiore rispetto al riconoscimento per l'ammissione all'istruzione superiore. Le informazioni contestuali fornite dai paesi indicano anche che spesso le normative specificano il grado in cui il riconoscimento dell'apprendimento progresso può contribuire al soddisfacimento dei requisiti dei programmi di istruzione superiore. Ciò significa che il riconoscimento dell'apprendimento progresso generalmente porta soltanto a un numero limitato di crediti e raramente al rilascio completo di una qualifica di istruzione superiore.

Figura 6.10: Riconoscimento dell'apprendimento progresso per la progressione negli studi superiori, 2010/11

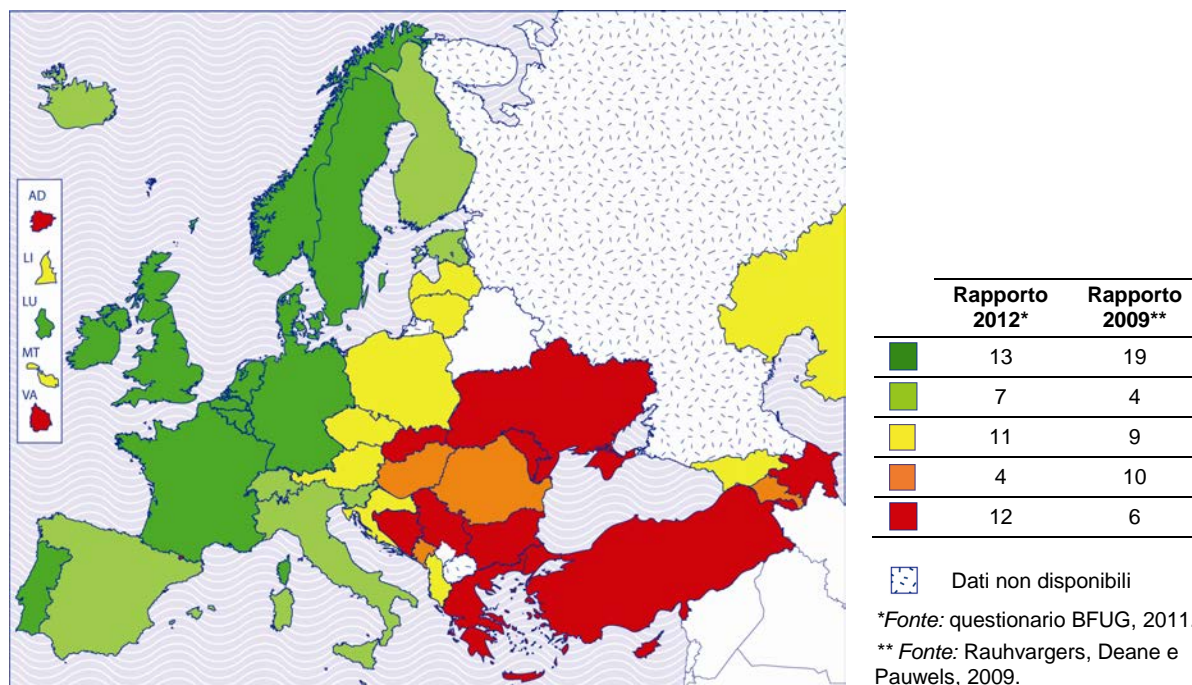


Le due dimensioni del riconoscimento dell'apprendimento progresso sopraindicate sono riunite sotto l'indicatore della scheda di valutazione relativo a questo tema (vd. figura 6.11). L'indicatore è stato introdotto nel 2007 e riesaminato nel 2009. La sua versione attuale considera il grado in cui i due tipi di riconoscimento sono possibili all'interno dei vari sistemi nell'EHEA e il grado in cui sono utilizzati nella pratica.

Su 47 sistemi di istruzione superiore per i quali sono disponibili dati, l'indicatore individua un gruppo di 13 sistemi di istruzione superiore (verde scuro) nei quali, in base alle procedure, linee guida o politiche stabilite a livello centrale, il riconoscimento dell'apprendimento progresso può essere utilizzato per l'accesso all'istruzione superiore e per la progressione negli studi superiori. In questi paesi, il riconoscimento dell'apprendimento progresso è una prassi standard nella maggioranza degli istituti di istruzione superiore. Anche sette sistemi di istruzione superiore (verde chiaro) hanno raggiunto un livello relativamente alto di sviluppo di questo campo. Tuttavia, in questi sistemi, il riconoscimento dell'apprendimento progresso non è ancora una prassi comune nella maggioranza degli istituti, oppure, se lo è, non può essere utilizzato sia per l'accesso all'istituto superiore, sia per la progressione negli studi superiori. In 11 sistemi di istruzione superiore (giallo), il riconoscimento dell'apprendimento progresso può essere utilizzato soltanto per l'accesso all'istruzione superiore, oppure soltanto per la progressione negli studi superiori. In ogni caso, non è ancora molto diffuso. Questo gruppo include anche i paesi in cui il riconoscimento dell'apprendimento progresso potrebbe essere utilizzato per l'accesso e anche per la progressione, ma non è sostenuto da nessuna linea guida o politica stabilita a livello centrale. Nella categoria successiva (arancione) rientrano quattro paesi che non hanno ancora sviluppato un approccio sistematico al riconoscimento

dell'apprendimento progressivo, ma che dichiarano un certo progresso in questo campo (ad es. la preparazione di documenti di indirizzo). Infine, 12 paesi dell'EHEA (rosso) non hanno ancora avviato attività sistematiche legate al riconoscimento dell'apprendimento progressivo nel settore dell'istruzione superiore.

Figura 6.11: Scheda di valutazione – indicatore n. 9: Riconoscimento dell'apprendimento progressivo, 2010/11*



Categorie della scheda di valutazione

- Esistono procedure, linee guida o politiche stabilite a livello nazionale per la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento progressivo come base per 1) l'accesso a programmi di istruzione superiore, e 2) l'attribuzione di crediti per una qualifica e/o esenzione da alcuni requisiti dei programmi, E queste procedure sono manifestamente applicate nella pratica.
- Esistono procedure, linee guida o politiche stabilite a livello nazionale per la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento progressivo come base per 1) l'accesso a programmi di istruzione superiore, e 2) l'attribuzione di crediti per una qualifica e/o esenzione da alcuni requisiti dei programmi, MA queste procedure non sono manifestamente applicate nella pratica.
OPPURE
Esistono procedure, linee guida o politiche stabilite a livello nazionale O per 1) OPPURE per 2) (vd. sopra), E queste procedure sono manifestamente applicate nella pratica.
- Esistono procedure, linee guida o politiche stabilite a livello nazionale O per 1) OPPURE per 2) (vd. sopra), MA queste procedure non sono manifestamente applicate nella pratica.
OPPURE
Non esistono specifiche procedure/linee guida o politiche nazionali per la valutazione dell'apprendimento progressivo, ma in alcuni istituti di istruzione superiore o programmi di studio sono in funzione procedure per il riconoscimento dell'istruzione superiore.
- L'implementazione del riconoscimento dell'apprendimento progressivo è in fase pilota in alcuni istituti di istruzione superiore
OPPURE
Il lavoro di redazione di procedure/linee guida o politiche nazionali per il riconoscimento dell'apprendimento progressivo è stato avviato.
- Non esistono procedure per il riconoscimento dell'apprendimento progressivo NÉ a livello nazionale NÉ al livello di istituto/programma.

In generale, la più recente raccolta dati BFUG conferma i risultati delle indagini 2000 e 2009, i quali indicano che, nella maggioranza dei paesi dell'EHEA, il riconoscimento dell'apprendimento progressivo era in uno stadio iniziale di sviluppo o non era ancora iniziato (Rauhvargers, Deane e Pauwels, 2009). Rispetto alle precedenti edizioni, l'attuale indicatore della scheda di valutazione sul riconoscimento

dell'apprendimento pregresso sembra ancora più pessimistico. Ciò è principalmente dovuto al fatto che il fulcro dell'indagine era il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale pregresso. Il presente indicatore mostra che una grande proporzione di paesi dell'EHEA si trova ai due estremi dello spettro: hanno già un sistema ben avviato di riconoscimento dell'apprendimento pregresso, oppure non hanno ancora avviato le loro attività in questo campo. Un numero relativamente modesto di paesi si trova in stadi intermedi. Ciò potrebbe voler dire che, nonostante l'attenzione politica accordata al tema del riconoscimento dell'apprendimento pregresso, nell'EHEA vi sono soltanto pochissimi sviluppi effettivi.

6.6. Partecipazione degli studenti maturi e degli studenti che non si iscrivono a un corso di studi immediatamente dopo il diploma di fine studi secondari superiori nell'offerta di istruzione superiore formale

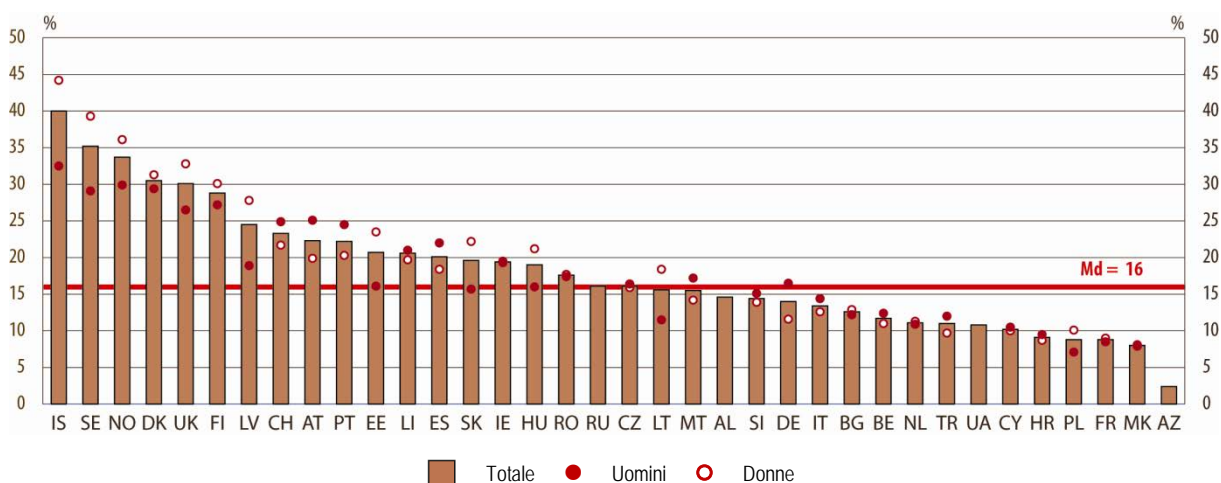
Sebbene i paragrafi precedenti fossero principalmente dedicati ai diversi approcci politici all'apprendimento permanente nell'EHEA, il presente paragrafo intende valutare il successo dei sistemi di diffusione superiore nell'attrarre "destinatari dell'apprendimento permanente". Sebbene non ci sia una stima perfetta che copra interamente quest'area, i dati disponibili sulla partecipazione degli studenti maturi (Eurostat) e degli studenti che non si iscrivono a un corso di studi immediatamente dopo il diploma di fine studi secondari superiori (Eurostudent) possono essere utilizzati come valori di riferimento per valutare il grado in cui i diversi sistemi di istruzione superiore hanno già creato una cultura dell'apprendimento permanente.

I dati Eurostat sugli studenti di età pari o superiore ai 30 anni, iscritti all'istruzione superiore, mostrano che, durante l'anno accademico 2008/09, la mediana del paese per gli studenti nei programmi di istruzione superiore formale era del 16% (vd. figura 6.12). Ciononostante, nei 36 paesi per i quali sono disponibili dati, le situazioni variano in modo significativo. Il più basso tasso di partecipazione si registra in Azerbaigian, dove gli studenti maturi rappresentano soltanto il 2% circa della popolazione studentesca totale. È anche relativamente basso in Croazia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Francia e Polonia, dove gli studenti maturi sono al massimo il 10% degli studenti iscritti. All'altro estremo dello spettro troviamo i paesi nordici e il Regno Unito, dove gli studenti maturi rappresentano circa un terzo della popolazione studentesca totale (tra il 29% e il 40%). Tuttavia, va notato che, nei paesi nordici, lo studente "tipico" dell'istruzione superiore è in genere leggermente più grande che nella maggioranza degli altri paesi dell'EHEA. Per esempio, in Svezia, l'età di partenza più comune per l'istruzione terziaria di primo ciclo è 22 anni, e in Finlandia tale età è tra i 20 e i 24 anni (EACEA/Eurydice, 2010) ⁽⁷⁹⁾.

I dati sulla distribuzione di genere relativi a 32 paesi indicano che, nei sette paesi con i più elevati livelli di partecipazione (cioè paesi nordici, Regno Unito e Lettonia), la percentuale di studenti più grandi è più elevata tra le donne che tra gli uomini. Il divario più significativo di genere si osserva in Svezia, Islanda e Lettonia, dove la percentuale delle studentesse mature è di circa 10 punti percentuali superiore a quella degli studenti. I profili di altri paesi dell'EHEA per i quali sono disponibili dati sono più vari. In circa metà di essi, il tasso di partecipazione degli uomini e delle donne è equilibrato, mentre in altri casi si riscontra un divario di genere a favore degli uomini o delle donne. Tuttavia, laddove esiste un divario di genere, in genere non supera i 5 punti percentuali.

⁽⁷⁹⁾ Per ulteriori dettagli, vd. anche la pubblicazione europea *Trends in European education during the last decade* (Mejer, Turchetti e Gere, 2011).

Figura 6.12: Percentuale di studenti iscritti all'istruzione terziaria, totale e per genere, dai 30 anni di età in su, 2008/09



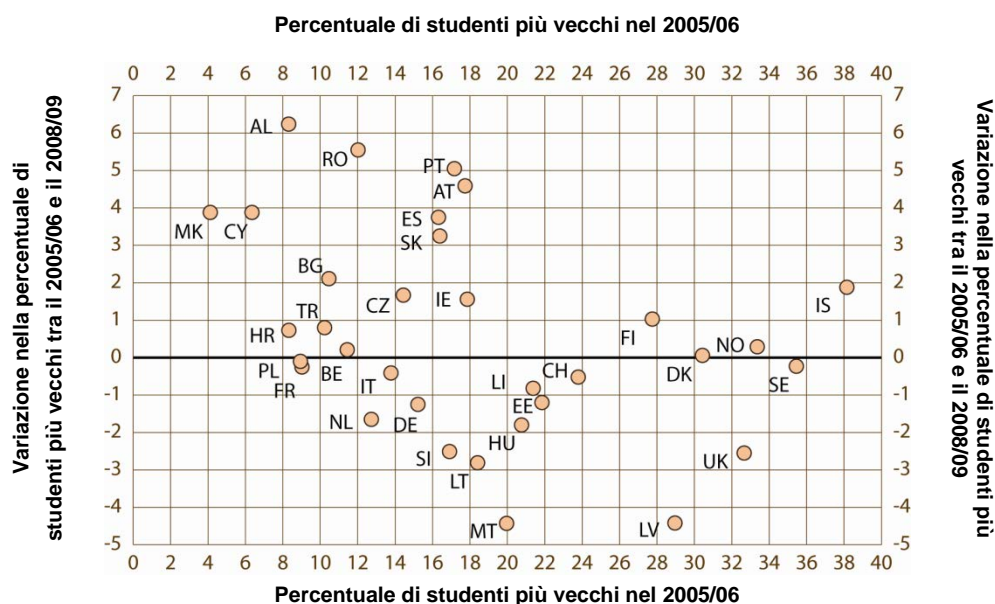
	IS	SE	NO	DK	UK	FI	LV	CH	AT	PT	EE	LI	ES	SK	IE	HU	RO	RU
Totale	40,0	35,2	33,7	30,5	30,1	28,8	24,5	23,3	22,3	22,2	20,7	20,6	20,1	19,6	19,4	19,0	17,6	16,1
Uomini	32,5	29,1	29,9	29,4	26,5	27,2	18,9	24,9	25,1	24,5	16,1	21,0	22,0	15,7	19,5	16,0	17,4	:
Donne	44,2	39,3	36,1	31,3	32,8	30,1	27,8	21,7	19,9	20,3	23,5	19,7	18,4	22,2	19,3	21,2	17,7	:
	CZ	LT	MT	AL	SI	DE	IT	BG	BE	NL	TR	UA	CY	HR	PL	FR	MK	AZ
Totale	16,1	15,6	15,5	14,6	14,4	14,0	13,4	12,6	11,7	11,1	11,0	10,8	10,2	9,1	8,8	8,8	8,0	2,4
Uomini	16,4	11,5	17,2	:	15,1	16,5	14,4	12,2	12,4	10,9	12,0	:	10,5	9,5	7,1	8,5	8,1	:
Donne	15,9	18,4	14,2	:	13,9	11,6	12,6	12,9	11,0	11,3	9,7	:	10,0	8,7	10,1	9,0	7,9	:

Fonte: Eurostat, UOE.

La figura 6.13 consente una valutazione a livello di paese della variazione nella partecipazione degli studenti maturi tra il 2005/06 e il 2008/09. La figura indica che, su 33 paesi per i quali sono disponibili dati, 18 hanno registrato un aumento nella partecipazione di questa categoria di studenti (vd. paesi sopra la linea orizzontale). L'aumento più importante – tra 3 e 6 punti percentuali – si è registrato in Albania, Austria, Cipro, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Portogallo, Romania, Slovacchia e Spagna. Tra questi paesi, la ex Repubblica jugoslava di macedonia, Cipro e Albania rappresentano i casi più interessanti, in quanto il loro tasso di partecipazione nel 2005/06 era tra i più bassi (4%, 6% e 8% rispettivamente) ed è migliorato in modo significativo nel 2008/09 (di circa 4 punti percentuali nei primi due paesi e 6 punti percentuali in Albania).

Dall'altro lato, ci sono 15 paesi in cui la proporzione di studenti maturi nell'istruzione superiore è diminuita. La diminuzione più significativa si è registrata in Lettonia e a Malta (circa 4 punti percentuali), oltre che in Lituania, Slovenia e Regno Unito (circa 3 punti percentuali). Alcuni paesi caratterizzati da una partecipazione relativamente bassa nel 2005/06 (ad es. Francia in Polonia, ma anche Germania, Italia e i Paesi Bassi) hanno registrato un'ulteriore diminuzione. Tuttavia, in alcuni di questi paesi, la diminuzione non è stata molto significativa (fino a un massimo di 0,5 punti percentuali soltanto).

Figura 6.13: Percentuale di studenti iscritti all'istruzione terziaria, dai 30 anni di età in su, nel 2005/06 e variazione dal 2005/06 al 2008/09



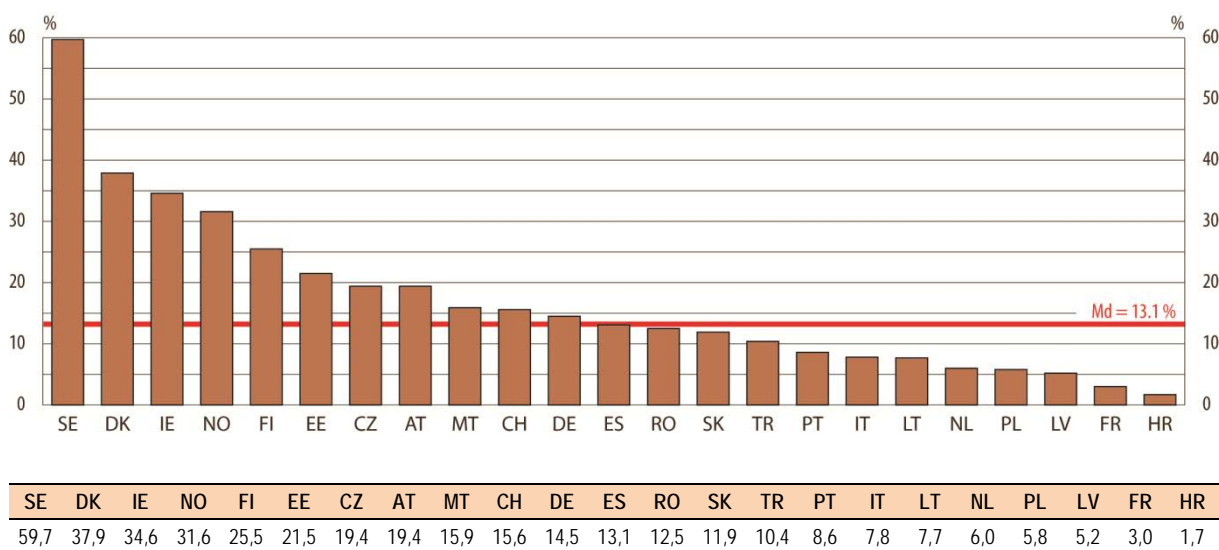
	IS	SE	NO	DK	UK	FI	LV	CH	AT	PT	EE	LI	ES	SK	IE	HU	RO
2005/06	38,2	35,5	33,4	30,4	32,7	27,8	29,0	23,8	17,7	17,2	21,9	21,4	16,3	16,4	17,9	20,8	12,0
2005/06-2008/09	1,9	-0,2	0,3	0,1	-2,6	1,0	-4,4	-0,5	4,6	5,1	-1,2	-0,8	3,8	3,3	1,6	-1,8	5,6
	CZ	LT	MT	AL	SI	DE	IT	BG	BE	NL	TR	CY	HR	PL	FR	MK	
2005/06	14,4	18,4	20,0	8,3	16,9	15,2	13,8	10,5	11,4	12,7	10,2	6,4	8,3	8,9	9,0	4,1	
2005/06-2008/09	1,7	-2,8	-4,4	6,2	-2,5	-1,3	-0,4	2,1	0,2	-1,7	0,8	3,9	0,7	-0,1	-0,3	3,9	

Fonte: Eurostat, UOE.

Il grado in cui i sistemi di istruzione superiore forniscono opportunità di apprendimento permanente può anche essere esaminato attraverso il livello di partecipazione degli studenti che si sono iscritti a un corso di studi dell'istruzione superiore almeno due anni dopo il conseguimento del diploma di fine studi secondari superiori (per ulteriori dettagli, vd. Glossario e note metodologiche). I dati Eurostudent disponibili per 23 paesi indicano (figura 6.14) che la percentuale più elevata di questi studenti si riscontra nei paesi nordici e in Irlanda, dove rappresentano almeno il 25% della popolazione studentesca globale. Tra questi paesi, la Svezia vanta una proporzione particolarmente elevata di studenti che non si iscrivono a un corso di studi immediatamente dopo il diploma di fine studi secondari superiori (circa il 60% della popolazione studentesca). All'altro estremo della scala si trovano Croazia e Francia, dove gli studenti che non si iscrivono a un corso di studi immediatamente dopo il diploma di fine studi secondari superiori rappresentano rispettivamente soltanto l'1,7% e il 3% della popolazione studentesca totale.

In generale, questi dati mostrano che, in alcuni paesi dell'EHEA, è relativamente comune per gli studenti accedere all'istruzione superiore dopo un certo periodo trascorso al di fuori del sistema educativo, mentre in altri paesi c'è una piccola probabilità che coloro che non hanno intrapreso gli studi immediatamente (o quasi immediatamente) dopo il completamento dell'istruzione secondaria superiore acceda al sistema in un momento successivo della vita. Ciò potrebbe indicare che i paesi del primo gruppo hanno già adattato i propri sistemi di istruzione superiore alle necessità e alle aspettative degli "destinatari dell'apprendimento permanente".

Figura 6.14: Percentuale di studenti che non si iscrivono a un corso di studi immediatamente dopo il diploma di fine studi secondari superiori nella popolazione studentesca, 2009/10



Fonte: Eurostudent.

Conclusioni

Questo capitolo ha considerato sei aspetti interconnessi dell'apprendimento permanente nell'istruzione superiore. In primo luogo ha esaminato come il concetto di apprendimento permanente sia compreso e interpretato all'interno dell'EHEA, il grado in cui l'apprendimento permanente è diventato una missione riconosciuta dagli istituti di istruzione superiore e quali fonti contribuiscono al suo finanziamento. Il capitolo ha prestato attenzione a due elementi distinti dell'apprendimento permanente nell'istruzione superiore, precisamente l'offerta flessibile di programmi di istruzione superiore e il riconoscimento dell'apprendimento pregresso. Il paragrafo finale ha esaminato il successo dei diversi sistemi di istruzione superiore nell'attrarre a partecipare in programmi educativi di istruzione superiore studenti maturi e studenti che non si iscrivono a un corso di studi immediatamente dopo il diploma di fine studi secondari superiori.

L'analisi ha dimostrato che le differenze transnazionali dell'interpretazione del concetto di apprendimento permanente nell'istruzione superiore sono difficili da cogliere. Ciò è in parte legato al fatto che soltanto in alcuni paesi i documenti di indirizzo relativi all'istruzione superiore includono una definizione di apprendimento permanente. Laddove tale definizione esiste, spesso è molto ampia, il che non consente di comprendere pienamente come viene visto l'apprendimento permanente nell'istruzione superiore e quali attività rientrano nel suo concetto. Tuttavia, le differenze transnazionali emergono se si confrontano le principali forme di apprendimento permanente in cui gli istituti di istruzione superiore sono comunemente coinvolti. In alcuni paesi l'apprendimento permanente nell'istruzione superiore abbraccia un'ampia gamma di attività, mentre in altri l'elenco è ancora relativamente limitato. Questo potrebbe indicare che, al di là della promozione dell'apprendimento permanente come concetto in sé, potrebbe essere prestata maggiore attenzione politica alla promozione di attività che ancora raramente sono viste come parte dell'offerta di apprendimento permanente (ad es. offerta su misura per settore/aziende e altri partner esterni, orientamento e servizi di consulenza mirati, offerta di accesso per attrarre studenti non tradizionali, possibilità per il pubblico in generale di utilizzare varie risorse dell'istruzione superiore).

Nonostante le differenze concettuali nella comprensione dell'apprendimento permanente, nella maggior parte dei paesi dell'EHEA l'apprendimento permanente è già diventato una missione riconosciuta da parte di tutti gli istituti di istruzione superiore. Ciononostante, i flussi di attività in questo campo spesso variano da un istituto all'altro. Inoltre gli istituti di istruzione superiore a volte si

specializzano in determinati tipi di attività di apprendimento permanente, mentre altri elementi dell'apprendimento permanente non sono inclusi nella loro offerta. Ciò può avere vari motivi, incluse specifiche limitazioni legali, come ad esempio l'assenza di normative sul riconoscimento dell'apprendimento pregresso, oppure l'impossibilità per gli istituti di istruzione superiore di offrire programmi formali di istruzione superiore secondo accordi flessibili.

Da una prospettiva finanziaria, l'apprendimento permanente dell'istruzione superiore coinvolge generalmente diverse fonti. Gli istituti di istruzione superiore raramente dispongono di budget specificamente destinati per coprire la loro offerta di apprendimento permanente. Generalmente gli istituti finanziano le attività di apprendimento permanente con i propri budget generali, che vengono spesso combinati con altri mezzi finanziari. È difficile ottenere dati confrontabili sul grado in cui l'apprendimento permanente sia finanziato da fonti pubbliche. Per ottenere una confrontabilità transnazionale in questo campo, sarebbe necessario sviluppare una robusta metodologia che includa una definizione operativa di apprendimento permanente nell'istruzione superiore.

Per quanto riguarda i singoli elementi dell'apprendimento permanente nell'istruzione superiore, l'analisi ha mostrato che la maggior parte dei paesi dell'EHEA riconosce la necessità di migliorare l'offerta flessibile di programmi educativi superiori e affronta la questione attraverso varie azioni politiche. Circa due terzi dei paesi hanno istituito uno status ufficiale di studente diverso dallo status di studente a tempo pieno. Ciononostante, studiare con uno status formale diverso da quello di studente a tempo pieno spesso richiede un investimento finanziario privato superiore rispetto a studiare secondo gli accordi tradizionali. Pertanto l'esistenza di status alternativi di studente deve essere vista in stretta relazione con gli accordi finanziari che si applicano a ciascuna categoria di studenti. Si può anche notare che l'assenza di uno status alternativo di studente non significa necessariamente l'impossibilità per gli studenti di seguire studi secondo modalità flessibili.

I dati sulla partecipazione degli studenti a studi a tempo parziale indicano che gli studenti maturi sono coloro che hanno maggiori probabilità di farlo. L'offerta flessibile di programmi di istruzione superiore e l'apprendimento permanente appaiono pertanto come due aree tematiche interconnesse. L'analisi dimostra anche che i confronti transnazionali sulle modalità alternative di studio devono essere operati con cautela, prendendo in considerazione la complessità concettuale di questo campo.

Un altro elemento dell'apprendimento permanente nell'istruzione superiore – il riconoscimento dell'apprendimento pregresso – è stato seguito da un indicatore della scheda di valutazione separato a partire dal 2007. Il presente indicatore era concentrato sul riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale pregresso. Analogamente alle edizioni precedenti, l'analisi ha considerato due diversi aspetti del riconoscimento dell'apprendimento pregresso: l'accesso all'istruzione superiore e la progressione negli studi superiori. Inoltre l'indicatore ha esaminato il grado in cui il riconoscimento dell'apprendimento pregresso è diventato una prassi comune nell'ambito del settore dell'istruzione superiore. I risultati mostrano che una grande proporzione di paesi dell'EHEA si trova ai due estremi dello spettro: hanno già un sistema ben avviato di riconoscimento dell'apprendimento pregresso, oppure non hanno ancora iniziato le loro attività in questo campo. Un numero di paesi relativamente basso si trova in stadi intermedi, il che potrebbe indicare che, nonostante l'attenzione politica accordata al tema, nell'EHEA gli sviluppi sono solo minimi. Inoltre, nei paesi in cui il riconoscimento dell'apprendimento pregresso è già stato attuato, il processo è spesso soggetto a varie limitazioni e raramente può portare al conferimento di qualifiche complete dell'istruzione superiore.

Infine, mentre gli approcci politici all'apprendimento permanente nell'istruzione superiore differiscono da un paese all'altro, il grado di partecipazione degli studenti non tradizionali (in particolare studenti maturi e studenti che non si iscrivono a un corso di studi immediatamente dopo il diploma di fine studi secondari superiori) ai programmi formali di istruzione superiore può essere utilizzato come valore di riferimento per valutare il successo dei diversi sistemi di istruzione superiore nell'implementazione di una cultura dell'apprendimento permanente. Il rapporto mostra che i paesi hanno profili molto diversi in termini di livelli di partecipazione degli studenti non tradizionali all'istruzione superiore. Mentre, in

alcuni di essi, gli studenti maturi e/o studenti che non si iscrivono a un corso di studi immediatamente dopo il diploma di fine studi secondari superiori rappresentano una proporzione significativa della popolazione studentesca totale, in altri casi la proporzione di questi studenti è relativamente bassa. I paesi mostrano anche diverse tendenze evolutive tra l'anno accademico 2005/06 e 2008/09: in circa metà di essi, la proporzione di studenti maturi nei programmi formali di istruzione superiore è aumentata, mentre nell'altra metà è diminuita. Questo potrebbe indicare che i paesi dell'EHEA stanno affrontando con gradi di intensità molto diversi la creazione di una cultura dell'apprendimento permanente .

7. MOBILITÀ

Il contesto di Bologna

La mobilità è sempre stata al centro del Processo di Bologna. È stata concepita come azione trasversale per integrare le linee d'azione originarie del Processo e come strumento chiave per sviluppare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Come spiegato nel comunicato di Berlino (2003)⁽⁸⁰⁾, la mobilità comprende molte dimensioni diverse: politiche, sociali, economiche, accademiche e culturali. La promozione della mobilità degli studenti e del personale è stata ribadita in tutti i comunicati ministeriali, e nella conferenza del 2009 a Lovanio/Louvain-la-Neuve i ministri hanno dato nuovo impulso alla mobilità sotto forma di obiettivo da raggiungere per i paesi dell'EHEA. Nel 2020, almeno il 20% dei diplomati nello Spazio europeo dell'istruzione superiore dovrà aver trascorso un periodo di studio o di formazione all'estero⁽⁸¹⁾.

