

**NetWBL - Conferenza Nazionale WBL**

**“L’apprendimento basato sul lavoro: prospettive e potenzialità”**

**Roma, 5 giugno 2015  
Roma Eventi, Via Alibert, 5/a**

**Titolo del paper:  
L’apprendimento basato sul lavoro in Europa**

**Nome Autore**

Eleonora Perotti

CIAPE - Centro Italiano per l’Apprendimento Permanente

Ricerca e formazione continua

Email: *ciape@ciape.it*

Tel: +393475645583

## Sommario

Abstract .....	3
Introduzione.....	4
1. Definizione di apprendimento basato sul lavoro (WBL) e di apprendistato.....	5
2. Revival dell'apprendistato.....	7
3. Trovare occupazione: l'apprendimento sul luogo di lavoro fa la differenza. Le statistiche attuali.....	9
4. L'apprendimento basato sul lavoro visto dalla prospettiva dell'impresa.....	12
5. L'apprendimento basato sul lavoro visto dalla prospettiva del discente .....	14
6. Apprendimento sul luogo di lavoro ed Università .....	16
7. Cambiare mentalità.....	19
Bibliografia.....	21

## Abstract

Il luogo di lavoro rappresenta un ambiente privilegiato per l'apprendimento; le esperienze lavorative ci permettono di crescere sia dal punto di vista professionale che personale attraverso l'acquisizione di competenze tecniche e trasversali spendibili a livello professionale ma anche nella vita di tutti i giorni. Considerando le attuali sfide poste dalla globalizzazione, dallo sviluppo tecnologico continuo e dagli alti tassi di disoccupazione, si sente sempre più il bisogno di rafforzare il collegamento tra contenuti didattici e competenze richieste dal mercato del lavoro, integrando la formazione d'aula con quella sul luogo di lavoro.

La crescente consapevolezza che un apprendimento basato sul lavoro (WBL - Work Based Learning) possa favorire una graduale transizione dalla formazione al lavoro, ha rinvigorito l'interesse nei confronti dell'apprendistato (Comunicato di Bruges), stimolando i paesi europei ad attuare una riforma dei programmi di Istruzione e formazione professionale (IFP) allo scopo di rafforzare il collegamento tra gli istituti di formazione e le imprese. I programmi caratterizzati da una spiccata componente di WBL rappresentano metodi validi per preparare i giovani ad attività professionali specifiche, e dunque favorirne la transizione verso il mondo del lavoro (Wallenborn, 2011, p. 2).

Il WBL presenta numerosi benefici sia per il discente che per il datore di lavoro e può essere attivato a tutti i livelli d'istruzione – iniziale, post-secondaria e terziaria – così come nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale continua. Non è ancora pienamente diffusa, però, la consapevolezza dell'elevato valore aggiunto apportato da questa tipologia di formazione. In molti paesi continua a persistere il bisogno di sviluppare una 'diffusa convinzione che il WBL abbia un significativo valore educativo per un gran numero di studenti' (Bailey et al., 2004).

Per guidare e finanziare queste opzioni occorrono la collaborazione e il coinvolgimento attivo di aziende, sindacati e formatori. I datori di lavoro, in particolare, dovrebbero essere sensibilizzati in merito ai vantaggi di simili programmi, per incoraggiarli a contribuirvi, soprattutto se operanti in settori emergenti o alle prese con un gap di competenze (Cedefop, 2013).

## Introduzione

Tutti noi apprendiamo sul posto di lavoro. Osserviamo i nostri colleghi e li imitiamo. Gli errori che commettiamo ci permetteranno di fare meglio la volta successiva. I lavoratori più esperti ci mostrano in che modo svolgere i nostri compiti. Questo tipo di apprendimento si verifica nella maggior parte dei casi in maniera non sistematica, casuale od occasionale, e non è organizzato in maniera formale, di conseguenza non tutti i lavoratori si troveranno nella condizione di trarne beneficio.

Sono ancora in molti a considerare le scuole, gli istituti d'istruzione e formazione professionale, le università e persino gli asili come importanti luoghi di apprendimento, pur non considerando l'ambiente di lavoro alla stessa stregua. Ciò si verifica nonostante la lunga storia dell'apprendimento basato sul lavoro (WBL – Work Based Learning), che risale al Medioevo, quando le corporazioni artigiane si avvalevano di programmi di apprendistato altamente regolamentati per addestrare i principianti a divenire maestri nel campo da essi prescelto.

D'altra parte, molti datori di lavoro ritengono che i giovani, alla fine del percorso scolastico, non possiedano le competenze pratiche necessarie al mercato del lavoro (Clark e Whitelegg, 1998). Una volta entrato nel mondo del lavoro, ogni soggetto deve continuare il proprio percorso di apprendimento in modo da tenere il passo con la natura mutevole del lavoro. Pertanto l'apprendimento non dev'essere più considerato come una fase preparatoria all'occupazione, ma piuttosto come parte integrante della vita lavorativa (Nijhof e Nieuwenhuis, 2008). Queste sono solo alcune delle considerazioni che hanno determinato un maggiore riconoscimento, nell'ambito del dibattito accademico, dell'importanza dei processi di apprendimento che hanno luogo in ambito lavorativo.

Il luogo di lavoro costituisce, infatti, un ambiente di apprendimento privilegiato: se è vero che il contesto scolastico rappresenta il luogo ideale per apprendere le nozioni teoriche, l'esperienza sul luogo di lavoro è spesso necessaria per 'applicare la teoria alla vita reale' (Field et al., 2009). Inoltre, il posto di lavoro offre ai discenti l'opportunità di sviluppare capacità trasversali e acquisire esperienze ed abilità professionali e tecniche. L'apprendimento sul luogo di lavoro è in gran parte legato alla natura dei compiti che il discente è chiamato a svolgere (attività professionali, necessità di affrontare i problemi, far fronte a situazioni impreviste, gestire i rapporti sociali con colleghi e clienti). La misura con cui i discenti acquisiscono le competenze richieste varia in maniera significativa da un luogo di lavoro ad un altro, e dipende dalle situazioni che si trovano ad affrontare e dal supporto che ricevono.

## 1. Definizione di apprendimento basato sul lavoro (WBL) e di apprendistato

Sono molti i termini utilizzati intercambiabilmente a livello europeo per rappresentare il concetto di apprendimento basato sul lavoro, come ad esempio: apprendimento integrato al lavoro, apprendimento sul luogo di lavoro, apprendimento connesso all'attività professionale, formazione professionale, formazione flessibile, metodo di apprendimento sperimentale, apprendimento localizzato, apprendimento basato sulle competenze, apprendimento basato sull'analisi e la risoluzione dei problemi. Tale varietà genera una certa confusione su cosa il WBL significhi concretamente in alcuni contesti e sulla forma che esso dovrebbe assumere affinché l'apprendimento possa essere effettivamente conseguito.

In letteratura il WBL viene frequentemente descritto come l'insieme di pratiche formative che si differenziano da quelle basate sulla formazione d'aula. Il WBL rappresenta l'apprendimento che si verifica in un reale ambiente di lavoro, attraverso la partecipazione alle attività lavorative, a prescindere dal fatto che i discenti siano giovani, studenti, disoccupati o occupati, e che vengano o meno retribuiti.

L'apprendimento basato sul lavoro si riferisce alla formazione scaturita dallo svolgimento di un'attività lavorativa vera e propria, che conduce alla produzione di beni e servizi reali.

Il WBL si può rintracciare in tutti i livelli d'istruzione – iniziale, post-secondaria e terziaria – e nell'istruzione e formazione professionale continua. Tuttavia, la percentuale effettiva di apprendimento che ha luogo sul posto di lavoro può variare considerevolmente in termini d'intensità e frequenza, passando dall'apprendistato agli eventi di familiarizzazione alla vita lavorativa.

È utile classificare i vari regimi di apprendimento basato sul lavoro nei seguenti modelli principali:

1. Il primo modello è quello degli apprendistati o schemi di alternanza, i quali prevedono lunghi periodi trascorsi dagli studenti all'interno delle aziende, in una condizione di totale integrazione nel contesto aziendale. Queste forme di rapporto formativo e professionale sono generalmente regolate attraverso un contratto con il datore di lavoro che prevede una forma di retribuzione. Si tratta di periodi complementari e che si alternano (su base settimanale/mensile/annuale) all'istruzione ricevuta all'interno degli istituti scolastici e formativi.
2. Il secondo modello è quello dei periodi di formazione nelle aziende. Con questa definizione si fa riferimento a tirocini e work-placement che sono generalmente previsti dai programmi formativi secondari e/o universitari, programmi obbligatori per gli studenti e che generalmente corrispondono al 25-30% dell'intero programma di studi intrapreso.
3. L'ultimo modello è quello corrispondente alle forme di apprendimento basate sul lavoro che sono integrate nel programma di formazione, quali l'uso di laboratori, cucine, workshop e altre "simulazioni" dell'ambiente imprenditoriale e professionale.

### Primo modello: quando il discente è un dipendente

#### L'apprendistato formale

L'apprendistato costituisce il completamento di un percorso formativo o programma d'istruzione nell'ambito del sistema d'istruzione formale. Il periodo di apprendimento si alterna tra momenti di formazione pratica sul luogo di lavoro (all'interno o all'esterno degli uffici aziendali) e di formazione generale/teorica presso un istituto d'istruzione o un centro di formazione (su base settimanale, mensile o annuale).

L'apprendistato formale ha le seguenti caratteristiche.

- Il discente è legalmente un lavoratore e riceve una remunerazione (stipendio o indennità). Questo salario generalmente riflette la minore produttività di un apprendista rispetto ad un lavoratore esperto, specialmente nel primo periodo del percorso di apprendistato, e il costo che il datore di lavoro sostiene nell'erogare la formazione.
- L'apprendistato rappresenta una delle componenti di un programma d'istruzione formale.
- Viene sottoscritta una convenzione o comunque un accordo formale, firmato dal discente e dal datore di lavoro (e in alcuni casi anche dall'ente di formazione che eroga la formazione d'aula o dai genitori del discente). Il contratto solitamente specifica la durata del periodo d'impiego e di formazione, il periodo di validità dell'accordo (da un minimo di sei mesi fino ad un massimo di sei anni) e le responsabilità di ogni parte (ad esempio apprendere, offrire un impiego, trasmettere determinate abilità, assicurare una frequenza regolare, etc).  
Il periodo coperto dal contratto include sia il lavoro svolto all'interno dell'impresa che la formazione erogata in aula. L'apprendista viene coinvolto nelle normali operazioni di un'impresa.  
Queste disposizioni sono supportate da leggi e regolamenti specifici.
- Normalmente l'apprendistato formale presenta le seguenti caratteristiche aggiuntive: viene dedicato più tempo alla formazione sul posto di lavoro rispetto a quella d'aula; è rilasciato un certificato riconosciuto, che rappresenta una qualifica per lo svolgimento di una specifica professione o insieme di professioni. Solitamente tale certificato viene rilasciato da un organismo governativo responsabile per la formazione professionale, ma le qualifiche di apprendistato possono essere rilasciate anche da un istituto d'istruzione e formazione, o da enti datoriali.

