

VOLUME 1

GUIDA AI DECISORI

Rapporto 5

*Il ruolo delle parti sociali e delle autorità pubbliche
nella gestione del sistema formativo*



La ricerca relativa al Progetto : "Il ruolo delle parti sociali e delle autorità pubbliche nella gestione del sistema formativo" realizzata nell'ambito del Programma d'azione comunitaria in materia di formazione professionale Leonardo Da Vinci II fase: 2000-2006 (Convenzione stipulata con l'Agenzia nazionale Leonardo da Vinci N: 2003-I/03/B/F/PP-154142) è il risultato di un lavoro collegiale al quale hanno preso parte¹:

PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

Dipartimento Politiche Sociali e del Lavoro - Ufficio Fondo Sociale Europeo - Trento - Italia
(PATFSE) - *capofila del progetto*

ISF - Istituto Superiore per la Formazione (ISF)- Roma - Italia

CMKOS - Czech- Moravian Confederation of Trade Unions (CMKOS) - Praga - Repubblica Ceca

SEED Foundation for Small Enterprise Economic Development (SEED) - Budapest - Ungheria

FRIEDRICH SCHILLER UNIVERSITÄT JENA -Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik (UNIJENA) - Jena - Germania

IRES - Institut de Recherches Economiqués et Sociales (IRES)– Noisy le Grand - Francia

THE UNIVERSITY OF BIRMINGHAM - University House Birmingham Business School
(UNIBR) Birmingham - Regno Unito (partner subentrato a CREWT - Centre for Research
in Employment, Work and Training - University College Northampton - Regno Unito)

Ha partecipato come partner silente²:

ECAP Fondazione – (ECAP) - Riva San Vitale (Lugano) – Svizzera

*Il coordinamento scientifico del progetto è stato curato dal dott. Saul Meghnagi dell'ISF di Roma.
Titolare del progetto risulta la Provincia Autonoma di Trento – Dipartimento Politiche Sociali e del
Lavoro – Ufficio Fondo Sociale Europeo.*

*Il lavoro è stato sottoposto all'esame delle parti sociali, come previsto dal progetto, nel corso di incontri
che, in Italia si sono svolti a Trento.*

La pubblicazione dei "Prodotti" è stata curata da Anna Maria Gadotti e Arlette Cocca
Provincia Autonoma di Trento - Ufficio Fondo Sociale Europeo - Trento.

*Il progetto è stato finanziato con il sostegno della Comunità Europea. Il contenuto del presente progetto
non riflette necessariamente la posizione della Comunità Europea o dell'Agenzia Nazionale e non
impegna in alcun modo la loro responsabilità.*

¹ In parentesi sono indicate le sigle identificative attribuite ai singoli partner e utilizzate nel progetto.

² Il contributo relativo ai prodotti realizzati dal partner silente dell'ECAP – (Svizzera) è scaricabile dal sito dello stesso www.ecap.ch (collegato anche con apposito link nel sito del progetto G.O.C.E.T. www.leonardo-gocet.info).

Volume 1 - GUIDA AI DECISORI

Indice

Premessa	5
I termini del problema	9
Le ipotesi generali sui sistemi	13
Le ipotesi generali sulle buone pratiche	22
Indicazioni e raccomandazioni	28

ALLEGATI:

1) Sintesi Report Nazionali (Rapporto 1)	67
2) Glossario (Rapporto 2)	167
3) Catalogo Buone Prassi (Rapporto 4)	237

PREMESSA

Il progetto Leonardo da Vinci – GO.C.E.T. dal titolo “Il ruolo delle parti sociali e delle autorità pubbliche nella gestione del sistema formativo” (The relevance of the social partners and public authorities in managing VET systems) si è proposto i seguenti obiettivi:

- migliorare la qualità della formazione professionale continua attraverso l’individuazione di modalità di valutazione delle competenze acquisite all’esterno del sistema formativo formale, consentendo il riconoscimento e la validazione di competenze che contribuiscano ad aumentare l’adattabilità ai mutamenti organizzativi e tecnologici;
- individuare buone prassi generalizzabili nella formazione continua, che si riferiscano espressamente all’implementazione di un sistema per l’acquisizione, la valorizzazione e il trasferimento dei contenuti dell’apprendimento non formale e informale;
- promuovere il dialogo sociale, inteso come strumento addizionale e necessario per aumentare l’investimento sociale in risorse umane, combattendo i rischi dell’esclusione sociale e l’affermazione di una società della conoscenza.

Il progetto ha visto la partecipazione di: Francia, Germania, Gran Bretagna, Italia, Repubblica Ceca, Ungheria; ha inoltre preso parte al lavoro, quale partner silente, la Svizzera.

Le attività sono state articolate in cinque fasi e precisamente:

- *prima fase*: impostazione e condivisione del lavoro
- *seconda fase*: analisi dei casi nazionali
- *terza fase*: comparazione delle esperienze
- *quarta fase*: predisposizione prodotti
- *quinta fase*: diffusione dei risultati.

La *prima fase* del progetto ha consentito l’elaborazione e la definizione degli strumenti atti a individuare i caratteri generali delle esperienze di validazione e certificazione degli apprendimenti non formali e informali nell’ambito della formazione continua²; a stabilire la metodologia di analisi e la scelta dei casi specifici da analizzare; a condividere un glossario; a definire un quadro di ricerca comparativo e nazionale; a predisporre il sito internet del progetto.

La *seconda fase* è stata dedicata all’analisi di tre casi nazionali da parte di ciascun partner, dopo la definizione di una metodologia di ricerca di riferimen-

² La definizione di *formazione continua* adottata nell’ambito della ricerca è quella presente nei documenti europei, che usano tale espressione per tutti i tipi di formazione successivi rispetto a quella iniziale. Tale ampia definizione è risultata opportuna anche per tenere conto dei molteplici usi presenti nelle realtà nazionali dei partner.

to condivisa. Il lavoro di indagine si è concentrato sull'analisi dei percorsi di validazione e certificazione delle competenze da parte di istituzioni e parti sociali e dei processi di apprendimento sui luoghi di lavoro in tre ambiti professionali definiti nella loro accezione più ampia: *servizi di cura* (“*social care*”), *tecnologie dell'informazione* (“*information technologies*”) e *servizi turistico-alberghieri* (“*hospitality*”).

La *terza fase* è stata orientata alla comparazione delle esperienze realizzate e dei risultati conseguiti attraverso la ricerca empirica, ponendo particolare attenzione al ruolo delle istituzioni e delle parti sociali nel riconoscimento e nella validazione dell'apprendimento non formale e informale. Si è proceduto inoltre all'individuazione delle caratteristiche peculiari emerse dall'analisi empirica, al fine di predisporre e formulare ipotesi in materia di buone pratiche. Ciascun partner si è occupato infine di condividere i risultati della ricerca con le istituzioni e le parti sociali a livello nazionale.

La *quarta fase* si è concentrata sulla predisposizione dei prodotti finali del progetto attraverso la revisione dei casi di studio, la costruzione del catalogo generale sugli studi di caso e del catalogo delle “good practices” individuate. Si è inoltre elaborato un glossario strutturato in una parte riferibile alle cosiddette “definizioni legate ai sistemi” e una parte più strettamente terminologica. Infine è stata prodotta una “guida ai decisori” con indicazioni rivolte agli stakeholder sulle strategie di acquisizione e di validazione delle competenze acquisite anche in contesto non formale. La quarta e la quinta fase coincidono dal punto di vista temporale.

La *quinta fase* è relativa alla diffusione dei risultati della ricerca in ciascun Paese aderente al progetto.

Il lavoro svolto nelle diverse fasi è stato accompagnato da:

- la realizzazione di un sito nel quale sono stati via via collocati i diversi prodotti, stabilendo una connessione permanente tra i partner. Il sito, visitabile all'indirizzo www.leonardo-gocet.info, costituisce attualmente una miniera preziosa di materiali per chiunque voglia accedere a informazioni relative al progetto, visionare i prodotti realizzati, conoscere i partner aderenti al progetto, accedere a diversi siti attraverso i link disponibili.
- la progettazione e l'applicazione di un piano di qualità fondato su verifiche periodiche dello sviluppo del lavoro. Ciò ha consentito di monitorare costantemente lo stato di avanzamento del progetto e al contempo di evidenziare i punti di forza e di debolezza nei diversi momenti di questo, rendendo possibile intervenire tempestivamente per affrontare difficoltà o problematiche, oppure per assecondare proposte e suggerimenti da parte dei partner relativamente alle modalità di lavoro, alle attività svolte, ai prodotti realizzati e alla qualità dello scambio comunicativo tra i diversi soggetti.

Gli incontri tra i partner, nel corso del progetto, hanno avuto luogo a:

-
- Roma (I), il 22-23 marzo 2004
 - Praga (CS), il 27-28 maggio 2004
 - Jena (D), il 21-22 ottobre 2004
 - Birmingham (UK), il 4-5 marzo 2005
 - Roma (I), il 28-29 aprile 2005

Il lavoro svolto nelle diverse fasi ha dato luogo a cinque rapporti relativi alle diverse attività e prodotti previsti dal progetto iniziale e precisamente:

- **Rapporto 1:** analisi dei sistemi nazionali di educazione e formazione continua in ciascun Paese aderente al progetto, relativamente ad aspetti quali le caratteristiche del sistema della formazione professionale continua, il ruolo delle istituzioni e delle parti sociali, il sistema di finanziamento della formazione continua e le attività di monitoraggio e valutazione delle attività formative.
- **Rapporto 2:** ricostruzione delle definizioni legate ai sistemi in ciascun Paese partner del progetto relativamente alle caratteristiche del sistema della formazione professionale continua, al ruolo delle istituzioni e delle parti sociali, al sistema di finanziamento, al monitoraggio e alla valutazione delle attività formative. Definizione dei principali termini connessi alla formazione professionale continua nell'accezione terminologica di ogni Paese coinvolto in G.O.C.E.T.
- **Rapporto 3:** analisi di tre casi nazionali per ciascun Paese partner del progetto relativamente all'apprendimento sui luoghi di lavoro e al ruolo delle istituzioni e delle parti sociali nel riconoscimento delle competenze acquisite in via non formale e informale. I settori professionali scelti per analizzare il "workplace learning" sono stati: *social care* per la Gran Bretagna e Francia, *information technology* per Germania e Svizzera e settore turistico-alberghiero (*hospitality*) per Italia e Ungheria. Quest'ultimo Paese ha svolto un ulteriore caso di studio relativamente alla formazione permanente per i disabili. La Repubblica Ceca ha invece scelto di concentrare lo studio dei casi sul ruolo delle parti sociali e delle istituzioni nel riconoscimento delle competenze in tre regioni differenti.
- **Rapporto 4:** costruzione di un catalogo delle buone pratiche attraverso l'individuazione delle caratteristiche peculiari emerse dall'analisi empirica dei casi nazionali e relativa formulazione di ipotesi di buone prassi, secondo la definizione di "buona pratica" data in via preliminare. A partire da una lettura complessiva dei risultati conseguiti attraverso l'analisi sono state poi desunte ipotesi generali.
- **Rapporto 5:** definizione di una guida ai decisori. Questo è costruito a partire dall'analisi dei sistemi nazionali e dei casi di studio empirici e mira a elaborare indicazioni e raccomandazioni in materia di apprendimento sui luoghi di lavoro e riconoscimento e validazione delle competenze.

Il presente testo, Rapporto 5, denominato “Guida ai decisori” mira a configurarsi come un catalogo guida ai decisori. Esso offre innanzitutto una lettura di sintesi di tutta la ricerca; a partire poi dall’analisi - dei sistemi, dei casi di studio nazionali, delle buone pratiche - sono tratte indicazioni e raccomandazioni. Queste sono state costruite quale quadro di riferimento utile ai decisori per affrontare il tema dell’apprendimento sui luoghi di lavoro e del riconoscimento e validazione delle competenze. Le raccomandazioni fanno specifico riferimento al sistema formativo. Nessuna connessione automatica è suggerita rispetto all’ambito negoziale. Un breve paragrafo precede il resoconto definendo preliminarmente i termini del problema.

La “**GUIDA AI DECISORI**” è seguita da tre allegati, costituiti dai rapporti risultati dalla ricerca e precisamente:

- allegato 1 – Sintesi Report nazionali (Rapporto 1)
- allegato 2 – Glossario (Rapporto 2)
- allegato 3 – Catalogo buone prassi (Rapporto 4)

Per comodità di lettura viene riprodotta in ciascun allegato la parte relativa a quanto proposto in premessa.

In un secondo volume denominato “**DOCUMENTAZIONE**” sono fornite le versioni integrali dei “Report nazionali” e degli “Studi di caso” effettuati dai partner del Progetto, questi ultimi raccolti nel “Catalogo generale” (Rapporto 3).

Nel corso dell’esposizione si farà riferimento anche alla Svizzera in quanto presente nel partenariato come soggetto silente. Tale partner ha condotto con analoga metodologia gli “Studi di caso”, che seppur collocati all’esterno del progetto Leonardo Da Vinci G.O.C.E.T. e dei relativi prodotti, è parso utile considerare nel corso dell’analisi.

I TERMINI DEL PROBLEMA

La competenza professionale appare l'esito di una crescita individuale e collettiva, frutto di attività in cui si realizza la ricostruzione e la ridefinizione di capacità teoriche e pratiche, valori, modi di essere e di pensare. Si colloca in uno specifico quadro sociale, storico ed economico, caratterizzato da diversità di genere e di classe, da particolarità linguistiche, etniche, demografiche. Si propone – attraverso una costante valorizzazione delle esperienze, realizzata in tempi e luoghi diversi – come il collegamento del nuovo con ciò che già si conosce, secondo modalità di elaborazione che dipendono dal quadro di riferimento con cui si dà significato ai contenuti dell'esperienza stessa.

Il progressivo aumento degli ambiti di vita e di lavoro evidenzia le forme molteplici di acquisizione della conoscenza, di organizzazione concettuale degli eventi, di ridefinizione dei saperi determinando – con l'interiorizzazione di cognizioni culturalmente orientate – lo sviluppo cognitivo. Esso risulta caratterizzato da una relatività rispetto ai contesti, in cui ogni abilità pratica si arricchisce, acquistando valore e spessore. Si precisa, infine, per le implicazioni etiche con cui si struttura sulla base di rappresentazione delle realtà e concezioni del mondo, a prescindere dalle quali risulta difficile se non impossibile analizzare e descrivere nella sua interezza una competenza data.

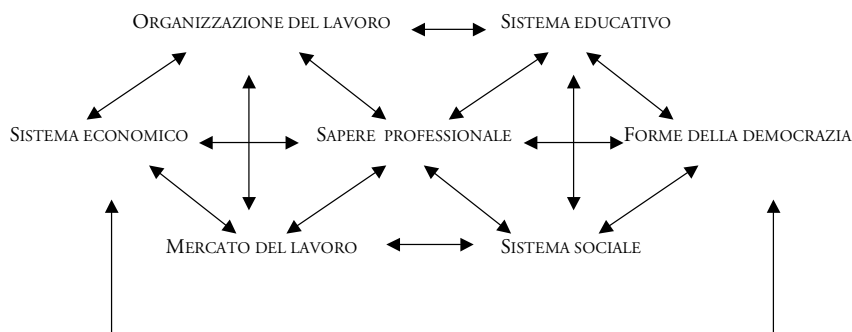
E' legittimo per tutto ciò assumere, in un percorso di indagine sul tema, procedimenti che, come chiarito da B. Schwartz, individuano le relazioni possibili tra formazione e lavoro:

- negando la correttezza di ogni approccio che indichi la formazione come variabile dipendente dal solo mercato o dalla sola organizzazione del lavoro, dalle sole tecnologie o da discipline formali;
- affermando l'interdipendenza tra sapere e lavoro nelle loro molteplici forme, tali da rendere complessa qualunque gerarchia tra una o l'altra delle variabili incidenti.

Tale impostazione, nella sua configurazione teorica, risulta fondata su una relazione tra fini e mezzi dell'azione formativa che assume il punto di vista deweyano, secondo il quale il valore di un fine è dato in via primaria dai mezzi necessari al suo conseguimento, dal tipo di attività e di impegno che favorisce, dalla qualità dell'esperienza che promuove, e in via secondaria dalla sua funzione ulteriore una volta raggiunto, cioè dal modo in cui orienta o sostiene una ulteriore esperienza. Ciò che appare più rilevante in questa prospettiva è l'idea che un fine abbia una capacità di liberare delle attività, sia un mezzo per guidare l'azione e dare forza alle iniziative.

La concezione assunta nel definire il rapporto tra fini e mezzi si presta ad un'applicazione estremamente estensiva. Da essa deriva la formulazione di un'ipotesi, sintetizzata dallo schema che segue, che definisce il "sapere profes-

sionale”, nelle sue relazioni con il sistema economico, l’organizzazione e il mercato del lavoro da un lato, il sistema educativo, il sistema sociale e le forme della democrazia dall’altro.



In tale quadro si colloca l’indagine, che stabilisce un nesso tra azione sociale e competenza professionale.

La nozione weberiana di “azione sociale”, uno dei riferimenti concettuali fondamentali della ricerca, ha, come noto, influenzato studiosi contemporanei di diversa formazione che l’hanno in qualche forma utilizzata e contribuito a svilupparla. L’azione sociale può essere definita come una sequenza intenzionale di atti forniti di senso che un soggetto individuale o collettivo, compie scegliendo tra alternative possibili, sulla base di un progetto concepito in precedenza. Tale progetto può evolvere nel corso dell’azione stessa, al fine di conseguire uno scopo, e trasformare uno stato di cose esistente in un altro più gradito, in presenza di una determinata situazione – composta da altri soggetti capaci essi stessi di azioni e reazioni, da norme e valori, da mezzi e tecniche operative eventualmente utilizzabili allo scopo, da oggetti fisici – della quale il soggetto tiene coscientemente conto nella misura in cui dispone a suo riguardo di informazioni e conoscenze. Il concetto di azione sociale è avverso a quello di comportamento sociale, in quanto presuppone un quadro di riferimento più ampio della considerazione esclusiva di ciò che, attraverso il comportamento, può essere dedotto in merito al soggetto e al contesto.

Nella rigorosa esposizione dei concetti fondamentali posti alla base della sociologia, Weber distingue tra quattro tipi di “agire sociale”:

- l’agire sociale in relazione a uno scopo, connesso con la ricerca dei mezzi più idonei per conseguire lo scopo stesso;
- l’agire razionale in relazione a dei valori, caratterizzato dalla convinzione totale della positività di un dato comportamento, al di là delle conseguenze;

-
- l'agire affettivo, legato agli affetti e alle emozioni come guida degli atteggiamenti e delle scelte;
 - l'agire tradizionale, legato a consuetudini, a costumi acquisiti, al gruppo di appartenenza e di riferimento sociale.

Nessuna di queste forme dell'agire sociale "agisce" allo stato puro. Esse si presentano intrecciate fra loro poiché in ogni gruppo, collettività, comunità i diversi elementi che guidano l'azione sono tra loro connessi. La stessa razionalità dell'agire sociale è prefigurata come parziale e mai assoluta. Inoltre, tra le diverse forme dell'agire sociale, quella su cui insiste maggiormente Weber è la prima, specifica del suo essere fortemente condizionato dalla dimensione del lavoro, riferimento essenziale della società.

La teoria dell' "azione sociale" è stata assunta come uno dei riferimenti concettuali fondamentali dell'analisi. La teoria dell' "azione sociale", consentendo l'elaborazione ulteriore di categorie analitiche atte a rendere comprensibile l'azione, in ragione di più variabili contingenti, è stata, come accennato, alla base dell'analisi. Gli sviluppi attuali della ricerca rinunciano a tipizzazioni assolute per spiegare e interpretare ogni azione in corso di svolgimento, per spiegare azioni passate e per prevedere azioni future, ma suggeriscono di sviluppare un esame contingente nel momento e nel contesto dato.

Lo sviluppo della conoscenza - inequivocabilmente fondato su caratteristiche oggettive e sensibilità soggettive rispetto a un dato contesto, immediato o remoto, percepibile o rappresentato dalla singola persona o da gruppi di cui fa parte - è, infatti, connesso con l'agire sociale, individuale e collettivo. È altresì favorito dal tipo e dalla qualità delle esperienze, in tempi e luoghi diversi, dai collegamenti del nuovo con ciò che già si conosce, dal significato dato alle cose. In questo quadro, hanno rilevanza le molteplici interazioni da cui scaturiscono valutazioni, giudizi, decisioni. Ciò vale, in particolare, nei contesti diversi di vita e di lavoro in cui si realizzano processi di costruzione di identità sociali e professionali, di sviluppo delle competenze, di ipotesi di formazione ulteriore.

Produrre sapere, a partire dall'esperienza e dall'apporto di nuove conoscenze, significa, inoltre, fornire agli elementi del passato individuale i riferimenti culturali e strumentali perché questi ascendano a più alti livelli di generalizzazione e di definizione di identità che, evidentemente, si legano con la tradizione, la cultura, sociale e professionale, di comunità e di gruppi, in relazione ai quali l'elaborazione del passato, la ricostruzione dello stesso, la memoria collettiva e individuale si configurano come materia di confronto e, a volte, di conflitto per la definizione di progetti e di modelli di società. Nei modi di porsi rispetto al tempo trascorso si possono rintracciare molti fili comuni. Oltre al nesso con la questione dell'identità, ce n'è un altro, non meno impor-

tante, con la questione della responsabilità e l'etica. Per questo risulta molto difficile separare formazione iniziale e formazione continua, educazione e qualificazione professionale e delineare assetti operativi che non siano comuni a forme di partecipazione di diversi soggetti sociali, con un ruolo importante delle istituzioni preposte.

Il problema che, di fatto, si pone nella definizione delle relazioni tra formazione e lavoro assume per tutto ciò una complessità estrema: sono mutati i luoghi e i tempi del lavoro, le forme giuridiche e strutturali dell'occupazione, le forme dell'organizzazione della produzione e dell'uso del sapere, le figure professionali e i loro possibili inquadramenti, le condizioni della concertazione e del dialogo sociale, le modalità della progettazione educativa.

La ricerca ha per questo motivo operato attraverso percorsi diversi dei cui risultati si dà brevemente conto fornendo:

- una sintesi di quanto emerso dalla comparazione dei diversi sistemi formativi europei, analizzati con lo scopo di comprendere in che modo essi si siano attrezzati per fare fronte ai cambiamenti;
- un quadro degli studi di caso costituiti da esempi di buone pratiche di formazione nel lavoro;
- un insieme di indicazioni e raccomandazioni, emerse nell'esame congiunto delle informazioni raccolte durante il lavoro di ricerca.

Si rinvia ai rapporti precedenti, senza riproporre una ulteriore sintesi, quanto precisato in materia di definizioni e di terminologia differentemente utilizzata.

LE IPOTESI GENERALI SUI SISTEMI

Il quadro d'insieme

In ciascuno dei Paesi partner del progetto GO.C.E.T. sono stati analizzati tre casi di studio. I settori professionali scelti per analizzare il “workplace learning” sono stati *lavoro di cura* per la Gran Bretagna, Francia e Ungheria, *tecnologie dell'informazione* per Germania e Svizzera, *turistico-alberghiero* per Italia e Ungheria. Quest'ultimo Paese ha svolto un ulteriore caso di studio relativamente alla formazione permanente dei disabili. Tutti i partner hanno poi incentrato uno studio di caso sul ruolo delle istituzioni e delle parti sociali nel riconoscimento e nella certificazione delle competenze in contesti locali. La Repubblica Ceca ha scelto di concentrare l'analisi dei casi esclusivamente su quest'ultimo tema in tre diverse regioni. L'analisi empirica condotta in tutti i Paesi e i settori professionali considerati ha evidenziato l'esistenza di difficoltà nell'articolazione di un sistema per il riconoscimento e la certificazione delle competenze. Si rilevano infatti vincoli legati al riconoscimento formale delle competenze sia per quanto concerne il “valore di scambio” della competenza in un contesto dato, sia relativamente al rilascio di titoli di studio o diplomi. Queste problematiche hanno teso finora a limitare il valore delle procedure di validazione: in generale esse portano ad attestare il possesso di unità di competenza elementari, rinviando a successive procedure di esame l'eventuale rilascio di titoli, o permettono di attribuire punteggi “trasferibili” da utilizzare per nuove opportunità di formazione e istruzione.

I nodi della certificazione sono complicati dalla difficoltà di mettere a fuoco una comune tassonomia in grado di misurare competenze derivanti da apprendimenti, formali, informali e non formali; di individuare nelle varie situazioni professionali unità elementari di competenza significative da sottoporre a validazione e certificazione. È inoltre problematico il consolidamento della credibilità delle procedure alternative di certificazione, soprattutto nei contesti caratterizzati da un elevato consenso nei confronti del valore dei processi formali di educazione e dei diplomi ad essi correlati. Prevale pertanto nelle esperienze europee un approccio sperimentale finalizzato a riconoscere e validare gli apprendimenti principalmente in una logica di ingresso/reingresso in formazione, mentre rimangono ancora rare le procedure che permettono l'ottenimento di una certificazione corrispondente ad un diploma e/o spendibile direttamente nel mondo del lavoro.

Le pratiche esaminate in GO.C.E.T. evidenziano la rilevanza fondamentale di alcune condizioni ai fini del successo delle sperimentazioni in atto. E' in primo luogo essenziale la presenza di standard condivisi di riferimento. L'esistenza di standard nazionali non è diffusa omogeneamente, ma appare requisito importante per l'affermazione di sistemi solidi di presa in carico degli

apprendimenti. Standard riferiti ai sistemi di educazione, formazione e occupazione, consolidati o in fase di costruzione, li ritroviamo, al di fuori dell'Italia, in tutte le sei Nazioni considerate. Ulteriore condizione importante, necessaria a costruire un'interfaccia tra validazione dell'apprendimento informale/non formale e accesso alla formazione continua, è rappresentata dalla modularizzazione dei percorsi formativi e dall'istituzione di sistemi basati su crediti capitalizzabili; possiamo dire che si tratta di una tendenza abbastanza comune nel quadro europeo, che si manifesta tuttavia in forme diverse da caso a caso.

In quasi tutti i Paesi compare un ruolo attivo degli attori istituzionali e sociali nella gestione dei processi di definizione degli standard professionali e nella regolazione dei percorsi di certificazione spendibili nel mondo del lavoro. Quando si parla di apprendimento informale e non formale, tuttavia, la cerchia degli interlocutori si amplia, comprendendo le organizzazioni del privato sociale (che sono attive nella promozione del valore formativo delle esperienze che si realizzano nel lavoro "al di fuori" del mercato) e, su un altro versante cruciale, le istituzioni e le organizzazioni pubbliche e private attive nella formazione e nell'istruzione (per evidenti ragioni legate alla relazione tra riconoscimento delle competenze esperienziali, erogazione di crediti e accesso alla formazione formale). Nei Paesi partner di G.O.C.E.T. tutto ciò impedisce di parlare di convergenze. In Francia, e in parte in Italia, il panorama appare complesso e caratterizzato dall'istituzionalizzazione del dialogo sociale nel campo della formazione continua ma anche dal dualismo tra mondo del lavoro e dell'educazione sul versante della definizione di standard e dell'erogazione di titoli; più che di apporto integrato dei diversi attori sembra di dover constatare la giustapposizione di modelli che coinvolgono una pluralità di attori e soggetti, espressione del mondo dell'educazione e/o della formazione professionale. In Germania il dialogo sociale si esprime tradizionalmente nella definizione concordata degli standard (profili) e delle procedure di certificazione, sotto la regia degli organi ministeriali, ma le sperimentazioni in atto (modelli alternativi di qualificazione) avvengono con il concorso congiunto di una molteplicità di attori del mondo istituzionale, professionale e formativo. In Svizzera la situazione è caratterizzata dal coinvolgimento formale delle organizzazioni del mondo del lavoro nella definizione delle regole del gioco, e da un ruolo fondamentale delle organizzazioni professionali, in cooperazione o anche su delega delle istituzioni pubbliche, nella gestione dei percorsi di qualificazione; la tendenza attuale è verso la proliferazione delle sperimentazioni, talvolta ad opera dei governi cantonali (Ticino, Ginevra), tal'altra attraverso la costituzione di Associazioni di scopo costituite da rappresentanze sociali, formative e professionali (vedi ad esempio il caso di "Valida" in Svizzera) che si candidano, con il sostegno e/o riconoscimento della mano pubblica, a gestire i percorsi alternativi di qualificazione. In Gran Bretagna il coinvolgimento delle parti sociali in quanto tali è marginale e

quasi inesistente; la disciplina viene piuttosto regolata da organi indipendenti, collegati al mondo professionale e imprenditoriale con circoscritta responsabilità dell'operatore pubblico. In Ungheria e Repubblica Ceca si va alla ricerca di modalità nuove di espressione del dialogo sociale, dopo oltre un decennio di riforme votate alla forte liberalizzazione e flessibilizzazione dei sistemi.

Il contesto europeo³

La recente normativa e i documenti prodotti a livello comunitario, individuano nelle parti sociali dei soggetti fondamentali del processo di costruzione dei sistemi di riconoscimento e validazione o certificazione delle competenze acquisite dagli individui, in particolare attraverso procedure non riconducibili ai tradizionali percorsi formali.

Le parti sociali, nello sviluppare le loro strategie e nel muoversi in direzione di una pianificazione concordata con le istituzioni preposte, ne sono consapevoli, come emerge da un dibattito che evidenzia la necessità che le istituzioni e le parti sociali definiscano con chiarezza, attraverso accordi, i rispettivi compiti in materia di attività di orientamento, consulenza e informazione; equità e trasparenza dei processi; partecipazione equilibrata nel rispetto dei ruoli e degli interessi che si rappresentano; definizione di principi che orientino costantemente l'azione di chi è impegnato alla costruzione del sistema e nella validazione del sapere⁴.

Le istituzioni e le parti sociali sono quindi sollecitate a mutare il modo di guardare ai processi di apprendimento e di crescita delle possibilità di partecipazione. Da un lato pertanto l'istruzione e la formazione sono sempre più analizzate in ragione delle esigenze degli individui, lungo tutta la vita e non solo nella fase iniziale, e dall'altro si cerca di elaborare strategie e sviluppare politiche per l'occupabilità e l'inclusione sociale che portino alla valorizzazione delle competenze e conoscenze comunque acquisite.

³ La struttura e i contenuti dei modelli citati nel testo in termini di acronimo possono trovare una parziale esplicitazione nel documento denominato "Catalogo Generale" che riproduce i Casi di studio analizzati nell'ambito del progetto GO.C.E.T.

⁴ vedi Commissione delle Comunità europee, Proposta di decisione della Commissione su Principi europei comuni per la validazione dell'apprendimento non formale e informale, Bruxelles marzo 2004; Consiglio dell'Unione europea, Nota introduttiva del Segretariato generale del Consiglio al Consiglio Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale, Bruxelles 18 maggio 2004.

Nella Dichiarazione di Copenaghen del novembre 2002⁵ si sostiene con forza la necessità di garantire il diritto dei cittadini alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento, i quali possono avvenire attraverso modalità diverse e con il riconoscimento delle competenze maturate sulla base di esperienze molteplici. Il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*⁶ sottolinea la necessità di costruire nei Paesi europei sistemi di istruzione e formazione innovativi; un messaggio specifico contenuto nel documento riguarda la valutazione dei risultati dell'apprendimento, in particolare di quello acquisito attraverso percorsi non formali e informali. Si afferma altresì la necessità dell'articolazione di sistemi adeguati per la "convalida dell'esperienza precedente" allo scopo di valorizzare la professionalità dell'individuo, mediante la valutazione e il riconoscimento di competenze, esperienze, saperi acquisiti in situazioni diverse⁷. Nel Memorandum stesso sono individuate tre modalità di apprendimento:

- l'apprendimento formale, che è quello che riguarda gli istituti d'istruzione e formazione e porta al conseguimento di diplomi e qualifiche;
- l'apprendimento non formale, che riguarda i luoghi di lavoro o altre organizzazioni come associazioni, sindacati, partiti politici, oppure anche corsi fatti in collegamento a percorsi formali come ad esempio corsi musicali, artistici o sportivi, e non porta al conseguimento di certificazioni ufficiali;
- l'apprendimento informale, che è tutto ciò che si apprende anche non intenzionalmente nella vita quotidiana.

Le parti sociali sono chiamate ad avere una concezione articolata e flessibile del sistema di riconoscimento e certificazione delle competenze, le cui forme di validazione possono essere diverse: la valorizzazione degli individui può realizzarsi, ad esempio, attraverso forme autocertificative delle competenze acquisite in modo informale, o negoziando sui luoghi di lavoro modalità trasparenti ed efficaci di riconoscimento e certificazione. Comunque sia, quello che si auspica è la realizzazione di una politica improntata sul *life-long-learning*, che tuteli l'occupazione e ponga al centro dell'attenzione in particolare le condizioni per l'occupabilità degli individui. Le parti sociali sono chiamate a guardare alle esigenze specifiche degli individui che sono diverse in relazione alla fase di vita che attraversano.

⁵ vedi Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale.

⁶ Vedi Commissione delle Comunità europee (2000), Documento di lavoro dei servizi della Commissione, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 3071072000.

⁷ vedi Commissione delle Comunità europee (2000), Documento di lavoro dei servizi della Commissione, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles 30.10.2000.

Su tale base, con riferimento al *workplace learning*, il Cedefop ha sviluppato un modello in cui si sposta l'attenzione dalla centralità della formazione al focus sull'apprendimento nei posti di lavoro, distinguendo tra:

- apprendimenti sul lavoro mediante affiancamento
- apprendimenti sul lavoro mediante addestramento sistematico
- apprendimenti sul lavoro integrato con l'esperienza
- apprendimenti attraverso attività pratiche e stage conoscitivo-esplorativi
- apprendimenti in situazione di simulazione.

Data l'impostazione generale sulla materia, in Europa sembrano confrontarsi tre approcci forti in materia di riconoscimento e certificazione delle competenze:

- l'approccio anglosassone, che sembra piuttosto influente nella definizione del framework europeo e trova sviluppi e varianti dalla Gran Bretagna, all'Irlanda, ai Paesi scandinavi; è un approccio che si disinteressa delle modalità di apprendimento, e si concentra piuttosto nella definizione degli standard e livelli di competenza agita ai fini dell'*assessment*, della validazione e della certificazione delle qualifiche, lasciando alle istituzioni educative e accademiche il compito di rilasciare diplomi il cui valore mantiene una sua indipendenza. Prevale nel modello inglese un approccio funzionalista, e per certi aspetti riduzionista, alla competenza (*show me what you are really able to do*), fondato su un sistema di qualifiche elaborato a partire dai contesti professionali, aperto alla presa in considerazione delle competenze derivanti da apprendimenti informali e non formali, ma sostanzialmente separato dal sistema di formazione;
- l'approccio francese, assai studiato in Europa ma anche piuttosto radicato nelle condizioni di quella nazione e non facilmente esportabile, considera di fatto il percorso di riconoscimento della competenza, comunque acquisita, un vero e proprio processo di apprendimento; la validazione delle competenze è parte di un percorso alternativo il cui sbocco rimane l'acquisizione di titoli e diplomi (che come tali mantengono il loro valore certificante della qualificazione professionale); prevale un approccio socio-costruttivista all'apprendimento, che si ricollega ad una visione della competenza come capacità di agire in modo pertinente in un contesto dato; la costruzione di competenza avviene attraverso l'integrazione da parte del soggetto di percorsi biografici, socializzazione professionale, momenti formativi, e la stessa procedura di validazione, fondata sulla verbalizzazione consapevole del saper in azione, appare la più vicina ad una concezione formativa, oltre che certificativa, del percorso di riconoscimento della competenza;
- l'approccio tedesco, condiviso dai Paesi centro-europei affini per storia, lingua e cultura, valorizza la dimensione dell'apprendimento sul luogo di lavoro, del *workplace learning*, ma in un'ottica di forte strutturazione e formaliz-

zazione del percorso di apprendimento (di fatto conducendo alla negazione della possibilità di costruire competenze certificabili al di fuori di un percorso di riflessione sul proprio agire, comunque strutturato in modo didattico). L'approccio tedesco (e in buona parte quello svizzero) mira a ricondurre le competenze agite, classificandole, ai profili professionali (ridefiniti a loro volta in forma di descrizione di *saperi in azione*), salvaguardando il valore dell'esame (*Prüfung*) come prova oggettiva del sapere in azione (abilità supportata da solide basi teoriche e cognitive, che solo la formazione riesce a dare).

Questi tre approcci sono importanti da considerare in un'analisi che punti a individuare modelli ai fini di costruire un quadro di riferimento, con la coscienza che approcci e strumenti funzionali e efficaci in un contesto possono rivelarsi fragili in uno diverso.

Un accenno specifico all'Italia

La normativa italiana in materia di articolazione del processo di riconoscimento e certificazione delle competenze stabilisce che gli standard minimi validi come base per la costruzione dei sistemi regionali siano definiti dal Ministero del Lavoro d'intesa con il Ministero dell'Università e le Regioni previo confronto con le parti sociali⁸; attraverso la certificazione delle competenze comunque acquisite è previsto che gli individui conseguano titoli e qualifiche, possano accedere o rientrare nel sistema di istruzione e formazione professionale, migliorino le possibilità occupazionali. La competenza certificabile è definita come *un insieme strutturato di conoscenze e di abilità, di norma riferibili a specifiche figure professionali, acquisibili attraverso percorsi di formazione professionale, e/o esperienze lavorative, e/o autoformazione, valutabili anche come crediti formativi*.

Spetta alle istituzioni regionali il compito di certificare le competenze sulla base degli standard minimi nazionali integrati dalle Regioni in relazione alle loro specificità territoriali; le certificazioni vengono riportate sul *Libretto formativo del cittadino*. In quest'ultimo, definito anch'esso dalla normativa nazionale⁹, è previsto che si registrino le competenze acquisite attraverso: la forma-

⁸ vedi Decreto ministeriale 31 maggio 2001, n. 174 Certificazione nel sistema della formazione professionale.

⁹ vedi Decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30*. (la regolamentazione del libretto formativo tiene conto di quanto stabilito con l'Accordo Stato - Regioni del 18 febbraio 2000). Sul libretto formativo del cittadino, in applicazione della norma di cui sopra, si è sviluppato un tavolo tecnico e di concertazione tra i Ministeri del Lavoro e dell'Istruzione, le Regioni e le Province Autonome e le Parti Sociali, con il supporto tecnico dell'ISFOL che ha prodotto un format e un documento tecnico. Il libretto formativo del cittadino è stato recentemente approvato in data 14/07/05 in Conferenza unificata Stato - Regioni.

zione in apprendistato; la formazione in contratto di inserimento; la formazione specialistica; la formazione continua; percorsi non formali e informali. Il libretto formativo è definito dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, previa intesa con la Conferenza unificata Stato - Regioni e sentite le parti sociali.

Al fine di dare omogeneità al processo di costruzione del sistema sono stati recentemente definiti dei moduli da impiegare, con gli opportuni aggiustamenti se ritenuti necessari, nei contesti regionali per il riconoscimento e la certificazione delle competenze¹⁰: il *modulo A* riguarda la certificazione delle qualifiche professionali da parte delle Regioni a conclusione dei percorsi formativi; il *modulo B* riguarda la certificazione delle competenze intermedie, se si completano unità formative di un percorso più ampio, acquisite da chi non conclude i corsi prima del conseguimento di una qualifica; il *modulo C* riguarda il riconoscimento di competenze acquisite in contesti formali, non formali e informali da parte di organismi di formazione che attribuiscono crediti formativi a chi vuole realizzare un percorso di formazione professionale, consentendo in questo modo oltre l'accesso anche la contrazione e la personalizzazione del percorso.

