

# PARTNERUP

## Rapporti di analisi PARTNER UP Livello nazionale

Del. 2.2



Funded by  
the European Union

Finanziato dall'Unione europea. I punti di vista e le opinioni espresse sono tuttavia esclusivamente quelli dell'autore o degli autori e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione Europea né l'EACEA possono essere ritenute responsabili. [Numero del progetto: 101087193]

## Informazioni sul progetto

<b>Acronimo</b>	PARTNER-UP
<b>Titolo</b>	Partnerships and stakeholder engagement for upskilling pathways
<b>Numero</b>	101087193
<b>Sottoprogramma o KA</b>	ERASMUS-EDU-2022-PI-FORWARD-LOT3
<b>Sito web</b>	<a href="https://partnerup-project.eu/">https://partnerup-project.eu/</a>

## Sintesi

I seguenti rapporti nazionali rappresentano il risultato dell'analisi desk iniziale svolta dai partner del progetto in Croazia, Cipro, Grecia, Italia, Lettonia e Romania con l'obiettivo di approfondire l'attuale stato dell'arte dell'iniziativa Upskilling Pathways (UP) in ogni Paese del progetto e a livello europeo.

L'analisi desk ha permesso ai partner di indagare e condividere le conoscenze su diversi aspetti relativi all'iniziativa UP: in particolare il contesto legislativo e le misure previste, le misure chiave in atto, gli ampi gruppi target a cui ci si rivolge, le principali sfide nel raggiungere i gruppi target, le principali sfide nella valutazione delle competenze, nell'erogazione di interventi di apprendimento personalizzato e nella convalida e nel riconoscimento delle competenze acquisite, gli attori chiave che erogano percorsi di Upskilling, il meccanismo di cooperazione in atto.

L'analisi si è basata sui contributi delle parti interessate, su una recente revisione della letteratura e sulla consultazione di documenti nazionali/UE sulle politiche di apprendimento e istruzione delle persone adulte e sui percorsi di riqualificazione, pubblicati anche dalla Commissione europea o elaborati da reti/associazioni europee.

I risultati dell'analisi costituiscono la base per il lavoro politico e pratico del progetto.



#### **TEAM DI SVILUPPO**

Sylvia Liuti, Chiara Marchetta - FORMA.Azione srl

Mario Vučić, Sandra Petek, Mateja Mandić, Ana Tomljanović - Agenzia per l'istruzione e la formazione professionale e l'educazione degli adulti (AVETAE)

Antonela Marjanušić, Tajana Marušić - Istituzione per l'istruzione degli adulti Dante

Xanthia Aristidou - CARDET

Mariana Matache, Maria Patrascu, Marin Matache - Associazione europea per l'educazione degli adulti

Alexios Kokkos, Dimitrios Patronas - Associazione ellenica per l'educazione degli adulti

**CONTRIBUTORI:** Associazione Istituto **Bucovina**

*Settembre 2023*





*Indice dei contenuti*

<b>1</b>	<b>Introduzione</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Rapporti di analisi</b> .....	<b>8</b>
	<b>Analisi del Paese - Cipro</b> .....	<b>10</b>
	<b>Riferimenti</b> .....	<b>23</b>

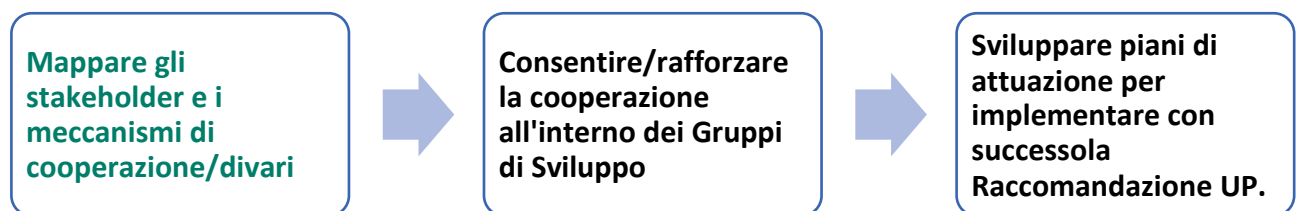
## 1 Introduzione

I seguenti rapporti nazionali rappresentano il risultato dell'analisi iniziale condotta dai partner del progetto in Croazia, Cipro, Grecia, Italia, Lettonia e Romania con l'obiettivo di approfondire l'attuale stato dell'arte nell'attuazione dell'iniziativa Upskilling Pathways (UP) in ciascun Paese del progetto e a livello europeo.

In particolare, l'analisi è stata finalizzata alla raccolta di dati e informazioni quantitative e qualitative su:

- stakeholder esistenti, attivamente coinvolti e da coinvolgere,
- meccanismi e strutture di cooperazione esistenti,
- lacune nella cooperazione,
- buone pratiche in riferimento all'attuazione dei percorsi di riqualificazione nei Paesi del progetto Partner UP e a livello UE,

al fine di **fornire le basi per il lavoro politico e pratico del progetto.**



Il processo di analisi ha permesso ai partner di approfondire e condividere le conoscenze su diversi aspetti legati all'iniziativa UP, tra cui:

- analizzare le principali sfide nell'attuazione dell'UP, al fine di definire i punti di forza e di debolezza nella cooperazione, identificare le strutture di coordinamento esistenti, gli stakeholder mancanti e il modo in cui ciò ha influito su un regolare processo di attuazione;
- mappare e analizzare un elenco di possibili/utili stakeholder da coinvolgere, in modo da rendere chiaro il loro valore aggiunto e il contributo atteso;
- definire il modo in cui possono consentire l'implementazione dell'UP.

Al fine di raccogliere dati altamente qualitativi, l'analisi è stata condotta secondo due diverse metodologie, entrambe finalizzate a definire le lacune nella cooperazione e a individuare le opportunità per rafforzare le relazioni positive/significative già esistenti e per coinvolgere gli stakeholder mancanti e/o nuovi: **Analisi desk e Mappatura degli stakeholder.**

L'**analisi desk** ha avuto come obiettivo principale quello di approfondire l'attuale stato dell'arte nell'implementazione dell'iniziativa UP in ciascun Paese del progetto e a livello europeo, indagando:

- contesto legislativo e misure previste;
- misure chiave in atto;
- gruppi target a cui si rivolge, anche con riferimento alla loro dimensione;
- principali sfide nel raggiungere i gruppi target;
- le sfide principali che riguardano la valutazione delle competenze, l'offerta di un apprendimento su misura e la convalida e il riconoscimento delle competenze acquisite;
- attori che realizzano percorsi di riqualificazione;
- meccanismo di cooperazione in atto.