### **L'apprendistato informale**

Gli apprendistati informali sono modelli formativi non formalmente regolati dai governi e dalle parti sociali, ma che seguono usi e costumi locali. Questi di solito non prevedono una formazione d'aula, ed il rapporto tra apprendista ed artigiano esperto normalmente è guidato da un accordo sociale informale. In questo accordo, che può essere sia scritto che orale, l'artigiano qualificato si impegna, nel corso di un periodo di tempo significativo - di solito compreso tra uno e quattro anni, a trasmettere all'apprendista tutte le abilità rilevanti per la sua attività, mentre l'apprendista si impegna a contribuire in modo produttivo al lavoro dell'impresa. La formazione è integrata al processo di produzione e gli apprendisti imparano lavorando a fianco dell'artigiano esperto.

### **Secondo modello: quando il discente è uno studente**

#### **Tirocinio, work-placement, alcuni programmi di alternanza scuola-lavoro, progetti educativi di tipo cooperativo e schemi simili**

Questo tipo d'impostazione presenta alcune caratteristiche peculiari.

Essa generalmente prevede che lo studente trascorra la maggior parte del tempo in aula, e la dimensione lavorativa è più marginale.

- In molti casi gran parte della responsabilità del programma resta alla scuola o all'università, e non alle parti sociali o alle singole imprese.
- Il calendario della scuola o dell'università ed il periodo riservato alle vacanze spesso influenzano e delimitano la quantità di tempo che gli studenti trascorrono sul posto di lavoro.

### **Terzo modello: apprendimento basato sulla simulazione del lavoro**

Ci si riferisce in questo caso a un'impresa fittizia creata dalle scuole con l'intenzione di realizzare una simulazione realistica di un'attività economica. Tale esercitazione potrebbe prevedere che gruppi di studenti siano chiamati a svolgere attività che replicano le operazioni e le sfide di un'impresa reale. Essa può essere realizzata online, oppure direttamente presso la scuola o l'università. In alcuni casi non vengono prodotti beni e servizi reali, mentre in altri ciò avviene, ed i prodotti e servizi realizzati sono successivamente venduti. Simulazioni di questo tipo possono essere chiamate imprese pratiche, imprese virtuali o simulate o – più comunemente imprese orientate alla formazione.

## 2. Revival dell'apprendistato

Negli ultimi anni abbiamo assistito ad un rinnovato interesse per l'apprendistato, sulla base del successo del 'sistema di tipo duale di istruzione e formazione professionale (IFP)' in cui la formazione d'aula presso un ente di formazione è combinata con l'apprendimento sul luogo di lavoro presso un'azienda. Questo schema è considerato un'opzione attraente, particolarmente nella prospettiva delle attuali sfide in corso: elevati tassi di disoccupazione giovanile e vincoli al bilancio pubblico aggravati dalle crisi economiche, globalizzazione e continui sviluppi tecnologici risultanti dalla rapida evoluzione delle esigenze del mercato del lavoro, diseallineamento del mercato del lavoro che causa simultaneamente *gap* di competenze e disoccupazione.

Le forme di apprendimento basate sull'apprendistato presentano diversi vantaggi. Esse contribuiscono a sviluppare le abilità rilevanti per il mercato del lavoro e dunque, apportano benefici alle imprese, ai loro lavoratori, e più in generale all'economia e alla società. L'apprendistato rappresenta uno strumento importante (anche se non necessariamente sufficiente) per migliorare la transizione dei giovani verso il mercato del lavoro. Si è notato che i paesi con solidi sistemi di IFP e schemi di apprendistato consolidati (es. Austria, Danimarca, Germania e Svizzera) tendono a registrare risultati migliori in termini d'impiego giovanile, e una più rapida transizione verso il mercato del lavoro. Inoltre va menzionato che in alcuni paesi l'apprendistato costituisce anche un modo per incrementare/adequare le abilità degli adulti (es. in Australia, Danimarca e Inghilterra un numero sostanziale di apprendisti è costituito da individui di età superiore ai 30 anni).

Il rinnovato interesse per l'apprendistato si evince anche dall'agenda UE. Il **Comunicato di Bruges** menziona che *“l'apprendimento basato sul lavoro è un modo per permettere agli individui di sviluppare il proprio potenziale. La componente lavorativa contribuisce in maniera sostanziale a sviluppare un'identità professionale ed incrementare l'autostima individuale (...). Un programma di IFP in grado di assicurare risultati e che permette di acquisire formazione tanto al di fuori che sul posto di lavoro (...) può di conseguenza contribuire fortemente alla coesione sociale nelle nostre società”* (Bruges Communiqué, 2010).

Il Comunicato enfatizza la rilevanza dei programmi di IFP per il mercato del lavoro, sottolineando che l'occupabilità di un diplomato IFP dovrebbe essere potenziata attraverso la cooperazione ed il partenariato tra le parti sociali, le imprese, gli istituti di formazione ed istruzione, i servizi per il collocamento, le autorità pubbliche, le organizzazioni di ricerca e gli altri stakeholder rilevanti, allo scopo di assicurare un miglior collegamento tra le necessità del mercato del lavoro e lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze. Il Comunicato stabilisce che:

- L'apprendimento sul luogo di lavoro realizzato in partenariato con le imprese e le organizzazioni non-profit dovrebbe divenire una caratteristica di tutti i corsi di IFP iniziale;
- I paesi partecipanti dovrebbero supportare lo sviluppo di una formazione basata sull'apprendistato ed aumentare la consapevolezza rispetto alle sue potenzialità.

La recente comunicazione della Commissione Europea 'Ripensare l'Istruzione' (Novembre 2012) evidenzia l'importanza dell'IFP e del 'sistema duale' come priorità chiave per l'UE.

Inoltre, il Consiglio Europeo del 7-8 febbraio 2013 ha invitato la Commissione a stabilire l'Alleanza Europea per l'Apprendistato (che riunisce Stati Membri dell'UE, parti sociali, imprese, altri attori rilevanti e la Commissione Europea) nello sviluppo di schemi di apprendistato/apprendimento sul luogo di lavoro di elevata qualità.

Molti paesi hanno avviato o espresso l'intenzione di stabilire/espandere i sistemi di apprendistato, dal momento che riconoscono che le sedi di lavoro, a prescindere dal fatto che si tratti di uffici, fabbriche, negozi o cantieri, sono divenuti luoghi di apprendimento sempre più importanti. L'apprendimento permanente, che ci piaccia o no, è divenuto una necessità, visto lo sviluppo delle nuove tecnologie e dei processi lavorativi, ma anche in seguito al cambiamento di politiche e regolamenti. L'evoluzione continua dei bisogni dei consumatori, della domanda e dei mercati globali costituiscono ulteriori fattori veicolanti la domanda di apprendimento permanente.

Tuttavia, la possibilità che l'adozione e l'espansione dei sistemi duali di IFP abbia successo rappresenta una vera sfida. Ciò richiede, infatti, che siano identificate le condizioni/i principi necessari per la realizzazione di schemi di apprendistato moderni e di successo (per esempio attraverso l'individuazione dei fattori chiave che ne decretano il successo nei paesi che vantano sistemi di tipo duale avanzati), e che venga effettuata un'attenta analisi delle opportunità e degli ostacoli caratterizzanti il contesto nazionale/locale di un particolare paese, con l'individuazione di differenti opzioni per l'impostazione dell'apprendistato e la valutazione della loro fattibilità.

L'OCSE (2010) raccomanda chiaramente di effettuare, nell'ambito dei percorsi di IFP iniziale, un sostanziale ricorso alla formazione sul luogo di lavoro e specifica che tale formazione debba essere di elevata qualità ed incoraggiare la partecipazione sia dei datori di lavoro che degli studenti. La Banca Mondiale richiede 'competenze, non solo diplomi' (Sondergaard et al., 2012) e la Commissione Europea (2010a) suggerisce che l'utilizzo di differenti forme di WBL dovrebbe essere rafforzato allo scopo di 'massimizzare la rilevanza dell'utilizzo dell'IFP per rispondere ai bisogni del mercato del lavoro'.

*‘Il revival dell'apprendistato può avere successo solo se i discenti e le imprese adottano tale tipologia di formazione - ciò rappresenta una sfida, in particolare in paesi con alti tassi di disoccupazione giovanile o una scarsa presenza di programmi basati sull'IFP’ sottolinea Mr Calleja (CEDEFOP).*

*Egli enfatizza che ‘anche se la maggior parte della formazione e dell'istruzione che avviene sul luogo di lavoro non può creare occupazione sufficiente, l'apprendistato ed altre forme di apprendimento sul lavoro possono fornire una formazione di elevata qualità ed aiutare a riconnettere i risultati della formazione alle abilità richieste dai datori di lavoro.’*



### 3. Trovare occupazione: l'apprendimento sul luogo di lavoro fa la differenza. Le statistiche attuali

Secondo una ricerca del Cedefop *‘i datori di lavoro attribuiscono un certa importanza all’esperienza lavorativa, e nei paesi in cui i programmi di IFP sono ben sviluppati, prevedono un apprendimento basato sul lavoro e sono guidati congiuntamente dalle parti sociali, l’esperienza professionale garantisce migliori riscontri sul mercato del lavoro per i diplomati IFP.’*

I giovani in possesso di certificati attestanti l’istruzione e la formazione sul luogo di lavoro, vantano tassi d’occupazione più elevati rispetto a quelli che provengono da una formazione di tipo generico o da programmi IFP totalmente o principalmente basati sulla formazione d’aula. James Calleja, il direttore del Cedefop, nel convegno di verifica della Commissione Europea tenutosi a Brussels (11-12 Febbraio) ha affermato, come possiamo notare dalla figura 1, che: *“la percentuale di diplomati occupati che hanno ottenuto il diploma attraverso l’istruzione secondaria e post-secondaria, non-terziaria, basata sull’apprendimento sul luogo di lavoro (o basata sul lavoro in combinazione con attività da svolgere in aula) è visibilmente più alta (78,3% della popolazione totale). All’interno di tale gruppo, la porzione d’individui inattivi è solo del 10,9% del totale. Al contrario quando l’IFP si svolge principalmente in aula, il tasso di occupazione per i diplomati è del 53,4% e la porzione di persone inattive aumenta di circa un terzo”.*

Questa composizione suggerisce che programmi di IFP che diano preminenza agli aspetti relativi al lavoro, assicurano riscontri più solidi (e migliori) sul mercato del lavoro per il gruppo dei più giovani.