L'obiettivo EHEA della mobilità è stato stabilito prima che i dati statistici disponibili potessero esprimere chiaramente la quantità di studenti mobili in Europa e nel mondo. Infatti il processo di raccolta delle statistiche necessarie per misurare il progresso verso l'obiettivo della mobilità del 20% è un importante argomento di discussione a partire dal 2009. L'obiettivo include le due principali forme di mobilità: la mobilità dei titoli, per la quale lo studente svolge un intero programma di diploma in un altro paese, e la mobilità dei crediti, per la quale parte del programma di studio viene svolto in un altro paese. Le revisioni necessarie alle definizioni statistiche per cogliere la mobilità dei diplomati in modo accurato sono state concordate ampiamente, e la prima raccolta dati pilota è stata svolta da Eurostat e OCSE nel 2010. Ora questi dati dovrebbero iniziare a essere disponibili annualmente. Tuttavia le definizioni per le statistiche necessarie per la mobilità dei crediti non sono ancora state ultimate, e molti paesi dovranno anche sviluppare le fonti dei dati oltre ai dati disponibili per i programmi UE. Eurostat ha avviato questo processo, e nel corso del 2011 e all'inizio del 2012 una task force di esperti di istituti nazionali statistici ha discusso i necessari sviluppi metodologici. Se tutto procede regolarmente, le necessarie statistiche sulla mobilità dei crediti dovrebbero iniziare a essere disponibili a partire dal 2013.

La seconda metà del primo decennio di Bologna ha visto un cambiamento nel modo cui il valore della mobilità era descritto nel Processo di Bologna, con una crescente attenzione all'importanza della mobilità per l'occupabilità. Non solo la mobilità era apprezzata per i vantaggi accademici culturali che porta con sé, ma anche per i suoi benefici per il mercato europeo del lavoro. Questo aspetto della mobilità era precedentemente ai margini della discussione politica, nonostante fosse stato delineato nel rapporto Attali (Attali, 1998) che preparava la dichiarazione della Sorbona del 1998. Ciononostante, i due comunicati più recenti hanno dedicato esplicitamente un paragrafo ciascuno all'occupabilità nel contesto di un mercato del lavoro europeo e globale sempre più interconnesso. Pertanto la mobilità è percepita come un mezzo per ampliare le conoscenze e le abilità degli studenti e del personale, e per prepararli meglio per il lavoro nel 21° secolo.

I comunicati ministeriali di Bologna hanno anche prestato attenzione agli ostacoli che impediscono la mobilità, specificamente quelli che emergono con maggiore frequenza, che quindi devono essere eliminati o ridotti sensibilmente per sostenere e promuovere la mobilità su ampia scala.

La mobilità è anche strettamente legata all'attrattività degli istituti di istruzione superiore ed è un importante strumento di internazionalizzazione. L'internazionalizzazione degli istituti di istruzione

⁽⁸⁰⁾ Realizzare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Comunicato della conferenza dei ministri europei dell'istruzione superiore, Berlino, 19 settembre 2003.

⁽⁸¹⁾ Il processo di Bologna 2020 – Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel prossimo decennio. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, Lovanio/Louvain-la-Neuve, 28-29 aprile 2009.

superiore in Europa è stata sottolineata nel Processo di Bologna, e il decennio ha visto molti istituti di istruzione superiore progredire con le loro strategie di implementazione in quest'area. Vale anche la pena ricordare che una delle caratteristiche innovative dell'internazionalizzazione, nel corso dell'ultimo decennio, è stata la creazione di un ambiente internazionale presso gli istituti d'origine per coloro che, per un motivo o per un altro, non possono seguire un periodo di studio all'estero. L'istituto può fornire corsi in lingua inglese o in altre lingue straniere per gli studenti nazionali e facilitare una maggiore interazione con gli studenti provenienti dall'estero in un ambiente sempre più multiculturale.

Gruppo di lavoro BFUG sulla mobilità

Alla riunione di Stoccolma il 28-29 settembre 2009, il BFUG ha istituito un Gruppo di lavoro sulla mobilità. Il suo compito principale era redigere una bozza di Strategia per la mobilità per l'EHEA da adottare alla conferenza ministeriale di Bucarest nell'aprile 2012. La strategia si concentra sull'importanza della mobilità e dell'internazionalizzazione nell'istruzione superiore, e indica le azioni chiave necessarie per i paesi dell'EHEA per preparare la strada a scambi di mobilità qualitativamente superiori e a meno ostacoli nel continente.

Gruppo di lavoro BFUG sull'apertura internazionale

Il BFUG ha anche continuato a sostenere un Gruppo di lavoro sull'apertura internazionale per dare impulso alle raccomandazioni del rapporto 2009 "Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) in un contesto globale: rapporto sugli sviluppi generali a livello europeo, nazionale e di istituto" (Jansen e Brenn-White, 2011). Il Gruppo di lavoro ha istituito la Rete di informazione e promozione (IPN) volta a migliorare la promozione internazionale dell'EHEA e la promozione dei sistemi nazionali di istruzione superiore in un contesto europeo. Uno dei risultati dell'IPN è un rapporto basato su un'indagine che verteva sul marketing internazionale, ovvero attività che miravano ad attirare studenti internazionali e ad aumentare così la mobilità in entrata verso l'EHEA. In tal senso sono stati proposti diversi canali con cui fornire informazioni sull'EHEA, nonché modi per stabilire legami tra i paesi e le organizzazioni.

Questo capitolo ha tratto enorme beneficio dalla stretta collaborazione con i due gruppi di lavoro indicati sopra. In particolare, una delle principali fonti di informazione per questo capitolo – il questionario BFUG sulla mobilità – è stata sviluppata dal Gruppo di lavoro sulla mobilità.

Sintesi del capitolo

Questo capitolo mira a fornire una panoramica del progresso finora compiuto dai paesi dell'EHEA. Considera innanzitutto i principali diversi tipi di mobilità. I dati statistici sulla mobilità in entrata e in uscita mostrano le tendenze principali nei flussi di mobilità degli studenti provenienti dall'EHEA e dal resto del mondo che studiano in uno dei paesi dell'EHEA, e degli studenti che sono cittadini di un paese e conseguono la qualifica in un paese diverso all'interno dell'EHEA. Una parte sostanziale di questo capitolo è dedicata agli ostacoli e alle misure adottate per promuovere la mobilità degli studenti. L'ultimo paragrafo affronta la mobilità del personale e tenta di individuare i principali ostacoli e le misure poste in essere.

7.1. Tipi di mobilità

Sebbene il Comunicato di Lovanio/Louvain-la-Neuve stabilisca un obiettivo concreto per la mobilità, non fornisce definizioni e indica soltanto “un periodo di studio o formazione all'estero”⁽⁸²⁾. I “tipi” di mobilità sono citati solo in generale, in quanto i ministri si appellano a ciascun paese per aumentare la mobilità e “diversificarne tipologie e ambiti”⁽⁸³⁾.

Questi tipi di mobilità sono stati trattati e definiti nell'ambito delle discussioni sugli indicatori statistici a livello europeo. Le definizioni utilizzate in questo rapporto sono state formulate da Eurostat nel contesto del suo lavoro di misurazione degli obiettivi di mobilità nell'ambito del Processo di Bologna.

La più importante distinzione per la mobilità degli studenti da un punto di vista statistico, nonché per la formulazione delle politiche, è tra mobilità dei titoli e mobilità dei crediti. La mobilità dei titoli è una forma di mobilità a lungo termine che mira al conseguimento di un diploma o certificato nel paese di destinazione. La mobilità dei crediti è una forma di mobilità di breve termine – generalmente un anno al massimo – che mira all'acquisizione di crediti presso un istituto straniero nell'ambito degli studi in corso presso l'istituto di origine. Pertanto lo studente tipicamente inizia un programma nell'istituto di origine, si sposta in un altro istituto per una parte concordata del programma, e poi ritorna all'istituto di origine per concludere il programma.

Mentre le informazioni sulla mobilità dei titoli sono raccolte da alcuni anni attraverso fonti amministrative, i dati sulla mobilità dei crediti non sono ancora stati raccolti in questo modo. Gli unici dati sulla mobilità dei crediti sono stati raccolti attraverso programmi sponsorizzati dall'UE, come ad esempio Erasmus. Tuttavia, anche unendo tutti i dati e le informazioni sui programmi, è chiaro che la copertura in termini di studenti coinvolti nella mobilità dei crediti sarebbe incompleta a meno che gli sforzi a livello nazionale non aumentino per coprire tutti gli studenti che hanno svolto un soggiorno all'estero riconosciuto nell'ambito dell'istruzione formale.

Un'altra importante distinzione dei tipi di mobilità è legata ai flussi di mobilità comunemente chiamati mobilità in entrata e mobilità in uscita. La mobilità in entrata si riferisce al paese di destinazione – il paese in cui lo studente si trasferisce per studiare – ed è generalmente misurata dal rapporto tra gli studenti mobili che studiano in quel paese e il numero totale di studenti che studiano in quel paese. Il tasso di mobilità in entrata può essere considerato come indicatore dell'attrattività del paese quale meta per gli studenti internazionali.

La mobilità in uscita si riferisce al paese di origine, il paese dal quale lo studente si trasferisce. Mentre per molti studenti si tratta dello stesso paese della nazionalità dello studente, è più preciso considerare il paese di residenza permanente/pregressa o istruzione pregressa. Può essere misurata dal rapporto tra il numero di studenti del paese d'origine e la popolazione studentesca totale del paese di origine. Il tasso di mobilità in uscita può essere considerato un indicatore di una politica proattiva perché gli studenti acquisiscano esperienza internazionale (in particolar modo per la mobilità dei crediti). Tuttavia può anche essere un indicatore di possibili carenze del sistema educativo del paese d'origine (in modo particolare per la mobilità dei titoli).

Sebbene la mobilità dei titoli e la mobilità dei crediti costituiscano le principali forme di mobilità considerate in questo rapporto, non vanno dimenticate altre forme di mobilità. La mobilità infatti comprende un'ampia offerta di breve durata, come ad esempio stage/tirocini, soggiorni di ricerca, *summer schools*, corsi di lingua e volontariato. Tuttavia i dati statistici su questi tipi di mobilità non sono raccolti a livello europeo.

⁽⁸²⁾ Il processo di Bologna 2020 – Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel prossimo decennio. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, Lovanio/Louvain-la-Neuve, 28-29 aprile 2009.

⁽⁸³⁾ Ibid.

7.2. Flussi di mobilità degli studenti

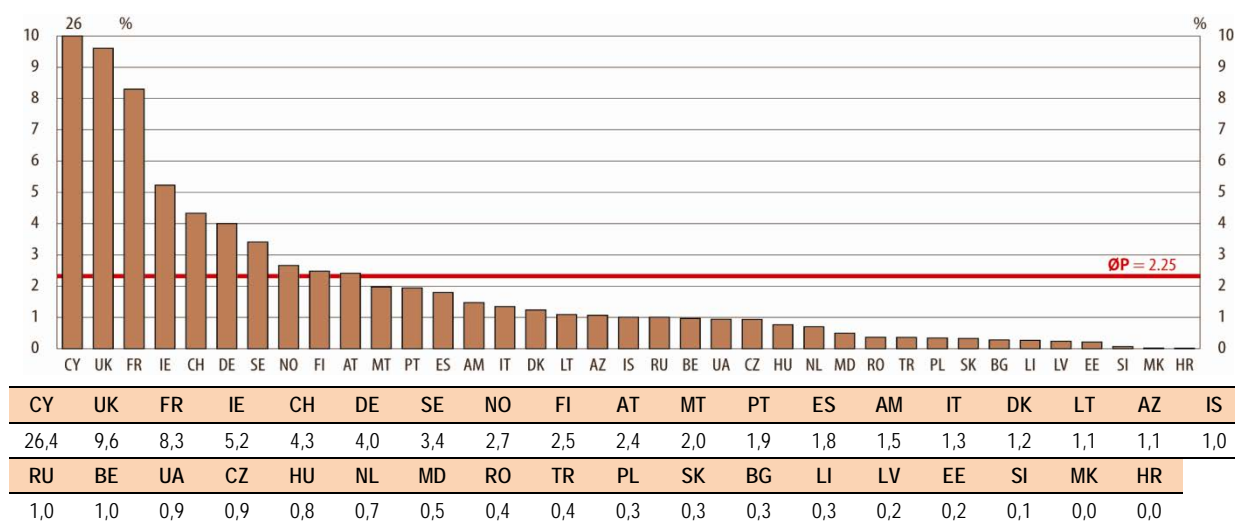
La mobilità in Europa non deve e non può essere isolata dalle tendenze a livello globale. Anche quando al centro dell'attenzione ci sono i paesi europei, i flussi di mobilità da altri continenti verso l'Europa e i flussi di studenti europei nel mondo rappresentano una parte importante del quadro. In generale si possono distinguere tre principali flussi di mobilità degli studenti:

- flussi di mobilità dei titoli dall'esterno verso l'EHEA
- flussi di mobilità dei titoli dall'EHEA verso l'esterno
- flussi di mobilità dei titoli all'interno dell'EHEA

7.2.1. Flussi di mobilità dei titoli dall'esterno verso l'EHEA

La figura 7.1 rappresenta il tasso di mobilità in entrata dei titoli nei paesi dell'EHEA, e mostra gli studenti provenienti da tutto il mondo che arrivano in un paese dell'EHEA, escludendo gli studenti provenienti da altri paesi dell'EHEA. Questi studenti sono indicati come percentuale del numero totale di studenti iscritti. Va sottolineato che, per quasi la metà dei paesi nella figura 7.1 e 7.2, il concetto utilizzato è quello di cittadinanza/nazionalità straniera e non gli studenti mobili di per sé. Come indicato sopra, questo rende le statistiche meno precise in termini di misurazione dei flussi di mobilità.

Figura 7.1: Tasso di mobilità in entrata dei titoli: studenti mobili dell'istruzione terziaria fuori dall'EHEA che studiano nel paese, come percentuale del numero totale di studenti iscritti, per paese di destinazione, 2008/09



Note: I dati si riferiscono agli studenti stranieri (studenti con la cittadinanza di un paese estero) invece che agli studenti mobili (studenti che si sono trasferiti nel paese per studiare) per i seguenti paesi: Armenia, Austria, Azerbaigian, Repubblica ceca, Finlandia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Francia, Irlanda, Italia, Lettonia, Malta, Moldova, Norvegia, Polonia, Russia, Turchia e Ucraina.

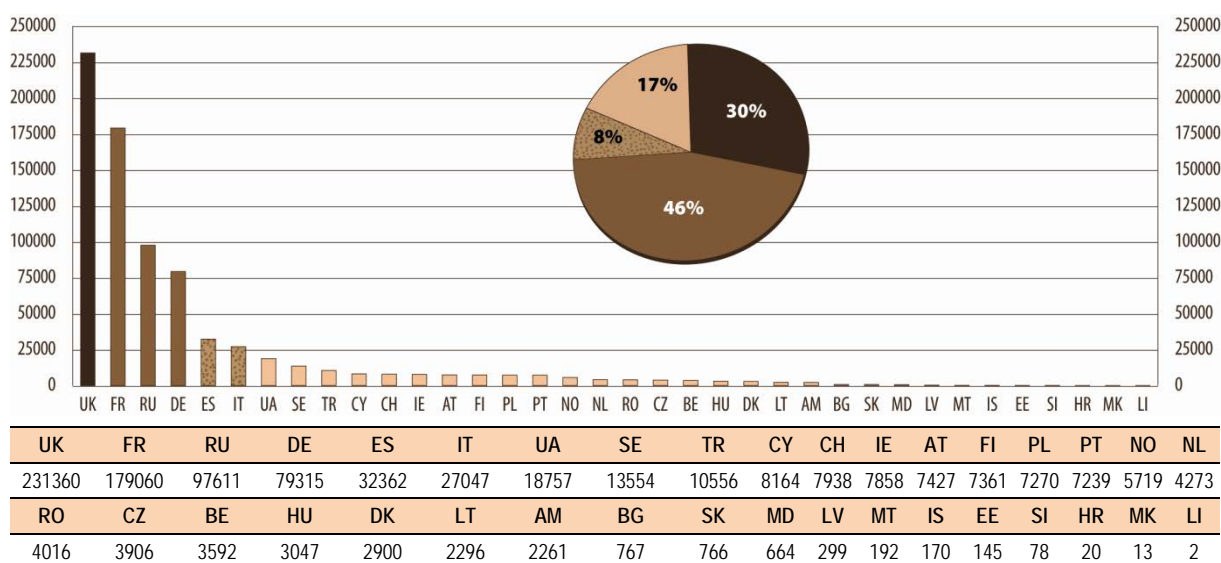
L'aggregato EHEA esclude i seguenti paesi di destinazione: Albania, Andorra, Azerbaigian, Bosnia-Erzegovina, Georgia, Santa Sede, Montenegro e Serbia.

Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE).

Soltanto quattro paesi, ovvero Cipro, Regno Unito, Francia e Irlanda, superano il 5%. Pertanto questi paesi sembrano essere quelli che attraggono più studenti extra EHEA. All'altro estremo dello spettro, 16 paesi raggiungono meno dell'1%. La media ponderata di tutti i paesi è 2,25%.

Sebbene da questa cifra diversi paesi risultino avere un basso tasso di mobilità in entrata da paesi extra EHEA, bisogna considerare anche le dimensioni del paese e il volume generale degli studenti in entrata. Infatti emerge un quadro molto diverso se si considera la distribuzione degli studenti mobili in entrata per paese di destinazione (vd. figura 7.2). Quattro paesi (Regno Unito, Francia, Russia e Germania) attraggono il 76% di tutti gli studenti provenienti da paesi extra EHEA.

Figura 7.2: Distribuzione degli studenti dell'istruzione terziaria in mobilità in entrata dei titoli provenienti da paesi extra EHEA, per paese di destinazione, 2008/09



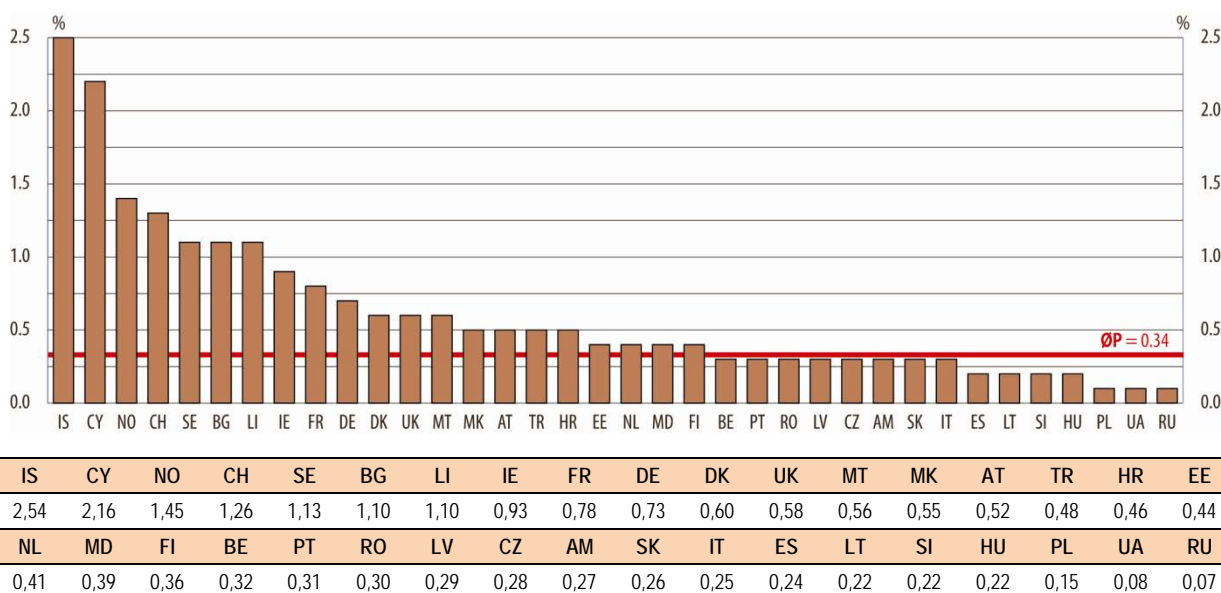
Nota: I dati si riferiscono agli studenti stranieri anziché agli studenti mobili per i seguenti paesi: Armenia, Austria, Azerbaigian, Repubblica ceca, Finlandia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Francia, Irlanda, Italia, Lettonia, Malta, Moldova, Norvegia, Polonia, Russia, Turchia e Ucraina.

Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE).

7.2.2. Flussi di mobilità dei titoli dall'EHEA all'esterno

Il tasso di mobilità in uscita dei titoli mostra gli studenti mobili che hanno conseguito il diploma all'estero come percentuale del numero totale di studenti che consegue la qualifica nel paese d'origine.

Figura 7.3: Tasso di mobilità in uscita dei titoli: studenti dell'istruzione terziaria, provenienti da un paese EHEA, che studiano nel paese, come percentuale del numero totale di studenti iscritti, per paese di destinazione, 2008/09



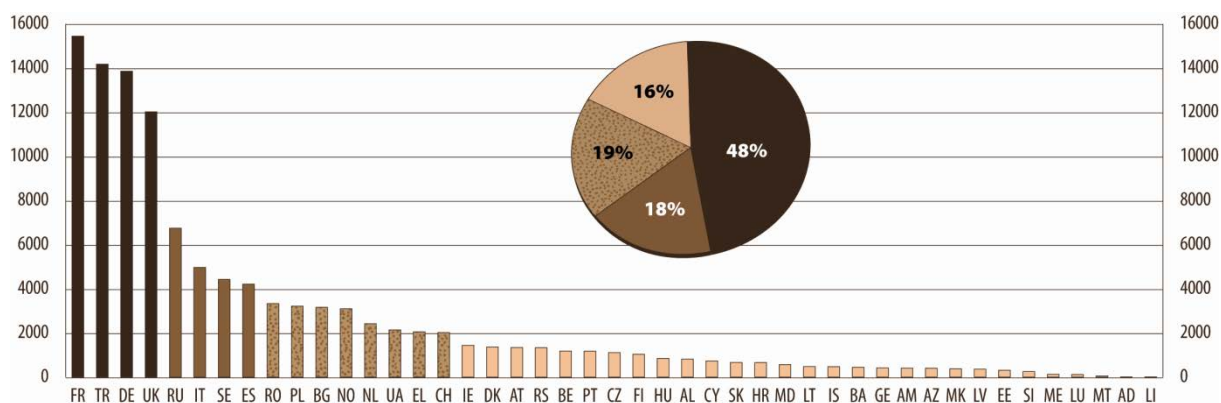
Note: Le destinazioni extra EHEA considerate sono Australia, Canada, Giappone, Nuova Zelanda e Stati Uniti. I dati si riferiscono agli studenti stranieri anziché agli studenti mobili per i seguenti paesi di destinazione: Giappone.

Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE).

Il tasso più elevato si riscontra in piccole nazioni come Islanda e Cipro, dove arriva a poco più del 2% (vd. figura 7.3). Questi paesi sono seguiti da Norvegia, Svizzera, Svezia, Bulgaria e Liechtenstein, dove il tasso varia dall'1% all'1,5%. La media ponderata dei paesi raggiunge soltanto lo 0,34%.

Analizzando le informazioni in relazione al paese d'origine, si riscontra che quattro paesi hanno una proporzione molto significativa di studenti che studiano all'estero in un paese extra EHEA. Si tratta di Francia, Turchia, Germania e Regno Unito (vd. figura 7.4). Gli studenti di questi quattro paesi sono per quasi la metà studenti mobili in uscita provenienti dall'EHEA che studiano al di fuori di quest'area.

Figura 7.4: Distribuzione degli studenti dell'istruzione terziaria in mobilità in uscita dei titoli, provenienti da un paese EHEA, che si spostano in un paese extra EHEA, per paese di origine, 2008/09



FR	TR	DE	UK	RU	IT	SE	ES	RO	PL	BG	NO	NL	UA	EL	CH	IE	DK	AT	RS	BE	PT	CZ
15445	14172	13859	12015	6749	4972	4425	4209	3336	3218	3166	3101	2422	2144	2052	1438	1370	1340	1337	1181	1179	1111	
FI	HU	AL	CY	SK	HR	MD	LT	IS	BA	GE	AM	AZ	MK	LV	EE	SI	ME	LU	MT	AD	LI	
1036	850	815	735	670	661	569	478	476	445	417	410	406	379	366	312	255	128	120	58	15	12	

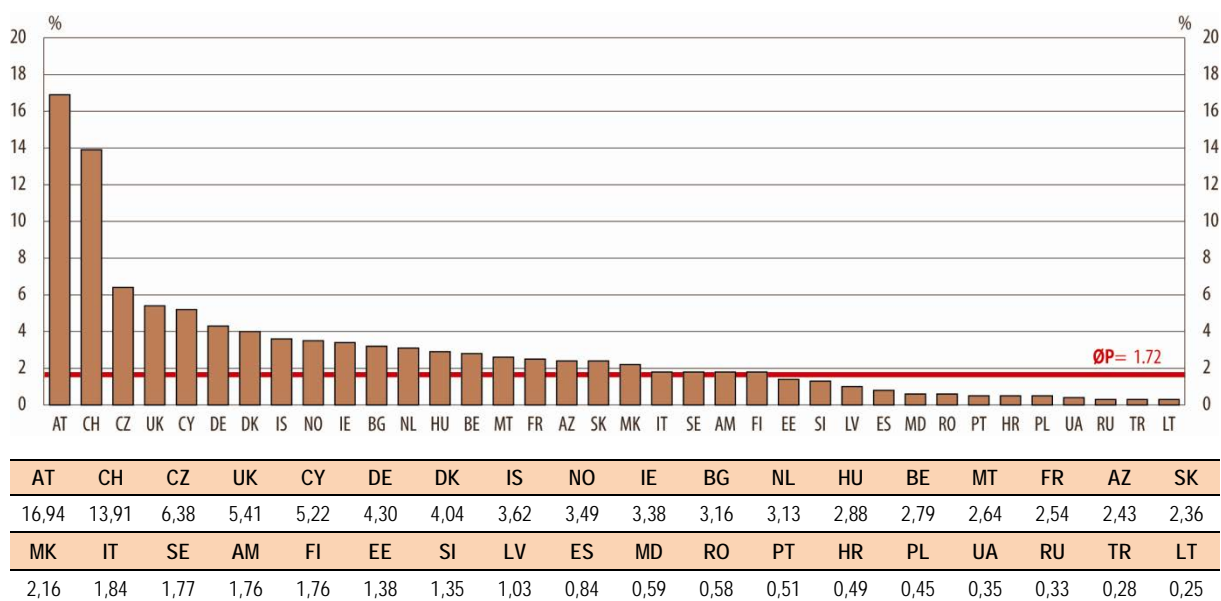
Note: Le destinazioni extra EHEA considerate sono Australia, Canada, Giappone, Nuova Zelanda e Stati Uniti.
I dati si riferiscono agli studenti stranieri anziché agli studenti mobili per i seguenti paesi di destinazione: Giappone.
Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE).

7.2.3. Flussi di mobilità dei titoli e dei crediti all'interno dell'EHEA

È importante tenere presente che attualmente la mobilità sembra essere un fenomeno relativamente minore e non raggiunge valori significativi rispetto ai numeri totali degli studenti iscritti all'istruzione superiore. Sulla base dei dati Eurostat, la percentuale media di studenti che studiano nell'EHEA provenienti da un qualsiasi paese estero (cioè mobilità in entrata da un paese extra EHEA più mobilità in entrata da un paese EHEA) è leggermente inferiore al 4% (vd. figura 7.1 e 7.5). Ancora una volta va tenuto presente che molti paesi forniscono soltanto dati sugli studenti con cittadinanza/nazionalità straniera.

La maggioranza dei paesi con dati totali di mobilità registra più studenti in uscita che in entrata. I paesi dell'Europa meridionale e orientale tendono ad avere più mobilità in uscita, mentre i paesi dell'Europa occidentale hanno più studenti in entrata. L'Austria, con il 16,94%, e la Svizzera, con il 13,91%, hanno il più alto tasso di mobilità in entrata nell'EHEA (vd. figura 7.5). Tutti gli altri paesi mostrano livelli al di sotto del 10%, dei quali tutti ad eccezione di tre (Repubblica ceca, Regno Unito e Cipro) sono al di sotto del 5%. La media ponderata è dell'1,72%.

Figura 7.5: Tasso di mobilità in entrata dei titoli: studenti mobili dell'istruzione terziaria, provenienti dall'estero all'interno dell'EHEA, che studiano nel paese, come percentuale del numero totale di studenti iscritti, 2008/09

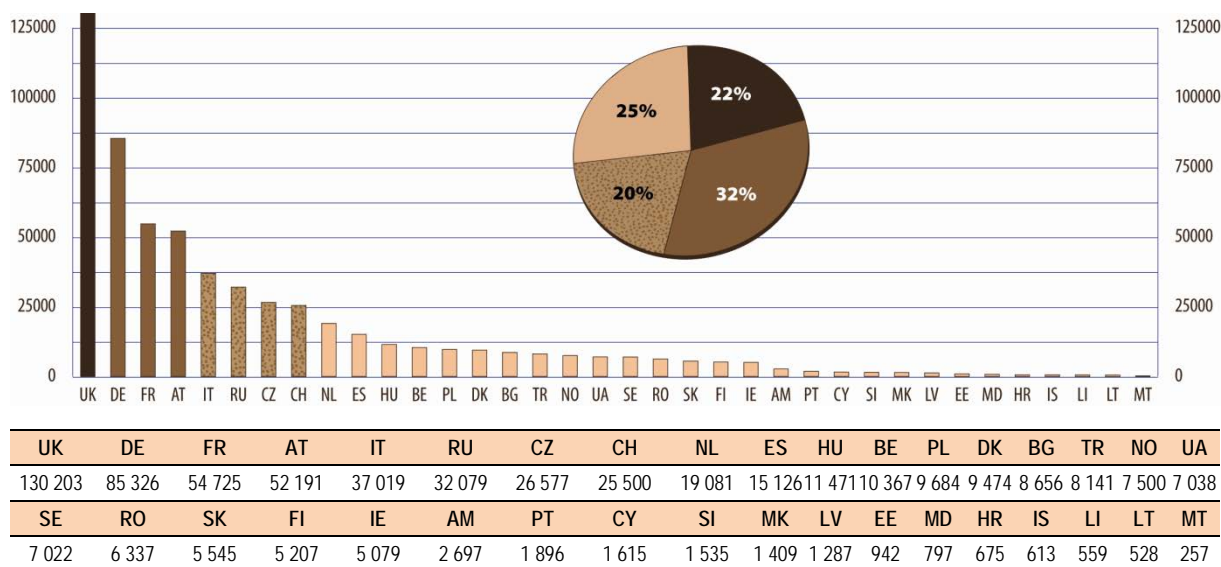


Nota: I dati si riferiscono agli studenti stranieri anziché agli studenti mobili per i seguenti paesi: Armenia, Austria, Azerbaigian, Repubblica ceca, Finlandia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Francia, Irlanda, Italia, Lettonia, Malta, Moldova, Norvegia, Polonia, Russia, Turchia e Ucraina.

Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE).

La figura 7.6 presenta la distribuzione degli studenti con mobilità in entrata dei titoli provenienti dall'EHEA. Mostra che più della metà di tutti gli studenti in entrata provenienti dall'EHEA scelgono Regno Unito, Germania, Francia e Austria come destinazione per i loro studi.