Alcune recenti leggi regionali stabiliscono che è sulla base di accordi tra Regioni, componenti del sistema formativo e parti sociali che si mette in moto il processo che porta all'individuazione delle procedure per il riconoscimento, la certificazione e l'individuazione di ambiti di utilizzazione delle competenze. La definizione di standard formativi, profili, qualifiche professionali, modalità di certificazione delle competenze comunque acquisite, caratteristiche del libretto formativo individuale e valore e spendibilità dei crediti formativi acquisiti, sono tutte questioni regolamentate a livello territoriale attraverso le leggi in materia di istruzione e formazione professionale che le Regioni si stanno dando in considerazione della riforma del Titolo V della Costituzione; le giunte regionali sono chiamate ad assolvere a questi compiti tenendo conto degli standard di riferimento nazionali. L'obiettivo di fondo e più ampio delle nuove norme regionali è quello di strutturare sistemi integrati per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, garantendo il diritto individuale all'istruzione, alla formazione, al lavoro e alla crescita dell'identità personale e sociale, consentendo il riconoscimento reciproco di competenze e crediti acquisiti nei sottosistemi dell'istruzione, formazione e lavoro. Le parti sociali, sulla base del principio di partenariato, sono chiamate a dare il loro contributo alla programmazione delle attività attraverso consultazione preventiva, pareri e proposte nei confronti delle istituzioni regionali che si occupano della loro defini-

¹⁰ vedi Presidenza del Consiglio dei Ministri, Conferenza unificata, *Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lettera c), del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, tra il Ministro dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province Autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane per la certificazione finale ed intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi*, 28 ottobre 2004.

zione periodica; sono inoltre chiamate a contribuire, ad esempio, attraverso specifici comitati, all'elaborazione delle metodologie e degli strumenti per la valutazione della qualità del sistema di istruzione e formazione professionale, nonché a far parte di commissioni di selezione per i corsi; altra cosa, estremamente rilevante per un utilizzo efficace delle risorse e per una programmazione adeguata degli interventi formativi, e che non si può non ricordare, è che la gestione dei Fondi interprofessionali per la formazione continua da parte delle parti sociali non può che avvenire tenendo conto di quanto le Regioni prevedono di realizzare in materia con le risorse di cui dispongono.

In sede nazionale e locale è notevole lo sforzo che si chiede alle parti sociali affinché contribuiscano, con le istituzioni competenti, alla costruzione di un sistema che consenta all'individuo di veder riconosciute le competenze acquisite negli anni attraverso il lavoro o l'impegno nella vita sociale e privata (ad esempio nelle esperienze di volontariato). Di fronte alla progressiva flessibilizzazione e precarizzazione del mercato e di fronte a lavori parziali e temporanei, le competenze riconosciute e certificate dalle istituzioni competenti, potrebbero se non aumentare le possibilità di ottenimento di una stabilità lavorativa, radicare la propria attività nella libera professione o nel lavoro autonomo. A tal fine, appare necessario, in Italia, che le istituzioni pubbliche, assieme alle parti sociali, definiscano i meccanismi, le procedure e le risorse economiche per garantire ai cittadini adeguati ammortizzatori sociali, basati su politiche attive che abbiano nella formazione e nel riconoscimento e certificazione delle competenze per il lavoro l'elemento caratterizzante, in relazione al nuovo sistema che inevitabilmente porta all'alternanza di periodi di studio, formazione e lavoro.

Prime indicazioni

Dall'analisi dei sistemi nazionali, incentrati sul ruolo delle autorità pubbliche e delle parti sociali nella gestione del sistema formativo, che costituiscono il primo rapporto del progetto GO.C.E.T., sono state tratte una serie di indicazioni relative soprattutto al ruolo delle parti sociali in relazione all'articolazione di un sistema formativo basato sul riconoscimento e la certificazione delle competenze.

Le parti sociali, assieme alle istituzioni responsabili, sono chiamate a dare un contributo significativo per far fronte a compiti impegnativi, di fronte ad una organizzazione produttiva che necessita di continui adattamenti, a seguito di richieste nuove e situazioni in continua evoluzione. Alcune questioni fondamentali che dovrebbero essere tenute in considerazione e orientare l'azione delle istituzioni e delle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori, chiamate ad un ruolo di responsabilità, necessitano di un dialogo che, coniugando interessi diversi, consenta di:

-
- porre al centro dell'attenzione l'individuo con le sue specifiche esigenze formative, di capitalizzazione e riconoscimento delle competenze acquisite nel tempo, attraverso diverse modalità;
 - porre al centro dell'attenzione la competenza, individuando e condividendo gli strumenti che consentano la sua riconoscibilità e certificazione, guardando ai luoghi di lavoro e alle esperienze della vita quotidiana come possibilità per la crescita delle professionalità;
 - porre al centro dell'attenzione la necessità di avere una formazione di qualità, con una maggiore omogeneità dell'offerta, attraverso l'individuazione di standard di competenze, facendo riferimento a unità formative capitalizzabili, in modo da consentire di avere la giusta flessibilità e possibilità di adattamento a specifiche situazioni, con l'attribuzione di crediti formativi sulla base delle unità capitalizzabili a cui il singolo ha fatto riferimento per migliorare e accrescere il suo bagaglio professionale.

Una questione sicuramente rilevante per le parti sociali è quella relativa al ruolo della concertazione nella costruzione di un modello che ponga la formazione e la certificazione delle competenze come tema centrale, per garantire la professionalità dei lavoratori in relazione a forme di inquadramento che tengano conto dell'evolvere di competenze e conoscenze. È evidente che in tale prospettiva assuma particolare pregnanza il ruolo delle autorità pubbliche, centrali e decentrate, nello sviluppo complessivo del sistema, secondo le specifiche titolarità e prerogative.

Per ciò che attiene in forma specifica la contrattazione va osservato come i tradizionali modelli di inquadramento contrattuale, basati su qualifiche e livelli rigidi, non siano in grado oggi di dare conto di competenze non esprimibili in maniera definitiva. Prevedere anche contrattualmente che le competenze acquisite sul lavoro, riconosciute e certificate, possano determinare un miglioramento dell'inquadramento e del compenso del lavoratore, in virtù della maggiore professionalità acquisita e il maggior rendimento che si ha per l'azienda, costituisce uno dei problemi negoziali di maggiore delicatezza attuale. Ci si limita, in questa sede, a considerare come la revisione degli inquadramenti sia un incentivo fondamentale alla partecipazione costante nel tempo alle attività formative da parte della popolazione adulta e lavoratrice.

LE IPOTESI GENERALI IN MATERIA DI BUONE PRATICHE¹¹

Le ipotesi generali in materia di buone pratiche, sono riprese dal Rapporto 4 “Catalogo buone pratiche”, nel quale sono descritte le caratteristiche peculiari emerse dall’analisi empirica effettuata in ciascun Paese e sono formulate ipotesi in relazione ai casi esaminati. Ci si sofferma, in questa sede, su ipotesi generali frutto di una lettura complessiva dei risultati conseguiti attraverso l’analisi.

Innanzitutto si è rilevato come in tutte le realtà nazionali esaminate la buona pratica risulti accompagnata o favorita da politiche volte ad accrescere il profilo professionale dei lavoratori coinvolti. Il riconoscimento di percorsi formativi formali, non formali e informali, anche se non è soggetto a norme specifiche, appare come una delle modalità atte a consentire ai lavoratori di fare fronte alla flessibilità e alla mobilità. Nei Paesi aderenti al progetto si stanno attuando diverse iniziative, che vanno da progetti, sperimentazioni, accordi con istituzioni e/o parti sociali, a vere e proprie riforme legislative che si pongono nel quadro del riconoscimento dell’apprendimento non formale e informale. Nei Paesi che sono ancora agli inizi del percorso, come l’Italia, l’Ungheria, ma anche la Germania (nonostante abbia alle spalle un sistema solido), dominano tentativi sperimentali di attuazione di percorsi di validazione attraverso la diffusione di accordi tra istituzioni e parti sociali. In Paesi invece come la Francia, la Svizzera a livello di alcuni cantoni, o la Repubblica Ceca (qualora in questa nazione l’attuale proposta di legge in materia venga approvata), si trovano forme di disciplina legale. La Gran Bretagna ha una configurazione specifica non assimilabile agli altri Paesi studiati.

In un sistema formativo orientato al riconoscimento delle competenze grande importanza assumono i processi di apprendimento sui luoghi di lavoro; questi ultimi per poter essere efficaci ai fini della crescita delle competenze devono essere connessi ad alcuni elementi essenziali come:

- l’orientamento verso la qualità del servizio;
- l’esistenza di un apparato di regole manifeste, che costituisca una guida per il raggiungimento di standard professionali qualitativamente adeguati;
- l’introduzione di attività di monitoraggio e controllo della qualità del lavoro svolto al fine di consentire la progressiva crescita delle competenze sul lavoro;
- l’esistenza di figure dedicate, lavoratori più esperti o gruppi di sostegno, che svolgano attività di affiancamento o tutoraggio e favoriscano la trasmissione delle competenze.

¹¹ La struttura e i contenuti dei modelli citati nel testo in termini di acronimo possono trovare una parziale esplicitazione nel documento denominato “Catalogo Generale” che riproduce i Casi di studio analizzati nell’ambito del progetto GO.C.E.T.

Un aspetto fondamentale che lega riconoscimento e certificazione è dato dalla validazione, ovvero il procedimento che dà valore formale alle esperienze. Nei Paesi esaminati si stanno infatti introducendo diverse modalità di verifica delle competenze, ad esempio attraverso esami, verifica orale, osservazione nell'esecuzione del lavoro in situazioni simulate, autovalutazione e produzione di documentazione - *prove* - a sostegno.

Delle stesse daremo brevemente conto nelle pagine che seguono. Preme qui anticipare come dinanzi all'introduzione e al riconoscimento di nuove opportunità formative e forme di validazione delle competenze permangano seri elementi di criticità, legati in modo particolare al sistema di finanziamento della formazione continua e al ruolo delle autorità locali e delle parti sociali nel reperimento e nell'allocazione delle risorse economiche. Lo studio dei casi nazionali ha posto infatti in evidenza le difficoltà, principalmente caratterizzanti le piccole e medie organizzazioni, di accedere ai fondi per la formazione e lo sviluppo delle competenze, rendendo difficile attuare programmi formativi e di valutazione delle competenze dei lavoratori. Appare per questo necessario che le parti sociali concordino con le autorità locali strategie per il reperimento di fondi e di sviluppo di piani formativi regionali a lungo termine, ricorrendo ad esempio a finanziamenti nazionali ed europei.

Nel complesso, si delinea una stretta connessione tra le qualità e la regolazione del lavoro da un lato e la validazione dell'acquisizione dell'altro. Ciò pone in primo piano il ruolo delle parti sociali e delle istituzioni che hanno il compito di prefigurare i percorsi che dal riconoscimento vanno alla validazione e alla certificazione. Risulta evidente la condivisione preliminare della definizione generale di ambiti di attività e di competenze alle quali fare riferimento. Su questo terreno, le diverse realtà nazionali operano in modo diverso e l'ambito europeo ha solo avviato processi generali di sintesi.

Tali acquisizioni suggeriscono di stabilire delle connessioni tra le buone pratiche evidenziate e il modo con cui nei diversi Paesi è affrontato il problema del riconoscimento.

La comparazione tra i sistemi indagati, così come i risultati dei recenti studi promossi dall'Unione Europea,¹² evidenziano come nei diversi Paesi si stiano manifestando due macro-modalità di presa in carico degli apprendimenti informali e non formali:

¹² Cfr. Making Learning Visibile – J. Bjornavold, European Journal Vocational Training, n. 22 – CEDEFOP, l'inventario delle esperienze di validazione, (contributo Colardyn & Bjornavold, 2004) e i report di Paese collegati prodotti da A European inventory on validation of non-formal and informal learning, ECOTEC Research and Consulting, draft, Gennaio 2005 (accessibile attraverso il sito CEDEFOP).

-
- quella propria delle Nazioni in cui le iniziative hanno una base legale di riferimento, finalizzata a disciplinare le forme di validazione;
 - quella delle situazioni in cui prevale piuttosto la diffusione di accordi e percorsi di sperimentazione concertati tra istituzioni e parti sociali.

Queste modalità si intrecciano con diversi stadi di sviluppo delle sperimentazioni:

- le situazioni sperimentali, supportate da progetti pilota e accordi, prevalgono nella fase embrionale, caratterizzata da esperimenti eterogenei in un quadro di grande incertezza. Non sempre questo approccio domina ove i sistemi sono ad assetto debole; esso caratterizza anche i primi stadi di evoluzione dei sistemi strutturati e solidi di certificazione della competenza, che le sperimentazioni costringono a rimettere in gioco. Considerando i diversi contesti nazionali di cui ci occupiamo, si trovano in questa fase tanto Nazioni come l'Italia, caratterizzate da un quadro disciplinare debole delle forme di qualificazione, quanto, sul versante opposto, Nazioni dove proprio la solidità dei sistemi di riferimento tende a rallentare l'evoluzione (Germania, in parte Svizzera), preparando tuttavia modifiche presumibilmente destinate ad incidere in modo strutturale in avvenire;
- forme di disciplina legale si trovano nella fase caratterizzata dall'emergere, magari in parallelo ad altri, di un quadro nazionale di riferimento delle procedure di validazione; è il caso della Francia, dove gioca la consolidata tradizione del sistema di darsi assetti giuridici stabili e certi, su scala nazionale, senza peraltro risolvere il dualismo che giustappone certificazioni professionali (Ministero del Lavoro) e titoli riferiti al mondo dell'educazione; è in parte il caso della Svizzera, dove a fronte di una legislazione quadro federale piuttosto aperta, sono i singoli Cantoni a sperimentare o disciplinare legalmente procedure alternative di qualificazione;
- la presenza di norme di riferimento caratterizza infine la fase in cui si sono affermati modelli stabili e legalmente fondati di validazione.

Riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze rimangono nei diversi casi tre momenti distinti. Il riconoscimento si richiama a metodologie, strumenti e attori attivati allo scopo di *aiutare* il soggetto a far emergere in modo consapevole i tratti del suo sapere professionale. Ampiamente diffuso nei diversi contesti, non risulta necessariamente connesso al processo formativo. È presente in tutti i modelli studiati, siano essi di ispirazione anglosassone (*Portfolio of evidences*), francese (*Bilan de compétences*) o tedesca (*Dokumentation*). Il riconoscimento può essere connesso alla valorizzazione delle competenze acquisite nella pianificazione di carriera, a un percorso di apprendimento da parte del soggetto o alla preparazione di un successivo percorso di validazione.

La validazione è il passaggio chiave, vera e propria cerniera tra riconoscimento e certificazione. Generalmente è un passaggio distinto, nell'ambito del

quale si sta sviluppando una vera e propria ingegneria formativa, dotata anche in questo caso di metodologie, strumenti e attori implicati nell'*assessment*. Gli scenari procedurali divergono molto, se si guarda ai diversi contesti nazionali. Considerando le modalità di raccolta delle "evidenze" - che permettono di entrare nel campo della validazione degli apprendimenti non formali e informali - notiamo come in Europa vengano adottate almeno 5 strategie diverse di "prova" della competenza, attraverso:

- esami
- verbalizzazione
- osservazione
- simulazione
- evidenze tratte dall'esperienza professionale.

In 4 dei 7 Paesi partner di GO.C.E.T. esistono esperienze di validazione sufficientemente consolidate da permettere l'enucleazione di modelli embrionali:

- in Francia vengono ad esempio applicate diverse modalità, sia legate alla verbalizzazione della competenza (descrizione ad un panel di esperti della professione del task cui la competenza è riferita e autovalutazione della medesima, nel caso di *assessment* legato alla concessione di crediti formativi), sia legate all'osservazione *in situ* o in un contesto simulato della competenza in esercizio (VAE finalizzata all'ottenimento di certificazioni del Ministero del Lavoro);
- in Germania accanto al ruolo centrale ancora attribuito in molti casi alla procedura di esame (*Externeprüfung*), si manifestano sperimentazioni alternative basate sulla validazione *on going* della competenza attraverso l'accompagnamento didattico al progetto lavorativo svolto dal candidato (vedi modello APO-IT);
- in Svizzera un'associazione privata che promuove le pratiche di riconoscimento delle competenze (Valida) sta tentando di estendere in ambito nazionale il modello sperimentato a Ginevra, basato su un percorso in fasi che inizia con un bilancio di competenza (autovalutazione, emersione) e prosegue con la validazione (articolata in raccolta di evidenze, dimostrazione / documentazione delle medesime, *assessment*);
- in Gran Bretagna gli *Awarding Bodies*, che pianificano i curricula, gli esami e forniscono i certificati per la formazione professionale, assolvono il loro compito nel rispetto del "sistema nazionale delle qualifiche professionali", basato sulle competenze (National Vocational Qualification). Tale vincolo costituisce una pre-condizione per l'ottenimento dei finanziamenti pubblici necessari alle loro attività che prevedono incontri, definizione di standard nazionali, modalità di attribuzione di portfolio personali, valutazione sul campo da parte di valutatori stessi.

Più complesso appare il discorso della certificazione delle competenze. Per

affrontarlo è in primo luogo necessario distinguere tra finalità di certificazione legate ad attestare il “valore di scambio” della competenza in un contesto professionale dato e finalità connesse al rilascio di titoli di studio o diplomi. Ancora nel primo caso dobbiamo distinguere tra *outcomes* gestiti unilateralmente da un soggetto (pensiamo all’impresa, come nel *Siemens Competency Framework* presentato nel caso studio ICT in Svizzera), oppure riconosciuti in qualche modo attraverso la negoziazione (ancoraggio della certificazione di competenza a contratti di lavoro) o il varo di dispositivi e norme di certificazione non espressione del mondo educativo (pensiamo alle sempre più frequenti “norme” e regole espresse dal mondo delle imprese e delle associazioni professionali).

Quando oggetto ultimo della certificazione risulta il rilascio di titoli espressione dell’educazione formale, le implicazioni appaiono non meno articolate e complesse, e riguardano:

- la presenza indispensabile di un’authority pubblica responsabile della procedura, che pure può essere affidata a commissioni o figure indipendenti;
- l’accertamento, in sede di esame dei candidati (indipendentemente dalle modalità dell’esame stesso) della loro padronanza dell’insieme dei requisiti di conoscenza e abilità previsti dal curriculum formativo di riferimento (esemplare ad esempio il problema della verifica delle conoscenze di cultura generale nel caso del rilascio in Svizzera o Germania di una qualifica professionale, titolo in quei Paesi di istruzione secondaria superiore).

Le esperienze sul terreno evidenziano come questi vincoli abbiano sinora portato a limitare il valore delle procedure di validazione: in generale esse portano ad attestare il possesso di unità di competenza elementari rinviando a successive procedure di esame l’eventuale rilascio di titoli, o permettono di attribuire crediti “trasferibili” da spendere per accedere a nuove opportunità di formazione continua e in questo modo arrivare ad acquisire una certificazione.

I nodi della certificazione sono complicati dai cambiamenti di paradigma citati in apertura. Non a caso lo sforzo dell’Unione Europea si concentra oggi nella difficile ricerca di un quadro di riferimento che permetta l’incrocio tra definizione degli standard di competenza riferiti allo svolgimento di una determinata mansione e definizione del livello di competenza corrispondente ad un determinato titolo di studio (certificato, diploma, qualific, ecc.). Numerosi i nodi critici da sciogliere lungo questa strada:

- non è agevole mettere a fuoco una comune classificazione in grado di misurare competenze agite derivanti da apprendimenti, formali, informali e non formali;
- non è facile, almeno non in tutte le situazioni professionali, individuare unità di competenza significative da sottoporre a validazione e certificazione;

-
- risulta problematico il consolidamento della credibilità delle procedure alternative di certificazione, soprattutto nei contesti caratterizzati da un elevato consenso nei confronti del valore dei processi formali di educazione e dei diplomi ad essi correlati.

Non sorprende, pertanto, che prevalga nelle esperienze europee un approccio finalizzato a riconoscere e validare gli apprendimenti principalmente in una logica di reingresso in formazione, mentre rimangono ancora rare le procedure che permettono – sulla carta e soprattutto nei fatti – l’ottenimento di una certificazione corrispondente ad un diploma e/o spendibile direttamente nel mondo del lavoro.

INDICAZIONI E RACCOMANDAZIONI

Il lavoro di ricerca svolto da ciascun partner europeo - a livello teorico relativamente all'analisi dei sistemi nazionali e a livello empirico in relazione ai casi di studio - ha posto in evidenza alcuni elementi nodali in merito all'apprendimento sui luoghi di lavoro e sul ruolo delle parti sociali nel riconoscimento e nella validazione delle competenze variamente acquisite.

In un'era contraddistinta da liberalizzazione del mercato e flessibilità nei rapporti di lavoro, il riconoscimento e la validazione delle competenze acquisite sul luogo di lavoro costituiscono una risposta possibile, seppure parziale, al tema della disoccupazione, della mobilità della manodopera, del reinserimento professionale. La formalizzazione delle competenze acquisite in via non formale e informale costituisce il presupposto necessario per la potenziale spendibilità di un sapere che altrimenti non sarebbe possibile capitalizzare a livello professionale. Procedere nella direzione della validazione delle competenze costituisce dunque una tappa obbligata per riformare il tema della formazione a livello europeo, anche nella consapevolezza dell'esistenza di divergenze e specificità nazionali e settoriali.

Il lavoro di ricerca condotto ha posto in evidenza alcuni elementi fondamentali, da cui sono stati tratti indicazioni e raccomandazioni utili sul tema del riconoscimento, della validazione e della certificazione delle competenze e sul ruolo delle parti sociali nella gestione del sistema formativo:

- a. L'analisi dei sistemi nazionali condotta in tutti i Paesi europei partecipanti al progetto, ha evidenziato che l'apprendimento sul lavoro, come un processo di implementazione e sviluppo del sapere, è legato alla situazione nella quale avviene l'esperienza lavorativa del soggetto. Si possono individuare infatti situazioni lavorative poco o per nulla stimolanti dal punto di vista cognitivo, nelle quali cioè il contesto non solo non favorisce l'apprendimento ma può determinare anche una perdita delle conoscenze pregresse dell'individuo.
- b. Lo studio dei processi di apprendimento attraverso l'esperienza mostra che questi non sono solo informali, ma che contengono al loro interno elementi strutturati (per esempio affiancamento, tutoraggio, situazioni di simulazione, figure di accompagnamento). In particolare si individuano alcune condizioni che possono favorire l'acquisizione del sapere all'interno di un processo di apprendimento sul luogo di lavoro: supporto organizzato nell'apprendimento, consultazione e collaborazione all'interno del gruppo di lavoro, apprendimento attraverso persone esterne all'organizzazione. L'esistenza ad esempio di un *tutor* che si occupa di supervisionare l'operato del nuovo assunto, risulta essere uno strumento importante di condivisione e socializzazione del bagaglio cognitivo legato a una data attività professionale. Il ruolo del gruppo di lavoro e dei colleghi più esperti nel soste-

gno dei singoli elementi, nella trasmissione delle competenze, nella risoluzione di problemi, costituisce un'altra importante modalità di apprendimento sul luogo di lavoro; il gruppo solitamente è in grado di trovare soluzioni e sviluppare modalità di risposta che il singolo da solo non può fornire, riuscendo in questo modo ad accrescere le competenze dei singoli elementi. I contatti con persone al di fuori della propria realtà lavorativa, ad esempio rappresentanti sindacali di categoria, fornitori, etc., o posti in altri settori dell'organizzazione, possono costituire parimenti una fonte di informazione ed esperienze utili supplementari per il lavoratore.

- c. L'analisi dei casi nazionali ha mostrato inoltre l'incidenza, nei luoghi laddove l'apprendimento sul lavoro avviene più facilmente, di alcune componenti specifiche dell'attività lavorativa: qualità del servizio e del lavoro, strutturazione di una serie di regole e prescrizioni minime di comportamento, controllo del lavoro svolto, interazione con figure più esperte.
- d. I risultati elaborati suggeriscono modalità di sviluppo del processo e di formazione professionale sul lavoro attraverso pratiche "virtuose" (periodi di affiancamento, tutoraggio, supervisione, partecipazione a gruppi, ecc.) che determinano l'apprendimento. Le istituzioni sembrano poter favorire meccanismi di apprendimento nelle aziende, anche assicurando il riconoscimento dei percorsi di apprendimento laddove ve ne siano le condizioni.
- e. Le pratiche esaminate in GO.C.E.T. evidenziano la rilevanza fondamentale di alcune condizioni ai fini di un ruolo istituzionale per la formazione sul lavoro.
- E' in primo luogo essenziale la presenza di standard condivisi di riferimento. L'esistenza di standard nazionali e/o regionali non è diffusa omogeneamente, ma appare requisito importante per l'affermazione di sistemi solidi di presa in carico degli apprendimenti. Standard riferiti ai sistemi di educazione, occupazione, e *assessment*, consolidati o in fase di costruzione, li ritroviamo, al di fuori dell'Italia, in tutte le Nazioni considerate. Per esempio:
- in Francia esistono standard indipendenti elaborati dai Ministeri dell'Educazione e del Lavoro, che testimoniano il dualismo persistente in quel Paese tra dimensione certificativa, legata al mondo professionale e dimensione dei titoli e diplomi propria del mondo scolastico (va peraltro rilevato come anche il mondo dell'economia attribuisca a quest'ultima un valore spesso superiore alla prima); il Repertorio ROME fornisce ulteriori standard utilizzati piuttosto in sede di Orientamento professionale;
 - in Germania, come in Svizzera, le professioni sono regolate in ambito federale, con il concorso delle autorità locali, da Ordinanze e regolamenti che stabiliscono i profili professionali e le regole di accesso e certificazione (qualifica);

-
- in Gran Bretagna vi è un quadro di riferimento costituito da standard professionali definiti in relazione con le National Vocational Qualification;
 - in Ungheria e ora anche nella Repubblica Ceca vengono definiti standard nazionali che si ispirano in parte al modello inglese, in parte alla tradizione tedesca;
 - in Italia, le analisi svolte nell'ultimo decennio in materia di analisi dei fabbisogni e finalizzate allo scopo, non hanno ancora trovato una sintesi; in alcune filiere però vi è stata una condivisione in termini di standardizzazione di repertori di competenze in linea con le più significative esperienze europee. Tali standard sono stati definiti con il consenso delle parti sociali ed istituzionali, con maggiore evidenza nei settori IFTS ed apprendistato.
- f. Ulteriore condizione importante, necessaria a costruire una interfaccia tra validazione dell'apprendimento informale/non formale e accesso alla formazione continua, è rappresentata dalla modularizzazione dei percorsi formativi e dall'istituzione di sistemi basati su crediti capitalizzabili. Si tratta di una tendenza abbastanza comune al quadro europeo, che si manifesta tuttavia con velocità molto diverse da caso a caso; nelle Nazioni considerate, il processo, ad esempio è avanzato in Gran Bretagna, in fase di accelerazione (dopo la legge del 2002) in Francia, caratterizzato da sviluppi altalenanti in Svizzera (dove si è assistito ad un rallentamento dopo l'espansione degli anni '90), lento (ma progressivo) in Germania. Il problema è come la validazione possa effettivamente connettersi al sistema della formazione e non sostituirsi ad esso.
- g. Come già evidenziato nel paragrafo "Il quadro d'insieme", in quasi tutti i Paesi compare infine un ruolo attivo degli attori istituzionali e sociali nella gestione dei processi di definizione degli standard professionali e nella regolazione dei percorsi di certificazione spendibili nel mondo del lavoro. Quando si parla di apprendimento informale e non formale, tuttavia, la cerchia degli interlocutori si amplia, comprendendo le organizzazioni del privato sociale (che sono tra le più attive nella promozione del valore formativo delle esperienze che si realizzano nel lavoro "al di fuori" del mercato) e su un altro versante cruciale le istituzioni e organizzazioni pubbliche e private attive nella formazione e nell'istruzione (per evidenti ragioni legate alla relazione tra riconoscimento delle competenze esperienziali, erogazione di crediti e accesso alla formazione formale). Nei Paesi partner di G.O.C.E.T., come già indicato, i modelli sono differenziati:
- in Francia e in parte in Italia (esclusi i modelli condivisi ad esempio nei settori IFTS e apprendistato), il panorama appare complesso e caratterizzato dall'istituzionalizzazione del dialogo sociale nel campo della formazione continua ma anche dal dualismo tra mondo del lavoro e del-

-
- l'educazione sul versante della definizione di standard e dell'erogazione di titoli; più che di apporto integrato dei diversi attori sembra di dover constatare la giustapposizione di modelli che coinvolgono una pluralità di attori e soggetti, espressione del mondo dell'educazione e/o della formazione professionale;
- in Germania il dialogo sociale si esprime tradizionalmente nella definizione concordata degli standard (profili) e delle procedure di certificazione, sotto la regia degli organi ministeriali, ma le sperimentazioni in atto (modelli alternativi di qualificazione) avvengono con il concorso congiunto di una molteplicità di attori del mondo istituzionale, professionale e formativo;
 - in Svizzera la situazione è caratterizzata dal coinvolgimento formale delle organizzazioni del mondo del lavoro nella definizione delle regole del gioco, e da un ruolo fondamentale delle organizzazioni professionali, in cooperazione o anche su delega delle istituzioni pubbliche, nella gestione dei percorsi di qualificazione; la tendenza attuale è verso la proliferazione delle sperimentazioni, talvolta ad opera dei governi cantonali (Ticino, Ginevra), tal altra attraverso la costituzione di Associazioni di scopo costituite da rappresentanze sociali, formative e professionali (vedi il caso di Valida) che si candidano, con il sostegno e/o riconoscimento della mano pubblica, a gestire i percorsi alternativi di qualificazione;
 - in Gran Bretagna il coinvolgimento delle parti sociali in quanto tali appare per contro marginale (o quasi inesistente), pur se parzialmente riscoperto nei periodi recenti a livello settoriale non bilaterale. Questa area è regolata prevalentemente da organismi indipendenti.
 - in Ungheria e Repubblica Ceca si va alla ricerca di modalità nuove di espressione del dialogo sociale, dopo oltre un decennio di riforme votate alla forte liberalizzazione e flessibilizzazione dei sistemi.

Il contesto entro il quale si muovono i decisori risulta, per tutto ciò, caratterizzato da un lato dalla moltiplicazione delle sperimentazioni e dall'altro dal tentativo di concordare, nel rispetto delle specificità locali,¹³ un quadro di riferimento europeo atto a permettere trasparenza e dialogo tra i sistemi educativi e di certificazione.

Le nostre indicazioni non possono che muoversi nella logica di stabilire alcuni criteri di orientamento atti a rendere le loro scelte il più possibile efficaci, compatibili con i processi in atto su scala europea e con i vincoli locali. Proveremo a riassumerle in alcuni punti:

¹³ Cfr. su questo aspetto l'intervento del Commissario UE, Gordon Clark, (European Commission, DG Education and Culture) in occasione della "Implementing the Irish National Framework of Qualifications" Conference, Galway, 24-25 February 2005.

-
1. A fronte di un mutamento di paradigma che pone l'individuo nella condizione di dover dimostrare la sua competenza, frutto di apprendimenti formali, informali e non formali, si tratta di identificare strumenti e modalità che permettano di consolidare, come patrimonio trasferibile del lavoratore, gli elementi portanti del *sapere professionale*; per farlo si tratta di stabilire regole condivise tra gli attori che permettano al soggetto di "capitalizzare" la competenza, vuoi attraverso un maggior rafforzamento dell'interazione tra i soggetti e gli interlocutori che rappresentano i diversi interessi in gioco (impiegando anche i riferimenti alla messa in trasparenza per valorizzare competenze acquisite nei percorsi di vita e professionali in una logica di capitalizzazione), vuoi attraverso percorsi di accesso alla formazione continua e di acquisizione in ultima analisi di un titolo, certificato o diploma rilasciato dall'educazione formale, vuoi attraverso percorsi di validazione in via negoziale della competenza;
 2. Rilevante a tal fine appare la definizione di procedimenti chiari, realistici e spendibili dei processi di validazione, adatti alle condizioni istituzionali e culturali dei diversi contesti e in grado di essere facilmente "rappresentabili" da parte dei soggetti potenzialmente interessati alla validazione; questa scelta implica ancora una volta il coinvolgimento nella sperimentazione degli attori che sono chiamati a formalizzare il valore d'uso o di scambio delle competenze validate e/o certificate, a seconda esse siano equivalenti a titoli o crediti formativi oppure attestino il possesso di requisiti professionali cui sia attribuito unicamente un valore contrattuale;
 3. Si dovrebbero adottare metodologie e dispositivi che consentano di centrare gli obiettivi richiamati anche nei recenti documenti europei dedicati alla validazione degli apprendimenti informali e non formali¹⁴;
 4. Per evitare la marginalizzazione delle esperienze e l'effetto selettivo a danno dei Soggetti pubblici privi di qualificazione formale, che più di altri potrebbero trarre vantaggio dalla validazione per avviare un percorso di professionalizzazione, risulta determinante la messa in campo di un efficace sistema di accompagnamento (nella molteplicità delle forme sperimentate nei diversi Paesi europei e presentati, in parte, nei casi studiati) alla procedura, che ponga al centro la formazione e non la sola validazione e permetta ai candidati di consolidare in competenze i frutti dell'apprendimento realizzato sul piano informale e non formale;
 5. L'esistenza di forme di apprendimento sul lavoro originate dall'esperienza richiede l'intervento attivo e il concreto coinvolgimento delle istituzioni e delle parti sociali per l'attuazione di modelli di riconoscimento e certificazione delle competenze sui luoghi di lavoro¹⁵. In particolare, affinché tale

¹⁴ Vedi per esempio J. Bjornavold, Making Learning Visible, European Journal Vocational Training, n. 22.

¹⁵ Si vedano ad esempio i risultati della ricerca svolta in Gran Bretagna, Repubblica Ceca, Ungheria.

sistema costituisca realmente una occasione di sviluppo professionale per il lavoratore, occorre che la validazione abbia un valore legale che garantisca la spendibilità del titolo sul mercato del lavoro e la possibile trasferibilità dei lavoratori da una azienda ad un'altra. Essa costituisce un obiettivo importante a livello europeo, nazionale e locale. A tal fine essa non va intesa come un elenco di attività svolte ma come una piattaforma sulla quale ciascuno può edificare il proprio bagaglio conoscitivo e formativo, costituendo così un patrimonio implementabile in vista di maggiori opportunità professionali. La specializzazione flessibile e mutabile nel tempo, che il mercato del lavoro richiede oggi, frammenta le cognizioni acquisibili nel corso dell'esperienza professionale, poggiando su una logica dell'apprendimento costruito attraverso porzioni di sapere sempre più frammentate ed eterogenee;

6. Strettamente connesso al tema della validazione, ossia del riconoscimento della validità ai fini legali di un percorso, è il tema di chi debba occuparsi di regolare il sistema: datori di lavoro, sindacati o pubblica autorità. L'analisi dei casi nazionali e dei sistemi formativi di tutti i Paesi partecipanti al progetto ha mostrato che, affinché vi sia un'effettiva integrazione del modello nel mercato del lavoro, occorre che questi tre poli abbiano ciascuno un ruolo nel sistema e collaborino attivamente al suo sviluppo, consapevoli che la validazione delle competenze costituisce una opportunità se implica riscontri pratici a livello di concertazione e contrattazione parallele a una specifica azione regolativa e normativa istituzionale sul piano della certificazione delle competenze e dell'inserimento occupazionale, pena l'inutilità del sistema. È necessario che sul tema della certificazione le istituzioni e le parti sociali siano consapevoli dell'esigenza di un percorso comune orientato in vista di fini condivisi. È importante infatti, affinché la validazione costituisca realmente uno strumento di valorizzazione delle competenze dei lavoratori, che le finalità siano condivise sia dalle Istituzioni che decidono del valore legale e della valenza educativa di una esperienza professionale, sia dalle parti sociali che lavorano sul piano del riconoscimento contrattuale e di inquadramento delle competenze dei lavoratori.

VOLUME 1

GUIDE FOR DECISION-MAKERS

Report 5

*The relevance of the social partners and public
authorities in managing VET systems*



The research of the project : "The relevance of the social partners and public authorities in managing VET systems" carried out within the Community Programme in the area of vocational training - Leonardo Da Vinci II phase: 2000-2006 (Agreement contracted with the Leonardo da Vinci National Agency - no. 2003-II/03/B/F/PP-154142), is the outcome of a work group and saw the participation of¹:

THE AUTONOMOUS PROVINCE OF TRENTO

Dipartimento Politiche Sociali e del Lavoro - European Social Fund Office – Trento -Italy
(PATFSE)- *project leader*

ISF - Istituto Superiore per la Formazione (ISF)- Rome - Italy

CMKOS - Czech- Moravian Confederation of Trade Unions (CMKOS) – Prague – Czech Republic

SEED Foundation for Small Enterprise Economic Development (SEED)– Budapest – Hungarian

FRIEDRICH SCHILLER UNIVERSITÄT JENA -Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik (UNIJENA) – Jena - Germany

IRES - Institut de Recherches Economiques et Sociales (IRES)– Noisy le Grand - France

THE UNIVERSITY OF BIRMINGHAM - University House Birmingham Business School
(UNIBR) Birmingham – United Kingdom (partner who took over from CREWT – Centre for Research in Employment, Work and Training - University College Northampton – United Kingdom)

*as silent partner**:

ECAP Foundation – (ECAP) - Riva San Vitale (Lugan) – Switzerland

The scientific coordination of the project was arranged by dott. Saul Meghnagi - ISF (Rome).

The project holder is the Autonomous Province of Trento – Dipartimento Politiche Sociali e del Lavoro – European Social Found Office.

The research was submitted to social partners for examination, during the various meetings held in Trento (Italy), as planned in the Project.

The publication of the “Products” was arranged by Anna Maria Gadotti and Arlette Cocca
Autonomous Province of Trento - European Social Found Office - Trento.

The project has been financed by the European Community. The contents of this project do not necessarily reflect the European Community's or the National Agency's position and do not imply their responsibility.

¹ The acronyms for the various partners' bodies have been indicated in brackets and used in the project research too.

* It is possible to download all the project outcomes drawn up by the silent partner from ECAP – (Switzerland) by entering the www.ecap.ch site (also linked to www.leonardo-gocet.info).

Volume 1 - GUIDE FOR DECISION-MAKERS

Contents

Introduction	39
The terms of the problem	43
General assumptions concerning the systems	47
General assumptions concerning good practices	55
Indications and recommendations	60

ANNEXES:

1) National Reports' Summaries (Report 1)	119
2) Glossary (Report 2)	211
3) Catalogue of Good Practices (Report 4)	263



INTRODUCTION

The Leonardo da Vinci project – GO.C.E.T. called “The relevance of the social partners and public authorities in managing VET systems” has set the following objectives:

- To improve the quality of continuous vocational training by identifying means to assess the skills acquired outside the formal training system, recognizing and validating skills that contribute to increasing the adaptability to organizational and technological changes;
- To identify good practices in continuous training, explicitly referring to the implementation of a system for acquiring, enhancing and transferring the contents of non-formal and informal learning;
- To promote social dialogue as an additional instrument necessary to increase social investments in human resources, fight the risk of social exclusion and favour a knowledge-based society.

This project saw the participation of: France, Germany, Great Britain, Italy, the Czech Republic and Hungary. Switzerland participated in the project as silent partner.

Activities have been grouped into five phases:

- *First phase*: work planning and division
- *Second phase*: analysis of national cases
- *Third phase*: comparison of experiences
- *Fourth phase*: preparation of outputs
- *Fifth phase*: dissemination of results

The *first phase* of the project focussed on the planning and definition of instruments able to identify the general outline of the practices of validation and certification of non-formal and informal learning in the framework of continuous education². It also helped establish a method for the analysis and the choice of the specific cases; it focussed on sharing a glossary, defining a national and a comparative research framework and preparing a website of the project.

The *second phase* was devoted to the analysis of three national cases by each partner, after defining a common research methodology. This type of research focussed on the analysis of the procedures for the validation and certification of skills by institutions and social partners and of the learning processes on the

² The definition of *continuous education* adopted within the research is the same used in European documents, which use this expression for all kinds of education following that initial. This broad definition has been chosen in order to satisfy the various meanings of the terms adopted in each national context of the partnership.

workplace in three occupational sectors as defined in their widest meaning: *social care, information technologies and hospitality*.

The *third phase* compared the experiences and the results derived from empirical research, paying particular attention to the role of institutions and social partners in acknowledging and validating non-formal and informal learning. During this phase the peculiar features of this empirical analysis were identified in order to prepare and formulate hypotheses of good practices. Each partner then shared the results of this research work with their national institutions and social partners.