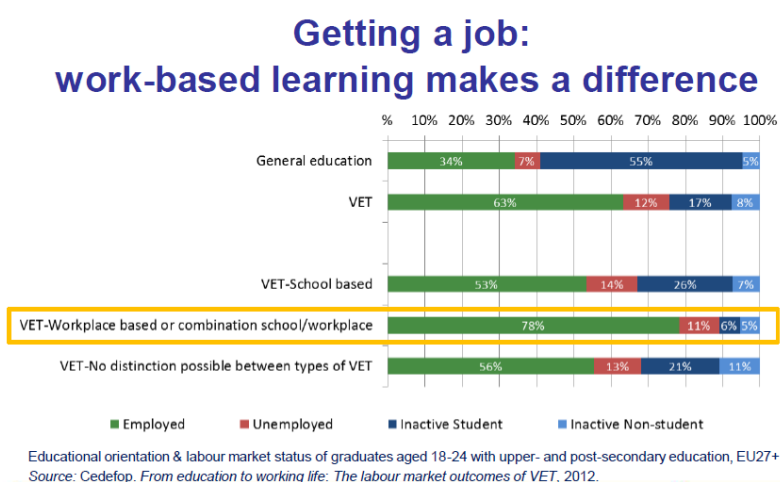


Figura 1 | Tipologia d’istruzione e situazione lavorativa per i diplomati di età compresa tra i 18 e i 24 anni con un’istruzione superiore e post-secondaria nell’UE 27

Fonte: Cedefop: *From education to working life: The labour market outcomes of VET, 2012*

Questa osservazione comporta chiare implicazioni politiche. L’IFP sembra rappresentare un mezzo efficace per permettere ai più giovani di trovare lavoro, portando la formazione sul luogo di lavoro nell’ambito dell’istruzione.

La mancanza d’esperienza lavorativa e delle relative abilità e competenze costituisce uno dei fattori che contribuisce al ‘deficit di abilità’ conosciuto dall’UE di oggi. Mentre 5,6 milioni di giovani nell’UE soffrono le conseguenze della disoccupazione, il 36% dei datori di lavoro afferma di avere difficoltà ad identificare nuovi dipendenti in possesso delle abilità richieste. Vi è dunque senza dubbio qualcosa che non funziona. Il bisogno di identificare, adattare ed adottare pratiche in grado di risolvere questo gap è di conseguenza urgente.

La soluzione può essere identificata in parte in sistemi IFP di elevata qualità, in cui la partecipazione attiva dei datori di lavoro e la preminenza della componente relativa alla formazione sul luogo di lavoro facilitano la transizione degli individui verso il lavoro, trasferendo loro le conoscenze, le abilità e le competenze di cui hanno bisogno affinché i loro primi passi nel mercato del lavoro abbiano successo.

I paesi che dispongono di sistemi di IFP attraenti, ed in particolare quelli con sistemi di apprendistato consolidati, tendono in generale a realizzare migliori performance in termini di occupazione giovanile. Austria, Danimarca, Germania e Svizzera hanno dimostrato successo nell’avviare i giovani sul mercato del lavoro, inoltre questi paesi vantano un basso tasso di disoccupazione giovanile. Nel 2010, quando in generale nell’Unione Europea il 20,9% dei giovani di età compresa tra i 15 ed i 24 anni risultava essere disoccupato, la disoccupazione giovanile in Austria e Germania si attestava al di sotto del 10% (Eurostat LFS, del 2012). Austria, Danimarca e Germania registrano inoltre una bassa percentuale di giovani che sperimentano periodi di disoccupazione più lunghi (Quintini et al., 2007).

Realizzare la formazione sul luogo di lavoro piuttosto che in aula presenta diversi vantaggi. Prima di tutto, vi sono aspetti specifici della formazione sul luogo di lavoro che sono difficili da replicare in un processo di apprendimento basato sui tradizionali metodi d'insegnamento, in particolare l'utilizzo di strumentazioni all'avanguardia ed un focus sullo sviluppo di abilità pratiche e trasversali, come la capacità di relazionarsi con i clienti. In secondo luogo, la formazione sul luogo di lavoro migliora il flusso reciproco di conoscenze ed informazioni che può avvenire tra i datori di lavoro ed i dipendenti, aumentando di conseguenza le possibilità che ai lavoratori venga offerto un lavoro. Terzo, l'effetto diretto sulla produzione che i tirocinanti spesso apportano, indica chiaramente il valore che i programmi IFP trasferiscono sul mercato.

### **Facilitare la transizione dall'istruzione al lavoro**

Per facilitare il passaggio dall'istruzione al lavoro, i giovani devono poter sviluppare abilità e competenze rilevanti per l'attività lavorativa e comprendere le differenze tra contesto educativo e formativo e mondo del lavoro. Il WBL e le misure di familiarizzazione alla vita lavorativa, come lo stage, il tirocinio ed i programmi di tutoraggio, aiutano a preparare i giovani al mondo del lavoro. Un'esperienza di lavoro reale fornisce agli studenti non solo l'opportunità di sviluppare abilità professionali ma anche quella di comprendere l'ambiente di lavoro, le implicazioni occupazionali e le possibilità di formazione (Cedefop, 2010; Yasso, 2000).

I programmi basati sul WBL—in particolare sull'apprendistato—sono metodi validi per preparare i giovani ad attività professionali specifiche, e dunque i risultati di un apprendimento di questo tipo sono in grado di favorire la transizione verso il mondo del lavoro (Wallenborn, 2011, p. 2). Da un lato, ciò è dovuto alla circostanza che il WBL rappresenta un modo particolarmente efficace per sviluppare alcune abilità e competenze, ma un ruolo è giocato anche dal fatto che i datori di lavoro ricercano caratteristiche in grado di distinguere un candidato da un altro e considerano le precedenti esperienze lavorative come un punto di forza. In aggiunta, in molti casi, il WBL viene percepito come un'opportunità per individuare, formare e successivamente assumere i candidati migliori.

### **Evidenze dei risultati (positivi) derivanti da un rapido ingresso nel mondo del lavoro**

In Germania il 50% degli ex-apprendisti viene mantenuto nell'azienda che ne ha curato la formazione (Berger e Pilz, 2009), mentre in Belgio (Flanders) il 75% degli apprendisti (nella fase iniziale del percorso di IFP) viene assunto dall'impresa ospitante e la metà di questi rimane in azienda per più di tre anni (De Rick, 2008). In Olanda, a circa il 70% degli apprendisti viene offerto un lavoro dall'azienda che li ospita e circa la metà di essi sono ancora in azienda un anno e mezzo dopo il diploma (Smits e Stromback, 2001).

In Francia gli apprendisti, in particolare di sesso maschile, hanno maggiori possibilità di trovare occupazione al loro primo ingresso nel mercato del lavoro rispetto agli studenti provenienti da un programma di IFP basato sulla formazione d'aula, in quanto spesso le aziende ospitanti procedono all'assunzione dei tirocinanti (Bonnal et al., 2002, citato in Hoeckel, 2008).

L'apprendistato può anche incoraggiare il lavoro autonomo tra i giovani. In Inghilterra, ad esempio, i risultati dell'indagine sulla Forza Lavoro mostrano che gli ex-apprendisti tra i 25 ed i 27 anni hanno circa tre volte più possibilità di avviare un proprio business rispetto ai pari provenienti da altri percorsi formativi: il 18,3% degli ex-apprendisti avvia un'impresa rispetto a solo il 6,3% dei giovani con altri background educativi.

Conseguentemente, la progettazione e la struttura dei programmi di IFP dovrebbe essere migliorata con l'intento di rafforzare i collegamenti tra gli istituti di formazione e le imprese, conformemente con il Comunicato di Bruges sullo sviluppo della cooperazione europea nell'IFP, e le imprese dovrebbero essere incoraggiate a partecipare più attivamente alla progettazione dei programmi formativi così come ad avvalersi della collaborazione degli insegnanti al fine di integrare la formazione sul posto di lavoro.

Nonostante gli impegni presi, la predisposizione di programmi di apprendistato e tirocinio nei paesi dell'UE continua ad essere scarsa. Il quadro varia enormemente da paese a paese. Solo il 33% degli studenti che frequentano programmi di IFP di livello secondario sono impegnati in percorsi d'apprendistato in senso stretto. 24 paesi dell'UE hanno predisposto programmi che prevedono che i discenti trascorrono più del 50% del tempo nell'apprendimento sul luogo di lavoro, ma gli obiettivi di tali schemi variano ampiamente. In Austria, Danimarca e Germania, l'apprendimento basato sul lavoro (tipicamente apprendistato) è predominante, e coinvolge più del 30% degli studenti. In alcuni paesi, come Spagna e Portogallo, questi programmi sono invece meno comuni (figura 2).

Table 2.2 Estimate of number of students in Apprenticeship-type studies by EU 27 Member States, secondary education, 2009 (thousands) (\*)

	Apprenticeship students (according to national definitions) (1)	Apprenticeship-type scheme students (2)	Total Apprenticeship-type students (1+2)
Austria	132.0	170.0	302.0
Belgium	22.2	613.3	635.6
Bulgaria	1.3	163.5	164.8
Cyprus	0.3	0.9	1.2
Czech Republic	-	347.4	347.4
Denmark	95.0	-	127.7
Estonia	0.6	-	0.6
Finland	70.0	181.9	251.9
France	427.7	605.6	1,033.2
Germany	1,659.3	25.4	1,684.7
Greece	14.0	-	14.0
Hungary	45.6	10.9	56.5
Ireland	26.2	30.0	56.2
Italy	644.6	976.6	1,621.2
Latvia	0.4	34.9	35.3
Lithuania	0.3	22.4	22.7
Luxembourg	7.3	6.0	13.3
Malta	0.7	7.0	7.7
Netherlands	171.9	351.8	523.8
Poland	-	851.1	851.1
Portugal	14.6	110.0	124.7
Romania (**)	-	-	-
Slovakia	2.0	-	2.0
Slovenia	64.2	-	64.2
Spain	-	271.3	271.3
Sweden	7.0	170.9	177.9
United Kingdom	279.7	749.1	1,028.8
European Union (27 countries)	3,686.9	5,700.2	9,419.8

(\*) Data excludes ISCED level 5 studies, with the only exception of the French data on apprentices.

(\*\*) No data available for apprenticeship students in Romania since the implementation of this type of training is very recent in time

Figura 2 | Numero stimato di studenti di percorsi di apprendistato nell'ambito dell'istruzione secondaria nell'UE 27

Fonte: Eurostat, *National case study country reports and CEDEFOP's ReferNet reports and Information and data on apprenticeship schemes of the LLP Committee* (LLP/076/2009).

