

4. Che cos'è il WBL

L'analisi delle esperienze e dei risultati sulle modalità di "dualità" presenti nei diversi contesti territoriali, culturali e socio-economici dei Partner di SWORD porta a fare una riflessione sul significato e sulla rilevanza dell'apprendimento nel contesto lavorativo e sui diversi approcci per valorizzarlo, non solo in termini di esperienza personale.

Anche se l'apprendimento sul posto di lavoro non è un concetto nuovo, il work based learning (WBL) rimane una possibile risposta ai nuovi fabbisogni di apprendimento e di realizzazione della persona anche dal punto di vista lavorativo. Si tratta di un insieme di pratiche formative di tipo esperienziale che sviluppano assieme competenze di tipo disciplinare (apprese in ambito scolastico) e competenze di tipo professionale in un ambiente di apprendimento integrato scuola-azienda (Seagraves et al., 1996). Si tratta dunque di una forma di apprendimento attiva e dinamica che "lentamente si dipana lungo tutto l'arco della vita" (Wilson, 1997). È importante sottolineare la necessaria integrazione tra scuola e azienda: Naylor (1997) afferma che il WBL fa parte di un **triplice approccio** per la transizione scuola-lavoro che include anche l'apprendimento *school based* e le attività di collegamento tra un ambiente e l'altro sottolineando, quindi che non si tratta solo ed esclusivamente di un approccio all'apprendimento che utilizza il posto di lavoro come mezzo per il trasferimento di conoscenze. Quest'affermazione è importante per comprendere come l'apprendimento nel contesto lavorativo costituisce un supporto di tipo metodologico che trasforma la pratica (entro un vero ambiente di lavoro) in apprendimento e che scaturisce anche dalle conoscenze consolidate grazie al lavoro svolto a scuola. L'azione lavorativa, dunque, se esplicata in maniera consapevole e critica diventa fonte di conoscenza. Si tratta di un modo, che diverse ricerche definiscono essere, più capace di ingaggiare gli studenti e coinvolgerli in un processo riflessivo sull'azione che accelera l'apprendimento stesso. Esiste una certa varietà di termini utilizzati in ambito europeo per definire l'apprendimento basato sul lavoro (WBL) che spesso è correlata a specifiche forme organizzative. CEDEFOP riconosce sostanzialmente tre macro-categorie a seconda delle esperienze: **Apprenticeship, Alternance training e Work-based learning**. Questi termini vengono spesso utilizzati come sinonimi, sono grossomodo simili, ma hanno delle differenze che è utile chiarire. In altre parole, e con una descrizione utilizzata come "standard" da CEDEFOP, si intendono:

Apprenticeship, in senso stretto, consiste in un percorso di formazione a lungo termine con periodi di presenza alternati sul luogo di lavoro e in un istituto di istruzione o in un centro di formazione professionale, dove l'apprendista è contrattualmente legato al datore di lavoro e riceve una retribuzione (stipendio o indennità). Il datore di lavoro si assume la responsabilità di fornire all'apprendista una formazione destinata a una professione specifica. La definizione ILO (International Labour Organization) di apprendistato sottolinea inoltre che la formazione deve basarsi su un piano di formazione pre-impostato, si svolge presso la sede del datore di lavoro, conduce ad una delle qualificazioni riconosciute in ambito istituzionale dagli organi competenti ed è disciplinato da un contratto. Dopo aver completato il programma, gli apprendisti ottengono una qualificazione professionale riconosciuta a livello nazionale.

Alternance training, formazione in alternanza, è un termine ampio che comprende tutte le forme di istruzione o formazione e tirocinio/stage, che combina insieme periodi trascorsi a scuola o in un centro di formazione e periodi trascorsi in un luogo di lavoro o in un centro predisposto ad accogliere tirocinanti e stagisti (aziende didattiche, centri per la simulazione delle attività lavorative, ecc.). Le forme di alternanza tra formazione sul lavoro e nelle scuole può avvenire su base settimanale, mensile o annuale. A seconda del Paese e delle relative regole di applicazione di questo particolare status, i partecipanti possono anche essere contrattualmente legati al datore di lavoro e/o ricevere una remunerazione ma questo non è vincolante come nel primo caso. I partecipanti, infatti, possono essere considerati studenti senza avere uno status specifico di apprendista.

Work-based learning, o apprendimento basato sul lavoro, riguarda l'acquisizione di conoscenze e competenze svolgendo - e riflettendo su – compiti e attività in un contesto professionale, sia sul posto di lavoro (ad esempio formazione in alternanza) sia in un istituto di formazione professionale. (Fonte ICF international report on dual education).

Ad ogni modo, in ciascuno di questi casi descritti è presente la componente di sviluppo di carriera che espone i discenti a una varietà di situazioni lavorative in un ambiente predisposto ad accompagnarli e ad assisterli nel prendere decisioni sia contestuali rispetto al lavoro che stanno svolgendo (con accurata formazione e supervisione) sia di carriera per una prospettiva futura (con un accompagnamento di tipo job guidance).