The *fourth phase* focussed on the preparation of the final outputs of the project through the review of the case studies, the preparation of a general catalogue on case studies and a catalogue of good practices. A glossary was then drawn up. It is divided into two parts, one dedicated to the so-called “system-related definitions” and one which is more terminological in nature. Finally a “guide for decision-makers” was prepared, including indications for all stakeholders on the strategies to obtain and validate also informally learnt skills. The fourth and fifth phase took place simultaneously.

The *fifth phase* is related to the dissemination of the results of this research work in each participating country.

The work carried out during each phase was complemented by the following:

- Accomplishment of a website where the project outputs have been gradually entered, creating a permanent connection between the partners. The website, www.leonardo-gocet.info, is a precious source of material for those willing to have information on the project, examine the outputs, know the partners of the project and have access to several links.
- Drawing up and application of a quality plan based on periodical progress assessments. This made it possible to continuously monitor the progress of the project and at the same time highlight the strengths and the weak points at different stages, thereby allowing for timely interventions to face problems and difficulties or to implement proposals and suggestions put forward by partners in relation to working methods, activities, outputs and the quality of exchanges between different partners.

The meetings between partners during the project were organized in:

- Rome (I), March 22-23, 2004
- Prague (CS), May 27-28, 2004
- Jena (D), October 21-22, 2004
- Birmingham (UK), March 4-5, 2005
- Rome (I), April 28-29, 2005

The work carried out during the different stages led to the drawing up of

five reports related to the different activities and expected outputs, in particular:

- **Report 1:** analysis of the national systems of continuing educational and training systems in each country participating in the project, with special emphasis on the features of the system of continuing vocational training, the role of institutions and social partners, the funding of continuing education and monitoring and assessment of training and education.
- **Report 2:** definition of the terms used in each participating country in relation to the characteristics of the system of continuing vocational training, the role of the institutions and social partners, the funding system, the monitoring and assessment of educational and training activities. Definition of the main terms related to continuing vocational training in each country involved in G.O.C.E.T.
- **Report 3:** analysis of three national cases in each country participating in this project in relation to on-the-job-learning and the role of institutions and social partners in acknowledging and validating skills obtained in non-formal and informal way. The sectors chosen to analyse workplace learning were: *social care* in Great Britain and France, *information technology* in Germany and Switzerland and tourist-hotel sector (*hospitality*) in Italy and Hungary. This latter country carried out a further case study on permanent training for disabled people. The Czech Republic chose to focus its case study on the role of social partners and institutions in acknowledging skills in three different regions.
- **Report 4:** preparation of a catalogue of good practices after identifying the main features derived from the empirical analysis of the national cases and relating to the formulation of hypotheses of good practices according to the definition hereof previously decided upon. Starting from a thorough analysis of the results thus obtained some general hypotheses were formulated.
- **Report 5:** drawing up of a guide for decision-makers. The guide is based on the analysis of the national systems and of the empirical case studies and is meant to provide indications and recommendations in the area of on-the-job learning and recognition and validation of skills.

This Report 5, called “Guide for decision-makers” is aimed at providing guidance to decision-makers. It is above all an overview of the whole research work. Based on the analysis – of the national systems, case studies and good practices - guide includes indications and recommendations. These have been devised as a reference for decision-makers when facing the issue of workplace learning and recognition and validation of skills. Those recommendations are referred to the training system. No automatic connection is proposed in relationship with bargaining. A short section precedes the actual report and gives a preliminary definition of the terms of the problem.

The “**GUIDE FOR DECISION-MAKERS**” is followed by three annexes which are the research reports and more precisely:

- Annex 1 –National Reports’ Summaries (Report 1)
- Annex 2 – Glossary (Report 2)
- Annex 3 – Catalogue of good practices (Report 4)

Every annex opens with the same “Introduction” to facilitate the read itself.

A second volume titled “**DOCUMENTATION**” contains the integral versions of the – “National Reports” and the “Case studies” drawn by the project partners up. These ones are collected in the “General Catalogue” (Report 3).

In the course of the exposition it will be also referred to the Switzerland, that joins in the partnership as a silent member. This partner has carried out some “case studies” using analogous methodologies and, although these case studies don’t formally belong to the Leonardo Da Vinci GO.C.E.T. project and to the related outcomes, it has been deemed useful to take them into consideration during the analysis.

THE TERMS OF THE PROBLEM

Occupational skills are the result of an individual and collective growth stemming from activities in which there is the reconstruction and redefinition of theoretical and practical skills, values, ways of being and of thinking. It falls within a specific social, historical and economic framework characterised by differences in gender, class, language, race and age. It seeks – by constantly enhancing experiences acquired at different times and in different places – to be the link between what is new and what we already know as per the processing procedures which depend on the reference framework with which one gives importance to the contents of the experience itself.

The fact that in one's life today one has contacts with a growing number of milieus, highlights the different forms in which knowledge is acquired, events are organised, know-how is redefined and lead to – through the interiorization of culturally oriented notions- cognitive development. It is characterised by relativity vis-à-vis the contexts in which every practical ability is enriched and acquires value and importance. It is characterised by the ethical implications with which it structures itself on the basis of the representation of reality and the concepts we have of the world, without which it is difficult, indeed, impossible, to fully analyse and describe a certain skill.

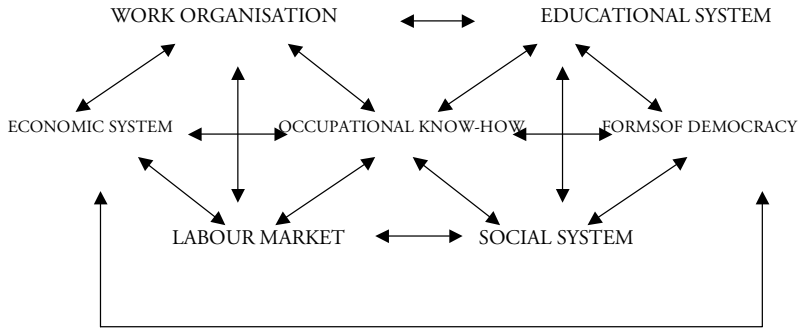
In consideration of the above, it is legitimate, as stated quite clearly by B. Schwartz, to adopt procedures which highlight the possible relationships between training and work:

- acknowledging as incorrect any approach stating that training is a variable depending solely on the market, work organisation, technology or formal disciplines;
- acknowledging an interdependence between knowledge and work in their many facets so as to make any hierarchy between any of the incident variables complex.

This approach in its theoretical configuration is based on the relationship between the ends and the means of the training action adopting the deweyan point of view. Such view states that the value of an end is due primarily to the means necessary to achieve it, to the type of activity and type of commitment it favours, to the quality of the experience it promotes and secondly to its further function once it has been achieved, i.e. to the way in which it orients and/or supports a further experience. What appears to be most important from this perspective is the idea that an end has the capacity to free some activities and is also a means to guide the action and give strength to the initiatives.

The concept which has been adopted in defining the relationship between the ends and the means has a very extensive application. It leads to an assumption, summarised in the table below, which defines “vocational know-how” in

its relationships with the economic system, organisation and the labour market on the one hand and the educational system, social system and forms of democracy on the other.



The study is centred on this framework which establishes a connection between social action and occupational skills.

The Weberian notion of “social action”, one of the basic conceptual references of the study, has, as is known, influenced contemporary scholars with different backgrounds and they have in some way used it and helped to develop it. Social action can be defined as an intentional sequence of acts with a meaning which an individual or collective subject carries out, choosing among different possible alternatives on the basis of a previously conceived project. Such project can evolve during the action itself to achieve an end and transform an existing state of things into something more pleasant, in a certain situation – comprising other subjects who are also capable of carrying out actions and/or reactions, norms and values, operational means and techniques which can be used to this end, physical objects – which the subject consciously takes into consideration if he has information and knowledge about it. The concept of social action is contrary to that of *social behaviour* since it implies a wider reference framework than the exclusive consideration of that which, through behaviour can be inferred concerning the subject and the context.

In the rigorous exposure of the basic concepts lying at the basis of sociology, Weber distinguishes between four types of “social action”:

- Social action concerning an end, linked to the search for the best means to achieve such end;
- Rational action in relation to values, characterised by the total conviction of the positive nature of a certain behaviour over and above its consequences;
- Affective action linked to affections and emotions as the guide for the attitudes and the choices;

-
- Traditional action, linked to habits, acquired customs, to the group one belongs to and which acts as a social reference.

None of these forms of social action “act” in a pure state. They appear intertwined since in each group, collectivity, community and the different elements guiding the action are connected. The rationality behind social action is seen as partial, never absolute. Moreover, between the different forms of social action, the one on which Weber insists the most is the first which is specific since it is strongly linked to the work dimension which is an essential reference for society.

The “social action” theory has been adopted as one of the basic conceptual references of the analysis. The “social action” theory is at the basis of the analysis since it allows the processing of further analytical categories, enables the action to be comprehensible and takes into account several different contingent variables. At present the study sets aside absolute typifications to explain and interpret every action under way, to explain past actions and forecast future actions. Indeed, it suggests to develop a contingent exam at a certain point in time and in a specific context.

The development of knowledge – unequivocally based on objective characteristics and subjective sensitivities in a certain context, whether immediate or remote, perceivable or represented by the individual or by the groups which he is part of – is indeed connected to the social, individual and collective action. It is also favoured by the type and quality of the experiences, in different times and places, from the connection of what is new with what one already knows, from the significance attached to things. In this framework the many interactions from which assessments, judgements and decisions stem are important. This is true, in particular, in the different life and work contexts in which there are social and occupational identity building processes, skill development and the possibility for further training.

Moreover, the production of knowledge, starting from experience and the contribution of new knowledge implies supplying to the elements of one’s individual past the cultural and instrumental references so that these can achieve the highest possible level of generalisation and identity definition which are of course linked to tradition, the social and occupational community and group culture, in relation to which the processing of the past, its reconstruction, collective and individual memory are a matter of comparison and sometimes of conflict for the definition of society projects and models. The position adopted vis-à-vis one’s past helps retrace many common elements. In addition to identity there is another, just as important, which is linked to responsibility and ethics. For this reason it is very difficult to separate initial training from continuing training, education and vocational qual-

ifications and set down operational parameters which are not common to forms of participation of different social subjects with an important role in the relevant institutions.

In consideration of the reasons outlined above, the problem which arises in the definition of the relationships between training and employment is very complex. The workplace location and working hours have changed, so have the legal and structural forms of employment, production organisation and the use of knowledge, the occupational figures and their recruitment terms, the conditions of negotiation and social dialogue, the educational project procedures.

The study has thus operated through different paths which are outlined briefly below by offering :

- A summary of what emerged from the comparison of the different European systems analysed with the objective of understanding the way in which they have equipped themselves to tackle the changes;
- A table of the case-studies considered examples of good practice in the field of training on the workplace;
- Indications and recommendations which emerged from the joint examination of the information collected during the study.

Concerning the definitions and the terms used in a different manner, please refer to the previous reports.

GENERAL ASSUMPTIONS ABOUT THE SYSTEMS

An overview

In each of the countries participating in the Gocet project three case studies were examined. The sectors chosen to analyse workplace learning were *social care* in Great Britain, France and Hungary; *information technologies* in Germany and Switzerland, *hospitality* in Italy and Hungary, which also carried out another case study on continuing training for disabled people. All project partners implemented a case study on the role of institutions and social partners in the recognition and certification of skills at local level. The Czech Republic decided to focus its work only on this latter subject in three different regions. The empirical analysis carried out in all countries and sectors chosen showed that it is still difficult to have a system in place for the recognition and certification of skills. Constraints were identified in relation to the formal recognition of skills both in terms of their “exchange value” and in terms of the actual issue of qualifications and certificates. These problems have so far limited the value of validation procedures: in general they tend to certify the possession of elementary units of competence, deferring to successive exams the possible issue of qualifications. They also tend to assign “transferable” marks to be used for new training and educational opportunities.

The problem of certification is made more complex by the lack of a common taxonomy, able to measure skills deriving from formal, informal and non-formal learning. It is then difficult to identify elementary units of competence in the various sectors to be validated and certified. Moreover there is still a lack of credibility for alternative validation procedures, above all in situations where the emphasis is laid on formal education processes and its qualifications. In Europe there is a general tendency to an experimental approach aimed at recognizing and certifying learning mainly for training or retraining purposes, while there are still very rare procedures for achieving a certification corresponding to a school-leaving certificate and/or useable on the labour market.

The practices examined in the G.O.C.E.T. project highlight the importance of given conditions for the success of some current experiments. First of all it is essential to have shared standards. National standards are not present in all countries, though they appear to be an important prerequisite of solid systems of learning certification. Standards related to education, training and employment, either established or under construction, can be found in all six countries with the exception of Italy.

Another important prerequisite to build a link between validation of informal/non-formal learning and access to continuing training is the modular

organization of educational paths and the establishment of systems based on credits; this is a rather common trend in Europe, though assuming varying forms in each country.

In almost all countries institutional and social stakeholders play an active role in the definition of vocational standards and in managing certification procedures. However in the case of informal and non-formal learning the number of partners increases and includes private social organizations (which are active in promoting the educational value of experiences made on the job and “out of the market”), public and private institutions working in the sector of education and training (this is evidently due to the relation between recognition of experience-based skills, granting of credits and access to formal education and training).

All this means that the situation in all G.O.C.E.T. countries is all but converging. In France and in part of Italy the situation is complex and characterised by institutional social dialogue in the area of continuous training, but also by a certain degree of dualism between the labour market and the educational system when defining standards and qualifications. Rather than a collaborative contribution by different stakeholders, what can be observed are juxtaposed models involving a large number of actors and stakeholders from the educational and/or training communities.

In Germany social dialogue is traditionally expressed in the shared definition of standards (profiles) and certification procedures, under the supervision of ministerial agencies. However experiments are under way (alternative models of qualification), that involve many different public actors, trade organizations and the training system.

In Switzerland the situation is characterized by the formal involvement of labour market organizations in the definition of the rules of the game, and by the fundamental role played by trade organizations, either in cooperation with or delegated by public authorities, in managing vocational training paths. There is currently a tendency towards the multiplication of experiments, at times by cantonal governments (Ticino, Geneva), or by ad-hoc associations formed by representatives of the educational and training community and trade organizations (see the case of “Valida” in Switzerland). With the support and the recognition of public authorities, these associations offer to manage alternative qualification paths.

In Great Britain social partners as such are very rarely involved. The question is regulated by independent bodies linked to the entrepreneurial and occupational community with limited responsibility of public authorities.

In Hungary and in the Czech Republic new ways of social dialogue are experimented, after more than a decade of reforms aimed at the deregulation and streamlining of systems.

*The European context*³

The recent legislation and documents produced at EU level identify social partners as fundamental actors in the process of establishing systems to recognize and validate or certify the skills acquired by individuals, in particular by means of procedures that lie outside traditional formal paths. This is well known to social partners, when planning and developing their strategies in cooperation with the relevant organizations.

In a recent debate the need emerged for institutions and social partners to clearly agree their respective roles in the areas of guidance, advice and information; transparent and equitable processes; balanced participation in line with the represented interests and roles; definition of the principles which guide the action of those who are committed to establishing the system and knowledge-validation processes⁴.

Institutions and social partners are therefore urged to change the way in which they look at learning processes and participation opportunities. Education and training should be increasingly seen as people's needs along their entire lives and not only at the beginning. On the other hand strategies and policies should be developed for employability and social inclusion, to enhance and further develop skills and acquired knowledge.

The Copenhagen Declaration of November 2002⁵ stresses the need to safeguard the right of citizens to customize their own training paths, and to be acknowledged for skills acquired through various experiences. The *Memorandum on continuing training and education*⁶ highlights the need to build innovative training and education systems in the member countries. This document further mentions the assessment of the results of learning, in particular non-formal and informal learning. The need is underlined for appropriate systems of "validation of previous experiences", in order to

³ The structure and the contents of the models mentioned in this text as acronyms are in part found in the document called "General Catalogue", reproducing the case studies analysed in the GO.C.E.T. project.

⁴ s. European Commission, Draft Decision of the Commission on European principles for the validation of non-formal and informal learning, Brussels March 2004; European Council, Introduction by the secretary general of the Council to the Council Draft Conclusions of the Council and of the representatives of the member countries relating to European common principles on the identification and validation of non-formal and informal learning, Brussels May 18, 2004.

⁵ s. Declaration of the European Ministers of Education and Vocational Training and of the European Commission, meeting in Copenhagen November 29-30, 2002, on greater European cooperation in the field of education and vocational training.

⁶ s. European Commission (2000), Working document of the Commission services, *Memorandum on continuing training and education*, Brussels, 3071072000.

enhance the individual's expertise by assessing and recognizing skills, know-how and knowledge acquired in different contexts⁷. The *Memorandum* identifies three modes of learning:

- Formal learning. This relates to educational and training organizations and results in acquiring qualifications and certificates;
- Non-formal learning. This relates to workplaces or other organizations such as associations, trade unions, political parties or courses linked to formal paths, such as music courses, art or sports courses, and does not result in acquiring any recognized certificate;
- Informal learning. This relates to what is learnt, even unintentionally, in one's daily life.

Social partners are called upon to develop a flexible and well-constructed system of recognition and certification of skills. There can be different forms of validation: self-assessment of skills acquired in an informal way; transparent and effective modes of certification and recognition of skills acquired at the workplace. Whatever the method chosen, what is important is the implementation of a policy of *life-long-learning*, protecting employment and focussing in particular on the employability of individuals. Social partners are urged to look at the specific needs and requirements of individuals, as they change during the course of life.

With reference to workplace learning, Cedefop developed a model that shifts the emphasis from training to on-the-job-learning, distinguishing between:

- Workplace learning with the help of tutors
- Workplace learning by means of regular training
- Workplace learning coupled by experience
- Learning by means of practical experiences and time-limited apprenticeships
- Learning in simulation settings

In Europe there appears to be three clearly defined approaches in the area of recognition and certification of skills:

- the Anglo-Saxon approach, which seems rather influential in the definition of a European framework. It is differently developed and applied in Great Britain, in Ireland and in the Scandinavian countries. This approach is not concerned with the different modes of learning, but rather focuses on the definition of standard and levels of acquired skills with a view to *assessing*,

⁷ s. European Commission (2000), Working document of the Commission services, *Memorandum on continuing training and education*, Brussels, 30.10.2000.

validating and certifying qualifications, leaving it to educational and academic organizations to issue certificates whose value retains a certain degree of independence. In the English model a functionalist, and at times, a reductionist approach seems to prevail (*show me what you are really able to do*). This model is based on a system of qualifications closely connected with the working contexts; it is certainly open to consider also informally and non-formally acquired skills, though it is essentially separated from the training system;

- the French approach, which is much studied in Europe, though very much rooted in the country and therefore not easily transferable. This model sees the path for the recognition of skills, however acquired, as a true and proper learning process. The validation of skills is part of an alternative process, whose result is the acquisition of qualifications and certificates (which maintain their certifying value of the occupational skill). In this model a socio-constructivist approach to learning prevails, where skills are seen as the ability to act in a way which is suited to a given context. In this model the skills are supplemented by the individual personal experiences, occupational experiences, training courses and the procedure of validation itself. This is based on the verbal explanation of one's own know-how. The process of skills recognition is thus seen not only as a certification procedure, but also as a learning experience;
- The German approach: shared by centre-European countries having the same history, language and culture. This approach is concerned with *workplace learning*, though this is a rather formalized and well-structured process (basically denying the possibility of acquiring certifiable skills outside a path of reflection on one's own acts, though structured in a didactic way). The German approach (and to a great extent also the Swiss one) aims at classifying acquired skills and link them to occupational profiles (which are in turn defined in terms of their ability to describe the acquired knowledge). The value of the exam (*Prüfung*) is preserved and seen as an objective proof of knowledge (as supported by a solid theoretical and cognitive basis, that only training and education can provide).

It is important to take into consideration and analyse these three approaches when trying to define a framework, though being aware that approaches and instruments that work well in a context do not necessarily do well in a different one.

A specific note about Italy

According to the Italian legislation on recognition and certification of skills, the Ministry of Labour, in agreement with the Ministry of University and Research and the Regional Authorities (which will have previously

involved the social parties), is in charge of defining minimum standards to be used as a basis for the setting up regional systems⁸. With the certification of acquired skills individuals can obtain qualifications and certificates; they can have access to the system of vocational training and education; they can improve their employment opportunities.

The certifiable skill is defined as a *structured set of knowledge and skills, usually linked to specific occupational profiles. These skills and know-how can be acquired through courses of vocational training and/or work experiences and/or self-education and training, which can be considered as credits.*

It is up to regional authorities to certify skills based on national minimum standards, which they can further develop depending on their local peculiarities and specificities. Certifications are included in the Personal Learning Portfolio (*Libretto formativo del cittadino*). This Portfolio, established by a national law⁹, includes all the skills acquired by means of: periods of apprenticeship; first-job contracts; specialized training; continuing training; non-formal and informal paths. This Personal Learning Portfolio is defined by the Ministry of Labour and Welfare and the Ministry of Education, University and Research, subject to Agreement of the State-Regions Conference and after consulting with social partners.

In order to make the system as homogeneous as possible, some recognition and certification forms have been recently introduced (regions are free to modify and adapt them to their specific conditions, if they so wish)¹⁰: *Form A* relates to the certification of occupational skills by regional authorities at the end of a training path; *Form B* relates to the certification of intermediate skills acquired when leaving a course before obtaining a certificate (in the case of

⁸ s. Ministerial Decree N. 174 of May 31st, 2001 Certification in the vocational training system.

⁹ s. Legislative Decree N. 276 of Sept. 10, 2003, Implementation of policy recommendations in the area of employment and labour market, as in Law N. 30 of February 14, 2003. (the provisions of the Personal Learning Portfolio take into account what was established with the State-Regions Agreement of February 18, 2000). As far the Personal Learning Portfolio (*Libretto formativo del cittadino*) is concerned, in application of the Decree mentioned above, a technical Table and concerted action between Labour and Education Ministries, the Regions and the Autonomous Provinces and Social Partners took place with technical support by ISFOL, by producing a format and a technical document. The Personal Learning Portfolio (*Libretto formativo del cittadino*) has been recently approved on 14th July 2005 during the State-Regions unified Conference.

¹⁰ s. Office of the Council of Ministers, Unified Conference, *Agreement, in line with Art. 9, paragraph 2c of the Legislative Decree N. 281 of August 28, 1997, between the Ministry of Education University and Research, the Ministry of Labour and Welfare, the Regions, the Autonomous Provinces of Trento and Bolzano, the Provinces, the Municipalities and the Mountain Communities for the final and intermediate certification and the recognition of credits*, October 28, 2004.

training sessions belonging to a larger training package); *Form C* relates to the acknowledgement by vocational training organizations of skills acquired in formal, non-formal and informal settings. In this case credits are given to those willing to start a vocational training course, thereby allowing for possibly shorter and customized packages.

Recent regional laws established that regional authorities, educational and training organizations and social partners must cooperate to start a process leading to identifying the procedures for the recognition and certification of skills and to identifying possible areas where these skills can be best used. The definition of training standards, profiles, qualifications, certification modes of the acquired skills, the features of the Personal Learning Portfolio, the value of acquired credits are regulated at local level in the framework of legislation which regional authorities are passing after the Reform of the V Chapter of the Constitution. Regional governments are called upon to fulfil these tasks based on national standards. The fundamental objective of the new regional laws is to implement integrated systems of life-long learning, safeguarding people's right to education, training, employment, growth of one's personal and social identity, with mutual recognition of skills and credits acquired in the three sub-systems of education, training and labour market.

Social partners, based on the principle of partnership, are urged to give their contribution to the planning of activities by means of consultation, opinions and proposals submitted to the relevant regional authorities. For example social partners involved in ad-hoc panels can contribute to drawing up methods and instruments to assess the quality of education and vocational training. They can further take part in course-selection panels. With a view to an effective use of resources and an appropriate planning of training activities it is worth recalling that social partners can manage "inter-professional" funds ("fondi interprofessionali") allocated for continuous training only subject to what regional authorities plan to do with the available resources.

The social partners at a national and local level are highly committed to setting up a system recognizing the skills acquired over the years either on the job or in social and private activities (work for voluntary organizations). Given the increasing number of flexible, temporary and part-time jobs offered on the labour market the skills thus recognized and certified by the relevant authorities could at least increase the opportunities for a stable job or help individuals set up their own businesses. To this end and in the light of an increasing tendency to alternate periods of work and periods of study, public bodies in Italy, together with social partners, should define mechanisms, procedures and economic resources for social security measures, based on active policies focussed on training and education and the recognition and certification of skills.

Preliminary indications

The analysis of the national situations, focussed on the role of public authorities and social partners in managing the vocational training system (forming part of the first Report of the G.O.C.E.T. project), enabled the authors to draw some preliminary indications, above all related to the role of social partners in the definition of an educational and training system that is based on the recognition and certification of skills.

Social partners, together with the relevant institutions, are called upon to give a significant contribution in this area, especially in the light of a productive organization that requires continuous adjustments, of increasing demands and of an ever-changing scenario.

A continuous and open discussion is necessary between public authorities, trade unions, employers' associations on some basic questions, so that it is possible to:

- Focus on individuals, with their specific requirements in terms of education and training, use and recognition of skills acquired during their lives and in different ways;
- Focus on competence, identifying and sharing instruments which can recognize and certify it, also looking at the workplace and daily life experiences as an opportunity to improve one's occupational skills;
- Focus on the need to have high quality training, with more homogeneous opportunities in terms of supply. To this end it is necessary to identify competency standards, making reference to training units, so as to have the right level of flexibility and adaptability to specific conditions. Credits should be attributed based on each single training unit where the individual participated to increase and improve his/her own occupational know-how.

Much attention should be attached by social partners to concerted actions, so as to create a model based on the importance of training and certification of skills for workers who can thus be reassured about their know-how and their employment opportunities. Clearly a major role can and should be played by public authorities, both a national and local level, in the overall development of the system, based on their respective prerogatives.

With reference to collective bargaining, it is worth noting that traditional salary schemes, based on rigid levels and qualifications, no longer take due account of skills that are not clearly definable. In current collective bargaining processes one of the most critical questions is to recognize that workplace-acquired skills should determine a better salary and better employment terms, since they definitely contribute to a greater productivity of the company.

With reference to this, it is worth noting, that a general reform of employment terms is a fundamental incentive for adult workers to participate in continuous training activities.

GENERAL ASSUMPTIONS CONCERNING GOOD PRACTICES¹¹

The general assumptions concerning good practices are taken from Report 4 “*Catalogue of Good Practices*” describing the special characteristics resulting from the empirical analysis carried out in each country. Moreover assumptions are made concerning the cases studied. Here we would like to dwell upon the general assumptions resulting from an overall examination of the results stemming from the analysis.

Firstly, it has been shown that in all the national situations examined good practice is accompanied or enhanced by policies seeking to improve the occupational profile of the workers involved. The recognition of the formal, non-formal and/or informal paths, even if not subjected to specific norms, appears to be one of the procedures allowing the workers to tackle labour flexibility and mobility. In the countries involved in the project several different initiatives are under way including experiments, agreements with the institutions and/or social partners and even legislative reform in the framework of the recognition of the non-formal and/or informal learning. In the countries which have only just begun such as Italy and Hungary but also Germany (notwithstanding its solid system), experimental attempts to carry out validation processes through the dissemination of agreements between the institutions and social partners prevail. In other countries such as France, some Cantons in Switzerland, or the Czech Republic (should the bill before Parliament be approved) there are legal frameworks. Great Britain has a specific configuration which cannot be compared to that of the other countries studied.

In a vocational training system based on skill recognition workplace learning processes are of the utmost importance. For the latter to be efficient for skill enhancement they must be connected to a few essential elements such as:

- Focus on quality of the service;
- Existence of a set of clear rules constituting a handbook for the attainment of adequate qualitative vocational standards;
- The introduction of work quality monitoring and control activities to allow progressive skill enhancement at the workplace;
- The existence of dedicated figures, workers with greater experience or support groups which carry out support activities and/or act as tutors and help transmit the skills.

A fundamental aspect linking recognition and certification is validation, i.e. the procedure which attaches formal value to the experience acquired. In

¹¹ The structure and contents of the models mentioned in the text in the form of abbreviations are explained in part in the document entitled “General Catalogue” containing the case studies analysed in the G.O.C.E.T. project.

the countries taking part in the study, different skill assessment procedures are being introduced. For example: written exams, oral exams, observation of the work carried out in simulations, self-assessment and the presentation of supporting documentary evidence.

A more detailed description of the above shall be given in the following pages. We wish to point out that, notwithstanding the introduction and recognition of new training opportunities and skill validation procedures, serious critical elements still remain. They are linked in particular to the funding of continuing learning and to the role played by local governments and social partners in finding and allocating economic resources. The study of the national cases has highlighted the difficulties small and medium-sized organisations, in particular, have in gaining access to the funds for skill training and development thus making it difficult for them to carry out training and skill evaluation programmes for the workers. Consequently, the social partners, together with the local governments, must agree on strategies to find funds and develop long-term regional training plans, by obtaining, for example, national and/or European funds.

Overall, there is a very close link between the quality and regulation of work on the one hand and the validation of the acquired skills on the other. Consequently, the role social partners and institutions play, which are called upon to determine the paths from the recognition to the validation and certification, is of the utmost importance. It is clear that the different players must agree from the very outset on the general definition of the areas of activity and the competence framework. Concerning this aspect there are differences in the national systems and at a European level only the first steps towards the creation of a general summary have been taken.

This suggests that links must be established between the good practices which are highlighted and the way in which recognition is tackled in the different countries.

The comparison between the systems examined together with the results of recent studies promoted by the European Union¹², highlight the emergence in the different countries of two macro-level procedures for informal and/or non-formal learning:

¹² s. Making Learning Visible – J. Bjornavold, European Journal Vocational Training, no. 22 – CEDEFOP, The inventory on validation experiences, (by Colardyn & Bjornavold, 2004) and the Country reports annexed produced by A European inventory on validation of non-formal and informal learning, ECOTEC Research and Consulting, draft, January 2005 (enter CEDEFOP site).

-
- That of the countries in which the initiatives have a legal reference base aiming at regulating validation;
 - The situations in which there are agreements and experimental developments which have been agreed upon by institutions and social partners.

The afore-mentioned procedures are linked to different level of experimental development:

- Experimental situations supported by pilot projects and agreements prevail in the initial phase. Such phase is characterised by heterogeneous experiments in a framework of great uncertainty. This approach is not always the main one where the systems are weak; it also characterises the first stage of evolution of the structured skill certification systems which are once again put into play by the experimentation. Bearing in mind the different national contexts we are dealing with, in this phase there are countries such as Italy which are characterised by a weak qualification disciplinary framework and other countries in which the sturdiness of the reference systems tend to slow down their evolution (Germany and part of Switzerland). However, the latter are preparing changes which in the future should have a structural impact on the system;
- forms of legal regulation are found, sometimes together with others, in the initial phase of a national validation procedure reference framework. This is true in France where there is the consolidated tradition of stable and certain legal frameworks at a national level without however solving the dualism of overlapping vocational certifications (Labour Ministry) and the certificates referred to the world of education. This is in part true for Switzerland where there is a rather open federal framework and the individual cantons experiment or legally discipline alternative qualification procedures;
- Lastly, the presence of reference framework characterises the phase in which the stable and legally based validation models have been set down.

Competence recognition, validation and certification represent three separate stages in the different cases. Recognition brings together methodologies, instruments and actors who seek to help individuals present their knowledge in a reflective manner. This widespread in the different contexts, but may or may not be linked to a training process. It is an action which is present in all the models being discussed at present whether they are of Anglo-Saxon (Portfolio of evidence), French (Bilan de compétences) or German (Dokumentation) inspiration. There is potential for this to be linked to the enhancement of the skills acquired during the planning of their careers and personal learning paths and to *prepare* a future validation path.

Validation is the key stage, indeed. It is what links recognition and certification. Generally it is a separate stage in which real training plan is being developed with its own methodologies, instruments and actors involved in the

assessment. If one looks at the different national contexts the procedural scenarios vary greatly. Indeed, the way evidence is gathered in the field of validation of the non-formal and informal learning in Europe highlights that there are at least five different “proof” strategies for skills:

- Exams
- Recording
- Observation
- Simulation
- Evidence from one’s work experience

In four of the seven G.O.C.E.T partner countries there are validation experiences which are sufficiently consolidated to allow draft models to be set down:

- In France different procedures are applied, some are linked to the recording of the skill (description of the task to a panel of experts of the occupation to which the skill refers and a self-assessment of it, in the case of an assessment linked to the granting of credits (both linked to the observation in situ or in a simulated context of the skill being used (VAE seeking to obtain the certification from the Ministry of Labour);
- In Germany in addition to the central role which in many cases is still attributed to the examination procedure (*Externeprüfung*) there are alternative experiments based on the “ongoing” validation of the skill by means of an educational accompaniment to the work project carried out by the candidate (see the APO-IT model);
- In Switzerland a private association promoting skill recognition procedures (Valida) is attempting to extend the model it experimented in Geneva to the national level. Such procedure is based on a path comprising several phases the first of which is a skill assessment (self-assessment, emergence) and then continues with the validation (gathering of evidence, demonstration/documentation and *assessment*);
- In Great Britain, the *Awarding Bodies*, which set curricula, exams and provide certificates for vocational training, must map their provision on to the national system of competence- based assessment (National Vocational Qualification). This is a pre-condition for receiving state funding for these courses and involves meeting, national occupational standards, the provision of personal portfolios, *on site* assessment carried out by assessors.

Skill certification is a more complex matter. To tackle it, one must first distinguish between the certification ends linked to attesting the “exchange value” of the skill in a certain occupational context and the ends attached to the issuing of degrees or diplomas. One must further distinguish between “*outcomes*” managed unilaterally by a subject (for example, a company, such as the *Siemens Competency Framework* presented during the ICT Study in Switzerland), or recognised in some way through negotiation (anchoring of

the skill certification to the contract of employment) or the adoption of certification devices and norms which are not part of the educational world (suffice it to mention the increasingly frequent “norms” and regulations which emerge from the companies and trade associations).

When the final objective of the certification is the issuing of documents expressing the formal education, the implications appear just as complex and they concern:

- the necessary presence of a public authority responsible for the procedure which can however also be entrusted to commissions or independent bodies;
- the examination of the candidates during the exam (independently of the examination procedures), their mastering of all the knowledge and ability requirements envisaged by the training curriculum of reference (for example the problem of checking their general culture in the case of a occupational diploma in Switzerland and Germany which corresponds in those countries to the title issued at the end of secondary education.

The experience acquired in the field shows that up until the present these constraints have led to limiting the value of validation procedures. In general they attest the possession of elementary units of skill and postpone to future examination procedures the issuing of qualifications or enable “transferable” credits to be attributed. Such credits can be used to gain access to new continuous training opportunities and in this way it is possible to obtain a certification.

Certification has been made more complicated owing to the changes in the paradigm mentioned at the outset. This explains why the European Union’s efforts today seek to find a reference framework capable of making the definition of occupational standard concerning the carrying out of a certain task and the definition of the skill level correspond to an educational qualification (certificate, diploma, qualification, etc.) There are still many critical problems which remain unsolved:

- obtaining a single classification capable of measuring the actual skills stemming from formal, informal and non-formal learning is not easy;
- it is difficult in some situations to detect significant skill units which are then to be validated and certified;
- it is difficult to consolidate the credibility of the alternative certification procedures, particularly in those contexts where there is a high degree of consensus vis-à-vis the value of the formal education procedures and the diplomas linked to them.

It is therefore not surprising that in the European experiences the approach seeking to recognise and validate learning using a logic based mainly on re-entering training prevails, whereas the procedures allowing – on paper and most importantly in truth – to obtain a certification which corresponds to a diploma and which can be directly used in the labour market are still rare.

INDICATIONS AND RECOMMENDATIONS

The research work carried out by each European partner – at a theoretical level concerning the analysis of the national systems and empirically concerning the case-studies – has highlighted some basic elements concerning workplace learning and the role of the social partners in the recognition and validation of the acquired skills.

In a period characterised by the liberalisation of the market and flexibility in employments, the recognition and validation of the skills acquired on the workplace are a possible response, albeit partial, to the problem of unemployment, worker mobility and re-entry into the labour market. The formalisation of the acquired skills in a non-formal and/or informal manner is a necessary element to be able to use one's skills, otherwise it would be impossible to use them in their job. One must thus move in the direction of skill validation if one wishes to reform training at a European level, while bearing in mind of course that there are national and sector-relevant differences and peculiarities.

The research work carried out has highlighted some fundamental elements from which useful indications and recommendations have been extrapolated concerning skill recognition, validation and certification and the role social partners must play in the management of the training system:

- a. The national systems analysis carried out in all the European countries taking part in the project has highlighted that workplace learning, as a process for the implementation and development of learning, is linked to the situation in which the work experience of the person occurs. Indeed, there are work situations which are not very stimulating or not stimulating at all from the cognitive point of view. In other words, these contexts not only do not favour learning but can also cause a loss in the previously acquired skills.
- b. The study of the learning processes through experience shows that not only are they informal, but that they also contain structured elements within (for example support activities, tutoring, simulations, supporting figures). In particular, a few conditions which can favour the acquisition of learning within a process of workplace learning have been detected; organised support in learning, consultation and collaboration within the work group, learning through people who are not part of the organisation. The existence for example of a *tutor* who is in charge of supervising the work carried out by the person who has just been hired is an important instrument for the sharing and socialisation of the cognitive knowledge linked to a certain occupational activity. The role of the work group and the other expert workers in supporting the individual elements, in transmitting their skills, in solving problems is another important workplace learning procedure. The group is usually able to find solutions and develop response procedures which the individual on his own is unable to supply and in this way

the individual skills of each person grow. Contacts with persons outside one's workplace, for example trade union representatives, suppliers etc or working in other sectors of the organisation can be a source of additional useful information and experience for the worker.

- c. The analysis of the national cases has moreover shown the incidence in the workplaces where learning on the workplace is easier, of a few specific components of the work: quality of the service and of the work, existence of a minimum series of behavioural rules and prescriptions, control of the work carried out and the interaction with more expert figures.
- d. The results which have been processed suggest process development and workplace vocational training development procedures through "virtuous" practices (support, tutoring, supervision, group participation...) which lead to learning. The institutions appear to be able to favour learning mechanisms in the companies also by ensuring the recognition of the learning processes where the conditions exist.
- e. The practices examined in G.O.C.E.T. highlight the importance some conditions have for the institutional role for on-the-job training. Firstly, the presence of shared reference standards is a must. The existence of national and/or regional standards is not uniform but it is an important requirement for a solid learning system. Consolidated educational, employment and/or assessment standards or standards under construction are to be found in all the countries examined with the sole exception of Italy. For example:
 - In France there are independent standards drawn up by the Education and Labour Ministry, proof of the persistent dualism in that country between certification linked to the occupational world and the qualification and diploma dimension linked to the schools (it must be said that the entrepreneurial community attaches to the latter a value which often exceeds the first), the ROME Repertoire offers further standards which are usually used in vocational training.
 - In Germany and in Switzerland the professions are regulated at a federal level with the help of the local governments, decrees and regulations setting down the occupational profiles and the rules of access and certification (qualifications).
 - In Great Britain there is a framework of national occupational standards which are defined in relation to National Vocational Qualifications.
 - Hungary and more recently the Czech Republic have defined national standards inspired in part to the English model and in part to the German tradition.
 - In Italy there is yet no synthesis of the specific analyses carried out over the last decade concerning the needs: However, in some sectors there has been a sharing in terms of skill repertoire standardisation with the

most important European experiences. Such standards have been defined with the consensus of the social partners and the institutions particularly in the IFTS and apprenticeship sectors.

