

Modello di apprendimento Reskilling Lab

Un progetto del Reskilling Lab europeo

Mieke de Haan, Maurice de Greef, Daniela Grignoli e Margherita Di Paolo

Informazioni sul progetto RESCALE

Le statistiche OCSE del 2020 mostrano che il 9% delle persone di età compresa tra i 25 e i 64 anni con un livello di istruzione inferiore al diploma di scuola secondaria superiore è disoccupato. Inoltre, molti lavoratori in transizione, disoccupati e adulti inattivi non si iscrivono a corsi di formazione per adulti. In aggiunta, l'UE sostiene che la transizione verde e la trasformazione digitale potrebbero avere un impatto disomogeneo sui vari settori. Alla luce di ciò, il progetto RESCALE mira a sviluppare un approccio innovativo per l'aggiornamento e la riqualificazione delle competenze dei lavoratori in transizione, dei disoccupati e degli adulti inattivi, al fine di prepararli a nuovi compiti e nuove opportunità lavorative, con particolare attenzione ai settori in declino che si stanno orientando verso l'economia verde e digitale.

Attraverso lo sviluppo di un'infrastruttura innovativa denominata "Reskilling Lab", sarà possibile migliorare la posizione di queste persone vulnerabili nel mercato del lavoro, potenziando al contempo le loro competenze trasversali, di base, digitali e green. In primo luogo, verrà condotta un'analisi comparativa delle infrastrutture educative e del mercato del lavoro a livello europeo, con particolare attenzione ai sistemi di aggiornamento e riqualificazione delle competenze. Di conseguenza, sarà sviluppato uno strumento di valutazione per individuare le competenze di questi adulti e un innovativo modello europeo di "Reskilling labs", che comprenderà un progetto per il "laboratorio di riqualificazione" europeo, un modello per il potenziamento dell'orientamento professionale, della consulenza e del tutoraggio, nonché materiali e metodi di formazione innovativi.

In collaborazione con le parti interessate, quali aziende, fornitori di istruzione e formazione per adulti e organizzazioni pubbliche e private, saranno realizzati "Reskilling Labs" in 7 paesi per 210-350 lavoratori in transizione, disoccupati o adulti inattivi. Questi "Reskilling Labs" saranno valutati scientificamente. Sulla base dei risultati ottenuti, sarà elaborato un manuale digitale europeo sui "Reskilling Labs" e una tabella di marcia per l'attuazione sostenibile destinata ai professionisti. Inoltre, verrà sviluppato un modello politico rivolto ai decisori pubblici, che includerà un prototipo di sistema digitale di supporto alle decisioni e un modello di business, con l'obiettivo di promuovere strategie efficaci per l'aggiornamento e la riqualificazione delle competenze dei lavoratori in transizione, dei disoccupati e degli adulti inattivi.

Dichiarazione di non responsabilità

Questo prodotto è stato tradotto utilizzando l'intelligenza artificiale. Sebbene tutto sia stato controllato accuratamente, potrebbero essere presenti alcune imperfezioni minori. Per il documento ufficiale in inglese, consultare <https://rescale-eu.com/>.

Contenuto

Formazione per adulti.....	4
Importanza della riqualificazione	5
Soggetti interessati alla riqualificazione.....	6
Importanza delle competenze di base nel Reskilling Lab per gli adulti vulnerabili.....	6
Elementi dell'istruzione degli adulti per le competenze di base nel Reskilling Lab	7
Importanza di un approccio su misura.....	7
Principi didattici dell'educazione degli adulti	8
Modalità di apprendimento	10
Insegnante qualificato come esperto, mentore e consulente di orientamento professionale	10
Referenze.....	12
Colophon	15

Istruzione per adulti

Gli adulti tendono a partecipare a programmi di apprendimento solo quando non incontrano ostacoli al (ri)apprendimento e percepiscono che tali percorsi siano realmente adatti alle proprie esigenze (De Greef, 2021). La decisione di intraprendere un percorso formativo viene spesso maturata attraverso un confronto personale, ad esempio durante un colloquio individuale con una persona di fiducia.

Tuttavia, molti potenziali partecipanti si trovano a dover affrontare diversi ostacoli che ne limitano l'accesso. Nel caso dei Reskilling Labs, incentivi finanziari o la prospettiva di un miglioramento della condizione lavorativa possono costituire elementi motivanti. Allo stesso tempo, però, esperienze scolastiche negative pregresse possono scoraggiare la partecipazione, anche in presenza di tali incentivi (Kilpi-Jakonen et al., 2015).