Sono necessari numerosi sforzi per investire nell'espansione dell'offerta di apprendistato e tirocinio nei paesi in cui le opportunità per queste tipologie di formazione rimangono molto limitate.

#### 4. L'apprendimento basato sul lavoro visto dalla prospettiva dell'impresa

##### I benefici del WBL per i datori di lavoro

Il WBL ha il potenziale di offrire ai datori di lavoro diversi benefici. La figura 3 ci mostra le diverse tipologie di benefici, che vanno da quelli di tipo finanziario (es. incremento della produttività) a quelli non finanziari (es. innalzamento del morale dello staff), e da benefici immediati (es. acquisizione delle abilità richieste dal tipo d'impiego) a benefici a medio termine (es. riduzione nel turnover del personale) e a lungo termine (es. aumento della profittabilità e miglioramento dei risultati di business).

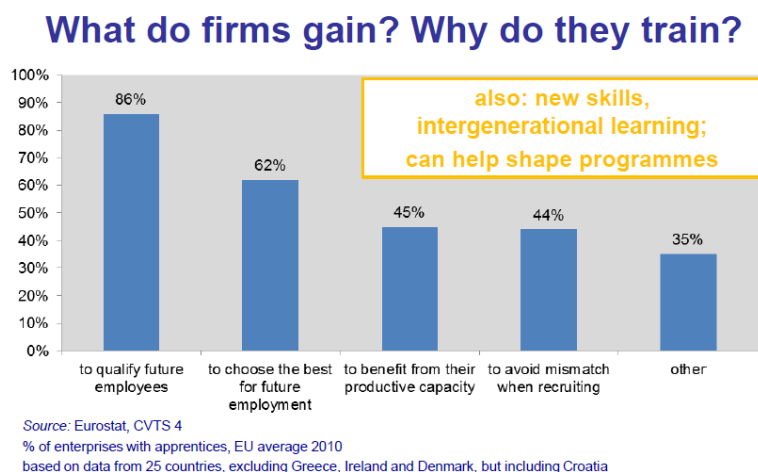


Figura 3 | Percentuale d'impresa ospitanti apprendisti, media UE 2010 basata su dati provenienti da 25 paesi, esclusa la Grecia, l'Irlanda e la Danimarca, ma inclusa la Croazia

Fonte: Eurostat, CVTS 4

Tuttavia, molti datori di lavoro non sono consapevoli dei potenziali benefici che la predisposizione di programmi di WBL potrebbe apportare al proprio business, inoltre l'incidenza di questi programmi varia a seconda del settore e della dimensione dell'impresa. Se più datori di lavoro devono essere motivati ad adottare percorsi di WBL, essi non hanno solo bisogno di essere consapevolizzati ma anche convinti dei benefici a cui la loro predisposizione potrebbe condurre.

Di seguito troviamo alcune delle argomentazioni chiave per incentivare l'impegno verso il WBL, evidenziate da ricerche accademiche e studi condotti sui datori di lavoro.

- **Aumento della produttività.** Dalla maggior parte degli studi europei emerge che il WBL ha un impatto significativo sulla produttività, anche se il ritorno stimato dell'investimento può variare notevolmente. Nell'ambito di alcuni studi, i datori di lavoro che hanno assunto coloro che avevano preso precedentemente parte a programmi di WBL, affermano che questi dipendenti necessitano di una minore formazione, le loro prestazioni sono migliori e le loro competenze maggiori rispetto a quelle possedute dalle altre reclute. Inoltre, i risultati delle ricerche indicano che la qualità del lavoro degli apprendisti tende ad essere migliore rispetto a quella dei non-apprendisti che ricoprono la stessa posizione. Fin dall'inizio, agli apprendisti vengono forniti i giusti strumenti e la formazione per lo svolgimento del loro lavoro inoltre essi sono attentamente monitorati e controllati. Come risultato, tenderanno ad essere più attenti alla qualità del lavoro svolto rispetto ai non-apprendisti (Hogarth et al., 2005). Ad esempio, una ricerca condotta da BAE Systems - una grande azienda internazionale che opera nel settore della difesa e della sicurezza aerea - ha concluso che gli apprendisti che hanno completato il loro percorso di formazione svolgono i compiti che gli vengono assegnati per la prima volta in maniera corretta ad un tasso del 25% superiore rispetto ai non-apprendisti (Kenyon, 2005; Wainer, 2006).
- **Impatto sul processo di selezione.** Il WBL permette ai datori di lavoro di capire se i partecipanti sono in possesso delle caratteristiche necessarie per lo svolgimento del lavoro. Inoltre dà loro la possibilità di reclutare i migliori talenti, riducendo così i costi del processo di selezione da attuare verso l'esterno e quelli relativi all'adattamento all'interno dell'impresa. L'opportunità di conoscere i futuri dipendenti può essere un importante fattore motivazionale per i datori di lavoro che s'impegnano nella realizzazione di programmi di WBL, anche per le forme meno intensive, come i tirocini e gli schemi di familiarizzazione al lavoro. Secondo un sondaggio condotto sui datori di lavoro, realizzato dal ministero federale dell'Istruzione e della ricerca tedesca, nel 2003, circa tre quarti delle aziende ha affermato che i programmi di apprendistato hanno concesso loro l'opportunità di scegliere i migliori apprendisti ed evitare di commettere errori in merito alle assunzioni.

- **Miglioramento dell'immagine aziendale.** Secondo gli studi analizzati, in alcuni paesi i datori di lavoro ritengono che la partecipazione a programmi di WBL migliori la reputazione dell'impresa, mentre in altri ciò non sembra avere alcun riscontro. Questo è particolarmente vero per le imprese più grandi, le quali ritengono che l'apprendistato migliori la propria immagine aziendale agli occhi del pubblico, dei clienti e dei fornitori, rendendo l'azienda più attraente per potenziali dipendenti di elevato livello (Ebbinghaus e Ulmer, 2009).
- **Capacità di mantenere lo staff all'interno dell'impresa e soddisfazione lavorativa.** La ricerca indica che i lavoratori che hanno ricevuto la loro formazione in azienda, hanno più probabilità di rimanere con quel datore di lavoro in quanto essi percepiscono un senso di fedeltà o di dovere nei suoi confronti, e intravedono maggiori possibilità di sviluppo personale e professionale. Le imprese sanno che offrire opportunità di formazione rappresenta anche un modo per mantenere al loro interno il proprio staff. In alcune aziende e gruppi composti da apprendisti registrano i livelli più alti di soddisfazione tra i dipendenti dell'impresa. Ad esempio, nel 2005 il tasso di soddisfazione dei dipendenti era, per gli apprendisti della compagnia Britannica di telecomunicazioni BT, circa l'85%; più elevato rispetto al tasso di ogni altro team (Hogarth et al., 2005).
- **Possibilità di rispondere al deficit di competenze.** Le carenze ed i divari nelle competenze hanno una serie di conseguenze negative. Le aziende potrebbero perdere importanti affari o essere costrette a rinunciarvi, inoltre tali carenze potrebbero ritardare lo sviluppo di nuovi prodotti o servizi e condurre ad un aumento nei costi di gestione. Il WBL può essere utilizzato come strategia efficace per rispondere al problema dell'inadeguatezza delle abilità e per assicurare la disponibilità di lavoratori competenti attraverso l'investimento nella forza lavoro futura. In Germania, un'indagine condotta su 15.000 imprese ha rilevato che l'apprendistato rappresenta, per sei imprese su dieci, un mezzo molto importante per soddisfare il bisogno futuro di personale (Ebbinghaus and Ulmer, 2009). Ciò è dovuto al fatto che l'apprendistato permette ai tirocinanti di sviluppare abilità che gli consentono di affrontare problemi imprevisti e situazioni di vita lavorativa reali (Raurer, 2005).

Tuttavia, il WBL implica anche alcuni costi per le imprese. Questi includono qualsiasi remunerazione o indennità corrisposta agli apprendisti così come i costi associati alla loro supervisione e tutoraggio, agli strumenti e ai materiali messi a loro disposizione, all'amministrazione e alle altre tipologie di spese. La figura 4 ci permette di confrontare la percentuale di apprendisti che vengono impiegati in media nelle imprese dei vari paesi europei con i costi ad essi associati calcolati in percentuale dei costi di lavoro dei dipendenti.

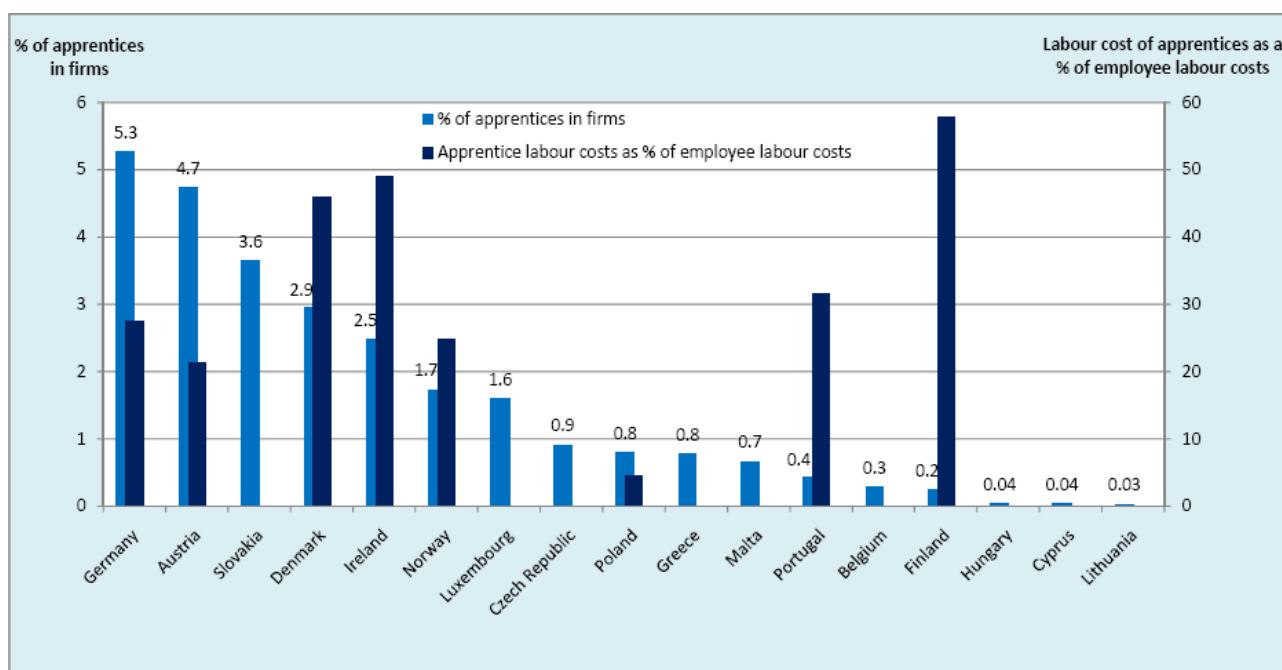


Figura 4 | Confronto tra la percentuale di apprendisti presenti nelle imprese dei vari paesi europei ed il costo del lavoro degli apprendisti come percentuale del costo del lavoro dei dipendenti

Fonte: Cedefop calculations based on Eurostat's Labour cost survey, 2008 data.