Si è basata su una recente revisione della letteratura e sulla consultazione di documenti nazionali/UE sulle politiche di apprendimento e istruzione delle persone adulte e sui percorsi di riqualificazione, pubblicati anche dalla Commissione europea o elaborati da reti/associazioni europee.

La mappatura degli stakeholder è stata sviluppata a livello nazionale attraverso diverse attività:

- **riflessione interna** all'organizzazione partner e/o al team di progetto nazionale, sviluppata attraverso un brainstorming collettivo su specifiche domande chiave, in modo da condividere una visione comune dei principali bisogni e obiettivi per lo sviluppo della cooperazione con/tra gli stakeholder;
- **focus group/interviste** con gli stakeholder nazionali secondo linee guida comuni a tutto il partenariato, con l'obiettivo principale di guidarli nell'autovalutazione del loro ruolo nei percorsi di Upskilling, della loro rilevanza e del loro principale contributo.

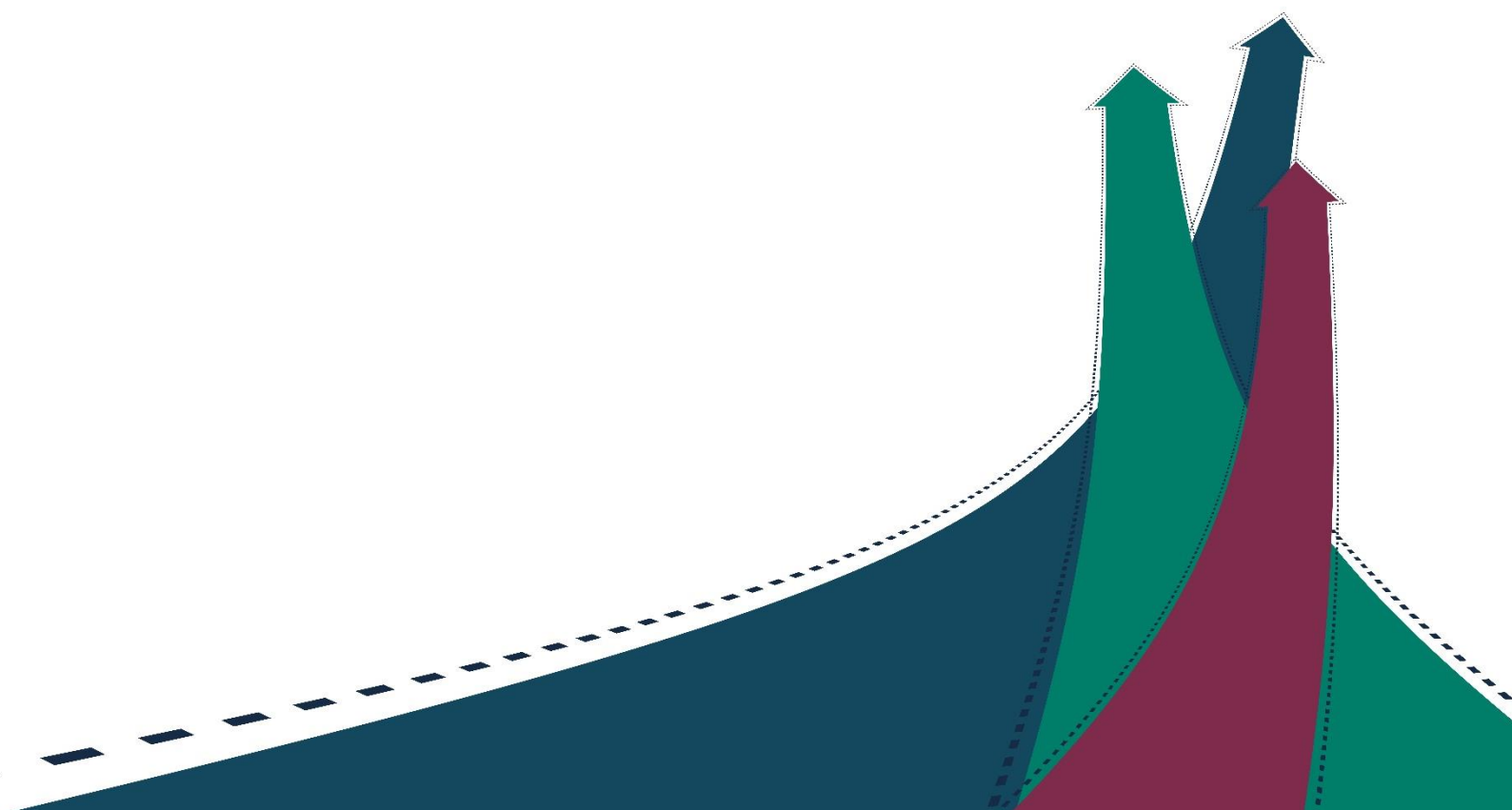
Come risultato delle metodologie applicate, i partner/team nazionali hanno prodotto un **Rapporto di analisi del Paese** e una **Tabella di mappatura degli stakeholder**, come segue.



## **2 Rapporti di analisi**

*Rapporto sulle analisi effettuate a livello nazionale*





# Analisi del Paese

## CIPRO

## Analisi del Paese - Cipro

<b>Paese</b>	Cipro
<b>Organizzazione/i responsabile/i</b>	CARDET - Centro per l'avanzamento della ricerca e dello sviluppo delle tecnologie didattiche

### Percorsi di riqualificazione in ogni paese: stato dell'arte nell'attuazione, principali gruppi target, sfide

La raccomandazione del Consiglio sui percorsi di riqualificazione: Nuove opportunità per gli adulti è stata lanciata nel 2016 ("la raccomandazione") e rivista nel 2020 nel quadro più ampio dell'Agenda europea delle competenze. La Raccomandazione è un'iniziativa politica che invita gli Stati membri dell'UE a sviluppare strategie e politiche nazionali per sostenere l'upskilling e il reskilling, in particolare per gli individui vulnerabili e quelli con basse qualifiche. L'obiettivo di Upskilling Pathways è quello di mettere le persone in condizione di affrontare le transizioni nelle loro carriere, soprattutto di fronte ai progressi tecnologici e all'evoluzione dei requisiti professionali, attraverso un approccio in tre fasi: valutazione delle competenze, offerta di apprendimento personalizzata e convalida e riconoscimento. Investendo nell'aggiornamento professionale, le persone possono migliorare la loro occupabilità, aumentare il loro potenziale di guadagno e adattarsi a nuovi ruoli o settori. Cipro, come molti altri Stati membri dell'UE, può scegliere diverse modalità di attuazione della Raccomandazione, ad esempio come parte delle strategie di apprendimento permanente esistenti, utilizzando la politica e la legislazione in materia di educazione degli adulti, come progetti pilota separati o come parte di programmi di riqualificazione più ampi (Commissione Europea, 2019).