Oltre a questo fattore intrinseco, fattori esterni come la mancanza di tempo, i vincoli finanziari o l'aver un lavoro giocano un ruolo più importante e devono essere superati (De Greef, 2021).

Le donne, in particolare, possono trovarsi ad affrontare ostacoli aggiuntivi legati a responsabilità di cura, al lavoro part-time o a pregresse esperienze scolastiche negative, spesso influenzate da aspettative di genere e disuguaglianze sistemiche di natura.

Ad esempio, le madri single o le donne che rientrano nel mercato del lavoro possono aver bisogno di un sostegno supplementare attraverso orari flessibili, soluzioni per la cura dei bambini e misure sensibili alla dimensione di genere. Gli incentivi finanziari e la possibilità di migliorare le condizioni di lavoro sono fattori motivanti importanti per tutti i partecipanti, ma per le donne e altri gruppi emarginati questi incentivi devono essere accompagnati da strutture di sostegno che affrontino i vincoli specifici di genere. Integrare una prospettiva di gender mainstreaming nel modello dei Reskilling Labs significa garantire che le diverse esigenze, sfide e aspirazioni di donne e uomini vengano considerate in ogni fase del processo formativo. Ciò implica un impegno consapevole per rimuovere le barriere di genere all'apprendimento degli adulti e promuovere pari opportunità per tutti i discenti, con particolare attenzione a coloro che provengono da contesti strutturalmente svantaggiati.

I quadri di valutazione dovrebbero includere indicatori sensibili al genere, come:

- Distribuzione di genere dei partecipanti
- Tassi di completamento e abbandono per genere
- Risultati occupazionali post-formazione disaggregati per genere
- Feedback qualitativo sulle esperienze di genere durante la formazione

All'avvio di un programma formativo, incluso un Reskilling Lab, è fondamentale che ogni partecipante abbia una buona comprensione di:

- Contesto socio-demografico (etnia, composizione familiare, età, livello di istruzione), che nel caso dei Reskilling Labs riguarda:
 - Persone di età compresa tra 20 e 64 anni;
 - Livello EQF 1 o 2;
 - Sottogruppi specifici come donne, migranti, giovani adulti e lavoratori over 55;
 - Attività quotidiane (lavoro e tempo libero)
 - Il Reskilling Lab si concentra su:
 - Disoccupati
 - Adulti inattivi
 - Lavoratori in transizione all'interno delle aziende
- Reti sociali e professionali di appartenenza.
- Capacità e motivazione all'apprendimento, in relazione alla durata e all'intensità della condizione di vulnerabilità.
- Senso di urgenza percepito nell'intraprendere un percorso di apprendimento.

Da una prospettiva di genere, ciascuno di questi sottogruppi deve essere analizzato non solo in base ai dati demografici, ma anche alla luce delle esperienze di genere nel mondo del lavoro e dell'istruzione. Ciò implica integrare l'analisi di genere in tutte le fasi del percorso: dalla valutazione dei partecipanti alla progettazione dei programmi, fino alla valutazione.

I percorsi formativi dovrebbero tenere conto di questa diversità. La questione centrale diventa allora: quali elementi della didattica dell'apprendimento degli adulti sono più rilevanti per il gruppo target dei Reskilling Labs?

Si tratta di quei fattori che, in ogni contesto formativo, giocano un ruolo decisivo nel favorire il successo formativo degli adulti.

Importanza della riqualificazione

Per la riqualificazione è importante soddisfare le seguenti esigenze:

Creazione di posti di lavoro

Si prevede che la transizione verso un'economia digitale/verde creerà milioni di nuovi posti di lavoro, che richiederanno una forza lavoro qualificata per ricoprire questi ruoli.

Adattamento al cambiamento

Molti settori e professioni esistenti dovranno adattarsi per diventare più digitali/ecologici, rendendo necessaria una riqualificazione dei lavoratori per rimanere competitivi.

Colmare le lacune di competenze

È sempre più evidente che molte persone (in particolare le donne anziane) non possiedono le competenze richieste per sostenere la transizione digitale/verde, il che evidenzia la necessità di programmi di riqualificazione mirati.

Promuovere una transizione equa

Le iniziative di riqualificazione professionale sono fondamentali per garantire che la transizione verso un'economia digitale/verde produca benefici per tutti, e non soltanto per coloro che già operano nei settori interessati.