Figura 7.6: Distribuzione degli studenti dell'istruzione terziaria con mobilità in entrata dei titoli, provenienti dall'EHEA, per paese di destinazione, 2008/09

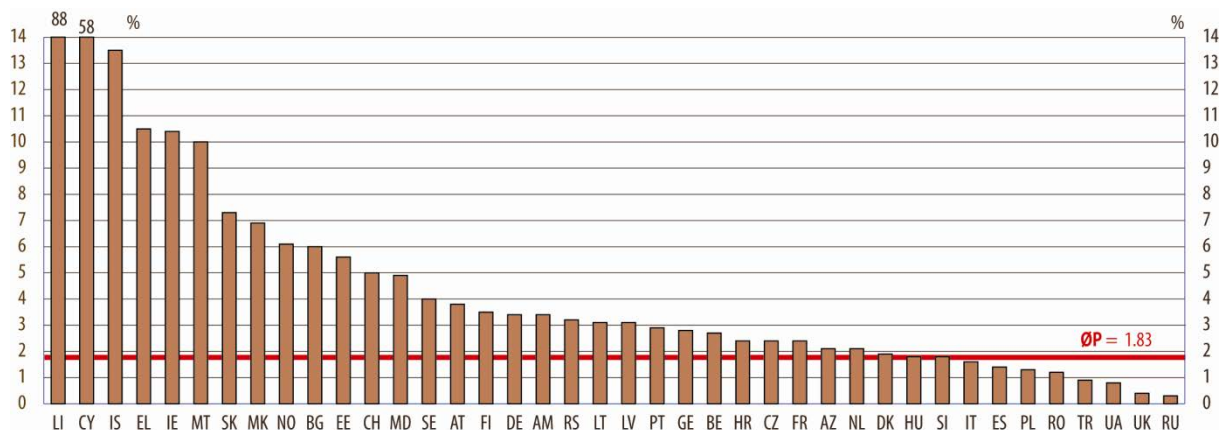


Note: I dati si riferiscono agli studenti stranieri anziché agli studenti mobili per i seguenti paesi: Armenia, Austria, Azerbaigian, Repubblica ceca, Finlandia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Francia, Irlanda, Italia, Lettonia, Malta, Moldova, Norvegia, Polonia, Russia, Turchia e Ucraina.

Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE).

La figura 7.7 indica i diplomati di un paese dell'EHEA che hanno conseguito il titolo in un altro paese EHEA come percentuale del numero totale di diplomati dello stesso paese d'origine. I valori relativi al diploma inclusi nel grafico sono un importante elemento per valutare il progresso verso il benchmark di Bologna del 20%.

Figura 7.7: Tasso di mobilità in uscita dei titoli: diplomati dell'istruzione terziaria, provenienti da un paese EHEA che si diplomano nell'EHEA, come percentuale del numero totale di diplomati dello stesso paese d'origine, 2008/09



LI	CY	IS	EL	IE	MT	SK	MK	NO	BG	EE	CH	MD	SE	AT	FI	DE	AM	RS	LT
87,8	58,5	13,5	10,5	10,4	10,0	7,3	6,9	6,1	6,0	5,6	5,0	4,9	4,0	3,8	3,5	3,4	3,4	3,2	3,1
LV	PT	GE	BE	HR	CZ	FR	AZ	NL	DK	HU	SI	IT	ES	PL	RO	TR	UA	UK	RU
3,1	2,9	2,8	2,7	2,4	2,4	2,4	2,1	2,1	1,9	1,8	1,8	1,6	1,4	1,3	1,2	0,9	0,8	0,4	0,3

Note: Le seguenti destinazioni all'interno dell'EHEA non sono state incluse: Albania, Andorra, Bosnia-Erzegovina, Santa Sede e Montenegro.

Per la mobilità in uscita in termini di conseguimento del diploma, i dati si riferiscono agli studenti stranieri anziché agli studenti mobili per i seguenti paesi di destinazione: Armenia, Azerbaigian, Belgio, Bulgaria, Repubblica ceca, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Irlanda, Italia, Lettonia, Liechtenstein, Malta, Polonia, Portogallo, Russia e Turchia.

Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE).

A parte Cipro e Liechtenstein, con tassi di mobilità in uscita dei titoli di oltre il 50%, Islanda, Irlanda, Slovacchia e Malta presentano i valori più elevati, tra il 10% 14% (vd. figura 7.7). Tuttavia, la vasta maggioranza dei paesi dell'EHEA raggiunge valori inferiori al 5%. Secondo questi dati relativi all'anno accademico 2008/09, la media ponderata è dell'1,83%.

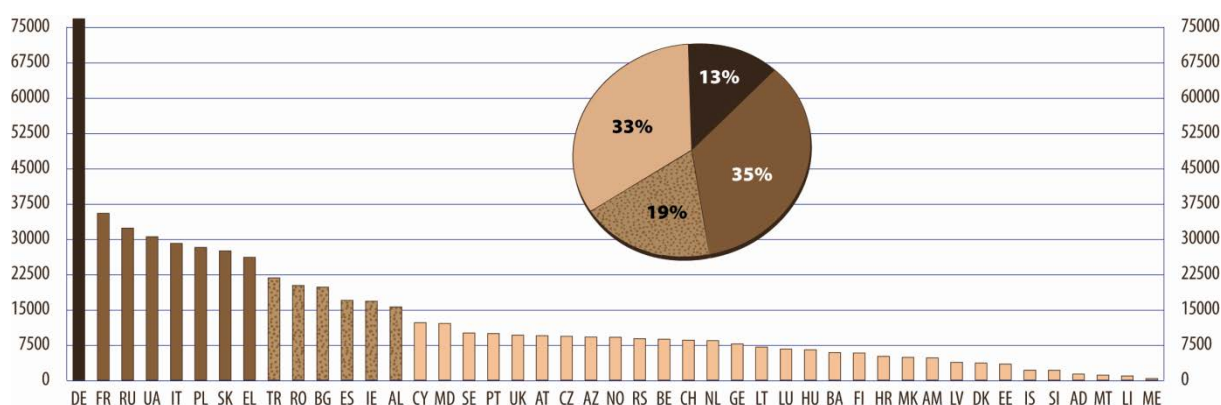
La figura 7.8 presenta informazioni sulla mobilità in uscita dei titoli verso un altro paese dell'EHEA dalla prospettiva del paese d'origine.

La percentuale più elevata di studenti dell'EHEA iscritti a un programma di diploma in un altro paese dell'EHEA si riscontra in Germania, seguita da Francia, Russia, Ucraina, Italia, Polonia, Slovacchia e Grecia (vd. figura 7.8).

Finora tutti i dati riguardano la mobilità dei titoli, e la mobilità dei crediti non è trattata. Infatti l'unica fonte significativa di dati sulla mobilità dei crediti è attualmente il programma Erasmus dell'Unione europea, che è indubbiamente lo strumento di mobilità europea dei crediti più utilizzato. Ciononostante, non tutti i paesi dell'EHEA possono partecipare a Erasmus e pertanto potrebbero esserci degli squilibri nella mobilità dei crediti.

I numeri assoluti degli studenti all'estero nell'ambito di Erasmus hanno registrato una crescita continua dalla concezione del programma. Nell'anno accademico 2009/10, lo scambio di studenti Erasmus è aumentato del 7,4% (Commissione europea 2011, p.4). Se questa tendenza continua, entro la fine dell'anno accademico 2012/13 sarà raggiunto l'obiettivo Erasmus di 3 milioni di studenti a partire dall'inizio del programma nel 1987/88 (ibid.).

Figura 7.8: Distribuzione degli studenti dell'istruzione terziaria in mobilità in uscita dei titoli, provenienti da un paese EHEA verso un paese EHEA (iscrizione), per paese di origine, 2008/09



DE	FR	RU	UA	IT	PL	SK	EL	TR	RO	BG	ES	IE	AL	CY
76 717	35 428	32 303	30 459	29 031	28 192	27 434	26 060	21 707	20 101	19 744	16 954	16 751	15 546	12 191
MD	SE	PT	UK	AT	CZ	AZ	NO	RS	BE	CH	NL	GE	LT	LU
12 028	10 000	9 913	9 539	9 450	9 297	9 175	9 103	8 812	8 705	8 488	8 399	7 687	7 032	6 577
HU	BA	FI	HR	MK	AM	LV	DK	EE	IS	SI	AD	MT	LI	ME
6 457	5 868	5 761	5 044	4 827	4 735	3 798	3 638	3 408	2 120	2 092	1 293	1 076	877	341

Note: Le seguenti destinazioni all'interno dell'EHEA non sono state incluse: Albania, Andorra, Azerbaijan, Bosnia-Erzegovina, Georgia, Santa Sede, Montenegro e Serbia.

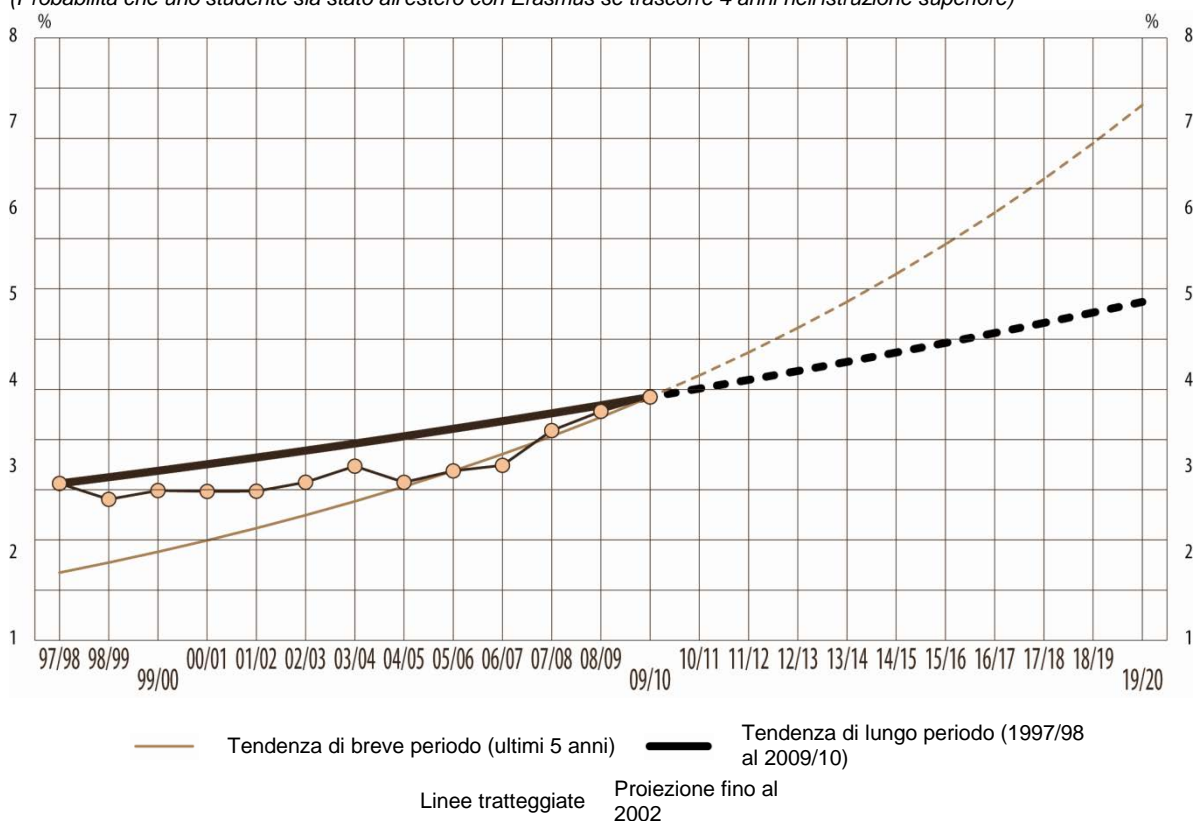
I dati si riferiscono agli studenti stranieri anziché agli studenti mobili per i seguenti paesi di origine: Armenia, Austria, Azerbaijan, Repubblica ceca, Finlandia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Francia, Irlanda, Italia, Lettonia, Malta, Moldova Norvegia, Polonia, Russia, Turchia e Ucraina.

Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE).

La figura 7.9 mostra che il programma Erasmus può contribuire al benchmark del 20% entro il 2020. In generale, le possibilità che uno studente dell'istruzione superiore vada all'estero nell'ambito del programma Erasmus (in un paese che partecipa a Erasmus) sono aumentate notevolmente dal 1998 al 2010. Se la tendenza registrata nel periodo dal 1997/98 al 2009/10 continua, Erasmus dovrebbe raggiungere circa il 5% della popolazione studentesca nel 2020. Questa è la proiezione più conservativa. Se la tendenza degli ultimi anni (proiezione basata sul periodo 2005-2006) continua, potrebbe raggiungere il 7% nel 2020. Tuttavia, è necessario riconoscere che alcuni aspetti delle fluttuazioni e del progresso negli ultimi anni sono dovuti a cambiamenti strutturali e organizzativi del programma Erasmus.

Figura 7.9: Probabilità che gli studenti partecipino a Erasmus / Iscrizione nel corso di 4 anni accademici

(Probabilità che uno studente sia stato all'estero con Erasmus se trascorre 4 anni nell'istruzione superiore)



Note:

- Tendenza di lungo periodo basata sullo sviluppo tra il 1997/98 e 2009/10, proiezione fino al 2020
- Tendenza di breve periodo basata sullo sviluppo tra il 2005/06 e 2009/10, proiezione fino al 2020

Fonte: Commissione europea (calcoli Eurostat).

7.2.4. Equilibri e squilibri nella mobilità

Il Comunicato di Londra ⁽⁸⁴⁾ era il primo del Processo di Bologna a evidenziare una mobilità più equilibrata sotto il profilo dell'equità nell'ambito dell'EHEA, e pertanto prestava attenzione ai flussi di mobilità nel contesto dello Spazio. L'aspirazione a una mobilità più equilibrata è stata rafforzata dal Comunicato di Lovanio/Louvain-la-Neuve ⁽⁸⁵⁾, secondo il quale la mobilità deve portare a un flusso più equilibrato di studenti in entrata e in uscita all'interno dell'EHEA.

Quadro statistico

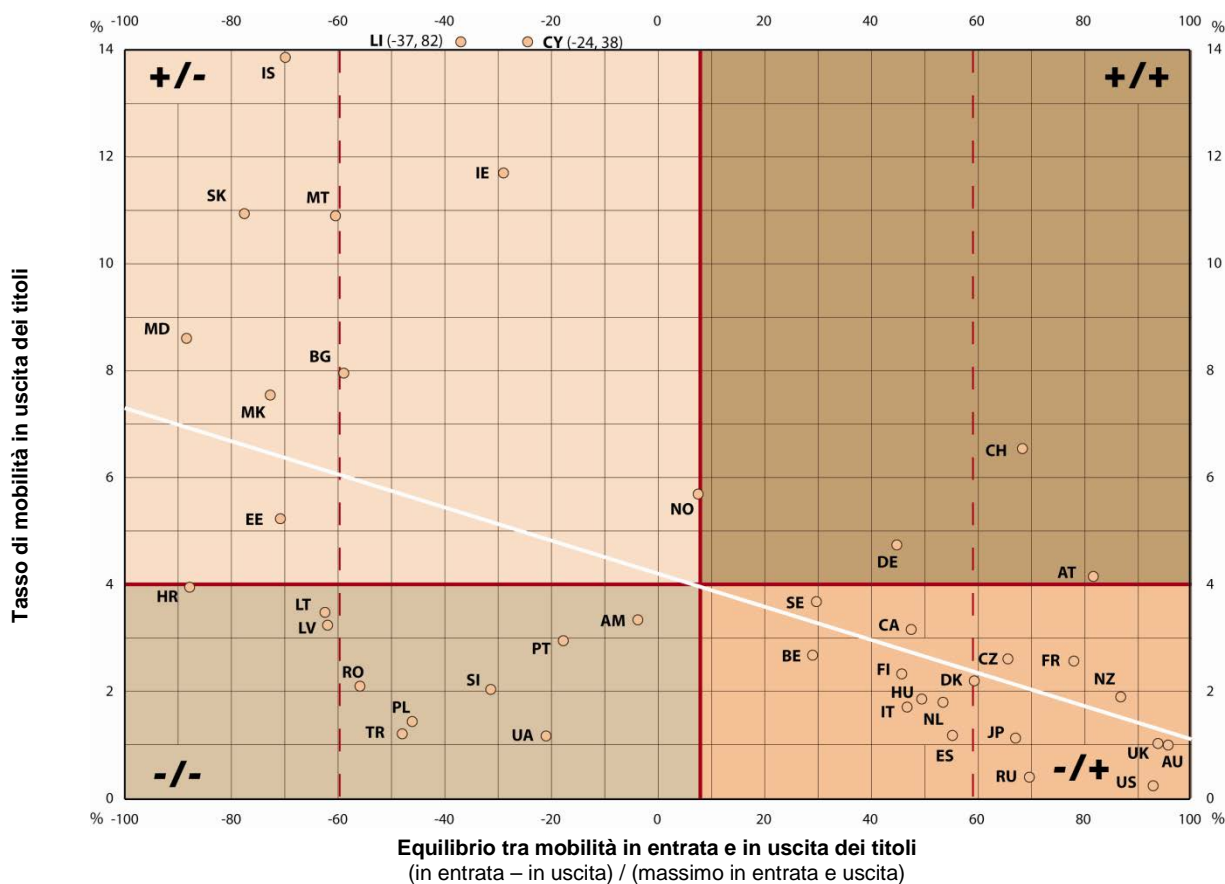
Sebbene la nozione di mobilità equilibrata possa intuitivamente sembrare desiderabile, in quest'area la realtà è complessa. Ad esempio, bassi tassi di mobilità in entrata e in uscita sarebbero equilibrati, ma (partendo dal presupposto che la mobilità è considerata positiva) la realtà non sarebbe positiva. Anche tassi elevati di mobilità in entrata e in uscita sarebbero equilibrati, ma, senza sapere di più sulle popolazioni coinvolte nei flussi di mobilità e sulle ragioni di questi flussi, è impossibile valutarne la desiderabilità. Questo paragrafo dimostra l'equilibrio tra flussi di mobilità in entrata e in uscita e individua quattro tipi di sistemi di mobilità.

È possibile effettuare un interessante confronto tra la mobilità in entrata e in uscita dei titoli nell'EHEA (vd. figure 7.5 e 7.7). In generale, le differenze sono maggiori a Cipro e in Austria (30,59% e 13,30%), seguite da Islanda, Irlanda, Liechtenstein, Malta, Moldavia, Slovacchia e Svizzera (dal 6 al 9%). In tutti questi paesi, ad eccezione di Austria e Svizzera, la differenza è a favore della mobilità in uscita. All'altro estremo della scala ci sono paesi con tassi molto equilibrati dei flussi di mobilità europea in entrata e in uscita. Belgio, Finlandia, Francia, Germania, Italia, Norvegia, Polonia, Romania, Slovenia, Spagna, Svezia, Turchia e Ucraina hanno una differenza inferiore all'1%. I flussi di mobilità in questi paesi possono pertanto essere considerati equilibrati, ma soltanto se la mobilità all'interno dell'EHEA è l'unica forma di mobilità presa in considerazione. Infatti i flussi non sono necessariamente equilibrati tra regioni o paesi specifici. La tendenza generale è verso squilibri tra oriente e occidente: gli studenti in entrata provengono perlopiù dall'Europa orientale meridionale e gli studenti in uscita si dirigono verso l'Europa occidentale o settentrionale.

⁽⁸⁴⁾ Comunicato di Londra: Verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore: rispondere alle sfide di un mondo globalizzato, 18 maggio 2007.

⁽⁸⁵⁾ Il processo di Bologna 2020 – Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel prossimo decennio. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, Lovanio/Louvain-la-Neuve, 28-29 aprile 2009.

Figura 7.10: Equilibrio come misura dell'attrattività del sistema educativo del paese a livello di istruzione terziaria (flussi di mobilità EHEA ed extra EHEA), 2008/09



Sistemi "limitati" (elevata in uscita ed equilibrio negativo)	+ / -	+ / +	Sistemi "aperti" (elevata in uscita ma equilibrio positivo)
Sistemi "chiusi" (bassa in uscita ed equilibrio negativo)	- / -	- / +	Sistemi "attrattivi" (bassa in uscita ed equilibrio positivo)

Note: I dati si riferiscono agli studenti stranieri anziché agli studenti mobili per i seguenti paesi: Armenia, Austria, Azerbaigian, Repubblica ceca, Finlandia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Francia, Irlanda, Italia, Lettonia, Malta, Moldova, Norvegia, Polonia, Russia, Turchia e Ucraina.

Le destinazioni della mobilità considerate solo nell'EHEA (ad eccezione di Albania, Andorra, Australia, Azerbaigian, Bosnia Erzegovina, Georgia, Santa Sede, Giappone, Montenegro, Nuova Zelanda, Serbia e Stati Uniti).

Fonte: Eurostat (raccolta dati UOE).

Guida al grafico

Il grafico traccia l'equilibrio rispetto alla mobilità in uscita.

I puntini rappresentano i paesi.

I paesi più a destra hanno un elevato squilibrio verso la mobilità in entrata, i paesi più a sinistra hanno un elevato squilibrio verso la mobilità in uscita, e i paesi più vicini al centro sono equilibrati.

I paesi nella parte alta del grafico hanno elevati livelli di mobilità in uscita e i paesi nella parte bassa del grafico hanno bassi livelli di mobilità in uscita.

Uno squilibrio negativo indica che la mobilità in uscita è superiore alla mobilità in entrata.

Uno squilibrio positivo indica che la mobilità in entrata è superiore alla mobilità in uscita.

I paesi più equilibrati (definiti come il 50% più equilibrato tra i paesi per i quali sono disponibili dati) si trovano tra le due linee verticali tratteggiate.

La linea rossa verticale rappresenta la media dell'equilibrio e la linea rossa orizzontale rappresenta la media del tasso di mobilità in uscita (paesi non ponderati). Il punto d'incontro delle due linee nere rappresenta il centro della nuvola di puntini dei paesi.

Linea bianca: i paesi sopra la linea mostrano un livello di mobilità in uscita superiore a quanto ci si aspetterebbe dato il loro squilibrio; i paesi sotto la linea mostrano un livello di mobilità in uscita inferiore a quanto ci si aspetterebbe dato il loro squilibrio.

Il grafico alla figura 7.10 è suddiviso in quattro quadranti con le seguenti caratteristiche:

il quadrante in basso a destra include i paesi con mobilità in uscita relativamente bassa e un eccesso di mobilità in entrata sulla mobilità in uscita. Questi paesi possono essere definiti altamente “attrattivi”.

Il quadrante in alto a destra include paesi con un eccesso di mobilità in entrata sulla mobilità in uscita, il che indica che sono attrattivi, ma allo stesso tempo mostrano una mobilità in uscita relativamente elevata. Pertanto questi paesi possono essere definiti “aperti”, con un numero relativamente elevato di studenti che vanno a studiare all'estero ma ancora più studenti che arrivano dall'estero.

Il quadrante in alto a sinistra include paesi con mobilità in uscita relativamente alta e un eccesso di mobilità in uscita sulla mobilità in entrata; quali che siano le ragioni, questi sistemi educativi sembrano non avere la capacità di attrarre studenti, mentre un numero notevole di studenti va a studiare in altri sistemi. Pertanto possono essere definiti sistemi “limitati”.

Il quadrante in basso a sinistra include paesi con livelli relativamente bassi di mobilità in uscita e tassi di mobilità in entrata ancora più bassi; i sistemi educativi in questo quadrante non sono attrattivi se confrontati con altri paesi europei, e sembra che gli studenti non abbiano le stesse opportunità di andare all'estero come negli altri paesi. Pertanto questi sistemi possono essere definiti “chiusi”.

Sulla base di questi dati, attualmente solo quattro paesi hanno sistemi di istruzione superiore che possono essere considerati aperti: Austria, Germania, Norvegia e Svizzera. Due di questi paesi, Germania e Norvegia, riescono ad avere un sistema sia aperto che equilibrato.

Se si considerano i paesi più equilibrati (tra -60 e 60%), 14 hanno un tasso di mobilità in uscita dei titoli inferiore alla media dell'EHEA.

Percezioni nazionali della mobilità equilibrata

Poiché non esiste una definizione di mobilità equilibrata a livello europeo, è stato chiesto ai paesi se hanno una tale definizione nei loro documenti nazionali di indirizzo. Circa metà dei paesi ha una definizione o un'interpretazione comune di mobilità equilibrata, definendola come numero “approssimativamente pari” di studenti mobili in entrata e in uscita, oppure ancora più rigidamente come “lo stesso” numero. La Turchia ha persino dato un'espressione numerica al concetto, e considera equilibrata la mobilità se la differenza tra gli studenti in entrata e in uscita è inferiore al 15%.

È anche vero che un paese può essere consapevole di alcuni squilibri e può considerarli positivamente. Tassi elevati di mobilità in entrata possono essere percepiti favorevolmente per un sistema educativo nazionale e l'economia del paese. I motivi variano da un aumento delle entrate per gli istituti di istruzione superiore a numeri decrescenti nella popolazione attiva e pertanto un afflusso desiderabile di persone altamente qualificate. Anche la mobilità in uscita può essere considerata positivamente, in quanto rafforzerebbe i legami con gli altri paesi e preparerebbe i diplomati per il mercato del lavoro europeo.

Mentre la mobilità tra due specifici paesi può essere equilibrata, la mobilità generale è solitamente squilibrata. Infatti 34 sistemi di istruzione superiore dichiarano di considerare i propri flussi di mobilità non equilibrati. Ciononostante, soltanto 11 paesi affrontano questa questione consapevolmente attraverso una strategia di mobilità o un piano d'azione dell'istruzione superiore. In questi casi riconoscono la necessità di una mobilità equilibrata e dichiarano fundamentalmente la necessità di ulteriori finanziamenti, di rafforzare competenze linguistiche e di aumentare la motivazione degli studenti alla mobilità.

I paesi dell'EHEA hanno anche dichiarato se esistono squilibri significativi con specifici paesi, regioni o continenti. Ben 35 sistemi educativi indicano questo fenomeno. Alcuni paesi riferiscono squilibri notevoli con un paese confinante, spesso legati a uno specifico campo di studio. È questo il caso, ad esempio, della Comunità francese del Belgio, che riferisce flussi squilibrati di studenti francesi che si iscrivono a scienze paramediche o medicina veterinaria, e l'Austria, che riferisce un fenomeno simile relativamente agli studenti tedeschi che si iscrivono a medicina e psicologia.

Altri paesi riferiscono squilibri sia negli studenti in entrata che in quelli in uscita, ma con regioni e paesi diversi. L'Armenia individua l'EHEA e gli USA come le principali regioni per la mobilità in uscita, mentre il Medio Oriente e l'India sono fonti di studenti in entrata; la Norvegia vede USA, Australia e Regno Unito come principali destinazioni per gli studenti in uscita, mentre Russia, Germania e Francia sono i paesi principali che forniscono mobilità in entrata. Analogamente, gli studenti ciprioti si dirigono in Grecia e nel Regno Unito, mentre gli studenti in entrata provengono da Bangladesh, Pakistan, Sri Lanka, India e Cina. In generale si osservano squilibri significativi con paesi di altri continenti con flussi di mobilità in uscita prevalentemente verso gli USA, e flussi di mobilità in entrata dall'Asia, in particolare Cina e India, oltre che dal Medio Oriente. Pertanto, i flussi est-ovest che si riscontrano all'interno dell'EHEA richiamano i flussi di mobilità globale da oriente a occidente.

7.3. Misure per promuovere e sostenere la mobilità degli studenti

I paesi dell'EHEA assumono varie misure per consentire e promuovere la mobilità degli studenti. Esse includono l'adozione di programmi a livello europeo, nazionale e di istituto. Le misure di sostegno finanziario, comprese quelle che assicurano la portabilità del sostegno agli studenti, rappresentano una sfida significativa per molti paesi. È posta anche molta attenzione all'individuazione e alla rimozione degli ostacoli alla mobilità.

7.3.1. Programmi a livello europeo

In primo luogo, è importante sottolineare che la politica europea sulla mobilità è perseguita attraverso varie misure e programmi diversi, piuttosto che attraverso un singolo strumento o programma. Sebbene l'Erasmus sia lo strumento più importante per i paesi che partecipano al Programma di apprendimento permanente, i programmi Tempus ed Erasmus Mundus creano le condizioni per la mobilità nei paesi dell'EHEA non EU, sebbene l'ambito dei paesi che possono accedere a questi programmi vada oltre quello dell'EHEA. Anche il programma di scambio subregionale CEEPUS sostiene la mobilità degli studenti e la cooperazione tra università nell'Europa centrale, orientale e sudorientale. Analogamente, il programma nordico-baltico Nordplus, con un sottoprogramma di istruzione superiore, sostiene la cooperazione e il networking in quella regione, e offre borse di studio di mobilità per gli studenti.

I programmi europei sono una preziosa fonte di informazioni e in genere l'unica forma di monitoraggio e di indagine transnazionale sulla mobilità. Come citato nel *Focus sull'istruzione superiore* (Eurydice, 2010), questi programmi danno notevole impulso ad azioni nazionali per promuovere la mobilità, che molto spesso è costruita attorno a programmi europei.

7.3.2. Programmi e strategie a livello nazionale

In genere la mobilità rientra nelle strategie e iniziative di internazionalizzazione per l'istruzione superiore. Per quanto riguarda i documenti concettuali a livello nazionale, metà dei paesi dell'EHEA dichiara di avere una strategia o un piano d'azione nazionale per promuovere la mobilità. Inoltre diversi paesi adottano documenti di indirizzo che evidenziano la questione della qualità nel campo della mobilità e alcuni di essi lanciano programmi separati che introducono misure di sostegno finanziario per stimolare la mobilità.

Un interattivo approccio "dal basso" per l'elaborazione di una strategia nazionale si riscontra in Finlandia. Attraverso una consultazione aperta basata sul Web, oltre 1.200 rispondenti hanno condiviso le loro opinioni sull'internazionalizzazione dei sistemi di istruzione superiore. Inoltre sono stati organizzati sei workshop tematici ai quali hanno partecipato 130 esperti in totale.

La maggioranza dei paesi che hanno una strategia o un piano d'azione nazionale dà priorità a particolari regioni geografiche per la mobilità degli studenti. Nella maggioranza dei casi si tratta dell'EHEA, seguito da USA, Canada e Asia. Mentre la maggioranza dei paesi specifica una regione

geografica, alcuni di essi stabiliscono specifici paesi o aree subgeografiche per una cooperazione privilegiata alla mobilità degli studenti. Ad esempio, la Danimarca si concentra su Cina e USA, l'Austria sull'EHEA, ma evidenziando i paesi dell'Europa centrale e orientale in modo particolare. Analogamente, la Slovenia si concentra sui paesi dei Balcani occidentali e l'area mediterranea. È anche interessante notare che alcuni paesi possono avere un'attenzione diversa per la mobilità in entrata e in uscita. Pertanto una regione geografica può essere privilegiata per gli studenti che vogliono studiare all'estero, mentre gli studenti provenienti da una regione diversa potrebbero essere il target della mobilità in entrata.

Una vasta maggioranza di paesi con strategie o piani d'azione nazionali monitora il loro impatto o almeno alcuni aspetti delle loro strategie. Il monitoraggio è svolto principalmente dai ministeri e altre autorità centrali su base annua e spesso si basa sui rapporti degli istituti di istruzione superiore. Allo stesso tempo, anche se la mobilità studentesca è monitorata, è difficile stabilire se i cambiamenti nei flussi di mobilità siano dovuti a misure specifiche oppure a fattori esterni, come ad esempio la crisi finanziaria.