Storicamente, Cipro ha iniziato a porre l'accento sull'educazione degli adulti e sullo sviluppo generale del suo sistema educativo dopo l'indipendenza dall'Impero britannico nel 1960. Negli anni '60 e '70, le opportunità di formazione e riqualificazione degli adulti si sono ampliate e il governo, insieme a varie istituzioni e organizzazioni, ha istituito programmi e iniziative per rispondere alle esigenze degli adulti. La creazione del Centro di produttività di Cipro nel 1973 mirava a migliorare la produttività e le competenze della forza lavoro attraverso programmi di formazione e sviluppo. L'Università di Cipro, istituita nel 1989, ha rappresentato un punto di riferimento per il sistema educativo cipriota, offrendo opportunità di istruzione superiore sia agli studenti tradizionali che agli adulti. L'adesione di Cipro all'Unione Europea (2004) ha ulteriormente influenzato i percorsi di formazione e riqualificazione degli adulti, sostenendo progetti di formazione per adulti, promuovendo l'apprendimento permanente, lo sviluppo delle competenze e l'occupabilità.

Per affrontare queste sfide, Cipro ha proceduto all'attuazione di obiettivi e riforme politiche. Una pietra miliare per il settore dell'educazione degli adulti a Cipro è stata la pubblicazione della Strategia nazionale per l'apprendimento permanente 2007-2013, incentrata sui seguenti pilastri: a) la promozione dell'accesso ai sistemi di istruzione e formazione e collegamenti coerenti tra istruzione e formazione e mercato del lavoro, b) l'avvio della ricerca sui risultati socioeconomici dell'apprendimento permanente, c) il miglioramento delle infrastrutture per

migliorare le attività di apprendimento permanente e d) la creazione di meccanismi e strumenti di governance efficienti nei sistemi di apprendimento permanente.

Nel 2012, il Consiglio dei Ministri ha istituito il Quadro delle qualifiche di Cipro (CyQF) che ha adottato gli 8 livelli del Quadro europeo delle qualifiche. Il CyQF include il sistema di qualifiche professionali sviluppato dall'Autorità per lo sviluppo delle risorse umane di Cipro (HRDA), consentendo la convalida e la comparabilità delle qualifiche dei/delle discenti in una varietà di attività di apprendimento permanente (formale, non formale e informale). L'adozione del CyQF facilita quindi la mobilità dei discenti, migliorando al contempo la garanzia di qualità dei programmi e delle attività di formazione (Cedefop, 2020a). È stata istituita l'Autorità nazionale per le qualifiche, che guida l'attuazione del CyQF a livello operativo, mentre il Consiglio CyQF è stato istituito a livello consultivo, con l'obiettivo di sostenere la collaborazione tra le parti interessate (Cedefop, 2020b). Il consiglio del CyQF si occupa in particolare di consultare gli stakeholder sullo sviluppo e sull'attuazione del CyQF, di promuovere la diffusione del CyQF e di fornire consulenza al Ministero dell'Istruzione, della Cultura e della Gioventù di Cipro.

Il Ministero dell'Istruzione, della Cultura e della Gioventù (MoESY) ha stabilito percorsi per gli adulti per completare l'istruzione secondaria o di base. La ginnastica serale, le scuole tecniche serali e il nuovo apprendistato moderno (per i più giovani) sono esempi illustrativi di questi programmi. I programmi per l'istruzione non formale sono gestiti anche dai Centri per l'istruzione degli adulti del MoESY, che offrono vari corsi senza però fornire una certificazione ufficiale. Anche gli Istituti statali di istruzione superiore offrono corsi come Informatica, contabilità e lingue. Questi ultimi fungono da lezioni preparatorie per le valutazioni e certificazioni di soggetti esterni (ad esempio IELTS o IGCSE di Cambridge, ECDL o ICT Europe per PC e così via). L'Autorità per lo sviluppo delle risorse umane (HRDA) ha avuto l'impatto maggiore nel corso degli anni, gestendo diversi programmi che aiutano i disoccupati a rientrare nel mondo del lavoro e offrono loro opportunità di apprendimento e sviluppo permanente. I sussidi alle imprese e ai datori di lavoro per la formazione dei dipendenti nuovi ed esistenti consentono l'attuazione di questi programmi. Più di 45.000 tirocinanti hanno partecipato ad attività di apprendimento permanente spendendo 15,7 milioni di euro nel 2018. Tuttavia, i tirocinanti e i finanziamenti sono significativamente inferiori per coloro che hanno maggiori esigenze (disoccupati e inattivi).

Tuttavia, nonostante lo sviluppo di varie iniziative nel campo dell'educazione degli adulti, Cipro è ancora in ritardo rispetto ad altri Stati membri dell'UE. Come descritto nell'ultimo rapporto del Cedefop per Cipro (2021), Cipro deve affrontare diverse sfide in relazione alle competenze di base degli studenti, all'alfabetizzazione digitale e alle competenze digitali degli adulti, alla partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione professionale e alla partecipazione degli adulti alle attività di apprendimento permanente, che rimangono tutte al di sotto del livello medio dell'UE. La letteratura sul contesto cipriota indica la mancanza di un'autorità che supervisiona tutte le attività di apprendimento degli adulti e l'assenza di un meccanismo di monitoraggio e valutazione delle attività a livello nazionale per l'apprendimento permanente (Cedefop, 2020; CyLLIS, 2022). Inoltre, il settore dell'educazione degli adulti sembra essere frammentato, vista l'assenza di processi di garanzia coerenti. Inoltre, si segnala una mancanza di collaborazione tra mondo accademico, ricerca e industria per sostenere le competenze e l'occupabilità dei neolaureati, mentre sono pochi i servizi di orientamento e consulenza professionale per sostenere i giovani e gli adulti con basse qualifiche.

L'introduzione della Strategia di Apprendimento Permanente di Cipro (2021-2027) (CyLLIS, 2022) mirava a colmare queste lacune, aspirando a fornire un quadro strategico a lungo termine per lo sviluppo di una società basata sulla conoscenza, in cui a tutti i cittadini e le cittadine siano offerte opportunità di apprendimento, per sviluppare le conoscenze, le competenze e le attitudini che faciliteranno la loro crescita personale e sociale, l'avanzamento professionale, l'inclusione sociale, la resilienza e il benessere". (CyLLIS, 2022: 6)

Il rapporto CyLLIS 2021-2027 (pag. 6) stabilisce quattro priorità e obiettivi strategici da raggiungere fino al 2027: a) stabilire un quadro di governance, monitoraggio e valutazione, che preveda lo sviluppo di piani d'azione con ruoli e responsabilità delle parti interessate chiaramente delineati; b) diminuire la disoccupazione giovanile e migliorare la qualificazione dei giovani e della forza lavoro, offrendo opportunità di apprendimento associate alle esigenze del mercato, ponendo al contempo l'accento sul miglioramento delle competenze degli adulti con basse qualifiche; c) aumentare la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, fornendo incentivi, eliminando le barriere e rafforzando la comunicazione; d) migliorare la pratica professionale degli educatori e dei formatori degli adulti, fornendo al contempo sostegno agli educatori di tutti i livelli di istruzione per migliorare le competenze nell'apprendimento permanente. Nel complesso, il CyLLIS mira a creare le sinergie necessarie tra le varie parti interessate coinvolte nell'apprendimento degli adulti per favorire l'attuazione degli obiettivi strategici. Il CyLLIS è accompagnato da un Piano d'azione che fornisce azioni indicative e scadenze per le autorità coinvolte, oltre a un quadro comune per l'attuazione della strategia. Questi progressi sono ancora in corso.