Soggetti interessati alla riqualificazione

Gli stakeholder sono:

- Enti di formazione e istruzione (istruzione per adulti e formazione professionale)
- Amministrazioni locali e regionali
- Aziende
- Sindacati
- ONG
- Uffici di sicurezza sociale e centri per l'impiego

Le iniziative di collaborazione pubblico-privato (CPP), spesso definite alleanze, partenariati o reti, si riferiscono generalmente a forme di cooperazione volontaria.

Collaboriamo con le aziende per migliorare l'accesso a una forza lavoro qualificata. Inoltre, ci concentriamo sui "gruppi vulnerabili" affinché acquisiscano le competenze necessarie e siano in grado di partecipare a una transizione che favorisca la loro inclusione sociale e il rafforzamento della posizione nel mercato del lavoro. Inoltre, collaboriamo con le istituzioni educative per consentire loro di rimanere al passo con i tempi e disporre degli strumenti adeguati a rispondere con rapidità ai mutamenti del mercato del lavoro e della società.

L'obiettivo generale è "adattarsi al cambiamento a tutti i livelli (partner pubblici e privati) e contribuire all'occupabilità", oltre a promuovere una "transizione giusta" a livello macro.

Le parti interessate, quali gli enti di formazione, i datori di lavoro, i tra-

I sindacati e le ONG devono integrare la dimensione di genere nelle loro politiche e pratiche raccogliendo e analizzando dati disaggregati per genere, elaborando strategie di sensibilizzazione specificamente rivolte ai gruppi di genere sottorappresentati, offrendo programmi di mentoring per le donne e le persone di genere diverso, garantendo che le misure di protezione sociale (ad esempio l'assistenza all'infanzia, il congedo parentale) siano compatibili con la partecipazione alle iniziative di riqualificazione professionale.

Importanza delle competenze di base nel Reskilling Lab per gli adulti vulnerabili

Con il termine competenze di base, in particolare, si fa riferimento all'alfabetizzazione, alle competenze matematiche, alle competenze digitali e alle competenze verdi. Queste ultime riguardano la sostenibilità, ovvero la capacità di riconoscere i limiti del pianeta e di prendersi cura delle persone, degli animali e dell'ambiente naturale. Le competenze di sostenibilità aiutano le persone a vivere secondo valori sostenibili, a comprendere il funzionamento dei sistemi e ad agire in favore di un futuro sano, equo e sostenibile.

La riqualificazione professionale permette agli individui di contribuire alla lotta contro il cambiamento climatico e di migliorare il proprio sviluppo personale e sociale (anche digitale), generando al tempo stesso un valore sociale ed economico per la comunità locale, migliorando la qualità della vita dei residenti e favorendo la costruzione di un mondo più sostenibile.

I "Reskilling Labs" sottolineano l'importanza di colmare il divario tra le competenze attuali della forza lavoro e quelle future. Oltre a ciò, analizzano il ruolo significativo delle organizzazioni nello sviluppo di una forza lavoro qualificata e innovativa.

I laboratori di riqualificazione professionale devono considerare la diversità del gruppo target e concentrarsi sullo sviluppo delle competenze di base e sulla riqualificazione precedentemente menzionate. La questione centrale è: quali sono gli elementi fondamentali della didattica dell'apprendimento degli adulti nel contesto dei laboratori di riqualificazione professionale? Si tratta di quegli aspetti che rivestono sempre un ruolo essenziale nei processi di apprendimento degli adulti.

Elementi di successo dell'istruzione degli adulti per le competenze di base nel Reskilling Lab

Le ricerche sull'apprendimento degli adulti di successo dimostra che un approccio flessibile e personalizzato, basato su quattro principi didattici, ossia istruzione, coinvolgimento, strategie di apprendimento e riflessione, porta a risultati di apprendimento positivi. Inoltre, è importante offrire una varietà di metodi di apprendimento, tra cui l'apprendimento incentrato sulla persona, basato sull'esperienza e orientato alla pratica. Il coach svolge il ruolo di esperto, mentore e consulente di carriera (vedi figura 1); inoltre, in questo contesto, la figura del coach è molto importante: dovrebbe fornire una guida personale intensiva che tenga conto di eventuali limitazioni. Anche un buon ambiente di apprendimento è fondamentale. Esso prevede una combinazione di pratica e teoria.

Integrando la dimensione di genere in tutto il modello Reskilling Lab, il programma non solo migliora i risultati individuali, ma contribuisce anche all'uguaglianza sistemica nel mercato del lavoro e, più in generale, nella società.