Mentre circa metà dei paesi afferma di avere una strategia a livello nazionale, quasi tutti paesi affermano che i loro istituti di istruzione superiore hanno strategie per la mobilità. Pertanto le strategie di istituto possono o non possono essere ricondotte al livello nazionale. Alcuni paesi affermano che una strategia nazionale può servire a dare impulso e sostegno alle strategie di istituto.

7.3.3. Definizione degli obiettivi

In generale, meno della metà dei paesi dell'EHEA stabilisce specifici obiettivi di mobilità. Dall'altro lato, se si considerano soltanto i paesi con strategie o piani d'azione nazionali, circa tre quarti di essi stabiliscono un obiettivo per almeno un tipo di mobilità.

L'obiettivo condiviso che almeno il 20% dei diplomati dell'EHEA abbia svolto un periodo di studio formazione all'estero, come formulato nel comunicato di Lovanio/Louvain-la-Neuve⁽⁸⁶⁾, è spesso citato da quei paesi che indicano i propri obiettivi per diverse forme di mobilità in uscita. Soltanto Austria, Germania e Paesi Bassi stabiliscono obiettivi più ambiziosi. La Germania stabilisce un obiettivo per tutte le forme di mobilità, precisamente mobilità dei crediti e dei titoli. L'obiettivo dovrebbe raggiungere il 50% dei diplomati presso un istituto di istruzione superiore che vivono all'estero, dei quali almeno il 20% deve studiare per almeno un semestre presso un istituto estero. Austria e Paesi Bassi stabiliscono gli obiettivi della mobilità dei crediti. Nel caso dell'Austria, si tratta del 50% dei diplomati entro il 2020. I Paesi Bassi stabiliscono una fascia dal 17 al 25% entro il 2013.

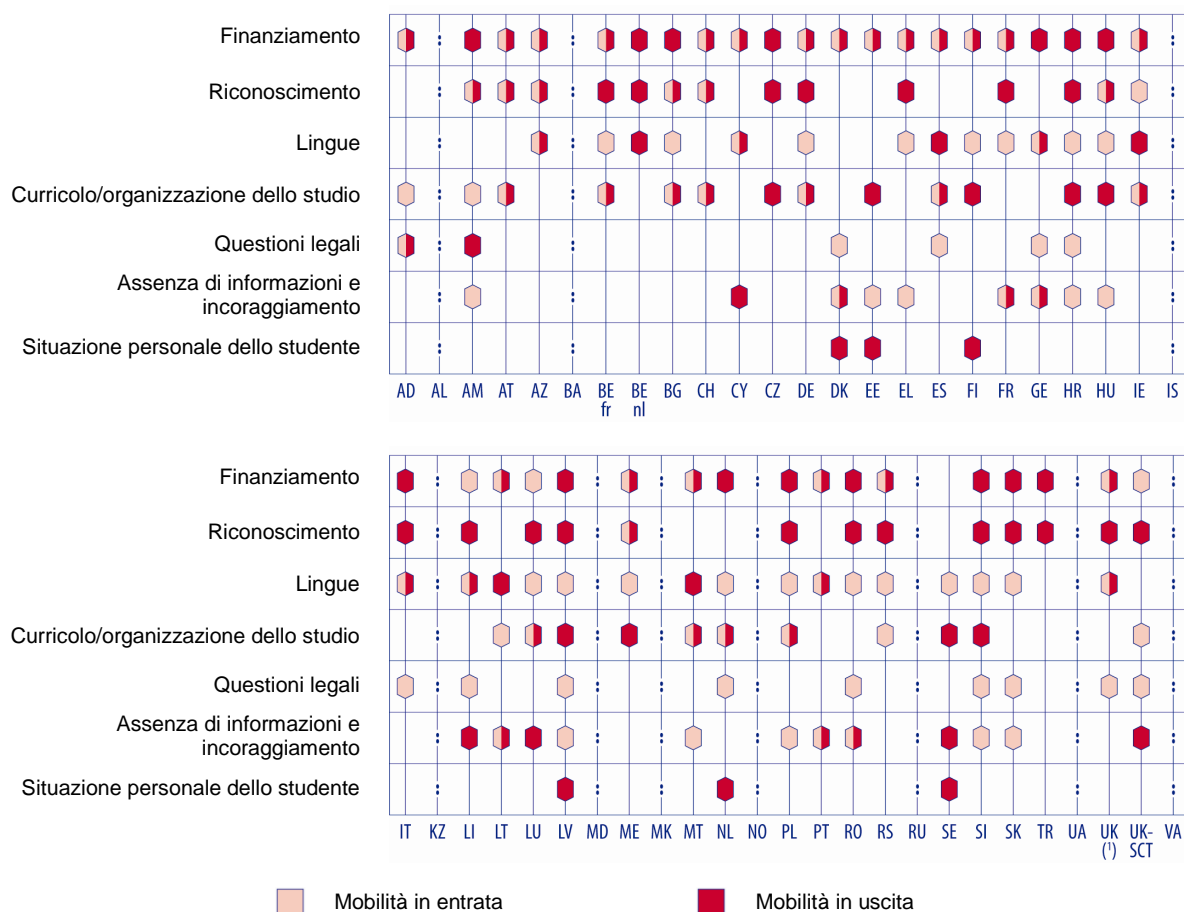
La maggioranza degli obiettivi è legata a un orizzonte di medio termine del 2015, sebbene l'arco temporale vada dal 2011 al 2020. Si riscontrano delle differenze di obiettivi nei cicli, soprattutto per quanto riguarda gli studenti del terzo ciclo.

7.3.4. Ostacoli alla mobilità degli studenti

Per sostenere gli sforzi per raggiungere gli obiettivi e favorire la mobilità, i paesi, in base all'indagine BFUG, hanno individuato gli ostacoli più importanti che percepiscono nei confronti della mobilità. Il finanziamento rappresenta l'ostacolo principale alla mobilità in uscita, ed è il secondo ostacolo più comunemente citato per la mobilità entrata. Questa preoccupazione è ugualmente diffusa nei paesi dell'EHEA. Anche un'assenza di servizi di sostegno e di alloggio per gli studenti internazionali è citata comunemente, così come le difficoltà legate all'immigrazione e ai visti. Le questioni relative alla mobilità in uscita differiscono leggermente. Al di là delle difficoltà burocratiche e organizzative, vengono comunemente citate le situazioni personali degli studenti, come ad esempio lasciare la famiglia, gli amici e il posto di lavoro.

⁽⁸⁶⁾ Il processo di Bologna 2020 – Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel prossimo decennio. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, Lovanio/Louvain-la-Neuve, 28-29 aprile 2009.

Figura 7.11: Ostacoli alla mobilità degli studenti, 2010/11



Fonte: questionario BFUG.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Sia per la mobilità in entrata che per la mobilità in uscita, circa lo stesso numero di paesi indica il curricolo/organizzazione dello studio e l'assenza di informazioni e di incoraggiamento quali ostacoli alla mobilità degli studenti. Tuttavia si osservano differenze significative se si considerano questioni come il riconoscimento e le lingue. Le difficoltà legate al riconoscimento dei periodi di mobilità sono citate soltanto da otto paesi per la mobilità in entrata, mentre 24 paesi le riconducono alla mobilità in uscita. 25 sistemi di istruzione superiore individuano la conoscenza insufficiente della lingua da parte degli studenti in entrata, mentre soltanto 12 sistemi di istruzione superiore la riconducono alla mobilità in uscita.

Questi risultati suggeriscono che i paesi hanno la tendenza a vedere i propri sistemi e i propri studenti in modo più positivo rispetto a quelli degli altri. Pertanto queste percezioni degli ostacoli alla mobilità potrebbero non riflettere la realtà in modo oggettivo (il riconoscimento può benissimo essere un problema per gli studenti che desiderano accedere al sistema, così come per coloro che desiderano andare all'estero, ad esempio), ma piuttosto forniscono un quadro di come anche gli atteggiamenti nei confronti dei "residenti" e degli "stranieri" siano cruciali nell'affrontare gli ostacoli alla mobilità.

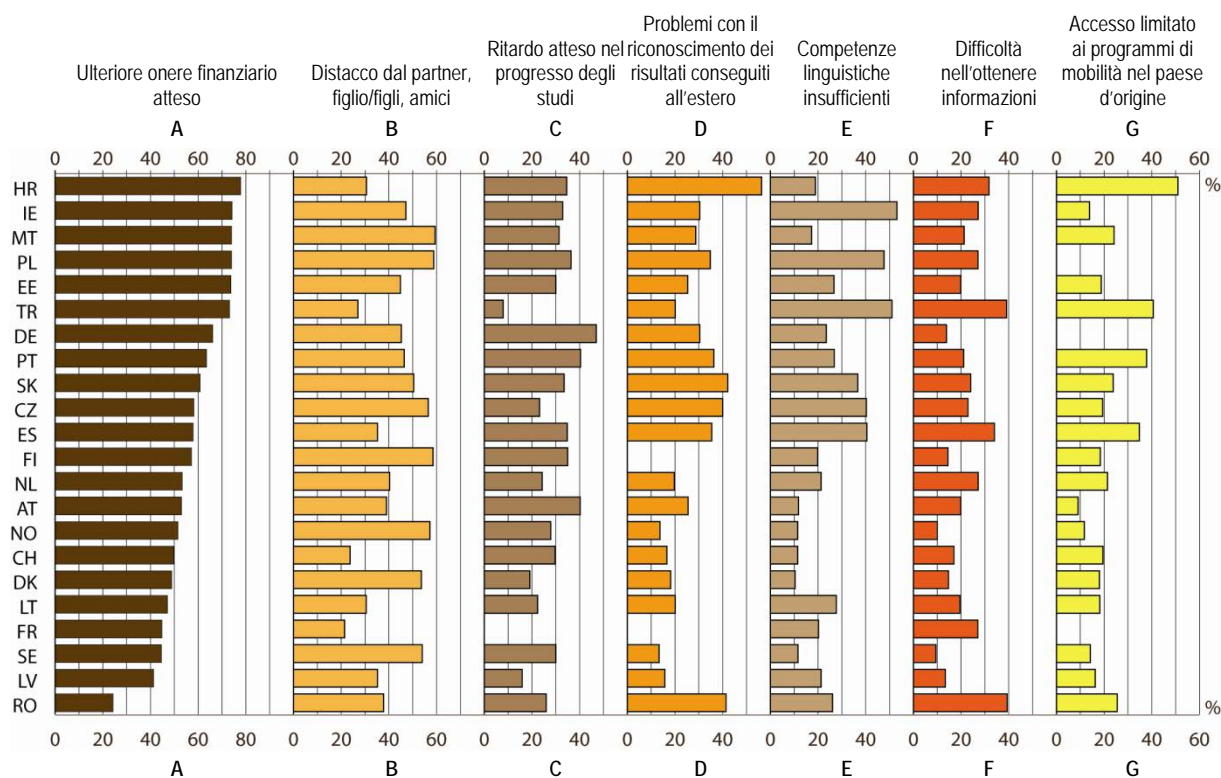
I paesi hanno anche dichiarato se alcuni degli ostacoli individuati sopra siano particolarmente rilevanti per uno specifico ciclo di studi, campo di studio e tipo di mobilità. La maggioranza dei paesi evidenzia difficoltà persistenti con il riconoscimento e programmi di studio sovraccarichi di contenuti, che spesso impediscono agli studenti di poter approfittare delle opportunità di studio all'estero. Questo fenomeno è indicato prevalentemente nell'ambito dei corsi di diploma di primo livello, dove i curricula riprogettati spesso non danno spazio alla mobilità. Per quanto riguarda i vari campi di studi, in molti paesi le scienze mediche e naturali, il diritto, l'architettura e l'ingegneria sembrano avere più difficoltà a

promuovere la mobilità. Confrontando la mobilità dei crediti e dei titoli, la preoccupazione più comune per la mobilità dei crediti sta nel riconoscimento, mentre l'ostacolo più importante alla mobilità dei titoli è il finanziamento. La seconda sfida più importante per entrambi i tipi di mobilità è spesso la lingua.

I paesi dell'EHEA attuano una serie di misure per promuovere la mobilità e affrontare questi ostacoli. Alcuni, come ad esempio la riorganizzazione dei programmi e il rafforzamento dell'offerta di informazioni, possono forse essere affrontati con maggiore facilità, a patto che ci sia la volontà di farlo. Dall'altro lato, il finanziamento, il miglioramento delle competenze linguistiche, il riconoscimento e le questioni legali potrebbero essere più difficili da affrontare, in quanto richiedono un aumento dei mezzi finanziari oppure un ulteriore dialogo e coordinamento tra le varie parti interessate a livello nazionale ed europeo.

Gli ostacoli riferiti dai paesi sopra indicati forniscono soltanto una parte del quadro. L'indagine Eurostudent (Eurostudent, 2011) mostra gli ostacoli (vd. figura 7.12) così come vengono percepiti dagli studenti quando valutano se iscriversi all'estero (mobilità in uscita), e questi risultati vanno a integrare in modo molto interessante i dati forniti dai paesi.

Figura 7.12: Percentuale degli studenti che non si sono iscritti all'estero perché considerano certe questioni come (grandi) ostacoli all'iscrizione (in %), 2009/10



Fonte: Eurostudent.

	HR	IE	MT	PL	EE	TR	DE	PT	SK	CZ	ES	FI	NL	AT	NO	CH	DK	LT	FR	SE	LV	RO
A	77,8	74,2	74,0	74,0	73,7	73,2	66,1	63,5	60,8	58,2	57,9	57,2	53,3	53,0	51,5	49,8	48,9	47,1	44,8	44,6	41,3	24,3
B	30,6	47,1	59,4	58,8	44,8	27,0	45,2	46,4	50,4	56,5	35,2	58,5	40,3	39,0	57,2	23,7	53,6	30,5	21,4	54,0	35,2	37,8
C	34,6	32,9	31,4	36,4	30,0	7,9	47,0	40,4	33,5	23,2	34,8	35,0	24,3	40,2	27,9	29,7	19,1	22,4	0,0	30,0	15,9	26,0
D	56,3	30,4	28,7	34,8	25,3	20,1	30,4	36,3	42,1	40,0	35,4	0,0	19,7	25,5	13,7	16,6	18,2	20,1	0,0	13,3	15,7	41,4
E	18,9	53,1	17,3	47,7	26,7	51,0	23,5	26,8	36,7	40,3	40,5	19,8	21,3	11,8	11,5	11,5	10,4	27,7	20,2	11,6	21,3	26,1
F	31,7	27,2	21,3	27,1	19,8	39,1	13,9	21,1	24,0	22,9	34,0	14,5	27,2	19,8	10,0	17,0	14,7	19,5	27,0	9,4	13,4	39,3
G	51,0	13,9	24,2	0,0	18,8	40,6	0,0	37,8	23,8	19,4	34,8	18,4	21,4	9,1	11,7	19,5	18,0	18,2	0,0	14,2	16,3	25,5

Nota: Troppi pochi casi per ritardo atteso nel progresso degli studi: Francia. Troppi pochi casi per problemi di riconoscimento dei risultati conseguiti all'estero: Finlandia Francia. Troppi pochi casi per accesso limitato ai programmi di mobilità nel paese d'origine: Francia.

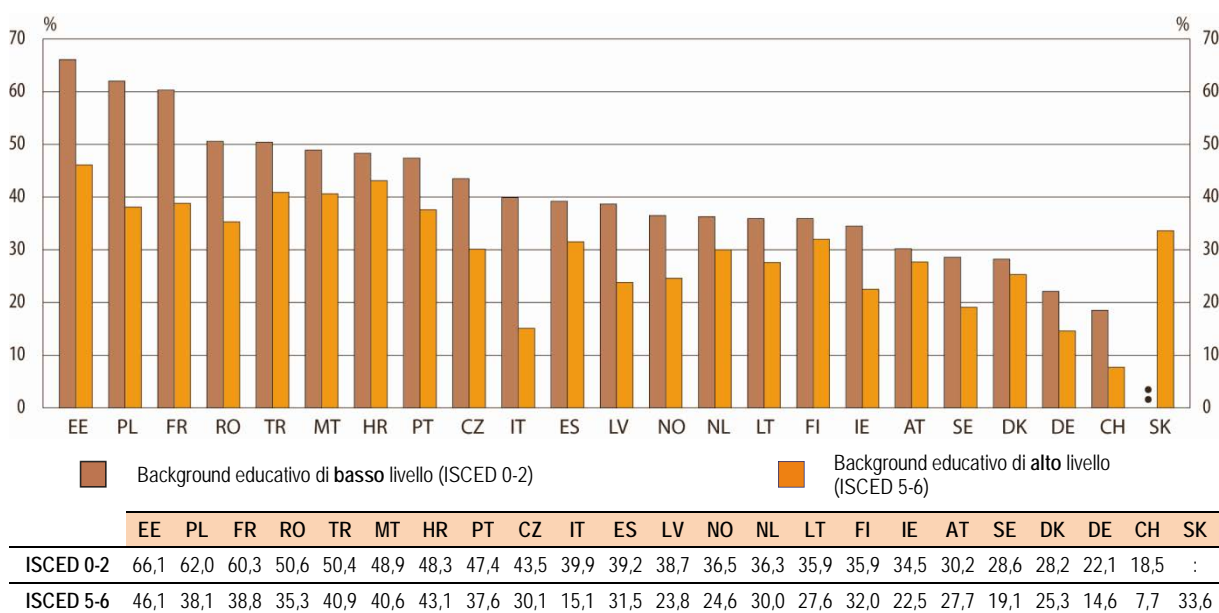
Fonte: Eurostudent.

L'ostacolo indicato al primo posto in entrambi i casi è il finanziamento. Tuttavia, il secondo ostacolo più comunemente individuato dall'indagine Eurostudent è il distacco dalla famiglia e dagli amici, ritenuto tra i meno significativi dai paesi che hanno partecipato all'indagine. Inoltre, mentre i paesi individuano nel riconoscimento il secondo ostacolo più significativo, questo era messo "soltanto" al quarto posto dagli studenti. I curricula, l'organizzazione dello studio e il ritardo degli studi sono al terzo posto sia per i paesi che per gli studenti. Le competenze linguistiche insufficienti erano al quinto posto in entrambi i casi. La difficoltà nell'acquisire informazioni è al sesto posto per gli studenti, mentre riveste maggior importanza – quarto posto – per gli esperti dei paesi.

Pertanto sia i paesi che gli studenti danno una priorità simile al finanziamento, all'organizzazione dello studio e alle lingue. Dall'altro lato, gli esperti dei paesi evidenziano ostacoli formali come il riconoscimento e l'offerta di informazioni in modo più significativo rispetto agli studenti, che invece indicano fattori legati alla loro situazione personale.

Sebbene il finanziamento sia comunemente indicato come l'ostacolo più importante alla mobilità, anche i risultati di Eurostudent mostrano che l'onere finanziario svolge un ruolo diverso a seconda della condizione sociale degli studenti. La figura 7.13 mostra che, in tutti i paesi in cui si è svolta l'indagine, la percentuale di studenti con genitori dal background educativo di basso livello che considerano le insicurezze finanziarie un ostacolo è più elevata rispetto a coloro che hanno genitori dal livello di istruzione elevato. Le differenze nella percezione di questo ostacolo tra i due gruppi di studenti sono particolarmente palesi nel caso dell'Italia e della Polonia, mentre Austria, Danimarca e Finlandia mostrano differenze minime.

Figura 7.13: Studenti che non si sono iscritti all'estero considerando le insicurezze finanziarie come un (grande) ostacolo all'iscrizione per condizione sociale, 2009/10



Note: La categoria "insicurezze finanziarie" è un aggregato delle seguenti voci: ulteriore onere finanziario atteso, mancanza di possibilità di guadagnare, perdita dei diritti di previdenza sociale, problemi legati all'alloggio nel paese d'origine.

Fonte: Eurostudent.

Sebbene quasi tutti i paesi individuino ostacoli alla mobilità in entrata in uscita, soltanto la metà circa dei paesi dell'EHEA ha preparato rapporti e indagini specifiche che analizzano gli ostacoli alla mobilità degli studenti. Pertanto c'è ancora molto spazio per agire a livello nazionale e sostenere la ricerca per comprendere questi fenomeni in maggior dettaglio.

7.3.5. Misure finanziarie per sostenere la mobilità degli studenti

Poiché l'ostacolo più comunemente individuato era il finanziamento, vengono analizzate in maggiore dettaglio le misure finanziarie che comprendono borse di studio e prestiti. Meno della metà dei paesi implementa misure di sostegno finanziario sotto forma di prestiti agli studenti in mobilità in uscita dei crediti e dei titoli, e soltanto alcuni di essi lo fanno per gli studenti in entrata. Si riscontrano più misure di sostegno finanziario per promuovere la mobilità sotto forma di borse di studio. Tuttavia la situazione varia leggermente tra mobilità dei crediti e dei titoli. Circa due terzi dei paesi offrono borse di studio per gli studenti in mobilità sia in uscita che in entrata dei titoli.

Invece, la differenza tra le borse di studio per gli studenti in entrata (21 sistemi di istruzione superiore) e studenti in uscita (30 istituti di istruzione superiore) negli accordi di mobilità dei crediti è più elevata. Alcune borse di studio sono rivolte soltanto ad alcuni programmi che danno priorità ad alcuni paesi o campi di studio. Infatti alcuni paesi o, più specificamente, istituti di istruzione superiore concludono accordi bilaterali con le loro controparti all'estero, e offrono finanziamenti per promuovere la mobilità degli studenti. È anche importante sottolineare che non è ancora stato progettato nessuno strumento finanziario a livello europeo o nazionale, che si tratti di prestito o borsa di studio, per promuovere la mobilità nell'EHEA.

Un'importante questione legata alle borse di studio è la loro portabilità. Questa è una misura particolarmente importante per la promozione della mobilità ed è citata nel corso del Processo di Bologna. Il concetto di portabilità si riferisce alla possibilità per gli studenti che studiano in un istituto di istruzione superiore in un altro paese di utilizzare la loro borsa di studio o prestito alle stesse condizioni dell'istituto di origine. Sulla base delle informazioni dei paesi che hanno partecipato all'indagine, circa metà di essi consente agli studenti di farlo, mentre altri paesi consentono tale prassi o per la mobilità dei crediti o per la mobilità dei titoli. Soltanto quattro paesi – Bosnia-Erzegovina, Georgia, Ungheria e Lituania – ammettono che ciò non avviene per nessuno dei due principali tipi di mobilità.

Tuttavia la portabilità è spesso soggetta a restrizioni. Queste sono legate a specifici paesi o a loro aggruppamenti (ad esempio UE, SEE, EHEA) e programmi. I paesi con borse di studio limitate a specifici programmi spesso indicano programmi di mobilità europei e nazionali. Altre restrizioni riguardano l'accreditamento dei programmi e/o la possibilità che il programma di studio sia offerto nel paese d'origine, o la possibilità che appartenga a un'area prioritaria. Soltanto Croazia, Cipro, Finlandia, Liechtenstein, Lussemburgo, Norvegia e Svizzera dichiarano di non imporre nessuna restrizione agli studenti che ricevono una borsa di studio all'estero.

L'ultima misura citata dai paesi come sostegno alla mobilità è un ulteriore finanziamento per gli istituti di istruzione superiore al fine di creare le condizioni per promuovere la mobilità, o per premiare gli istituti che la sostengono. In alcuni casi, ciò può essere fatto includendo un elemento di mobilità nelle formule di finanziamento. Diversi paesi includono anche sussidi per i trasporti, l'alloggio e le mense tra le loro misure di sostegno.

7.3.6. Altre misure per sostenere la mobilità degli studenti

Altre misure sono legate ad altri ostacoli alla mobilità degli studenti presentati nella figura 7.11. Il riconoscimento continua a essere percepito come una barriera importante che impedisce la mobilità degli studenti, ed è pertanto una questione che richiede un miglioramento delle prassi. Tuttavia i paesi che hanno partecipato all'indagine non hanno citato misure specifiche.

La competenza linguistica è una preconditione decisiva per studiare all'estero e pertanto rappresenta spesso uno degli ostacoli principali. Di conseguenza, circa un terzo dei paesi delinea l'offerta di corsi di lingue per gli studenti in uscita in entrata, e lo sviluppo di curricoli/programmi in inglese o altre lingue straniere, compresi i diplomi congiunti. Nonostante un'offerta in continua crescita, la situazione della mobilità dei crediti e dei titoli differisce per certi aspetti. Insegnare in una lingua straniera ampiamente diffusa potrebbe essere sufficiente per un periodo di mobilità dei crediti, ma spesso per la mobilità dei titoli può essere richiesta la conoscenza della lingua di istruzione per l'intero periodo di studio. Ciò pone la questione della lingua di istruzione per il programma di diploma e della possibilità che lo studente abbia una solida conoscenza di questa lingua. A tal fine, il caso della Norvegia suggerisce che un paese potrebbe sostenere l'apprendimento delle lingue offrendo misure finanziarie sotto forma di prestito statale per trascorrere un semestre per apprendere la lingua e la cultura del paese prima di iniziare gli studi all'estero.

Nonostante l'introduzione e l'ampliamento dei programmi in lingue straniere, gli studi presso istituti di istruzione superiore in una lingua diversa dalla lingua ufficiale del paese potrebbero essere soggetti a restrizioni. Questo può accadere quando, in base alla normativa nazionale, gli istituti di istruzione superiore possono organizzare soltanto una certa percentuale di attività di apprendimento in lingua straniera. Tuttavia i programmi congiunti potrebbero rappresentare l'eccezione a questa regola.

I servizi di sostegno, compresa l'offerta di migliori informazioni sui programmi di mobilità, devono essere continuamente rafforzati. Diversi paesi hanno lanciato campagne con l'obiettivo di motivare gli studenti a studiare all'estero. Inoltre si potrebbe coinvolgere gli ex studenti Erasmus e gli studenti in entrata nelle attività di promozione.

Infine, alcuni paesi indicano problemi legali persistenti, compreso l'ottenimento dei visti. Il dialogo con le autorità competenti mira a migliorare le condizioni degli studenti non UE, principalmente quelli in entrata.

7.3.7. Monitoraggio

Non tutti i paesi che adottano programmi o misure per affrontare gli ostacoli alla mobilità degli studenti ne monitorano gli effetti. Anche quelli che svolgono il monitoraggio, spesso lo fanno nel quadro del monitoraggio generale statistico, oppure si concentrano soltanto su alcune questioni verticali od orizzontali della mobilità degli studenti. Ad esempio, monitorano il riconoscimento, aggiornano le statistiche sulle misure finanziarie, oppure preparano rapporti Erasmus globali che riassumono vari indicatori della mobilità. Pertanto il monitoraggio tende a focalizzarsi su un'indagine sui programmi europei di mobilità e spesso non si estende a un ampio quadro nazionale.

7.4. Mobilità del personale

I comunicati di Bologna citano la mobilità del personale insieme alla mobilità degli studenti. Nello stabilire gli obiettivi per il decennio 2010-2020, il comunicato di Lovanio/Louvain-La-Neuve ⁽⁸⁷⁾ dedica un paragrafo alla mobilità del personale. Cita insegnanti, ricercatori e altro personale, indicando il valore della mobilità del personale e la necessità di attrarre personale altamente qualificato negli istituti di istruzione superiore. Inoltre evidenzia gli ostacoli legati all'accesso e alla portabilità dei diritti di previdenza sociale.

7.4.1. Concetto

Discussioni sulla mobilità del personale a livello europeo sono in corso, ma con difficoltà. Il concetto di mobilità del personale non è definito a livello europeo, e può includere molte forme e finalità. Pertanto è importante essere precisi nel definire e formulare obiettivi politici, nonché nel definire le informazioni necessarie per finalità diverse. Attualmente i dati statistici europei si limitano a informazioni raccolte nell'ambito di alcuni programmi europei (ad es. scambi di personale Erasmus) e devono ancora essere sviluppate definizioni operative più diffuse. Pertanto i dati statistici sono estremamente limitati.

A livello nazionale, tutti i sistemi tranne tre – Comunità fiamminga del Belgio, Francia e Slovacchia – includono la mobilità del personale dell'istruzione superiore in una strategia o piano d'azione nazionale. Ciononostante, soltanto sei paesi includono obiettivi quantitativi per la mobilità del personale. L'espressione quantitativa può assumere la forma di percentuale di docenti/insegnanti e personale di ricerca in entrata e in uscita per anno, oppure rispetto a un certo anno obiettivo (2015), come nel caso di Lituania e Finlandia. La Slovenia stabilisce un obiettivo pari ad almeno il 10% entro il 2020 e l'Estonia un obiettivo del 3% del personale accademico straniero, con un ulteriore obiettivo di almeno il 10% degli studenti dottorali di provenienza non estone entro il 2015. La Romania ha come obiettivo l'aumento del 5% all'anno del personale in uscita con Erasmus, mentre per la Spagna l'obiettivo è un 50% in più rispetto al 2008 del personale mobile entro il 2015.

In generale, tuttavia, la mobilità del personale sembra piuttosto una dichiarazione generale senza obiettivi specifici da raggiungere. Pertanto i paesi individuano aree di priorità, stabiliscono un obiettivo e seguono gli sviluppi in una particolare sfera. A livello europeo, Eurostat monitora la mobilità degli insegnanti e del personale accademico soltanto nel quadro del programma Erasmus.

7.4.2. Ostacoli e misure per la mobilità del personale

Poiché quasi tutti i paesi indicano il sostegno alla mobilità del personale nei loro documenti concettuali, ma soltanto una piccola percentuale del personale è effettivamente mobile, è necessario concentrarsi maggiormente sull'individuazione e la rimozione degli ostacoli. Sulla base delle informazioni fornite dai paesi che hanno partecipato all'indagine, un terzo dei sistemi educativi è informato da indagini o ricerche sugli ostacoli alla mobilità del personale. Si individuano tre grandi categorie di ostacoli, precisamente conoscenza della lingua, questioni legali e situazione personale.

L'ostacolo più comunemente individuato è la barriera linguistica per la mobilità del personale sia in entrata che in uscita. Gli altri motivi che ostacolano la mobilità, che sono indicati più frequentemente, sono legati a una serie di difficoltà legali che spesso derivano da un'assenza di cooperazione a livello europeo, oppure a problemi persistenti in situazioni di tutti i giorni nonostante l'esistenza di una base legale sulla specifica questione. Questo riguarda principalmente le differenze tra i sistemi previdenziali. Inoltre le questioni legali includono la doppia tassazione in alcuni paesi insieme a restrizioni all'immigrazione e la difficoltà di ottenere un visto, come indicato da alcuni paesi non UE. Il terzo gruppo di ostacoli riguarda situazioni personali e familiari, come ad esempio l'assenza di servizi

⁽⁸⁷⁾ Il processo di Bologna 2020 – Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel prossimo decennio. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore, Lovanio/Louvain-la-Neuve, 28-29 aprile 2009.

di sostegno per il partner e i figli, oppure il distacco da essi nel caso in cui non seguano il partner/genitore per il periodo di mobilità. Inoltre è stata anche citata l'assenza di motivazione e di percorsi chiari di sviluppo professionale, oltre a carichi di lavoro pesanti presso gli istituti di provenienza. Non meno importante, anche le opportunità insufficienti di finanziamento e l'assenza di informazioni sono tra i motivi citati quali ostacoli alla mobilità del personale.

Meno della metà dei paesi dell'EHEA riferisce misure per affrontare gli ostacoli alla mobilità del personale, il che indica che questa è ancora una questione alla quale dare impulso in futuro. Le misure citate comprendono: finanziamento, offerta di informazioni, condizioni di lavoro, politiche sull'immigrazione e corsi di lingua.