### **Cooperazione degli stakeholder in UP: meccanismi di cooperazione di successo, stakeholder mancanti e lacune nella cooperazione**

Gli stakeholder che hanno partecipato alle interviste e ai focus group hanno individuato alcuni meccanismi di cooperazione di successo, ma anche diverse lacune e sfide nell'attuazione dei percorsi di qualificazione professionale e nell'apprendimento degli adulti nella Repubblica di Cipro. Queste sono discusse in dettaglio nelle seguenti sottocategorie.

#### **1. Progressi nell'apprendimento degli adulti e meccanismi di cooperazione di successo**

Alcuni partecipanti hanno fatto riferimento ai progressi compiuti finora nell'apprendimento delle persone adulte, come descritto in modo analogo nella precedente rassegna della letteratura. Alcune parti interessate hanno anche fatto riferimento ai meccanismi di cooperazione di successo tra diverse organizzazioni. Ad esempio, l'HRDA gestisce vari programmi (compresi quelli per le persone adulte con basse qualifiche) in collaborazione con il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, il Centro per la Produttività di Cipro e vari dipartimenti del Ministero della Salute, e alcuni di questi portano all'impiego di persone in organizzazioni private e pubbliche. Allo stesso modo, rappresentanti del Ministero dell'Istruzione, dello Sport e della Gioventù hanno sottolineato gli sforzi di collaborazione tra le diverse parti interessate durante il processo di sviluppo della Strategia di apprendimento permanente di Cipro 2021-2027.

## **2. Sfide e lacune**

Gli stakeholder hanno fornito una lunga lista di sfide e lacune nell'implementazione di UP, così come nell'apprendimento degli adulti in generale.

### **2.1. Lacune e sfide nell'offerta formativa per le persone adulte**

#### **2.1.1. Definizioni e confusioni concettuali nell'apprendimento degli adulti**

##### **a. Definire l'educazione degli adulti**

Gli stakeholder hanno notato una confusione concettuale su ciò che comporta l'educazione degli adulti. L'educazione degli adulti a Cipro, così come in tutto il mondo, comprende l'apprendimento formale, non formale e informale. L'educazione degli adulti può anche includere l'acquisizione di competenze alfabetiche e numeriche di base, la formazione professionale, l'apprendimento delle lingue, i corsi di sviluppo personale e la formazione continua per l'avanzamento professionale. Tutte queste diverse direzioni e formati dell'educazione degli adulti portano a non avere chiarezza su ciò che può essere considerato come educazione degli adulti o meno. Ad esempio, le università (ad esempio, l'Università di Cipro) offrono formazione accademica agli adulti - discenti. Tuttavia, possono anche riconoscere come credito la formazione non formale ricevuta al di fuori delle università (ad esempio, partecipazione a conferenze e formazione). Tuttavia, non è una cosa che diffondono agli studenti, in quanto preferiscono fornire loro stessi la formazione. Alcuni stakeholder hanno osservato che la mancanza di chiarezza concettuale su ciò che implica l'educazione degli adulti è legata anche all'assenza di collaborazione tra le parti interessate (si veda la relativa sottosezione di seguito), portando alcuni partecipanti a caratterizzare questo aspetto come "un problema sistemico".

Un'altra confusione concettuale riguarda i diversi filoni filosofici dell'educazione degli adulti. L'educazione degli adulti può comprendere un'educazione basata sulle competenze (ad esempio, si veda Chappell et al., 2020), che è radicata nella filosofia dello sviluppo di abilità e conoscenze pratiche e legate al lavoro, direttamente applicabili sul posto di lavoro. Può anche coinvolgere una filosofia dell'apprendimento che enfatizza l'importanza dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita dell'individuo, con l'obiettivo di fornire alle persone un insieme più ampio di competenze che consentano la loro partecipazione attiva nella società civile (ad esempio, si veda Aspin e Chapman, (2011) e Degener, 2001).

Come hanno notato i partecipanti, la vastità di orientamenti e teorie differenti sull'educazione degli adulti contribuisce in qualche misura a creare confusione su ciò che l'educazione degli adulti implica nel contesto cipriota.

##### **b. Definire gli adulti con scarse qualifiche e promuovere i programmi pertinenti**

Alcuni stakeholder, in particolare quelli coinvolti nella preparazione di materiale formativo, nell'organizzazione di corsi di formazione e nella gestione di progetti finanziati dall'UE, hanno sollevato una difficoltà nel presentare e diffondere questi corsi/progetti, poiché il termine "adulti scarsamente qualificati" è dispregiativo. Hanno anche menzionato la difficoltà di invitare il personale docente a partecipare a programmi di formazione e/o master specificamente progettati per "adulti scarsamente qualificati". Oltre agli elementi dispregiativi di questo termine, questi stakeholder hanno anche menzionato una mancanza di chiarezza su cosa comprenda il

termine "adulti poco qualificati": si riferisce a persone che hanno completato fino all'istruzione secondaria? Oppure può anche riferirsi a persone che, nonostante stiano per completare l'istruzione terziaria o l'abbiano appena completata, potrebbero ancora non avere competenze numeriche, digitali e alfabetiche di base.

#### **c. Definire le competenze digitali**

Alcuni stakeholder hanno notato un fraintendimento su cosa comportino le competenze digitali. Si riferiscono alle competenze digitali di base, come la ricerca di informazioni online, la comunicazione via e-mail, l'uso di videochiamate, i calendari online, o includono anche le competenze digitali tecniche (come imparare a usare un software specifico, usare i sistemi bancari online)?

#### **d. Definizione di "abilità" e "competenze"**

Alcuni stakeholder hanno anche menzionato una confusione sull'uso dei termini "abilità" o "competenze". Nonostante le differenze tra questi termini, ad esempio le abilità sono più specifiche e si riferiscono a particolari capacità e requisiti lavorativi, mentre le competenze hanno un obiettivo più ampio e possono coinvolgere una serie di abilità, gli stakeholder hanno notato che in Europa questi termini possono essere usati in modo intercambiabile. Inoltre, alcuni Paesi dell'UE mostrano una preferenza per "abilità" o "competenze", pur assegnando loro lo stesso significato.