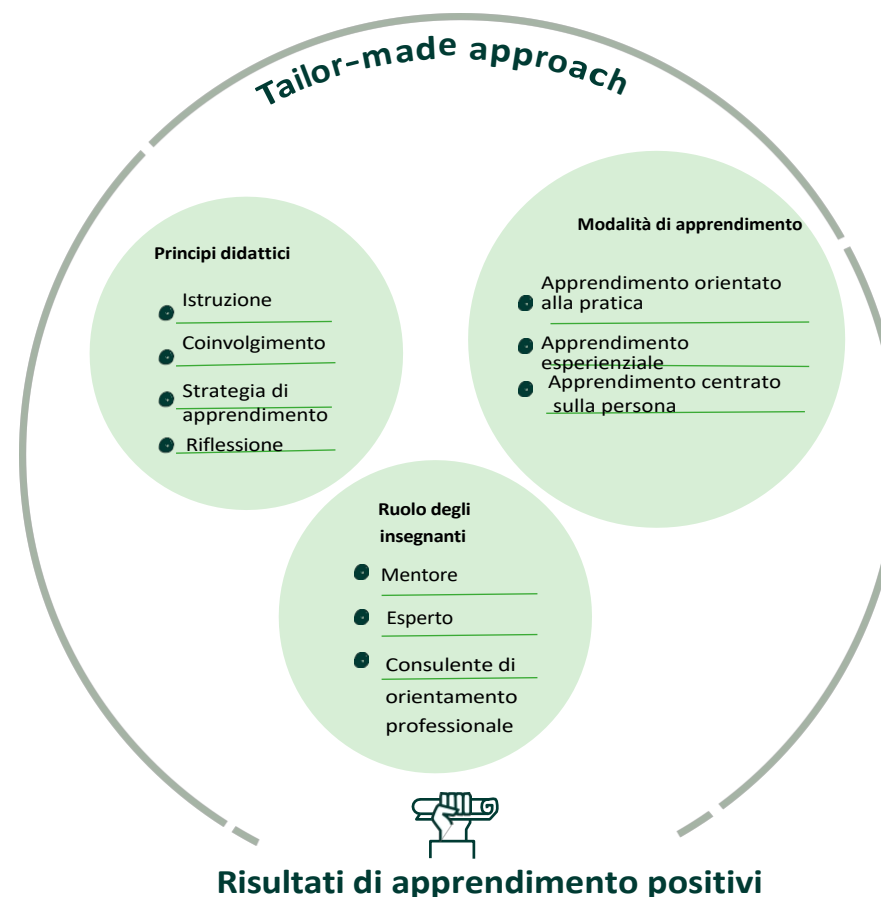


Figura 1: Elementi di successo della didattica per adulti (figura principale in inglese di RESCALE)

Importanza di un approccio personalizzato

L'apprendimento in gruppi omogenei risulta generalmente meno efficace, soprattutto per gli studenti con maggiori difficoltà, mentre un ambiente di apprendimento flessibile basato su gruppi eterogenei si mostra più promettente (Guldemon, 1994; Marzano et al., 2001). Nei percorsi di apprendimento delle competenze di base per adulti, l'obiettivo è perseguire una differenziazione divergente, in cui ogni partecipante possa raggiungere gli obiettivi di apprendimento secondo il proprio ritmo e le proprie modalità (De Greef, 2018). In questo approccio, è meno rilevante che tutti i partecipanti conseguano gli obiettivi minimi comuni, come avviene invece nella differenziazione convergente (Van der Vegt et al., 2019).

Principi didattici Educazione degli adulti

Il modello educativo si basa su quattro principi didattici: istruzione, coinvolgimento, strategie di apprendimento e riflessione. Questi principi possono essere applicati in modo flessibile e adeguato al partecipante.

Istruzione

È importante adattare l'istruzione fornita al partecipante agli obiettivi e al modo in cui il partecipante apprende. La tabella 1 presenta una panoramica delle diverse tipologie di istruzione e delle loro principali caratteristiche.