Quali sono gli elementi che ne determinano il successo

Un documento della Commissione Europea sulle indicazioni per le pratiche e le politiche rivolte al WBL sottolinea come quest'ultimo sia una esemplare situazione win-win, una situazione dunque vantaggiosa per ciascun attore coinvolto nel processo:

- gli **studenti/lavoratori** sviluppano e approfondiscono abilità e pratiche professionali, costruiscono e rafforzano le competenze richieste per operare al meglio in un contesto lavorativo e anche quelle trasversali (comunicazione, lavoro di gruppo, soluzione di problemi), sviluppano una maggiore competenza orientativa per le scelte future, acquisiscono maggiore self confidence e sviluppano meglio una motivazione intrinseca e hanno maggiore possibilità di accedere al mercato del lavoro;
- il **datore di lavoro** beneficia di una offerta di lavoro sempre più qualificato, può ri-orientare eventuali lacune di competenze mediante un training fatto su misura delle necessità di miglioramento dell'apprendista/studente con un effetto positivo sia sul reclutamento e la stabilizzazione che sul miglioramento della produttività e della performance aziendale;
- Il **sistema d'istruzione e formazione** affina i programmi di formazione e ottiene esiti in uscita migliori con una ricaduta di effetti positivi sullo sviluppo professionale dei docenti e formatori, rafforza la sua rete di relazioni con il mondo produttivo;
- Il **sistema sociale** si avvantaggia di un processo virtuoso in cui una forza lavoro sempre più giovane e competente risponde meglio alle esigenze del mercato del lavoro, può migliorare i suoi outcome in termini di inclusione sociale e offrire uguali opportunità. (fonte: Work-Based Learning in Europe; Practices and Policy Pointers; European Commission – Education and Training; 2013).

4.1 L'impatto del WBL

Sono diversi i contesti e le istituzioni internazionali che si occupano di raccogliere informazioni mediante survey mirate e statistiche raccolte periodicamente per ciascun Paese e mettono a disposizione importanti banche dati grazie alle quali è possibile mettere in relazione tra loro diversi indicatori di input, di output e outcome in diversi ambiti (demografia, istruzione, VET, sanità, forza lavoro e mercato del lavoro), solo per citarne alcuni: Eurostat, Cedefop, ILO, OECD, the learning curve (banca dati Pearson sviluppata da The Economist), European Social Survey, European Expert Network on Economics of Education (EENEE). Grazie a questo corposo patrimonio informativo sono molti i soggetti che a vario titolo si occupano di analizzare, studiare e monitorare questi dati generando negli ultimi anni una solida base bibliografica non scevra di contraddizioni, ma che offre una visione ampia del fenomeno in questione.

Da una prima ricognizione appare chiaro e con un discreto grado di consenso che:

- i giovani (15 – 24 anni è il range considerato in quasi tutte le indagini del settore e il primo range di età nei data base internazionali, per maggior affinità con gli studi consultati in questo documento si utilizza questa fascia di età) che ottengono un titolo di studio primario e secondario o gli ESL (Early school leavers) che si accingono ad entrare nel mondo del lavoro sono una popolazione ad alto rischio di disoccupazione (Quintini et al. 2007, Righi e Sciulli 2012, Levels et al. 2014, Eurydice e CEDEFOP report 2014);
- sono esposti molto più delle altre popolazioni a un massiccio turnover con il relativo aumento del rischio di disoccupazione in età adulta.

Benché non vi sia una relazione diretta tra reddito lordo procapite, produttività paese e tassi di disoccupazione nei paesi più ricchi, nei paesi meno ricchi e nei momenti di crisi economica la disoccupazione giovanile è particolarmente sensibile e sempre in forte crescita rispetto a quanto si possa osservare tra adulti disoccupati (Verick 2011). Tra il 2008 e il 2010 in EU27 il tasso di disoccupazione dei giovani 15-24 anni sale dal 5% al 21% mentre sale di soli due punti nella fascia 25 – 74 anni dal 6 all'8% circa (EENEE report e dati Eurostat 2012).