- f. A further important and necessary condition to build an interface between the validation of the informal/non-formal learning and access to continuing learning is the development of a training units and credits based system. It can be stated that this is a trend common to all of Europe. However, the pace varies. For example the process is advanced in Great Britain, speeding up (after the 2002 Law) in France, with ups and downs in Switzerland (where the process has slowed down after the expansion recorded in the 90's), slow (but gradual) in Germany. The problem is how this validation effectively relate to the training system on substitute it.
- g. In almost all the countries the institutional and social actors play an active role in the management of the processes for the definition of the occupational standards and the regulation of the certification paths which can be used in the labour market. When one talks about informal and non-formal learning however, the number of stakeholders increases and also embraces the private social organisations (among the most active in the promotion of the training value of the experience acquired at the workplace “outside” the market) and on the other hand the public and private organisations active in training and education are of fundamental importance (for obvious reasons linked to the relationship between work skills, granting of credits and access to formal training). In the G.O.C.E.T partner countries as already stated the models differ.
- In France and in part in Italy (excluding the shared models in the IFTS and apprenticeship sectors), the picture appears complex and characterised by the institutionalisation of the social dialogue in the field of continuing training as well as by a dualism between the labour market and education sector concerning the definition of standards and the granting of qualifications: more than an integrated contribution of the different actors it seems that there is the overlapping of models involving many different actors and subjects, from the education and/or occupational training sectors.
 - In Germany the social dialogue traditionally expresses itself in the agreed definition of the standards (profiles) and the certification procedures under the guidance of the ministerial bodies. However, the experiments under way (alternative qualification models) are carried out with the participation of a wide range of actors from the institutional, occupational and training sectors.
 - In Switzerland, there is the formal involvement of the labour organisations in defining the rules of the game. The occupational organisations play a fundamental role in the management of the qualification paths in collaboration with, or delegated by the public institutions. The actual trend is

towards the proliferation of experiments by the Cantonal governments (Ticino, Geneva) either through the creation of associations with this objective, grouping together the social partners, training and voluntary organisations representatives (see the case of “Valida”) who ask to manage the alternative qualifications paths with the support and/or recognition of the public bodies.

- In Great Britain the involvement of the social partners is marginal (practically non-existent), although it has made a comeback in recent times at the sectoral not bipartite level. This area is mainly regulated by independent bodies.
- In Hungary and the Czech Republic new procedures for the social dialogue are being examined after a decade of reforms characterised by a strong thrust towards liberalisation and a greater flexibility of the systems.

Bearing in mind what has been stated above, the context in which the policy-makers must act is characterised on the one hand by the multiplication of experiments and, on the other, by the attempt to agree, in compliance with the local peculiarities¹³, to a European reference network which seeks to encourage transparency and dialogue between the different educational and certification systems.

Our indications simply seek to try and set down some guidelines to help make efficient choices compatible with the processes under way at a European level and which bear in mind the local constraints. We shall attempt to summarise them in a few points:

1. In the light of a change in the paradigm which puts the individual in the position of having to prove their skills, resulting from formal, informal and non-formal learning, one must identify instruments and procedures allowing their to consolidate, as transferable heritage of the worker, the basic elements of his occupational know-how. To do so one must set down rules which are shared by the different actors and which allow the individual to “capitalise” his skill through the strengthening of the interaction between the individual and the stakeholders representing the different interests (also using the framework to make transparent to enhance the skills acquired in one’s life and in one’s work) or through access to continuing learning and the acquisition of a qualification at the end, a certification or a diploma issued by the formal education system or through skill validation paths;
2. To this end it is important to define clear, realistic and usable validation procedures suitable to the institutional and cultural conditions of the different contexts and capable of being easily “represented” by the subjects which may be interested in the validations. Such choice once again implies

¹³ See EU Commissioner Gordon Clark’s contribution during the Conference held in Galway on February 24-25, 2005 entitled “Implementing the Irish National Framework of Qualifications” (European Commission, DG Education and Culture).

the involvement in the experiment of the actors who must formalise the “use” value or the “exchange” value of the skills which have been validated and/or certified depending on whether they are equivalent to qualifications or credits or they attest the possession of occupational requirements to which only a contractual value has been attributed;

3. Methods and devices allowing the objectives set down in recent European documents concerning the validation of informal and non-formal learning to be met¹⁴ should be adopted;
4. To avoid the loss of value of experience and the selective effect to the detriment of those public subjects which do not have any formal qualifications, which more than others may obtain an advantage from the validation to start a vocational training path, it is important to set down a system envisaging support activities (in the many forms experimented in the different European countries and presented in part in the case studies) to the procedure which puts training and not only validation at the centre allowing the candidates to consolidate the results of the learning which they carried out at an informal and non-formal level
5. The existence of types of workplace learning stemming from experience requires the active and real involvement of the institutions and the social partners for the implementation of skill recognition and certification models on the workplace¹⁵. In particular if such system is to be a real occupational development opportunity for the worker, the validation must have a legal value allowing the worker to use their qualification on the labour market and offer them the possibility to move to another company. It constitutes an important objective at a local, national and European level. To this end it must not be interpreted simply as a list of activities which have been carried out but as a platform for planning future knowledge and training to improve one’s occupational standing. The flexible and changing specialisation which the labour market requires today, fragments the knowledge acquired during one’s occupational experience and is based on the logic of knowledge built through bits and pieces which are more and more fragmented and heterogeneous;
6. Closely linked to validation i.e. the recognition of the validity of a path for legal purposes, there is the issue of who must govern the system – employers, trade unions or public authorities. The analysis of the national cases and the vocational training systems of all the countries participating in the project has shown that to ensure a true integration of the model in the labour market these three elements must each play a role in the system and

¹⁴ See for example J. Bjornavold, *Making Learning Visible*, *European Journal Vocational Training*, n. 22.

¹⁵ See for example the results of the study carried out in Great Britain, Czech Republic and Hungary.

actively collaborate to its development. It is clear that skill validation represents an opportunity only if it implies practical results at a parallel agreement and negotiating level in a specific institutional regulatory and legislative action in terms of skill certification and employment, otherwise the system is useless. Concerning certification, the institutions and the social partners must be aware of the need of a common path oriented towards shared goals. Indeed, it is important if one wants validation to be a true instrument for the enhancement of the workers' skills, that the objectives be shared both by the institutions that decide on the legal value and the educational importance of a occupational experience and by the social partners who are working on the recognition of workers' skills in the contract of employment.

Allegato 1

GUIDA AI DECISORI

SINTESI DEI RAPPORTI NAZIONALI

Rapporto 1



Il secondo volume – DOCUMENTAZIONE – raccoglie i Rapporti nazionali integrali predisposti dai singoli partner di Progetto.

Volume 1 - GUIDA AI DECISORI

Indice

Premessa	71
- Sintesi Rapporto nazionale Italia	77
- Sintesi Rapporto nazionale Gran Bretagna	83
- Sintesi Rapporto nazionale Francia	91
- Sintesi Rapporto nazionale Germania	97
- Sintesi Rapporto nazionale Ungheria	105
- Sintesi Rapporto nazionale Repubblica Ceca	113

PREMESSA

Il progetto Leonardo da Vinci – GO.C.E.T. dal titolo “Il ruolo delle parti sociali e delle autorità pubbliche nella gestione del sistema formativo” (The relevance of the social partners and public authorities in managing VET systems) si è proposto i seguenti obiettivi:

- migliorare la qualità della formazione professionale continua attraverso l’individuazione di modalità di valutazione delle competenze acquisite all’esterno del sistema formativo formale, consentendo il riconoscimento e la validazione di competenze che contribuiscano ad aumentare l’adattabilità ai mutamenti organizzativi e tecnologici;
- individuare buone prassi generalizzabili nella formazione continua, che si riferiscano espressamente all’implementazione di un sistema per l’acquisizione, la valorizzazione e il trasferimento dei contenuti dell’apprendimento non formale e informale;
- promuovere il dialogo sociale, inteso come strumento addizionale e necessario per aumentare l’investimento sociale in risorse umane, combattendo i rischi dell’esclusione sociale e l’affermazione di una società della conoscenza.

Il progetto ha visto la partecipazione di: Francia, Germania, Gran Bretagna, Italia, Repubblica Ceca, Ungheria; ha inoltre preso parte al lavoro, quale partner silente, la Svizzera.

Le attività sono state articolate in cinque fasi e precisamente:

- *prima fase*: impostazione e condivisione del lavoro
- *seconda fase*: analisi dei casi nazionali
- *terza fase*: comparazione delle esperienze
- *quarta fase*: predisposizione prodotti
- *quinta fase*: diffusione dei risultati.

La *prima fase* del progetto ha consentito l’elaborazione e la definizione degli strumenti atti a individuare i caratteri generali delle esperienze di validazione e certificazione degli apprendimenti non formali e informali nell’ambito della formazione continua¹; a stabilire la metodologia di analisi e la scelta dei casi specifici da analizzare; a condividere un glossario; a definire un quadro di ricerca comparativo e nazionale; a predisporre il sito internet del progetto.

La *seconda fase* è stata dedicata all’analisi di tre casi nazionali da parte di ciascun partner, dopo la definizione di una metodologia di ricerca di riferimen-

¹ La definizione di *formazione continua* adottata nell’ambito della ricerca è quella presente nei documenti europei, che usano tale espressione per tutti i tipi di formazione successivi rispetto a quella iniziale. Tale ampia definizione è risultata opportuna anche per tenere conto dei molteplici usi presenti nelle realtà nazionali dei partner.

to condivisa. Il lavoro di indagine si è concentrato sull'analisi dei percorsi di validazione e certificazione delle competenze da parte di istituzioni e parti sociali e dei processi di apprendimento sui luoghi di lavoro in tre ambiti professionali definiti nella loro accezione più ampia: *servizi di cura* (“*social care*”), *tecnologie dell'informazione* (“*information technologies*”) e *servizi turistico-alberghieri* (“*hospitality*”).

La *terza fase* è stata orientata alla comparazione delle esperienze realizzate e dei risultati conseguiti attraverso la ricerca empirica, ponendo particolare attenzione al ruolo delle istituzioni e delle parti sociali nel riconoscimento e nella validazione dell'apprendimento non formale e informale. Si è proceduto inoltre all'individuazione delle caratteristiche peculiari emerse dall'analisi empirica, al fine di predisporre e formulare ipotesi in materia di buone pratiche. Ciascun partner si è occupato infine di condividere i risultati della ricerca con le istituzioni e le parti sociali a livello nazionale.

La *quarta fase* si è concentrata sulla predisposizione dei prodotti finali del progetto attraverso la revisione dei casi di studio, la costruzione del catalogo generale sugli studi di caso e del catalogo delle “good practices” individuate. Si è inoltre elaborato un glossario strutturato in una parte riferibile alle cosiddette “definizioni legate ai sistemi” e una parte più strettamente terminologica. Infine è stata prodotta una “guida ai decisori” con indicazioni rivolte agli stakeholder sulle strategie di acquisizione e di validazione delle competenze acquisite anche in contesto non formale. La quarta e la quinta fase coincidono dal punto di vista temporale.

La *quinta fase* è relativa alla diffusione dei risultati della ricerca in ciascun Paese aderente al progetto.

Il lavoro svolto nelle diverse fasi è stato accompagnato da:

- la realizzazione di un sito nel quale sono stati via via collocati i diversi prodotti, stabilendo una connessione permanente tra i partner. Il sito, visitabile all'indirizzo www.leonardo-gocet.info, costituisce attualmente una miniera preziosa di materiali per chiunque voglia accedere a informazioni relative al progetto, visionare i prodotti realizzati, conoscere i partner aderenti al progetto, accedere a diversi siti attraverso i link disponibili.
- la progettazione e l'applicazione di un piano di qualità fondato su verifiche periodiche dello sviluppo del lavoro. Ciò ha consentito di monitorare costantemente lo stato di avanzamento del progetto e al contempo di evidenziare i punti di forza e di debolezza nei diversi momenti di questo, rendendo possibile intervenire tempestivamente per affrontare difficoltà o problematiche, oppure per assecondare proposte e suggerimenti da parte dei partner relativamente alle modalità di lavoro, alle attività svolte, ai prodotti realizzati e alla qualità dello scambio comunicativo tra i diversi soggetti.

Gli incontri tra i partner, nel corso del progetto, hanno avuto luogo a:

- Roma (I), il 22-23 marzo 2004
- Praga (CS), il 27-28 maggio 2004
- Jena (D), il 21-22 ottobre 2004

-
- Birmingham (UK), il 4-5 marzo 2005
 - Roma (I), il 28-29 aprile 2005

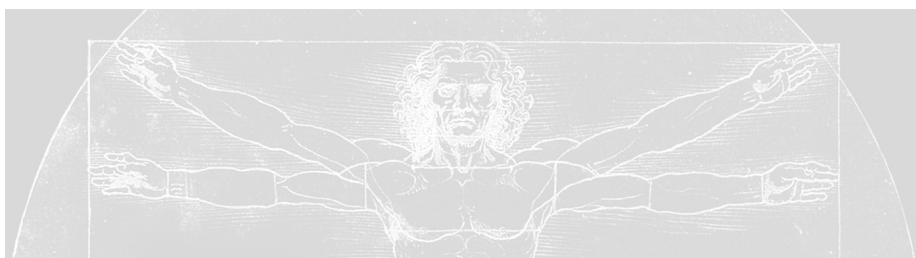
Il lavoro svolto nelle diverse fasi ha dato luogo a cinque rapporti relativi alle diverse attività e prodotti previsti dal progetto iniziale e precisamente:

- **Rapporto 1:** analisi dei sistemi nazionali di educazione e formazione continua in ciascun Paese aderente al progetto, relativamente ad aspetti quali le caratteristiche del sistema della formazione professionale continua, il ruolo delle istituzioni e delle parti sociali, il sistema di finanziamento della formazione continua e le attività di monitoraggio e valutazione delle attività formative.
- **Rapporto 2:** ricostruzione delle definizioni legate ai sistemi in ciascun Paese partner del progetto relativamente alle caratteristiche del sistema della formazione professionale continua, al ruolo delle istituzioni e delle parti sociali, al sistema di finanziamento, al monitoraggio e alla valutazione delle attività formative. Definizione dei principali termini connessi alla formazione professionale continua nell'accezione terminologica di ogni Paese coinvolto in G.O.C.E.T.
- **Rapporto 3:** analisi di tre casi nazionali per ciascun Paese partner del progetto relativamente all'apprendimento sui luoghi di lavoro e al ruolo delle istituzioni e delle parti sociali nel riconoscimento delle competenze acquisite in via non formale e informale. I settori professionali scelti per analizzare il "workplace learning" sono stati: *social care* per la Gran Bretagna e Francia, *information technology* per Germania e Svizzera e settore turistico alberghiero (*hospitality*) per Italia e Ungheria. Quest'ultimo Paese ha svolto un ulteriore caso di studio relativamente alla formazione permanente per i disabili. La Repubblica Ceca ha invece scelto di concentrare lo studio dei casi sul ruolo delle parti sociali e delle istituzioni nel riconoscimento delle competenze in tre regioni differenti.
- **Rapporto 4:** costruzione di un catalogo delle buone pratiche attraverso l'individuazione delle caratteristiche peculiari emerse dall'analisi empirica dei casi nazionali e relativa formulazione di ipotesi di buone prassi, secondo la definizione di "buona pratica" data in via preliminare. A partire da una lettura complessiva dei risultati conseguiti attraverso l'analisi sono state poi desunte ipotesi generali.
- **Rapporto 5:** definizione di una guida per i decisori. Questo è costruito a partire dall'analisi dei sistemi nazionali e dei casi di studio empirici e mira a elaborare indicazioni e raccomandazioni in materia di apprendimento sui luoghi di lavoro e riconoscimento e validazione delle competenze.

Il presente rapporto costituisce il **primo** di questi e mira a offrire una panoramica dei diversi sistemi di educazione e formazione continua in ciascun Paese aderente al progetto, soffermandosi in particolare su alcuni aspetti principali quali: caratteristiche del sistema della formazione professionale continua, ruolo delle istituzioni e delle parti sociali, sistema di finanziamento della formazione continua e attività di monitoraggio e valutazione delle attività for-

SINTESI RAPPORTO NAZIONALE

ITALIA



SINTESI DEL RAPPORTO PRELIMINARE

Italia

1) Caratteristiche del sistema educativo e della formazione professionale continua

Le disposizioni che disciplinano i compiti dello Stato nel campo della formazione professionale non sono state trattate parallelamente agli articoli concernenti l'istruzione ma si è preferito includerle nella sezione dedicata alle relazioni economiche, sottolineando in tal modo il legame col mondo del lavoro.

Per quanto concerne la normativa nazionale, il sistema italiano di formazione professionale continua è stato strutturato sistematicamente negli anni novanta sulla base delle indicazioni della **legge 236/93**¹ e in particolare dell'articolo 9 comma 3 che sancisce che «il Ministero del lavoro e della previdenza sociale, le Regioni e le Province autonome possono contribuire al finanziamento di: interventi di formazione continua, di aggiornamento o riqualificazione (...)»

Successivamente, con la **legge 196/97**² si rafforza ulteriormente l'intenzione di stanziare risorse per la formazione professionale continua e a questo proposito l'articolo 17, comma 1, lettera d) della legge dispone la progressiva destinazione di risorse al Fondo Unico per «interventi di formazione dei lavoratori nell'ambito di piani formativi aziendali o territoriali concordati tra le parti sociali, con specifico riferimento alla formazione di lavoratori in costanza di rapporto di lavoro, di lavoratori collocati in mobilità, di lavoratori disoccupati per i quali l'attività formativa è propedeutica all'assunzione»; inoltre vi sono piani per una futura creazione di Fondi per la formazione professionale continua.

Con la **legge 53/00**³ si distingue un'ulteriore fonte normativa per il finanziamento di interventi di formazione professionale continua dei lavoratori. La formazione può essere una scelta autonoma del lavoratore o essere organizzata dall'azienda, attraverso i piani formativi aziendali o territoriali concordati tra le parti sociali.

La progressiva riforma negli ultimi anni del “*Titolo V*” della Costituzione concernente l'ordinamento delle Regioni, le Province e il Consiglio municipale, interessa anche il trasferimento della gestione del sistema educativo e della formazione professionale dallo Stato alle Regioni e alle Province autonome.

¹ Si veda la legge n. 236 del 19 luglio 1993 «Interventi urgenti a sostegno dell'occupazione»

² Si veda la legge n. 196 del 24 giugno 1997 «Norme in materia di promozione dell'occupazione».

³ Si veda la legge n. 53 dell'8 marzo 2000 «Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città».

2) *Il ruolo delle istituzioni*

In relazione alla riforma del “*Titolo V*” della Costituzione, le Regioni e le Province gestiscono l’implementazione del programma d’azione per lo svolgimento delle attività di formazione professionale continua. Esse stabiliscono i criteri generali nel quadro della definizione dei progetti formativi. I progetti formativi aziendali da finanziare sono selezionati tra le richieste pervenute da aziende e lavoratori. Il Ministero del lavoro e delle politiche sociali continua ad avere funzioni direttive e di coordinamento, oltre a quella di distribuzione delle risorse.

In riferimento alla legge (236/93) sulla formazione professionale, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali ripartisce le risorse secondo una speciale disposizione a favore di Regioni e Province autonome che le utilizzano per finanziare le attività formative selezionate tra le richieste pervenute da aziende e lavoratori.

I progetti aziendali sono presentati alle Regioni e alle Province autonome per il finanziamento, oltre ad essere indirizzati direttamente alle aziende interessate, anche attraverso associazioni di categoria, enti bilaterali e organizzazioni formative. I progetti che coinvolgono più aziende sono presentati alle Regioni e alle Province autonome attraverso le Associazioni temporanee d’impresa (ATI), aziende associate, associazioni di categoria e organizzazioni formative.

Le aziende dovrebbero contribuire al finanziamento congiunto dei progetti formativi almeno per il 20% della spesa complessiva.

Le Regioni e le Province autonome possono stanziare parte delle risorse ricevute dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali per progetti formativi individuali.

3) *Il ruolo delle parti sociali*

Le leggi finanziarie nazionali del 2001 e del 2003 hanno dettagliato gli articoli di legge che permettono di strutturare un sistema per il finanziamento e la gestione di iniziative di formazione professionale continua in modo tale da concentrare l’attenzione sul ruolo delle parti sociali (sindacati dei lavoratori e organizzazioni sindacali di rappresentanza dei datori di lavoro). La forma è quella della possibile creazione di Fondi interprofessionali per la formazione professionale continua. Gli articoli 118 della **legge n. 388 del 2000**⁴ – la finanziaria del 2001- e 48 della **legge n. 289 del 2002**⁵ – la finanziaria del 2003 –

⁴ Si veda la legge n. 388 del 23 dicembre del 2000 «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2001)».

⁵ Si veda la legge n. 289 del 27 dicembre 2002 «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2003)».

che modifica e in parte integra il precedente, sanciscono che attraverso accordi tra le organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori più rappresentative a livello nazionale è possibile istituire Fondi interprofessionali nazionali congiunti per la formazione professionale continua da strutturare a livello regionale o territoriale. I settori economici a cui i regolamenti fanno esplicito riferimento sono quelli dell'agricoltura, del settore terziario e del lavoro artigianale. Con le risorse versate ai Fondi è possibile attuare piani formativi su base aziendale, territoriale, settoriale o individuale (e svolgere attività propedeutiche alla formazione vera e propria), concordati tra le parti sociali.

I Fondi, che sono associazioni no profit istituite sulla base di accordi tra le parti sociali, sono autorizzati per decreto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, che tra l'altro assicura la conformità rispetto agli obiettivi per i quali sono stati creati. I Fondi sono finanziati attraverso uno stanziamento progressivo delle risorse provenienti dallo 0,30% del totale degli stipendi che le imprese versano all'INPS (Istituto Nazionale della Previdenza Sociale) sulla base delle normative concernenti i versamenti aziendali all'INPS del contributo aggiuntivo per l'assicurazione contro la disoccupazione involontaria.

4) Sistema di finanziamento

La presentazione dei progetti formativi per il contributo finanziario pubblico alle Regioni o alle Province autonome avviene tramite richiesta su carta legale sulla base dei requisiti indicati nel modulo di presentazione.

I progetti ricevuti a livello regionale o di Provincia autonoma sono esaminati, approvati e finanziati per l'intero importo delle risorse disponibili previa verifica della loro conformità a determinati criteri di accoglimento quali la conformità agli obiettivi definiti nella circolare ministeriale (per le risorse nazionali); la corrispondenza ai parametri di costo definiti dalle Regioni o dalle Province autonome; la completezza della richiesta di finanziamento sulla base delle indicazioni fornite nel modulo e la previsione di copertura da parte dell'azienda di almeno il 20% dei costi.

Entro una certa data, la Regione o la Provincia autonoma redige un elenco di progetti in base all'ordine di arrivo, tenendo soprattutto in considerazione quelli approvati dalle parti sociali e notificando poi ai soggetti che hanno presentato il progetto che il finanziamento è stato approvato.

Per le risorse nazionali (sulla base della legge n. 236/93), la Regione o la Provincia autonoma devono trasmettere al Ministero del lavoro e delle politiche sociali la legge con la quale viene deciso quali progetti formativi finanziare; il Ministero del lavoro e delle politiche sociali interviene e in breve tempo completa le procedure di pagamento dei fondi assegnati alla formazione di quelli che sono considerati i beneficiari della stessa.

I beneficiari delle azioni formative sono i lavoratori delle imprese che versano all'INPS (Istituto Nazionale della Previdenza Sociale) il contributo inte-

gratuito per l'assicurazione contro la disoccupazione involontaria prevista in speciali normative.

5) Monitoraggio e valutazione

In relazione alla riforma del “*Titolo V*” della Costituzione, le Regioni e le Province autonome devono garantire il monitoraggio e la valutazione dei programmi di finanziamento. Un monitoraggio sistematico consente di raccogliere informazioni sulle risorse finanziarie utilizzate, sulle attività realizzate attraverso i piani formativi e sul numero e le caratteristiche delle aziende e dei lavoratori.

In relazione al controllo delle attività dei Fondi nazionali interprofessionali per la formazione professionale, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali ha il compito di esercitare «la vigilanza ed il monitoraggio sulla gestione dei fondi; in caso di irregolarità o inadempimenti, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali può disporre la sospensione dell'operatività o il commissariamento».

In ogni caso i Fondi, attraverso un loro sistema interno, esercitano il controllo sulle attività degli attuatori dei progetti formativi, mentre il Ministero del lavoro e delle politiche sociali si occupa di controllare l'utilizzo delle risorse erogate, esaminando tutte le rendicontazioni e verificando i risultati dei controlli amministrativi contabili eseguiti sui Fondi dal Ministero stesso.

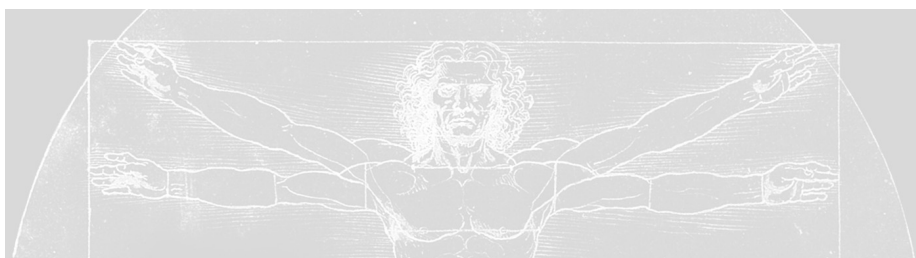
E' previsto però che il Ministero del lavoro e delle politiche sociali attui un monitoraggio continuo delle attività finanziarie relative ai Fondi visto che questi devono inviare semestralmente al Ministero i dati necessari da monitorare.

Lo scopo è quello di raccogliere - attraverso un monitoraggio sistematico - informazioni sulle procedure di utilizzazione delle risorse finanziarie, sulle attività svolte sotto forma di piani formativi e sul numero e le caratteristiche dei beneficiari delle attività formative (aziende e lavoratori). Queste informazioni sono fornite al Ministero direttamente dai Fondi e anche dall'INPS (Istituto Nazionale della Previdenza Sociale), a cui spetta il compito di raccogliere le adesioni ai Fondi, nonché dai soggetti che attuano i piani formativi.

Per quanto concerne la valutazione dei progetti formativi presentati perché siano finanziati dai Fondi, essi sono esaminati a livello regionale/territoriale da un gruppo di valutazione tecnica che tiene conto dei criteri definiti a livello centrale e che utilizza le strutture degli enti bilaterali regionali, per poi richiedere al Fondo di finanziare i progetti valutati positivamente.

SINTESI RAPPORTO NAZIONALE

GRAN BRETAGNA



SINTESI DEL RAPPORTO PRELIMINARE

Gran Bretagna

1) Caratteristiche del sistema educativo e della formazione professionale continua

In Gran Bretagna è prevalso un approccio alla formazione basato sulla volontarietà piuttosto che su strumenti legali, con l'eccezione del periodo tra il 1964 e il 1988 durante il quale vennero istituiti dei Consigli per la formazione industriale tripartiti (*Industrial Training Boards - ITBs*) su base settoriale, che gestivano un sistema di contributi per la formazione.

Il governo laburista (dal 1997 ad oggi) ha portato avanti in larga misura l'approccio volontaristico del partito conservatore per quanto concerne la formazione nelle aziende, apportando tuttavia alcune modifiche significative in relazione al ruolo dello Stato. Sebbene sia maggiormente propenso ad approcci basati sulla partnership sociale, esso punta all'incoraggiamento e alla facilitazione piuttosto che ad un approccio legislativo in relazione al coinvolgimento delle parti sociali nella formazione professionale continua (Keep e Rainbird, 2003). Malgrado l'assenza di istituzioni formali, i rappresentanti sindacali e quelli dei datori di lavoro sono stati coinvolti in via informale nel processo di sviluppo delle politiche a livello nazionale, ad esempio nella redazione del rapporto congiunto sulla produttività della Confindustria britannica (*Confederation of British Industry*) e della Federazione dei sindacati *Trades Union Congress - TUC*, su incarico del Cancelliere dello Scacchiere (*il Ministro delle Finanze e del Tesoro, N.d.T.*).

Il governo laburista eletto nel 1997 aveva dichiarato un forte impegno nei confronti del *lifelong learning* (*DfEE – Dipartimento per l'istruzione e l'occupazione, 1997*) e ha commissionato una serie di rapporti che indicavano la necessità di fare qualcosa in materia di formazione e competenze (*National Skills Task Force – Task force nazionale sulle competenze, 1999; 2000a; 2000b; 2000c*). Ciononostante, l'approccio adottato si è concentrato sull'offerta di competenze sul mercato del lavoro piuttosto che su misure finalizzate ad incrementare l'utilizzo e lo sviluppo da parte dei datori di lavoro delle competenze della forza lavoro. In particolare, il Governo ha incoraggiato un aumento della percentuale dei giovani che continuano gli studi oltre l'età dell'obbligo (16 anni) e che frequentano corsi di livello accademico. Esso ha introdotto alcune misure per incoraggiare gli adulti e i giovani provenienti da ambienti svantaggiati a partecipare alle offerte educative.

Un cambiamento significativo è stato il riconoscimento della necessità di affrontare il problema della domanda di competenze da parte dei datori di lavoro (Unità sulle prestazioni e l'innovazione, *Performance and Innovation*

Unit, 2001; Ministero del Tesoro, 2002). Ciononostante, sebbene il più recente libro bianco intitolato “Le competenze del XXI secolo, esprimere il nostro potenziale: individui, datori di lavoro, nazione” (*21st Century Skills: Realising Our Potential: Individuals, Employers, Nation*, DfES et al., 2003) individui la necessità di un’azione collaborativa a livello settoriale, esso non specifica alcun requisito di legge per i datori di lavoro a supporto di tale approccio.

2) *Il ruolo delle istituzioni*

Il Consiglio per l’apprendimento e le competenze (*Learning and Skills Council - LSC*) è un ente pubblico non dipartimentale (*Non-Departmental Public Body - NDPB*) istituito ai sensi della legge sull’apprendimento e le competenze (*Learning and Skills Act*) del 2000.

E’ sua responsabilità creare meccanismi atti ad assicurare che le grandi organizzazioni nazionali e i datori di lavori possano relazionarsi con il Consiglio *LSC* per avere un singolo punto di riferimento nazionale e fornire dispositivi nazionali per gli accordi sui finanziamenti, i pagamenti, gli audit, il monitoraggio, l’informazione gestionale e la salute e la sicurezza.

Il Consiglio *LSC* delega poteri a 47 Consigli locali (*Local Learning and Skills Councils - LLSC*) che espletano le seguenti funzioni:

- Funzioni strategiche per la preparazione e l’adozione di un piano locale per l’apprendimento; esame qualitativo dell’offerta degli istituti di educazione secondaria (*further education colleges*) e degli erogatori privati di formazione; approvazione della strategia e del piano d’azione per le pari opportunità in consultazione con i partner chiave e i gruppi comunitari per affrontare la questione della sottorappresentazione e dello scarso rendimento e per avanzare proposte pubbliche di istituzione e scioglimento degli istituti di educazione secondaria (*further education colleges*).
- Funzioni specifiche per consentire agli istituti di educazione secondaria (*further education colleges*) di attuare interventi educativi con le risorse finanziarie fornite dal Consiglio locale *LLSC*; nomina dei membri del consiglio direttivo degli istituti di educazione secondaria (*further education colleges*) ai sensi della legge sull’apprendimento e le competenze (*Learning and Skills Act*) del 2000; nomina dei rappresentanti dei Consigli locali *LLSC* nei comitati scolastici (*School Organisation Committees*) nel territorio del Consiglio locale *LLSC*.
- Funzioni finanziarie per l’approvazione degli stanziamenti dal fondo locale per le iniziative (*Local Initiative Fund*) tenendo conto degli obiettivi del Consiglio nazionale e del Governo; approvazione dell’utilizzo di fondi ereditati dai Consigli per la formazione e l’impresa (*TECs*); supervisione finanziaria del Consiglio locale *LLSC*, ivi inclusa l’istituzione di un comi-

-
- tato ispettivo e l'approvazione di un sistema di controllo finanziario e di una strategia di gestione del rischio.
- Funzioni di partenariato per lo sviluppo di partnership che possano contribuire ai piani e agli obiettivi dei Consigli locali *LLSC* o beneficiarne.

In questo modello lo Stato è il principale erogatore di finanziamenti per la formazione, anche se anche le aziende possono investire nella propria formazione se così stabilisce la direzione ai fini del soddisfacimento delle necessità aziendali.

Le Agenzie per lo sviluppo regionale (*Regional Development Agencies*) sono responsabili dei programmi di rilancio e controllano alcuni canali europei di finanziamento della formazione.

I Consigli per le competenze settoriali (*Sector Skills Councils*) sono chiamati a raccogliere informazioni sul mercato del lavoro e ad individuare deficienze a livello di competenze e produttività nonché ad aggiornare gli standard occupazionali nazionali.

In altre parole, i Consigli *Sector Skills Councils* si occupano innanzitutto del miglioramento delle informazioni sul fabbisogno di competenze e di adeguare l'offerta pubblica alle esigenze individuate.

Il ruolo dei Consigli *Sector Skills Councils* è quello di incoraggiare l'azione volontaria.

3) *Il ruolo delle parti sociali*

I rappresentanti del personale non hanno diritto ad essere consultati in relazione al piano formativo della loro azienda. I datori di lavoro non sono tenuti a consultarsi con i rappresentanti del personale o con i rappresentanti sindacali in materia di formazione, ad eccezione del caso in cui i sindacati siano riconosciuti dai datori di lavoro ai sensi delle procedure statutarie della legge sui rapporti d'impiego del 1999 (*Employment Relations Act*).

Il sistema formativo sta tuttavia vivendo gli inizi di un processo d'istituzionalizzazione. Nel 1997 il Governo ha annunciato la creazione del Fondo sindacale per l'apprendimento (*Union Learning Fund*), un programma finalizzato a sostenere l'innovazione sindacale nel *lifelong learning*. Grazie al successo di questi progetti (si vedano Shaw, 1999; Cutter, 2000; York Consulting, 2001), ai sindacati riconosciuti è stato attribuito il potere di nominare rappresentanti sindacali per l'apprendimento ai sensi della legge sull'occupazione del 2002 (*Employment Act*). In base a tale legge, il Servizio di consulenza, conciliazione ed arbitrato (*Advisory, Conciliation and Arbitration Service - ACAS*,

l'organizzazione statutaria responsabile della composizione delle vertenze nei rapporti industriali) ha stilato degli emendamenti al Codice di procedura per i permessi per l'assolvimento di obblighi e attività sindacali (*Code of Practice on Time off for Union Duties and Activities*). Le disposizioni coprono:

- permessi retribuiti per obblighi che possono includere l'analisi del fabbisogno di apprendimento e formazione, l'erogazione di informazioni e consulenza, l'organizzazione di formazione e consulenza al datore di lavoro su tali attività.
- permessi retribuiti per la formazione per i lavoratori che sono funzionari di un sindacato riconosciuto perché operino come rappresentanti sindacali per l'apprendimento. Questo può includere attività quali: l'apprendimento dei metodi per l'individuazione e la registrazione del fabbisogno di apprendimento e la redazione di un piano per il suo soddisfacimento; apprendere dove reperire informazioni e fornire consulenza e orientamento; organizzazione di opportunità locali di apprendimento e collaborazione con i datori di lavoro per soddisfare le esigenze di apprendimento e competenze degli individui e dell'organizzazione.
- permessi per i membri del sindacato perché si avvalgano dei servizi dei rappresentanti sindacali per l'apprendimento, sebbene il datore di lavoro non sia tenuto a retribuirli per questo. I rappresentanti sindacali per l'apprendimento si vedranno riconosciuti permessi adeguati per assolvere i propri doveri e dovrebbero avere accesso alle strutture per poter espletare tali obblighi, tenuto conto delle modalità di lavoro e della dislocazione di tutti i lavoratori. Il codice *ACAS* rivisto indica anche i benefici di avere accordi formali sui permessi per l'apprendimento, per fornire linee guida chiare e contribuire ad una pianificazione efficace. I rappresentanti sindacali per l'apprendimento, diversamente dai rappresentanti del settore salute e sicurezza della precedente generazione, devono aver completato un corso riconosciuto dal *TUC* o dal loro sindacato.

In alcuni casi, le iniziative sindacali hanno contribuito a programmi formativi per far fronte alle esigenze degli impiegati, per i lavoratori che svolgono lavori di routine e manuali e che rappresentano gruppi occupazionali che normalmente ricevono una scarsa formazione da parte del datore di lavoro.

4) Sistema di finanziamento

I Consigli *Learning and Skills Councils* controllano tutta la spesa finanziata dallo Stato per l'educazione e la formazione dopo i 16 anni di età (come indicato sopra).

Per quanto concerne il finanziamento degli Istituti di educazione secondaria (*further education colleges*), il metodo di finanziamento prevede diversi tipi di corsi approvati, che includono:

-
- qualifiche approvate, accreditate dall'Autorità per le qualifiche e i curricula (*Qualifications and Curriculum Authority*), ad esempio quelle certificate in relazione al quadro NVQ (*National Vocational Qualification* – sistema di qualifiche professionali nazionali), vari diplomi e certificati rilasciati da enti di valutazione (*awarding bodies* – ad esempio il City and Guilds of London Institute, la Royal Society of Arts).
 - 'Altro corso' che non è approvato ma che è comunque riconosciuto di standard adeguato. Questo include i corsi specialistici offerti dai college per i quali essi rilasciano un proprio attestato e i crediti della rete *Open College Network* (nell'educazione degli adulti) che attualmente vengono trasformati in qualifiche approvate.
 - Vi sono inoltre alcuni settori occupazionali in cui si riconoscono nuove offerte, come ad esempio nel campo dell'assistenza socio-sanitaria.

A livello operativo, il finanziamento è fornito dal Consiglio *LSC* ai college e agli erogatori privati di formazione, a condizione che soddisfino i dovuti standard. I datori di lavoro non beneficiano di finanziamenti diretti.

5) Monitoraggio e valutazione

L'Ispettorato per l'apprendimento degli adulti (*Adult Learning Inspectorate*) è stato istituito nel 2001 nel quadro della strategia governativa di elevazione degli standard nell'apprendimento dopo i 16 anni. Il suo ruolo consiste nel fornire consulenza al Consiglio *LSC* e al Servizio per l'occupazione (*Employment Service*), contribuendo così a migliorare gli standard. L'Ispettore capo per l'apprendimento degli adulti (*Chief Inspector of Adult Learning*) sottopone un rapporto annuale al Governo sugli standard e sui risultati nel campo dell'educazione e della formazione dopo l'età dell'obbligo, di sua responsabilità (c'è un Ispettore capo a se stante per le scuole).

Le funzioni statutarie dell'Ispettorato per l'apprendimento degli adulti sono sancite dalla legge sull'apprendimento e le competenze del 2000 (*Learning and Skills Act*). E' sua responsabilità esaminare:

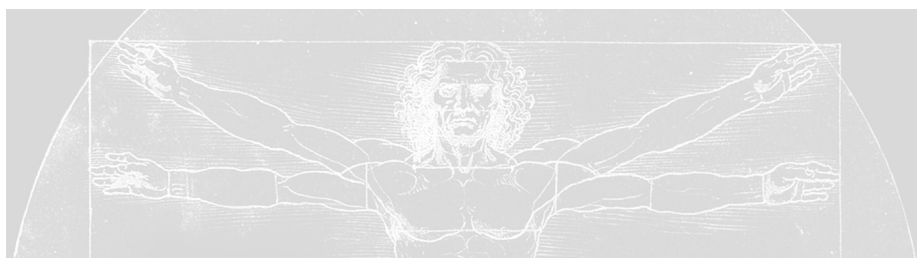
- L'educazione superiore per chi ha 19 anni o più, finanziata dal Consiglio *LSC* o dall'Autorità locale per l'educazione (*Local Education Authority*) (il servizio educativo dell'autorità locale).
- La formazione erogata in tutto o in parte nelle strutture dei datori di lavoro per chi ha più di 16 anni e che è finanziata interamente o parzialmente dal Consiglio *LSC*.
- La formazione finanziata attraverso il Servizio per l'occupazione - *Employment Service* - (per i disoccupati adulti) ai sensi della legge sull'occupazione e la formazione (*Employment and Training Act*), ivi inclusi i *New Deals* (programmi governativi per il reinserimento nel mondo del lavoro dei disoccupati che percepiscono i sussidi, *i.d.T.*).

-
- I corsi della *University for Industry* (“Università per l’Industria” – ente istituito dal governo come partnership tra il settore pubblico e quello privato per un apprendimento di qualità dopo l’età dell’obbligo i.d.T.)/*Learndirect* (servizio sviluppato da *University for Industry* per il *lifelong learning*, i.d.T.) (offerta di apprendimento on-line finanziata dal governo).
 - L’educazione e la formazione nei penitenziari.
 - La formazione dei formatori, mentori, supervisor sul posto di lavoro, valutatori e verificatori coinvolti nell’apprendimento degli adulti.