### **2.1.2. Validazione dell'apprendimento non formale e informale nell'educazione degli adulti**

Tutti gli stakeholder partecipanti ritengono che la convalida dell'apprendimento non formale e informale nell'educazione degli adulti sia uno dei compiti più scoraggianti e impegnativi nell'educazione degli adulti a Cipro e all'estero. Come hanno notato, a Cipro manca un sistema coerente per valutare e riconoscere la formazione ricevuta nell'educazione degli adulti, con il risultato che ogni organizzazione fornisce la propria qualifica. Ciò ha implicazioni sull'occupabilità delle persone che ricevono una formazione per adulti da organismi diversi, poiché determinate organizzazioni non riconoscono una certificazione rilasciata da un'altra organizzazione sullo stesso tema di competenza a Cipro. Manca anche il riconoscimento di vari certificati rilasciati a Cipro all'estero. Ad esempio, un educatore per adulti certificato HRDA a Cipro non può utilizzare questa certificazione per lavorare come educatore per adulti all'estero. In generale, nel contesto cipriota gli stakeholder hanno riferito che solo il Sistema di qualifiche professionali, che offre qualifiche nei settori del commercio al dettaglio, del turismo, dell'industria manifatturiera, dell'edilizia, dei servizi di parrucchiere e di altri settori, è riconosciuto a livello nazionale. Gli stakeholder hanno riferito che, nonostante l'organizzazione di alcuni workshop e incontri nel contesto cipriota per affrontare questo problema (ad esempio, durante la fase di ideazione della Strategia di apprendimento permanente), non ci sono stati risultati effettivi. Gli stakeholder hanno notato che, sebbene la maggior parte delle autorità coinvolte nell'apprendimento degli adulti siano autorità governative, esse agiscono in modo competitivo, cercando di "reinventare la ruota".

## **2.2. Sfide nella governance dell'educazione degli adulti**

### **2.2.1. Sfide della collaborazione**

Un altro grande ostacolo nell'educazione degli adulti è la frammentazione del settore, come riportato anche nella revisione della letteratura relativa al contesto cipriota. Quasi tutti gli stakeholder partecipanti ritengono che a Cipro non esista un sistema organizzato e coerente per l'educazione degli adulti; la maggior parte delle attività organizzate sono frammentarie; la formazione può avere luogo ma senza fornire una convalida e un accreditamento ampiamente accettati dagli stakeholder. Uno stakeholder ha descritto questo fenomeno come se le organizzazioni coinvolte nell'educazione degli adulti "appartenessero a mondi diversi", ognuno interessato a promuovere i propri interessi. L'assenza di un quadro di riferimento che definisca la gamma di attività che un'organizzazione di stakeholder può intraprendere, determina molte sovrapposizioni, nonché disaccordi/conflicti tra gli stakeholder, ad esempio su chi riceverà i maggiori finanziamenti, chi sarà il leader strategico della politica, sia per il settore pubblico che per quello privato. Gli stakeholder hanno notato che attualmente manca una piattaforma comune di comunicazione e consultazione pubblica tra le parti interessate (ministeri, organizzazioni semi-governative, organizzazioni non governative) per facilitare la collaborazione e lo scambio di informazioni. La mancanza di un sistema coerente sull'educazione degli adulti ha anche un impatto sulla trasparenza delle attività, delle strategie e delle implementazioni, inibendo la diffusione e la gestione delle risorse. Inoltre, non facilita l'armonizzazione delle attività fornite dalle varie autorità, compresa l'armonizzazione dell'HRDA con le agenzie europee e nazionali e gli stakeholder nella raccolta, nell'analisi e nella presentazione dei dati per Cipro (ad esempio, la raccolta di dati per età adulta, sesso, livello di istruzione).

### **2.2.2. Sfide di finanziamento**

Molti stakeholder hanno anche sollevato problemi di finanziamento. Come hanno notato, attualmente mancano finanziamenti e risorse centralizzate per sostenere lo sviluppo e la qualità dei programmi di educazione delle persone adulte. Diversi progetti e iniziative finanziati dall'UE contribuiscono allo sviluppo di questo settore, ma i risultati non sono sostenibili una volta terminati i finanziamenti.

### **2.2.3. Sfide nel reclutamento e nella formazione del personale docente per adulti**

Gli stakeholder hanno notato una mancanza di interesse da parte del personale docente a partecipare a corsi di formazione/sessioni per promuovere l'apprendimento delle persone adulte con basse qualifiche, a causa della mancanza di incentivi (finanziari, crediti/riconoscimenti per la loro progressione di carriera). Molti/e docenti di persone adulte, nonostante forniscano vari tipi di formazione a discenti adulti, non procedono con l'accREDITAMENTO HRDA, poiché dovrebbero sostenere a proprie spese il costo di 800 euro.

## **2.3. Barriere all'accesso e alla partecipazione**



La maggior parte degli stakeholder ha rilevato diverse barriere che ostacolano la partecipazione degli adulti con basse qualifiche all'istruzione e alla formazione. Tra queste vi sono: 2.3.1.) ostacoli all'accesso degli adulti con basse qualifiche; 2.3.2.) gap nell' identificazione dei bisogni di competenze.

### **2.3.1. Ostacoli all'accesso degli adulti con basse qualifiche**

Tutti gli stakeholder hanno menzionato una lacuna persistente nella formazione delle persone adulte con basse qualifiche, ovvero la difficoltà di raggiungere e reclutare questa popolazione. Come hanno osservato alcuni stakeholder, considerando che chi è in possesso di basse qualifiche non possiede un insieme di competenze di base - comprese quelle digitali – per cui è ancora più difficile che sia informato/a sulle opportunità di formazione disponibili, poiché, ad esempio, le campagne online e sui social media non vengono sfruttate appieno.

Oltre alla mancanza di consapevolezza delle opportunità di formazione disponibili, questi soggetti adulti devono affrontare anche vincoli finanziari e di tempo. In molti casi, coloro che hanno basse qualifiche vengono impiegati/e in settori industriali (ad esempio, il commercio al dettaglio) in cui i datori di lavoro non offrono al personale dipendente la possibilità di ricevere formazione durante l'orario di lavoro. Pertanto, nella maggior parte dei casi, la maggior parte di questi soggetti adulti, anche se a conoscenza dei corsi di formazione disponibili, non li frequenta nel proprio tempo libero. Gli stakeholder hanno anche individuato una difficoltà nel reclutare persone disoccupate con basse qualifiche, poiché molte di loro non vedono l'utilità di ricevere una formazione, soprattutto quando questa si svolge in aule tradizionali. Inoltre, i vincoli di tempo rappresentano una barriera soprattutto per le donne, che di solito si trovano a gestire responsabilità domestiche e di cura.