Paesi come Repubblica ceca e Finlandia sottolineano l'autonomia degli istituti di istruzione superiore nell'adottare misure appropriate per promuovere la mobilità del personale, e spostare così buona parte della responsabilità a livello di istituto. Ciononostante, sottolineano meccanismi di finanziamento adottati a livello centrale per sostenere la mobilità dei ricercatori. Un punto di partenza per la mobilità è rappresentato dall'offerta di informazioni complete per i dipendenti interessati ad approfittare delle opportunità di lavoro all'estero. Secondo i paesi che hanno partecipato all'indagine, l'offerta di informazioni è generalmente insufficiente. Tuttavia alcuni paesi hanno avviato alcune iniziative in quest'area, progettando piattaforme e network online per il mondo accademico (ad es. Euraxess, Imwas e Kisswin in Germania).

Dopo lo stadio iniziale dell'acquisizione di informazioni appropriate sui programmi di mobilità e di scambio individuali, il passo successivo è verificare le condizioni di lavoro concrete, inclusa l'offerta di previdenza sociale nel paese prescelto. Le informazioni sulla portabilità dei diritti alla previdenza sociale sono insufficienti, e i diversi paesi cercano di fornire informazioni più dettagliate e consigli su questi argomenti sia per il personale in entrata che per quello in uscita.

Mentre le questioni relative alla previdenza sociale sono riscontrate sia dal personale UE che da quello non UE, le politiche relative all'immigrazione e ai visti spesso rappresentano una barriera, in modo particolare per il personale non UE. Gli istituti di istruzione superiore proseguono il loro dialogo con le autorità pubbliche in merito alle politiche sull'immigrazione, e alcuni paesi hanno già adottato misure che riducono le limitazioni all'immigrazione per i ricercatori non UE e/o conducono regolari revisioni di tali questioni. Un'attenta implementazione della Direttiva UE sui visti scientifici e le sue due relative raccomandazioni (il cosiddetto Pacchetto visto scientifico) ⁽⁸⁸⁾ rappresenta un importante passo avanti. Facilita i soggiorni brevi e lunghi (inferiore o superiore ai tre mesi) dei ricercatori dei paesi provenienti dal terzo mondo negli stati membri UE per finalità di ricerca scientifica.

Una volta ottenute tutte le informazioni necessarie sulle opportunità di mobilità e le relative condizioni legali, rimane la questione della lingua. Esistono istituti di istruzione superiore che offrono corsi di lingua per il loro personale in uscita e altri che offrono corsi di lingua per il personale in entrata. Ciononostante, mentre alcuni paesi evidenziano l'offerta di finanziamento dei corsi di lingua come una sfida, altri, come ad esempio l'Ungheria, considerano l'apprendimento della lingua una responsabilità individuale. Un altro aspetto relativo alle lingue è la normativa nazionale che può imporre regole sull'utilizzo della lingua ufficiale. La Polonia cita il problema di un'assenza di corsi offerti in lingua straniera presso gli istituti di istruzione superiore, il che limita la mobilità del personale in entrata verso i paesi che conoscono la lingua ufficiale del paese.

Mentre un numero relativamente basso di paesi implementa misure per affrontare e rimuovere gli ostacoli alla mobilità del personale, un numero ancora minore di paesi ne monitora gli effetti. Quelli che lo fanno tendono a svolgere tale monitoraggio nel quadro dell'annuale raccolta di dati statistici, oppure pubblica rapporti sui programmi di mobilità nazionali ed europei come Erasmus.

⁽⁸⁸⁾ Vd: <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/services/scientificVisa>

Conclusioni

Per accelerare le azioni per promuovere la mobilità, è stato stabilito un benchmark del 20% di diplomati e sono stati compiuti i primi passi per monitorare i progressi. La raccolta di dati statistici è un processo in continuo svolgimento e questo rapporto rivela i primi risultati per la mobilità dei titoli. Tuttavia è ancora necessario un ulteriore lavoro sulle definizioni statistiche e una raccolta più ampia di informazioni, in particolare sulla mobilità dei crediti.

Attualmente, tutti i paesi tranne due mostrano un tasso di mobilità in entrata dei titoli inferiore al 10% nello Spazio europeo dell'istruzione superiore. La vasta maggioranza dei paesi presenta valori al di sotto del 5%. Questo vale anche per i tassi di mobilità in uscita dei titoli per i diplomati all'interno dell'EHEA. Attualmente la media ponderata per questo flusso di mobilità è leggermente inferiore al 2%. Nella mobilità in uscita degli studenti che lasciano l'EHEA per studiare, per la maggior parte dei paesi il tasso è inferiore all'1%. Tuttavia, poiché queste cifre sono legate soltanto alla mobilità dei titoli, devono essere aggiunte e considerate le informazioni statistiche sulla mobilità dei crediti per valutare il progresso verso il benchmark del 20%. L'attuale proiezione delle tendenze di breve termine nel quadro del programma Erasmus è del 7% entro il 2020, mentre devono ancora essere individuate altre fonti di dati attendibili sulla mobilità dei crediti.

Se si considerano i flussi di mobilità a livello mondiale, gli studenti che studiano nell'EHEA e provengono da un paese estero sono meno del 4% del numero totale di studenti nell'EHEA. Nel frattempo la percentuale di studenti dell'EHEA iscritti a un programma di diploma di fuori dell'EHEA è molto bassa in termini relativi. Attualmente la media ponderata degli studenti in mobilità in entrata provenienti da paesi extra EHEA è pari al 2,25%.

L'indagine rivela anche che i flussi seguono tipicamente lo schema est-ovest sia a livello europeo che globale. Nell'EHEA, l'Europa meridionale e orientale tende ad avere più studenti in uscita, mentre l'Europa settentrionale e occidentale tende ad avere più studenti in entrata. Pressoché nessun paese può affermare di avere una mobilità realmente equilibrata e, anche quando i flussi raggiungono numeri simili, i paesi che mandano e ricevono studenti differiscono in modo significativo.

Le principali ragioni che impediscono agli studenti di approfittare dei periodi di mobilità all'estero sono state individuate dai paesi che hanno partecipato all'indagine e dalle informazioni Eurostudent. Tuttavia molti paesi non hanno una strategia e né misure chiare per cambiare la situazione. Analogamente, anche i meccanismi di monitoraggio sono assenti in molte parti d'Europa.

Sebbene la mobilità del personale sia citata in tutti i Comunicati di Bologna, la situazione è meno chiara rispetto a quella della mobilità degli studenti. Pertanto è importante innanzitutto concordare l'ambito e la/le definizione/i di mobilità del personale. Attualmente solo alcuni paesi stabiliscono obiettivi quantitativi per la mobilità del personale. Sulla base dei dati disponibili tratti dal programma Erasmus, la mobilità del personale in entrata riguarda numeri relativamente bassi di risorse. È anche fondamentale monitorare meglio e affrontare gli ostacoli individuati, se i paesi intendono promuovere la mobilità del personale in Europa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Adam, S. 2006. An introduction to learning outcomes. In: E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson, eds. *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag.

Allen, J. & de Weert, E., 2007. What Do Educational Mismatches Tell Us About Skill Mismatches? A Cross-country Analysis. *European Journal of Education*, 42(1), pp. 59-73.

Allen, J. & 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. & 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.

Andersson, R. & Olsson, A-K., 1999. *Fields of Education and Training. Manual*. [pdf] Available at: http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Fields_of_Education_and_Training_eurostat1999.pdf [Consultato il 26 settembre 2011].

Attali, J. 1998. *Pour un Modèle Européen d'enseignement supérieur*. Paris: Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries, 2007. *Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility*. Stockholm: Government Offices of Sweden. [pdf] Available at: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Socialdimensionandmobilityreport.pdf> [Consultato il 3 ottobre 2011].

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

Cedefop, 2010. *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CHEPS & INCHER-Kassel & ECOTEC (Center for Higher Education Policy Studies & International Centre for Higher Education Research Kassel & ECOTEC Research and Consulting), 2010. *The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area*. [pdf] Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm [Consultato il 22 marzo 2012].

EACEA/Eurydice, 2010. *Differenze di genere nei risultati educativi: Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*. Bruxelles: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2010. *Focus sull'istruzione superiore in Europa 2010. L'impatto del processo di Bologna*. Bruxelles: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2011a. *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2011b. *La modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa: finanziamento e dimensione sociale*. Bruxelles: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2012. *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

EHEA Working Group on Recognition, 2012. *Report by the EHEA Working Group on Recognition*. To be submitted to the BFUG in time for the 2012 ministerial conference. [pdf] Disponibile sul sito: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bucharest_conf/Final_report_WG_Recognition.pdf [Consultato il 23 marzo 2012].

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), 2005. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. ENQA: Helsinki.

EUA (European University Association), 1999. *Project Report: Trends in Learning Structures in Higher Education*, 7 June 1999. [pdf] Disponibile sul sito: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf [Consultato il 22 marzo 2012].

EUA, 2008. *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA.

EUA, 2011a. *Impact of the economic crisis on European universities. Update: First semester 2011*. [pdf] Disponibile sul sito: http://www.eua.be/Libraries/Governance_Autonomy_Funding/Economic_monitoring_June2011.sflb.aspx [Consultato il 16 novembre 2011].

EUA, 2011b. *EUA's monitoring of the impact of the economic crisis on public funding for universities in Europe*. [Online] Available at: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/governance-autonomy-and-funding/public-funding-observatory.aspx> [Consultato il 16 novembre 2011].

European Commission, 2009. *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission, 2010. *Lifelong Learning Programme. The Erasmus Programme 2008/2009. A Statistical Overview*. [pdf] Disponibile sul sito: <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/report0809.pdf> [Consultato il 29 agosto 2011].

European Commission, 2011. *Erasmus – Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2009/2010*. [pdf] Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/erasmus0910_en.pdf [Consultato il 29 agosto 2011].

European Commission, n.d. *ECTS Key Features*. [pdf] Disponibile sul sito:
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm [Consultato il 23 marzo 2012].

Eurostat, 2011a. *EU Labour Force Survey database. User Guide*. [pdf] Disponibile sul sito:
http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_lfs/lfs_main/LFS_MAIN/LFSuserguide/EULFS_Database_UserGuide_2011.pdf [Consultato il 28 marzo 2012].

Eurostat, 2011b. *Indicators of Immigrant Integration. A Pilot Study*. Eurostat Methodologies and Working Papers. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat, 2012a. *Educational attainment, outcomes and returns of education*. [Online] Disponibile sul sito: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/edat_esms.htm
[Consultato il 28 marzo 2012].

Eurostat, 2012b. *Glossary: Full-time equivalent (FTE)* [Online] Disponibile sul sito:
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Full-time_equivalent
[Consultato il 6 gennaio 2012].

Eurostat, 2012c. *Glossary: Unemployment* [Online] Disponibile sul sito:
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Unemployment_rate
[Consultato il 16 febbraio 2012].

Eurostat & Eurostudent, 2009. *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Eurostudent, 2008. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann. [pdf] Disponibile sul sito:
http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf
[Consultato il 6 gennaio 2012].

Eurostudent, 2011. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. [pdf] Available at:
<http://www.eurostudent.eu/results/reports> [Consultato il 13 settembre 2011].

Eurydice, 2007. *Cifre chiave dell'istruzione superiore in Europa*. Bruxelles: Eurydice.

Free Dictionary, 2012a. *Tax credit*. [Online] Disponibile sul sito:
<http://www.thefreedictionary.com/tax+credit> [Consultato il 6 gennaio 2012].

Free Dictionary, 2012b. *Psychological counselling*. [Online] Disponibile sul sito:
<http://www.thefreedictionary.com/Psychological+counselling> [Consultato il 6 gennaio 2012].

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

Jansen I. & Brenn-White M., 2011. *Overview of Current Marketing Initiatives by Higher Education Institutions and National Agencies Within the European Higher Education Area, Focusing on "Marketing the EHEA"*. [Online] Disponibile sul sito:
<http://www.ehea.info/Uploads/presentations/IPN%20Survey%20Report%2025%20March%202011.pdf>
[Consultato il 7 dicembre 2011].

Koucký J., Bartušek, A. and Kovařovic, J., 2009. *Who is more equal? Access to tertiary education in Europe*. Prague: Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University.

Koucký, J., Bartušek, A. & Kovařovic, J., 2010. *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950-2009*. Prague: Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University.

Koucký, J. & Zelenka, M., 2011. *Employability and the Position of Higher Education Graduates in the Labour Market*. Prague: Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University.

Langworthy, M., Shear, L., Means, B., Gallagher, L. & House, A., 2009. *ITL Research Design*. [pdf] Disponibile sul sito:
http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/ITL_Research_design_29_Sept_09.pdf
[Consultato il 6 gennaio 2012].

Little, B., 2001. Reading between the lines of graduate employment. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 121-129.

Mejer, L., Turchetti P. & Gere, E., 2011. *Trends in European education during the last decade*. Eurostat: Statistics in Focus 54/2011. [pdf] Disponibile sul sito:
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-11-054/EN/KS-SF-11-054-EN.PDF>
[Consultato il 28 marzo 2012].

Morley, L., 2001. Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 131-138.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2004. *Career guidance. A handbook for policy-makers*. OECD: Paris

Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W., 2009. *Bologna Progress Stocktaking Report*. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009. [pdf] Disponibile sul sito:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf [Consultato il 13 settembre 2011].

Rauhvargers, A. & Rusakova, A., 2008. *Report to the Bologna Follow-up Group on the Analysis of the 2007 National Action Plans for Recognition*. [pdf] Disponibile sul sito:
http://www.ehea.info/Uploads/qualification/Analysis_of_2007_RecognitionNAPs.pdf
[Consultato il 23 marzo 2012].

Salmi, J. & Hauptman, A.M., 2006. *Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms*. Education Working Paper Series, Number 4. Washington: Human Development Network, Education Sector World Bank Group. [pdf] Disponibile sul sito: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Innovations_TertiaryEd_Financing.pdf [Consultato il 6 gennaio 2012].

Schomburg, H. & Teichler, U. eds., 2006. *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduates Surveys from Twelve Countries*, Higher Education Dynamics, 15. Dordrecht: Springer.

Stocktaking Working Group, 2005. *Bologna Process Stocktaking*. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. [pdf] Disponibile sul sito: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/BPStocktaking9May2005.pdf> [Consultato il 22 marzo 2012].

Stocktaking Working Group, 2007. *Bologna Process Stocktaking Report 2007*. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007. [pdf] Disponibile sul sito: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf [Consultato il 22 marzo 2012].

Støren, L.A. & Arnesen, C.Å., 2011. Winners and Losers. In: J. Allen & R. van der Velden, eds. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*, Higher Education Dynamics, 35. Dordrecht: Springer, pp. 199-240.

Tauch, C. & Rauhvargers, A., 2002. *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Brussels: EUA. [pdf] Disponibile sul sito: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf [Consultato il 6 gennaio 2012].

Teichler, U. ed., 2007. *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Higher Education Dynamics, 17. Dordrecht: Springer.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OECD & Eurostat, 2010. *UOE data collection on education systems. Volume 1: concepts, definitions and classifications*. Montreal, Paris, Luxembourg: UNESCO, OECD, Eurostat.

van der Velden, R.K.W. & 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: Research Centre for Education and the Labour Market, Faculty of Economics and Business Administration, Maastricht University.

Wikipedia, 2012a. *Socioeconomic status*. [Online] Disponibile sul sito: http://en.wikipedia.org/wiki/Socioeconomic_status [Consultato il 6 gennaio 2012].

Wikipedia, 2012b. *Median*. [Online] Disponibile sul sito: <http://en.wikipedia.org/wiki/Median>
[Consultato il 6 gennaio 2012].

Wikipedia, 2012c. *Odds ratio*. [Online] Disponibile sul sito: http://en.wikipedia.org/wiki/Odds_ratio
[Consultato il 6 gennaio 2012].

Wikipedia, 2012d. *Fiscal policy*. [Online] Disponibile sul sito: http://en.wikipedia.org/wiki/Fiscal_policy
[Consultato il 6 gennaio 2012].

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 6 ottobre 2011].

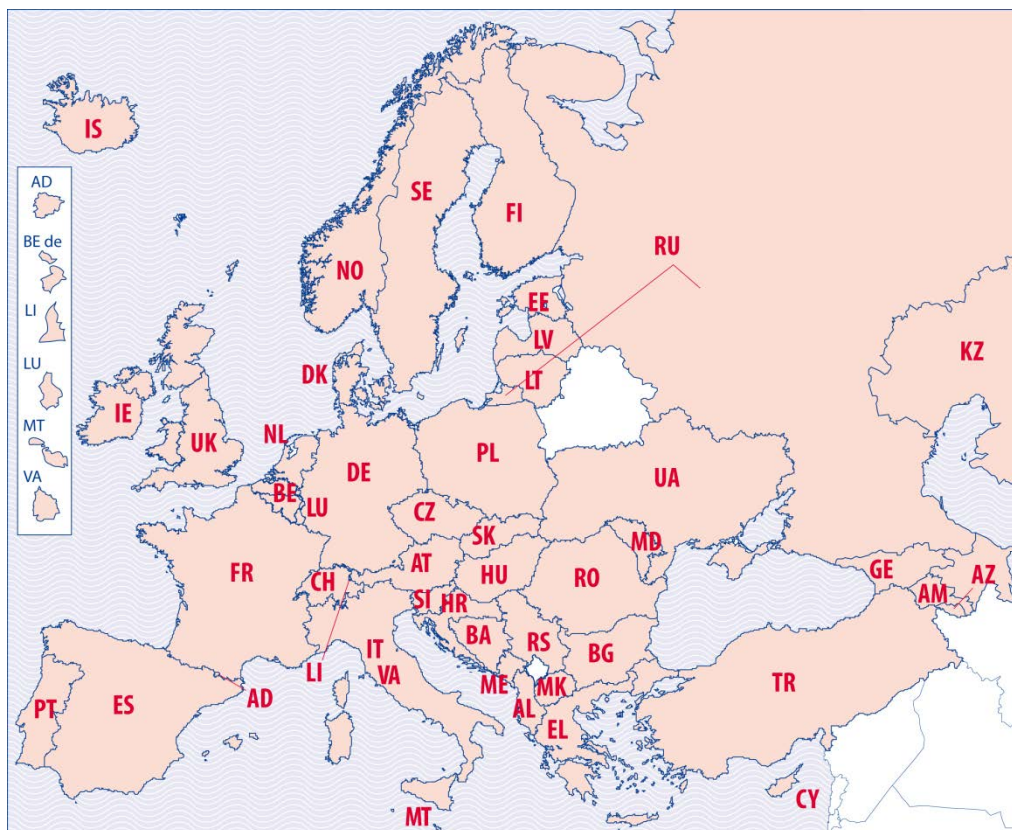
Yorke, M. & Longden, B., 2004. *Retention and Student Success in Higher Education*. Maidenhead, UK: Society for Research into Higher Education and Open University.

Yorke, M. & Longden, B., 2008. *The First Year Experience of Higher Education in the UK*. York: Higher Education Academy. Disponibile sul sito:
<http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/FYEFinalReport.pdf>
[Consultato il 7 ottobre 2011].

GLOSSARIO E NOTE METODOLOGICHE

I. Codici, abbreviazioni e acronimi

I.1. Codici dei paesi



AD	Andorra	FR	Francia	RO	Romania
AL	Albania	GE	Georgia	RS	Serbia
AM	Armenia	HR	Croazia	RU	Russia
AT	Austria	HU	Ungheria	SE	Svezia
AZ	Azerbaijan	IE	Irlanda	SI	Slovenia
BA	Bosnia-Erzegovina	IS	Islanda	SK	Slovacchia
BE de	Belgio – Comunità tedesca	IT	Italia	TR	Turchia
BE fr	Belgio – Comunità francese	KZ	Kazakhstan	UA	Ucraina
BE nl	Belgio – Comunità fiamminga	LI	Liechtenstein	UK-ENG	Regno Unito – Inghilterra
BG	Bulgaria	LT	Lituania	UK-NIR	Regno Unito – Irlanda del Nord
CH	Svizzera	LU	Lussemburgo	UK-SCT	Regno Unito – Scozia
CY	Cipro	LV	Lettonia	UK-WLS	Regno Unito – Galles
CZ	Repubblica ceca	MD	Moldova	VA	Santa Sede
DE	Germania	ME	Montenegro		
DK	Danimarca	MK*	Ex Repubblica jugoslava di Macedonia		
EE	Estonia	MT	Malta		
EL	Grecia	NL	Paesi Bassi		
ES	Spagna	NO	Norvegia		
FI	Finlandia	PL	Polonia		
		PT	Portogallo		

* Codice ISO 3166. Codice provvisorio che non pregiudica in nessun modo la nomenclatura definitiva per questo paese, da concordare a conclusione delle negoziazioni attualmente in corso sotto gli auspici delle Nazioni Unite (http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm)

I.2. Abbreviazioni

:	Dati non disponibili	GDP	Prodotto interno lordo
ØP	Media ponderata	ISCED	Classificazione Internazionale Standard dell'Educazione
BFUG	Gruppo di follow-up di Bologna	ISCO	Classificazione Internazionale Standard delle professioni
CEEPUS	Programma di scambio dell'Europa centrale per studi universitari	LFS	Indagine sulla forza lavoro
COFOG	Classificazione delle funzioni di governo	OCSE	Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico
SEE	Spazio economico europeo	SPA	Standard di potere d'acquisto
EHEA	Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore	R&S	Ricerca e sviluppo
EU	Unione europea	UNESCO-UIS	Istituto per le Statistiche dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura
EUA	Associazione delle università europee	UOE	UNESCO-UIS/OCSE/Eurostat
EU-SILC	Statistiche dell'Unione europea sul reddito e le condizioni di vita		
FTE	Equivalentente a tempo pieno		

II. Termini generici

Agenzia per l'assicurazione della qualità

Organismo istituito dalle autorità pubbliche che si occupa dell'assicurazione esterna di qualità. Le agenzie intendono svolgere un ruolo importante nell'assicurare l'assunzione di responsabilità da parte degli istituti di istruzione superiore e possono avere obiettivi specifici e contribuire al miglioramento della qualità.

Apprendimento formale

L'apprendimento formale è l'apprendimento erogato in un contesto organizzato e strutturato (per esempio, in un istituto di istruzione o di formazione o sul lavoro), appositamente progettato come tale (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento). L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Di norma sfocia in una convalida e in una certificazione" (Cedefop 2008, p. 85).

Apprendimento incentrato sullo studente

La pedagogia incentrata sullo studente fornisce opportunità di apprendimento modellate sulle esigenze e sugli interessi degli studenti. Utilizzando questo approccio, gli studenti apprendono in modo attivo, e il lavoro dei docenti consiste nel facilitare il loro apprendimento (Langworthy et al. 2009, p. 30).

Apprendimento informale

L'apprendimento informale è "l'apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento. Nella maggior parte dei casi l'apprendimento informale non è intenzionale dal punto di vista del discente" (Cedefop 2008, p. 133).

Apprendimento non formale

Per apprendimento non formale si intende "l'apprendimento erogato nell'ambito di attività pianificate non specificamente concepite come apprendimento (in termini di obiettivi, di tempi o di sostegno all'apprendimento). L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente" (Cedefop 2008, p 93).

Assicurazione esterna della qualità

Per assicurazione esterna della qualità si intende il processo di valutazione o controllo di un programma o istituto di istruzione superiore svolto da un organismo specializzato esterno all'istituto. Solitamente l'organismo può essere un'agenzia per l'assicurazione della qualità o un'agenzia di accreditamento, oppure una commissione ad hoc di esperti e loro pari costituita dal Ministero responsabile. La valutazione implica la raccolta di dati, informazioni e risultati per il giudizio secondo gli standard condivisi.

Assicurazione interna della qualità

Per assicurazione interna della qualità si intendono i processi che concernono l'assicurazione e/o il miglioramento della qualità di specifiche area di attività all'interno degli istituti di istruzione superiore. Generalmente implica la raccolta sistematica e l'analisi di dati amministrativi, nonché il feedback di studenti, docenti, altro personale e parti interessate esterne.

Associazione europea per l'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore (ENQA)

L'associazione di agenzie per l'assicurazione della qualità dello Spazio europeo dell'istruzione superiore è stata creata nel 2000. Mira a disseminare informazioni, esperienze e buone prassi nel campo dell'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore. Possono entrare a far parte dell'associazione le agenzie di assicurazione della qualità degli stati membri dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. Essere membro ordinario ENQA indica che un'agenzia è conforme agli standard e alle linee guida europee per l'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore. La conformità a questi standard viene verificata ogni cinque anni con una revisione indipendente. Per ulteriori informazioni, visitare <http://www.enqa.eu/about.lasso>

Borsa di studio (pubblica)

Aiuto pubblico non rimborsabile concesso agli studenti (Salmi e Hauptman 2006, p. 30).

Ciclo breve

Programmi di studio dell'istruzione superiore di meno di 180 ECTS che portano a un diploma riconosciuto a un livello inferiore rispetto a una qualifica al termine del primo ciclo.

Convenzione di Lisbona (LRC)

La Convenzione sul riconoscimento delle qualifiche dell'istruzione superiore nella regione europea è stata sviluppata dal Consiglio d'Europa e dall'UNESCO e adottata a Lisbona nel 1997. Mira a far sì che la qualifica conseguita in un paese europeo sia riconosciuta in un altro paese. Per ulteriori informazioni, visitare http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/LRC_en.asp

Credito di imposta

Sgravio fiscale concesso attraverso la riduzione delle tasse da pagare. Di solito si tratta di una riduzione, indipendente dallo scaglione fiscale del contribuente (The Free Dictionary, 2012a).

Deduzione fiscale / Deduzione fiscale di una somma forfetaria / Deduzione fiscale basata sulle spese

Sgravio fiscale concesso attraverso la riduzione del reddito imponibile. Una forma di deduzione fiscale è una deduzione fiscale di una somma forfetaria o un'agevolazione fiscale, quando una proporzione definita del reddito di una persona non è soggetta a tasse. Questo potenzialmente può alterare lo scaglione fiscale del contribuente, dato che permette alla persona di ricevere un reddito esentasse, cioè che solo il reddito superiore a tale cifra è tassabile. Un'altra forma di deduzione fiscale si ha

quando alcune spese (cioè interessi sui prestiti, spese educative ecc.) possono essere dedotte dal reddito imponibile.

Diploma congiunto

In genere i diplomi congiunti sono rilasciati in seguito a programmi di studio che rispondono a tutte o ad alcune delle seguenti caratteristiche:

- i programmi sono sviluppati e/o approvati congiuntamente da diversi istituti;
- gli studenti di ciascun istituto partecipante studiano parti del programma presso altri istituti;
- i soggiorni degli studenti presso gli istituti partecipanti sono di durata simile;
- i periodi di studio e gli esami superati presso l'istituto/gli istituti partner sono pienamente e automaticamente riconosciuti
- i professori di ciascun istituto partecipante insegnano anche presso gli altri istituti, producono il curriculum congiuntamente e formano commissioni congiunte per l'ammissione e gli esami
- al completamento dell'intero programma, lo studente consegue i diplomi nazionali di ciascun istituto partecipante, oppure un diploma (in realtà si tratta generalmente di un "certificato" non ufficiale oppure "diploma") rilasciato congiuntamente dagli istituti (Tauch & Rauhvargers 2002, p. 29).

Flessibilità

Per flessibilità nell'istruzione superiore si intendono diversi modi con cui permettere agli individui di seguire percorsi educativi adattati alle loro esigenze. L'idea dietro a questo concetto è rendere accessibile l'istruzione superiore a più persone e aumentare l'adattabilità ai molteplici stili di vita nelle società moderne.

Gruppo di follow-up di Bologna (BFUG)

Il Gruppo di follow-up di Bologna è formato dai rappresentanti ministeriali di tutti i 47 paesi che appartengono allo Spazio europeo dell'istruzione superiore e dei paesi membri della Commissione europea. Sono membri consultivi il Consiglio d'Europa, l'Associazione delle università europee (EUA), l'Unione europea degli studenti (ESU), l'Associazione europea per l'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore (ENQA), l'Associazione europea degli istituti di istruzione superiore (EURASHE), il Centro europeo UNESCO per l'istruzione superiore (UNESCO-CEPES), BUSINESSEUROPE (ex UNICE) ed Education International. Il BFUG si riunisce almeno due volte l'anno ed è co-presieduto dalla presidenza dell'Unione europea e da un paese non UE (in ordine alfabetico), con il paese che ospita la futura conferenza (biennale) dei ministri dell'istruzione come vice presidente. Il ruolo del BFUG è quello di dar seguito alle raccomandazioni fatte alle conferenze ministeriali e all'implementazione generale di tutte le questioni affrontate nei comunicati ministeriali. Inoltre il BFUG produce un programma di lavoro che comprende una serie di conferenze e altre attività legate al Processo di Bologna. Un Consiglio, anch'esso co-presieduto dalla presidenza UE e un paese non UE, con il futuro paese ospitante come vice presidente, prepara l'agenda per il BFUG e monitora i progressi tra le riunioni BFUG. Il follow-up è sostenuto da un segretariato fornito dal paese / dai paesi che ospitano la futura conferenza ministeriale. Per ulteriori informazioni, visitare <http://www.ehea.info/>

Istituto di istruzione superiore

Istituto che offre servizi nel campo dell'istruzione superiore, come definito dalla legge nazionale. Comprende istituti di istruzione superiore privati e pubblici, indipendentemente da come sono organizzati a livello di finanziamento e di organismi direttivi.

Istituto pubblico di istruzione superiore

Con questo termine si intendono istituti di istruzione superiore gestiti direttamente o indirettamente da un'autorità educativa pubblica. Gli istituti pubblici di istruzione superiore includono pertanto due categorie di istituto, così definite nel manuale di raccolta dati UOE: "istituto pubblico", cioè un istituto gestito direttamente da un'agenzia/autorità governativa o da un organismo governativo, i cui membri sono prevalentemente nominati da un'autorità pubblica oppure eletti con voto pubblico, e "istituto di istruzione superiore privato sovvenzionato", cioè un istituto controllato/gestito da un'organizzazione non statale o in cui l'organo di gestione è composto da membri non scelti da un'agenzia pubblica, ma che riceve almeno il 50% del proprio finanziamento di base da agenzie statali o il cui corpo docente viene pagato da un'agenzia statale, direttamente o attraverso lo stato (UNESCO, OCSE e Eurostat 2009, pp. 34-35).

Mobilità dei crediti

La mobilità dei crediti è una forma di mobilità a breve termine – generalmente un anno al massimo – che mira all'acquisizione di crediti presso un istituto straniero nell'ambito degli studi in corso presso l'istituto al quale lo studente è iscritto.

Mobilità dei titoli

La mobilità dei titoli è una forma di mobilità a lungo termine che mira al conseguimento di un diploma o di un certificato nel paese di destinazione.

Mobilità in entrata

La mobilità in entrata si riferisce agli studenti che si sono trasferiti in un paese specifico per motivi di studio.

Mobilità in uscita

La mobilità in uscita si riferisce agli studenti che hanno lasciato un paese per studiare altrove.

Pacchetti di incentivi

Pacchetti statali spendibili per un'ampia gamma di cose, dal settore militare e la polizia a servizi come l'educazione e la salute, per trasferire pagamenti come welfare benefit con lo scopo di ammortizzare l'impatto della recessione economica e di stimolare la crescita economica (Wikipedia, 2010).

Percorsi di accesso all'istruzione superiore

Percorsi formali di accesso all'istruzione superiore, cioè i passi formali necessari per acquisire i necessari requisiti formali di accesso all'istruzione superiore. La selezione o l'ammissione a un programma non rientrano nella definizione.