I Consigli *LLSC* e *LSC* e il Governo valutano il rendimento in relazione al raggiungimento degli obiettivi nazionali e locali.

SINTESI RAPPORTO NAZIONALE

FRANCIA



SINTESI DEL RAPPORTO PRELIMINARE

Francia

1) Caratteristiche del sistema educativo e della formazione professionale continua

A differenza dei Paesi Scandinavi, il sistema di formazione professionale continua francese è nettamente distinto da quello dell'educazione iniziale. Esso promuove prevalentemente l'educazione scolastica in classe, con eventualmente alcune applicazioni pratiche, nell'ambito di workshop specifici collegati al percorso scolastico. Il modello dell'"apprendistato" è in declino ed è oggetto di forti critiche. Va impartita (ed appresa) una conoscenza "tecnica", della quale vi sarà poi un'applicazione pratica. Gli insegnanti delle scuole professionali, che prima provenivano dall'industria, ora sono reclutati sempre di più direttamente dall'università, senza che debbano necessariamente possedere un'esperienza lavorativa precedente. Gli insegnanti, ma anche i sindacati, vogliono separare educazione e processo lavorativo.

Il sistema francese della formazione professionale è stato progressivamente istituzionalizzato a partire dalla sua creazione nel luglio del 1970 con un accordo nazionale multisettoriale che copre tutti gli ambiti economici e che è stato sottoscritto da tutti i sindacati e da tutte le associazioni dei datori di lavoro. A ciò è seguita nel 1971 la "loi Delors", un accordo e una legge che sanciva il diritto di tutti i lavoratori alla formazione professionale durante l'orario lavorativo, unitamente a determinate garanzie di reddito, al dovere dei datori di lavoro di finanziare la formazione attraverso una tassa imposta sul totale degli stipendi corrisposti e alla gestione congiunta da parte dei datori di lavoro e dei sindacati dei fondi così raccolti.

Il sistema si basa sul concetto di un piano formativo del lavoratore, offerto dall'azienda e discusso col consiglio di fabbrica (la cui opinione non è vincolante). Il piano deve includere le attività formative per l'anno seguente, da svolgere durante l'orario di lavoro come parte del dovere del datore di lavoro di erogare aggiornamento professionale ai sensi della legge sull'occupazione. I fondi possono essere raggruppati - opzione prevalentemente destinata alle PMI - versando tutti o parte dei contributi in un fondo unico, che rimborsa all'azienda le spese sostenute o che organizza i propri schemi formativi di gruppo. Infine, oltre alle misure di cui sopra - che sono per lo più il frutto dell'iniziativa del datore di lavoro - il singolo individuo può prendere di propria iniziativa un permesso formativo.

L'accordo del 1970 e la legge del 1971 hanno introdotto dei cambiamenti radicali nel panorama della educazione professionale continua (*continuing vocational education*) in Francia. Da allora, il sistema francese della formazio-

ne professionale presenta due caratteristiche distintive: un'organizzazione decentralizzata che coinvolge vari attori e la gestione e la strutturazione congiunta da parte dei sindacati e dei datori di lavoro, in cui la contrattazione collettiva ha un ruolo cruciale. Ne è derivato un maggiore impegno nel campo della formazione, però con una grande disparità a seconda delle dimensioni aziendali e della categoria socio-professionale dei lavoratori.

Per ovviare alle debolezze del sistema, il Governo francese sta cercando di istituire nuovi collegamenti tra l'accreditamento formale ed informale delle qualifiche. Dal 2002 vige il principio legale della "validazione dell'esperienza professionale" (*validation des acquis de l'expérience*). Secondo questo principio ogni persona occupata ha diritto di vedere la propria esperienza lavorativa validata e considerata ai fini di un qualsiasi diploma o certificato professionale. In teoria, questo principio esiste fin dall'introduzione di una legge varata nel 1992.

Nel settembre del 2003 un nuovo accordo multi-settoriale – a cui è seguita una legge (nel maggio del 2004) – ha previsto l'istituzione di un nuovo diritto individuale alla FPC, garantito dalla contrattazione collettiva e trasferibile tra le aziende nonché un aumento del contributo finanziario pagato dai datori di lavoro. Questa legge fa parte della prima fase di una riforma più estesa che sancisce il "diritto al *lifelong learning*".

2) *Il ruolo delle istituzioni*

A parte il loro ruolo nella regolamentazione del sistema di educazione e formazione professionale iniziale e nella formazione dei disoccupati, le autorità pubbliche nazionali, sia attraverso il Ministero del lavoro che il Ministero dell'istruzione nazionale, sono principalmente responsabili dell'accreditamento dei diplomi e delle qualifiche professionali a livello nazionale. Il Ministero del lavoro è altresì responsabile del controllo della qualità degli enti formatori.

A livello regionale, le autorità locali (*Conseil régional*) rivestono un ruolo sempre più importante nel regolamentare la politica formativa. Sono responsabili del coordinamento di tutti gli attori coinvolti nella formazione a livello regionale e locale e del finanziamento di alcuni degli enti formatori statuari.

3) *Il ruolo delle parti sociali*

Il coinvolgimento dei datori di lavoro e dei sindacati nel campo della formazione professionale ha assunto tre forme diverse, che si possono ritrovare a tutti i livelli di contrattazione:

-
- *consultazione congiunta*: le associazioni dei datori di lavoro e i sindacati sono consultati nell'ambito di numerosi enti locali e nazionali autorevoli istituiti dal Governo. Tra di essi, il principale è il *Conseil national de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi* (Consiglio nazionale per la formazione professionale, la promozione sociale e l'impiego). I comitati regionali svolgono le funzioni dell'ente nazionale su base regionale e – sul posto di lavoro – il consiglio di fabbrica deve essere consultato prima che venga adottato un piano formativo.
 - *Codificazione cogestita delle qualifiche*. A partire dall'inizio degli anni Settanta, l'adozione di quasi tutte le leggi importanti in materia di formazione è stata preceduta da accordi nazionali trasversali e questo testimonia l'alto livello di coinvolgimento dei datori di lavoro e dei sindacati nella definizione degli standard. A livello settoriale essi partecipano anche a commissioni nazionali cogestite per l'occupazione (*CPNE*), finalizzate a promuovere la formazione professionale e all'interno delle quali si decide il riconoscimento delle diverse qualifiche e dei certificati professionali specifici di ogni settore. Dal 1982 sono anche stati stipulati molti contratti collettivi multisettoriali che prevedono come requisito la negoziazione della formazione professionale a questo livello.
 - *Cogestione*: il sistema di finanziamento della formazione osserva i principi sanciti dalla legge del 1971: il raggruppamento in un fondo comune dei contributi aziendali obbligatori per l'educazione degli adulti all'interno di organizzazioni a livello di settore e in secondo luogo la cogestione dei fondi così raccolti. In seguito a casi di cattiva gestione dovuti ad una confusione tra i ruoli di finanziatore ed erogatore della formazione o all'aumento numerico delle organizzazioni coinvolte, tre anni fa è stata avviata una riforma di ampio respiro dei canali di finanziamento da parte dello Stato, dei datori di lavoro e dei sindacati. Questo processo ha portato alla ristrutturazione delle organizzazioni a livello di settore, che erano oltre 250 nel 1994 contro le 96 attualmente operanti (una per settore di attività).

La formazione professionale è dunque un ambito molto “vivo”, sia a livello multisettoriale che di settore e vede la stipula su base regolare di accordi multisettoriali in materia e di un centinaio di accordi di settore l'anno.

A livello aziendale, la negoziazione non è obbligatoria e si è mantenuta relativamente stabile. La formazione professionale è stata confermata come lo strumento di politica più comune per la gestione della forza lavoro e il 90% degli accordi sulla formazione sono legati alla creazione di posti di lavoro e al riconoscimento delle competenze. Malgrado questo coinvolgimento del sindacato nella formazione professionale cogestita, le decisioni sulla formazione all'interno dell'azienda sono una prerogativa del datore di lavoro. La legge ha

istituzionalizzato la suddivisione della formazione in due tipologie: quella con un obiettivo sociale (come i permessi accordati per la formazione, di scelta del lavoratore) e quella con uno scopo di natura economica (laddove è la dirigenza aziendale a fissare un piano formativo). Il datore di lavoro è libero di scegliere come utilizzare i fondi per la formazione. Un direttore aziendale pronto – o costretto – a erogare contributi per la formazione del proprio personale può organizzare tale formazione in modo autonomo, invitare formatori esterni in azienda o pagare per liberarsi dall'onere di erogare formazione.

4) Sistema di finanziamento

A partire dagli anni Settanta la formazione professionale si è trasformata in un'industria matura, che ha assorbito fino a 21,65 miliardi di euro nel 2001, pari all'1,55% del PNL. Per la prima volta dal 1995, la spesa totale per la formazione è diminuita (- 1,8%). La spesa complessiva per la formazione è ripartita tra lo Stato (50%), le imprese (42,9%), le autorità locali (9,4%) e gli individui (2,4%).

Come già citato, l'accordo del 1970 richiede che i datori di lavoro finanzino la formazione attraverso una tassa prelevata sul totale degli stipendi. Nell'accordo del 2003, i rappresentanti dei datori di lavoro hanno acconsentito che venisse aumentato in modo significativo il contributo finanziario aziendale alla FPC:

- per le aziende con 10 o più dipendenti, il contributo aumenta dall'1,5% all'1,6% degli oneri salariali e
- per le aziende con meno di 10 dipendenti, il contributo salirà dallo 0,25% allo 0,40% degli stipendi a partire dal 1 gennaio 2004, per poi salire allo 0,55% nel gennaio 2005.

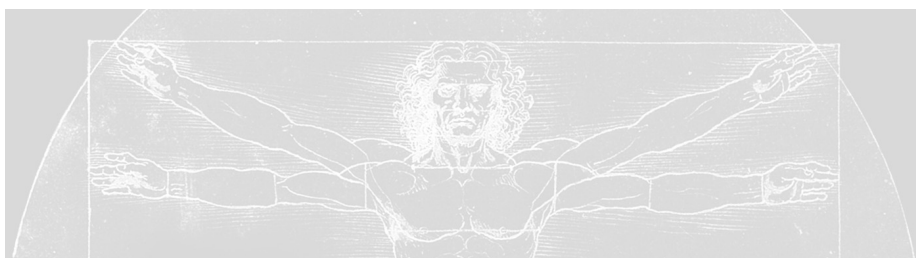
Lo 0,9% degli stipendi complessivi dell'azienda deve essere investito in uno schema di formazione dei lavoratori, scelto ed implementato dal datore di lavoro. Lo 0,7% va stanziato - attraverso contributi obbligatori a fondi governativi o collettivi - per varie esigenze formative obbligatorie come permessi formativi individuali, apprendimento sul posto di lavoro per i giovani e così via.

5) Monitoraggio e valutazione

Il Governo e il Parlamento francesi elaborano e valutano la politica sul *lifelong learning* e promuovono con regolarità la valutazione dell'impatto della politica formativa sull'occupazione e la qualificazione della forza lavoro. Ad esempio, la legge del 1993 sull'occupazione e la formazione ha istituito una valutazione regolare (ogni 3 anni) della regionalizzazione della formazione professionale da parte di un comitato congiunto.

SINTESI RAPPORTO NAZIONALE

GERMANIA



SINTESI DEL RAPPORTO PRELIMINARE

Germania

1) Caratteristiche del sistema educativo e della formazione professionale continua

La formazione professionale continua (*continuing vocational training*) rientra nel quarto ambito del sistema educativo tedesco¹, denominato in Germania anche educazione degli adulti (*adult education*). Oltre alla FPC, l'educazione degli adulti copre un'ampia gamma di offerte educative linguistiche, sportive, artistiche e politiche che danno agli adulti la possibilità di acquisire nuove conoscenze e capacità. Queste offerte educative sono organizzate da istituzioni governative (centri di educazione degli adulti), dai sindacati, dalla chiesa e da istituzioni politiche nonché da imprese private. Questi corsi sono a pagamento per i partecipanti.

La FPC copre l'aggiornamento (*further training*), l'inserimento (*induction*) e la riqualificazione (*retraining*). La riqualificazione si rivolge a persone che non sono più in grado di lavorare nell'ambito della professione che hanno appreso, soprattutto per ragioni di salute, a persone che hanno imparato una professione non più richiesta dal mercato del lavoro, che sono rimaste disoccupate per un periodo prolungato o che hanno smesso di lavorare per prendersi cura dei figli. L'obiettivo delle misure riqualificatorie è quello di ripristinare l'occupabilità di queste persone facendo loro imparare una nuova professione. Questa formazione di tipo formale avviene in centri formativi veri e propri o presso le aziende e spesso si alternano momenti di apprendimento presso gli uni e le altre.

L'obiettivo dell'aggiornamento e dell'inserimento è quello di adeguare le qualità possedute dai lavoratori a cambiamenti tecnici e organizzativi o di far loro acquisire capacità e conoscenze che consentano uno sviluppo professionale. In Germania queste tipologie formative sono chiamate inserimento/formazione sul posto di lavoro e aggiornamento. L'inserimento/formazione sul posto di lavoro avviene direttamente presso il luogo di lavoro o perlomeno all'interno dell'azienda (formazione interna, *in-house*). Spesso è organizzata

¹ La Germania è una Repubblica federale. Ogni stato della Federazione ha un proprio Parlamento. In particolare in materia di istruzione, scuola ed università, i singoli stati federali possono varare le proprie leggi valide solo all'interno dello stato stesso. Per tale ragione possono esservi delle differenze tra i singoli sistemi scolastici. In generale in Germania c'è l'obbligo scolastico per 12 anni. A seconda del rendimento e dei desideri dei genitori, gli alunni possono frequentare uno di questi tipi di scuola:

- scuola secondaria di livello inferiore (*Hauptschule*) (durata: 5 o 3 anni) oppure
- scuola secondaria di livello intermedio (*Realschule*) (durata: 6 o 4 anni) oppure
- scuola secondaria di livello superiore (*Gymnasium*) (durata: 9 o 7 anni).

come apprendimento informale per un periodo breve, che consente di adeguare rapidamente le qualifiche dei dipendenti a cambiamenti tecnici e organizzativi del lavoro piuttosto contenuti. In presenza di cambiamenti maggiori, possono esservi anche modalità di apprendimento più formali, come corsi formativi di più giorni, sotto la guida di un formatore professionista. Comunque, la forma più comune di realizzazione dell'inserimento/formazione sul posto di lavoro è un apprendimento breve, presso il luogo di lavoro.

In Germania tre sono le vie percorribili per avanzare di carriera:

- *aggiornamento all'interno dell'azienda*: nella maggior parte dei casi si tratta di offerte altamente flessibili da parte della direzione aziendale. Queste offerte sono indirizzate a singoli dipendenti scelti per una promozione. Non vi sono ulteriori convenzioni legali per questa tipologia, che copre sia le fasi formali che quelle informali dell'apprendimento sul posto di lavoro, presso centri formativi e nella vita privata del dipendente. In generale, i partecipanti ricevono un certificato che attesta la loro partecipazione – con profitto – all'aggiornamento, ma questi certificati sono per lo più rilevanti solo all'interno dell'azienda. Gli attestati per queste iniziative sono generalmente accettati all'interno del settore specifico.
- *Aggiornamento con esame finale presso la Camera dell'Industria e del Commercio (Industrie- und Handelskammer) o la Camera dell'Artigianato (Handwerkskammer)*: Le camere sono gli organi dell'economia, dell'industria e del commercio che amministrano tali settori. Esaminano i partecipanti alle iniziative di aggiornamento e inserimento. Si tratta, ad esempio, di esami per conseguire il diploma di maestro artigiano (*Meisterprüfung*) in commercio e industria o di formazioni specialistiche per businessmen in materie commerciali, bancarie, assicurative e industriali. I partecipanti si preparano a questi esami durante il tempo libero, la sera o nel fine settimana. Frequentano corsi organizzati in modo analogo ai corsi scolastici, offerti da enti privati, sindacali o dai datori di lavoro. Queste tipologie evidenziano chiaramente le modalità formali dell'apprendimento.
- *Aggiornamento organizzato dal Governo federale*: per alcune professioni, ad esempio nel campo della salute, al di là delle professioni mediche, o per gli specialisti nell'ambito dell'economia e della tecnologia informatica, il Governo federale ha varato le proprie disposizioni, vigenti in tutta la Germania.

2) Il ruolo delle istituzioni

A livello federale è stato istituito l'Istituto federale per la formazione professionale (*BIBB*) (legge sulla promozione della formazione professionale del 1976 e del 1981). Il BIBB sviluppa i programmi per tutti i profili della formazione professionale iniziale (*initial vocational training*) e anche dell'aggiornamento se il Governo federale ritiene necessario stabilire standard comuni

per determinate professioni (diverse da quelle “regolamentate”). Per quanto concerne i contenuti della formazione professionale in azienda e dell’aggiornamento professionale (*further vocational training*), partecipano in ugual misura al processo sia i rappresentanti dei sindacati che quelli delle associazioni dei datori di lavoro. Essi hanno la metà dei voti ciascuno in seno ai tutti i comitati che si occupano delle relative mansioni.

L’Ufficio federale del lavoro tedesco opera a livello federale ed è responsabile del pagamento dei sussidi di disoccupazione, del collocamento di chi cerca lavoro e del miglioramento dell’occupabilità dei disoccupati attraverso la riqualificazione. Un altro compito assolto dall’Ufficio federale del lavoro tedesco è quello di sostenere i giovani che non hanno trovato un apprendistato all’interno del “sistema duale”². esso finanzia le relative misure di aggiornamento professionale (*further education*), riqualificazione ed educazione professionale iniziale (*initial vocational education*). Le istituzioni private accreditate sono responsabili dell’implementazione di tali misure. I rappresentanti dei sindacati e delle associazioni dei datori di lavoro sono presenti in pari misura nei comitati dell’Ufficio federale del lavoro tedesco, con la metà dei voti ciascuno.

Per quanto concerne il livello degli stati federali, essi sono responsabili delle questioni inerenti la scuola, ivi incluse le scuole professionali. Al fine di coordinare adeguatamente la formazione professionale a scuola e in azienda, sono stati istituiti dei comitati regionali per la formazione professionale in tutti e 16 gli stati federali. I rappresentanti dei sindacati, delle associazioni dei datori di lavoro e del governo regionale in questione sono presenti in pari misura in tali comitati.

Al livello delle camere, le Camere dell’Industria e del Commercio, la Camera dell’artigianato e istituzioni analoghe sono responsabili della realizzazione e del controllo della formazione professionale nelle aziende. La loro responsabilità abbraccia tutta una serie di compiti, inclusi - ad esempio - la registrazione dei contratti di formazione, il controllo dell’idoneità delle aziende ai fini della formazione professionale e gli esami. Esse hanno inoltre il diritto di elaborare programmi per i corsi di aggiornamento e i relativi esami. All’interno di questi comitati vi sono 6 rappresentanti dei sindacati e delle associazioni dei datori di lavoro e 6 insegnanti delle scuole professionali, questi ultimi solo con funzioni consultive.

Per quanto concerne il livello delle aziende e delle agenzie pubbliche, esse sono responsabili della formazione professionale interna, della formazione sul posto di lavoro e dell’aggiornamento. Ai sensi della legge sulla rappresentanza dei lavoratori del 1953 (*BetrVG*), ogni azienda con più di cinque dipendenti

² I giovani che hanno concluso la scuola secondaria di livello inferiore/intermedio possono sottoscrivere un contratto di apprendistato con un’azienda o con le autorità pubbliche. Questi apprendistati durano 2-3,5 anni e si svolgono sia all’interno dell’azienda di apprendistato che presso scuole professionali. (“sistema duale”).

deve istituire un consiglio di fabbrica. Il numero dei suoi membri dipende dal numero complessivo dei dipendenti. La maggioranza dei membri del consiglio di fabbrica sono anche membri di un sindacato.

3) *Il ruolo delle parti sociali*

Le parti sociali rivestono un ruolo importante a tutti i livelli dell'educazione professionale (*vocational education*). Sono rappresentate presso tutte le autorità con potere decisionale, ed hanno insieme la maggioranza dei voti. Ciononostante, sinora i sindacati e anche le associazioni dei datori di lavoro si sono concentrati sugli aspetti più formali dell'educazione professionale all'interno del "sistema duale", sulla riqualificazione e su quelle componenti dell'aggiornamento che sono regolamentate dalla *BbiG* (*Berufsbildungsgesetz, legge sull'educazione professionale, i.d.T.*). I sindacati sono i primi a comprendere a poco a poco l'importanza politica dell'apprendimento informale unitamente alla formazione sul posto di lavoro e all'aggiornamento.

Sinora le attività sindacali si sono concentrate su tre aree problematiche:

- *Disposizioni concernenti l'accesso dei dipendenti alla FPC all'interno dell'azienda:* come noto, la dirigenza aziendale sceglie i dipendenti che parteciperanno alla FPC. Di conseguenza, determinati gruppi di dipendenti (soprattutto quelli di sesso femminile, i più anziani e i meno qualificati) sono sistematicamente svantaggiati in relazione alla partecipazione ad iniziative di FPC. Un obiettivo della politica sindacale è quello di trovare e instaurare dei modi per evitare tale discriminazione.
- *Accordi sulla certificazione delle competenze acquisite in via informale attraverso l'apprendimento sul posto di lavoro o nella sfera sociale.*
- *Disposizioni sul finanziamento della FPC in azienda:* attualmente molti datori di lavoro vogliono spostare nel tempo libero le attività educative svolte partecipando alla FPC in azienda. Inoltre spesso i dipendenti devono pagare parte delle spese della FPC. La politica sindacale è quella di trovare e instaurare dei sistemi che evitino tali oneri finanziari e di tempo per i dipendenti.

4) *Sistema di finanziamento*

In generale il finanziamento implica il reperimento e l'erogazione di risorse monetarie per determinati scopi, nel nostro caso specifico per l'educazione (professionale) continua [*continuing (vocational) education*]. Poiché la FPC è un compito pubblico, essa interessa sia l'individuo che la società nel suo insieme ed è quindi caratterizzata da una molteplicità di attori. In questo caso "molteplicità" indica una varietà di forze responsabili, di erogatori e di gruppi di destinatari. C'è tutta una serie di modalità di finanziamento tipicamente miste, perché vi sono vari finanziatori.

In generale, si dice che le aziende sono i principali finanziatori della FPC. Se si considera la FPC *sensu strictu* (corsi, seminari), i suoi costi sono inferiori rispetto a quelli della FPC nella sua accezione più ampia. La differenza deriva dal fatto che la FPC in senso lato include anche le istruzioni dei superiori, i periodi di formazione e di apprendimento indipendente. Risulta quindi chiaro che registrare i costi della FPC è sia un problema di definizione che di dimensioni effettive dell'azienda. In molti casi solo le aziende più grandi tengono una contabilità precisa delle proprie spese per la FPC.

Le aziende ricavano i fondi per finanziare la FPC dai propri utili, dai proventi di locazioni e affitti e da allocazioni governative dirette e prestiti. In generale va notato come le aziende tedesche ricevano raramente dei sussidi governativi diretti per la FPC. Le risorse finanziarie indirette sono ad esempio le deduzioni o esenzioni fiscali e l'utile effettivo utilizzato per sostenere la FPC. Il finanziamento della FPC individuale può essere anche organizzato da un misto di finanziatori, soprattutto se vi partecipano aziende private o pubbliche o il FSE. La formazione sul posto di lavoro, l'aggiornamento e la riqualificazione sono di particolare interesse per le figure coinvolte. Quando si parla di FPC sostenuta dal settore pubblico, bisogna distinguere tra il sostegno individuale e quello istituzionale. Il supporto governativo individuale implica prestiti diretti e un sostegno indiretto attraverso sgravi fiscali o quote di partecipazione. Al fine di garantire un'offerta educativa ampia ed adeguata vi sono fondi istituzionali erogati a seconda del numero di persone che vivono nell'area in questione.

Il finanziamento pubblico della FPC può essere definito come un finanziamento misto perché più di un'autorità locale, ad es. il FSE e l'UE, pagano parte delle spese e dei sussidi. Le autorità pubbliche sono rappresentate dai datori di lavoro che finanziano la FPC dei propri dipendenti attingendo ai fondi di copertura generale oppure, quando sono coinvolte le istituzioni educative pubbliche, in parte con le quote versate dai partecipanti.

Al livello dei singoli stati federali, varie leggi [per l'aggiornamento professionale (*further education*), l'educazione degli adulti, i centri di educazione degli adulti] organizzano il sostegno alla FPC. Il livello di regolamentazione giuridica della FPC varia da stato a stato e in generale è da ritenere insufficiente.

I Comuni tedeschi finanziano la FPC dei dipendenti locali e partecipano al finanziamento della FPC nelle aziende. La Repubblica federale tedesca stessa finanzia la FPC dei dipendenti federali e partecipa a varie iniziative nazionali.

Attraverso il FSE i programmi SOCRATES II e Leonardo II, l'UE contribuisce in Germania all'aggiornamento professionale (*further education*), ma gli enti responsabili sono chiamati a coprire parte dei costi.

Per quanto concerne i servizi educativi governativi, non vi sono fondi finanziari garantiti in Germania e il loro ammontare e la loro destinazione vanno negoziati in sede di bilancio di anno in anno.

In relazione alla giustizia e all'efficienza, al momento in Germania si discutono e testano modelli nuovi e diversi di finanziamento. Gli approcci al finan-

ziamento attraverso una partecipazione ai costi e modelli di finanziamento anticipano una concezione della FPC come bene pubblico per i datori di lavoro e gli imprenditori. Ogni azienda (ad es. in relazione al settore di appartenenza) versa una certa quota del totale degli stipendi che paga in un fondo utilizzato per finanziare le attività di FPC. Un requisito importante perché questo modello funzioni è avere un sistema sufficientemente trasparente di informazione sulle possibilità della FPC, che attualmente non esiste in Germania.

5) *Monitoraggio e valutazione*

Non c'è un processo di monitoraggio e valutazione continuo e sistematico delle iniziative di FPC. Il controllo governativo avviene in modo piuttosto indiretto, attraverso l'autorizzazione degli erogatori e la definizione di programmi o esami obbligatori. Ciononostante c'è una forte tendenza alla certificazione esterna delle istituzioni per l'aggiornamento professionale (*further education institutions*) sulla base di criteri qualitativi omogenei. Inoltre i miglioramenti dei partecipanti sono costantemente monitorati all'interno dei corsi.

In generale, i corsi sono valutati dalle agenzie o dalle istituzioni offerenti stesse. Il controllo e la supervisione da parte del Governo avvengono solo in modo indiretto all'interno del sistema, ad es. attraverso la registrazione delle istituzioni di FPC, attraverso la fissazione di programmi vincolanti per esempio nel caso di programmi di aggiornamento professionale (*further education*) o di esami con l'intervento di comitati di esperti. Come già notato in ambito aziendale, in questo campo si assiste alla tendenza a ricorrere alla certificazione esterna sulla base di criteri comuni.

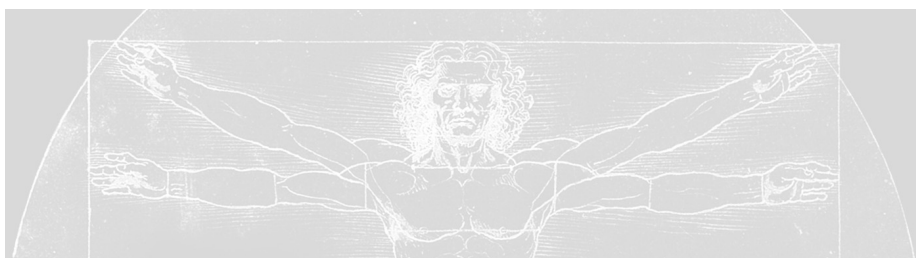
Inoltre i miglioramenti nell'educazione dei partecipanti sono costantemente monitorati all'interno dei corsi. Il rapporto termina con una breve sintesi della situazione attuale della FPC tedesca e le conseguenti sfide per il futuro.

Dati essenziali

- 82,5 milioni di abitanti
- Popolazione attiva: 40,8 milioni
- Percentuale di lavoratori retribuiti: 80,3% per gli uomini e 66,1% per le donne.
- Disoccupati: 4,6 milioni nel 2003.

SINTESI RAPPORTO NAZIONALE

UNGHERIA



SINTESI DEL RAPPORTO PRELIMINARE

Ungheria

1) Caratteristiche del sistema educativo e della formazione professionale continua

L'educazione degli adulti è diventata uno strumento importante per un mercato del lavoro attivo ed è una delle componenti fondamentali dell'attività delle istituzioni non governative. L'educazione degli adulti comprende diverse aree tra cui le lingue, la patente europea del computer *ECDL*, i corsi per la patente di guida, l'educazione e la formazione professionale ecc. La formazione professionale continua (FPC) è solo uno dei suoi elementi. Le leggi sull'educazione degli adulti regolamentano l'intero sistema in modo molto dettagliato ma non vi sono riferimenti diretti alla FPC. Le principali, nuove istituzioni che, ai sensi della legge, regolamentano e controllano l'educazione degli adulti lavorano in stretta collaborazione con il Ministero per le politiche occupazionali e il lavoro. Le autorità preposte alla gestione includono tuttavia anche rappresentanti di altri ministeri, delle parti sociali ed esperti del settore dell'educazione degli adulti. Le responsabilità attuative delle iniziative di educazione degli adulti sono distribuite tra il settore a scopo di lucro, civile, e quello statale ma il loro finanziamento è ancora per lo più affidato allo Stato.

Come in altri Paesi del mondo sviluppato, anche in Ungheria le esigenze dell'economia e della società hanno portato comunque allo sviluppo di tutta una serie di sistemi educativi che attingono a canali diversi e che spaziano dalle forme a regolamentazione e controllo statale diretto a forme caratterizzate da strutture e contenuti del tutto liberi. Questi sistemi sviluppano un'ampia gamma di conoscenze e competenze, utilizzando una varietà di metodi altrettanto ampia. La società ha bisogno di una conoscenza diversa rispetto a quella di cui ha bisogno l'economia, ma in campi specifici le due finiscono per sovrapporsi. Poiché l'educazione formale, soprattutto nelle sue forme regolamentate dallo Stato, non è capace di creare una forza lavoro con una conoscenza aggiornata in tutti i campi dell'economia, l'educazione non formale, inclusa quella che non rilascia certificati statali, diventa una componente sempre più importante dell'educazione degli adulti in Ungheria.

2) Il ruolo delle istituzioni

Fino alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, le uniche forme esistenti di FPC in Ungheria erano quelle erogate da istituzioni educative di proprietà dello Stato. In seguito al passaggio all'economia di mercato, l'educazione, così come altri ambiti culturali ed economici, è stata liberalizzata. Sono state fondate diverse aziende di formazione private che operano in vari ambiti del-

l'educazione formale e non formale e anche nel campo dell'educazione degli adulti.

Parte degli istituti educativi per gli adulti, inclusi quelli che offrono FPC, appartengono ancora allo Stato o alle amministrazioni locali, soprattutto quelli che forniscono il certificato *National Educational Specification (NES)*. I centri per lo sviluppo e la formazione della forza lavoro regionale rientrano in questa categoria. Operano nel Paese nove di queste organizzazioni che fanno capo al *Ministero per le politiche occupazionali e il lavoro*. Appartengono a questa categoria anche le scuole professionali secondarie che erogano FPC e che sono di proprietà delle amministrazioni provinciali e municipali.

Un altro gruppo di istituzioni che rilasciano il certificato *NES* è rappresentato da aziende private la cui maggioranza tuttavia è finanziata almeno in parte con fondi statali.

Le ONG si occupano dell'educazione degli adulti, inclusa la FPC. Molte di loro offrono interventi che rientrano nell'educazione degli adulti nel quadro delle proprie attività, oltre a fornire altri servizi e anche a produrre materiale educativo e formativo.

Le istituzioni educative per adulti senza scopo di lucro in molti casi si rivolgono a specifici gruppi target svantaggiati come i Rom, i disabili ecc., fornendo loro corsi professionali o programmi formativi per lo sviluppo di abilità e competenze. Questi programmi sono incentrati nella maggior parte dei casi sul miglioramento della posizione dei partecipanti sul mercato del lavoro, cercando di rafforzarne anche l'integrazione sociale. Quindi le ONG offrono tipicamente vari corsi aggiuntivi che attuano e moltiplicano i risultati della formazione professionale e della FPC (pianificazione della carriera, competenze comunicative, addestramento alla ricerca di un lavoro, lingue, corsi per il conseguimento dell'*ECDL* ecc.).

La legge *CI* del 2001 ha sancito l'istituzione di un *Comitato nazionale per l'educazione degli adulti* come organizzazione nazionale da affiancare al Ministero per le politiche occupazionali e il lavoro. Esso assiste il Ministro nell'espletamento dei suoi doveri in relazione all'educazione degli adulti. Il Comitato nazionale per l'educazione degli adulti partecipa al lavoro preparatorio per la fase decisionale, elabora suggerimenti e fornisce pareri su argomenti correlati. Il Comitato nazionale per l'educazione degli adulti fornisce pareri sullo sviluppo della strategia relativa all'educazione degli adulti, sui principi del suo finanziamento, sulle leggi del settore, sui ruoli, il processo e i requisiti professionali dell'accreditamento.

Ai fini della mobilità, l'Ungheria introdurrà il sistema *EUROPASS* che contiene informazioni sulla conoscenza e le competenze acquisite anche tramite l'apprendimento non formale. L'*Istituto nazionale per l'educazione professionale* sarà l'organizzazione incaricata di rilasciare l'*Europass* alla forza lavoro ungherese.

3) *Il ruolo delle parti sociali*

Poiché sono presenti nel Comitato nazionale per l'educazione degli adulti quale organo decisionale di massimo livello, è evidente che le parti sociali hanno un ruolo attivo nel definire le strategie e gli orientamenti dell'educazione degli adulti. A livelli più bassi, esse operano anche nell'ambito dell'educazione professionale. Il Comitato nazionale di conciliazione degli interessi comprende un Comitato per l'educazione professionale. Quindi, in linea di principio, il sistema tripartito opera a diversi livelli. Tutti i partecipanti all'educazione degli adulti capiscono il ruolo decisivo dello Stato e quindi gli delegano le principali responsabilità, evitando di assumersene. Questo significa che la Camera di commercio è troppo debole mentre altre organizzazioni di tutela degli interessi dei datori di lavoro dispongono ancora meno delle competenze necessarie per svolgere un ruolo attivo. Se vi sono incontri importanti, inviano insegnanti o insegnanti in pensione come loro sostituti affinché li rappresentino. Provano incertezza di fronte ai nuovi orientamenti e considerano la vecchia struttura come un sistema che perlomeno in qualche modo funziona. Sono anche presenti nei comitati di qualificazione, con scarsi risultati.

4) *Sistema di finanziamento*

Non c'è una modalità specifica di finanziamento delle iniziative di FPC, finanziate allo stesso modo del sistema dell'educazione degli adulti nel suo complesso.

La legge *CI* del 2001 regola anche le diverse forme di supporto finanziario dell'educazione degli adulti. Ai sensi di questa legge, il sostegno finanziario governativo alle istituzioni di educazione degli adulti si basa sull'accreditamento. La legge specifica anche le fonti statali di finanziamento. La ragione per cui questa legge è fondamentale per l'educazione degli adulti è che con essa si definiscono per la prima volta dei requisiti qualitativi chiari e ben definiti per le istituzioni e le relative modalità di controllo. Inoltre la legge regola il background istituzionale dell'attività di monitoraggio e controllo.

Il messaggio principale della legge *CI* è che l'educazione degli adulti e lo sviluppo delle risorse umane sono un elemento chiave per il successo economico e che l'apprendimento che dura tutta la vita (*Life Long Learning - LLL*) è un diritto e un'opportunità per ogni cittadino ungherese. Il Governo ha chiare responsabilità per la sua implementazione. I requisiti di qualità assicurano che chi partecipa - a pagamento - alle iniziative di educazione degli adulti possa aspettarsi un servizio di alta qualità e che lo Stato possa attendersi la stessa cosa in cambio del sostegno finanziario che offre, attingendo al proprio bilancio.

La legge *LI* del 2001 disciplina il cosiddetto Contributo professionale delle aziende che operano in Ungheria e lo sviluppo del sistema educativo. Il contributo è pari all'1,5% del totale degli stipendi pagati dalle aziende. La legge regola l'uso di questi fondi. Parte di essi vanno direttamente al Fondo professionale, un terzo può essere speso direttamente per iniziative educative in seno all'azienda o può essere versato al Fondo e le aziende possono anche stipulare contratti direttamente con le istituzioni che forniscono educazione professionale. Siglando un contratto di questo tipo l'azienda può attendersi che l'istituzione formi la forza lavoro di cui ha bisogno. In questo modo la legge assicura che i datori di lavoro finanzino direttamente parte dell'educazione professionale in generale. Essi sono poi incoraggiati a finanziare programmi specifici di formazione professionale che includono anche la FPC.

Tipologie di sistemi di sostegno: sistema finanziato dallo Stato per l'educazione formale e non formale degli adulti; sistema finanziato dai datori di lavoro secondo due modalità (i datori di lavoro finanziano l'educazione dei propri dipendenti o - pagando l'1,5% degli stipendi al Fondo per l'educazione professionale - finanziano indirettamente, attraverso il sistema distributivo statale, altri ambiti dell'educazione degli adulti, unitamente all'educazione professionale formale); contributo - totale o parziale - dei partecipanti alle iniziative di educazione degli adulti. L'entrata dell'Ungheria nell'Unione europea ha reso accessibili nuove risorse finanziarie per l'educazione degli adulti.

L'Ungheria ha elaborato un Piano di sviluppo nazionale che definisce il quadro per l'utilizzo dei fondi strutturali. Il Piano di sviluppo nazionale ha individuato gli obiettivi e le priorità da sostenere con i fondi strutturali nel periodo 2004-2006. La strategia trova attuazione attraverso programmi operativi che definiscono la strategia di un determinato settore e che individuano le priorità di sviluppo e le misure da adottare. Dei cinque programmi operativi elaborati, il Programma per lo sviluppo delle risorse umane (*HRD OP*) assorbirà la percentuale maggiore di fondi strutturali. L'*HRD OP* include interventi nel campo dell'occupazione, dell'educazione e della formazione nel quadro della strategia europea per l'occupazione (*European Employment Strategy*) e la politica per la valutazione congiunta dell'occupazione (*Joint Assessment of Employment Policy*). Uno degli obiettivi dell'*HRD OP* è quello di alzare il livello occupazionale per sostenere la crescita economica.

5) Monitoraggio e valutazione

Molti corsi professionali non rilasciano il certificato *NES* ma rispondono ad un'esigenza di mercato, in relazione ad un settore professionale o imprenditoriale. La maggior parte di essi termina con un esame ed un certificato valido in un settore, garantito ufficialmente in modo analogo ai corsi *NES*. Questi corsi sono tenuti da organizzazioni a scopo di lucro o no profit. Molte aziende organizzano programmi formativi interni ovvero corsi analoghi alla forma-

zione sul posto di lavoro ma è difficile indicarne la percentuale rispetto alla FPC nel suo complesso. La legge richiede che vi siano rapporti ufficiali sulla FPC svolta da parte delle aziende e delle istituzioni ma solo se tali iniziative formative si rivolgono a partecipanti esterni.

Come sopra indicato, le principali decisioni sullo stanziamento dei finanziamenti statali, sul monitoraggio e la valutazione spettano al Comitato nazionale per l'educazione degli adulti.

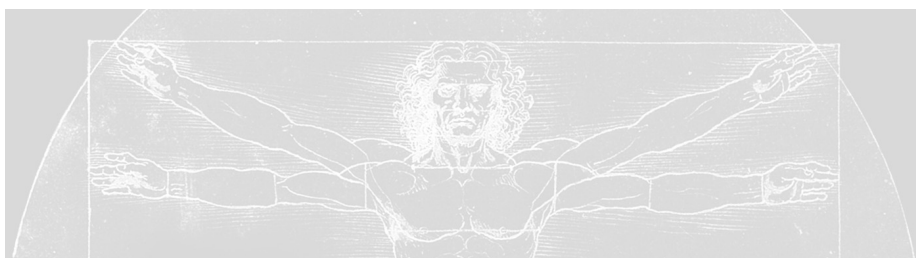
L'economia di mercato apprezza i certificati rilasciati nell'ambito dell'educazione formale come strumenti e come simboli. Il mercato del lavoro paga per una conoscenza che sia in grado di creare valore. Molte multinazionali prima testano le competenze e le abilità del candidato e solo dopo richiedono i certificati formali. Lo stesso vale per le piccole aziende e le microimprese. Un imprenditore ha bisogno di dipendenti capaci e non di un "pezzo di carta". Nelle professioni per le quali la legge non richiede una specifica certificazione per un determinato posto, i datori di lavoro selezionano il personale sulla base della loro esperienza, delle loro abilità e competenze.