Tabella 1: Panoramica dei tipi di istruzioni e delle loro caratteristiche

Tipo di istruzione	Caratteristica
Istruzione orale	L'insegnante spiega passo dopo passo
Istruzioni visive	Con immagini, pittogrammi, diagrammi o video
Istruzioni scritte	Frase brevi, struttura chiara, possibilmente con elenchi puntati
Modellizzazione (dimostrazione)	L'insegnante mostra per primo come fare
Esercitazioni passo dopo passo	Prima ci si esercita insieme, poi individualmente
Istruzioni interattive	Pensare insieme, porre domande, discutere le scelte
Istruzioni digitali	Spiegazioni tramite app, video, animazioni o passaggi interattivi
Oppure una combinazione: dire, mostrare, far provare e ripetere	

Coinvolgimento

L'insegnamento delle competenze richiede un coinvolgimento attivo dell'insegnante, ma è altrettanto importante che il partecipante assuma un ruolo sempre più autonomo, con un graduale passaggio del controllo dall'insegnante al discente. Questo processo è fondamentale per favorire la motivazione e la fiducia in sé stessi del partecipante. Le ricerche dimostrano che tale approccio favorisce l'apprendimento autonomo (Bonset & Rijlaarsdam, 2004). Inizialmente, l'insegnante guida il percorso di apprendimento, poi riduce progressivamente il proprio intervento, passando da una fase

in cui fornisce esempi, a una in cui propone opzioni, quindi suggerimenti, successivamente criteri, e infine solo consigli al partecipante

Strategia di apprendimento

L'impiego di strategie di apprendimento diversificate favorisce risultati positivi (McDonough, 2011) e promuove l'autodeterminazione (Kostons et al., 2014). Secondo Kostons et al. (2014), tali strategie sono definite strategie cognitive di apprendimento, come la correlazione (scomposizione in parti) e la strutturazione (organizzazione, collegamento e schematizzazione delle informazioni). È possibile ricorrere anche a strategie di apprendimento metacognitivo (Van der Vegt, 2022). I partecipanti vengono quindi supportati in:

- Definire obiettivi
- Elaborare piani realistici
- Richiedere aiuto durante l'apprendimento
- Valutare il processo di apprendimento insieme agli altri partecipanti o individualmente.

Riflettere

Una riflessione differenziata e orientata al processo, che preveda tempo per esperienze di apprendimento positive, riconosca l'impegno dei partecipanti e favorisca un'adeguata interazione con gli altri, contribuisce ad aumentare il successo dell'apprendimento. Un modello per promuovere la riflessione tra gli adulti è quello dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (1997). Il modello si è dimostrato efficace per gli adulti (Taylor, 2000). Le esperienze (pratiche) dei partecipanti adulti rivestono un ruolo centrale, mentre la riflessione consente di generare nuove esperienze e di modificare le proprie pratiche quotidiane in base ai nuovi apprendimenti.

Passi successivi (Mezirow, 1997):

1. Dilemma disorientante: cosa non è andato come avevo previsto?
2. Autoapprendimento: in che modo questo riguarda me e le mie azioni?
3. Esame critico dei presupposti: quali sono le mie convinzioni abituali e cosa potrebbe essere diverso?
4. Riconoscimento dell'esperienza altrui: come affrontano la stessa situazione le altre persone?
5. Esplorazione delle opzioni: cosa potrei fare in modo diverso?
6. Formulazione di un piano d'azione: come posso mettere in pratica ciò che ho appreso?
7. Reintegrazione nella vita: come posso garantire che questo approccio diventi parte della mia vita?

I risultati della ricerca di Ruland e Ahern (2007) confermano la validità di questo modello, evidenziando che la riflessione è un processo di apprendimento individuale, ma che si realizza attraverso l'interazione con gli altri. Secondo Kinkhorst (2010), la riflessione deve essere coerente con le motivazioni, le esperienze significative e le capacità cognitive del partecipante. Grazie a criteri di valutazione oggettivi, adeguati al livello di partenza, è possibile instaurare un dialogo con il partecipante che consenta di valutare come le sotto-competenze acquisite siano state applicate sulla base delle nuove conoscenze. Si tratta di una forma di riflessione differenziata, che permette anche di riconoscere e valorizzare lo sforzo compiuto (Buisman, 2017; O'Neill & Thomson, 2013).

È inoltre fondamentale che le esperienze positive occupino una posizione centrale, poiché

Modalità di apprendimento

Il modello educativo attribuisce importanza all'offerta di una varietà di metodi di apprendimento. Questi includono l'apprendimento incentrato sulla persona, basato sull'esperienza e orientato alla pratica.

Apprendimento incentrato sulla persona

L'apprendimento incentrato sulla persona pone il partecipante al centro del processo formativo, adattando il percorso alle sue esigenze, capacità e condizioni di vita. Quando l'ambiente di apprendimento risponde a tali esigenze individuali, le conoscenze acquisite vengono più facilmente applicate nella pratica (Droogmans et al., 2016). La ricerca mostra che l'impiego del metodo partecipativo, focalizzato sul contesto e sui bisogni dei partecipanti, produce risultati positivi (Arbarini et al., 2018). Inoltre, i partecipanti risultano più motivati a completare un compito quando questo è collegato a temi personali quali le relazioni umane, le sfide legate al genere o alle minoranze e la crescita personale (Cooke, 2006).