Prestito

Aiuto finanziario rimborsabile. I modelli di prestito per gli studenti possono differire per diversi aspetti, come ad esempio i piani di rimborso, il livello di sovvenzione, le spese coperte, le regole per averne diritto ecc. Un prestito viene sovvenzionato quando lo stato sostiene una parte dei costi. Può essere in forma di garanzia, quando i prestiti sono garantiti o assicurati contro il rischio di default o di perdita da parte dello stato (Salmi e Hauptman 2006, p. 43).

Programma congiunto

In genere i programmi congiunti sono accordi tra istituti di istruzione superiore che portano a un → diploma congiunto. Le parti dei programmi congiunti che gli studenti svolgono presso gli istituti partner sono automaticamente riconosciute dagli altri istituti partner. Lo stesso vale per i diplomi congiunti.

Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)

Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente è un quadro europeo comune di riferimento che permette ai paesi europei di collegare i propri sistemi di qualifiche. Questa iniziativa UE è stata adottata dal Parlamento europeo e dal Consiglio il 23 aprile 2008. Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente utilizza otto livelli di riferimento basati sui risultati dell'apprendimento definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze. Sposta l'attenzione dall'input (durata di un'esperienza di apprendimento, tipo di istituto) a ciò che una persona con una particolare qualifica conosce ed è in grado di fare. Per ulteriori informazioni, visitare http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm

Quadro nazionale delle qualifiche (istruzione superiore)

I quadri nazionali delle qualifiche descrivono le qualifiche in termini di livello, carico di lavoro, risultati dell'apprendimento e profilo. Mettono coerentemente in relazione le qualifiche e altri risultati dell'apprendimento nell'istruzione superiore e sono compresi a livello internazionale.

Registro europeo delle agenzie di qualità dell'istruzione superiore (EQAR)

Il Registro mira ad aumentare la trasparenza della garanzia di qualità dell'istruzione superiore in Europa. È stato fondato nel 2008 dall'Associazione europea per l'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore (ENQA), l'Unione europea degli studenti (ESA), l'Associazione delle università europee e l'Associazione europea degli istituti di istruzione superiore (EURASHE). EQAR pubblica e gestisce una lista di agenzie di assicurazione della qualità che sostanzialmente sono conformi agli standard e alle linee guida europee per l'assicurazione della qualità (ESG), per fornire informazioni chiare e affidabili sulle agenzie di assicurazione della qualità operanti in Europa. Per ulteriori informazioni, visitare <http://www.eqar.eu/>

Segregazione verticale

Per segregazione verticale si intende il fenomeno per cui, anche se il numero delle diplomate è superiore a quello dei diplomati, le donne sono leggermente sottorappresentate a livello di dottorato e sono in numero ancora inferiore tra il personale accademico di livello più elevato. Pertanto per segregazione verticale si intende la sottorappresentazione delle donne ai più alti livelli della gerarchia professionale.

Servizi di consulenza psicologica

Trattamento di problemi mentali ed emotivi attraverso l'utilizzo di tecniche psicologiche (The Free Dictionary, 2012b).

Servizi di orientamento accademico

Servizi rivolti agli studenti con l'obiettivo di aumentare il rendimento accademico e sostenere gli studenti nell'organizzazione dello studio.

Servizi di orientamento professionale

Per orientamento professionale si intendono servizi e attività volti ad assistere gli individui, di qualsiasi età e a qualsiasi punto della loro vita, a compiere scelte educative, formative e professionali e a gestire le loro carriere (OCSE 2004, p. 10).

Sgravi fiscali

Qualunque tipo di beneficio legato alle tasse, non limitato all'imposta sul reddito. → Credito di imposta e → Deduzione fiscale

Sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti (ECTS)

Sistema di crediti incentrato sullo studente e basato sul carico di lavoro richiesto allo studente per raggiungere specifici risultati dell'apprendimento. Il sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti è stato istituito nel 1989 per facilitare il riconoscimento dei periodi di studio all'estero. Più recentemente, si è evoluto in un sistema di accumulazione da attuare in tutti i programmi a livello istituzionale, regionale, nazionale ed europeo (EACEA/Eurydice 2010, p. 150). La Guida per l'utente del Sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti pubblicata dalla commissione europea fornisce ulteriori informazioni (2009).

Spazio europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA)

Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore è stato lanciato nel marzo 2010, decimo anniversario del Processo di Bologna, durante la conferenza ministeriale Budapest-Vienna. Obiettivo principale del Processo di Bologna fin dal suo inizio nel 1999, lo Spazio europeo dell'istruzione superiore era volto ad assicurare sistemi di istruzione superiore più confrontabili, compatibili e coerenti in Europa. Attualmente comprende 47 stati. Per ulteriori informazioni, visitare <http://www.ehea.info/>

Standard e linee guida europee per l'assicurazione della qualità nello Spazio Europeo dell'istruzione superiore (ESG)

Gli standard e linee guide europee sono un insieme di standard e linee guida condivisi per assicurare la qualità nell'istruzione superiore europea. Sono state sviluppate dal "Gruppo E4" (ovvero ENQA, EUA, EURASHE ed ESIB) e adottate dai ministri a Bergen nel 2005. Sono disponibili sul sito: http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso

Status socio-economico

Misura economica e sociologica combinata della posizione economica e sociale di una persona o di una famiglia rispetto ad altri, sulla base del reddito, dell'istruzione e dell'occupazione. Quando viene preso in esame lo status socio-economico di una famiglia, viene analizzato il reddito, l'istruzione e l'occupazione del nucleo familiare, e il reddito combinato, mentre, per il singolo, vengono valutate le sue caratteristiche (Wikipedia, 2012a). I livelli di qualifica conseguita dei genitori è spesso preso in considerazione come misura di riferimento per lo status socio-economico (Koucký, Bartušek e Kovařovic 2009, pp. 14-16).

Supplemento al diploma (DS)

Documento allegato a un diploma di istruzione superiore che mira a migliorare la trasparenza internazionale e a facilitare il riconoscimento accademico e professionale delle qualifiche. Sviluppato dalla Commissione europea, dal Consiglio d'Europa e dall'UNESCO-CEPES, il DS comprende otto sezioni ⁽⁸⁹⁾ che descrivono, in una lingua europea ampiamente parlata, la natura, il livello, il contesto, il contenuto e lo status degli studi svolti e completati con successo. Il DS fornisce informazioni aggiuntive sui sistemi nazionali di istruzione superiore coinvolti, in modo che la qualifica sia considerata in relazione al suo contesto educativo (EACEA/Eurydice 2010, p. 150).

Tasse/contributi

Qualunque somma di denaro pagata dagli studenti con la quale contribuiscono formalmente e obbligatoriamente ai costi della propria istruzione superiore. Può includere, a titolo esemplificativo e non esaustivo, tasse di iscrizione, accademiche, di diploma ecc.

⁽⁸⁹⁾ Specificamente, queste sezioni contengono informazioni sul possessore della qualifica, l'identità della qualifica, il suo livello, la sua funzione, i contenuti e i risultati raggiunti, ulteriori informazioni, il sistema nazionale dell'istruzione superiore interessato e il certificato del Supplemento al diploma.

III. Termini statistici

Bassa condizione sociale/educativa (Eurostudent) (figura 4.12)

Condizione socio-economica di uno studente dovuta alla condizione sociale dei suoi genitori. La condizione sociale dei genitori è approssimata dal loro titolo di studio più elevato in base allo standard ISCED-97. Viene preso in considerazione il più alto livello di qualifica conseguita dal padre o dalla madre. I livelli ISCED 0, 1 e 2 sono considerati titoli di studio di basso livello (Eurostudent 2011, p. 219).

Centile

Il centile X (con $X \geq 0$ e ≤ 100) di una variabile campionata è il valore della variabile al di sotto della quale ci sono X per cento delle osservazioni nel campione. Per esempio, un centile 25 (indicato P25) di EUR 1.000 per una variabile di reddito indica che il 25% della popolazione in quel campione guadagna meno di EUR 1.000. Il centile 0 è il minimo e P100 il massimo. La mediana è il centile 50 (Eurostat ed Eurostudent 2009, p. 129).

Classificazione internazionale standard dell'educazione (ISCED 1997)

La Classificazione internazionale standard dell'educazione (ISCED) è uno strumento elaborato per la raccolta delle statistiche sull'istruzione a livello internazionale. La versione attuale è del 1997 e nel 2011 ne è stata stabilita una nuova versione.

I livelli ISCED 97 sono i seguenti:

- **ISCED 0: educazione prescolare**

Questo livello viene definito come la prima fase dell'istruzione organizzata in una scuola o in un centro e si rivolge ai bambini di almeno tre anni.

- **ISCED 1: istruzione primaria**

Questo livello inizia tra i cinque e i sette anni, è obbligatorio in tutti i paesi e di solito dura dai quattro ai sei anni.

- **ISCED 2: istruzione secondaria inferiore**

Completa l'istruzione di base iniziata a livello primario, sebbene l'insegnamento sia di solito più orientato per materie. In genere, la fine di questo livello coincide con la fine dell'istruzione obbligatoria.

- **ISCED 3: istruzione secondaria superiore**

Questo ciclo di solito inizia al termine dell'istruzione obbligatoria. L'età di ingresso è normalmente di 15 o 16 anni. In genere sono richieste qualifiche (aver completato l'istruzione obbligatoria) e altri requisiti minimi di accesso. L'insegnamento è spesso più orientato sulle materie rispetto a quanto avviene nel livello ISCED 2. La durata standard del livello ISCED 3 varia da due a cinque anni.

- **ISCED 4: istruzione post-secondaria non terziaria**

Questo livello raggruppa programmi che si trovano a cavallo tra istruzione secondaria superiore e istruzione terziaria. Questi programmi permettono di ampliare le conoscenze dei diplomati del livello ISCED 3. Esempi tipici sono i programmi che permettono agli studenti di

accedere al livello ISCED 5 o quelli che preparano direttamente all'ingresso nel mercato del lavoro.

- **ISCED 5: istruzione terziaria (primo livello)**

L'ammissione a questi programmi di solito richiede il completamento del livello ISCED 3 o 4. Questo livello comprende programmi a orientamento accademico (ISCED 5A) più teorici e programmi di formazione pratica e tecnica, di solito più brevi rispetto ai programmi accademici e finalizzati all'ingresso nel mondo del lavoro (ISCED 5B). Soltanto i programmi ISCED 5A danno accesso ai programmi di dottorato di livello ISCED 6.

- **ISCED 6: istruzione terziaria (secondo livello)**

Questo livello è riservato ai programmi dell'istruzione terziaria che portano al conseguimento di un titolo di ricercatore altamente qualificato (ad esempio dottorato).

Classificazione internazionale standard delle professioni (ISCO) (Figure 5.13, 5.14 e 5.15)

ISCO è uno strumento che permette di organizzare le professioni in una serie di gruppi definito in modo chiaro in base ai compiti e ai doveri assolti. La prima versione di ISCO è stata adottata nel 1957 dalla Nona conferenza internazionale degli statistici del lavoro (ICLS). La seconda versione, ISCO-68, è stata adottata nel 1966, e la terza versione, ISCO-88, nel 1987. Sebbene ISCO-88 sia stata aggiornata nel dicembre 2007 (ISCO-08), questo rapporto utilizza la classificazione della versione ISCO-88, che definisce le seguenti categorie principali:

1. Legislatori, dirigenti e funzionari superiori
2. Liberi professionisti
3. Liberi professionisti associati e tecnici
4. Impiegati
5. Personale dei servizi e venditori di negozi e mercati
6. Agricoltori e operai qualificati dell'agricoltura e della pesca
7. Artigiani e operai dei mestieri di tipo artigianale
8. Operatori di impianti e di macchinari e operai dell'assemblaggio
9. Operai ed impiegati non qualificati
0. Forze armate

Per ulteriori dettagli, visitare <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/>

Discrepanza verticale (figura 5.15)

Situazione in cui il livello di istruzione o abilità è inferiore o superiore al livello richiesto di istruzione o abilità (Cedefop 2010, p. 13).

Durata media del passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro (figura 5.8)

La durata del passaggio dall'istruzione al lavoro è calcolata come differenza tra la data in cui si conclude l'istruzione formale per l'ultima volta e la data in cui si inizia il primo lavoro di almeno 3 mesi. I risultati si riferiscono alle persone che hanno avuto un primo lavoro significativo. L'indicatore è calcolato dividendo il numero degli occupati nella fascia d'età 25-64 anni che hanno raggiunto uno specifico livello di istruzione, per la popolazione totale della stessa fascia d'età (Eurydice 2012, p. 179).

La maggior parte dei risultati si basa sulle risposte delle persone che hanno concluso l'istruzione formale negli ultimi 5 anni, in modo da evitare problemi legati la capacità di ricordare le date. Questo vale soprattutto per il Regno Unito, dove il tasso risposte non date alla "data del primo lavoro" era significativamente alto oltre tale soglia. Il periodo di 5 anni sembra anche la soglia più appropriata se

si considera la dimensione del campione per paese. In alcuni paesi, il servizio militare o civile obbligatorio contribuisce ad aumentare la durata del passaggio. Questo vale soprattutto per Bulgaria (1,2 mesi), Grecia (4,3 mesi), Cipro (2,6 mesi) e Austria (1,5 mesi). Altri paesi hanno poche persone o nessuna persona in queste situazioni (ibid.).

Immatricolati (figura 4.1 e 4.2)

Definizione di immatricolati 2009:

Gli immatricolati a un livello educativo sono gli studenti che, nel corso dell'attuale periodo di indagine, accedono per la prima volta a un qualsiasi programma che sfocia in una qualifica riconosciuta a questo livello educativo, a prescindere che gli studenti accedano al programma all'inizio o a uno stadio avanzato del programma (ad esempio in virtù di crediti ottenuti per esperienza lavorativa o corsi seguiti a un altro livello) (UNESCO, OCSE ed Eurostat, 2010).

Definizione di immatricolati 1999:

Gli immatricolati a un livello educativo sono gli studenti che accedono per la prima volta a un qualsiasi programma che sfocia in una qualifica riconosciuta a questo livello educativo, a prescindere che gli studenti accedano al programma all'inizio o a uno stadio avanzato del programma.

Livelli di qualifica conseguita (figure 4.3, 4.6, 4.7, 5.6, 5.8 e 5.11)

Per livello di qualifica conseguita si intende il più alto livello educativo completato con successo. Gli indicatori che utilizzano la Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED) versione 1997 spesso distinguono tra livelli di qualifica bassi, medi e alti. Queste categorie sono composte come segue (in EU-LFS):

- I bassi livelli di qualifica conseguita corrispondono all'educazione prescolare, l'istruzione primaria e secondaria inferiore (livelli ISCED 0, 1 e 2). Per le figure 5.11 e 5.12, i bassi livelli di qualifica conseguita si riferiscono all'istruzione secondaria inferiore completata (ISCED 2).
- I medi livelli di qualifica conseguita corrispondono all'istruzione secondaria superiore e post-secondaria non terziaria (livelli ISCED 3 e 4). Per le figure 5.11 e 5.12, i medi livelli di qualifica conseguita si riferiscono all'istruzione secondaria superiore completata (ISCED 3).
- Gli alti livelli di qualifica conseguita corrispondono all'istruzione terziaria (livelli ISCED 5 e 6).

Mediana

In statistica, la mediana è descritta come il valore numerico che separa la metà superiore di un campione dalla metà inferiore. La mediana di un elenco finito di numeri può essere individuata disponendo tutte le osservazioni dal valore più basso al valore più alto e scegliendo quella in mezzo (Wikipedia, 2012b). In questo rapporto, la mediana EHEA indica la mediana di valori tra i paesi EHEA per i quali sono disponibili dati.

Migrante (figura 4.4, 4.5 e 4.6)

La variabile analizzata per le figure 4.4, 4.5 e 4.6 è il "paese di nascita" del rispondente all'Indagine UE sulla forza lavoro (fonte). Lo scopo di questa variabile è analizzare le caratteristiche generali dei migranti nel mercato del lavoro per paese d'origine. Per le figure 4.4, 4.5 e 4.6, l'attenzione è rivolta alle caratteristiche di istruzione rispetto alla popolazione non migrante e totale.

Per paese di nascita si intende il paese di residenza della madre al momento della nascita (del rispondente). In caso di dubbio, il paese di nascita è definito come il paese di residenza della madre al

momento della nascita del rispondente. I migranti analizzati nelle figure 4.4, 4.5 e 4.6 sono quindi nati all'estero ⁽⁹⁰⁾ (per ulteriori dettagli, vd. Eurostat, 2011a).

Parità di potere d'acquisto (PPA)

Tasso di conversione della valuta che converte gli indicatori economici espressi in una valuta nazionale in una valuta comune artificiale che rende uniforme il potere d'acquisto delle diverse valute nazionali. In altre parole, il PPA elimina le differenze nei livelli di prezzo tra i paesi nel processo di conversione in una moneta comune artificiale chiamata, Standard di potere d'acquisto (SPA).

Reddito lordo (figura 5.11 e 5.12)

Il reddito lordo è la somma delle variabili PY010G "Reddito da lavoro dipendente monetario o quasi monetario" e PY020G "Reddito non monetario da lavoro dipendente" tratto dalla banca dati EU-SILC. Lordo significa che non sono state dedotte alla fonte né le tasse né i contributi previdenziali. Il reddito da lavoro dipendente è definito come la remunerazione totale, in denaro o in natura, pagabile da un datore di lavoro a un dipendente in cambio del lavoro svolto da quest'ultimo durante il periodo di riferimento.

Per reddito lordo monetario o quasi monetario da lavoro dipendente (PY010G) si intende la componente monetaria della retribuzione monetaria dei dipendenti pagabile da un datore di lavoro a un dipendente. Include il valore dei contributi previdenziali e imposte sul reddito pagabili da un dipendente o dal datore di lavoro, per conto del dipendente, a piani di previdenza sociale o autorità fiscali. Sono inclusi, ad esempio:

- stipendi pagati in denaro per il periodo di tempo in cui si è lavorato o per il lavoro svolto in un'occupazione principale e qualsiasi occupazione secondaria od occasionali (anche più di una);
- remunerazione per il periodo in cui non si è lavorato (ad esempio il pagamento delle ferie)
- retribuzione maggiorata per gli straordinari
- pagamenti supplementari (ad esempio la tredicesima)
- condivisione degli utili e bonus pagati in denaro
- contributi per il trasporto verso il posto di lavoro o dal posto di lavoro

Per reddito lordo non monetario da lavoro dipendente (PY020G) si intendono le componenti non monetarie del reddito che possono essere fornite gratuitamente o a prezzo ridotto a un dipendente nell'ambito del pacchetto retributivo (viene considerato solamente il valore dell'uso privato). Ne sono un esempio l'auto aziendale e i costi ad essa associati, i pasti gratuiti o a prezzi convenzionati, i buoni pasto, il rimborso o pagamento delle spese legate all'alloggio.

Spesa per l'istruzione terziaria (figure 1.6, 1.7, 1.8 e 1.9)

La copertura della raccolta dati UOE può essere riassunta come segue:

- spesa pubblica, privata e internazionale diretta per istituti di istruzione;
- spesa privata per beni e servizi educativi acquistati fuori dagli istituti di istruzione;
- sussidi agli studenti da parte dello stato e altre entità private;
- bonifici e pagamenti ad altre entità private.

⁽⁹⁰⁾ Per la categorizzazione del paese di nascita, vd.:

http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_ifs/ifsuserguide_htmlversion/01_Demographic_background/COUNTRYB.htm

Comprende tutta la spesa per l'istruzione (pubblica e privata), a prescindere che venga utilizzata per istituti o trasferimenti a entità private, spese di sostentamento o servizi educativi.

- I “Beni e servizi educativi di base” includono tutta la spesa direttamente legata all'istruzione. Copre tutta la spesa per insegnanti, edifici scolastici, materiali didattici, libri, istruzione al di fuori delle scuole e amministrazione delle scuole.
- La spesa per “R&S” (Ricerca e Sviluppo) copre tutta la spesa legata alla R&S nell'istruzione superiore.
- La spesa sulla “non-istruzione” copre tutta la spesa più o meno legata alle spese di sostentamento degli studenti o i servizi offerti dagli istituti per il pubblico in generale (ad es. servizi collaterali) (UNESCO, OCSE ed Eurostat 2010, p. 53).

Per spesa pubblica per l'istruzione si intende la spesa delle autorità pubbliche a tutti i livelli. La spesa non direttamente legata all'istruzione (ad es. cultura, sport, attività giovanili ecc.) non è inclusa a meno che non sia offerta come servizi collaterali. La spesa per l'istruzione di altri ministeri o istituti equivalenti, ad esempio Salute e agricoltura, è inclusa. Include i sussidi offerti alle famiglie e altre entità private (spesso sotto forma di aiuto finanziario agli studenti) attribuibili agli istituti di istruzione (ad esempio tasse) oppure no (ad esempio spese di sostentamento private al di fuori degli istituti) (ibidem, p. 62).

Sulle differenze tra la raccolta dati UOE e i dati basati sulla COFOG (figura 1.10), vd. paragrafo IV.

Standard di potere d'acquisto (SPA) (figure 1.8, 1.9 e 5.11)

Valuta comune di riferimento, utilizzata nell'Unione europea per esprimere l'ammontare del volume economico per le comparazioni spaziali in modo che siano eliminate le differenze tra i paesi. L'ammontare del volume economico in SPA è ottenuto dividendo il valore originale in valuta nazionale per il rispettivo PPA (Parità di potere d'acquisto). Lo SPA acquista lo stesso volume di beni e servizi in tutti i paesi, anche se sono necessarie diverse unità di valuta nazionale per acquistare lo stesso volume di beni e servizi nei singoli paesi, a seconda del livello di prezzo.

Status formale di studente (Eurostudent) (figura 6.8)

Nel quadro della ricerca Eurostudent, lo status formale di iscrizione è qualsiasi status di studente registrato ufficialmente e riconosciuto come tale dallo stato e/o istituti di istruzione superiore nel rispettivo paese. Può includere le categorie a tempo pieno, a tempo parziale e altro. Uno studente a tempo pieno/tempo parziale è uno studente che detiene formalmente il rispettivo status a prescindere dal numero di ore settimanali dedicate ad attività legate allo studio (lezioni + studio personale). Qualsiasi deviazione dalle due categorie va collocata nella categoria di risposta “altro”, ma soltanto se viene rispettata la regola di reciproca esclusività delle categorie di risposta (Eurostudent, 2011).

Studente equivalente a tempo pieno (figure 1.8 e 1.9).

Un equivalente a tempo pieno (FTE) è un'unità per misurare gli studenti in modo da renderli confrontabili anche se hanno studiato un numero diverso di ore settimanali. L'unità si ottiene confrontando il numero medio di ore di studio di uno studente e il numero medio di ore di uno studente a tempo pieno. Uno studente a tempo pieno è pertanto conteggiato come un FTE, mentre uno studente a tempo parziale ottiene un punteggio in proporzione alle sue ore di studio (Eurostat, 2012b).

Studenti che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione (figura 4.5)

Dal 20 novembre 2009, questo indicatore si basa sulle medie annue di dati trimestrali anziché su un unico trimestre di riferimento in primavera. Gli studenti che abbandonano prematuramente l'istruzione

e la formazione sono persone tra i 18 e i 24 anni che rispondono alle due seguenti condizioni: innanzitutto, il livello più alto di istruzione o formazione raggiunto è solo ISCED 0, 1, 2 o 3c; in secondo luogo, i rispondenti hanno dichiarato di non aver ricevuto istruzione o formazione nelle quattro settimane che precedono l'indagine (numeratore). Il denominatore consiste nella popolazione totale della stessa fascia d'età, senza escludere nessuna risposta alle domande "livello più alto di istruzione o formazione raggiunto" e "partecipazione all'istruzione e alla formazione". Sia i numeratori che i denominatori sono tratti dall'Indagine UE sulla forza lavoro (Eurostat, 2012a).

Studenti che non si iscrivono a un corso di studi immediatamente dopo il diploma di fine studi secondari superiori (figura 4.12 e 6.14)

Il ritardo nell'iscrizione a un corso di studi superiori è una caratteristica utilizzata per definire un tipo di studente che è entrato nel settore dell'istruzione superiore per la prima volta in un'età più avanzata. Questo nuovo focus group è stato sviluppato per comprendere un gruppo di studenti su cui si concentrano molte politiche. Rientrano in questa categoria tutti gli studenti il cui ritardo tra il conseguimento della qualifica scolastica per l'ammissione all'istruzione superiore e il primo accesso all'istruzione superiore supera i 2 anni. Rientrano nella categoria anche tutti studenti il cui ritardo nell'iscrizione era inferiore a 2 anni ma le cui qualifiche di ingresso all'istruzione superiore sono state acquisite al di fuori del normale sistema scolastico (Eurostudent 2011, p. 220).

Tasso di completamento (figura 5.2)

Il tasso di completamento indica la percentuale di studenti che accedono agli studi e li completano (conseguendo il diploma) nei programmi terziari di tipo A (ISCED 5A). Per alcuni paesi include coloro che accedono a un programma terziario di tipo A ma che conseguono il diploma a un altro livello (programmi terziari di tipo B, ISCED 5B).

Per calcolare queste percentuali sono utilizzati due metodi. Il metodo del campionamento trasversale si riferisce al numero di diplomati nell'anno solare 2008 che hanno avuto accesso al programma qualche anno prima (questa stima considera le diverse durate dei programmi, dove possibile). Il metodo delle coorti si basa sui dati panel (indagine o registri) che seguono il singolo studente dall'accesso al programma fino al diploma.

Tasso di disoccupazione e percentuale di disoccupazione (figure 5.6, 5.7, 5.9 e 5.10)

In base alle linee guida dell'Organizzazione internazionale del lavoro, Eurostat definisce un disoccupato come:

- una persona d'età compresa tra i 15 e i 74 anni (in Italia, Spagna, Regno Unito, Islanda, Norvegia: tra i 16 e i 74 anni);
- senza lavoro nella settimana di riferimento;
- disponibile a iniziare a lavorare nelle due settimane successive (o che ha già trovato un lavoro da iniziare nel giro dei tre mesi successivi);
- che ha attivamente cercato lavoro in un determinato momento nel corso delle ultime quattro settimane.

Il *tasso di disoccupazione* è la percentuale di disoccupati rispetto alla popolazione attiva (Eurostat, 2012c).

La *percentuale di disoccupazione* – utilizzata in questo rapporto – è la percentuale di disoccupati rispetto alla popolazione totale.

Tasso di mobilità in entrata (figure 7.1, 7.5 e 7.10)

Per tasso di mobilità in entrata si intendono gli studenti (iscritti o diplomati) provenienti dall'estero che studiano nel paese di destinazione, come percentuale del numero totale di studenti iscritti/diplomati in quel paese.

Tasso di mobilità in uscita (figure 7.3, 7.7 e 7.10)

Per tasso di mobilità in uscita si intendono gli studenti (iscritti o diplomati) di un dato paese d'origine che studiano all'estero, espresso come percentuale del numero totale di studenti dello stesso paese d'origine.

Tasso di probabilità (figura 4.3, 4.6 e 4.7)

Tasso di probabilità che un evento si verifichi in un gruppo rispetto alla probabilità che si verifichi in un altro gruppo. Un tasso di probabilità di 1 indica che la condizione o evento oggetto di studio ha pari probabilità di verificarsi in entrambi i gruppi. Un tasso di probabilità superiore a 1 indica che la condizione o evento ha più probabilità di verificarsi nel primo gruppo. Un tasso di probabilità inferiore a 1 indica che la condizione o evento ha meno probabilità di verificarsi nel primo gruppo. Il tasso di probabilità si calcola nel seguente modo (le probabilità dell'evento in ciascuno dei gruppi sono p_1 (primo gruppo) e p_2 (secondo gruppo)): $(p_1/(1-p_1))/(p_2/(1-p_2))$ (Wikipedia, 2012c).

Tasso netto di conseguimento del diploma (figura 5.3, 5.4 e 5.5)

Il tasso di conseguimento del diploma per un particolare anno d'età, o fascia d'età, è il rapporto tra il numero di nuovi diplomati (primo diploma del livello educativo) di quell'età e le dimensioni della popolazione della stessa età. I tassi netti di conseguimento del diploma sono ottenuti come somma dei tassi di conseguimento del diploma, per ciascun anno d'età, per ogni età. Qui gli indicatori sono stati ottenuti come somma dei tassi netti di conseguimento del diploma per singole età dai 14 ai 29 anni e per le fasce d'età 30-34 anni, 35-39 anni e 40 anni o più. Per i diplomati in cui i dati sono disponibili soltanto per fascia d'età (ad esempio 30-34, 35-39), i tassi di conseguimento del diploma sono moltiplicati dal numero di anni coperti dalla fascia d'età prima di essere aggiunti agli altri tassi di conseguimento del diploma per singola età. Per quanto riguarda il gruppo "40 anni o più", il denominatore è la fascia 35-39 anni, e il risultato è moltiplicato per 5 prima di essere aggiunto.

Tasso netto di ingresso (figura 5.3, 5.4 e 5.5)

Il tasso di ingresso per un particolare anno d'età, o fascia d'età, è il rapporto tra il numero di immatricolati (primo diploma del livello educativo) di quell'età e le dimensioni della popolazione della stessa età. I tassi netti di ingresso si ottengono come somma dei tassi di ingresso, per singolo anno d'età, per ciascuna età. Qui gli indicatori sono stati ottenuti come somma dei tassi netti di ingresso per singole età dai 14 ai 29 anni e per le fasce d'età 30-34 anni, 35-39 anni e dai 40 anni in su. Per gli immatricolati per i quali i dati sono disponibili soltanto per fascia d'età (ad esempio 30-34, 35-39), i tassi di ingresso sono moltiplicati per il numero di anni coperti dalla fascia d'età prima di essere aggiunti agli altri tassi di ingresso per singola età. Per quanto riguarda il gruppo "dai 40 anni in su", il denominatore è la fascia 35-39 anni, e il risultato è moltiplicato per 5 prima di essere aggiunto.

IV. Banche dati

Raccolta dati del Gruppo di follow-up di Bologna

Questa raccolta diretta di dati basata su un questionario online mirava a raccogliere informazioni per il presente rapporto. L'anno di riferimento per il questionario era l'anno accademico 2010/11. Attraverso questa raccolta dati, Eurydice, Eurostat ed Eurostudent hanno raccolto prevalentemente informazioni qualitative. Il questionario comprendeva sette parti:

- la prima parte trattava i dati strutturali e contestuali del sistema dell'istruzione superiore;
- il secondo questionario verteva sull'apprendimento incentrato sullo studente, compresi i risultati dell'apprendimento, gli ECTS e il Supplemento al diploma. In questo contesto, i paesi sono anche stati invitati a inviare un esempio del loro Supplemento al diploma nazionale;
- il terzo questionario verteva sull'assicurazione della qualità
- il quarto questionario verteva sull'apprendimento permanente;
- il quinto questionario verteva sulle politiche per ampliare la partecipazione e aumentare la flessibilità;
- il sesto questionario verteva sui contributi degli studenti e il sostegno agli studenti;
- il settimo questionario verteva sulla mobilità.

Nel compilare il questionario, ai rappresentanti del Gruppo di follow-up di Bologna è stato chiesto di consultare tutti gli attori/parti interessati nei loro rispettivi sistemi, al fine di assicurare il massimo grado di accuratezza possibile per le risposte.

Le informazioni coperte dai primi sei questionari sono state fornite da tutti i paesi firmatari tranne la ex Repubblica jugoslava di Macedonia e la Russia. Il questionario sulla mobilità è stato fornito da tutti i paesi firmatari tranne Albania, Kazakistan, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Russia e Ucraina. La Santa Sede non ha fornito il questionario sulla mobilità a causa della specifica situazione dei suoi istituti di istruzione superiore, istituiti in molti paesi d'Europa. Le informazioni fornite possono essere consultate sul sito dell'EHEA (vd. anche <http://www.ehea.info/>).