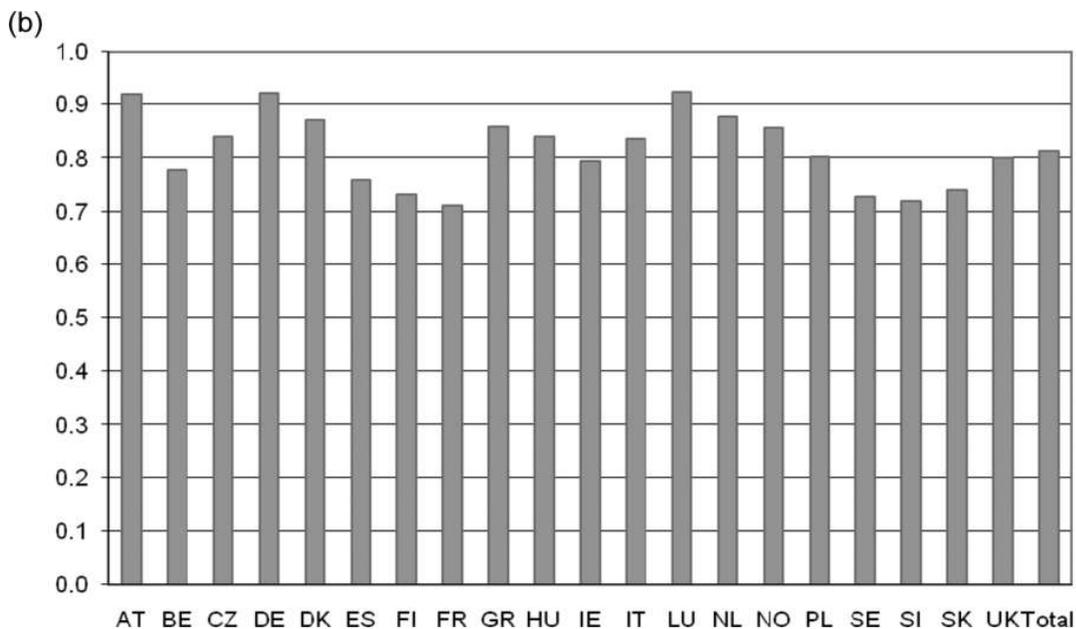
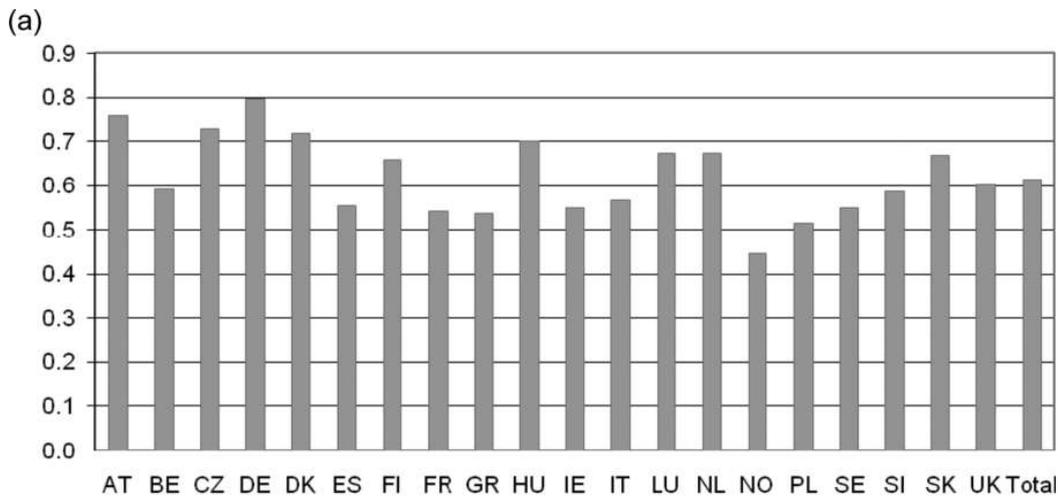
I giovani adulti dimostrano una debole competenza nella ricerca del lavoro e possono offrire solo poca o nessuna esperienza lavorativa al datore di lavoro.

Sebbene queste fragilità, sembra, tendano a diminuire nel corso degli anni al momento emerge comunque un più alto rischio di disoccupazione di lunga durata per questa fascia di età e ha effetti negativi anche in caso di occupazione tardiva sul salario e conseguentemente sulla vita lavorativa (Gregg et al. 2005, dati European Social Survey 2014) e sulla vita sociale in generale (l'ozio, richiesta di assistenza economica, assistenza sociale, aumento del crimine, degli abusi di alcool droga e gioco d'azzardo, Bell et al. 2010).

In ragione di queste premesse, e di quanto i Paesi mettono in atto per contrastare il fenomeno disoccupazione e facilitare le transizioni scuola lavoro, dai vari studi consultati emerge che il sistema duale è una delle possibili soluzioni da mettere in campo assieme ad altre per contrastare fenomeni come disoccupazione e inattività giovanile.

Se consideriamo la relazione tra i sistemi educativi dei vari Paesi e la probabilità che un giovane, con un titolo di scuola secondaria o di FP, ha di cominciare con un lavoro che richiede il livello di educazione conseguito (Vertical Match o VM) o la probabilità di avere un primo lavoro coerente con le competenze apprese (Horizontal Match o HM) a scuola (stesso campo o settore) si osserva che in molti Paesi europei sono molto frequenti disallineamenti (mismatch) per entrambe le modalità VM e HM e oltre il 25% di tutti i lavoratori nell'area OECD (OECD, 2011) sono in "overeducation" (hanno cioè un titolo di studio superiore rispetto a quello che servirebbe per il lavoro che svolgono). Sul mismatching il dibattito è acceso e sono diversi i pareri discordanti, gli ultimi studi (Green, 2013; Quintini, 2011) ne confermano l'esistenza e il fatto che hanno comunque delle conseguenze a lungo termine sulle carriere individuali.