Apprendimento esperienziale

L'apprendimento esperienziale si realizza quando sono garantite adeguate opportunità di pratica e vengono utilizzati materiali e attività autentici. I partecipanti sottolineano l'importanza che i contenuti siano direttamente collegati

alla propria esperienza pratica (De Greef & Bohnenn, 2011). Le attività esperienziali si rivelano particolarmente efficaci, e la ricerca evidenzia che approcci come l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo, la classe capovolta e la risposta fisica totale favoriscono il successo dell'apprendimento (Considine et al., 2014; Gökmen, 2009; Låg & Sæle, 2019; Michaelsen & Sweet, 2011; Moghaddam & Heidari, 2018; Obitube et al., 2020; Van Alten et al., 2019; Zulpan, 2018).

Apprendimento orientato alla pratica

Secondo la ricerca, concentrarsi sulla pratica dei partecipanti rappresenta una condizione essenziale per il successo nell'educazione degli adulti. È necessario che vi siano sufficienti opportunità di applicare nella pratica quanto appreso, garantendo così un adeguato trasferimento delle conoscenze (De Greef et al., 2012). Inoltre, i risultati sono migliori quando l'ambiente immediato del partecipante partecipa attivamente al processo di apprendimento (De Greef et al., 2015; De Greef et al., 2019).

Insegnanti qualificati come esperti, mentori e consulenti di orientamento professionale

L'insegnante assume il ruolo di esperto, mentore e consulente professionale. L'approccio flessibile e personalizzato risulta efficace grazie a un docente qualificato, capace di equilibrare le funzioni di guida e di accompagnamento (De Greef & Bohnenn, 2011). Quando l'insegnante è adeguatamente formato, i progressi dei partecipanti sono maggiori (Vorhaus et al., 2011).

Oltre alle competenze didattiche generali, sono necessarie conoscenze specifiche della materia e competenze pedagogiche mirate,

per poter insegnare le competenze di base in modo diversificato (Coben et al., 2007). Ciò consente al docente di rispondere alla diversità dei partecipanti e di garantire un approccio flessibile all'apprendimento.

Inoltre, l'insegnante deve fornire al partecipante informazioni chiare (sul processo di apprendimento) durante l'orientamento e incoraggiarlo durante il processo di apprendimento (Cocquyt et al., 2019). In questo modo, l'insegnante elogia il partecipante e offre sostegno durante il processo di apprendimento, eventualmente con il supporto aggiuntivo di un volontario (De Greef et al., 2015; De Greef et al., 2019). In questo contesto è importante l'insegnamento connessionista, che crea una forte connessione tra le varie componenti (relative al contenuto) delle competenze di base e il mondo esterno alla classe (Coben et al., 2003). Gli insegnanti possono adottare le seguenti azioni (Carpentieri et al., 2009):

- Fornire spiegazioni coerenti
- Dare ai partecipanti il tempo di comprendere i concetti in modo indipendente
- Offrire ai partecipanti numerose opportunità di apprendimento
- Comprendere il processo di apprendimento e fornire feedback ai partecipanti
- Dare ai partecipanti l'opportunità di esprimersi

All'interno del Reskilling Lab è fondamentale prestare attenzione anche alla carriera dei partecipanti. Il docente, in qualità di career coach, svolge un ruolo attivo e pratico nell'aiutare i partecipanti a compiere il passaggio dalla formazione al mondo del lavoro.

Il ruolo specifico del docente dipende dal percorso del singolo partecipante:

- È già stata individuata una posizione lavorativa o è necessario acquisire esperienza nel settore tramite tirocini?
- Esiste una rete che può essere utilizzata o deve ancora essere costruita?
- Quale tipo di percorso formativo sta seguendo il partecipante (lavoro, stage o volontariato)?
- Il partecipante ha già redatto un CV, necessità di assistenza per scrivere una lettera di presentazione?
- Nella transizione, di quale tipo di orientamento ha bisogno durante i primi giorni di lavoro (preparazione, visita, o è necessario essere disponibili come fonte di informazioni)?

Questo ruolo dell'insegnante è importante anche nelle fasi iniziali dell'esperienza lavorativa. Tuttavia, i dettagli del compito restano flessibili e vengono adattati alle esigenze individuali dei partecipanti, con l'obiettivo di favorire il loro inserimento nel mercato del lavoro.