Raccolta dati UOE sui sistemi di istruzione e formazione (UOE)

L'Istituto per le statistiche UNESCO (UIS-UNESCO), l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e l'ufficio statistico dell'Unione europea (EUROSTAT) forniscono congiuntamente dati confrontabili a livello internazionale sugli aspetti chiave dei sistemi di istruzione e formazione attraverso l'annuale raccolta dati UOE.

Per l'istruzione terziaria, la raccolta copre le immatricolazioni (input), iscrizioni (stock) e diplomi (output). Vengono forniti anche dati sul personale e sulla spesa per l'istruzione. I dati sono ripartiti per livello educativo (secondo ISCED 1997), nonché per sesso, età, settore e campo di istruzione. Le tabelle separate forniscono informazioni sugli studenti mobili e stranieri e sui diplomati per paese d'origine (nonché per livello, sesso e campo di istruzione).

I dati degli oltre 60 paesi partecipanti vengono forniti alle organizzazioni internazionali attraverso un questionario elettronico. Utilizzano metodologia, definizioni, classificazioni, copertura e criteri comuni

per il controllo di qualità dei dati. UIS-UNESCO raccoglie dati confrontabili dal resto del mondo (a un livello meno dettagliato). I dati coprono la totalità delle popolazioni specifiche e sono ricavati principalmente da fonti amministrative utilizzate a livello nazionale.

Gli indicatori e i dati UOE (inclusi i metadati) sono disponibili sul sito:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

Metodologia:

http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edtcslibrary?l=/public/unesco_collection&vm=detailed&sb=Title

Indagine UE sulla forza lavoro (EU-LFS)

L'Indagine sulla forza lavoro (LFS) è un'indagine trimestrale su famiglie campione svolta negli stati membri dell'Unione europea, stati candidati e paesi EFTA (tranne il Liechtenstein). È la principale fonte di informazioni sulla situazione e le tendenze del mercato del lavoro nell'Unione europea. Le definizioni di occupazione e disoccupazione, nonché altre caratteristiche dell'indagine, seguono le definizioni e raccomandazioni dell'Organizzazione internazionale del lavoro (ILO). Inoltre l'aderenza a principi comuni per la costruzione del questionario, la definizione di disoccupazione e definizioni comuni delle variabili principali e categorie di risposta permettono l'armonizzazione dei risultati.

I dati possono essere ripartiti per molte dimensioni che includono età, sesso, livello di qualifica conseguita, e distinzioni tra occupazione permanente/temporanea e a tempo pieno/a tempo parziale.

La dimensione del campione dell'LFS è di circa 1,5 milioni di persone ogni trimestre. I tassi di campionamento in ciascun paese variano dallo 0,2% al 3,3%. L'indagine sulla forza lavoro è diventata un'indagine trimestrale continua. Inizialmente, a partire dal 1983, i suoi risultati coprivano soltanto un trimestre all'anno (in genere in primavera), ma dal 1998 al 2005 l'LFS ha subito una trasformazione in indagine continua – le interviste sono distribuite su tutte le settimane dell'anno – che mira a fornire risultati trimestrali attendibili.

Gli indicatori e i dati (inclusi i metadati) LFS relativi all'istruzione sono disponibili sul sito:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

Metodologia:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_lfs/methodology/definitions

Statistiche UE sul reddito e le condizioni di vita (EU-SILC)

EU-SILC (Statistiche comunitarie sul reddito e le condizioni di vita) è una raccolta dati che è diventata la fonte di riferimento per le statistiche sul reddito e la povertà a livello di Unione europea. Sia i dati trasversali (dati relativi a un determinato anno) sia i dati longitudinali (relativi ai cambiamenti nel corso di un periodo di quattro anni) sono raccolti e armonizzati in tutti gli stati membri UE oltre a Croazia, Islanda, Norvegia, Svizzera e Turchia.

EU-SILC non si basa su un questionario o su un'indagine comune, ma su un "quadro" armonizzato. Quest'ultimo definisce le liste di variabili target primarie (annuali) e secondarie (ogni quattro anni o meno frequentemente) da trasmettere a Eurostat; linee guida e procedure comuni; concetti (nucleo familiare e reddito) e classificazioni comuni volti a massimizzare la confrontabilità delle informazioni prodotte.

Dimensione minima del campione della popolazione generale intervistata ogni anno per la gestione dei dati trasversali: circa 130.000 nuclei familiari e 270.000 persone.

La popolazione di riferimento di EU-SILC include tutti i nuclei familiari e i loro attuali componenti che risiedono nel territorio del paese al momento della raccolta dati. Coloro che vivono in collettività e in istituzioni sono in genere esclusi dalla popolazione target.

L'indagine riguarda tutti i componenti del nucleo familiare, ma vengono intervistati soltanto coloro che hanno almeno 16 anni.

Gli indicatori e i dati EU-SILC (inclusi i metadati) sono disponibili sul sito:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income_social_inclusion_living_conditions/introduction

Metodologia:

http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/eusilc/library?l=/guidelines_questionnaire/operation_guidelines_4/silc065_version/_EN_1.0_&a=d

Dati sulle spese delle amministrazioni pubbliche per funzione (COFOG)

La Classificazione generale delle funzioni di governo (COFOG) è stata sviluppata dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) ed è pubblicata dalla divisione statistica delle Nazioni Unite (UNSD). Può essere applicata alla spesa pubblica e all'acquisizione netta di risorse non finanziarie. Il quadro metodologico è il Sistema europeo dei conti, edizione 1995 (ESA 95).

Gli stati membri dell'UE devono compilare dati annuali secondo la classificazione COFOG, per categoria economica ESA, e riferirli alla Commissione europea (Eurostat). Ora molti paesi forniscono anche, su base volontaria, statistiche COFOG a un livello più dettagliato (gruppo), per alcuni gruppi o tutti i gruppi, nonché la ripartizione più semplice per divisione.

Per quanto riguarda la confrontabilità della classificazione COFOG e la raccolta dati UOE, esistono forti legami tra le due, in quanto la spesa secondo il COFOG (a livello di seconda cifra) e secondo la raccolta dati UOE è compilata in base alla classificazione ISCED.

Come scritto nel Manuale COFOG 2011, alcuni concetti e definizioni sono comuni sia all'analisi UOE che all'analisi COFOG. Inoltre le tabelle Finanza UOE sono in fase di revisione per renderle più compatibili con concetti dei conti nazionali. Allo stato attuale, le principali differenze possono essere dettagliate nel modo seguente:

- entrambe si basano su ISCED-97. Tuttavia, sotto la funzione Istruzione nella categoria Istruzione non definibile per livello (al livello COFOG II ripartizione: 09.5), COFOG comprende l'istruzione non formale, mentre UOE è interessata soltanto all'istruzione formale (i programmi educativi concepiti come "istruzione per adulti" o "istruzione continua" che non sono simili ai programmi educativi regolari, come ad es. i programmi di alfabetizzazione per adulti, sono esclusi).
- Ambito del settore generale pubblico: in UOE, gli istituti educativi che dipendono dallo stato (ad es. le università) non fanno parte del settore pubblico. Sono trattati separatamente e la parte della loro spesa che è finanziata da fonti private non è presa in considerazione nel calcolare la spesa pubblica per l'istruzione. Nei conti nazionali queste unità possono essere classificate all'interno o all'esterno del settore delle amministrazioni pubbliche. Ogni volta che vengono classificate al di fuori delle amministrazioni pubbliche, non si riscontrano differenze tra COFOG e UOE in tal senso. Tuttavia, se queste unità fanno parte delle amministrazioni pubbliche nei conti nazionali, anche la loro spesa per l'istruzione finanziata da fonti "private" (donazioni private, risorse proprie) sarà inclusa nella spesa pubblica COFOG per l'istruzione.
- Entrambe le statistiche si basano sugli esborsi effettivi anziché sulle previsioni. Tuttavia, UOE include sotto la spesa pubblica anche i prestiti agli studenti, che sono trattati come transazioni finanziarie nei conti nazionali e pertanto non presi in considerazione per i dati COFOG.
- Periodo di indagine: preventivo (spesa delle amministrazioni pubbliche) vs consuntivo (raccolta dati UOE), tuttavia, nella pratica, per alcuni paesi i dati UOE possono anche basarsi sul preventivo o un misto di preventivo/consuntivo.
- Fonti dei dati e loro compilazione: in alcuni stati membri sono utilizzate fonti diverse per la compilazione dei dati UOE e COFOG. Anche quando sono utilizzate le stesse fonti, sono trattate diversamente, applicando metodi di compilazione indipendenti. Inoltre talvolta i dati vengono modificati a causa di processi di riconciliazione tra diversi conti.
- Ulteriore ripartizione della spesa per l'istruzione: la ripartizione dettagliata della funzione COFOG Istruzione non corrisponde completamente alla ripartizione UOE, in particolare per il

raggruppamento dei servizi accessori per istruzione e R&S (individuati in un set di dati UEO direttamente alla corrispondente intestazione ISCED, ma presentati come gruppi diversi in COFOG).

- Trattamento della spesa per R&S: UOE include nella spesa per l'istruzione qualsiasi ricerca condotta negli istituti di istruzione superiore. Dall'altro lato, COFOG classifica la spesa per R&S condotta negli istituti di istruzione superiore nelle rispettive funzioni (ad es. 01.4 Ricerca di base, 07.5 R&S per la salute), e nella funzione Istruzione indica soltanto la R&S nel campo dell'istruzione.
- Definizione di spesa delle amministrazioni pubbliche: la spesa delle amministrazioni pubbliche per consumi finali corrisponde nell'UOE alla spesa diretta delle amministrazioni pubbliche per gli istituti di istruzione. La spesa UOE per l'istruzione classificata come "trasferimenti di fondi o altri pagamenti dalle amministrazioni pubbliche ai nuclei familiari e altre entità private" fa parte dei benefici sociali, sussidi o altri trasferimenti vari nei conti nazionali (estratto del Manuale COFOG 2011, paragrafo 4.4.3).

Dati e note metodologiche disponibili sul sito:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/government_finance_statistics/data/database

Manuale sulle fonti e i metodi per la compilazione delle statistiche COFOG (edizione 2011):

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-11-013/EN/KS-RA-11-013-EN.PDF

IV indagine Eurostudent

Anno di riferimento: i più recenti dati disponibili del 2009 e 2010 (ad eccezione di Inghilterra e Galles, dove sono stati utilizzati dati dell'anno accademico 2007/08).

Unità campione: studenti nazionali o residenti al livello di istruzione ISCED 5A.

Copertura: 22 stati membri UE (per l'Inghilterra soltanto Inghilterra/Galles) più Norvegia, Turchia e Svizzera

Descrizione:

lo scopo di Eurostudent è fornire dati comparativi sulla cosiddetta "dimensione sociale" dell'istruzione superiore in Europa. È il risultato di un network di accademici e rappresentanti dei ministeri responsabili per l'istruzione superiore in 25 paesi.

Il set di strumenti volti ad assicurare la confrontabilità e la qualità dei dati raccolti è comunemente definito Convenzioni EUROSTUDENT. Queste Convenzioni si sono evolute nel corso dei cicli del progetto EUROSTUDENT e sono il risultato di molte discussioni svoltesi nel corso di una varietà di riunioni di progetto, seminari intensivi, workshop e conferenze organizzate dalla Rete EUROSTUDENT. Sono pubblicate in numerosi manuali a disposizione di tutti i collaboratori nazionali e del pubblico interessato. Per cominciare, le Convenzioni comprendono le definizioni dei più importanti costrutti utilizzati nelle indagini nazionali (Manuale dell'esposizione dei dati). In secondo luogo, includono un questionario base di 47 domande che devono essere incorporate in tutte le indagini nazionali (Manuale sull'esposizione dei dati). Questo, in terzo luogo, consente ai distributori nazionali di esporre i dati su 81 sottoargomenti descritti con precisione (Manuale sull'esposizione dei dati). L'ampia maggioranza dei team di paesi utilizzava indagini online (19 su 25), per questo motivo le linee guida metodologiche per lo svolgimento delle indagini nazionali si sono concentrate sulle sfide e le considerazioni legate alle indagini online (Manuale sulla pianificazione e lo svolgimento di indagini online).

Accanto al questionario di base, le più importanti specifiche metodologiche riguardano il gruppo target standard che i collaboratori nazionali intervistano. Nel definire il gruppo target standard, sono state prese in considerazione le disposizioni delle precedenti indagini EUROSTUDENT e le Convenzioni dati UOE. Il gruppo target standard di EUROSTUDENT IV è il seguente:

- studenti che al momento risiedono in modo permanente nel rispettivo paese e che hanno completato la loro istruzione pregressa nel rispettivo paese, indipendentemente dalla loro cittadinanza
- studenti a tempo pieno e a tempo parziale, differenziati per status formale
- studenti iscritti a programmi ISCED 5A (diploma di primo livello, diploma di secondo livello e tutti gli altri tipi di programmi nazionali al livello ISCED 5A)
- studenti iscritti a tutti gli istituti di istruzione superiore che offrono programmi di livello ISCED 5A (gli istituti specialistici di istruzione superiore come le accademie militari sono esclusi)
- studenti a distanza, purché non siano iscritti a un istituto che fornisce soltanto formazione a distanza (come la Open University nel Regno Unito o la FernUniversität Hagen in Germania).

V. Note sulle figure Eurostat

Capitolo 1

Figura 1.6: Spesa pubblica annua per l'istruzione terziaria come % del PIL, 2008

Belgio: la spesa esclude gli istituti privati indipendenti e la Comunità tedesca.

Danimarca: la spesa del livello post-secondario non terziario è parzialmente inclusa nel livello secondario superiore e terziario. La spesa per R&S non è disponibile. La spesa esclude gli istituti privati indipendenti.

Irlanda: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile.

Grecia: la spesa al livello locale non è disponibile.

Spagna: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile.

Cipro: include l'aiuto finanziario agli studenti che studiano all'estero.

Ungheria: i prestiti agli studenti da fonti pubbliche non sono disponibili.

Malta: i trasferimenti pubblici a entità private non sono inclusi.

Portogallo: la spesa del livello post-secondario non terziario è parzialmente inclusa nel livello secondario superiore e terziario. I prestiti agli studenti da fonti pubbliche non sono disponibili. La spesa per i servizi collaterali non è disponibile.

Slovacchia: la spesa di ISCED 5B è inclusa sotto il livello secondario superiore dell'istruzione.

Regno Unito: aggiustamento del PIL all'anno finanziario che va dal 1° aprile al 31 marzo.

Islanda: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile. La spesa per R&S non è disponibile.

Croazia: i trasferimenti pubblici ad altre entità private non sono inclusi. La spesa diretta per gli istituti privati indipendenti non è disponibile.

Figura 1.7: Spesa pubblica annua per l'istruzione terziaria come % della spesa pubblica totale, 2008

Belgio: la spesa esclude gli istituti privati indipendenti e la Comunità tedesca.

Danimarca: la spesa del livello post-secondario non terziario è parzialmente inclusa nel livello secondario superiore e terziario. la spesa per R&S non è disponibile. La spesa esclude gli istituti privati indipendenti.

Irlanda: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile.

Grecia: la spesa al livello locale del governo non è disponibile.

Spagna: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile.

Cipro: include l'aiuto finanziario agli studenti che studiano all'estero.

Malta: i trasferimenti pubblici a entità private non sono inclusi.

Portogallo: la spesa del livello post-secondario non terziario è parzialmente inclusa nel livello secondario superiore e terziario. i prestiti agli studenti da fonti pubbliche non sono disponibili. I trasferimenti pubblici a entità private non sono inclusi.

Slovacchia: la spesa di ISCED 5B è inclusa sotto il livello secondario superiore dell'istruzione.

Regno Unito: aggiustamento del PIL all'anno finanziario che va dal 1° aprile al 31 marzo.

Islanda: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile. la spesa per R&S non è disponibile.

Croazia: i trasferimenti pubblici ad altre entità private non sono inclusi. La spesa diretta per gli istituti privati indipendenti non è disponibile.

Figura 1.8: Spesa pubblica annua per gli istituti di istruzione terziaria per studente equivalente a tempo pieno in EUR SPA, 2008

Danimarca: la spesa del livello post-secondario non terziario è parzialmente inclusa nel livello secondario superiore e terziario. La spesa per R&S non è disponibile. La spesa per gli istituti privati indipendenti non è disponibile.

Irlanda: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile.

Spagna: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile.

Austria: i pagamenti da parte delle agenzie internazionali e altre fonti straniere agli istituti non sono disponibili.

Polonia: i pagamenti da parte di entità private diverse dai nuclei familiari agli istituti non sono disponibili. I pagamenti da parte delle agenzie internazionali e altre fonti straniere agli istituti non sono disponibili.

Portogallo: la spesa del livello post-secondario non terziario è parzialmente inclusa nel livello secondario superiore e terziario. La spesa al livello locale del governo non è disponibile. La spesa per i servizi collaterali non è disponibile.

Slovenia: le spese in conto capitale degli istituti privati indipendenti non sono disponibili.

Slovacchia: la spesa di ISCED 5B è inclusa sotto il livello secondario superiore dell'istruzione. La spesa per gli istituti privati indipendenti non è disponibile. I pagamenti da parte delle agenzie internazionali e altre fonti straniere agli istituti privati non sono disponibili.

Regno Unito: aggiustamento della spesa per l'istruzione dell'anno finanziario che va dal 1° aprile al 31 marzo all'anno solare.

Islanda: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile. Le spese in conto capitale da parte degli istituti privati indipendenti non sono disponibili. I pagamenti da parte delle agenzie internazionali e altre fonti straniere agli istituti non sono disponibili. La spesa per R&S non è disponibile.

Norvegia: i pagamenti da parte di entità private diverse dai nuclei familiari agli istituti non sono disponibili. I pagamenti da parte delle agenzie internazionali e altre fonti straniere agli istituti non sono disponibili.

Croazia: la spesa per la retribuzione del personale negli istituti privati non è disponibile. Le spese in conto capitale da parte degli istituti privati non sono disponibili. I pagamenti da parte delle agenzie internazionali e altre fonti straniere agli istituti privati indipendenti non sono disponibili.

Figura 1.9: Spesa pubblica annua per gli istituti di istruzione terziaria per studente equivalente a tempo pieno in EUR SPA relativa al PIL per abitante in EUR SPA, 2008

Danimarca: la spesa del livello post-secondario non terziario è parzialmente inclusa nel livello secondario superiore e terziario. La spesa per R&S non è disponibile. La spesa per gli istituti privati indipendenti non è disponibile.

Irlanda: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile.

Grecia: calcolo basato sul PIL orientativo per valori pro capite.

Spagna: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile.

Austria: i pagamenti da parte delle agenzie internazionali e altre fonti straniere agli istituti non sono disponibili.

Polonia: i pagamenti da parte di entità private diverse dai nuclei familiari agli istituti non sono disponibili. I pagamenti da parte delle agenzie internazionali e altre fonti straniere agli istituti non sono disponibili.

Portogallo: la spesa del livello post-secondario non terziario è parzialmente inclusa nel livello secondario superiore e terziario. La spesa al livello locale del governo non è disponibile. la spesa per i servizi collaterali non è disponibile.

Slovenia: le spese in conto capitale da parte degli istituti privati non sono disponibili.

Slovacchia: la spesa di ISCED 5B è inclusa sotto il livello secondario superiore dell'istruzione. La spesa per gli istituti privati indipendenti non è disponibile. I pagamenti dalle agenzie internazionali e altre fonti straniere agli istituti di istruzione privati non sono disponibili.

Regno Unito: aggiustamento della spesa per l'istruzione dell'anno finanziario che va dal 1° aprile al 31 marzo all'anno solare.

Islanda: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile. Le spese in conto capitale da parte degli istituti privati non sono disponibili. I pagamenti da parte delle agenzie internazionali e altre fonti straniere agli istituti non sono disponibili. La spesa per R&S non è disponibile.

Norvegia: i pagamenti da parte di entità private diverse dai nuclei familiari agli istituti non sono disponibili. I pagamenti da parte delle agenzie internazionali e altre fonti straniere agli istituti non sono disponibili.

Croazia: la spesa per la retribuzione del personale negli istituti privati non è disponibile. Le spese in conto capitale da parte degli istituti privati non sono disponibili. I pagamenti da parte delle agenzie internazionali e altri fonti straniere agli istituti di istruzione privati non sono disponibili.

Figura 1.10: Variazioni annue nella spesa pubblica per l'istruzione terziaria tra il 2006 e il 2010

Calcolo basato su valori orientativi per Bulgaria (2006-2009), Grecia (2006-2010), Spagna (2007), Ungheria (2006-2009) e Svezia (2006).

Capitolo 4

Figura 4.2: Percentuale di donne tra gli immatricolati nell'istruzione terziaria per campo (mediana e centile 10/90), 2008/09

Copertura in termini di paesi di riferimento:

Tutti i campi dell'istruzione: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Formazione degli insegnanti: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Spagna, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Scienze dell'educazione: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Finlandia.

Arti: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Scienze umanistiche: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Scienze sociali e del comportamento: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Giornalismo e informazione: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Attività imprenditoriali e amministrazione aziendale: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Legge: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Scienze della vita: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Scienze fisiche: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Matematica e statistica: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Informatica: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Ingegneria e professioni collegate: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Attività manifatturiere e di trasformazione: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Architettura ed edilizia: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Agricoltura, silvicoltura e pesca: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Veterinaria: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Salute: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Servizi sociali: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Servizi personali: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Servizi ai trasporti: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Lettonia, Lituania, Polonia, Slovacchia, Svezia, Turchia, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Protezione dell'ambiente: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Servizi di sicurezza: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Turchia, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Sconosciuto o non specificato: Bulgaria, Lettonia, Svezia, Regno Unito, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Spagna, Italia, Paesi Bassi, Austria.

Figura 4.3: Livelli di qualifica conseguita per genere: tasso di probabilità degli uomini sulle donne di conseguire una qualifica dell'istruzione superiore, 2000-2010

Copertura in termini di paesi di riferimento per la maggior parte degli anni di riferimento (vd. anche eccezioni sotto indicate): Belgio, Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Estonia, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Cipro, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Ungheria, Malta, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Portogallo, Romania, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito, Islanda, Norvegia, Svizzera, Croazia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia.

Eccezioni:

2000: nessun dato per Austria, Croazia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia.

2001: nessun dato per Austria, Croazia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia.

2002: nessun dato per Austria, ex Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia.

2003: nessun dato per Austria, ex Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia.

2004: nessun dato per ex Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia.

2005: nessun dato per ex Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia.

Figura 4.15: Percentuale della spesa totale per gli istituti di istruzione superiore derivante da contributi alle famiglie (2000, 2008)

Belgio: 2008, 2000: la spesa esclude gli istituti privati indipendenti e la Comunità tedesca.

Repubblica ceca: 2000: dati del 2001.

Danimarca: 2008, 2000: la spesa esclude gli istituti privati indipendenti; 2008, 2004: la spesa del livello post-secondario non terziario è parzialmente inclusa nel livello terziario.

Estonia: 2000: dati del 2005; 2008, 2000: i pagamenti da parte di nuclei familiari e altre entità private agli istituti pubblici non sono disponibili.

Irlanda: 2008: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile; 2009, 2000: i pagamenti da parte di entità private diverse dai nuclei familiari agli istituti privati indipendenti non sono disponibili; 2008, 2000: i pagamenti da parte di entità private diverse dai nuclei familiari agli istituti privati indipendenti non sono disponibili.

Grecia: 2000: dati del 2001; 2000: i pagamenti da parte di entità private diverse dai nuclei familiari agli istituti privati indipendenti non sono disponibili. 2008: dati del 2005.

Spagna: 2008: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile; 2000: i pagamenti da parte di entità private diverse dai nuclei familiari agli istituti privati indipendenti non sono disponibili.

Lituania: 2000: dati del 2003.

Ungheria: 2008: dati del 2005; 2008: i pagamenti da parte di entità private a istituti privati sovvenzionati non sono disponibili; 2000: dati del 2001.

Austria: 2008, 2004: i pagamenti da parte di entità private diverse dai nuclei familiari agli istituti pubblici non sono disponibili.

Polonia: 2000: dati del 2002; 2008: la spesa privata al livello ISCED 5B non è disponibile.

Portogallo: 2000: dati del 2001; 2008: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile; 2008: la spesa per il livello post-secondario non terziario è parzialmente inclusa nel livello terziario; 2000: la spesa privata per gli istituti privati non è disponibile; 2000: i pagamenti da parte di entità private diverse dai nuclei familiari agli istituti pubblici non sono disponibili.

Romania: 2008: i pagamenti da parte di entità private diverse dai nuclei familiari agli istituti pubblici non sono disponibili; 2000: dati del 2005.

Slovenia: 2000: dati del 2001.

Slovacchia: 2008, 2000: la spesa al livello ISCED 5B è inclusa sotto il livello secondario superiore dell'istruzione; 2008, 2000: i pagamenti da parte dei nuclei familiari e altre entità private agli istituti privati non è disponibile.

Svezia: 2000: dati del 2003.

Regno Unito: 2000: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile.

Islanda: 2000: la spesa al livello post-secondario non terziario è parzialmente inclusa sotto il livello terziario; 2008: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile.

Norvegia: 2008: i pagamenti da parte di entità private diverse dai nuclei familiari agli istituti non sono disponibili.

Croazia: 2000: dati del 2005; 2008, 2000: i pagamenti da parte di entità private diverse dai nuclei familiari agli istituti non sono disponibili; 2008, 2004, 2000: i pagamenti da parte dei nuclei familiari agli istituti privati non sono disponibili.

Turchia: 2008: dati del 2004; 2000: i pagamenti da parte di nuclei familiari agli istituti privati non sono disponibili; 2000: i pagamenti da parte di entità private diverse dai nuclei familiari agli istituti non sono disponibili.

Figura 4.20: Sostegno agli studenti iscritti al livello terziario come percentuale della spesa pubblica per l'istruzione terziaria (2000, 2008)

Belgio: 2008, 2000: la spesa esclude gli istituti privati indipendenti e la Comunità tedesca; 2000: la spesa imputata al pensionamento non è disponibile.

Bulgaria: 2008, 2000: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono pertinenti.

Repubblica ceca: 2008, 2000: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono pertinenti.

Danimarca: 2000: l'aiuto finanziario agli studenti proveniente da altre entità private non è disponibile; 2008: la spesa del livello post-secondario non terziario è parzialmente inclusa nel livello terziario.

Germania: 2008: l'aiuto finanziario agli studenti proveniente da entità private diverse dai nuclei familiari non è disponibile.

Estonia: 2008, 2000: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono pertinenti.

Irlanda: 2008: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile; 2000: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono pertinenti.

Grecia: 2000: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono pertinenti; 2000: la spesa imputata al pensionamento non è disponibile.

Spagna: 2008: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile; 2000: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono pertinenti.

Francia: 2000: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono pertinenti.

Cipro: 2008, 2000: include l'aiuto finanziario agli studenti che studiano all'estero.

Ungheria: 2008: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono pertinenti.

Malta: 2000: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono pertinenti.

Austria: 2000: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono pertinenti.

Polonia: 2000: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono pertinenti.

Portogallo: 2008: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono disponibili; dati del 2001; 2008: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile; 2008: la spesa per il livello post-secondario non terziario è parzialmente inclusa nel livello terziario; 2008, 2000: la spesa imputata al pensionamento non è disponibile; 2000: l'aiuto finanziario agli studenti proveniente dal livello regionale non è disponibile.

Romania: 2000: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono pertinenti.

Slovacchia: 2008, 2000: la spesa di ISCED 5B è inclusa sotto il livello secondario superiore dell'istruzione.

Finlandia: 2000: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono pertinenti.

Regno Unito: 2000: i prestiti agli studenti provenienti da fonti pubbliche non sono disponibili.

Islanda: 2008: la spesa per i servizi collaterali non è disponibile; 2000: la spesa al livello post-secondario non terziario è parzialmente inclusa sotto il livello terziario; 2000: le borse di studio non sono pertinenti.

Croazia: 2008: i trasferimenti pubblici ad altre entità private non sono disponibili; 2008: la borse di studio non sono disponibili.

Turchia: 2000: la spesa al livello regionale e locale del governo non è disponibile.

Capitolo 5

Figura 5.2: Tassi di completamento nei programmi terziari di tipo A (%), 2008

Belgio (Comunità fiamminga): anno utilizzato per gli immatricolati: 2005/06

I dati sugli immatricolati riguardano solo i dati per gli studenti che sono entrati nell'istruzione superiore per la prima volta nella Comunità fiamminga (diploma professionale di primo livello o diploma accademico di primo livello) e che risultano ancora iscritti al 1° febbraio 2006. I dati relativi ai diplomati si riferiscono soltanto ai diplomi di primo livello. Nelle precedenti raccolte dati sul tasso di proseguimento / abbandono degli studi veniva utilizzata un'altra metodologia. Questo cambiamento si basa principalmente sull'implementazione della struttura del diploma di primo livello/diploma di secondo livello. Per questo motivo, i diplomi di primo livello sono considerati primo diploma e i diplomi di secondo livello sono considerati secondo o ulteriore diploma. Andrebbero evitati i confronti tra i dati di quest'anno e quelli degli anni precedenti. Non erano inclusi i dati relativi all'istruzione per il progresso sociale, le scuole reali militari, le università aperte ecc.

Repubblica ceca: anno utilizzato per gli immatricolati: 2001

Danimarca: anno utilizzato per gli immatricolati: 1997/98

Germania: anno utilizzato per gli immatricolati: 1999/2000

Spagna: anno utilizzato per gli immatricolati: 2003/04 e 2005/06

Francia: anno utilizzato per gli immatricolati: 1996-2003

Ungheria: anno utilizzato per gli immatricolati: 2003/04 per gli studenti universitari e 2005/06 per gli studenti di college.

Il numero di studenti stranieri è una stima. Comprende il numero di studenti stranieri dal totale dei diplomati.

Austria: anno utilizzato per gli immatricolati: 2002/03; 2004/05

Italia: anno utilizzato per gli immatricolati: 1998/99

A causa dei notevoli cambiamenti avvenuti nella struttura del sistema terziario negli ultimi anni, questo indicatore non è adatto per l'Italia.

Lituania: anno utilizzato per gli immatricolati: 2000, 2002

Paesi Bassi: anno utilizzato per gli immatricolati: 1998/99

Si riferisce al primo diploma a livello ISCED 5A: primo e secondo diploma (non duplicato).

Norvegia: anno utilizzato per gli immatricolati: 1997/98

Polonia: anno utilizzato per gli immatricolati: 2003/04, 2004/05, 2005/06

Portogallo: anno utilizzato per gli immatricolati: 2003-2008

Slovenia: anno utilizzato per gli immatricolati: 2001/02

Slovacchia: anno utilizzato per gli immatricolati: 2002-2005

Svezia: anno utilizzato per gli immatricolati: 1999/2000

I dati includono gli studenti che accedono ai singoli corsi che potrebbero non voler conseguire un diploma.

Finlandia: anno utilizzato per gli immatricolati: 1995

Il numero di immatricolati e diplomati si basa sui dati individuali del registro di Statistics Finland, che copre quasi il 100% degli immatricolati e diplomati in Finlandia. Solo un trascurabile numero di persone (coloro che non sono in possesso di un numero personale di identità) sono esclusi dalla copertura dei dati della coorte. Il numero dei diplomati rappresenta il numero delle persone diplomatesi entro l'anno 2005 su coloro che hanno iniziato i loro studi nel 1995. Questo rappresenta il conseguimento del diploma di coloro che hanno iniziato gli studi nel 1995 nel corso di dieci anni di studi. I programmi per adulti dei politecnici sono esclusi dai dati degli immatricolati e dei diplomati per i tassi di completamento dell'istruzione superiore.