La domanda chiave è se i benefici superano i costi. Studi condotti in un certo numero di paesi con programmi di WBL ben sviluppati, hanno mostrato che i rendimenti produttivi scaturenti dall'apprendistato superano i costi di formazione, anche se i costi netti sono inizialmente più alti a causa della minore produttività degli apprendisti nelle prime fasi del percorso di formazione. Nella maggior parte dei casi, l'apprendistato è profittevole in quanto le imprese alla fine sono in grado di trarne un beneficio netto.

## 5. L'apprendimento basato sul lavoro visto dalla prospettiva del discente

### I benefici del WBL per i discenti

Un vantaggio chiave per coloro che prendono parte a percorsi di WBL è costituito dal fatto che essi sviluppano la loro professionalità non solo attraverso l'acquisizione di abilità tecniche e competenze personali e sociali, ma anche attraverso la socializzazione sul posto di lavoro. La misura in cui tali competenze vengono acquisite varia significativamente da un luogo di lavoro all'altro e dipende dalle situazioni a cui i discenti vengono esposti e dal supporto che ricevono.

- **Abilità specialistiche, competenze tecniche e conoscenze tacite.** Il WBL rappresenta un metodo efficace per lo sviluppo della professionalità, delle abilità e delle competenze rilevanti per una particolare professione o uno specifico posto di lavoro. A causa della stretta correlazione esistente tra l'apprendimento, le attività lavorative reali e la natura dei meccanismi che sottendono il WBL (apprendere tramite l'osservazione e la pratica), lo sviluppo di abilità tecniche e di conoscenze relative all'attività svolta va di pari passo con l'acquisizione di conoscenze tacite (know-how e conoscenze procedurali) tipiche di ogni occupazione, tanto accademica che non accademica. Le abilità generate tramite il WBL sono intensificate dal coinvolgimento diretto nel processo produttivo rispetto a quanto avviene con programmi IFP basati sulla formazione d'aula, in quanto nel primo caso i discenti hanno la possibilità di familiarizzare sia con i metodi di produzione che con condizioni di lavoro caratterizzanti un reale – e normalmente economicamente redditizio – luogo di lavoro' (Ryan, 2011, pp. 2-3). Inoltre, Brennan (2009) ha sottolineato che ci si aspetta in maniera crescente che i lavoratori avranno bisogno di abilità tecniche di livello più elevato per operare con tecnologie avanzate, le quali caratterizzano i moderni luoghi di lavoro. A causa del ritmo sostenuto del cambiamento tecnologico e dell'incremento della specializzazione, si sostiene che l'acquisizione di (alcune) abilità tecniche di più alto livello potrebbe essere ottenuta più efficacemente sul luogo di lavoro stesso, piuttosto che in aula.
- **Abilità trasversali, competenze ed atteggiamenti.** Le abilità tecniche da sole non sono più considerate sufficienti nell'attuale mercato del lavoro. Competenze sociali e personali (comunicazione, lavoro di squadra e capacità di relazionarsi con i clienti), competenze generali (capacità di pianificazione e di risoluzione delle problematiche) e qualità come l'essere intraprendenti, profondamente motivati e pronti all'assumersi rischi (Brennan, 2009) sono oggi più importanti che mai. Molte di queste competenze sono difficili da sviluppare al di fuori del mondo del lavoro reale, come ad esempio avviene nel caso dell'atteggiamento verso il lavoro, inclusa la capacità di assumersi le responsabilità, di rispettare le scadenze e saper agire a seconda della situazione. Le competenze chiave (comunicazione, lavoro di squadra e capacità di relazionarsi con i clienti) stanno divenendo sempre più importanti nel mercato del lavoro di oggi. Coloro che s'impegnano in programmi di WBL hanno l'opportunità di sviluppare tali abilità attraverso il coinvolgimento nel processo produttivo, l'interazione formale ed informale con i colleghi, la gestione della clientela e la risoluzione delle problematiche reali che quotidianamente si presentano sul lavoro.

Il WBL ha il potenziale di sviluppare l'autostima e l'auto efficacia dei discenti dal momento che ai tirocinanti è data l'opportunità di dimostrare le loro capacità, portare a termine i compiti e risolvere problemi nell'ambito di uno specifico contesto lavorativo (Darche et al., 2009; Commissione Europea, 2010; Fuller e Unwin, 2008; Luecking e Gramlich, 2003; Consiglio Nazionale delle Ricerche, 2004; Oberth et al., 2006). Ad esempio, da numerose valutazioni di programmi di formazione realizzati in azienda, si conclude che questo tipo d'istruzione migliora la qualità del lavoro dei discenti così come la fiducia in loro stessi, i loro atteggiamenti e la stima di sé (ne sono un esempio le valutazioni relative ad alcuni casi: programma Education in Austria, Noste in Finlandia, Train to Gain nel Regno Unito).

L'esperienza di lavoro può essere d'aiuto ai giovani anche per sviluppare la loro capacità di auto-valutarsi e acquisire la sicurezza necessaria ad imparare e riflettere sulle proprie esperienze. Le persone tipicamente prendono coscienza della necessità di sviluppare capacità e competenze trasversali quando le usano nella pratica, e tali abilità sono difficili da sviluppare lontano dalle esigenze concrete di un vero e proprio ambiente di lavoro (Darche et al., 2004; Darche et al, 2009; Fuller e Unwin, 2008; Oberth et al, 2006; Field. et al, 2009). Queste competenze ed abilità possono essere di beneficio ai dipendenti anche al di fuori della loro vita lavorativa, anche se il ritorno d'investimento potrebbe non essere così immediato o esplicito come il ritorno che si ha sullo sviluppo di competenze professionali o abilità specifiche di una data posizione lavorativa. Le competenze trasversali sono, tuttavia, particolarmente importanti nel contesto della formazione permanente in quanto le persone non ricoprono per tutta la vita la medesima posizione lavorativa, ma tendono a cambiare datore di lavoro e professione più volte nel corso della propria carriera (Smits, 2008).

- **Socializzazione e motivazione.** Un numero crescente di ricerche ci mostra che il WBL, oltre a facilitare l'acquisizione di abilità tecniche e professionali, è anche in grado di fornire le condizioni per favorire la socializzazione all'interno dell'ambiente lavorativo, vale a dire:
  - **socializzare** sul luogo di lavoro attraverso l'interazione (aspetto interattivo del WBL);
  - **motivare** (dimensione emotiva relativa all'apprendimento)—un aspetto molto importante del processo di apprendimento che viene spesso trascurato ma che costituisce senza dubbio un dato di fatto.

Le valutazioni relative alle simulazioni di casi aziendali e di ambienti lavorativi realizzate negli istituti d'istruzione secondaria in Europa, hanno mostrato che queste attività sono in grado di stimolare l'entusiasmo e la motivazione

degli studenti, ampliando i loro orizzonti e consentendogli di sviluppare abilità e conoscenze che diversamente non avrebbero potuto acquisire. Ciò è dovuto al fatto che gli studenti apprendono in maniera più efficace quando l'insegnamento viene contestualizzato ed è data loro l'opportunità di realizzare compiti pratici invece che studiare procedimenti teorici ed astratti. Questo è particolarmente importante per gli studenti che non hanno interesse per le materie più tradizionali: *'la partecipazione ad imprese formate da studenti ha permesso loro di riacquisire un senso di entusiasmo per l'apprendimento e lo sviluppo individuale'* (Cedefop, 2011f).

- **Essere in grado di individuare le opportunità di carriera.** Un certo numero di autori è giunto alla conclusione che il WBL può contribuire fortemente a migliorare la progressione di carriera dei discenti (Brennan, 2009; Cedefop, 2010; Darche et al., 2009; Commissione Europea, 2010; Field et al., 2009). Ad esempio, il WBL aiuta gli individui ad ottenere una migliore comprensione della cultura e delle aspettative lavorative (Darche et al., 2009) e a sviluppare abitudini positive per quel che riguarda il lavoro (Luecking and Gramlich, 2003) dal momento in cui esso dà loro l'opportunità di svolgere veri e propri incarichi di lavoro relativi alla produzione, e di interagire con pari e clienti.

Ad esempio, la maggior parte degli apprendisti intervistati per uno studio condotto in Germania, ha affermato che l'apprendistato li ha aiutati a maturare e definire le loro scelte di carriera (Pilz, 2008). In uno studio statunitense riguardante un'iniziativa diretta a supportare le imprese virtuali, il 79% degli intervistati ha affermato che la loro partecipazione ad un'impresa virtuale li ha aiutati a sviluppare delle aspettative realistiche sul lavoro e sull'ambiente lavorativo (Hughes and Golann, 2007). Si è riscontrato che tutte le simulazioni aziendali hanno il vantaggio di aiutare i giovani ad assumersi la responsabilità della loro carriera e del loro sviluppo personale, e questo grazie all'esperienza acquisita nello svolgimento di compiti in maniera individuale sotto la guida d'insegnanti e professionisti (Cedefop, 2011f).

- **Capacità di gestire la propria carriera.** La gestione della propria carriera implica la capacità di avere una più ampia visuale sullo sviluppo del discente: *'attraverso l'acquisizione di "meta-competenze" che non sono specificatamente legate al tipo di occupazione ma che sono trasferibili, e dunque in grado di aiutare gli individui a gestire in maniera più appropriata la loro formazione ed il loro lavoro'* (Cedefop, 2011f p. 31). Ogni individuo è unico per quel che riguarda l'insieme delle aspirazioni relative alla carriera, delle abilità, delle competenze, dei punti di forza e di debolezza da egli posseduti. La capacità di gestire la propria carriera può aiutare gli individui ad orientarsi attraverso articolati percorsi di studi e un mercato del lavoro sempre più complesso e mutevole caratterizzato da un numero sempre minore di impieghi da svolgere per tutta la vita; un numero crescente di persone sviluppa diverse carriere nel corso della vita lavorativa individuale. In tale contesto, diventare e rimanere 'assumibili' richiede determinazione, apprendimento e sviluppo continuo, così come una buona conoscenza e comprensione delle opzioni di carriera.