Riferimenti

Arbarini, M., Jutmini, S., Joyoatmojo, S. & Sutarno, S. (2018). Effect of Participatory Learning Model on Functional Literacy Education. *Journal of Nonformal Education*, 4(1), p. 13-24.

Bonset, H. & Rijlaarsdam, G. (2004). Mother-tongue education (L1) in the learning-to-learn paradigm: creative redevelopment of learning materials. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 4, 35-62.

Buisman, M. (2017). *Esperienze di apprendimento negative di adulti con scarse competenze di base: studio bibliografico*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Carpentieri, J., Litster, J. & Frumkin, L. (2009). *Adult numeracy: a review of research*. Londra: NRDC.

Coben, D., Brown, M., Rhodes, V., Swain, J., Ananiadou, K., Brown, P., Ashton, J., Holder, D., Lowe, S., Magee, C., Nieduszynska, S & Storey V. (2007). *Effective Teaching And Learning Numeracy*. Londra: NRDC.

Coben, D., Colwell, D., Macrae, S., Boaler, J., Brown, M. & Rhodes, V. (2003). *Research Review: Adult numeracy: review of research and related literature*. Londra: NRDC.

Cocquyt, C., Zhu, C., Diep, A.N., De Greef, M. & Vanwing, T. (2019). Esame del ruolo del sostegno all'apprendimento nell'apprendimento misto per l'inclusione sociale e il capitale sociale degli adulti. *Computers & Education*, 142, p. 1-19.

Collins, P.H. (2019). *Intersezionalità come teoria sociale critica*. Durham: Duke University Press.

Considine, J., Currey, J., Payne, R. & Williamson, S. (2014). Valutazione dei partecipanti all'apprendimento basato sul lavoro di gruppo utilizzando team ad hoc in un contesto ospedaliero. *Australasian Emergency Nursing Journal* 17, pagg. 68-76.

Cooke, M. (2006). "Quando mi sveglio sogno l'elettricità": La vita, le aspirazioni e i "bisogni" degli studenti adulti ESOL. *Linguistics and Education* 17, pagg. 56-73.

De Greef, M. (2021). *De laaggeletterde leert het ons: Onderzoek naar het stimuleren van scholingsdeelname aan trajecten basisvaardigheden*. Vught: Artéduc.

De Greef, M. & Bohnenn, E. (2011). *Ondersteuning en certificering van digitaal leren voor laagopgeleiden: Kaders voor een digitale leer- en oefenomgeving*. 's-Hertogenbosch: Artéduc.

De Greef, M., Segers, M. & Ipektzidou, E. (2019). *Valutazione finale dell'attuazione a livello nazionale dei percorsi linguistici Taal voor het Leven (Lingua per la vita) da parte della Fondazione Lezen & Schrijven nel campo dell'inclusione sociale e dell'alfabetizzazione (incluso benchmark)*. Periodo settembre 2015 - luglio 2018. Maastricht: Università di Maastricht.

De Greef, M., Segers, M. & Nijhuis, J. (2015). *Impactonderzoek trajecten Taal voor Thuis door Stichting Lezen & Schrijven op het gebied van ouderbetrokkenheid, sociale inclusie en taalvaardigheid*. Maastricht: Università di Maastricht.

De Greef, M., Segers, M., & Verté, D. (2012). Comprendere gli effetti dei programmi di formazione per adulti vulnerabili sull'inclusione sociale nell'ambito della formazione continua. *Studies in Continuing Education*, 34(3), pagg. 357-380.

Droogmans, A., Jordens, K. & Maes, C. (2016). *Alla ricerca di un programma di integrazione che funzioni. Ricerca sull'alfabetizzazione digitale tra i nuovi arrivati con basso livello di alfabetizzazione e che parlano una lingua diversa*. Anversa: Steunpunt Inburgering en Integratie.

Gökmen, S. (2009). *Gli effetti dell'apprendimento cooperativo sui risultati dell'apprendimento e sulle reazioni alla formazione in un corso di formazione in servizio*. Ankara: Università Tecnica del Medio Oriente.

Guldmond, H. (1994). *Van de kikker en de vijver. Groepseffecten op individuele leerprestaties*. Lovanio / Apeldoorn: Garant.

Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D. & Blossfeld, H-P. (2015). Apprendimento degli adulti e disuguaglianze sociali: processi di equalizzazione o svantaggio cumulativo? *International Review of Education*, 61, p. 529 – 546.

Kinkhorst, G.F. (2010). Regole di progettazione didattica per l'insegnamento riflessivo. *OnderwijsInnovatie*, 8(1), pagg. 17-25.