Infine, sembra esserci un problema sociale per quanto riguarda la facilitazione dell'impiego di soggetti adulti disoccupati con basse qualifiche nel mercato del lavoro. Come hanno notato gli stakeholder, nonostante questi/e possano aver ricevuto una formazione, hanno avuto difficoltà a trovare aziende che li/le assumessero. Inoltre, ci sono stati molti casi di persone con basse qualifiche che, dopo aver ricevuto una formazione che le avrebbe portato a un impiego, hanno scelto di non procedere, preferendo ricevere i sussidi dallo Stato.

### **2.3.2. Gap nell'identificare i fabbisogni di competenze**

Gli stakeholder hanno osservato una discrepanza tra le competenze richieste dal mercato del lavoro e quelle sviluppate dalle persone adulte con basse qualifiche. Ad esempio, uno studio condotto da una ONG (Istituto per lo sviluppo), come riferito dal suo rappresentante durante l'intervista, ha rilevato che in quattro Paesi europei le persone hanno indicato una serie di competenze necessarie per essere assunte diversa da quella indicata dai datori di lavoro. In particolare, lo studio ha indicato che i lavoratori hanno prestato maggiore attenzione alle competenze digitali e di alfabetizzazione, mentre i datori di lavoro hanno dato maggiore importanza alle soft skills, insieme ad alcune competenze di base di alfabetizzazione e digitali.

## **2.4. Le sfide della valutazione e del monitoraggio**



Secondo i rappresentanti del MoESY, mancano la valutazione e il monitoraggio delle varie attività gestite dalle diverse organizzazioni per l'apprendimento delle persone adulte. Ciò ha conseguenze: a) sulla qualità dei programmi offerti, poiché non esiste un modo sistematico per valutare se i programmi raggiungono gli obiettivi prefissati; b) sulla misurazione dell'efficacia dei programmi di apprendimento e sul raggiungimento dei risultati educativi desiderati; c) sull'errata allocazione delle risorse per i programmi che non raggiungono i risultati desiderati; d) sull'adattamento dei programmi offerti in base al feedback ricevuto dai discenti e alle migliori pratiche emergenti nell'educazione degli adulti.

## **2.5. Sfide nell'attuazione della politica dell'UE sui percorsi di riqualificazione professionale**

### **2.5.1. Sfide di sensibilizzazione**

Alcuni stakeholder non erano a conoscenza dell'esistenza di questa politica dell'UE, né dell'approccio in tre fasi incorporato nella politica. La maggior parte degli stakeholder ha detto che la raccomandazione della politica europea, in modo simile a quanto riportato in letteratura (si veda la sezione precedente), non è implementata come azione/attività separata nell'apprendimento delle persone adulte, ma è inclusa - in qualche misura - in molti programmi rivolti a coloro che hanno basse qualifiche.

Ad esempio, i rappresentanti dell'Autorità per lo Sviluppo delle Risorse Umane (HRDA) di Cipro hanno descritto vari programmi (di singole imprese e di più imprese), nonché altri programmi offerti attraverso il Piano Nazionale di Recupero e Resilienza per Cipro, che si concentrano sulla formazione degli adulti in materia di competenze digitali, competenze verdi, competenze blu e competenze commerciali.<sup>1</sup> Questi programmi, anche se non direttamente collegati all'UP, prevedono azioni/iniziativa a sostegno dell'istruzione degli adulti con basse qualifiche. Gli stakeholder dell'HRDA hanno anche riferito di aver organizzato diversi corsi progettati per le esigenze di specifici settori lavorativi, ad esempio cucina, vendita e cura.

### **2.5.2. Sfide nell'adozione dell'approccio a tre fasi**

I/Le rappresentanti di tutte le organizzazioni partecipanti hanno menzionato le sfide affrontate nell'adozione dell'approccio in tre fasi previsto dall'UP, ossia:

- a. **Valutazione delle competenze:** gli stakeholder ritengono che sia difficile identificare le competenze esistenti e i bisogni di riqualificazione delle persone adulte con basse qualifiche. I programmi di formazione disponibili sono di solito concepiti al contrario, cioè sono pensati o per specifici settori occupazionali o in generale per soggetti adulti con basse qualifiche.
- b. **Offerta formativa:** come descritto nella relativa politica dell'UE, questa fase si riferisce alla fornitura di un'offerta formativa adeguata alle diverse esigenze e circostanze dei discenti adulti. Secondo la maggior parte degli stakeholder, questa fase rappresenta

---

<sup>1</sup> Per saperne di più, consultate la pagina relativa nel sito web dell'HRDA [qui](#).

ancora una volta una sfida per Cipro, che nota una mancanza di personalizzazione e flessibilità nei programmi attuali in modo da supportare le esigenze specifiche dei diversi soggetti adulti con basse qualifiche.

- c. **Convalida e riconoscimento:** questa fase è fortemente correlata alle sfide descritte in precedenza per la convalida e il riconoscimento dell'apprendimento delle persone adulte. A parte il sistema di qualifiche professionali di Cipro, riconosciuto solo a Cipro, mancano sistemi e quadri coerenti in tutta Europa per valutare e riconoscere queste competenze. Dopo aver ricevuto una formazione, un individuo può richiedere la convalida all'HRDA, chiedendo all'autorità di esaminare se tale formazione è conforme ai criteri/standard delle Qualifiche Professionali di Cipro. Tuttavia, è responsabilità dell'individuo cercare un'ulteriore convalida, il che significa che questa non è fornita in anticipo con la partecipazione alla formazione. Inoltre, l'autorità che fornisce sussidi per la formazione, ovvero l'HRDA, non fornisce sussidi per gli esami relativi ad altri standard (CISCO, ISO). Gli stakeholder hanno notato infine che, sebbene il Vice Ministro della Ricerca, dell'Innovazione e della Politica Digitale abbia creato una piattaforma online che sembra seguire le prime due fasi dell'UP, non include l'ultima fase, ovvero la convalida e il riconoscimento delle competenze.

Nel complesso, la mancata assegnazione di programmi come "upskilling" contribuisce alla mancata attuazione diretta della politica dell'UE attraverso l'approccio in tre fasi.

### 3. Suggerimenti

Per affrontare queste sfide, gli stakeholder hanno fornito vari suggerimenti, illustrati di seguito.