Vengono di seguito presentati due grafici che mostrano la variazione di allineamento Scuola – lavoro sia orizzontale –HM (grafico a) che verticale – VM (grafico b)



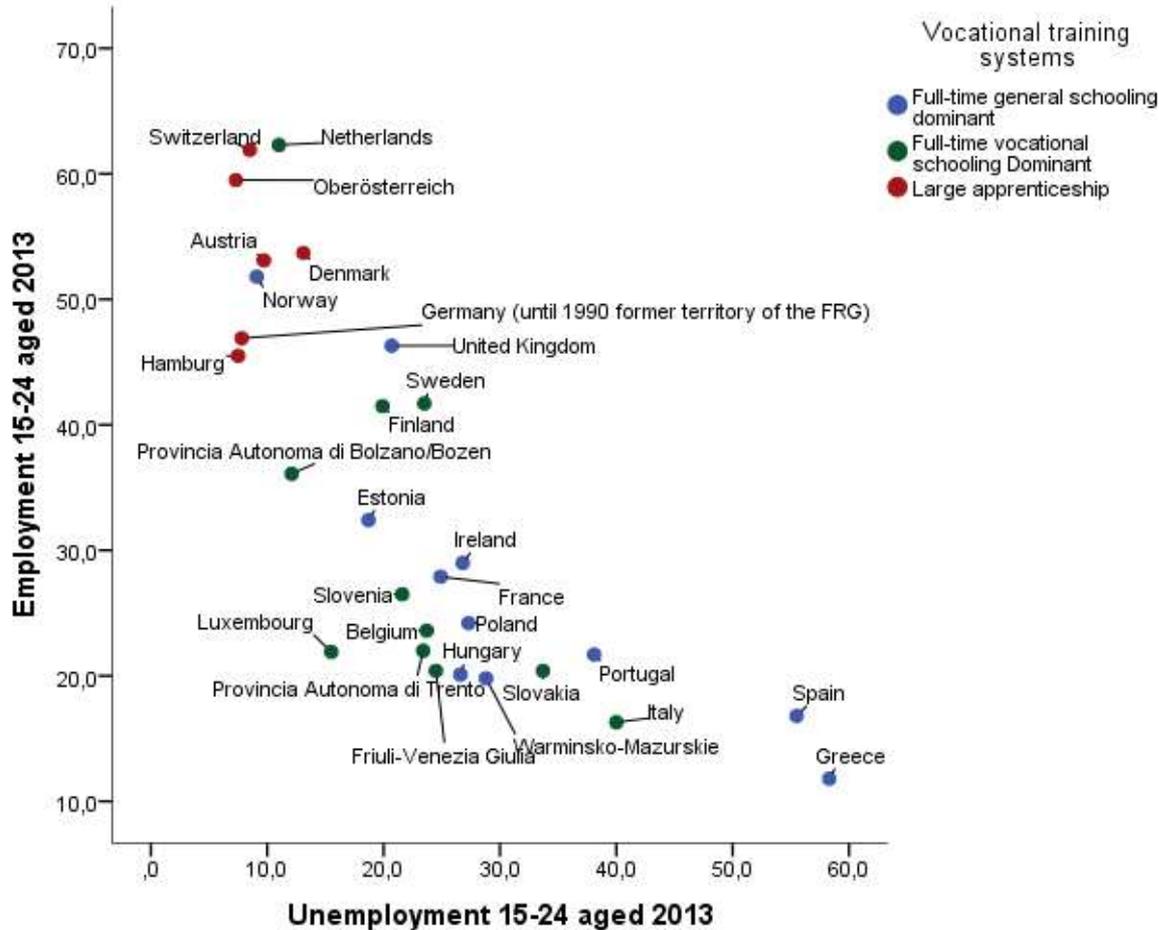
Fonte Eurostat (2010)

Si osserva come per l'HM (grafico a) la Norvegia ha il valore più basso e la Germania il valore più alto. Per la Germania il valore si innalza ulteriormente a 96% per gli studenti in apprendistato (BIBB, Istituto Federale per il VET, 2012). All'immediato seguito della Germania compare l'Austria.

Per quanto il dato del grafico b tenda ad innalzarsi per tutti i paesi considerati rimane nettamente più alta la proporzione di Allineamento Verticale (VM) per la Germania e l'Austria e in questo caso anche il Lussemburgo; mentre la Francia ha il valore inferiore dell'intera distribuzione.

Gli autori concludono affermando che i sistemi educativi con un'alta stratificazione e con una canalizzazione precoce hanno più probabilità di trovare un lavoro coerente con il livello e la qualifica conseguiti. La stratificazione e la canalizzazione sembra ridurre l'incertezza del datore di lavoro offrendo maggiore chiarezza nei percorsi formativi e nelle competenze in uscita; questi aspetti pur facilitando un maggior matching tra formazione e lavoro sembrano anche ridurre il campo di spendibilità a livello locale o nazionale riducendo di fatto la possibilità di mobilità. Questi sistemi di contro, come afferma Cavalli, tendono a riprodurre disuguaglianze, o comunque a non scardinarle, e a limitare la mobilità sociale.