Dati essenziali

- Popolazione 10.142.362
- Densità: 108 persone/km²
- Tasso di attività (%) 53,8 nel 2003
- Tasso di attività maschile (%) 61,35
- Tasso di attività femminile (%) 46,9
- Tasso di disoccupazione (%) 5,85

SINTESI RAPPORTO NAZIONALE

REPUBBLICA CECA



SINTESI DEL RAPPORTO PRELIMINARE

Repubblica Ceca

1) Caratteristiche del sistema educativo e della formazione professionale continua

Lo stato attuale della formazione professionale continua nella Repubblica Ceca può essere definito sulla scorta di dati di base (si veda di seguito) concernenti l'educazione e la formazione degli adulti in strutture che certificano il livello raggiunto, l'educazione dei dipendenti e i corsi di riqualificazione destinati a chi è in cerca di lavoro.

I corsi per adulti nelle scuole sono erogati soprattutto da istituti professionali superiori o da università e college, mentre sono forniti solo eccezionalmente dalle scuole di livello primario e dai licei. Tre sono le caratteristiche tipiche di tali studi: innanzitutto i programmi sono presi dall'educazione iniziale dei giovani. Se da un lato questo aiuta a raggiungere determinati livelli educativi certificati, dall'altro così facendo non si tiene sufficientemente conto delle esperienze professionali e di vita degli studenti. In secondo luogo in questi studi prevalgono i programmi lunghi, della durata di vari anni. Questi programmi di solito soddisfano i requisiti educativi standard ma non rispondono facilmente al mutare delle esigenze educative. In terzo luogo, è tipico degli studi che si rivolgono agli adulti presso le scuole che siano soprattutto le scuole pubbliche ad offrirli. Il protagonista è lo Stato, le cui competenze sono decisive. Questi studi sono anche finanziati in larga misura dallo Stato (nel caso degli istituti superiori professionali assieme alle autorità regionali). Il numero degli studenti adulti delle scuole professionali secondarie di vario tipo attualmente ammonta solo al 6 % (circa 30 000 persone in termini assoluti), senza che negli ultimi anni sia intervenuto alcun cambiamento. La percentuale sale nei college e nelle università, raggiunge circa il 16 % (40 anni fa era del 37 %) e aumenta molto lentamente.

L'educazione dei dipendenti è mutata radicalmente dopo il 1989. Attualmente prevalgono i programmi educativi brevi, offerti da diversi soggetti: *dipartimenti educativi aziendali, scuole professionali e aziende che operano nel settore dell'educazione*. I principali attori del settore dell'educazione continua dei dipendenti sono i datori di lavoro che ne decidono la portata, i contenuti, gli erogatori e il finanziamento. Attualmente circa il 40 % dei dipendenti partecipa alla formazione professionale continua (si tratta di 2 milioni di persone circa) e la percentuale non aumenta. Essa varia considerevolmente da settore a settore e a seconda della dimensione aziendale. La formazione professionale continua dei dipendenti, per le sue dimensioni e per lo stretto rapporto con il lavoro svolto, può essere considerata una parte fondamentale della formazione professionale continua in generale.

L'educazione mirata alla riqualificazione di chi è in cerca di lavoro esiste in effetti nella Repubblica Ceca dal 1991 ed è una delle misure politiche finaliz-

zate a stimolare attivamente l'occupazione. E' organizzata dagli Uffici del lavoro in collaborazione con altre organizzazioni (primi fra tutti i vari erogatori di formazione professionale continua e i datori di lavoro). Prevalgono programmi educativi della durata di alcune settimane o mesi, finanziati per lo più dallo Stato. Partecipa alle iniziative educative di riqualificazione circa il 7 % delle persone in cerca di lavoro.

2) *Il ruolo delle istituzioni*

Anche gli studi che si rivolgono agli adulti presso le scuole sono in gran parte finanziati dallo Stato (nel caso delle scuole professionali secondarie assieme alle autorità regionali). Il sistema educativo è gestito dall'amministrazione statale, dalle autorità regionali (ad amministrazione autonoma), dall'amministrazione statale nell'ambito dell'educazione professionale regionale, dal Ministero dell'educazione, dei giovani e dello sport, dalle autorità regionali, da quelle municipali con ampi poteri, dall'Ispettorato scolastico ceco.

Nell'ambito dell'educazione professionale continua dei dipendenti, il ruolo principale è assolto dai datori di lavoro che ne decidono la portata, i contenuti, gli erogatori e il finanziamento. La riqualificazione di chi è in cerca di lavoro è organizzata dagli Uffici del lavoro in collaborazione con altre organizzazioni (soprattutto i vari erogatori della formazione continua e i datori di lavoro).

3) *Il ruolo delle parti sociali*

Il ruolo di CMKOS: una volta eliminato il taglio ideologico e creati i nuovi programmi educativi, questo istituto sarebbe dovuto diventare l'ente responsabile del *lifelong learning*, non solo per i membri del sindacato ma in generale per tutta la popolazione. Il tempo però ha dimostrato che non si sarebbero potute realizzare le aspettative in questo modo. CMKOS ha avuto l'opportunità di valutare per la prima volta lo sviluppo dell'educazione e del *lifelong learning* nella Repubblica Ceca in occasione del suo primo congresso nell'aprile del 1994, che ha adottato una risoluzione dal titolo "Parità di accesso all'educazione". Il congresso CMKOS del maggio del 1998 ha valutato positivamente questo sviluppo e ha migliorato ulteriormente il sistema esistente, soprattutto in relazione alla formazione/educazione professionale e sindacale. Il terzo congresso CMKOS del maggio del 2002 ha assegnato all'educazione la priorità e nel suo documento programmatico ha dedicato un capitolo alla "Educazione e la società moderna". Lo stesso congresso ha adottato un programma in cui si dedica attenzione alla sfera del *lifelong learning*, concentrandosi in particolare su 3 priorità: preparazione e motivazione dei membri del sindacato rispetto al processo di *lifelong learning*, loro conoscenze e competen-

ze, sviluppo della società, della democrazia e della giustizia; promozione e creazione di condizioni favorevoli al *lifelong learning* come strumento per il raggiungimento della prosperità economica e della giustizia sociale; condurre – attraverso attività nel campo dello sviluppo delle risorse umane, tramite i rappresentanti CMKOS e i singoli sindacati – a cambiamenti strategici nello sviluppo della competitività delle aziende, ad un miglioramento dell'amministrazione pubblica, alla modernizzazione e al miglioramento del finanziamento del sistema educativo e della gestione delle risorse umane. CMKOS ha creato tre pilastri principali di attività per garantire l'implementazione del citato programma (sistema educativo sindacale, dialogo sociale, sviluppo delle risorse umane) sulla base dei principi fondamentali sindacali nazionali e mondiali, laddove la loro missione principale consiste nel difendere gli interessi e i diritti dei lavoratori dipendenti, svilupparne il potenziale umano e curare la politica per l'occupazione.

4) *Sistema di finanziamento*

Per quanto concerne i meccanismi di finanziamento della formazione professionale continua, la differenza principale tra il resto dell'UE e la Repubblica Ceca è una partecipazione debole delle parti sociali allo stanziamento delle risorse finanziarie per l'educazione professionale continua. Nella Repubblica Ceca prevale lo stanziamento di risorse finanziarie statali da parte degli enti pubblici e lo stanziamento di risorse private da parte di soggetti privati mentre regioni e comuni hanno un ruolo finanziario debole. La formazione professionale continua nella Repubblica ceca è finanziata attingendo a 3 principali fonti: datori di lavoro, Stato e individui. Il finanziamento dell'educazione professionale continua è diverso nelle sue tre componenti principali. Gli studi presso istituti scolastici che conducono al raggiungimento di un certo grado d'istruzione sono finanziati prevalentemente dallo Stato attraverso il bilancio del Ministero dell'educazione. Le fonti di finanziamento dell'educazione professionale continua dei dipendenti sono d'altra parte principalmente private, visto che sono per lo più i datori a finanziare tale formazione /educazione. La riqualificazione delle persone in cerca di lavoro è finanziata prevalentemente dallo Stato, attingendo al bilancio del Ministero del lavoro e degli affari sociali. La caratteristica tipica del finanziamento della formazione professionale continua nella Repubblica Ceca è l'inesistenza di incentivi finanziari (e anche non finanziari) sia per i datori di lavoro che per i dipendenti. Già in precedenza era stato proposto di introdurre almeno alcuni incentivi, ma finora ciò non è avvenuto. Il finanziamento dell'educazione / formazione professionale continua nella Repubblica Ceca è inoltre caratterizzato dalla mancanza sintomatica di elementi che incoraggino una spesa maggiore in questo ambito dell'educazione. L'attuale legislazione sui redditi delle persone giuridiche consente di includere tra le spese fiscalmente deducibili anche quelle relative al

miglioramento delle condizioni sociali e di lavoro – comprese quelle per l’educazione e la riqualificazione dei dipendenti - erogate da altri soggetti. Questa normativa potrebbe essere estesa nel senso che in futuro la deducibilità fiscale non sia limitata alle sole spese per l’educazione e la riqualificazione fornite da altri soggetti ma da qualsiasi soggetto. Secondo le ricerche statistiche sulla formazione professionale continua e l’educazione dei dipendenti, circa la metà delle aziende della Repubblica Ceca provvedono da sole ai propri corsi di formazione. La normativa attuale consente – nel caso dei redditi delle persone fisiche – di dedurre importi dall’imponibile (pari a 11 400 CZK) per il periodo durante il quale il contribuente si prepara alla propria futura professione studiando o formandosi. In linea di principio questo si applica alla educazione/formazione iniziale e non continua. Estendendo questa possibilità anche alla formazione professionale continua si potrebbero motivare e stimolare gli individui a partecipare maggiormente alla formazione professionale continua.

5) Monitoraggio e valutazione

Per quanto concerne la certificazione delle istituzioni che erogano formazione professionale continua, c’è bisogno di trasparenza e di compatibilità tra gli standard qualitativi di queste istituzioni. Si tratta di un’esigenza non solo per la Repubblica Ceca in sé ma anche in relazione al suo “funzionamento” all’interno dell’UE. Si sono sviluppate diverse modalità di certificazione delle istituzioni che erogano formazione professionale continua, adeguandole alla situazione ceca all’interno del quadro internazionale. La certificazione ISO 9000 consente alle istituzioni educative di essere valutate dall’ente di certificazione accreditato presso l’Istituto di accreditamento ceco e di ricevere un certificato ai sensi di ISO 9000 (CSN IOS 9001/2000) per l’organizzazione e la gestione dei corsi, l’attività di lettore ecc. Il certificato IES (International Education Society) è per le istituzioni che desiderano evidenziare la qualità dei propri progetti educativi sul mercato. Gli elementi di base della certificazione sono i criteri di classificazione, forniti alle istituzioni e ai singoli programmi educativi. Il metodo di audit interno ESTQM valuta il livello e la qualità attraverso un’autoanalisi dell’azienda formativa. Il certificato Q FOR si basa sul reperimento di informazioni sulla soddisfazione del cliente, espressa valutando 10 aspetti dell’attività educativa. Il Q register (qualità registrata) è un sistema di certificazione in via di preparazione per le PMI introdotto dalla Camera di commercio della Repubblica Ceca. CSN ISO 9001/2001 è adattato alla situazione delle PMI. La certificazione per settore delle istituzioni di educazione degli adulti è un sistema nuovo creato in collaborazione con il Fondo per l’educazione nazionale assieme all’Associazione delle istituzioni per l’educazione degli adulti della Repubblica Ceca e l’Università di studi bancari. Da vari anni segnaliamo la mancanza nella Repubblica Ceca di un vero sistema di educazione professionale continua sebbene vi siano e si sviluppino alcuni suoi

componenti parziali. L'offerta educativa nel campo dell'educazione professionale continua è basata liberamente sul principio di mercato ma in effetti è priva di garanzie qualitative e di meccanismi motivazionali. Gli elementi di base di questo sistema che motiverrebbero sia i datori di lavoro che i cittadini nei confronti della formazione vanno creati dallo Stato. Tali elementi sono ben noti: il quadro normativo, le modalità di finanziamento. C'è bisogno di una divisione chiara ed efficace delle competenze per creare questi elementi e per far funzionare il sistema c'è bisogno di garanzie di qualità e di un sistema di certificazione basato sul sistema di qualificazione nazionale. Per avviare un sistema efficace ed efficiente vanno prese misure fondamentali a livello governativo.

SUMMARIES OF NATIONAL REPORTS

Report 1



The Volume 2 – DOCUMENTATION - collects all the integral National reports drawn up by the Project Partners.

Volume 1 - GUIDE FOR DECISION-MAKERS

Contents

Introduction	123
- Summary of Italy National Report	129
- Summary of Great Britain National Report	135
- Summary of France National Report	141
- Summary of Germany National Report	147
- Summary of Hungary National Report	155
- Summary of Czech Republic National Report	161



INTRODUCTION

The Leonardo da Vinci project – GO.C.E.T. called “The relevance of the social partners and public authorities in managing VET systems” has set the following objectives:

- To improve the quality of continuous vocational training by identifying means to assess the skills acquired outside the formal training system, recognizing and validating skills that contribute to increasing the adaptability to organizational and technological changes;
- To identify good practices in continuous training, explicitly referring to the implementation of a system for acquiring, enhancing and transferring the contents of non-formal and informal learning;
- To promote social dialogue as an additional instrument necessary to increase social investments in human resources, fight the risk of social exclusion and favour a knowledge-based society.

This project saw the participation of: France, Germany, Great Britain, Italy, the Czech Republic and Hungary. Switzerland participated in the project as silent partner.

Activities have been grouped into five phases:

- *First phase*: work planning and division
- *Second phase*: analysis of national cases
- *Third phase*: comparison of experiences
- *Fourth phase*: preparation of outputs
- *Fifth phase*: dissemination of results

The *first phase* of the project focussed on the planning and definition of instruments able to identify the general outline of the practices of validation and certification of non-formal and informal learning in the framework of continuous education¹. It also helped establish a method for the analysis and the choice of the specific cases; it focussed on sharing a glossary, defining a national and a comparative research framework and preparing a website of the project.

The *second phase* was devoted to the analysis of three national cases by each partner, after defining a common research methodology. This type of research focussed on the analysis of the procedures for the validation and certification of skills by institutions and social partners and of the learning processes on the workplace in three occupational sectors as defined in their widest meaning: *social care, information technologies and hospitality*.

¹ The definition of *continuous education* adopted within the research is the same used in European documents, which use this expression for all kinds of education following that initial. This broad definition has been chosen in order to satisfy the various meanings of the terms adopted in each national context of the partnership.

The *third phase* compared the experiences and the results derived from empirical research, paying particular attention to the role of institutions and social partners in acknowledging and validating non-formal and informal learning. During this phase the peculiar features of this empirical analysis were identified in order to prepare and formulate hypotheses of good practices. Each partner then shared the results of this research work with their national institutions and social partners.

The *fourth phase* focussed on the preparation of the final outputs of the project through the review of the case studies, the preparation of a general catalogue on case studies and a catalogue of good practices. A glossary was then drawn up. It is divided into two parts, one dedicated to the so-called “system-related definitions” and one which is more terminological in nature. Finally a “guide for decision-makers” was prepared, including indications for all stakeholders on the strategies to obtain and validate also informally learnt skills. The fourth and fifth phase took place simultaneously.

The *fifth phase* is related to the dissemination of the results of this research work in each participating country.

The work carried out during each phase was complemented by the following:

- Accomplishment of a website where the project outputs have been gradually entered, creating a permanent connection between the partners. The website, www.leonardo-gocet.info, is a precious source of material for those willing to have information on the project, examine the outputs, know the partners of the project and have access to several links.
- Drawing up and application of a quality plan based on periodical progress assessments. This made it possible to continuously monitor the progress of the project and at the same time highlight the strengths and the weak points at different stages, thereby allowing for timely interventions to face problems and difficulties or to implement proposals and suggestions put forward by partners in relation to working methods, activities, outputs and the quality of exchanges between different partners.

The meetings between partners during the project were organized in:

- Rome (I), March 22-23, 2004
- Prague (CS), May 27-28, 2004
- Jena (D), October 21-22, 2004
- Birmingham (UK), March 4-5, 2005
- Rome (I), April 28-29, 2005

The work carried out during the different stages led to the drawing up of five reports related to the different activities and expected outputs, in particular:

- **Report 1:** analysis of the national systems of continuing educational and training systems in each country participating in the project, with special emphasis on the features of the system of continuing vocational training,

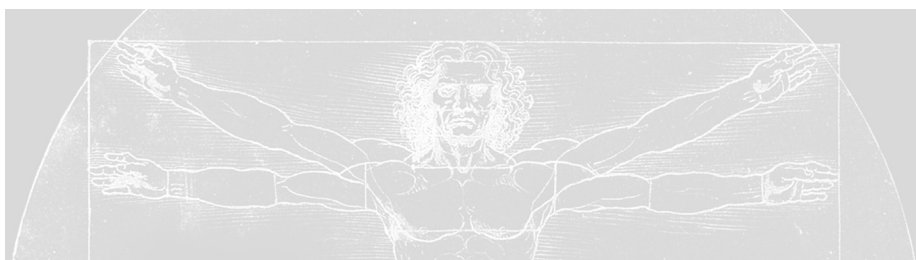
-
- the role of institutions and social partners, the funding of continuing education and monitoring and assessment of training and education.
- **Report 2:** definition of the terms used in each participating country in relation to the characteristics of the system of continuing vocational training, the role of the institutions and social partners, the funding system, the monitoring and assessment of educational and training activities. Definition of the main terms related to continuing vocational training in each country involved in G.O.C.E.T.
 - **Report 3:** analysis of three national cases in each country participating in this project in relation to on-the-job-learning and the role of institutions and social partners in acknowledging and validating skills obtained in non-formal and informal way. The sectors chosen to analyse workplace learning were: *social care* in Great Britain and France, *information technology* in Germany and Switzerland and tourist-hotel sector (*hospitality*) in Italy and Hungary. This latter country carried out a further case study on permanent training for disabled people. The Czech Republic chose to focus its case study on the role of social partners and institutions in acknowledging skills in three different regions.
 - **Report 4:** preparation of a catalogue of good practices after identifying the main features derived from the empirical analysis of the national cases and relating to the formulation of hypotheses of good practices according to the definition hereof previously decided upon. Starting from a thorough analysis of the results thus obtained some general hypotheses were formulated.
 - **Report 5:** drawing up of a guide for decision-makers. The guide is based on the analysis of the national systems and of the empirical case studies and is meant to provide indications and recommendations in the area of on-the-job learning and recognition and validation of skills.

This report is the **first** one and aims at giving an outline of the different educational and continuing learning systems in each Country joining the project, dwelling in particular upon some major features such as: characteristics of the continuing vocational training system, role of the institutions and of the social parties, financing system for the continuing learning, monitoring and assessment of the educational and training activities.



SUMMARY OF NATIONAL REPORT

ITALY





SUMMARY OF PRELIMINARY REPORT

Italy

1) Characteristics of education system and continuing vocational training

The provisions regulating the tasks of the State in the field of vocational training have not been dealt with in parallel with the articles dealing with education, but it was preferred to place them in the Section dedicated to economic relations, thus underlining the connection with the world of work.

As regards the national regulations, the Italian system of continuing vocational training has been structured systematically in the 1990s on the basis of the indications contained in act 236/93¹, in particular article 9 subsection 3 which lays down that: «the Ministry of Labour and Social Insurance, the Regions and the autonomous Provinces may contribute to financing initiatives of continuing vocational training, updating or requalification (...)».

Thereafter by act 196/97² the intention of earmarking resources for continuing vocational training is further reinforced, and in this connection article 17, subsection 1, d) of the law lays down the progressive allocation of resources to the Single Fund «for interventions of training of workers in the framework of company or territorial training plans agreed on between the social parties, with specific reference to the training of workers in stable job relationships, workers placed on the job mobility lists and of unemployed workers for whom the training activity is preliminary to hiring»; in addition there are plans for the future setting up of Funds for continuing vocational training.

By act 53/00³ a further normative source is singled out for the financing of interventions of continuing vocational training of workers. Training may correspond to the worker's autonomous choice or else be arranged by the firm, through the firm's or the territorial training plans agreed on between the social partners.

The progressive reform of the “*Titolo V*” of the Constitution performed in the latest years and related to the Regions order, Provinces and Town council, concern also the transfer of the management of the educational system and the vocational training from the State to Regions and Autonomous Provinces.

2) The role of the Institutions

In relation to the reform of the “*Titolo V*” of the Constitution, Regions and Provinces manage the action programme implementation, to carrying out

¹ See act no. 236 of 19 July 1993 «Urgent actions in support of employment »

² See act no 196 of 24 June 1997 «Rules in the field of promotion of employment »

³ See act no.53 of 8 March 2000 «Measures of support for motherhood and fatherhood, for the right to medical treatment and to training and for a co-ordination of working and leisure times in the cities»

continuing vocational training activities. They establish general criteria in the training projects definition. The training companies projects to finance are selected among the requests received from firms and workers. The Ministry of Labour and of Social Policies goes on to have functions of directions and coordination, besides resources' distribution.

Whit reference to law (236/93) on vocational training, the Ministry of Labour and of Social Policies shares out resources according to a special provision directed to the Regions and the autonomous Provinces, which use them for funding training activities, selected from among the requests received from firms and workers.

The company projects are presented to the Regions and autonomous Provinces for financing, besides addressing them directly to the companies concerned, including through professional associations, bilateral bodies, and training organisations. The projects encompassing several firms are presented to the Regions and autonomous Provinces through Business Temporaries Associations (ATI), associated companies, professional associations and training organisations.

Firms should contribute to the joint funding of the training projects for at least 20% of the total cost involved.

The Regions and autonomous Provinces may earmark part of the resources received from the Ministry of Labour and of Social Policies to individual training projects.

3) The role of the Social Partners

National financial acts 2001 and 2003 spelled out the articles of legislation that allow the structuring of a system for the funding and management of initiatives of continuing vocational training in such a way as to focus attention on the role of the social parties (workers' trade union and employers' trade union organisations), in the form of the possibility of setting up Interprofessional Funds for continuing vocational training. Articles 118 of **act no. 388 dated 2000**⁴ – the financial act of 2001- and 48 of **act no. 289 dated 2002**⁵ –the financial act of 2003 – which modifies and partially integrates the former, lay down that by means of agreements between the trade union organisations of employers and of workers most representative at national level, it is possible to set up joint national interprofessional Funds for continuing vocational training to be structured at regional or territorial level.

⁴ See act no. 388 dated 23 December 2000 «Provisions regarding the formation of the annual and pluriannual State Accounts (financial act 2001)»

⁵ See act no. 289 dated 27 December 2002 «Provisions regarding the formation of the annual and pluriannual State Accounts (financial act 2003)»

The economic sectors to which the regulations refer explicitly are those of agriculture, of the tertiary sector and of artisan and craft work. With the resources paid into the Funds, it is possible to implement training plans on a company, territorial, sectoral or individual basis (and to carry out preliminary activities to training proper), agreed on between the social parties.

The Funds, which are non-profit associations set up on the basis of agreements between the social parties, are authorised by decree of the Ministry of Labour and Social Policies, which among other things ensures conformity with the purpose for which they were set up. The Funds are financed by means of the progressive earmarking of the resources accruing from 0.30% of the total wages that the enterprises pay to INPS (the National Pensions Insurance Fund) on the basis of the regulations regarding payment by the companies to INPS of the additional contribution for insurance against involuntary unemployment.

4) Financing system

The presentation of training projects for the public funding contribution to the Regions or autonomous Provinces is made by request on official stamp tax paper on the basis of the requirements laid down in the presentation form.

The projects received at region or autonomous province level, are examined, approved and financed for the full entity of the resources available following verification of conformity with certain criteria for admission such as: conformity with the purposes defined in ministerial circular (for national resources); correspondence to the cost parameters defined by the Regions or autonomous Provinces; completeness of the request for funding on the basis of the indications given in the form; and the foreseeing of coverage by the firm for a minimum of 20% of the costs.

By an established date the Region or autonomous Province draw up a list of projects according to their order of arrival, bearing in mind above all those which have been approved by the social parties, and thereafter notifying accordingly the subjects who presented the project that it has been accepted for funding.

For national resources (bases on act 236/93) the Region or autonomous Province have to transmit to the Ministry of Labour and Social Policies the act by means of which it is decided which training projects to finance; the Ministry of Labour and Social Policies sets in hand and within a short time completes the procedures for payment of the resources granted for the training of those who are considered to be the beneficiaries of training.

The beneficiaries of training actions are the workers in the enterprises which pay over to INPS (the National Pensions Insurance Fund) the integrative contribution for insurance against involuntary unemployment foreseen in specific regulations.

5) *Monitoring and evaluation*

In relation to the reform of the “*Titolo V*” of the Constitution, the Regions and autonomous Provinces have to guarantee the monitoring and evaluation of funding programmes. With systematic monitoring it is possible to collect information on financial resources used, activities realized through training plans and number and characteristics of firms and workers.

Relating to control on activities of national interprofessional funds for vocational training, the Ministry of Labour and Social Policies have the task of «keeping an eye on the management of the Funds and, in case of any irregularities or defaults, the Ministry of Labour and Social Policies may arrange for suspension of the activity or its entrusting to a special commissioner». In any case the Funds, through an internal system of their own, exercise control over the activities of those implementing the training projects; whereas the Ministry of Labour and Social Policies deals with control of the use made of the resources delivered, by examining all reporting on accounts and checking up on the outcomes of administrative-book-keeping controls carried out on the Funds by the Ministry itself.

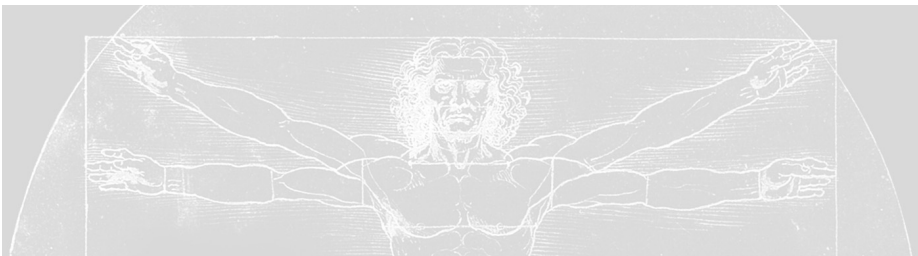
However it is foreseen that the Ministry of Labour and Social Policies should implement an ongoing monitoring of financial activities concerning the Funds since the latter must send in every six months to the Ministry the necessary data be monitored.

By means of systematic monitoring, the aim is to collect information on the procedures of utilisation of the financial resources, on the activities carried out in the form of training plans, and on the number and characteristics of the beneficiaries of the training activities (companies and workers). This information is supplied to the Ministry directly by the Funds, and in addition by INPS (National Pensions Insurance Fund), which has the task of collecting adhesions to the Funds, and by the subjects carrying out the training plans.

As regards evaluation of the training projects submitted for financing by the Funds, these are examined at regional/territorial level by a technical evaluation group which takes account of the criteria defined at central level, and which makes use of the structures of the regional bilateral bodies; after which it asks the Fund to finance those projects which are adjudicated positively.

SUMMARY OF NATIONAL REPORT

GREAT BRITAIN





SUMMARY OF PRELIMINARY REPORT

Great Britain

1) Characteristics of education system and continuing education training

In Great Britain, the dominant approach to training has been based on voluntarism, rather than legal instruments. The exception to this was the period between 1964 and 1988 during which tripartite Industrial Training Boards (ITBs) were established on a sectoral basis, operating training levies.

The Labour government (1997-present) has largely continued the voluntarist approach of the Conservatives as far as training in companies is concerned, but with some significant changes in relation to the role of the state. Although it is more favourably disposed towards approaches based on social partnership, it relies on encouragement and facilitation rather than a legislative approach to the involvement of the social partners in continuing vocational training (Keep and Rainbird, 2003). Despite the absence of formal institutions, trade union and employer representatives have been involved in an informal way in the process of policy development at national level, for example in drawing up the joint Confederation of British Industry/Trades Union Congress report on productivity commissioned by the Chancellor of the Exchequer.

The Labour government was elected in 1997 with a strong commitment to lifelong learning (DfEE, 1997). It commissioned a series of reports which suggested the need to do something about training and skills (National Skills Task Force, 1999; 2000a; 2000b; 2000c). Nevertheless, the approach adopted has focussed on the supply of skills in the labour market, rather than in measures aimed at increasing employers' utilisation and development of workforce skills. In particular the government has encouraged an increase in the proportion of young people staying in school beyond the age of compulsory schooling (age 16) and participating in higher education. It has introduced a number of measures to encourage adults and young people from disadvantaged backgrounds to participate in education.

A significant shift has been the recognition of the need to tackle the problem of employer demand for skills (Performance and Innovation Unit, 2001; HM Treasury, 2002). Nevertheless, although the most recent White Paper *21st Century Skills: Realising Our Potential: Individuals, Employers, Nation* (DfES et al., 2003) identifies the need for collaborative action at sectoral level, it does not specify any legal requirements on employers that would underpin such an approach.

2) The role of the Institutions

The Learning and Skills Council is a Non-Departmental Public Body (NDPB) set up under the Learning and Skills Act 2000.

It is responsible for establishing mechanisms to ensure that large national organisations and employers are able liaise with the LSC at a single national point and to provide nationwide arrangements for funding agreement, payments, audit, monitoring, management information and Health and Safety.

The Learning and Skills Council delegates powers to 47 Local Learning and Skills Councils which have the following functions:

- Strategic functions to prepare and adopt a local learning plan; review the quality of provision by further education colleges and private training providers; approve equal opportunities strategy and action plan in consultation with key partners and community groups to tackle under-representation and under-achievement; and to make a publish proposals for the establishment and dissolution of further education colleges.
- Specific functions to give consent to further education colleges to provide education with financial resources supplied by the LLSC; to appoint governors to further education colleges under the Learning and Skills Act 2000; to nominate LLSC representatives to School Organisation Committees within the LLSC area.
- Financial functions to approve allocations from the Local Initiative Fund taking into account National Council and Government objectives; approve the use of inherited monies from the TECs; exercise oversight of the finances of the LLSC, including establishing an audit committee and approving a financial control system and risk management strategy.
- Partnership functions to develop partnerships which might contribute to, or benefit from, the LLSC's plans and targets.

Under this model, the state is the main provider of funding for training, although companies may also invest in their own training which managers identify in relation to meeting business needs.

The Regional Development Agencies have responsibilities for regeneration programmes and control some European streams of funding for training.

The Sector Skills Councils are expected to collect labour market information and to identify skills and productivity gaps and to update national occupational standards.

In other words, Sector Skills Councils are primarily concerned with improving information about skills needs and adapting public provision to meet the needs identified.

The role of the Sector Skills Councils is to encourage voluntary action.

3) The role of the Social Partners

Employee representatives have no rights to consultation on their company's training plan. There is no requirement on employers to consult with employee representatives or trade union representatives on training. The

exception to this is where trade unions are recognised by employers under the statutory procedures of the 1999 Employment Relations Act.

The training system is, nevertheless, experiencing the beginnings of a process of institutionalisation. In 1997 the government announced the creation of the Union Learning Fund, a programme which was aimed to support trade union innovation in lifelong learning. As a result of the success of these projects (see Shaw, 1999; Cutter, 2000; York Consulting, 2001), recognised trade unions were given the power to appoint learning representatives under the provisions of the Employment Act 2002. Under the Act, the Advisory, Conciliation and Arbitration Service (ACAS, the statutory organisation responsible for industrial relations dispute resolution) has drafted amendments to the *Code of Practice on Time off for Union Duties and Activities*. The provisions cover:

- Paid time off for duties which might include analysing learning and training needs, providing information and advice, arranging training and consulting the employer about such activities.
- Paid time off for training for employees who are officials of a recognised trade union in order to perform the learning representative role. This might include activities such as: learning the methods for identifying and recording learning needs and drawing up a plan to meet them; learning where to access information and to provide advice and guidance; arranging local learning opportunities and working with employers to meet the learning and skill needs of individuals and the organisation.
- Time off for union members to receive the services of union learning representatives, although there is no requirement on the employer to pay them for this. Learning representatives will be allowed reasonable time-off to perform their duties and should have access to facilities to allow them to perform their duties, taking into account the patterns of work and location of all workers. The revised ACAS Code also points to the positive benefits of having formal agreements on time-off for learning, to provide clear guidelines and contribute to effective planning. Learning representatives, unlike the health and safety representatives of an earlier generation are required to have completed a course recognised by the TUC or their own trade union.

In a number of cases, trade union initiatives had contributed to training programmes for employee need, for workers in routine and manual jobs, who represent occupational groups who normally receive limited employer-provided training.

4) *Financing system*

The Learning and Skills Councils control all state-funded expenditure on post-16 education and training (as explained above).

As far as the funding of further education colleges is concerned, there is a funding methodology for various kinds of approved courses. These include:

-
- Approved qualifications, which are accredited by the Qualifications and Curriculum Authority, for example, those which are certified in relation to the NVQ framework, various diplomas and certificates issued by awarding bodies (for example, City and Guilds of London Institute, Royal Society of Arts).
 - 'Other provision' which is not approved but which nevertheless is recognised as being of an appropriate standard. This would include specialist courses provided by colleges for which they issue their own certificate and Open College Network credits (used in adult education) which are currently being converted into approved qualifications.
 - In addition there are a number of occupational areas where new areas of provision are being recognised, for example in Health and Social Care.

At an operational level, the funding is provided by the LSC to colleges and private training providers, subject to their achievement of the appropriate standards. Funding is not provided direct to employers.

5) Monitoring and evaluation

The Adult Learning Inspectorate was set up in 2001 as part of the government's strategy for raising standards in post-16 learning. Its role is to provide advice to the LSC and the Employment Service, contributing to the improvement of standards. The Chief Inspector of Adult Learning provides an annual report to the government on standards and performance in the areas of post-16 education and training for which it is responsible. (There is a separate Chief Inspector of Schools).

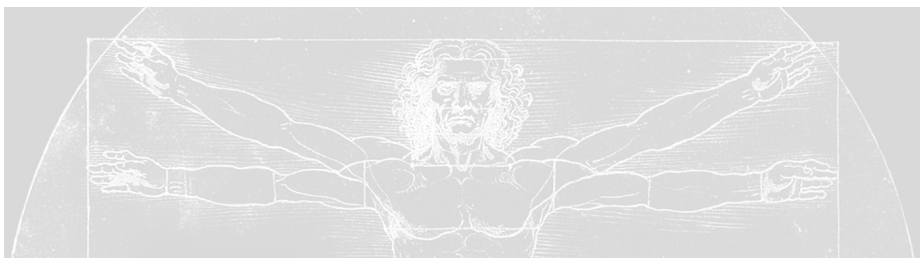
The statutory functions of the Adult Learning Inspectorate are set out in the Learning and Skills Act 2000. It has responsibility for inspecting:

- Further education for people aged 19 and over which is funded by the LSC or the Local Education Authority (the education service of the local authority).
- Training provided wholly or partly on employers' premises for people aged over 16 which is wholly or partly funded by the LSC.
- Training funded through the Employment Service (for the adult unemployed) under the Employment and Training Act, including the New Deals.
- University for Industry/Learndirect provision (government funded on-line learning provision)
- Education and training in prisons
- The training of trainers, mentors, workplace supervisors, assessors and verifiers involved in adult learning.

The LLSCs, the LSC and the government evaluate achievements in relation to the attainment of national and local targets.

SUMMARY OF NATIONAL REPORT

FRANCE





SUMMARY OF PRELIMINARY REPORT

France

1) Characteristics of education system and continuing education training

Unlike the Scandinavian countries, the French continuing vocational system is clearly separate from the initial educational system. It promotes mainly school based education in the classroom, with eventually some practical applications, in specific workshops linked to the school. The “apprenticeship” model is declining and very criticised. A “technical” knowledge has to be taught (and learned), of which you later deduce practical applications. More and more, teachers in vocational schools, who previously came from industry, are now directly recruited from university, without necessarily having former work experience. Teachers, but also unions are very keen to separate education from the work process.

The French system of vocational training has been progressively institutionalised since its foundation in July 1970, by a multi-sector national agreement covering all sectors of the economy, and signed by all unions and employers’ associations. This was followed by the 1971 “loi *Delors*”. This agreement and legislation established the right for all employees to vocational training during working hours, coupled with certain guarantees of income, the requirement on the part of employers to fund training through a tax imposed on the total wage bill as well as the joint management by employers and unions of the funds thus collected.

Next, the system is based on the idea of an employee training plan, offered by the company and discussed with the works council (whose opinion is not binding). The plan must contain training operations for the year to come, to take place during working hours as part of the employer’s duty under employment law to provide refresher training. Funds can be grouped together, an option mainly aimed at small and medium enterprises, by paying all or part of the contributions into a joint fund, which either reimburses the company for its expenses or organises its own group training schemes. Lastly, as well as the above measures which are mainly at the employer’s initiative, personal training leave can be taken at the individual’s initiative.

The 1970 agreement and 1971 legislation made sweeping changes to the landscape of continuing vocational education in France. Since then, The French system of vocational training has two defining characteristics: decentralised organisation involving many protagonists, and joint management and structuring by unions and employers, in which collective negotiation plays a crucial role. The result was greater efforts in the field of training, yet with a

great deal of disparity according to company size or the employee's socio-professional category.

To fight against the weaknesses of the system, the French government is recently trying to implement new links between formal and informal qualification accreditation. Since 2002, the principle of "validating vocational experience" ("validation des acquis de l'expérience") is legally established. The principle is that every person in employment has the right to have his or her work experience validated and counted towards any vocational diploma or certificate. Theoretically, this principle has existed since the introduction of a law passed in 1992.

In September 2003, a new multi-sector agreement followed by a law (in May 2004), provides for the creation of a new individual right to CVT, guaranteed by collective bargaining and transferable between companies, and an increase in the financial contribution paid by employers. This bill is part of the initial phase of a wider reform establishing the "right to lifelong learning".

2) The role of the Institutions

If we put aside their role in the regulation of the initial vocational education and training system and in training for unemployed, the national public authorities, both through the Ministry of labour and the Ministry of National Education, are mainly responsible for accrediting nationwide vocational qualifications and diploma. The Ministry of Labour is also responsible for controlling the quality of training bodies.

At a regional level, the local authorities (Conseil régional) play a more and more important role in the regulation of training policy. They are responsible for co-ordinating all the actors concerned by training at a regional and local level and for funding some of the statutory training bodies.

3) The role of the Social Partners

Employers' and unions' involvement in the field of vocational training has taken three different forms, which can be identified at all levels where negotiations take place:

- *Joint consultation*: employers' associations and unions are consulted in numerous local and national authoritative bodies set up by the government. Principal among these is the Conseil national de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi (National Council for

Vocational Training, Social Development and Job Creation). Regional committees carry out the functions of the national body on a regional basis, and within the workplace, the works council must be consulted before the adoption of a training plan.

- *Jointly-managed codification of qualifications.* Since the early 70s, the passage of almost all important legislation concerning training has been preceded by national, cross-sector agreements, which demonstrates a high level of involvement by employers and unions in the establishment of standards. They also participate, at sector level, in national jointly-run employment commissions (CPNE), whose aim is to promote vocational training and where recognition of the various professional qualifications and certificates specific to each sector are decided on. Since 1982, many sector-level collective agreements have also been concluded, in which the requirement for negotiation on vocational training at that level is an integral element.
- *Joint management:* the framework of the financing system for training hinges on principles enshrined in the 1971 legislation : the pooling of companies' obligatory contributions to adult education within sector-level organisations, and secondly, joint management of the funds thus raised. Faced with cases of mismanagement stemming from the confusion of the roles of financier and provider of training, or from the increase in the number of organisations involved, a wide-ranging reform of the fund-raising channels was started three years ago by the State, employers and unions. This process has generated the restructuring of the sector-level organisations. There were more than 250 of these in 1994, compared with the 96 organisations currently operating (one for each sector of activity).