Oltre ai benefici che chiaramente offre ai partecipanti, il WBL presenta dei vantaggi specifici per i giovani, che sono particolarmente evidenti quando l'apprendimento sul lavoro viene confrontato con quello che avviene in aula in termini di remunerazione e transizione scuola-lavoro:

- **Facilitare la transizione scuola-lavoro.** Preparare i giovani e gli studenti al mondo del lavoro attraverso esperienze di lavoro reali migliora le loro possibilità d'impiego. Per quel che riguarda la transizione dalla scuola al lavoro e la competizione per l'ottenimento di un posto di lavoro, tali esperienze presentano un doppio vantaggio: da una parte i discenti, attraverso il WBL, possono acquisire certe abilità e competenze in maniera più efficace, mentre dall'altra parte essi, avendo già effettuato un primo passo nel mercato del lavoro, saranno avvantaggiati considerato che l'obiettivo dei datori di lavoro è quello assumere i candidati migliori.
- **Incoraggiare l'imprenditorialità.** I dati provenienti dal Regno Unito ci mostrano che gli ex-apprendisti di età compresa tra i 25 ed i 27 anni hanno circa tre volte più opportunità di avviare una propria impresa rispetto ai coetanei che hanno seguito altri percorsi formativi.

I benefici del WBL per i lavoratori sono ampiamente riconosciuti in letteratura, e gli adulti sembrano apprendere più efficacemente attraverso attività realizzate sul luogo di lavoro rispetto ad ogni altra tipologia di formazione. Alcuni studi hanno mostrato che i lavoratori considerano il posto di lavoro come il luogo più importante per l'apprendimento e credono che la pratica rappresenti il modo migliore per apprendere. Dalle ricerche è scaturito che il coinvolgimento in programmi di WBL, migliora la qualità del lavoro dei dipendenti, il loro status professionale, lo sviluppo della carriera e la soddisfazione lavorativa. I meccanismi per il riconoscimento formale dell'apprendimento sul luogo di lavoro sono importanti, dal momento che facilitano la trasferibilità delle competenze e la mobilità dei lavoratori.

Supportando tali argomentazioni sulla professionalizzazione, un'indagine condotta sui lavoratori irlandesi che avevano preso parte a corsi di formazione specificatamente rivolti al settore o all'industria di appartenenza, indicano che la maggior parte di loro, grazie al percorso di WBL realizzato, sente di essere in grado di affrontare in maniera differente alcuni aspetti del loro lavoro. Molti di questi tirocinanti hanno dichiarato che ora sentono di poter avere una carriera nel settore da loro scelto piuttosto che semplicemente un impiego (Exodea Europe, 2009). Da uno studio realizzato in Norvegia è scaturito che i lavoratori considerano il posto di lavoro come il luogo più importante per l'apprendimento e credono che la pratica sia il modo migliore per apprendere (OECD, 2006b).

Il WBL può costituire un percorso di studi attraente e generare benefici per giovani vulnerabili e disoccupati. Molti programmi di reinserimento/riqualificazione professionale già utilizzano il WBL per offrire ai partecipanti provenienti da questi gruppi target un nuovo percorso d'istruzione formale o per facilitare la loro transizione verso l'occupazione.

## 6. Apprendimento sul luogo di lavoro ed Università

Le politiche europee stanno rivolgendo una crescente attenzione verso l'inclusione della pratica lavorativa all'interno dei corsi universitari, con l'obiettivo di supportare il processo di armonizzazione dei curricula ai bisogni emergenti del mercato del lavoro aumentando l'occupazione e l'imprenditorialità.

### Le principali sfide da affrontare

Quest'obiettivo comporta la necessità di effettuare alcuni aggiustamenti all'attuale status quo:

- **Aumento della cooperazione tra università ed imprese.** Al centro di tale approccio troviamo la promozione di un coinvolgimento sistematico degli istituti d'istruzione superiore nella predisposizione di piani di sviluppo regionale e locale che si indirizzino verso una maggiore cooperazione con le imprese, in particolare per la creazione di hub di eccellenza e specializzazione regionali (Com. 2011).
- **Personalizzazione del percorso di formazione.** Affinchè la cooperazione tra istituti d'istruzione superiore ed imprese sia possibile, risulta inoltre necessario adattare le modalità formative e renderle personalizzabili. Uno strumento chiave per raggiungere quest'obiettivo è rappresentato dallo sfruttamento dei benefici offerti dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), allo scopo di arricchire il metodo d'insegnamento e migliorare il processo di apprendimento.
- **Ridefinizione delle politiche d'istruzione sulla base della domanda.** Alcune ricerche, in modo particolare nel Regno Unito, rilevano l'esistenza di una lacuna tra le abilità richieste sul luogo di lavoro e le conoscenze e le abilità sviluppate attraverso l'educazione superiore (Eraut, 2004, Cedefop 2011). Tale divario da un lato ostacola la produttività mentre dall'altro rappresenta una barriera al completo sviluppo del potenziale del mercato del lavoro. Questa situazione comporta la necessità di rifocalizzare le politiche d'istruzione e formazione a partire dal lato della domanda e non più da quello dell'offerta; ciò rappresenta una sfida per molti istituti d'istruzione superiore in Europa (Com 2011c).

Mentre vi sono molti esempi d'istituti d'istruzione superiore che si sono impegnati nel WBL (es. Cedefop 2001a), a livello europeo è difficile rintracciare standard di riferimento comuni. Auzinger et al. (2013) hanno concluso che il WBL nell'ambito dell'istruzione superiore presenta livelli molto differenti in Europa. L'estensione del WBL varia notevolmente e risulta difficile da quantificare sia all'interno che tra gli stati membri.

In alcuni stati membri l'apprendimento basato sul lavoro nell'ambito dell'istruzione superiore sembra star emergendo (come in Spagna) o ri-emergendo (come in Repubblica Ceca e Polonia), in altri come Austria, Inghilterra, Finlandia e Germania si è affermato in tempi relativamente recenti (nelle ultime due decadi).

### Alcuni esempi di collegamento tra Università e mondo del lavoro

**1. Le Università di Scienze Applicate.** Vi sono paesi in cui si è identificata una distinzione tra gli Istituti d'Istruzione Superiore tradizionali e le Università di più recente costituzione (quelle che si sono formate negli ultimi 20 anni). L'apprendimento basato sul lavoro integrato all'interno dei curricula si riscontra più frequentemente nelle Università di recente formazione (es. le Università di Scienze Applicate dell'Austria e della Finlandia, le Università costituite dopo il '92 in Inghilterra) piuttosto che nelle Università tradizionali, in cui l'istruzione mantiene un'impostazione fortemente accademica.

In Germania 'l'apprendimento integrato all'attività lavorativa' negli Istituti d'Istruzione Superiore è considerato 'estremamente raro, o probabilmente quasi assente' (Hartmann e Liht 2010, p.34). Ad ogni modo, sia la Germania che l'Austria forniscono un ventaglio relativamente ampio di percorsi di studi di tipo duale, che sono offerti da Accademie professionali e Università di Scienze Applicate (UAS). Questi consistono tipicamente in sessioni dedicate allo studio teorico ed alla formazione pratica, ed ogni sessione dura alcune settimane. In Germania, ci sono tra i 700 e 900 corsi di studi duali (Corsi di Laurea triennale) offerti da Accademie Professionali e UAS. In Austria, l'inserimento lavorativo è obbligatorio per gli studenti che frequentano corsi di laurea presso le Università di Scienze Applicate austriache. Progetti da realizzare presso le aziende (ad esempio per le tesi di laurea ed i master) sono inoltre sempre più comuni.

**2. Università ed apprendistato.** Per quanto riguarda più specificatamente l'apprendistato in raccordo con l'università, potremmo fare l'esempio dell'Italia. In Italia l'apprendistato in ambito Universitario è detto apprendistato di alta formazione e ricerca, e permette ad universitari fino a 29 anni di età di continuare a studiare o fare ricerca e contemporaneamente essere inseriti in un'azienda. Per poter stipulare un contratto di apprendistato di alta formazione bisogna essere iscritti ad una delle seguenti tipologie di titoli: corsi di laurea e laurea magistrale; dottorati di ricerca; master di I e II livello. Il contratto ha la medesima durata del percorso di studi quindi si conclude con il conseguimento del titolo e si trasforma in un contratto a tempo indeterminato, se non espressamente disdetto da una delle due parti con il preavviso di legge.

Sono possibili anche contratti di apprendistato di ricerca, indirizzati a laureati entro i 29 anni di età che seguono un progetto di ricerca. In questo caso il contratto ha la medesima durata del progetto di studio. I contratti di apprendistato prevedono la presenza di tutor aziendali e di un piano di formazione specifico concordato con l'università. In tal modo l'apprendista usufruirà contemporaneamente sia della formazione universitaria che di quella in azienda.



**3. Università, WBL e mobilità.** In merito alla realizzazione di esperienze professionali all'estero, un'interessante iniziativa per la promozione di tirocini e mobilità in ambito universitario è rappresentata dalla piattaforma *ErasmusIntern*, finanziata attraverso il supporto del programma europeo Lifelong Learning. Essa è gestita da ESN (Erasmus Student Network), un'organizzazione no-profit la cui mission è fornire agli studenti opportunità di sviluppo personale e professionale. ESN lavora su basi volontarie con gli istituti d'istruzione superiore ed offre i propri servizi a 180.000 studenti all'anno. Tale piattaforma, operante anche nell'ambito del programma Erasmus+, ha l'obiettivo di permettere l'incontro tra le aziende che intendono mettere a disposizione tirocini a carattere internazionale e studenti che sono interessati a svolgere un tirocinio all'estero. Attraverso la piattaforma le aziende possono sponsorizzare le loro offerte di stage, e gli studenti possono pubblicare online il proprio profilo e candidarsi ai tirocini. Essa contribuisce dunque a rendere più agevole la ricerca in entrambe le direzioni e a valorizzare il tirocinio come strumento di apprendimento nell'ambito del contesto lavorativo. Di seguito il link dell'iniziativa: <http://erasmusintern.org>.

Un altro strumento a favore della mobilità di studenti e ricercatori universitari è senz'altro costituito dai programmi europei relativi appunto alla mobilità, da realizzarsi non solo presso altri istituti di formazione, ma anche in imprese estere in modo da promuovere dunque l'apprendimento sul lavoro. Può essere interessante a tale scopo analizzare i risultati, che si sono registrati in Italia, di un'iniziativa promossa sotto la vecchia programmazione (2007-2013) del Lifelong Learning Program denominata "*Erasmus Placement Mobility*" (prevista anche sotto la nuova programmazione, ma caratterizzata da aspetti diversi), che offriva la possibilità di svolgere periodi di formazione professionale presso imprese estere con sede in uno dei paesi aderenti al programma per un periodo che poteva andare da un minimo di 3 mesi ad un massimo di 12 mesi.