Sembra essere condiviso che l'intensità della disoccupazione giovanile si associa in parte anche ai sistemi formativi: più il sistema è "school – work based" più è lieve l'impatto della disoccupazione per la fascia di età da noi considerata.



Come si osserva dal grafico, è forte il contrasto tra i Paesi e le Regioni in cui è presente il sistema duale rispetto a quelli in cui non ci sono sistemi così supportivi. Fanno eccezione l'Olanda e la Norvegia che sembrano comunque avere al loro interno una buona fetta di dual anche se non totalmente diffuso. Nei sistemi "full-time schools" in cui si denota un rapporto marginale degli studenti con il mondo del lavoro l'impatto della disoccupazione giovanile è molto più duro.

Altro elemento distintivo di Germania e Danimarca (il dato dell'Austria al momento non è disponibile) è l'alta probabilità per i giovani di trovare un impiego permanente rispetto all'Italia e la Spagna (Righi e Sciuili, 2012); si osserva inoltre che i giovani danesi impiegano circa 24 mesi per completare la transizione scuola-lavoro approdando ad un impiego permanente, i tedeschi e gli spagnoli circa 31-33 mesi dove in Germania questo tempo è trascorso (per oltre il 65% dei giovani) in attività di apprendistato e in Spagna è trascorso prevalentemente in disoccupazione o contratti temporanei. In Italia, in ultimo, la bassa percentuale di giovani che ottiene un contratto di lavoro stabile passa 27 mesi, dei 39 che mediamente ne impiega in attesa, in disoccupazione e solo 5 mesi in lavori temporanei e saltuari (ibid.). Righi (2012) e Cavalli (2013) affermano che sebbene la probabilità di raggiungere un impiego permanente sia più alta in Germania e Danimarca in questi stessi paesi si registra il raggiungimento dell'impiego permanente nel medio periodo sia per i tempi di attesa per entrare in apprendistato (l'età media di ingresso in apprendistato è di 19 anni) sia per il tempo trascorso in impieghi temporanei, mentre in Italia e Spagna l'eccessivo ricorso ai contratti

temporanei (a seguito delle riforme del mercato del lavoro) non ha di fatto né la permanenza né il radicamento dei giovani nel mercato del lavoro.

Alla domanda se sia il sistema duale fattore di successo del sistema produttivo, o al contrario il sistema produttivo a trascinare verso il successo il sistema di formazione professionale, generalmente viene data una risposta di mediazione che ha in sé molte verità. Di fatto si rafforza l'idea che in quest'ambito le spiegazioni non sono né mono-causali né unidirezionali di tipo deterministico. Molti sono d'accordo che comunque il sistema duale dovrebbe (per un vero funzionamento) favorire le condizioni di un coinvolgimento e di una corresponsabilizzazione degli operatori (della formazione, del sistema produttivo delle istituzioni e dei gruppi d'interesse), non può solo pretenderle come pre-condizioni. Queste ragioni portano a riconsiderare l'insieme delle variabili che necessitano di essere rielaborate in ogni contesto e modelli che funzionano in un determinato paese non possono funzionare in altri contesti.

Non mancano gli studiosi che evidenziano gli elementi critici dei sistemi duali che in buona parte si possono applicare anche al sistema di formazione professionale:

- le qualifiche si evolvono rapidamente nella società contemporanea;
- restano molto spesso inefficaci nei confronti delle fasce deboli della popolazione VET (per i quali per esempio la Danimarca ricorre a forme personalizzate di attivazione);
- sono sistemi molto validi nei settori dell'artigianato e dell'industria ma non vi sono elementi a supporto del fatto che possano essere altrettanto utili nel passaggio ad un'economia fondata sulla conoscenza dove vengono richieste competenze trasversali elevate, specializzazioni flessibili che la formazione duale non può garantire;
- si riscontra una certa riluttanza o incapacità da parte delle imprese a prevedere fabbisogni di risorse umane a medio lungo termine, cosa che disincentiva da un investimento nella formazione specie nei periodi difficili e nei momenti a ridosso di essi dove in genere non si registrano riprese immediate;
- per le posizioni tecniche più elevate, anche nel settore tecnico non si registrano avanzamenti di ruoli degli interni ma si predilige reclutare lavoratori con educazione terziaria (con il rischio di overeducation e overskilling annessi);
- l'eccessiva specializzazione richiesta da molti settori non favorisce la mobilità dei lavoratori tra i diversi settori sia in caso di scossoni economici o di altre turbolenze di contesto, con la conseguente fuoriuscita dal mercato del lavoro, sia per la difficile adattabilità ai rapidi cambiamenti del mercato (sempre in Danimarca la reale flexicurity adottata sembra un buon antidoto, mentre in Germania la decennale cultura collaborativa tra imprese e formazione ha consolidato la convinzione nelle imprese che esse non formano un lavoratore solo per sé stesse ma potenzialmente per l'intero mercato del lavoro);
- le economie di tipo liberale non giovano dei sistemi duali (come accade in quelle di tipo cooperativo). In queste economie è alto il rischio dei free rider dove formare un lavoratore significa più che altro "donarlo" alla concorrenza.
- In altri termini la valorizzazione e promozione della capacità di entrare nel mondo del lavoro non si può ridurre a un unico approccio focalizzato sulla dimensione lavorativa o sulle politiche di integrazione sociale (che mirano a migliorare l'occupabilità di un sistema), ma esse implicano un modellamento dell'intero ambiente sociale, al fine di rendere più inclusivo l'intero sistema (Bonvin, 2009) -. "questa logica consente lo sviluppo di una concezione di occupabilità come responsabilità collettiva" (Zimmermann, 2006).