#### 3.1. Collaborazione tra stakeholder:

Alcuni stakeholder hanno suggerito lo sviluppo di una *piattaforma interattiva comune a tutti*, in cui queste ultime avranno la possibilità di caricare/descrivere le opportunità di apprendimento offerte dalla propria organizzazione. In questo modo, le altre organizzazioni saranno a conoscenza del tipo di attività offerte a livello nazionale, consentendo così un migliore allineamento delle parti interessate coinvolte nell'educazione delle persone adulte. Un processo simile è stato avviato dal Vice Ministro della Ricerca, dell'Innovazione e della Politica Digitale.

#### 3.2. Attuazione dei percorsi di riqualificazione professionale

Molti stakeholder hanno fornito suggerimenti su come affrontare le sfide nell'attuazione dei percorsi di specializzazione.

In primo luogo, gli stakeholder hanno suggerito l'importanza di progettare ed erogare una formazione che faccia direttamente riferimento alla raccomandazione politica dell'UE in questione. Questo, da un lato, aumenterà la consapevolezza di questa politica dell'UE tra gli stakeholder e i/le discenti e, dall'altro, ne consentirà l'attuazione adottando l'approccio in tre fasi.

Per quanto riguarda l'approccio in tre fasi, gli stakeholder hanno fornito suggerimenti specifici:

**Fase 1: valutazione delle competenze:** Gli stakeholder hanno suggerito l'importanza di condurre un'analisi completa del mercato del lavoro per identificare le esigenze attuali e future di competenze.

**Fase 2: Offerta formativa:** Gli stakeholder hanno sottolineato l'importanza di fornire a discenti adulti una formazione adeguata alle loro esigenze. L'orientamento e il sostegno personale, i metodi di insegnamento flessibili e alternativi (si veda la sezione sulle buone pratiche) e la collaborazione con le imprese per garantire che le competenze insegnate siano in linea con le esigenze dell'industria, sono stati considerati tutti elementi che hanno portato al successo di questa fase.

**Fase 3: Convalida e riconoscimento:** Gli stakeholder hanno sottolineato l'importanza di creare un quadro comune di convalida e riconoscimento che possa essere condiviso e riconosciuto da essi stessi. In questo modo, i/le discenti avranno l'opportunità di far valutare e accreditare le proprie abilità e competenze.

### **3.3. Professionalizzazione del personale docente nell'educazione delle persone adulte**

Gli stakeholder hanno suggerito di promuovere ulteriormente la professionalizzazione del personale docente, stabilendo standard coerenti, qualifiche e opportunità di sviluppo professionale per garantire esperienze di insegnamento e apprendimento di alta qualità nei programmi di educazione delle persone adulte.

### **3.4. Attività di sensibilizzazione**

Gli stakeholder ritengono che le attività di sensibilizzazione siano essenziali per garantire l'accesso all'informazione a soggetti adulti con basse qualifiche. Lo scopo di queste attività è quello di sensibilizzare l'opinione pubblica sulle opportunità di apprendimento disponibili e sui benefici dell'aggiornamento professionale per l'individuo e la società (sociali, economici, emotivi). Come ha osservato uno stakeholder dell'HRDA, è importante avere informazioni abbondanti e facilmente accessibili sulle opportunità di formazione disponibili, in modo da attirare le persone, invece di fornire informazioni su cui le persone devono cercare maggiori dettagli. Gli stakeholder hanno sottolineato l'importanza di organizzare, ad esempio, campagne nazionali e giornate informative da parte di tutti gli attori coinvolti nell'educazione delle persone adulte.

### **3.5. Fonti di finanziamento**

Alcuni stakeholder - soprattutto i rappresentanti dell'HRDA - hanno suggerito di fornire finanziamenti *centrali*, incentivi o sussidi per sostenere i/le discenti nell'accesso ai percorsi di riqualificazione. Considerando che attualmente i finanziamenti vengono erogati a organizzazioni specifiche, che spesso lavorano in concorrenza con altre, questi stakeholder hanno sottolineato l'importanza di avere un finanziamento centrale da assegnare a diverse organizzazioni in base alle attività che svolgono. In questo modo, si eviterà anche il doppio finanziamento alle stesse attività gestite da organizzazioni diverse.

### **3.6. Valutazione e monitoraggio**

I rappresentanti del MoESY hanno sottolineato l'importanza di istituire solidi meccanismi di valutazione e monitoraggio per garantire l'efficacia e la pertinenza del programma di educazione delle persone adulte.

Per ulteriori informazioni, vedere la **tabella di mappatura degli stakeholder** [qui](#)

### Informazioni qualitative sul processo di analisi

La maggior parte degli stakeholder durante le interviste e i focus group ha mostrato pessimismo nei confronti dell'educazione degli adulti a Cipro e dell'implementazione dei percorsi di qualificazione professionale, a causa delle sfide sopra elencate. Nonostante la maggior parte - se non la totalità - fosse disposta a intraprendere azioni per contribuire all'implementazione dei percorsi di Upskilling, hanno rilevato i diversi ostacoli/sfide dell'apprendimento degli adulti a Cipro elencati sopra, evidenziando soprattutto la mancanza di meccanismi di collaborazione tra gli stakeholder coinvolti. Inoltre, il fatto che la Strategia per l'apprendimento permanente sia stata recentemente implementata a Cipro, senza però portare a cambiamenti e risultati effettivi, ha ulteriormente contribuito al pessimismo degli stakeholder sul fatto che non si verificheranno cambiamenti significativi nell'apprendimento degli adulti a tempo debito.

L'analisi degli stakeholder ha avuto un impatto sul rapporto tra gli stessi, poiché le discussioni del focus group e le interviste hanno fornito un quadro comune per discutere ed elaborare le questioni relative all'apprendimento delle persone adulte. Alcuni stakeholder si sono dimostrati disposti ad affrontare alcune sfide. Tuttavia, questo atteggiamento positivo è stato espresso per lo più a livello personale piuttosto che istituzionale, a causa della mancanza di un meccanismo formalizzato di collaborazione tra gli stakeholder e delle diverse strategie/pratiche per la convalida e il riconoscimento, che sono state considerate le principali barriere per l'apprendimento degli adulti a Cipro.

### Buone pratiche

*N.B. Le "buone pratiche" sono definite, in questo contesto, come strategie, approcci e/o attività che hanno dimostrato, attraverso la ricerca e/o la valutazione, di essere efficaci, efficienti, sostenibili e/o trasferibili, e di portare in modo affidabile a un risultato desiderato nel sostenere l'identificazione, il coinvolgimento, l'impegno delle parti interessate e la cooperazione tra di esse, con specifico riferimento all'iniziativa UP. Le buone pratiche possono essere locali, regionali, nazionali o internazionali.*

Gli stakeholder, durante la raccolta dei dati, hanno fornito alcune buone pratiche/suggerimenti che si sono dimostrati efficaci, sostenibili e/o trasferibili.