Vocational training is also a live issue, both at multi-sector and sector-level, with regular multi-sector agreements on it and about a hundred of sector-level ones concluded each year.

At company level, negotiation is not obligatory and has remained relatively stable. Vocational training has been confirmed as the most common policy instrument for labour force management, with 90% of training agreements linked to job creation or recognition of skills. Despite this union involvement in jointly-managed vocational training, decision-making on training within the company is the employer's prerogative. The law has institutionalised the division of training into two types: that which has a social objective (like leave granted for training chosen by the employee), and that with an economic aim (where the company head establishes a training plan). The employer remains free to choose how to use training funds. A company boss eager, or obliged, to contribute to his/her staff's training can either organise training autonomously, invite external trainers into the company, or make payments to free him/herself of training obligations.

4) Financing system

Since the 70s, vocational training has developed into a fully-fledged industry, swallowing up 21.65 billion in 2001, equivalent to 1.55% of GDP. For the first time since 1995, the total expenditure for training have decreased (- 1.8%). Total expenditure for training is shared between the State (50%), the enterprises (42,9%, local authorities (9,4%) and individuals (2,4%).

As we say above, the 1970 agreement requires on the part of employers to fund training through a tax imposed on the total wage bill. In the 2003 agreement, employers' representatives agreed that the company's financial contribution to CVT should be significantly increased:

- for businesses with 10 or more employees, this contribution rises from 1.5% of payroll costs to 1.6%;
- for businesses with fewer than 10 employees, the contribution will rise from 0.25% to 0.40% of payroll as of 1 January 2004, then to 0.55% in January 2005.

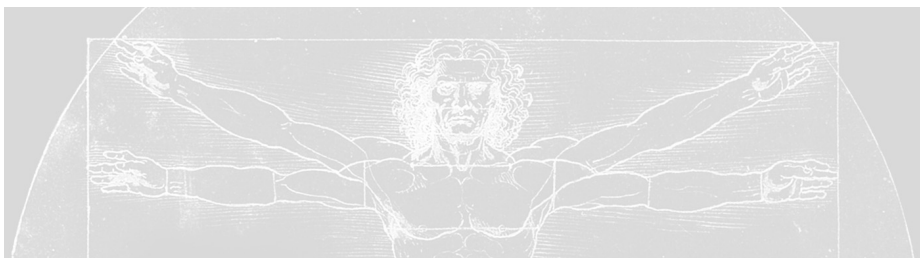
0,9% of the company's total wage bill must be invested in an employee training scheme chosen and implemented by the employer; 0,7% must be allocated to various compulsory training requirements by means of compulsory contributions to government or group funds as personal training leave, work based learning for young people and so on.

5) Monitoring and evaluation

The French government and parliament elaborate and evaluate policy on lifelong learning. They steadily initiate evaluation of the impact of training policy on employment and work force qualification. For instance, the 1993 law on employment and training set up a regular evaluation (every 3 years) of the regionalization of vocational training which is leading by a joint committee.

SUMMARY OF NATIONAL REPORT

GERMANY





SUMMARY OF PRELIMINARY REPORT

Germany

1) Characteristics of education system and continuing education training

Continuing vocational training is part of the fourth field of the German education system¹ which is also called adult education in Germany. Besides CVT adult education also covers a wide range of linguistic, sporting, artistic and political educational offers giving adults the chance to gain new knowledge and abilities. Those educational offers are organised by governmental institutions (adult education centres), trade unions, church and political institutions as well as private enterprises. For those courses participants have to pay.

CVT covers further training and induction and retraining. *Retraining* aims at people who are no longer able to work in the profession they have learned, especially for reasons of health; have learned a profession that is no longer needed at the labour market; were unemployed for a longer period of time or stayed at home in order to look after their children. The aim of retraining measures is to restore the employability of those persons by making them learn a new profession. This formal training takes place either in established training centres or in companies, often there are also alternating learning phases at both places.

The goal of further training and induction is either to adjust existing qualities of employees to technical and organisational changes or to acquire abilities and knowledge which make a vocational rise possible. These forms are called induction/on the job training and further training in Germany. Induction/on the job training takes place directly at the place of work or at least within the company (in-house). It is often organised as informal learning during a short time-span, making a rapid adjustment of the employees' qualifications to rather minor technical and organisational changes of the workplace possible. If there are more extensive changes, there may also be more for-

¹ Germany is a federal republic. Above this each federal state has a parliament of its own. Particularly for education, school and university matters they are able to issue their own laws which are valid only within the individual federal state. By this there may be differences between the individual school systems. Generally there is a compulsory school attendance of 12 years in Germany. Depending on their performances and the wishes of their parents they enter one of the following school types:

- lower secondary school (Hauptschule) (length: 5 or 3 years) or
- intermediate secondary school (Realschule) (length: 6 or 4 years) or
- upper secondary school (Gymnasium) (length: 9 or 7 years).

mal ways of learning, e.g. training courses taking more than one day, guided by a professional trainer. Nevertheless the most frequent realisation form of induction/on the job training is brief learning at the place of work

To achieve career advancement in Germany there are three possible ways:

- *Further training within the company*: these are in most cases highly flexible offers of a companies management. Such offers are directed at individual members of staff who are designated for a promotion. There are no further legal conventions considering this form. It covers formal as well as informal phases of learning at the place of work, in training centres and in the private life of the employee. In general participants get a certificate confirming the successful participation in further training, but these certificates are mostly only of importance within the company. Certificates of such measures are generally accepted within the respective branch.
- *Further training in connection with a final exam at the Chambers of Industry and Commerce* (Industrie- und Handelskammer) or Chamber of Handicrafts (Handwerkskammer). The chambers are organs of economy, industry and commerce administering these areas. They examine participants of further training and induction. These are for example examinations for the master's certificate (Meisterprüfung) in trade and industry or specialist trainings for businessmen in trade, banking, insurance and industry. Participants prepare for these examinations in their leisure time, in the evening or at the weekend. They attend courses organised similar to school courses which are offered by private, unionised or employers' institutes. These forms clearly emphasise formal ways of learning.
- *Further training organised by the federal government*: for some professions, for example professions in the field of healing besides medical professions or specialists in the field of information economy and technology, the federal government has issued own rulings that are valid all over Germany.

2) *The role of the Institutions*

At federal level it founded the Federal Institute of Vocational Education (BIBB) (Vocational Training Development Act of 1976 and 1981). The BIBB develops the curricula for all initial vocational training profiles as well as for profiles of further training if the federal government considers it necessary to establish common standards for certain professions (not identical to what is meant by "regulated professions"). As far as the content of vocational training within the company and of further vocational training are discussed, representatives of the unions and the employers' associations are equally involved in the working process. Within all committees dealing with corresponding tasks they hold half of the votes.

The German federal labour office also works on federal level. It is responsible for the payment of benefit to unemployed people, the placement of job-

applicants and the improvement of unemployed persons' employability by the help of retraining. Another task the German federal labour office fulfils is the support of young persons who have not found an apprenticeship within the "Dual System"². It finances the corresponding measures of further education, retraining and initial vocational education. Accredited private institutions are responsible for carrying out these measures. Representatives of the unions and the employers' associations are equally involved in the committees of the German federal labour office, they hold half of the votes.

At the level of the federal states they are responsible for school matters including vocational schools. To coordinate the vocational training in schools and companies properly there have regional committees for vocational training been established in all 16 federal states. Representatives of the unions, the employers' associations and the corresponding regional government are equally represented in those committees.

At the level of the chambers, the Chambers of Industry and Commerce, the Chamber of Handicrafts and similar institutions are responsible for carrying out and controlling vocational training within companies. They are responsible for a variety of tasks, e.g. registration of training contracts, checking companies suitability for vocational training and taking exams. Moreover they have the right to develop curricula for further training courses and take corresponding exams. Within these committees there are 6 representatives of the unions and the employers' associations and 6 teachers from vocational schools, the latter having only advisory functions.

At the level of companies and public agencies, they are responsible for in-house vocational training, on the job training and further training. According to the Employees' Representation Act of 1953 (BetrVG) each company employing more than five persons has to establish a works council. The number of members is depending on the total number of employees. Most members of a work council are also member of a union.

3) The role of the Social Partners

The social partners play an important role at all levels of vocational education. They are represented in all decision-making authorities, holding the majority of votes together. Nevertheless the unions as well as the employers' associations have concentrated on rather formal aspects of vocational education within the "Dual System", on retraining and those parts of further train-

² Young persons having finished lower/intermediate secondary school may sign a contract for an apprenticeship with a company or the public authorities. Such apprenticeships last 2-3,5 years and take place both within the apprenticing company and at vocational schools ("Dual System").

ing regulated by the BBiG so far. The unions are the first ones to realise slowly that informal learning in combination with on the job and further training are important fields of politics.

The unions' activities are concentrating on the following three problem areas so far:

- *Provisions concerning the employees access to CVT within the company:* As it is generally known the management of companies select those employees who are to take part in CVT. As a consequence of this certain groups of employees (esp. female, elder and less qualified employees) are systematically put at a disadvantage with respect to the participation in CVT. One aim of the unions policy is to find and establish ways to avoid such discrimination.

- *Agreements concerning certification of competences acquired informally (via learning at the work-place or within the social sphere)*

- *Provisions concerning the financing of CVT within the company:* Currently a lot of employers are interested in shifting educational activities of those participating in CVT within their companies to their leisure time. Moreover employees are often expected to pay part of the costs of CVT. The unions policy is to find and establish provisions avoiding those financial and time-burdens for employees.

4) *Financing system*

Financing in general means obtaining and supply of cash resources for particular purposes –in our special case for continuing (vocational) education. CVT being a public task is of interest for individuals as well as for the whole society, therefore it is characterised by a multiplicity of actors. Multiplicity in this case means multiplicity of responsible forces as well as of suppliers and target groups. Characteristically there is a variety of mixed modalities for financing, because a number of payers exist.

The companies are generally said to be the most important financiers of CVT. Considering the narrower sense (courses, seminars) the costs of CVT are lower compared to those of CVT in a wider sense. The difference results from the fact that the wider sense of CVT additionally includes instructions by superiors, training periods and independent learning. At this point it becomes clear that recording the costs of CVT is both a problem of definition and of the actual size of companies. In many cases only larger companies properly account their expenditures for CVT.

Companies take money for financing CVT from returns, incomes from tenancy and rent and direct governmental grants, loans and credits. In general one has to remark that German companies rarely receive any direct governmental subsidies for CVT purposes. Indirect financial sources are e.g. tax deductions or exemptions and actual profit used to support CVT. The funding of individual CVT may also be organised by a mixture of financiers, espe-

cially if private or public companies or the ESF take part in individual financing. Of special interest for involved actors are on the job training, further training and retraining. Speaking about Founding of publicly supported CVT one has to differentiate between individual and institutional support. Individual governmental support means direct loans and credits and indirect support via relief of tax or fee. To guarantee a broad and sufficient educational offer there are institutional supports paid depending on the number of people living in the corresponding area.

Public financing of CVT can be characterised as real mixed financing because more than one local authority, e.g. ESF and EU are partly paying for costs and subsidies. Public authorities are represented by employers financing their own employees' CVT from general covering funds or, as far as public educational institutions are concerned, partly from participants' fees.

At the level of individual federal states various laws (for further education, adult education, adult education centres) organize the support of CVT The amount of legal regulation of CVT differs between the federal states and is generally to be valued insufficient.

German municipalities finance CVT of local employees and take part in financing CVT within companies. The Federal Republic of Germany itself finances CVT of federal employees and takes part in a number of national measures.

Via ESF and programmes SOCRATES II and Leonardo II the EU contributes in German to further education, but the responsible bodies have to pay part of their costs themselves.

Concerning governmental educational services there are no guaranteed financial funds in Germany, their amount and purpose has to be negotiated during budgetary procedures year by year.

With regard to aspects of justice and efficiency at the moment there are different new models of financing being discussed and practically tested in Germany. The approaches of financing via share of the costs and fund models anticipate CVT being a public good for employers and entrepreneurs. Each company (e.g. according to which branch it belongs to) pays a certain share of all wages to a fund that is used to finance CVT activities. An important precondition to make this model work is a sufficiently transparent system of information concerning the possibilities of CVT, which does not exist in Germany at the moment.

5) Monitoring and evaluation

There is no continuous and systematic monitoring and evaluation process of CVT measures. Government control is done rather indirectly by the authorisation of suppliers, definition of binding curricula or examination. Nevertheless there is a strong tendency towards external certification of fur-

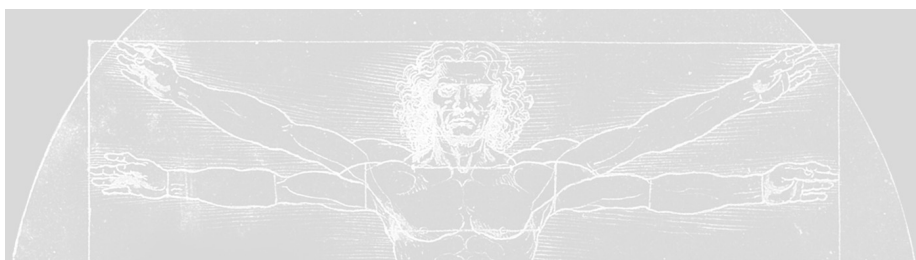
ther education institutions according to homogenous quality criterions. Moreover the educational improvements of the participant are continuously monitored within the courses.

Essential data

- Inhabitants 82.5 million
- Economically active people: 40.8 million
- Rate of gainfully employed persons: 80.3% for men and 66.1% for women.
- Number of unemployed persons: 4.6 million in 2003.

SUMMARY OF NATIONAL REPORT

HUNGARY





SUMMARY OF PRELIMINARY REPORT

Hungary

1) Characteristics of education system and continuing education training

Adult education became an important active labour market tool, and one of the basic elements of activities of the non-governmental institutions. Adult education contains different areas including language, ECDL, driving licence courses, vocational training (VET), etc. - continuing vocational training (CVT) is only one element of it. While the legal background of adult education regulates the whole system in a very detailed way, there are no direct references to CVTs in it. The newly established leading institutions which, based on the law, regulate and control adult education, work in close connection with the Ministry of Employment Policy and Labour. In the managing authorities, however, there are representatives of other ministries, social partners and adult education experts. While in fact the responsibilities of carrying out adult education are distributed among for-profit, civil sector and the state, at the same time financing of adult education still mainly lies with the state.

As in other countries in the developed world, in Hungary too the needs of the economy and society, however, have developed a wide range of multichannel educational systems ranging from the direct state regulated and supervised forms to the forms characterised with a completely free structure and content. These systems develop a wide range of knowledge and skills, using an equally wide variety of methods. There is a need in the society for knowledge which differs from the needs of the economy, but on special fields they overlap. Because formal education, especially state regulated forms are not able to generate labour force with up to date knowledge on all fields of the economy, non-formal education, including those which do not provide state certificates, are becoming more and more important elements of adult education in Hungary.

2) The role of the Institutions

Forms of CVTS until the late 80-s of the last century in Hungary there were only state owned educational institutions. As a result of shifting to the market economy, education, as other areas of culture and economy have undergone a liberalisation. Private educational firms have been established on different areas of formal and non-formal education, on the fields of adult education as well.

Part of adult educational institutions, including those providing CVT, still belongs to the state or local governments, especially those which provide National Educational Specification. The regional labour force developing and

training centres belong to this category. Nine such organisations operate in the country, and their owner is the *Ministry of Employment Policy and Labour*. Vocational Secondary schools, participating CVT belong to this category, too. Their owners are the county or town governments.

Another group of institutions providing NES are private enterprises but their majority are at least partly financed by state sources.

NGO-s deal with adult education, including CVT as well. Several of them do adult education as one of their activities, besides which providing other services, producing educational and training materials as well.

Non-profit adult educational institutions in many cases focus on special disadvantaged target groups, like Romas, disabled, etc. providing them vocational courses or skills and competency development training programs. The focus of these programs is in most cases to improve the labour market position of the participants, trying to enforce their social inclusion as well. Hence typically NGO-s provide several additional courses which enforce and multiply the results of the vocational training and the CVT –s (career planning, communication skills, job seeking training, language, LCD courses, etc.).

The 2001 year CI Act specified the establishment of the *National Adult Educational Committee*, as a national organization next to the Ministry of Employment Policy and Labour. It assists the Minister in performing his or her duties related to adult education. NAEC is a body which participates in the preparatory work of decision making, works out suggestions and provides opinion in related topics. NAEC provides opinion about the development of strategy related to adult education, principles of subsidizing adult education, legislation related to adult education, roles process and professional requirements of the accreditation.

For the sake of mobility, Hungary will introduce the EUROPASS system which contains information about knowledge and skills acquired by non-formal learning as well. *The National Vocational Educational Institute* will be the organization which will be in charge of issuing the Euro pass for Hungarian labour force.

3) *The role of the Social Partners*

It is evident from their representation in the National Adult Educational Committee as the highest body in decision-making, that social partners have an active role in determining strategies and directions of adult education. On lower levels they are active in the vocational education as well. The National Interest Conciliatory Committee has a Vocational Educational Committee. So in principle the tripartite system works on different levels. Since all the participants in the adult education see the determining role of the state, they give away major responsibility to the state as well and do not intend to share it. It means that the Chamber of Commerce is too weak and other self-interest organizations of

employers have even less expertise to actively participate. If there are important meetings they send teachers or retired teachers as replacements of themselves to represent them. They are insecure about determining new directions and see the old structure as at least something which more or less works. They are represented in qualification committees as well, with little effect.

4) Financing system

CVTS has no specific ways of financing; it is financed the same way as the whole adult educational system.

The 2001 CI Act regulates the different forms of the financial support of adult education as well. Based on the Act, financial support by the government toward adult educational institutions is based on the existence of accreditation. This law specifies state sources of the financial support as well. The reason that makes this CI Act so fundamental to adult education is that this is the first time when clear and well-determined quality requirements toward the institutions and the way of controlling them are provided. Besides, the Act regulates the institutional background of monitoring and controlling as well.

The main message of the CI Act is that adult education and human resource development is a key element of the success of the economy, and Life Long Learning (LLL) is the right and opportunity of every citizen in Hungary. To be able to implement it, the government has clear responsibilities. The quality requirements ensure that participants in the adult education can expect high quality service for their own money and the state can expect the same for the financial support it provides from the budget.

The 2001 Year LI Act regulates the so-called Vocational Contribution of the companies operating in Hungary and the development of the educational system. The Vocational Contribution is 1,5% of the total wages paid by the companies. The Act determines the utilization of this source. Part of it directly goes to the Vocational Fund, one third can be spent directly on internal education in the firm or paid to the Vocational Fund, and the companies can sign contracts directly with vocational educational institutions as well. Based on this contract, company may expect the institution to train the proper work force to it. This way the Act ensures that employers directly finance part of the vocational education in general, and they are encouraged to finance specific vocational training programs including CVT as well.

Types of the supporting system: State financed system, which relate to the formal and non-formal adult education; Employers financed system which has two directions (employers finance the education of their own employees or paying the 1,5% of the wages to the Vocational Educational Fund they indirectly – via state distribution – finance other parts of adult education, together with formal vocational education); Self-contribution – totally or partly – of adult education participants.

Accession of Hungary to the European Union has resulted in new financial sources to adult education. Hungary has prepared a National Development Plan which sets the framework for the utilization of Structural Funds assistance. NDP has identified the objectives and priorities to be supported from Structural Funds in the period 2004-2006. The strategy is implemented through operational programmes setting out the strategy of given sector identifying the development priorities and measures to be taken. Out of the developed five operational programmes Human Resources Development Programme (HRD OP) which will use the highest share of the Structural Funds support. HRD OP includes interventions in the areas of employment, education and training within the framework of the European Employment Strategy and Joint Assessment of Employment Policy. One of the objectives of the HRD OP is to raise the level of employment to sustain economic growth.

5) Monitoring and evaluation

Many vocational courses do not provide NES, but they react to a market need, related to practising a vocational area or enterprise. Most of them end with exam and certificate which is valid in a field, officially guaranteed similarly with the NES courses. These courses are run by for-profit or non-profit institutions. Many companies run inside training programs, training on the job type courses, but it is hard to tell their proportion among CVT-s. Law requires official data reporting about CVT-s from companies and institutions but only if they target outside participants.

As it was shown above, main decisions about the allocation of state funding, monitoring and evaluation is lead by the National Adult Educational Committee.

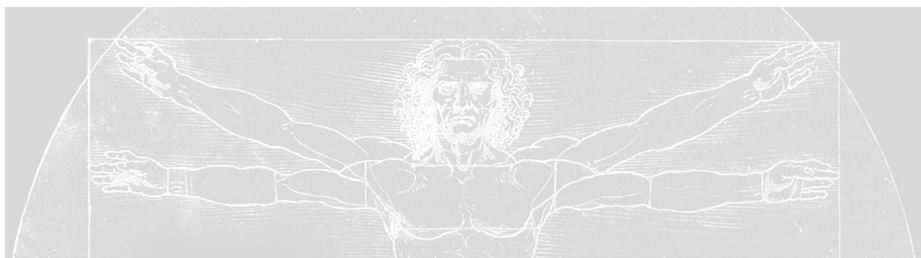
Market economy values certificates given by the formal education as a tool and as symbols. Labour market pays for knowledge which is able to create value. Many multinational companies first test competencies and skills of the applying person and only afterwards ask for formal certificates. This is the same in the small and micro businesses. A business owner needs a capable employee and not a "paper". In those professions where law does not require a specific certification for the position, employers choose employees based on experience, skills and competencies.

Essential data

- Population 10.142.362
- Population density: 108 people /km²
- Activity rate (%) 53,8 in 2003
- Male – activity rate (%) 61,35
- Female – activity rate (%) 46,9
- Unemployment rate (%) 5,85

SUMMARY OF NATIONAL REPORT

CZECH REPUBLIC





SUMMARY OF PRELIMINARY REPORT

Czech Republic

1) Characteristics of education system and continuing education training

Current state of continuing vocational training in the Czech Republic could be characterised by basic data on adult education and training in educational facilities leading to certain degree of education, further about employees' education and about re-qualifying education of job seekers.

Adult studies in schools is in our conditions carried out especially in vocational secondary and higher schools and at universities and colleges, while in primary schools and in Gymnasiums/grammar schools it is exceptional. Three features are typical at least for these studies. Firstly, curricula here are used that are derived from the initial education of young people. This helps on one side to reach certain certificated degree of education; on the other side this does not take enough into consideration other professional and life experiences of students. Secondly, long, several years lasting programmes are prevailing in these studies. These programmes usually meet the educational standards requirements, but on the other side they do not easily react on the development of educational needs. Thirdly, it is characteristic for adult studies at schools that mostly public school provide this education. Here is the main actor the state, competences of which are decisive. These studies are from great part also financed by the state (in case of vocational secondary and higher schools together with Regional offices). The number of adult students in vocational secondary schools of all types today it is only 6 % (absolutely round 30 000 persons) and in last years this situation does not change. At colleges and universities is this share higher reaching ca 16 % (40 years ago it was 37 %) and it increases very slowly.

Employee education has radically changed after 1989. At present time short-time education programmes, provided by different subjects, prevail: own educational units of the companies, vocational schools, and educational companies. Main actors of continuing vocational employees' education are employers, because they decide upon its scope, content, providers and financing. At present time ca 40 % of employees participate in continuing vocational training (ca 2 mil. persons) and this share is stagnating. This share is in different sectors and companies of different size very differentiated and it fluctuates in a very wide scale. Continuing professional employees' training could be by its size and by the closest relation to performed work taken as decisive part of continuing vocational training as a whole.

Re-qualifying education of job seekers exists in the Czech Republic in fact since 1991 and it is one of the active employment policy measures. This is organised by the Labour offices in co-operation with other organisations (above all various providers of continuing vocational training and employers).

Several weeks up to several months' educational programmes are prevailing. These are financed mostly by the state. Participants' numbers of re-qualifying education are ca 7 % from the total amount of job seekers.

2) The role of the Institutions

The Adult studies in schools are from great part also financed by the state (in case of vocational secondary and higher schools together with Regional offices). The educational system is exercised by State administration, Self-government, State administration in the regional vocational education, Ministry of Education, Youth and Sports, Regional Offices, Municipal offices with extended sphere of effect, Czech School Inspectorate.

Employee education: main actors of continuing vocational employees' education are employers, because they decide upon its scope, content, providers and financing

Re-qualifying education of job seekers: this is organised by the Labour offices in co-operation with other organisations (above all various providers of continuing vocational training and employers).

3) The role of the Social Partners

CMKOS role: this institute should have become after eliminating ideological focus and after creating new educational programmes responsible body of lifelong learning not just for trade union members, but also for the public. But time has shown that expectations from this step could not have been fulfilled through this form. CMKOS did have the first good chance to evaluate the development of education and lifelong learning in the Czech Republic in occasion of its first Congress in April 1994. The Congress has adopted resolution called "Equal Access to Education". CMKOS Congress in May 1998 evaluated this development as positive and imposed further improvement of given system, especially in link with the professional a trade union training/education. CMKOS Congress in May 2002 gave education the priority and in its Programme document created chapter titled "Education and modern society". The same Congress has adopted programme in which attention is paid to the lifelong learning sphere and it focused on 3 following priorities:

- Preparation and motivation of trade union members towards lifelong learning process, towards their knowledge and competences, the development of society of democracy and justice;
- To initiate and create conditions for lifelong learning sphere as a tool for reaching economical prosperity and social justice;
- To influence via activities in the sphere of human resources development

and via CMKOS representatives and via individual trade unions strategic changes in development of competitiveness of companies, the increased level in public administration, modernisation a financing of educational system and human resources management.

- CMKOS have created three main pillars of own activities to ensure implementation of above mentioned CMKOS programme (Trade union educational system, Social dialogue, Human resources development) based on fundamentals of trade unions in our country and in the world, where their main mission is to defend interests and rights of employees, to develop their human potential and to care about the employment policy.

4) Financing system

As regards continuing vocational training financing mechanisms, the main difference between the EU and the Czech Republic is a weak participation of social partners in allocating financial resources for continuing vocational education. The allocation of state financial resources by the state bodies and allocation of private sources by private subjects in the Czech Republic is dominant. Role of regions and municipalities in financing mechanisms is in the Czech Republic also weak.

Continuing vocational training in the Czech Republic is financed from 3 main sources: by the employers, by the state and by individuals.

Financing of continuing vocational education is different in its three main parts. Studies in schools that should lead to reaching certain degree of education are financed mainly by the state through the Ministry of Education budget.

Sources of financing continuing vocational education of employees are on the other hand mainly private, as this training/education is mostly paid by the employers.

Re-qualifying education of job seekers is mainly financed by the state through the Ministry of Labour and Social Affairs budget.

Typical characteristic continuing vocational training financing in the Czech Republic is the non-existence of financial (and also non-financial) incentives for employers as well as for employees.

Introduction of at least some of these incentives has been already proposed earlier, but incentives have not been introduced yet.

Financing of continuing vocational education/training is in the Czech Republic characterised by symptomatic non-existence of encouragement for higher expenditures into this sphere of education.

Today's legislation on income taxation of legal entity allows to include into tax deductible costs also costs on social and working conditions on among others education and re-qualifying of employees, that is provided by other subjects. This regulation could be extended in the sense that for the future tax

deductible would be not just expenditures into education and re-qualifying provided by other subjects, but any subjects. According to the statistical research on continuing vocational training and education of employees there is round one half of companies in the Czech Republic that ensure their training courses by its own. Today's legal regulation allows in case of income tax of physical person to use deductible item (amounting 11 400 CZK) from the tax base for a period in which the taxpayer prepares him/herself for his/her future profession by studies or given training. In principle this applies to initial, not continuing education/training. To spread this possibility on continuing vocational training could motivate and stimulate individuals to higher participation in continuing vocational training.

5) Monitoring and evaluation

As regards certification of institutions providing continuing vocational training, we need transparency and compatibility of quality standards of these institutions, which is needed not just from the Czech Republic conditions point of view, but also for it's functioning within the European Union. Several ways has been developed of certifying institutions providing continuing vocational training and adapted for Czech conditions in the international framework. Certification in frame of ISO 9000 allows to the educational institutions to get screen by the certification body accredited at the Czech Institute for Accreditation and to get certificate following standard norm ISO 9000 (CSN IOS 9001/2000) for designing, running courses, lector's activity, etc. Certificate IES (International Education Society) is for institutions, that wish to point up quality of its educational projects on the market. The basic stones of certification are classification criteria. These are provided to institutions and to individual educational programmes as well. ESTQM internal audit method follows the level and quality by self-analysis of the educational company. Certificate Q FOR is based on getting information on client's satisfaction, expressed through 10 aspects evaluating educational activity. Q – register (registered quality) is a certification system which is being prepared for small and medium size companies which is introduced by the Economical Chamber of Czech Republic -CSN ISO 9001/2001 is adapted to the conditions of small and medium size companies. Branch certification of adult education institutions is a new system that was created in co-operation of the National Educational Fond team together with the Association of Adult Education Institutions of the Czech Republic and the Bank Institute – University.

We intimate for several years already, that the continuing vocational education system does not exist in the Czech Republic, although some partial elements of the system are existing and developing. Educational offer in the sphere of continuing vocational education is unrestrained based on market

principle, but in fact without any quality guarantee and without motivation mechanisms. Basic elements of this system which would motivate to further education citizens as well as employers must be created by the state. It is well known that the basic elements are legislative framework, ways of financing - clear effective division of competences is needed to create these elements and quality guarantee and certification system based on national qualification system are needed for functioning of the system.

Fundamental measures on the governmental level are to be taken to start effective and functioning system.

GLOSSARIO

Rapporto 2



Volume 1 - GUIDA AI DECISORI

Indice

Premessa	171
----------------	-----

DEFINIZIONE LEGATA AI SISTEMI

Italia - Italy	177
----------------------	-----

Gran Bretagna - Great Britain	177
-------------------------------------	-----

Francia - France	178
------------------------	-----

Germania - Germany	178
--------------------------	-----

Ungheria - Hungary	178
--------------------------	-----

Repubblica Ceca - Czech Republic	178
--	-----

TERMINOLOGIA

Italia	193
--------------	-----

Gran Bretagna	195
---------------------	-----

Francia	197
---------------	-----

Germania	199
----------------	-----

Ungheria	202
----------------	-----

Repubblica Ceca	206
-----------------------	-----

PREMESSA

Il progetto Leonardo da Vinci – GO.C.E.T. dal titolo “Il ruolo delle parti sociali e delle autorità pubbliche nella gestione del sistema formativo” (The relevance of the social partners and public authorities in managing VET systems) si è proposto i seguenti obiettivi:

- migliorare la qualità della formazione professionale continua attraverso l’individuazione di modalità di valutazione delle competenze acquisite all’esterno del sistema formativo formale, consentendo il riconoscimento e la validazione di competenze che contribuiscano ad aumentare l’adattabilità ai mutamenti organizzativi e tecnologici;
- individuare buone prassi generalizzabili nella formazione continua, che si riferiscano espressamente all’implementazione di un sistema per l’acquisizione, la valorizzazione e il trasferimento dei contenuti dell’apprendimento non formale e informale;
- promuovere il dialogo sociale, inteso come strumento addizionale e necessario per aumentare l’investimento sociale in risorse umane, combattendo i rischi dell’esclusione sociale e l’affermazione di una società della conoscenza.

Il progetto ha visto la partecipazione di: Francia, Germania, Gran Bretagna, Italia, Repubblica Ceca, Ungheria; ha inoltre preso parte al lavoro, quale partner silente, la Svizzera.

Le attività sono state articolate in cinque fasi e precisamente:

- *prima fase*: impostazione e condivisione del lavoro
- *seconda fase*: analisi dei casi nazionali
- *terza fase*: comparazione delle esperienze
- *quarta fase*: predisposizione prodotti
- *quinta fase*: diffusione dei risultati.

La *prima fase* del progetto ha consentito l’elaborazione e la definizione degli strumenti atti a individuare i caratteri generali delle esperienze di validazione e certificazione degli apprendimenti non formali e informali nell’ambito della formazione continua¹; a stabilire la metodologia di analisi e la scelta dei casi specifici da analizzare; a condividere un glossario; a definire un quadro di ricerca comparativo e nazionale; a predisporre il sito internet del progetto.

¹ La definizione di *formazione continua* adottata nell’ambito della ricerca è quella presente nei documenti europei, che usano tale espressione per tutti i tipi di formazione successivi rispetto a quella iniziale. Tale ampia definizione è risultata opportuna anche per tenere conto dei molteplici usi presenti nelle realtà nazionali dei partner.

La *seconda fase* è stata dedicata all'analisi di tre casi nazionali da parte di ciascun partner, dopo la definizione di una metodologia di ricerca di riferimento condivisa. Il lavoro di indagine si è concentrato sull'analisi dei percorsi di validazione e certificazione delle competenze da parte di istituzioni e parti sociali e dei processi di apprendimento sui luoghi di lavoro in tre ambiti professionali definiti nella loro accezione più ampia: *servizi di cura* (“*social care*”), *tecnologie dell'informazione* (“*information technologies*”) e *servizi turistico-alberghieri* (“*hospitality*”).

La *terza fase* è stata orientata alla comparazione delle esperienze realizzate e dei risultati conseguiti attraverso la ricerca empirica, ponendo particolare attenzione al ruolo delle istituzioni e delle parti sociali nel riconoscimento e nella validazione dell'apprendimento non formale e informale. Si è proceduto inoltre all'individuazione delle caratteristiche peculiari emerse dall'analisi empirica, al fine di predisporre e formulare ipotesi in materia di buone pratiche. Ciascun partner si è occupato infine di condividere i risultati della ricerca con le istituzioni e le parti sociali a livello nazionale.

La *quarta fase* si è concentrata sulla predisposizione dei prodotti finali del progetto attraverso la revisione dei casi di studio, la costruzione del catalogo generale sugli studi di caso e del catalogo delle best practices individuate. Si è inoltre elaborato un glossario strutturato in una parte riferibile alle cosiddette “definizioni legate ai sistemi” e una parte più strettamente terminologica. Infine è stata prodotta una “guida ai decisori” con indicazioni rivolte agli stakeholder sulle strategie di acquisizione e di validazione delle competenze acquisite anche in contesto non formale. La quarta e la quinta fase coincidono dal punto di vista temporale.

La *quinta fase* è relativa alla diffusione dei risultati della ricerca in ciascun Paese aderente al progetto.

Il lavoro svolto nelle diverse fasi è stato accompagnato da:

- la realizzazione di un sito nel quale sono stati via via collocati i diversi prodotti, stabilendo una connessione permanente tra i partner. Il sito, visitabile all'indirizzo www.leonardo-gocet.info, costituisce attualmente una miniera preziosa di materiali per chiunque voglia accedere a informazioni relative al progetto, visionare i prodotti realizzati, conoscere i partner aderenti al progetto, accedere a diversi siti attraverso i link disponibili.
- la progettazione e l'applicazione di un piano di qualità fondato su verifiche periodiche dello sviluppo del lavoro. Ciò ha consentito di monitorare costantemente lo stato di avanzamento del progetto e al contempo di evidenziare i punti di forza e di debolezza nei diversi momenti di questo, rendendo possibile intervenire tempestivamente per affrontare difficoltà o problematiche, oppure per assecondare proposte e suggerimenti da parte dei partner relativamente alle modalità di lavoro, alle attività svolte, ai prodotti realizzati e alla qualità dello scambio comunicativo tra i diversi soggetti.

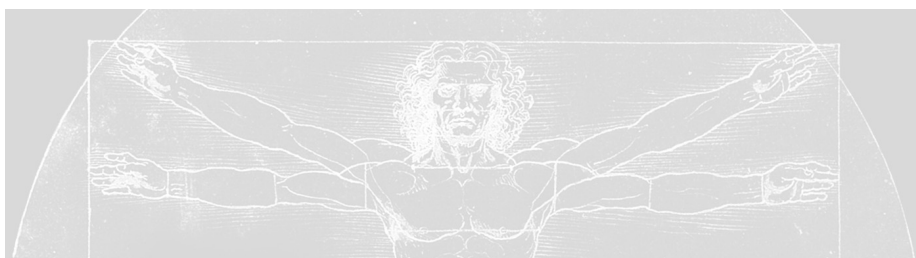
-
- Gli incontri tra i partner, nel corso del progetto, hanno avuto luogo a:
- Roma (I), il 22-23 marzo 2004
 - Praga (CS), il 27-28 maggio 2004
 - Jena (D), il 21-22 ottobre 2004
 - Birmingham (UK), il 4-5 marzo 2005
 - Roma (I), il 28-29 aprile 2005

Il lavoro svolto nelle diverse fasi ha dato luogo a cinque rapporti relativi alle diverse attività e prodotti previsti dal progetto iniziale e precisamente:

- **Rapporto 1:** analisi dei sistemi nazionali di educazione e formazione continua in ciascun Paese aderente al progetto, relativamente ad aspetti quali le caratteristiche del sistema della formazione professionale continua, il ruolo delle istituzioni e delle parti sociali, il sistema di finanziamento della formazione continua e le attività di monitoraggio e valutazione delle attività formative.
- **Rapporto 2:** ricostruzione delle definizioni legate ai sistemi in ciascun Paese partner del progetto relativamente alle caratteristiche del sistema della formazione professionale continua, al ruolo delle istituzioni e delle parti sociali, al sistema di finanziamento, al monitoraggio e alla valutazione delle attività formative. Definizione dei principali termini connessi alla formazione professionale continua nell'accezione terminologica di ogni Paese coinvolto in G.O.C.E.T.
- **Rapporto 3:** analisi di tre casi nazionali per ciascun Paese partner del progetto relativamente all'apprendimento sui luoghi di lavoro e al ruolo delle istituzioni e delle parti sociali nel riconoscimento delle competenze acquisite in via non formale e informale. I settori professionali scelti per analizzare il "workplace learning" sono stati: *social care* per Gran Bretagna e Francia, *information technology* per Germania e Svizzera e settore turistico alberghiero (*hospitality*) per Italia e Ungheria. Quest'ultimo Paese ha svolto un ulteriore caso di studio relativamente alla formazione permanente per i disabili. La Repubblica Ceca ha invece scelto di concentrare lo studio dei casi sul ruolo delle parti sociali e delle istituzioni nel riconoscimento delle competenze in tre regioni differenti.
- **Rapporto 4:** costruzione di un catalogo delle buone pratiche attraverso l'individuazione delle caratteristiche peculiari emerse dall'analisi empirica dei casi nazionali e relativa formulazione di ipotesi di buone prassi, secondo la definizione di "buona pratica" data in via preliminare. A partire da una lettura complessiva dei risultati conseguiti attraverso l'analisi sono state poi desunte ipotesi generali.
- **Rapporto 5:** definizione di una guida per i decisori. Questo è costruito a partire dall'analisi dei sistemi nazionali e dei casi di studio empirici e mira a elaborare indicazioni e raccomandazioni in materia di apprendimento sui luoghi di lavoro e riconoscimento e validazione delle competenze.

Il presente rapporto, “Glossario”, costituisce il **secondo** di questi e mira ad individuare una terminologia comune per la definizione di un glossario condiviso tra i partner. Questo consta di due parti principali; nella prima vengono presentate (per comodità anche in italiano) le definizioni legate ai sistemi formativi di ciascun Paese relativamente alle caratteristiche del sistema della formazione professionale continua, al ruolo delle istituzioni e delle parti sociali, al sistema di finanziamento della formazione continua e alle attività di monitoraggio e valutazione delle attività formative. Nella seconda, invece, ciascun partner offre una definizione dei termini più importanti connessi al tema della formazione professionale continua nell’accezione terminologica propria del Paese di origine. Tale opzione è apparsa funzionale alla comprensione del sistema di ciascun Paese, evitando le confusioni derivanti dall’uso di termini analoghi ma con significati diversi.