4.2 Il caso di Austria e Germania, successo e trasferibilità

Abbiamo visto dalla ricchezza dei dettagli e delle informazioni presenti nei report, come i sistemi duali, ben strutturati, svolgano un ruolo importante per il successo dell'integrazione nel mercato del lavoro. In Austria, come in Germania, è molto elevato il tasso di partecipazione dei giovani ad una forma di apprendistato, al contrario il tasso di disoccupazione giovanile è inferiore rispetto ai Paesi UE-27 e in genere i tempi di attesa per l'ingresso nel mondo del lavoro non presentano particolari criticità. Il sistema di istruzione e formazione professionale di entrambi i Paesi offre diversi percorsi di qualifica, di avanzamento di carriera e, negli ultimi anni sta cercando di implementare e rafforzare i collegamenti con l'istruzione terziaria. Se si confrontano i tassi di conseguimento di un titolo o una qualifica di questi paesi con il resto dell'Europa si rileva che essi sono maggiori per Austria e Germania. Gli austriaci sembrano essere particolarmente attenti a sviluppare misure specifiche per l'inclusione di soggetti svantaggiati in modo che a tutti venga data la possibilità di imparare un mestiere. Sono misure specifiche integrative di garanzia e supporto personalizzato con strumenti di coaching; gli apprendistati sopra-aziendali vengono adottati per quanti hanno problemi a trovare un posto di tirocinio.

Come sottolinea uno studio del GHK Consulting Ltd and CERGE-EI (2012), tali programmi sono costosi e comportano il rischio di ridurre la propensione delle imprese a fornire apprendistato. Pertanto, è importante che questi percorsi di transizione seguano il meno possibile le vie delle misure speciali. Per l'Austria i percorsi duali gestiti con le organizzazioni sovra-aziendali sembrano essere una risposta adeguata alla mancanza di posti per apprendisti e mostrano buone possibilità di transizione al mercato del lavoro per i giovani che concludono il loro percorso formativo. Rimane da capire, nei casi più svantaggiati (le code inferiori) quali possano essere le misure di sostegno più efficaci.

Altro elemento di forza sembra essere il sistema di orientamento che risulta essere sempre più rilevante per aiutare i giovani a prendere decisioni informate e consapevoli.

Soprattutto con riferimento al career counselling, l'esempio tedesco di un orientamento professionale intensificato come il "Berufseinstiegsbegleitung" (SGB III) potrebbe anche fornire un utile contributo per ulteriori sviluppi di un orientamento professionale mirato e specialistico negli altri paesi partner. C'è infatti la necessità di ampliare le strategie di orientamento professionale e consulenza e di studiarne l'efficacia in termini di outcome. Il coaching è un programma austriaco recente e di notevole rilevanza per il nostro progetto, con diverse analogie con l'esperienza di "Berufseinstiegsbegleitung" tedesco, meriterebbe dunque un approfondimento circa le modalità di realizzazione, le professionalità coinvolte, la loro formazione e i costi che questi percorsi esigono.

4.3 Elementi conclusivi sul WBL

Se da un lato si conferma che il contesto europeo è favorevole ad WBL per il ruolo chiave che hanno la VET e l'istruzione nella transizione verso un'economia intelligente, sostenibile e inclusiva, dall'altro lato l'analisi contenuta in questo rapporto suggerisce che la natura e la prevalenza di WBL a livello dei paesi partner è difficile da "fotografare" per la continua evoluzione generata sia entro le politiche sia entro le pratiche. Ciò è in parte dovuto al fatto che WBL è in stretta relazione con diversi elementi strategici (soggetti istituzionali, soluzioni organizzative, formazione specifica per i formatori, cultura aziendale, ecc.) tra loro in parte ancora distanti (soprattutto in quelle realtà dove il WBL si è sviluppato meno): a seconda di come questi elementi si combinano e interagiscono in un'ottica di multidisciplinarietà e multidimensionalità si generano altrettante esperienze e approcci al WBL più o meno funzionali. Abbiamo perciò, nel nostro caso, Germania e Austria

con framework ben definiti e con un livello dettagliato di descrizione in ogni ambito del fenomeno, a seguire Bolzano, Trento e gli altri partner per i quali il WBL non è ancora una caratterizzazione del sistema e di conseguenza non consente una piena comprensione della sua natura. Anche nei casi di esperienza più consolidata ci sono alcuni elementi per i quali è necessario un approfondimento e un chiarimento: il WBL nel contesto dell'istruzione superiore, l'incidenza dei costi e/o dei finanziamenti.