Kostons, D., Donker, A.S., & Opendakker, M.C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. Groningen: GION/Rijksuniversiteit Groningen.

Låg, T. & Sæle, R.G. (2019). La classe capovolta migliora l'apprendimento e la soddisfazione degli studenti? Una revisione sistematica e una meta-analisi. *AERA Open* 5(3), p. 1-17.

Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2001). *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.

McDonough, S.K. (2001). Promuovere l'autoregolazione negli studenti di lingue straniere. *The Clearing House* 74(6), pagg. 323-326.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In: *Transformative learning in action: insights from practice. New directions for adult and continuing education*, 74, p. 5 - 12.

Michaelsen, L.K. & Sweet, M. (2011). Apprendimento basato sul lavoro di gruppo. *Nuove direzioni per l'insegnamento e l'apprendimento*, 128, pagg. 41-51.

Moghaddam, A.S. & Heidari, F. (2018). The Impact of Cooperative Learning on EFL Learners. *International Conference on Research and Innovation in Science, Engineering & Technology*, p. 522-529.

O'Neill, S. & Thomson, M.M. (2013). Supportare la perseveranza accademica negli studenti adulti con scarse competenze. *British Journal of Learning Support*, 28(4), pagg. 162-172.

Obitube, K.F.O., Mbah, B.M. & Babarinde, O. (2020). L'impatto dei metodi audio-linguistici e TPR nell'insegnamento della lingua Igbo a studenti L2. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 38(1), pagg. 16-26.

Ruland, J.P. & Ahern, N.R. (2007). Trasformare le prospettive degli studenti attraverso la scrittura riflessiva. *Nurse Educator* 32(2), pagg. 81 – 88.

Taylor, E. (2000). Promuovere la teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow nell'ambito dell'educazione degli adulti.

Education Classroom: A Critical Review. *Canadian Journal for the Study of Adult Education* 14(2), pagg. 1-28.

Van Alten, D.C.D., Phielix, C., Janssen, J. & Kester, L. (2019). Effetti del capovolgimento della classe sui risultati dell'apprendimento e sulla soddisfazione: una meta-analisi. *Rivista di ricerca educativa*, pagg. 1-18.

Van der Vegt, A. (2022). *Stap voor stap op weg naar zelfregulatie*. Onderwijskennis.nl (NRO). Consultato il: 27-11-2024. www.onderwijskennis.nl/node/2257.

Van der Vegt, A.L., Kieft, M. & Bikkers, H. (2019). *Differentiatie in de klas: Wat werkt?* Den Haag: NRO Kennisrotonde.

Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2010). *Het leren zoals het is... bij volwassenen met een geletterdheidsrisico*. Lovanio: Katholieke Universiteit Leuven.

Vorhaus, J., Litster, J., Frearson, M. & Johnson, S. (2011). *Documento di ricerca n. 61: Revisione della ricerca e della valutazione sul miglioramento dell'alfabetizzazione e delle competenze matematiche degli adulti*. Londra: BIS: Dipartimento per le imprese, l'innovazione e le competenze.

Zulpan. (2018). Total Physical Response (TPR): Il suo effetto sul rendimento degli studenti nella lettura di testi procedurali. *Journal of English Educators Society* 3(2), pagg. 205-214.

Colophon

Titolo della pubblicazione

Modello di apprendimento Reskilling Lab

Un progetto del Laboratorio europeo di riqualificazione professionale

Autori

Mieke de Haan, Maurice de Greef, Daniela Grignoli e
Margherita Di Paolo

Data di pubblicazione

Luglio 2025

Progetto

Signora van Mulken

© 2025 Consorzio RESCALE. I partner del consorzio sono: Vrije Universiteit Brussel – CESI: Centar za Edukaciju Savjetovanje i Istrazivanje – Spectrigon B.V. – Helsingin Kaupunki – Progress Consult Dan – Magyar Fejlesztési Tanácsadó Korlátolt Felelősségű Társaság – Università degli Studi del Molise – Lietuvos Švietimo ir Mokslo Profesinė Sajunga



**Co-funded by
the European Union**

Finanziato dall'Unione Europea. Le opinioni e i pareri espressi sono tuttavia esclusivamente quelli dell'autore/degli autori e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione Europea o dell'Agenzia Esecutiva per l'Istruzione, la Cultura e lo Sport (EACEA). Né l'Unione Europea né l'autorità che concede il finanziamento possono essere ritenute responsabili per tali opinioni e pareri.