Gli istituti d'istruzione superiore potevano richiedere il finanziamento per la mobilità placement alla rispettiva agenzia nazionale scegliendo tra due differenti modalità o utilizzandole contestualmente:

1. attraverso una richiesta individuale da parte del singolo istituto
  2. attraverso l'adesione o la costituzione di un consorzio a base nazionale a cui potevano aderire istituti d'istruzione superiore ed organizzazioni provenienti da altri settori, se in grado di apportare un valore aggiunto al consorzio stesso (es. contatti con imprese estere di qualità o disponibilità a ricevere a loro volta studenti stranieri in mobilità Erasmus placement).
- Grazie ai dati provenienti dall'ufficio "studio e analisi" dell'agenzia nazionale Indire, possiamo riportare di seguito i numeri relativi a coloro che hanno preso parte all' Erasmus Placement Mobility, la loro percentuale rispetto al totale degli studenti Erasmus e la ripartizione tra le due modalità di attivazione.

**N. Studenti in mobilità per placement sul totale della mobilità in Italia dall'a.a. 2007/2008 all'a.a. 2012/2013.**

Anno Accademico	N. Studenti Erasmus (a)	di cui in mobilità per placement (b)	b/a
a.a. 2007/2008	18.364	802	4,4%
a.a. 2008/2009	19.414	1.660	8,6%
a.a. 2009/2010	21.039	1.921	9,1%
a.a. 2010/2011	22.031	2.258	10,2%
a.a. 2011/2012	23.377	2.973	12,7%
a.a. 2012/2013	25.224	3.813	15,1%
Totale	129.449	9.614	7,4%

*Fonte: Agenzia Nazionale Erasmus+ Indire*

**Mobilità Erasmus per placement (SMP) gestita sia dal singolo Istituto che dai Consorzi, dall'a.a. 2007/2008 all'a.a. 2012/2013**

Anno Accademico	SMP (a)	di cui tramite un Consorzio (b)	b/a
a.a. 2007/2008	802	177	22,1%
a.a. 2008/2009	1.660	398	24,0%
a.a. 2009/2010	1.921	384	20,0%
a.a. 2010/2011	2.258	505	22,4%
a.a. 2011/2012	2.973	644	21,7%
a.a. 2012/2013	3.813	774	20,3%
Totale	9.614	2.108	21,9%

*Fonte: Agenzia Nazionale Erasmus+ Indire*

Dalle tabelle possiamo notare come, rispetto al totale degli studenti che negli anni dal 2007 al 2013 hanno preso parte a progetti di mobilità Erasmus, solo una piccola parte abbia scelto di effettuare una mobilità per placement. Ma è anche vero che tale percentuale è aumentata ad un ritmo sostenuto nel corso degli anni e ciò potrebbe essere dovuto ad una maggiore consapevolezza che gli studenti stanno assumendo rispetto al valore aggiunto apportato da un'esperienza diretta nel mondo del lavoro.

Inoltre risulta che la modalità di attivazione tramite consorzio ha rappresentato poco più di 1/5 rispetto alla metodologia di attivazione diretta da parte dei singoli istituti, a dimostrazione forse della difficoltà per gli istituti d'istruzione superiore di fare rete ed attivare connessioni con il tessuto imprenditoriale.

### **Il ruolo della normativa nazionale**

Il contesto normativo nazionale può contribuire a supportare lo sviluppo del WBL nell'ambito dell'istruzione superiore. Ad esempio, ci si aspetta che la nuova legislazione sull'istruzione superiore nella Repubblica Ceca porterà ad una divisione degli Istituti d'Istruzione Superiore in Università di ricerca e non di ricerca e ad un incremento del coinvolgimento dei datori di lavoro nell'ambito dell'istruzione universitaria (es. attraverso l'inserimento lavorativo obbligatorio).

Il contesto normativo nazionale può supportare ed incentivare la costituzione di un partenariato tra i datori di lavoro e gli istituti d'istruzione superiore in diversi modi oltre che con l'inserimento lavorativo. Ad esempio, la legislazione nazionale austriaca promuove processi di comunicazione altamente strutturati allo scopo di assicurare che i servizi d'istruzione e di formazione si adattino e riflettano gli sviluppi nel mercato del lavoro. Tale processo di comunicazione è basato su un dialogo permanente con i principali stakeholder. In Finlandia, i regolamenti nazionali stabiliscono che circa il 25% dei curricula delle Università di Scienze Applicate dovrebbe includere programmi di work-based learning (es. tirocini, attività per la risoluzione dei problemi sul luogo di lavoro, simulazioni e tesi di laurea basate sull'esperienza pratica). L'integrazione del WBL all'interno dei curricula sembra essere prevalente in Inghilterra, dove gli istituti d'istruzione superiore hanno la libertà e la flessibilità di sviluppare i propri programmi formativi. Tuttavia, ciò sembrerebbe rimanere una parte relativamente piccola dell'intero sistema educativo britannico.

## 7. Cambiare mentalità

Nonostante l'apprendimento basato sul lavoro (WBL) nei programmi IFP abbia dimostrato di essere efficace nel fornire a studenti ed apprendisti abilità spendibili sul mercato del lavoro e nel contribuire a ridurre il rischio di disoccupazione giovanile, l'IFP ed il WBL in molti casi non godono tra gli studenti, le imprese ed il pubblico in generale, di una reputazione molto positiva. La figura 5 ci mostra quali siano state le azioni realizzate, o la cui realizzazione è programmata, dagli stati membri per incentivare la consapevolezza e promuovere l'adesione e l'attrattiva dei programmi d'istruzione e formazione professionale. Tra esse troviamo campagne per attrarre i giovani a seguire percorsi di IFP, campagne per rendere gli adulti consapevoli dei loro benefici, cooperazione tra l'istruzione obbligatoria e l'IFP, simulazione di esperienze in impresa tra gli studenti che si trovano ancora nella fase dell'istruzione obbligatoria ecc.

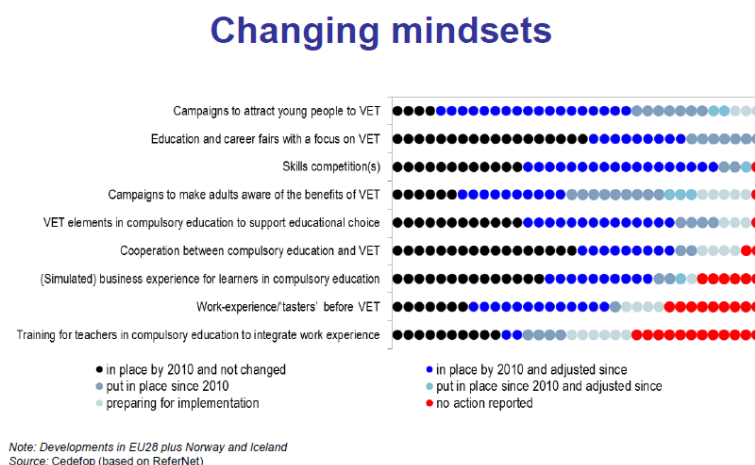


Figura 5 | Iniziative realizzate dagli Stati Membri al fine di incentivare il ricorso all' IFP (UE 28 con l'aggiunta di Norvegia e Islanda)

Fonte: Cedefop *based on ReferNet*

### La percezione di discenti e genitori

In molti paesi, continua a esservi il bisogno di sviluppare una *'diffusa convinzione che il WBL abbia un significativo valore educativo per un gran numero di studenti'* (Bailey et al., 2004). Persiste infatti la propensione verso l'educazione accademica, mentre tutte le tipologie di formazione professionale – incluso l'apprendistato – vengono percepite come opzioni guidate dal fallimento, percorsi di formazione, cioè, adatti a coloro che hanno fallito in ambiente accademico. Il WBL è visto da molti come la seconda migliore alternativa educativa – una percezione che ha influenzato negativamente le politiche. In questi paesi, i percorsi di apprendistato incontrano seri problemi nell'attrarre gli studenti. La carenza, nell'ambito dell'istruzione superiore, di percorsi formativi basati sull'apprendistato contribuisce ulteriormente ad alimentare l'immagine poco attraente di cui soffre, e a limitare l'estensione di questo tipo di formazione (ETF, 2011; Sweet, 2009).

L'apprendistato a volte è limitato ai settori a cui si è rivolto tradizionalmente, come quello delle costruzioni e della manifattura, o ad una gamma veramente ristretta di occupazioni nel settore dei servizi. In tale situazione, il sistema rischia di escludere le occupazioni più innovative ed attraenti e quelle in cui l'aumento di capitale umano specializzato, da raggiungere attraverso il coinvolgimento dei giovani, è particolarmente importante.

In molti paesi i programmi di apprendistato, una volta completati, non rilasciano una qualificazione formale, questo ne diminuisce il valore per i lavoratori che vorrebbero spostarsi in settori o posizioni lavorative differenti e che dunque trarrebbero beneficio dal riconoscimento ufficiale dei contenuti della loro formazione.

### La percezione dei datori di lavoro

Allo stesso tempo, tuttavia, i datori di lavoro sono spesso riluttanti ad assumere apprendisti. In molti paesi, infatti, la principale difficoltà nella realizzazione di un effettivo sistema di apprendistato è rappresentata dallo scarso numero di posizioni rese disponibili dai datori di lavoro.

La percezione dei datori di lavoro riguardo il WBL può costituire una barriera al suo sviluppo. Alcuni di essi, ad esempio, offrono percorsi di tirocinio ed apprendistato 'non tanto come mezzo per lo sviluppo di abilità future (formazione in qualità d'investimento) ma piuttosto come possibilità di accedere a lavoro produttivo a basso costo (formazione orientata alla produzione)' (Ryan, 2011, p. 3). Questo costituisce un problema condiviso da molti paesi, e in questi casi la vicinanza del WBL alla produzione diviene un punto di debolezza piuttosto che un punto di forza.

Le barriere legate alla percezione includono anche una mancanza di consapevolezza rispetto al sistema dell'apprendistato tra i datori di lavoro.

Il collegamento tra gli istituti di formazione ed i datori di lavoro costituisce un'altra area problematica. In molti paesi, le imprese sembrano aver abbandonato l'idea che programmi congiunti di tipo collaborativo possano essere fattibili (Axmann, 2006). Nell'Europa dell'est la cooperazione risulta generalmente sporadica, sono presenti solo esempi isolati di cooperazione sistematica in programmi di IFP iniziale, i quali conducono alla creazione di opportunità di WBL (ETF, 2011).