Un elemento di criticità fronteggiata in fase di lettura dei report è stata la difficoltà data dall'ambiguità concettuale di alcuni termini chiave e dalla complessità metodologica in questo campo. Possiamo sintetizzare dicendo che vi è una notevole variabilità nei quadri legislativi e regolamentari che disciplinano il WBL e che quindi hanno impatto sullo sviluppo e sull'attuazione del WBL. Anche in questo caso i quadri legislativi più articolati e con maggiori specificazioni sono un chiaro punto di riferimento per gli attori che sono legittimati ad agire in una precisa direzione.

Nella nostra piccola casistica e confrontando questa con studi maggiori possiamo dire che il WBL appare più diffuso nei paesi in cui il quadro legislativo prevede che istituti di istruzione superiore e enti di formazione abbiano un certo grado di autonomia, necessario per sviluppare e accreditare i programmi di formazione in relazione a standard chiari di raggiungimento degli obiettivi, delle competenze definite a livello centrale e in raccordo con gli altri principali stakeholder. Per le realtà in fase di start up come Trentino, Friuli e Polonia è indispensabile approfondire il ruolo che hanno i rappresentanti di categoria e le camere.

Nonostante le differenze concettuali nel comprendere il WBL all'interno del nostro lavoro e tra gli Stati membri (cfr i diversi studi sull'argomento), rimane chiaro come in particolare l'apprendistato sia un elemento chiave ma critico del processo e, per cause diverse (tra queste quella di maggior rilievo risulta essere la disponibilità delle aziende), si stanno riducendo le opportunità di accesso ad esso. Inoltre, al fine di ottenere un quadro esatto della dimensione e la portata degli output di WBL, i dati comunicati relativi ai diversi tipi di inserimento lavorativo (per esempio la natura, la durata) sono sicuramente confortevoli in Austria e Germania ma esigono prerequisiti di eccellenza che in Austria e Germania sembra più "semplice" raggiungere perché i ragazzi più deboli rimangono a scuola e non frequentano subito un percorso duale. In realtà come il Trentino, l'Alto Adige per le scuole di lingua italiana, (ma anche il Friuli e la Polonia) il WBL sarebbe più utilizzato per quegli studenti deboli che vanno via da scuola (school leavers) e per i quali, quindi, il WBL quindi rischia di non garantire quel criterio di eccellenza, come in Austria e Germania. Questo è un nodo critico del nostro progetto legato alla tradizione del concetto di apprendistato. L'apprendistato in forma duale del nord Europa è un apprendistato "forte" e orientato all'eccellenza, l'apprendistato professionalizzante italiano, allo stato attuale, è l'ultimo tentativo di coinvolgere giovani deboli nel mondo del lavoro.

Al centro del carattere distintivo del WBL vi è il ruolo dell'organizzazione esterna (ad esempio datore di lavoro o di intermediazione del mercato del lavoro organizzazioni) e dello studente nella pianificazione delle attività di apprendimento e del raggiungimento dei livelli di competenza che rispondano alle esigenze specifiche di un determinato "posto di lavoro". Questo, al momento, sembra o rischia in parte confutare la supremazia del ruolo del VET (CFP) nella progettazione dei curriculum e la validazione delle competenze e sfida gli approcci "convenzionali"/non WBL all'educazione a vari livelli. In alcune realtà (come Germania, Austria e in parte Bolzano e Trento) la regolamentazione è in grado di sostenere un lavoro di partenariato tra istituti e imprese per lo sviluppo del curriculum. In letteratura si riscontra come in alcuni altri paesi ci sia un sistema volontario di collaborazione entro il quale le istituzioni devono spesso affrontare notevoli sfide per coinvolgere i datori di lavoro nello sviluppo di programmi di studio (un esempio nel nostro caso è dato dalla Polonia e dalla Provincia Autonoma di Trento).

Un primo passo fondamentale nel migliorare la flessibilità delle istituzioni (VET e Istruzione) può essere lo sviluppo del concetto di studenti “part-time” con status diverso da studenti a tempo pieno (così come prevede la nuova regolamentazione nazionale), anche se in entrambi i casi gli studenti part-time (perché per l’altra metà del tempo lavorano) e gli studenti full-time dovrebbero poter raggiungere le stesse competenze riconosciute allo stesso modo, in un’ottica di equità e inclusione.

Un ulteriore aspetto della flessibilità è connesso alla capacità di riconoscere quali sono le priorità dell’apprendimento ed essenzializzare i saperi. Austria e Germania si avvicinano a questo approccio, nella seconda fase del progetto sarà approfondito il processo di sviluppo dello stesso. Nell’output 2 del progetto SWORD quindi, questi aspetti saranno chiariti ed esplicitati.

Lo sviluppo del WBL è dunque e rimane una sfida ai modelli tradizionali di VET (school based).