#### **1. Coinvolgere discenti adulti/e con basse qualifiche nel processo di apprendimento**

Molti stakeholder (per lo più quelli coinvolti nella formazione delle persone adulte) hanno considerato una buona pratica l'impegno dei discenti adulti con basse qualifiche nel processo di apprendimento, utilizzando metodi di apprendimento alternativi. Tra questi vi sono:

- lezioni condotte al di fuori dei confini dell'apprendimento convenzionale (ad esempio, in classe),

- lezioni condotte nello spazio di lavoro dei/delle discenti,
- lezioni che impegnano i/le discenti in attività pratiche,
- organizzare visite di studio,
- lezioni adottando gli approcci del "learning by doing" e dell'"apprendimento partecipativo".

Tutti questi aspetti sono stati molto apprezzati dagli stakeholder, che hanno notato come questo sia il metodo di apprendimento preferito anche dall'Autorità per l'Istruzione e la Formazione Tecnica e Professionale .<sup>2</sup>

Gli stakeholder hanno anche sottolineato l'importanza di adottare l'approccio della Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL) nel processo di apprendimento delle persone adulte con basse qualifiche, poiché questo approccio offre una flessibilità e fornisce maggiori opportunità ai discenti di essere impegnati con il materiale didattico.

## **2. Convalida e riconoscimento**

Come sostenuto dalla Commissione Europea<sup>3</sup> gli stakeholder hanno suggerito l'offerta di micro-credenziali per la convalida di corsi più brevi; la creazione di un quadro comune di convalida e riconoscimento che sia riconosciuto sia a livello nazionale che europeo.

## **3. Competenze necessarie per l'apprendimento delle persone adulte**

Alcuni stakeholder hanno fatto riferimento a ricerche precedenti e alle pratiche adottate da aziende multinazionali come Google sulle competenze più importanti necessarie nel mercato del lavoro. Come hanno osservato alcuni stakeholder, queste aziende prestano maggiore attenzione alle competenze trasversali (soft skills) rispetto a quelle accademiche, in quanto ritenute essenziali per far lavorare le persone all'interno di un team. Inoltre, uno stakeholder ha preso in considerazione i risultati di una recente indagine condotta in quattro Paesi europei nell'ambito dei progetti Erasmus+. Questo studio ha indicato che i datori di lavoro hanno bisogno di competenze come le capacità di comunicazione, le competenze digitali e l'inglese.

## **Priorità per i gruppi di sviluppo**

Alla luce della discussione precedente, sembra che le seguenti dimensioni debbano essere considerate prioritarie per i Gruppi di sviluppo:

- 1. Concentrarsi sul rafforzamento dei meccanismi di collaborazione tra stakeholder:** potremmo discutere con gli stakeholder le modalità di collaborazione per il successo dell'attuazione dell'UP, istituendo comitati consultivi/gruppi di lavoro responsabili dello sviluppo, dell'attuazione e del monitoraggio delle strategie, e concentrandoci in

<sup>2</sup> Per saperne di più, vedere <http://www.moec.gov.cy/dmteek/en/index.html>

<sup>3</sup> Per saperne di più, vedere <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>

particolare sulle modalità di collaborazione per l'adozione dell'approccio in tre fasi dell'UP.

2. **Discutere lo sviluppo di politiche più coerenti:** Gli stakeholder possono discutere su come contribuire allo sviluppo di un sistema di governance più coerente nell'ambito dell'educazione delle persone adulte, che garantisca il successo dell'attuazione dell'UP.
3. **Discutere i modi per aumentare la partecipazione:** i gruppi di sviluppo possono discutere i modi per aumentare la partecipazione, concentrandosi in particolare sulla partecipazione dei gruppi vulnerabili e di coloro che non hanno competenze digitali di base. Le questioni specifiche che possono essere discusse possono riguardare lo sviluppo di un piano di divulgazione, l'organizzazione di giornate informative e campagne nazionali e, in generale, la ricerca di modi per aumentare l'accesso alle informazioni.
4. **Discutere la dimensione della convalida e del riconoscimento:** gli stakeholder possono attingere alle buone pratiche di altri Paesi e discutere se questi casi possono essere applicabili al contesto attuale e come. Inoltre, gli stakeholder possono comunicare il sistema di validazione e riconoscimento utilizzato nella loro organizzazione e discutere se/come la loro organizzazione possa riconoscere anche la formazione e l'accreditamento ricevuti da un'altra organizzazione locale o internazionale. Inoltre, gli stakeholder possono discutere le modalità di sviluppo di un meccanismo per il riconoscimento e l'accreditamento delle qualifiche, simile a quello utilizzato nell'istruzione superiore.
5. **Discutere il sostegno finanziario:** le parti interessate possono discutere la fornitura di incentivi finanziari o sussidi per sostenere i/le discenti nell'accesso ai percorsi di riqualificazione, ad esempio borse di studio, sovvenzioni o programmi finanziati dai datori di lavoro.
6. **Discutere l'importanza delle pratiche educative non formali per l'educazione degli adulti:** gli stakeholder possono discutere il ruolo delle pratiche educative non formali nell'educazione delle persone adulte e la loro influenza positiva sull'apprendimento (ad esempio, offrendo flessibilità, apprendimento mirato e pertinente, contribuendo all'apprendimento permanente, consentendo l'integrazione sociale).

## Riferimenti

- Aspin, D. N. e Chapman, J. D. (2011) "Verso una filosofia dell'apprendimento permanente". In *Second international handbook of lifelong learning* (pp. 3-35). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Cedefop (2020a) "Sviluppi dei quadri nazionali delle qualifiche in Europa 2019. Quadri delle qualifiche: trasparenza e valore aggiunto per gli utenti finali". Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni. Recuperato da <http://data.europa.eu/doi/10.2801/105773>
- Cedefop (2020b) "Inventario europeo dei QNQ 2020: Cipro". Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni. Recuperato da: [https://www.cedefop.europa.eu/files/cyprus\\_-\\_european\\_inventory\\_on\\_nqf\\_2020.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/cyprus_-_european_inventory_on_nqf_2020.pdf)
- Chappell, C., Gonczi, A. e Hager, P. (2020) "Istruzione basata sulle competenze". In *Understanding adult education and training* (pp. 191-205). Routledge.
- CyLLIS [Cyprus Lifelong Learning Strategy] (2022). *Strategia di apprendimento permanente di Cipro 2021-2027*", Nicosia.
- Degener, S. C. (2001) 'Making sense of critical pedagogy in adult literacy education'. *Annual review of adult learning and literacy*, 2(1), 26-62.
- Commissione europea (2019) "Raccomandazione del Consiglio sui percorsi di riqualificazione: Nuove opportunità per gli adulti. Bilancio delle misure di attuazione". Bruxelles: Commissione europea.