### **Obiettivi**

Se vogliamo offrire ai giovani l'opportunità di svolgere un periodo di apprendistato, dobbiamo incoraggiare maggiormente le imprese, in un numero crescente di paesi, ad attuare tale tipo di formazione anche in settori ed occupazioni diverse rispetto a quelle manifatturiere in cui tradizionalmente vengono impiegati apprendisti, ad esempio nell'ICT, nel settore delle vendite, in quello sanitario e delle energie rinnovabili.

È importante focalizzarsi sul rafforzamento della qualità, disponibilità ed immagine dell'apprendistato in molti paesi europei.

### **Guida e supporto ad imprese di piccole e medie dimensioni (PMI)**

- Come sostenere la professionalizzazione del settore legato all'orientamento alla carriera (a livello nazionale ed internazionale)?
- Quali sono i benefici per le imprese (PMI) che partecipano al processo di apprendimento basato sul lavoro?

### **Aumento dell'attrattività dei programmi di IFP, WBL e dell'apprendistato**

- Come migliorare l'orientamento e la consulenza professionale per assicurarci che i giovani (e le loro famiglie) comprendano meglio le implicazioni dell'educazione professionale e le opportunità di lavoro e di carriera per i diplomati in percorsi di IFP?
- In che modo il riconoscimento delle competenze professionali ed un percorso formativo maggiormente trasparente, sia basato sull'IFP che su programmi d'istruzione superiore, possono aiutare ad aumentare l'attrattività dell'IFP e del WBL?
- In che modo le opportunità di collocamento lavorativo internazionale possono contribuire ad innalzare la qualità, lo status e la reputazione della formazione professionale ed attrarre i giovani verso l'apprendimento di un mestiere?
- Quale tipo di supporto è necessario per attrarre e coinvolgere un maggior numero d'impresе, in particolare PMI, nel compito di formare i giovani, cioè la futura forza lavoro dell'Europa?

### **Il ruolo dei mentori, degli insegnanti e degli istruttori**

- Quali sono le competenze/ abilità/ qualità che sono richieste per svolgere il ruolo di mentore nell'ambito del WBL?
- Che tipo di forma di cooperazione dovrebbe essere attivata tra gli insegnanti ed i mentori per supportare il processo di apprendimento (nel caso in cui entrambi si trovino nello stesso paese / nel caso in cui si trovino in paesi differenti)?
- Come supportare il processo di comunicazione tra professionista e discente?

## Bibliografia

- Auzinger, M., Humpl, S., Surdej, A. (2013) Work-Based Learning in Higher Education- State of Play in Europe. Deliverable 1 Work Based Learning as Integrated Curriculum. <http://www.wblic.org.uk/>
- Axmann, M. (2004), Facilitating labour market entry for youth through enterprise-based schemes in vocational education and training and skills development, SEED Working Paper, No 48, Geneva: International Labour Organisation.
- Bailey, T.R., Hughes, K.L. and Thornton Moore, D. (2004), Working knowledge: Work-based learning and education reform. New York: RoutledgeFalmer.
- Berger, S. and Pilz, M. (2009), 'Benefits of VET', in Hippach-Schneider, U. and Toth, B. (eds) (2009), Germany VET Research Report 2009, Bonn: BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung).
- Bonnal, L., Mendes S. and Sofer C. (2002), 'School-to-work transition: apprenticeship versus vocational school in France', International Journal of Manpower, Vol. 23, pp. 426-442.
- Brennan, L. (2009), Integrating work-based learning into higher education: A guide to good practice. Bolton: University Vocational Awards Council.
- Cedefop (2011a) Learning while Working Success Stories in Europe [online] accessed December 2012 [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3060\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3060_en.pdf)
- Cedefop (2010), Working and ageing: Emerging theories and empirical perspectives. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2011) Development of national qualifications frameworks in Europe. Luxembourg. Publications Office of the European Union [online] Accessed December 2012 [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6112\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6112_en.pdf)
- Cedefop (2011f), Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs: Policy and practice to harness future potential. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2012), From education to working life: The labour market outcomes of VET. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2013), Return to work. Work-based learning and the reintegration of unemployed adults into the labour market. Working paper No 21, Luxembourg.
- Clark, G. and Whitelegg, J. (1998), 'Maximising the benefits from work-based learning', Journal of Geography in Higher
- Com (2011) State of the Innovation Union 2011. [http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/state-of-the-union/2011/state\\_of\\_the\\_innovation\\_union\\_2011\\_brochure\\_en.pdf#view=fit&pagedmode=none](http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/state-of-the-union/2011/state_of_the_innovation_union_2011_brochure_en.pdf#view=fit&pagedmode=none)
- Com (2011c) Supporting Growth and Jobs an Agenda for the Modernisation of Europ's Higher Education Systems. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Darche, S., Arnold, M. and Newhouse, C. (2004), The benefits of work-based learning and occupational coursework in the California community colleges. Berkeley: California Community College.
- Darche, S., Nayar, N. and Bracco, K. (2009), Work-based learning in California: Opportunities and models for expansion. Los Angeles: James Irvine Foundation.
- De Rick, K. (2008), 'Costs and benefits of apprenticeships in the lowest track of VET', in Schlögl P., Rauner, F., Grollmann, P.
- Smith, E. (eds) (2008), Conference Proceedings International Network on Innovative Apprenticeship – Situated competence development through innovative apprenticeships: The role of different stakeholders. Vienna, 1-2 February.
- Ebbinghaus, M. and Ulmer, P. (2009), Schlussfolgerungen aus einer Befragung von 15.000 Betrieben: Gründe betrieblicher Ausbildungsbeteiligung und ihr Einfluss auf die Ausbildungsqualität, Wirtschaft und Berufserziehung, Vol. 61, No 1, pp. 20-27. Education, Vol. 22, No 3, pp. 325-334.
- Eraut, M. (2004) Transfer of Knowledge between education and workplace settings in H Rainbird, A Fuller and A Munro (eds) Workplace Learning in Context. London: Routledge. Pp201-221
- ETF (European Training Foundation) (2011), Education and business cooperation, ETF, Turin.
- European Commission (2010), 'The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020', Bruges.

- European Commission (2010), A new impetus for European cooperation in vocational education and training to support the Europe 2020 strategy, COM(2010) 296 final, Brussels.
- European Commission (2010a). An agenda for new skills and jobs: a European contribution towards full employment . COM(2010) 682 final. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6328&langId=en> [accessed 5.3.2012].
- European Commission (2012), Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes, Strasbourg.
- European Commission (2013), Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers.
- European Council 7-8 February 2013, Brussels.
- European Training Foundation (2013), Work-based learning: Benefits and Obstacles, A literature review for policy makers and social partners in ETF Partner Countries.
- Eurostat (2012), European Labour Force Survey
- Exodea Europe (2009), Accel Programme: Final evaluation 2006-2008. Accel – accelerating in-company skills. Exodea Europe, Dublin.
- Field, S., Hoeckel, K., Kis, V. and Kuczera, M. (2009), Learning for jobs: OECD reviews of vocational education and training, Initial Report, Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris.
- Fuller, A., Unwin, L. (2008), Towards expansive apprenticeships: A commentary by the Teaching and Learning Research Programme. London: Teaching and Learning Research Programme.
- Hartmann, E.A. and Light, B (2010) Promoting Innovation by Work Based Learning. Online <http://internationalmonitoring.com/index.php?id=259&I=1>
- Hoeckel, K. (2008), Costs and benefits in vocational education and training. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Hogarth, T., Hasluck, C. and Daniel, W.W. (2005), Employing apprentices: The business case. Coventry: Institute of Employment Research.
- Hughes, K. and Golann, J. (2007), When the virtual becomes real: Student learning in the Virtual Enterprises Programme. New York: Institute on Education and the Economy, Teachers College, Columbia University.
- Kenyon, R. (2005), The business benefits of apprenticeships: The English employers' perspective, Education + Training, Vol. 47 No 4/5, pp. 366-373.
- Luecking, R. and Gramlich, M. (2003), Quality work-based learning and post-school employment success, National Center on Secondary Education and Transition Issue Brief, Vol. 2, Issue 2, Minneapolis: University of Minnesota. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- National Research Council (2004), Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn. Washington: The National Academies Press.
- Nijhof, W.J. and Nieuwenhuis, L. (2008), 'The learning potential of the workforce', in Nijhof, W.J. and Nieuwenhuis, L. (eds), The learning potential of the workplace. Rotterdam: Sense.
- Oberth, C., Zeller, B. and Krings, U. (2006), Lernort Betrieb -Berufliche Qualifizierung von benachteiligten Jugendlichen: Methodische Ansätze für Ausbilder und Ausbilderinnen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Eigendruck).
- OECD (2006b), New OECD activity on recognition of non-formal and informal learning (RNFIL): Country background report 2006, Norway. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Pilz, M. (2008), Bildungswahlmotive von Abiturienten mit und ohne Studierabsicht im dualen Ausbildungssystem: Begründungszusammenhänge, empirische Befunde im Kontext von Finanzdienstleistungsberufen sowie bildungspolitische Konsequenzen, Bildung und Erziehung, Vol. 61, pp. 221-246.
- Quintini, G., Martin, J. and Martin, S. (2007), The changing nature of the school-to-work transition process in OECD countries, Discussion Paper, No 2582. Bonn: IZA (Institute for the Study of Labor).
- Rauner, F. (2005), Work process knowledge and development of vocational competence, Bremen: Institute of Technology and Education, Universität Bremen.
- Ryan, P. (2011), 'The apprentice: Employee, student, both, neither? Evidence from four countries'. Paper presented at the ETF International Panel on Work-based Learning, 14-15 November 2011, Turin: European Training Foundation.
- Smits, W. (2008), The private benefits from vocational training: A new framework, in Cedefop, Modernising vocational education and training – Fourth report on vocational training research in Europe: background report Vol. 1,

Smits, W. and Stromback, T. (2001), *The economics of the apprenticeship system*. Cheltenham: Edward Elgar

Sondergaard, L., Murthi, M., Abu-Ghaida, D., Bodewig, C. and Rutkowski, J. (2012), *Skills, not just diplomas: Managing education for results in Eastern Europe and Central Asia*. Washington DC: The World Bank.

Wainer, R. (2006), *Making apprenticeships work: The business benefits*. The Confederation of British Industry.

Wallenborn, M., European Training Foundation (2011), *Learning in apprenticeships: What are the advantages and what could be transferred to other learning venues?*, ETF, Turin.

Wilhelm Vukovich (2013), *Work-based learning (WBL) – is there a common understanding in Europe?*. European Commission DG Education and Culture, Bonn.

Yasso, A. (2000), *What is work-based learning*, Middle Tennessee University. Last accessed 12 February 2013 at: [www.ohs.rcs.k12.tn.us/TEACHERS/YassoA/what%20is%20wbl.doc](http://www.ohs.rcs.k12.tn.us/TEACHERS/YassoA/what%20is%20wbl.doc)