Dai report di Austria e Germania emerge chiaramente che l’implementazione del WBL è sempre associata alla garanzia della qualità dell’istruzione e delle competenze professionali richieste nelle qualificazioni e i relativi livelli. Tuttavia, non sembra esserci un modello unico per la garanzia della qualità esterna, e anche a livello europeo esiste una certa varietà e dinamismo di quality assurance che caratterizza i molteplici approcci al WBL.

La prima necessità dunque che scaturisce dal rapporto come prospettiva di evoluzione del progetto è quella di elaborare un quadro di riferimento che per quanto composito sia comune per disegnare un modello condiviso di “autonomia” delle scuole orientato ad aprire una maggiore interazione decisionale con gli altri attori del sistema duale e a definire in modo preciso e circostanziato quali sono le esigenze prioritarie di insegnamento per le quali va operata una essenzializzazione che sia utile, intelligente, sostenibile e inclusiva.

Possiamo in buona sostanza concludere affermando che:

- la forza e la flessibilità del modello tedesco e austriaco è sicuramente anche il frutto di una stretta relazione di quattro condizioni principali: 1) l’importanza paritetica tra tutti gli attori istituzionali coinvolti (che si avvantaggia anche del consenso e del mandato sociale che sostiene il sistema duale); 2) la responsabilità di cui il datore di lavoro si fa carico per contribuire ad una occupazione diffusa; 3) la responsabilità condivisa nella certificazione delle competenze; 4) una robusta e dettagliata regolamentazione del mercato del lavoro per settori professionali;

- la percentuale di imprese che contribuiscono alla formazione tipo WBL è un indicatore chiave: secondo i dati riportati dai nostri partner e confermati da indagini CEDEFOP precedenti alla nostra rilevazione Austria e Germania assieme a Svezia e Finlandia sono i paesi con la più alta quota di imprese che offrono un qualche tipo di formazione, mentre Italia e Polonia assieme a Grecia e Bulgaria sono tra i paesi con minore contributo delle aziende. Il Friuli-Venezia Giulia e la Provincia Autonoma di Bolzano si discostano positivamente da questo dato mentre nella Provincia Autonoma di Trento il coinvolgimento delle aziende rimane un fattore ancora da sviluppare. Tuttavia, considerando i cambiamenti in corso nel sistema italiano possiamo dire che la svolta per certi versi epocale nella quale potremo vivere ha in sé elementi di convergenza rispetto ai sistemi più affermati nell'ambito del WBL. Certo nel nostro caso si tratterà di comprendere in quali tempi e con quali modalità potrà realizzarsi una più diffusa accettazione delle spese di formazione che l'azienda dovrà sostenere. Si tratterà in buona sostanza di trovare delle forme di mediazione affinché anche le aziende possano comprendere che sostenere una formazione WBL è una forma di investimento già attiva in molti paesi europei, anche se tendenzialmente si registra un calo in tal senso anche nei paesi più virtuosi.

5. “RIFLESSIONI CONCLUSIVE” – quale modello implementare

L'analisi comparata rappresenta lo strumento con il quale SWORD definisce il “quadro conoscitivo” in cui inserire l'elaborazione delle fasi successive del progetto, nelle quali si andranno a modellare e sperimentare le azioni finalizzate allo sviluppo di un approccio integrato, che valorizza le modalità di apprendimento nel contesto lavorativo, anche di tipo transnazionale.

In Italia³ e altrove vi sono segnali di un crescente interesse per il sistema duale tedesco considerato da molti un modo per curare i “mali” del mercato del lavoro (in primis la disoccupazione giovanile, ma anche la preparazione della forza produttiva).

L'analisi comparata realizzata in ambito del progetto SWORD fotografa le pratiche attraverso cui il sistema duale si concretizza in questo momento. Una volta messe in luce le caratteristiche collettive, socioeconomiche, istituzionali, normative e culturali (inclusi i principi pedagogici dominanti) dei diversi contesti regionali e nazionali, i partner SWORD si sono posti la domanda di come esportare il cuore del sistema duale (l'apprendimento basato sul lavoro) e la sua articolata infrastruttura in uno scenario così variegato e spesso profondamente diverso.

È stato trovato un promettente punto di partenza nel lavoro di Prof. Dr. Dieter Euler che in uno studio recentemente commissionato dalla Bertelsmann Stiftung⁴ ha tracciato un modello percorribile per tutti i paesi che desiderano implementare il Sistema duale Tedesco altrove.

Gli studi compiuti su questi temi hanno convinto Dieter Euler che il sistema duale “alla tedesca” può essere un punto di partenza, ma mai di arrivo. Ritiene infatti che sia un'illusione, oltre che un errore, metodologico, l'idea di copiare interamente i riferimenti teorici e pratici di tale modello. È invece necessario compiere una

³ Il documento del Governo Renzi “La buona Scuola” fa riferimento ad esso e auspica una via italiana al sistema duale e il Jobs Act adotta il concetto di sistema duale per l'apprendistato per il conseguimento di un titolo di studio.

⁴ Prof. Dr. Dieter Euler, *Germany's dual vocational training system: a model for other countries? A study commissioned by the Bertelsmann Stiftung*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2013