Regno Unito: anno utilizzato per gli immatricolati: vari.

Islanda: anno utilizzato per gli immatricolati: 1998/99
diplomati 1999-2008

Armenia: anno utilizzato per gli immatricolati: sconosciuto.

Russia: anno utilizzato per gli immatricolati: 2003/04

Figura 5.3: Tasso netto di immatricolazione e tasso netto di conseguimento del diploma (%), programmi terziari di tipo A, 2008/09

Russia: il numero di immatricolati e diplomati è indicato per il periodo dal 1° ottobre 2008 al 31 settembre 2009. Esclude il numero di cittadini stranieri che studiano secondo accordi internazionali e include il numero di cittadini stranieri che studiano secondo i criteri generali di ammissione.

Azerbaigian, Ucraina e Armenia: nessun dato per gli immatricolati ripartito per età.

Albania, Azerbaigian, Ucraina e Armenia: nessun dato dettagliato per i diplomati ripartito per età.

Figura 5.4: Tasso netto di immatricolazione e tasso netto di conseguimento del diploma (%), programmi terziari di tipo B, 2008/09

Russia: il numero di immatricolati e diplomati è indicato per il periodo dal 1° ottobre 2008 al 31 settembre 2009. Esclude il numero di cittadini stranieri che studiano secondo accordi internazionali e include il numero di cittadini stranieri che studiano in base ai criteri generali di ammissione.

Azerbaigian, Ucraina e Armenia: nessun dato per gli immatricolati ripartito per età.

Albania, Azerbaigian, Ucraina e Armenia: nessun dato dettagliato per i diplomati ripartito per età.

Figura 5.5: Tasso mediano netto di immatricolazione e tasso mediano netto di conseguimento del diploma (%), programmi terziari di tipo A, per anno accademico

Il tasso netto mediano di immatricolazione esclude Albania, Andorra, Armenia, Azerbaigian, Bosnia-Erzegovina, Croazia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Georgia, Santa Sede, Lituania, Lussemburgo, Montenegro, Moldova, Russia e Ucraina.

Il tasso netto mediano di conseguimento del diploma esclude Albania, Andorra, Armenia, Azerbaigian, Bosnia-Erzegovina, Francia, Georgia, Santa Sede, Irlanda, Kazakistan, Montenegro, Moldova, Russia e Ucraina.

Figura 5.8: Durata media del passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro per livelli di qualifica conseguita, 2009

Germania e Svizzera: le informazioni sul primo lavoro non sono state raccolte in modo confrontabile in Germania e Svizzera.

Figura 5.11: Centile 25, 50 e 75 del reddito annuo lordo dei lavoratori dipendenti nell'EHEA per livello di qualifica conseguita, in EUR SPA, 2010

Esclude Albania, Andorra, Armenia, Azerbaigian, Bosnia-Erzegovina, Croazia, Georgia, Kazakistan, Liechtenstein, Moldova, Montenegro, Russia, Serbia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia e Ucraina.

Figura 5.15: Percentuale delle persone tra i 25 e i 34 anni con un'istruzione terziaria (ISCED 5-6) in situazione di discrepanza verticale (non nei livelli ISCO 1, 2 o 3) per settore educativo, media 2006-2010

Copertura in termini di paesi di riferimento:

Formazione degli insegnanti e scienze dell'educazione: Belgio, Bulgaria, Repubblica ceca, Spagna, Italia, Ungheria, Paesi Bassi, Polonia, Svezia, Regno Unito, Norvegia, Svizzera, ex Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia.

Studi umanistici, lingue (straniere) e arti: Belgio, Repubblica ceca, Danimarca, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Cipro, Paesi Bassi, Polonia, Finlandia, Svezia, Regno Unito, Norvegia, Svizzera e Turchia.

Scienze sociali, economia e legge: Belgio, Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Cipro, Lituania, Ungheria, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Portogallo, Romania, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito, Norvegia, Svizzera, ex Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia.

Scienze, matematica e informatica: Belgio, Repubblica ceca, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Cipro, Polonia, Romania, Svezia, Regno Unito e Turchia.

Ingegneria, manifattura e costruzione: Belgio, Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Cipro, Lituania, Ungheria, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Romania, Slovenia, Finlandia, Svezia, Regno Unito, Svizzera Turchia.

Agricoltura e veterinaria: Grecia, Spagna, Francia, Italia, Polonia e Turchia.

Salute e benessere: Belgio, Repubblica ceca, Germania, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Cipro, Paesi Bassi, Finlandia, Svezia, Regno Unito, Svizzera e Turchia.

Servizi: Belgio, Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Cipro, Ungheria, Paesi Bassi, Polonia, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito, Svizzera e Turchia.

Capitolo 6

Figura 6.5: Mediana delle percentuali dei paesi per gli studenti a tempo parziale nell'istruzione terziaria, per età, 2008/09

Copertura in termini di paesi di riferimento per la maggior parte degli anni di riferimento (vd. anche eccezioni sotto indicate):

Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Croazia, Turchia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Paesi Bassi, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Eccezioni:

A15, 16: nessun dato per Lituania, Polonia e Romania

A17: nessun dato per Polonia e Romania.

A25, 26, 27, 28, 29: nessun dato per l'Irlanda.

A35-39: nessun dato per Polonia e Irlanda.

A40+: nessun dato per Polonia, Romania, Irlanda, Francia e Italia.

Figura 6.7: Mediana delle percentuali degli studenti a tempo parziale nell'istruzione terziaria, per anno, 2000-2009

Paesi compresi:

2000: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia, Islanda, Norvegia, Albania, Belgio, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Slovenia, Finlandia.

2001: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia, Islanda, Norvegia, Albania, Belgio, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Slovenia, Finlandia.

2002: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia, Islanda, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Slovenia, Finlandia.

2003: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Croazia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Svizzera, Albania, Belgio, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Slovenia, Finlandia.

2004: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Croazia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Svizzera, Albania, Belgio, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Paesi Bassi, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

2005: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Croazia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

2006: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Croazia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Svizzera, Albania, Belgio, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

2007: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Croazia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Svizzera, Albania, Belgio, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Paesi Bassi, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

2008: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, Croazia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia,

Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

2009: Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Polonia, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Turchia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Svizzera, Belgio, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia.

Capitolo 7

Figura 7.1: Tasso di mobilità in entrata dei titoli: studenti mobili dell'istruzione terziaria fuori dall'EHEA che studiano nel paese, come percentuale del numero totale di studenti iscritti, per paese di destinazione, 2008/09

Danimarca: gli studenti internazionali sono definiti in base alla residenza, cioè cittadini stranieri che hanno vissuto in Danimarca per meno di un anno prima di aver iniziato un programma educativo. Gli studenti che hanno completato un diploma di primo livello come studenti internazionali e successivamente si sono iscritti a un secondo programma (ad esempio diploma di secondo livello) non sono conteggiati come studenti internazionali. Ciò sottostima il numero di studenti terziari che va in Danimarca per motivi di studio.

Armenia e Germania: livello ISCED 6 escluso.

Figura 7.2: Distribuzione degli studenti dell'istruzione terziaria in mobilità in entrata dei titoli provenienti da paesi extra EHEA, per paese di destinazione, 2008/09

Armenia e Germania: livello ISCED 6 escluso.

Figura 7.3: Tasso di mobilità in uscita dei titoli: studenti dell'istruzione terziaria provenienti da un paese EHEA, che studiano nel paese, come percentuale del numero totale di studenti iscritti, per paese di destinazione, 2008/09

Armenia e Germania: livello ISCED 6 escluso.

Figura 7.4: Distribuzione degli studenti dell'istruzione terziaria in mobilità in uscita dei titoli, provenienti da un paese EHEA che si spostano all'estero in un paese extra EHEA, per paese di origine, 2008/09

Armenia e Germania: livello ISCED 6 escluso.

Figura 7.5: Tasso di mobilità in entrata dei titoli: studenti mobili dell'istruzione terziaria, provenienti dall'estero all'interno dell'EHEA, che studiano nel paese, come percentuale del numero totale di studenti iscritti, 2008/09

Danimarca: gli studenti internazionali sono definiti in base alla residenza, cioè cittadini stranieri che hanno vissuto in Danimarca per meno di un anno prima di aver iniziato un programma educativo. Gli studenti che hanno completato un diploma di primo livello come studenti internazionali e successivamente si sono iscritti a un secondo programma (ad esempio diploma di secondo livello) non sono conteggiati come studenti internazionali. Ciò sottostima il numero di studenti terziari che va in Danimarca per motivi di studio.

Armenia e Germania: livello ISCED 6 escluso.

Figura 7.6: Distribuzione degli studenti dell'istruzione terziaria con mobilità in entrata dei titoli, provenienti dall'EHEA, per paese di destinazione, 2008/09

livello ISCED 6 escluso per i seguenti paesi: Armenia e Germania:

Figura 7.7: Tasso di mobilità in uscita dei titoli: diplomati dell'istruzione terziaria, provenienti da un paese EHEA che si diplomano nell'EHEA, come percentuale del numero totale di diplomati dello stesso paese d'origine, 2008/09

livello ISCED 6 escluso per i seguenti paesi: Armenia e Germania:

Figura 7.8: Distribuzione degli studenti dell'istruzione terziaria con mobilità in uscita dei titoli, provenienti da un paese EHEA verso un paese EHEA (iscrizione), per paese di origine, 2008/09

livello ISCED 6 escluso per i seguenti paesi: Armenia e Germania:

Figura 7.10: Equilibrio come misura dell'attrattività del sistema educativo del paese a livello di istruzione terziaria (flussi di mobilità EHEA ed extra EHEA), 2008/09

livello ISCED 6 escluso per i seguenti paesi: Armenia e Germania:

linea di regressione e media conteggiate escludendo Cipro e Liechtenstein (che erano considerati valori erratici).

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1.1:	Numero di studenti iscritti all'istruzione terziaria per livello ISCED, 2008/09	19
Figura 1.2:	Variazione del numero totale di studenti iscritti all'istruzione terziaria tra 2003/04 e 2008/09	20
Figure 1.3:	Iscrizione all'istruzione terziaria per la fascia d'età 18-34 anni (% della popolazione totale), 1999-2009	21
Figura 1.4:	Proiezioni demografiche nei documenti di indirizzo per la politica dell'istruzione superiore, 2010/11	22
Figura 1.5:	Tipi di istituti di istruzione superiore: pubblici o privati (fonte di finanziamento), 2010/11	23
Figura 1.6:	Spesa pubblica annua per l'istruzione terziaria come % del PIL, 2008	24
Figura 1.7:	Spesa pubblica annua per l'istruzione terziaria come % della spesa pubblica totale, 2008	25
Figura 1.8:	Spesa pubblica annua per gli istituti di istruzione terziaria per studente equivalente a tempo pieno in EUR SPA, 2008	25
Figura 1.9:	Spesa pubblica annua per gli istituti di istruzione terziaria per studente equivalente a tempo pieno in EUR SPA relativa al PIL per abitante in EUR SPA, 2008	26
Figura 1.10:	Variazioni annue nella spesa pubblica per l'istruzione terziaria tra il 2006 e il 2010	27
Figura 2.1:	Scheda di valutazione – indicatore n. 1: Stadio di implementazione del primo e secondo ciclo, 2010/11	32
Figura 2.2.:	Percentuale di studenti iscritti a programmi che seguono la struttura di Bologna a tre cicli, per ciclo, 2008/09	33
Figura 2.3:	Percentuale di programmi del primo ciclo con carico di lavoro di 180 crediti ECTS, 240 crediti ECTS o altro numero di crediti, 2010/11	34
Figura 2.4:	Percentuale di programmi del secondo ciclo con carico di lavoro di 60-75, 90, 120 crediti ECTS o altro numero di crediti ECTS, 2010/11	34
Figura 2.5:	Scheda di valutazione – indicatore n. 2: Accesso al ciclo successivo, 2010/11	36
Figura 2.6:	Requisito di esami o corsi aggiuntivi per i titolari di diploma di primo ciclo per l'ammissione a un programma di secondo ciclo, 2010/11	38
Figura 2.7:	Percentuale di studenti di primo ciclo che proseguono gli studi in un programma di secondo ciclo al termine del primo (entro due anni), 2010/11	39
Figura 2.8:	Acquisizione di crediti per un programma di diploma di primo livello nello stesso campo, con studi a ciclo breve pregressi, 2010/11	40
Figura 2.9:	Durata dei programmi di terzo ciclo a tempo pieno definita nei documenti nazionali di indirizzo, 2010/11	41
Figura 2.10:	Utilizzo dei crediti ECTS nei programmi dottorali, 2010/11	42
Figura 2.11:	Percentuale stimata di istituti che partecipano a programmi congiunti, 2010/11	43
Figura 2.12:	Percentuale stimata di istituti che conferiscono diplomi congiunti, 2010/11	43
Figura 2.13:	Scheda di valutazione – indicatore n. 3: Implementazione dei quadri nazionali delle qualifiche, 2010/11	45
Figura 2.14:	Progresso nello sviluppo di quadri nazionali delle qualifiche in base ai dieci step, 2010/11	46
Figura 2.15:	Scheda di valutazione – indicatore n. 8: Stadio di implementazione del sistema ECTS, 2010/11	47
Figura 2.16:	Percentuale dei programmi che utilizzano i crediti ECTS per l'accumulazione e il trasferimento per tutti gli elementi dei programmi di studio, 2010/11	48
Figura 2.17:	Misura in cui i crediti ECTS sono collegati ai risultati dell'apprendimento nei programmi di istruzione superiore, 2010/11	48
Figura 2.18:	Indirizzo e/o incoraggiamento dell'utilizzo dei risultati dell'apprendimento nella politica nazionale, 2010/11	51
Figura 2.19:	Importanza degli elementi dell'apprendimento incentrato sullo studente secondo i paesi dell'EHEA (su un punteggio totale di 5), 2010/11	52
Figura 2.20:	Scheda di valutazione – indicatore n. 7: Stadio di implementazione del Supplemento al diploma, 2010/11	53

Figura 2.21: Istituzione che assume le decisioni finali sul riconoscimento delle qualifiche estere per finalità accademiche, 2010/11	56
Figura 2.22: Valutazione della politica sul riconoscimento degli istituti di istruzione superiore nei processi esterni di assicurazione della qualità, 2010/11	56
Figura 3.1: Risultato principale della valutazione esterna da parte di un'agenzia per l'assicurazione della qualità, 2010/11	61
Figura 3.2: Possibilità per gli istituti di istruzione superiore di essere valutati da agenzie esterne al paese, 2010/11	62
Figura 3.3: Scheda di valutazione – indicatore n. 4: Stadio di sviluppo dei sistemi di assicurazione esterna della qualità 2010/11	64
Figura 3.4: Scheda di valutazione – indicatore n. 5: Livello della partecipazione studentesca all'assicurazione della qualità, 2010/11	65
Figura 3.5: Scheda di valutazione – indicatore n. 6: Livello di partecipazione internazionale all'assicurazione esterna della qualità, 2011/12	66
Figura 3.6: Pubblicazione di strategie d'istituto per il costante miglioramento della qualità negli ultimi 5 anni, 2010/11	69
Figura 3.7: Pubblicazione di risultati critici o negativi da parte degli istituti di istruzione superiore, 2010/11	69
Figura 4.1: Percentuale di donne tra gli immatricolati nell'istruzione terziaria nel 2000/01 e variazione dal 2000/01 al 2008/09	73
Figura 4.2: Percentuale di donne tra gli immatricolati nell'istruzione terziaria per campo (mediana e centile 10/90), 2008/09	74
Figura 4.3: Livelli di qualifica conseguita per genere: tasso di probabilità degli uomini sulle donne di conseguire una qualifica dell'istruzione superiore, 2000-2010	75
Figura 4.4: Tassi di partecipazione nell'istruzione terziaria tra la popolazione migrante, non migrante e totale, 2009	76
Figura 4.5: Numero di studenti che abbandonano la scuola come percentuale della popolazione migrante, non migrante e totale, 2009	77
Figura 4.6: Livelli di qualifica conseguita per status: tasso di probabilità dei non migranti rispetto ai migranti di conseguire una qualifica dell'istruzione superiore, 2009	77
Figura 4.7: Livelli di qualifica conseguita per background educativo: tasso di probabilità per gli studenti con genitori dall'elevato livello di istruzione (ad es. istruzione terziaria) rispetto agli studenti con genitori dal livello di istruzione medio (ad es. istruzione secondaria superiore e post-secondaria non terziaria) di conseguire una qualifica dell'istruzione superiore, 2009	78
Figura 4.8: Approcci politici nazionali all'ampliamento della partecipazione nell'istruzione superiore, 2010/11	79
Figura 4.9: Presenza di attività di monitoraggio che permettano la valutazione dell'effetto delle misure volte ad aumentare la partecipazione nell'istruzione superiore, 2010/11	82
Figura 4.10: Percorsi alternativi di accesso all'istruzione superiore per candidati non tradizionali, 2010/11	84
Figura 4.11: Studenti che accedono all'istruzione superiore attraverso un percorso regolare (qualifica secondaria superiore) in %, 2009/10	86
Figura 4.12: Studenti che accedono all'istruzione superiore attraverso percorsi alternativi per background educativo e percorso di transizione in %, 2009/10	87
Figura 4.13 Prevalenza delle tasse nel primo ciclo, 2010/11	91
Figura 4.14: Percentuale di studenti del diploma di primo livello che pagano tasse, 2009/10	92
Figura 4.15: Percentuale della spesa totale per gli istituti di istruzione superiore derivante da contributi alle famiglie (2000, 2008)	92
Figura 4.16: Tasse mensili come percentuale della spesa totale mensile per gli studenti dei diplomi di primo livello che non vivono con i genitori, 2009/10	94
Figura 4.17: Principali forme di sostegno agli studenti, 2010/11	95
Figura 4.18: Percentuale di studenti che pagano le tasse tra coloro che ricevono sostegno pubblico, 2009/10	95
Figura 4.19: Percentuale di studenti che pagano le tasse tra coloro che non ricevono sostegno pubblico, 2009/10	96
Figura 4.20: Sostegno agli studenti iscritti al livello terziario come percentuale della spesa pubblica per l'istruzione terziaria (2000, 2008)	97

Figura 4.21:	Valutazione da parte degli studenti dell'adeguatezza dei finanziamenti per coprire i costi mensili per caratteristiche finanziarie, studenti che non vivono con i genitori, 2009/10	99
	Studenti che dipendono da una specifica fonte di reddito con (forte) accordo in %	99
Figura 5.1:	Percentuale di persone con istruzione terziaria, per fascia d'età, 2010	104
Figura 5.2:	Tassi di completamento nei programmi terziari di tipo A (%), 2008	106
Figura 5.3:	Tasso netto di immatricolazione e tasso netto di conseguimento del diploma (%), programmi terziari di tipo A, 2008/09	107
Figura 5.4:	Tasso netto di immatricolazione e tasso netto di conseguimento del diploma (%), programmi terziari di tipo B, 2008/09	108
Figura 5.5:	Tasso mediano netto di immatricolazione e tasso mediano netto di conseguimento del diploma (%), programmi terziari di tipo A, per anno accademico	109
Figura 5.6:	Tasso di disoccupazione delle persone tra i 20 e i 34 anni per livelli di qualifica conseguita (%), media 2006-2010	113
Figura 5.7:	Tasso di disoccupazione delle persone tra i 20 e i 34 anni per livelli di qualifica conseguita e per sesso (%), media 2006-2010	115
Figura 5.8:	Durata media del passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro per livelli di qualifica conseguita, 2009	116
Figura 5.9:	Tasso di disoccupazione dei diplomati dell'istruzione terziaria tra i 20 e i 34 anni, per anni trascorsi dal conseguimento del diploma (%), media 2006-2010	117
Figura 5.10:	Tasso di disoccupazione dei diplomati dell'istruzione terziaria tra i 20 e i 34 anni, per anni trascorsi dal diploma e per sesso (%), media 2006-2010	118
Figura 5.11:	Centile 25, 50 e 75 del reddito lordo annuo dei lavoratori dipendenti nell'EHEA per livelli di qualifica conseguita, in EUR SPA, 2010	120
Figura 5.12:	Differenza percentuale tra reddito annuo lordo mediano dei lavoratori dipendenti con istruzione terziaria e con livelli inferiori d'istruzione, 2010	120
Figura 5.13:	Distribuzione delle persone con istruzione terziaria (ISCED 5-6) tra i 25 e i 34 anni impiegata nei livelli ISCO 1 o 2 (legislatori, dirigenti e funzionari superiori), ISCO 3 (liberi professionisti associati e tecnici) e in nessuno dei livelli ISCO 1, 2 o 3 (2010)	122
Figura 5.14:	Distribuzione delle persone con istruzione terziaria (ISCED 5-6) tra i 25 e i 34 anni impiegata nei livelli ISCO 1 o 2 (legislatori, dirigenti e funzionari superiori), ISCO 3 (liberi professionisti associati e tecnici) e in nessuno dei livelli ISCO 1, 2 o 3, per sesso (2010)	123
Figura 5.15:	Percentuale delle persone tra i 25 e i 34 anni con un'istruzione terziaria (ISCED 5-6) in situazione di discrepanza verticale (non nei livelli ISCO 1, 2 o 3) per settore educativo, media 2006-2010	124
Figura 6.1:	Apprendimento permanente come missione riconosciuta dagli istituti di istruzione superiore, 2010/11	130
Figura 6.2:	Presenza di uno status formale di studente diverso dallo status di studente a tempo pieno, 2010/11	134
Figura 6.3:	Impatto dello status formale di studente sugli accordi finanziari legati agli studi superiori, 2010/11	135
Figura 6.4:	Offerta di studi a tempo parziale da parte degli istituti di istruzione superiore, 2010/11	137
Figura 6.5:	Mediana delle percentuali dei paesi per gli studenti a tempo parziale nell'istruzione terziaria, per età, 2008/09	138
Figura 6.6:	Percentuale di studenti a tempo parziale, per paese e per età, 2008/09	139
Figura 6.7:	Mediana delle percentuali di studenti a tempo parziale nell'istruzione terziaria, per anno, 2000-2009	140
Figura 6.8:	Studenti per status formale di iscrizione (autodichiarato) in %, 2009/10	141
Figura 6.9:	Studenti a tempo pieno per ore dedicate ad attività legate allo studio in una settimana tipica, in %, 2009/10	142
Figura 6.10:	Riconoscimento dell'apprendimento pregresso per la progressione negli studi superiori, 2010/11	143
Figura 6.11:	Scheda di valutazione – indicatore n. 9: Riconoscimento dell'apprendimento pregresso, 2010/11	144
Figura 6.12:	Percentuale di studenti iscritti all'istruzione terziaria, totale e per genere, dai 30 anni di età in su, 2008/09	146
Figura 6.13:	Percentuale di studenti iscritti all'istruzione terziaria, dai 30 anni di età in su, nel 2005/06 e variazione dal 2005/06 al 2008/09	147

Figura 6.14:	Percentuale di studenti che non si iscrivono a un corso di studi immediatamente dopo il diploma di fine studi secondari superiori nella popolazione studentesca, 2009/10	148
Figura 7.1:	Tasso di mobilità in entrata dei titoli: studenti mobili dell'istruzione terziaria fuori dall'EHEA che studiano nel paese, come percentuale del numero totale di studenti iscritti, per paese di destinazione, 2008/09	154
Figura 7.2:	Distribuzione degli studenti dell'istruzione terziaria in mobilità in entrata dei titoli provenienti da paesi extra EHEA, per paese di destinazione, 2008/09	155
Figura 7.3:	Tasso di mobilità in uscita dei titoli: studenti dell'istruzione terziaria provenienti da un paese EHEA, che studiano nel paese, come percentuale del numero totale di studenti iscritti, per paese di destinazione, 2008/09	155
Figura 7.4:	Distribuzione degli studenti dell'istruzione terziaria in mobilità in uscita dei titoli, provenienti da un paese EHEA, che si spostano in un paese extra EHEA, per paese di origine, 2008/09	156
Figura 7.5:	Tasso di mobilità in entrata dei titoli: studenti mobili dell'istruzione terziaria, provenienti dall'estero all'interno dell'EHEA, che studiano nel paese, come percentuale del numero totale di studenti iscritti, 2008/09	157
Figura 7.6:	Distribuzione degli studenti dell'istruzione terziaria con mobilità in entrata dei titoli, provenienti dall'EHEA, per paese di destinazione, 2008/09	157
Figura 7.7:	Tasso di mobilità in uscita dei titoli: diplomati dell'istruzione terziaria, provenienti da un paese EHEA che si diplomano nell'EHEA, come percentuale del numero totale di diplomati dello stesso paese d'origine, 2008/09	158
Figura 7.8:	Distribuzione degli studenti dell'istruzione terziaria in mobilità in uscita dei titoli, provenienti da un paese EHEA verso un paese EHEA (iscrizione), per paese di origine, 2008/09	159
Figura 7.9:	Probabilità che gli studenti partecipino a Erasmus / Iscrizione nel corso di 4 anni accademici	160
Figura 7.10:	Equilibrio come misura dell'attrattività del sistema educativo del paese a livello di istruzione terziaria (flussi di mobilità EHEA ed extra EHEA), 2008/09	162
Figura 7.11:	Ostacoli alla mobilità degli studenti, 2010/11	166
Figura 7.12:	Percentuale degli studenti che non si sono iscritti all'estero perché considerano certe questioni come (grandi) ostacoli all'iscrizione (in %), 2009/10	167
Figura 7.13:	Studenti che non si sono iscritti all'estero considerando le insicurezze finanziarie come un (grande) ostacolo all'iscrizione per condizione sociale, 2009/10	168

RINGRAZIAMENTI

Copresidenti del Gruppo di lavoro Reporting BFUG

Germain Dondelinger (Lussemburgo)

Andrejs Rauhvargers (Lettonia)

Autori

EACEA/Eurydice: David Crosier, Anna Horvath, Viera Kerpanova, Daniela Kocanova, Teodora Parveva, Simon Dalferth

HIS/Eurostudent: Dominic Orr

Eurostat: Lene Mejer, Fernando Reis

Andrejs Rauhvargers (Gruppo di lavoro Reporting BFUG)

Impaginazione e grafica

Patrice Brel

Revisione

Gisèle De Lel, Cornelia Racké

RAPPRESENTANTI NAZIONALI BFUG

Albania

Rezarta Godo, Linda Pustina,
Mimoza Gjika Avni Meshi, Edit Dibra

Andorra

Enric Manel Garcia Lopez, Mar Martínez Ramírez

Armenia

Gayane Harutyunyan

Austria

Gottfried Bacher

Azerbaijan

Azad Akhundov

Belgio/Comunità fiamminga

Magalie Soenen, Noël Vercauteren

Belgio/Comunità francese

Chantal Kaufmann, Kevin Guillaume, Françoise Bourdon

Bosnia-Erzegovina

Aida Duric, Petar Maric

Bulgaria

Ivana Radonova

Croazia

Luka Juros

Cipro

Despina Martidou-Forcier

Repubblica ceca

Vera Stastna

Danimarca

Jacob Fuchs, Torben Kornbech Rasmussen

Estonia

Helen Põllo

Finlandia

Maija Innola, Birgitta Vuorinen

Francia

Helene Lagier

Georgia

Tamar Mamukelashvili, Ekaterine Chikhladze

Germania

Peter Greisler, Birger Hendriks

Grecia

Vasileios Papazoglou, Athina Plessa-Papadaki

Santa Sede

P. Friedrich Bechina

Ungheria

Ernö Keszei, Katalin Gyöngyösi

Islanda

Hellen Gunnarsdottir

Irlanda

Laura Casey

Italia

Marco Tomasi, Marzia Foroni, Maria Sticchi Damiani

Kazakhstan

Fatima Zhakupova

Lettonia

Andrejs Rauhvargers, Gita Revalde

Liechtenstein

Helmut Konrad

Lituania

Rimvydas Labanauskis

Lussemburgo

Germain Dondelinger

Malta

Joachim James Calleja

Moldova

Elena Petrov

Montenegro

Predrag Miranovic, Biljana Misovic

Paesi Bassi

Marlies Leegwater

Norvegia

Toril Johansson, Tone Flood Strøm

Polonia

Maria Boltruszko, Bartłomiej Banaszak

Portogallo

Maria de Lurdes Correia Fernandes, António Morão Dias

Romania

Lazar Vlasceanu, Adrian Curaj, Carmen Iftime

Serbia

Vera Dondur, Mirjana Vesovic

Slovacchia

Peter Plavcan, Jaroslav Juriga

Slovenia

Darinka Vrecko

Spagna

Rafael Bonete, Luis Delgado

Svezia

Åsa Petri, Åsa Karlsson

Svizzera

Silvia Studinger, François Grandjean

Turchia

Ömer Demir

Ucraina

Anatolii Garmash

Regno Unito – Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord

Pamela Wilkinson

Regno Unito – Scozia

Alex Young

MEMBRI DEL GRUPPO DI LAVORO REPORTING BFUG

Armenia

Gayane Harutyunyan

Austria

Harald Titz, Helga Posset

Belgio/Comunità fiamminga

Magalie Soenen

Repubblica ceca

Vera Stastna

Finlandia

Ilmari Hyvönen

Francia

Chantal Manès, Hélène Lagier

Germania

Peter Greisler, Birger Hendriks

Lettonia

Andrejs Rauhvargers (copresidente)

Lussemburgo

Germain Dondelinger (copresidente)

Montenegro

Ljubisa Stankovic

Paesi Bassi

Martin Soeters, Marlies Leegwater

Norvegia

Tone Flood Strøm

Slovenia

Stojan Sorčan

Spagna

Rafael Bonete, Luis Delgado

Svizzera

Laurence Boegli

Turchia

Armağan Erdogan

Regno Unito/Scozia

Alex Young

INTERNAZIONALE DELL'EDUCAZIONE

Paul Bennet

ENQA

Fiona Crozier, Paula Ranne, Maria Kelo

ESU

Allan Pall

EUA

Michael Gaebel

EURASHE

Ronald Guillen

Commissione europea

Richard Deiss, Margaret Waters, Frank Petrokowski

EUROSTAT

Lene Mejer, Fernando Reis

EUROSTUDENT

Dominic Orr, Kai Mühleck

EACEA/Eurydice

David Crosier, Viera Kerpanova

Segretariato di Bologna

Ligia Deca, Mario Ruse

EACEA; Eurydice; Eurostat; Eurostudent

Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel 2012: Rapporto di implementazione del Processo di Bologna

Bruxelles: Eurydice

2012 – 220 p.

ISBN 978-92-9201-337-0

doi:10.2797/36567

Descrittori: istruzione superiore, Processo di Bologna, corso di diploma di primo livello, corso di diploma di secondo livello, dottorato, supplemento al diploma, Sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti, ECTS, programma comune di studio, diploma congiunto, istituto di istruzione superiore, assicurazione di qualità, finanziamento dell'istruzione, procedura di ammissione, condizione socialmente svantaggiata, riforma educativa, apprendimento permanente, Spazio europeo dell'istruzione superiore, EHEA, ENQA, EQAR, mobilità degli studenti, incentivo, occupabilità, analisi comparativa, Unione europea, Albania, Andorra, Armenia, Azerbaigian, Bosnia-Erzegovina, Croazia, Georgia, Kazakhstan, Islanda, Liechtenstein, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Montenegro, Norvegia, Moldova, Federazione russa, Serbia, Svizzera, Turchia, Ucraina, Stato della Città del Vaticano

EC-30-12-534-IT-C



■ Ufficio delle pubblicazioni

ISBN 978-92-9201-337-0



9 789292 013370