DEFINIZIONE LEGATA AI SISTEMI
SYSTEM-RELATED DEFINITION



CARATTERISTICHE DEL SISTEMA FORMATIVO E DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE CONTINUA

CHARACTERISTICS OF EDUCATION SYSTEM AND CONTINUING VOCATIONAL TRAINING

Italia

In ragione della riforma del Titolo V della Costituzione, che riguarda il trasferimento di competenze alle Regioni e Province autonome, il sistema di formazione continua è in fase di ridefinizione. Le Regioni e le Province Autonome possono contribuire al finanziamento di interventi di formazione dei lavoratori nell'ambito di piani formativi aziendali, territoriali, settoriali e individuali esclusivamente o con priorità a quelli concordati tra le parti sociali, con specifico riferimento alla formazione di lavoratori in costanza di rapporto di lavoro, di lavoratori collocati in mobilità, di lavoratori disoccupati per i quali l'attività formativa è propedeutica all'assunzione. Su una parte del sistema di formazione continua il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali svolge funzioni di indirizzamento e coordinamento, oltre che di erogazione delle risorse.

Italy

Because of Constitution's reform (called reform of "Titolo V della Costituzione"), about competences transfer to the Region and the autonomous Provinces, the continuing education system is in a phase of redefinition. The Regions and autonomous Provinces may contribute to financing initiatives for the training of workers in the ambit of training company plans, territorial, sectoral and individual plans, exclusively or with priority of those agreed on among the social parties, with specific reference to the training of workers in a regular working relationship, workers placed in job mobility, unemployed workers for whom the training activity is preliminary to hiring. On a part of the continuing education system the Ministry of Labour and Social Policies carries out direction and coordination activities as well as distribution of financial resources

Gran Bretagna

L'approccio dominante relativamente alla formazione professionale è quello fondato sul volontarismo, piuttosto che su strumenti legali. L'eccezione a ciò si è verificata nel periodo tra il 1964 e il 1988 durante il quale la tripartita Industrial Training Boards (ITBs) aveva stabilito una base settoriale operante a livello formativo attraverso le imposte.

Great Britain

The dominant approach to training has been based on voluntarism, rather than legal instruments. The exception to this was the period between 1964 and 1988 during which tripartite Industrial Training Boards (ITBs) were established on a sectorial basis, operating training levies.

Francia

Il sistema della formazione professionale continua in Francia è chiaramente separato dal sistema di educazione iniziale. Questo ha due caratteristiche definite: organizzazione decentrata che coinvolge molti protagonisti e direzione unita e strutturata da parte dei sindacati e dei datori di lavoro che nelle negoziazioni collettive giocano un ruolo cruciale.

France

The French continuing vocational system is clearly separate from the initial educational system. It has two defining characteristics: decentralised organisation involving many protagonists, and joint management and structuring by unions and employers, in which collective negotiation plays a crucial role.

Germania

La formazione professionale continua è parte del più ampio campo del sistema educativo tedesco. Essa comprende corsi di formazione continua all'interno dell'azienda, corsi di avviamento al lavoro e riqualificazione.

Germany

Continuing vocational training is part of the fourth field of the German education system. CVT covers further training within the company, induction/on the job training and retraining.

Ungheria

Le principali istituzioni, in base alla legge, regolano e controllano l'educazione degli adulti, lavorando in stretta connessione con il Ministero delle Politiche per l'Occupazione e del Lavoro. Mentre le responsabilità di condurre l'educazione degli adulti sono distribuite tra associazioni a scopo di lucro, settore civile e stato, allo stesso tempo il finanziamento di questa risulta essere principalmente appannaggio statale.

Hungary

Leading institutions, based on the law, regulate and control adult education, work in close connection with the Ministry of Employment Policy and Labour. While the responsibilities of carrying out adult education are distributed among for-profit, civil sector and the state, at the same time financing of adult education still mainly lies with the state.

Repubblica Ceca

Lo stato attuale della formazione professionale continua può essere caratterizzato dai dati relativi all'educazione degli adulti, ai corsi formativi agevolati, ai corsi educativi e ai programmi finalizzati all'integrazione, all'ampliamento e all'incremento della qualificazione; in questa direzione si colloca l'educazione degli impiegati, la ri-qualificazione delle persone in cerca di occupazione e l'educazione civica. Un sistema coerente non esiste ancora e i suoi aspetti basilari non sono stati ancora sviluppati (distribuzione di competenze, qua-

dri legislativi, co-finanziamento e valutazione della qualità), una regolamentazione legale che si configuri come legge sulla formazione continua è in fase di preparazione.

Czech Republic

Current state of continuing vocational training could be characterised by basic data on adult education and training in educational facilities and educational courses and programmes aiming at supplementing, widening and increasing the qualification; under way is education of employees, re-training of job-seekers and civic education. A coherent system doesn't yet exist and its basic aspects are now being developed (distribution of competences, legislative framework, co-financing and quality evaluation), a legal regulation as Act on lifelong learning is being prepared.

IL RUOLO DELLE ISTITUZIONI

THE ROLE OF THE INSTITUTIONS

Italia

Le Regioni e le Province autonome si occupano dell'implementazione dei programmi di azione per la realizzazione delle attività di formazione continua, stabilendo pertanto i criteri generali in base ai quali strutturare i progetti formativi. Gli interventi da finanziare sono individuati selezionando tra le richieste che pervengono dalle aziende e dai lavoratori. Su una parte del sistema di formazione continua il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali svolge funzioni analoghe alle precedenti per compiti di indirizzo e coordinamento, oltre che di erogazione delle risorse.

Italy

The Regions and autonomous Provinces deal with the implementation of the action programmes for carrying out continuing training activities, establishing for such purpose the general criteria on the basis of which the training projects will be structured. Interventions to finance are located selecting from among the requests received from firms and workers. On a part of continuing education system the Ministry of Labour and Social Policies carries out functions that are similar to the previous ones as to direction and coordination duties, besides resources' distribution.

Gran Bretagna

Il "Learning and Skills Council" è un Ente Pubblico non Dipartimentale (NDPB). Esso è responsabile di stabilire i meccanismi per assicurare che grandi organizzazioni nazionali e datori di lavoro siano in grado di mantenere i contatti con l'ente in un solo punto nazionale e provvedere a progetti comuni in tutto il Paese per accordi su finanziamenti, pagamenti, controlli, monitoraggio, gestione informatica e Salute e Sicurezza.

Great Britain

The Learning and Skills Council is a Non-Departmental Public Body (NDPB). It is responsible for establishing mechanisms to ensure that large national organisations and employers are able liaise with the LSC at a single national point and to provide nationwide arrangements for funding agreement, payments, audit, monitoring, management information and Health and Safety.

Francia

Le autorità pubbliche nazionali francesi, sia attraverso il Ministero del Lavoro e sia attraverso il Ministero dell'Educazione Nazionale, sono principalmente responsabili per l'accREDITAMENTO in tutto il Paese delle qualifiche professionali e dei diplomi. Il Ministero del Lavoro inoltre è responsabile per il controllo della qualità degli enti formativi. A livello regionale, le autorità locali sono responsabili del coordinamento di tutti gli attori che partecipano alla formazione a livello locale e regionale e del finanziamento di alcuni degli enti formativi istituiti dalla legge.

France

The French national public authorities, both through the Ministry of Labour and the Ministry of National Education, are mainly responsible for accrediting nationwide vocational qualifications and diploma. The Ministry of Labour is also responsible for controlling the quality of training bodies. At a regional level, the local authorities are responsible for co-ordinating all the actors concerned by training at a regional and local level and for funding some of the statutory training bodies.

Germania

L'Istituto Federale per l'Educazione Professionale sviluppa i regolamenti dei corsi per tutti gli occupati che richiedono formazione e per le professioni che necessitano di formazione continua organizzati dal governo federale. Gli stati Federali sono responsabili delle materie scolastiche, incluse scuole professionali. La Camera dell'Industria e del Commercio, la Camera dell'Artigianato e le istituzioni simili sono responsabili di portare avanti e controllare la formazione professionale all'interno delle aziende. Le aziende e le agenzie pubbliche sono responsabili dei corsi formativi a domicilio, sul lavoro e della formazione continua.

Germany

The Federal Institute of Vocational Education develops the training regulations for all occupations that require training as well as for professions of further training that are organized by the federal government. Federal states are responsible for school matters including vocational schools. The Chambers of Industry and Commerce, the Chamber of Handicrafts and similar institutions are responsible for carrying out and controlling vocational training within companies. Companies and public agencies are responsible for in-house vocational training, on the job training and further training.

Ungheria

Parte delle istituzioni per l'educazione degli adulti, incluse quelle che provvedono alla formazione professionale continua, dipendono ancora dallo Stato o dai governi locali, specialmente quelle che provvedono alla Educazione Specifica Nazionale. L'ufficio del lavoro regionale spinge a sviluppare centri di formazione appartenenti a questa categoria. In tal modo nove organizzazioni operano nel Paese, e il loro referente è il Ministero delle Politiche per l'Impiego e del Lavoro.

Hungary

Part of adult educational institutions, including those providing CVT, still belongs to the State or local governments, especially those which provide National Educational Specification. The Regional labour force developing and training centres belong to this category. Nine such organisations operate in the country, and their owner is the Ministry of Employment Policy and Labour.

Czech Republic

The Adult studies in schools are from great part also financed by the state. Main actors of continuing vocational employees' education are employers, because they decide upon its scope, content, providers and financing. Re-qualifying education of job seekers is provided by the Labour offices.

Repubblica Ceca

La formazione degli adulti nelle scuole è in gran parte finanziata dallo stato. I principali attori della formazione professionale continua dei dipendenti sono i datori di lavoro, poiché essi decidono direttamente i suoi scopi, i contenuti, presso chi effettuare i corsi e il finanziamento. La ri-qualificazione formativa delle persone in cerca di occupazione spetta agli Uffici del Lavoro.

IL RUOLO DELLE PARTI SOCIALI

THE ROLE OF THE SOCIAL PARTNERS

Italia

La normativa di sostegno della formazione continua stabilisce fra l'altro che attraverso accordi tra le organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori più rappresentative a livello nazionale si possono costituire Fondi paritetici interprofessionali nazionali per la formazione professionale continua strutturabili a livello regionale o territoriale. Con le risorse dei Fondi è possibile dare attuazione a piani formativi su base aziendale, territoriale, settoriale e individuale (e realizzare attività propedeutiche alla formazione), concordati tra le parti sociali.

Italy

The provisions of support to continuing vocational training lay down that by means of agreements between the most representative trade union organisations of employers at national level, it is possible to set up national joint interprofessional Funds for continuing vocational training to be structured at regional or territorial level. With the Funds' resources it is possible to implement training company plans, territorial, sectoral or individual plans (and to carry out propaedeutic activities to training), agreed on among the social parties.

Gran Bretagna

I rappresentanti dei dipendenti o quelli del sindacato non hanno diritto di essere consultati per i progetti formativi delle loro aziende. Il sistema formativo sta comunque sperimentando gli inizi di un processo di istituzionalizzazione. Nel 1997 il governo ha annunciato la creazione dell' "Union Learning Fund", un programma che mira ad innovare il ruolo del sindacato nella formazione continua. Come prova del successo di questi progetti, in molti casi, le iniziative del sindacato hanno contribuito a programmi formativi per i dipendenti che ne necessitano, per lavoratori che svolgono mansioni ripetitive o manuali e che rappresentano i gruppi occupazionali che normalmente subiscono limitazioni nell'accesso ai corsi da parte dei datori di lavoro.

Great Britain

Employee representatives or trade union representatives have no rights to consultation on their company's training plan. The training system is, nevertheless, experiencing the beginnings of a process of institutionalisation. In 1997 the government announced the creation of the Union Learning Fund, a programme which was aimed to support trade union innovation in lifelong learning. As a result of the success of these projects, in a number of cases, trade union initiatives had contributed to training programmes for employee need, for workers in routine and manual jobs, who represent occupational groups who normally receive limited employer-provided training.

Francia

Il coinvolgimento dei sindacati e dei datori di lavoro nel campo della formazione professionale assume tre differenti forme, che possono essere identificate attraverso i livelli in cui si attuano le negoziazioni: essi sono consultati in numerosi enti di autorità locali e nazionali istituiti dal governo; essi uniscono e dirigono le codifiche delle qualifiche e i fondi per la formazione dei datori di lavoro. La formazione professionale è inoltre una questione viva, insieme a livello multisettoriale e settoriale, con regolari accordi multisettoriali e circa un centinaio di accordi settoriali conclusi ogni anno. A livello aziendale la formazione professionale si conferma come lo strumento politico più comune per la direzione delle forze di lavoro.

France

Employers' and unions' involvement in the field of vocational training has taken three different forms, which can be identified at all levels where negotiations take place : they are consulted in numerous local and national authoritative bodies set up by the government; they jointly-managed codification of qualifications and the employers' funds for training. Vocational training is also a live issue, both at multi-sector and sector-level, with regular multi-sector agreements on it and about a hundred of sector-level ones concluded each year. At company level, vocational training has been confirmed as the most common policy instrument for labour force management.

Germania

Le parti sociali giocano un importante ruolo a livello dell'educazione professionale. Esse sono rappresentate presso tutte le autorità che prendono decisioni a riguardo, detenendo insieme la maggioranza delle voci. Ciò nonostante le unioni come le associazioni dei datori di lavoro hanno concentrato l'attenzione principalmente sugli aspetti formali dell'educazione professionale all'interno del "Sistema Duale", sulla ri-qualificazione e su quella parte di formazione continua fin qui regolata dalla norma BbiG.

Germany

The social partners play an important role at all levels of vocational education. They are represented in all decision-making authorities, holding the majority of voices together. Nevertheless the unions as well as the employers' associations have concentrated on rather formal aspects of vocational education within the "Dual System", on retraining and those parts of further training regulated by the BBiG.

Ungheria

Risulta evidente dall'alto numero presente tra i decisori del "National Adult Educational Committee" che le parti sociali svolgono un ruolo attivo nel determinare le strategie e le direzioni nell'educazione degli adulti. Anche a livelli inferiori esse risultano essere parti attive della formazione professionale.

Hungary

It is evident from their representation in the National Adult Educational Committee as the highest body in decision-making, that social partners have an active role in determining strategies and directions of adult education. On lower levels they are active in the vocational education as well.

Repubblica Ceca

Relativamente ai meccanismi di finanziamento della formazione professionale continua si rileva una debole partecipazione delle parti sociali nell'allocazione delle risorse finanziarie per la formazione professionale continua, a dispetto del fatto che i datori di lavoro come le parti sociali forniscono le risorse per i dipendenti. Il CMKOS ha comunque cercato di creare nuovi programmi educativi per la formazione continua, non solo per i membri del sindacato, ma anche aperti al pubblico.

Czech Republic

As regards continuing vocational training financing mechanisms there is a weak participation of social partners in allocating financial resources for continuing vocational education, despite the fact that the employers as social partners provide resources for employees. CMKOS should have become after creating new educational programmes responsible body of lifelong learning not just for trade union members, but also for the public.

IL SISTEMA FINANZIARIO

FINANCING SYSTEM

Italia

I progetti formativi per il contributo di finanziamento pubblico devono essere inoltrati alle Regioni o Province autonome. I progetti pervenuti vengono, in sede regionale o di provincia autonoma, esaminati, approvati e finanziati fino ad esaurimento delle risorse previo verifica del rispetto di alcuni criteri di ammissibilità.

Italy

The training projects for the public funding contribution must be transmitted to the Regions or autonomous Provinces. The projects received at regional or autonomous province level, are examined, approved and financed for the full entity of the resources available preceding verification of conformity with some criteria of admissibility.

Gran Bretagna

Il “Learning and Skills Council” controlla tutti i fondi statali spesi nei corsi formativi ed educativi degli over 16. Relativamente ai fondi della formazione continua connessa ai colleges, esiste una metodologia di investimento di vario genere per approvare i corsi. A livello operativo, i fondi per colleges e privati che offrono corsi professionali sono forniti dal “Learning and Skills Council” e sono soggetti al raggiungimento di standard appropriati. I fondi non sono forniti direttamente ai datori di lavoro.

Great Britain

The Learning and Skills Councils control all state-funded expenditure on post-16 education and training. As far as the funding of further education colleges is concerned, there is a funding methodology for various kinds of approved courses.

At an operational level, the funding is provided by the LSC to colleges and private training providers, subject to their achievement of the appropriate standards. Funding is not provided direct to employers.

Francia

La spesa totale per la formazione è divisa tra lo Stato (50%), le imprese (42,9%), le autorità locali (9,4%) e gli individui (2,4%). I datori di lavoro finanziano la formazione attraverso una tassa imposta sul totale della busta paga. Negli accordi del 2003, le rappresentanze dei datori di lavoro hanno concordato che il contributo finanziario delle aziende alla formazione professionale continua dovrebbe essere significativamente incrementata.

France

Total expenditure for training is shared between the State (50%), the enterprises (42,9%), local authorities (9,4%) and individuals (2,4%). Employers are funding training through a tax imposed on the total wage bill. In the 2003 agreement employers' representatives agreed that the company's financial contribution to CVT should be significantly increased.

Germania

La formazione professionale continua essendo un dovere pubblico di interesse sia per gli individui sia per l'intera società, è caratterizzata da una molteplicità di attori. Le aziende sono generalmente considerate le principali finanziatrici della formazione professionale continua. I fondi per la formazione individuale possono essere organizzati da vari finanziatori, specialmente se aziende pubbliche e private o Fondi Sociali Europei prendono parte nel finanziamento individuale.

Germany

CVT being a public task is of interest for individuals as well as for the whole society, therefore it is characterised by a multiplicity of actors. The companies are generally said to be the most important financiers of CVT. The funding of individual CVT may also be organised by a mixture of financiers, especially when private or public companies or the European Social Fund (ESF) take part in individual financing.

Ungheria

La formazione professionale continua non ha un mezzo specifico di finanziamento; questa è finanziata attraverso il medesimo canale dell'intero sistema educativo degli adulti. Il contributo alla formazione è l'1,5% del totale dei salari pagati dalle aziende. Parte di questo va direttamente ai Fondi per la Formazione e le aziende possono siglare contratti direttamente con le istituzioni di formazione professionale. In base a questi contratti le aziende possono attendersi che le istituzioni formino le forze di lavoro in modo appropriato per loro.

Hungary

CVTS has no specific ways of financing; it is financed the same way as the whole adult educational system. The Vocational Contribution is 1,5% of the total wages paid by the companies. Part of it directly goes to the Vocational Fund, one third can be spent directly on internal education in the firm or paid to the Vocational Fund, and the companies can sign contracts directly with vocational educational institutions as well. Based on this contract, company may expect the institution to train the proper work force to it.

Repubblica Ceca

L'allocazione delle risorse finanziarie statali da parte degli enti pubblici e l'allocazione delle risorse private è il soggetto dominante del sistema finanziario. La formazione professionale continua è finanziata da tre fonti principali: dallo stato, che sta sviluppando un sistema di finanziamento multi-risorse, dai datori di lavoro e dagli individui.

Czech Republic

The allocation of state financial resources by the state bodies and allocation of private sources by private subjects is dominant. Continuing vocational training is financed from three main sources: by the state, a system for multi-source financing is being developed, by the employers and by individuals.

MONITORAGGIO E VALUTAZIONE

MONITORING AND EVALUATION

Italia

È compito delle Regioni e delle Province autonome garantire il monitoraggio e la valutazione dei programmi di finanziamento. Attraverso il monitoraggio sistematico si vogliono raccogliere informazioni sulle modalità di impiego delle risorse finanziarie, sulle attività realizzate per mezzo dei piani formativi e sul numero e le caratteristiche dei destinatari delle attività formative (imprese e lavoratori). Per gli interventi del sistema nazionale di formazione continua, analoghe funzioni sono svolte dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali; inoltre i Fondi paritetici interprofessionali nazionali per la formazione continua esercitano, attraverso un proprio sistema interno, il controllo sulle attività di chi attua i progetti formativi nonché la valutazione degli stessi per il finanziamento.

Italy

It is up to the Regions and autonomous Provinces to guarantee the monitoring and evaluation of funding programmes. By means of the systematic monitoring it is possible to collect information on procedures of utilisation of the financial resources, activities carried out through training plans and number and characteristics of beneficiaries of training activities (companies and workers). As regards interventions of national continuing training system, the same functions are carried out by the Ministry of Labour and Social Policies, moreover some funds, for continuing education called "Fondi paritetici interprofessionali nazionali", monitor and evaluate, by own internal system, the training projects for financing.

Gran Bretagna

L'Ispettorato per l'Apprendimento degli Adulti è stato avviato nel 2001 come parte della strategia del governo per alzare i livelli dell'apprendimento degli under 16. Il suo ruolo è fornire consigli a LSC e al Servizio per l'Impiego, per contribuire al miglioramento degli standard. L'Ispettore dell'ente per l'Apprendimento degli Adulti provvede a redigere un rapporto annuale per il governo sugli standard e il rendimento dell'area educativa e formativa post-16 del quale è responsabile.

Great Britain

The Adult Learning Inspectorate was set up in 2001 as part of the government's strategy for raising standards in post-16 learning. Its role is to provide advice to the LSC and the Employment Service, contributing to the improvement of standards. The Chief Inspector of Adult Learning provides an annual report to the government on standards and performance in the areas of post-16 education and training for which it is responsible.

Francia

Il governo francese e il parlamento elaborano e valutano le politiche della formazione continua. Essi saldamente intraprendono la valutazione dell'im-

patto delle politiche formative sull'occupazione e della qualifica delle forze lavoro. Per esempio, la legge sull'occupazione e la formazione del 1993 fonda una regolare valutazione (ogni 3 anni) della regionalizzazione della formazione professionale che è condotta da un comitato di unione.

France

The French government and parliament elaborate and evaluate policy on life-long learning. They steadily initiate evaluation of the impact of training policy on employment and work force qualification. For instance, the 1993 law on employment and training set up a regular evaluation (every 3 years) of the regionalization of vocational training which is leading by a joint committee.

Germania

In generale i corsi sono valutati dalle agenzie che li offrono oppure dalle istituzioni stesse. Il controllo del governo e la supervisione è eseguita indirettamente all'interno del sistema ad esempio attraverso la registrazione di istituzioni di formazione professionale continua, la predisposizione di curricula obbligatori come nel caso dei programmi di formazione continua oppure con l'aiuto di commissioni di esperti nominati a proposito.

Germany

In general the courses are evaluated by the offering agencies or institutions themselves. Governmental control and supervision is only performed indirectly within this system, e.g. through the registration of CVT institutions, the establishing of binding curricula for example in the case of further education programmes or examination by the help of established committees of experts.

Ungheria

Molti corsi professionali non forniscono NES, ma reagiscono ai bisogni del mercato, in collegamento all'area professionale o all'impresa. Molti di loro terminano con un esame e un certificato che è valido in un settore, ufficialmente garantito come i corsi NES. Questi corsi possono essere condotti da organizzazioni a scopi di lucro oppure senza scopi di lucro. Il mercato economico valuta i certificati rilasciati dall'educazione formale come strumento e come simboli.

Hungary

Many vocational courses do not provide National Educational Specification (NES), but they react to a market need, related to practising a vocational area or enterprise. Most of them end with exam and certificate which is valid in a field, officially guaranteed similarly with the NES courses. These courses are run by for-profit or non-profit institutions. Market economy values certificates given by the formal education as a tool and as symbols.

Repubblica Ceca

Molti modi sono stati sviluppati per certificare le istituzioni che forniscono formazione professionale continua e si adattano alle condizioni Cechi nel qua-

dro internazionale. La certificazione nel quadro dell'ISO 9000 consente alle istituzioni educative di adattarsi alla certificazione accreditata dall'Istituto Ceco per l'Accreditamento e di prendere un certificato. Altri tipi di certificazione sono il certificato IES (International Education Society), ESTQM, Q FOR, Q – register. Una commissione di risorse unite sotto il Ministero dell'Educazione provvede all'accREDITamento dei programmi di ri-qualificazione.

Czech Republic

Several ways has been developed of certifying institutions providing continuing vocational training and adapted for Czech conditions in the international framework. Certification in frame of ISO 9000 allows to the educational institutions to get screen by the certification body accredited at the Czech Institute for Accreditation and to get certificate. Other certifications are: certificate IES (International Education Society), ESTQM, Q FOR, Q – register. A joint-resort commission under the Ministry of Education provides accreditation of re-qualification programmes.

TERMINOLOGIA



ITALIA

Formazione degli adulti (Adult Education)

Qualunque forma di apprendimento da parte degli adulti. Comprende percorsi di istruzione formali e formazione professionale, opportunità di istruzione non-formale (per esempio attività culturali o sociali) per cittadini adulti, allo scopo di accrescere le loro possibilità di partecipazione alla vita sociale e professionale attraverso il miglioramento e l'adattamento delle competenze e delle conoscenze legate al lavoro e alla vita sociale.

Formazione continua (Continuing Vocational Training)

Il termine indica la formazione degli adulti occupati e mira all'accrescimento, al miglioramento, all'adattamento e alla specializzazione delle loro competenze e, come conseguenza, a dare maggior competitività alle aziende e/o alle organizzazioni per cui lavorano. Il percorso formativo può essere gestito e realizzato direttamente dall'azienda per i propri lavoratori o da soggetti esterni come le agenzie di formazione. La normativa nazionale fornisce interventi di formazione continua anche per: lavoratori in formazione continua, lavoratori in esubero, lavoratori in mobilità, imprenditori, lavoratori autonomi, membri di cooperative.

Competenza (Competence)

Set strutturale di conoscenze e abilità, normalmente riguardante figure professionali specifiche, ottenibile attraverso percorsi formativi professionali e/o esperienze lavorative, e/o auto-formazione, valutabili anche come crediti formativi (definizione del Decreto Ministeriale n. 174 del 31 maggio 2001: La certificazione nel sistema di formazione professionale).

Credito formativo (Formative credit)

Valore dato alle competenze acquisite in qualsiasi modo, che può essere riconosciuto per l'introduzione in percorsi di istruzione o di formazione professionale, che produce personalizzazione o riduzione del percorso (definizione del Decreto Ministeriale n. 174 del 31 maggio 2001: La certificazione nel sistema di formazione professionale).

Riconoscimento delle competenze (Recognition of competences)

Processo di attribuzione di uno status ufficiale alle competenze.

Certificazione delle competenze (Certification of competences)

Processo, basato sul riconoscimento delle competenze, che registra l'acquisizione delle competenze di un individuo da parte di un soggetto istituzionale legittimato.

Libretto formativo del cittadino (Formative record-book)

Documento personale del lavoratore che registra le competenze acquisite nel corso della formazione durante l'apprendistato, il contratto di formazione, la

formazione specialistica e la formazione professionale continua effettuati nel corso della vita professionale (certificate da soggetti accreditati dalle regioni), le competenze acquisite in modo non-formale e informale conformemente a quanto riconosciuto e certificato dall'Unione Europea in materia di formazione continua (Definizione del D.lgs. 10 settembre 2003 n. 276).

GRAN BRETAGNA

Formazione continua (Continuing Education)

Solitamente indica la formazione degli adulti fuori dall'università.

Formazione professionale continua (Continuing Vocational Training)

Si riferisce alla formazione degli adulti occupati. Non esiste un sistema di gestione della formazione professionale continua in Gran Bretagna e quindi non c'è un sistema nazionale per allocare i relativi finanziamenti. È principalmente finanziata dai datori di lavoro e le decisioni in materia sono normalmente a discrezione del datore di lavoro. La formazione è solitamente legata alle necessità dei datori di lavoro piuttosto che a quelle dei lavoratori.

Formazione degli adulti (Adult Education)

In Gran Bretagna con questo termine ci si riferisce alla tradizione liberale della formazione degli adulti, che non è legata all'occupazione. Comprende le attività ricreative e anche l'istruzione degli adulti e della comunità. Può essere fornita in istituti per la formazione ulteriore, tramite scuole (di solito, ma non esclusivamente, in corsi serali) o tramite organizzazioni come la Workers' Educational Association.

Formazione ulteriore (Further Education)

È parte del sistema educativo. Dopo il completamento dell'istruzione obbligatoria, a 16 anni, gli studenti possono iscriversi a istituti per la formazione ulteriore (talvolta conosciuti come istituti tecnici). Essi normalmente forniscono sia corsi di istruzione a indirizzo generale che corsi professionali. L'organico degli studenti è diversificato e potrebbe comprendere giovani che seguono corsi di studi accademici, corsi di formazione professionale o come lavoratori, o come studenti o come parte di un programma indirizzato ai disoccupati; e anche adulti che prendono parte alla formazione professionale continua, alla formazione degli adulti o del tempo libero. Gli istituti di formazione ulteriore spesso forniscono l'accesso ai corsi agli adulti che desiderano studiare all'università. Di recente alcuni di essi stanno anche fornendo il primo anno di istruzione superiore.

Parti sociali (Social Partners)

È un termine poco in uso in Gran Bretagna, anche se c'è un crescente dibattito sul concetto 'partnership sul lavoro'.

Finanziamento (Financing)

La formazione professionale iniziale è in parte finanziata dallo Stato, ma la formazione professionale continua è finanziata dai datori di lavoro. Alcuni programmi per adulti sono in parte finanziati dallo Stato, in particolare nel settore delle capacità di base. Questi sono solitamente forniti attraverso la formazione

degli adulti e della comunità piuttosto che attraverso l'occupazione. Tuttavia i sindacati stanno sviluppando programmi di formazione per una maggior occupabilità come servizio per loro membri dagli anni Novanta. Ciò è stato incrementato attraverso il ruolo attivo dei rappresentanti degli studenti sul posto di lavoro da quando hanno conseguito il diritto al 'time off' nell'aprile del 2003. Nel settore pubblico, l'idea che i lavoratori potrebbero avere diritto all'apprendimento è stata sviluppata, in particolare nel settore del Servizio Sanitario Nazionale dove i lavoratori privi di una qualificazione hanno diritto alle risorse per la formazione, che essi stessi identificano. Al di fuori del settore pubblico, il governo laburista ha fornito supporto per la formazione delle capacità di base garantendo il diritto allo studio per i lavoratori privi di una qualificazione occupazionale (a livello 2), così alcuni lavoratori stanno ottenendo l'accesso a questo tipo di formazione tramite il loro posto di lavoro.

Monitoraggio e valutazione (Monitoring and Evaluation)

Sono gli strumenti utilizzati dai dirigenti per monitorare la qualità della formazione all'interno delle aziende e anche attraverso il finanziamento delle agenzie alle quali essi hanno erogato finanziamenti per la formazione.

Certificazione (Certification)

Si riferisce al processo di conferimento di un certificato per le capacità acquisite. Sono molti gli enti che lo forniscono.

FRANCIA

Formazione degli adulti (Education des adultes)

Qualsiasi forma di apprendimento sistematico da parte di adulti che cercano di migliorare il proprio sviluppo in quanto individui. In Francia, la formazione degli adulti si riferisce a una tradizione che non è collegata all'occupazione. Può essere formale o informale. Riguarda le persone che stanno cercando di migliorare il loro livello generale di istruzione o di acquisire delle qualificazioni formali legate alle loro prospettive di occupazione. Comprende sia attività ricreative, sia la formazione degli adulti e della comunità. Può essere fornita all'interno del sistema di istruzione, attraverso corsi serali organizzati dalle autorità locali o tramite varie associazioni.

Formazione professionale (Formation professionnelle)

La formazione professionale si realizza in due diverse forme: la formazione professionale iniziale (*formation professionnelle initiale*), e la formazione professionale continua (*formation professionnelle continue*).

Formazione professionale iniziale (Formation professionnelle initiale)

È parte del sistema educativo. Riguarda i giovani. Dopo aver concluso la loro istruzione a indirizzo generale, i giovani possono iscriversi a istituti professionali (*enseignement professionnel et technique*) o entrare nel sistema dell'apprendistato.

Formazione professionale continua (Formation professionnelle continue)

Riguarda la formazione di adulti occupati o disoccupati. Alcuni autori distinguono la formazione per gli occupati da quella per i disoccupati, che è definita come formazione professionale degli adulti (*formation professionnelle des adultes*). Per gli adulti occupati si tratta di sistema molto formale amministrato congiuntamente da associazioni di datori di lavoro e da sindacati sia a livello nazionale che settoriale. La formazione è fornita all'interno delle aziende o da enti di formazione attraverso l'addestramento sul luogo di lavoro o tramite corsi. La formazione continua degli adulti occupati è finanziata dalle aziende. Per i disoccupati, la formazione professionale continua è finanziata dalle autorità statali e regionali.

Certificazione (Certification)

Si tratta del processo di assegnazione di un certificato formale. La maggior parte di questi certificati o diplomi è rilasciata dal Ministero dell'Educazione. Ma possono essere rilasciati anche da altri ministeri, come ad esempio quello del Lavoro o da organizzazioni accreditate gestite congiuntamente dalle parti sociali.

Certificazione dell'esperienza professionale (Validation des acquis de l'expérience)

Si tratta del processo di assegnazione di un certificato per le capacità acquisite sul luogo di lavoro. Ogni persona ha diritto di aver convalidate la propria esperienza acquisita al lavoro o nel tempo libero. Tale esperienza deve essere considerata in merito a qualunque diploma o certificato professionale.

Finanziamento (Financement)

La formazione professionale iniziale è principalmente finanziata dallo Stato. La copertura totale delle spese per la formazione professionale continua è fornita dallo Stato (50%), dalle imprese (42,9%), dalle autorità locali (9,4%) e dalle stesse persone (2,4%). I datori di lavoro finanziano la formazione tramite una tassa sul monte salari. Nel contratto collettivo del 2003 i rappresentanti dei datori di lavoro hanno concordato che il contributo finanziario delle aziende alla formazione professionale continua dovrebbe essere significativamente aumentato.

Valutazione (Evaluation)

Il governo e il parlamento francese elaborano e valutano la politica dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Essi promuovono costantemente la valutazione dell'impatto della politica di formazione sull'occupazione e sulla qualificazione della forza lavoro. Per esempio, la legge del 1993 sull'occupazione e sulla formazione ha istituito una valutazione con cadenza regolare (ogni tre anni) della regionalizzazione della formazione professionale che è diretta da una commissione congiunta.

Le autorità pubbliche nazionali francesi, tramite sia il Ministero del Lavoro che quello dell'Istruzione nazionale, sono principalmente responsabili dell'accreditamento a livello nazionale delle qualificazioni e dei diplomi professionali. Il Ministero del Lavoro è anche responsabile del controllo della qualità degli enti di formazione.

GERMANIA

Formazione continua (Weiterbildung)

Si tratta di un termine generale che si riferisce a tutte le forme e i tipi di formazione portati avanti dalle persone che abbiano un'istruzione formale a qualsiasi livello e che sono occupate; il termine indica la necessità di continui aggiustamenti alle condizioni di vita in continua evoluzione.

Si deve decidere tra formazione professionale continua, formazione continua a indirizzo generale e formazione continua politica.

Formazione professionale continua (CVT)(berufliche Weiterbildung)

Formazione continua addizionale alla formazione iniziale che è parte di un processo in corso progettato per assicurare che le conoscenze e le capacità di una persona siano collegate ai requisiti del suo lavoro e che siano costantemente adattate in conformità.

Si può distinguere tra *formazione ulteriore* (all'interno dell'azienda, della camera per la formazione ulteriore, delle disposizioni federali per la formazione ulteriore) *Riformazione Professionale e Tirocinio* (sul lavoro).

Formazione professionale (Berufliche Unterweisung)

La parte dell'istruzione professionale (iniziale e ulteriore) che offre le conoscenze e le capacità richieste per particolari occupazioni. La formazione professionale è solitamente fornita da organizzazioni che si trovano all'esterno del sistema "formale", mentre il contrario si verifica con l'istruzione professionale che fa parte del sistema formale.

Formazione degli adulti (Erwachsenenbildung)

Qualsiasi forma di apprendimento sistematico da parte di adulti che cercano di migliorare il proprio sviluppo, sia in qualità di individui che come membri della comunità. Può essere formale o non-formale. Le persone interessate a questo tipo di formazione stanno cercando di migliorare il loro livello generale di istruzione e di acquisire delle qualificazioni formali collegate alle loro prospettive di occupazione. La partecipazione degli adulti nell'istruzione non-formale punta principalmente a fornire loro conoscenza di base e anche formazione professionale in modo che si possano integrare o reintegrare nella vita lavorativa.

Formazione professionale (Berufsbildung)

Qualsiasi forma di educazione (iniziale e ulteriore) che prepari uno studente ad acquisire capacità e qualificazioni collegate a una occupazione specifica; può includere elementi di educazione a indirizzo generale.

Apprendimento formale (formelles Lernen)

Apprendimento tipicamente fornito da un'istituzione educativa o di formazio-

ne, strutturato (in termini di obiettivi di formazione, periodi di formazione o supporto formativo) e che ha come scopo la certificazione. L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista dello studente.

Apprendimento informale (informelles Lernen)

Apprendimento derivante dalle attività quotidiane relative a lavoro, famiglia o tempo libero. L'apprendimento informale è parte dell'apprendimento non-formale. Da un lato si tratta di apprendimento "en passant", che si verifica cioè incidentalmente e, dall'altro lato è un tipo di apprendimento auto-controllato o auto-organizzato al di fuori delle organizzazioni istituzionali. Si sviluppa in diretta relazione con le esperienze di vita al di fuori del sistema di istruzione formale.

Apprendimento non-formale (non-formelles Lernen)

Si riferisce ai percorsi istituzionali di apprendimento al di fuori del sistema tradizionale di istruzione e, di solito, non porta a certificati accettati a livello nazionale.

Parti sociali (Sozialpartner)

Si tratta dei due gruppi che rappresentano gli interessi dei datori di lavoro e dei lavoratori. I dialoghi tra le parti sociali si verificano su tre diversi livelli di disposizioni. Il primo livello (individuale) è quello tra lavoratore e datore di lavoro. Al secondo livello a interagire, iniziando il dialogo sociale, sono il "comitato di lavoro" delle parti interessate e il datore di lavoro. Al terzo livello si possono trovare i sindacati e le associazioni dei datori di lavoro.

Finanziamento (Finanzierung)

È il sostegno finanziario delle istituzioni formative o di coloro che prendono parte all'istruzione. Si deve dunque distinguere tra diversi modelli di finanziamento – operativo, individuale, pubblico e ufficiale.

Monitoraggio e valutazione (Qualitätssicherung und Evaluierung)

Il monitoraggio e la valutazione sono strumenti di controllo della qualità e di finanziamento della formazione continua. Il controllo e la supervisione da parte del governo possono attuarsi indirettamente all'interno del sistema, per esempio attraverso la registrazione delle istituzioni che si occupano di formazione continua, l'instaurazione di curricula obbligatori, per esempio nel caso dei programmi di formazione ulteriore, o di esami tramite l'ausilio di commissioni di esperti.

Certificazione (Zertifizierung)

1. un documento ufficiale che registra in modo formale le acquisizioni di ogni singolo studente.

-
2. la prova ufficiale di una qualificazione acquisita da un allievo o da uno studente in seguito al superamento di un esame o per dimostrare il completamento di un corso di formazione.

In inglese alcuni autori distinguono tra tre livelli di gerarchia per le acquisizioni accademiche:

- *laurea*: qualificazione universitaria completa (normalmente laurea o Master post-laurea o Ph.D - terzo livello di laurea per tutte le discipline, conferisce il dottorato) – per esempio il Bachelor of Arts (laurea in lettere) che normalmente implica 3 o 4 anni di studi.
- *diploma*: inferiore alla laurea (anche se può trattarsi di una qualifica post-laurea) – normalmente 1 o 2 anni di studi.
- *certificato*: livello più basso (acquisibile anche con un solo anno di studi).

Riconoscimento/Accreditamento (delle competenze)(Anerkennung von Kompetenzen)

1. Riconoscimento formale: il processo di conferimento alle competenze di uno status ufficiale,
 - attraverso l'ottenimento di certificati o
 - attraverso il conferimento dell'equivalenza, dei crediti, della validazione delle competenze;e/o
2. Riconoscimento sociale: il riconoscimento del valore delle competenze da parte degli attori economici e sociali.

Validazione dell'apprendimento informale (Validierung informellen Lernens)

In quanto opposta alla certificazione formale, la validazione dell'apprendimento formale si riferisce al processo di valutazione e riconoscimento di un'ampia gamma di capacità e competenze, sviluppate dalle persone nel corso della loro vita e in contesti diversi, per esempio attraverso l'istruzione, il lavoro e le attività ricreative. Non preclude una qualificazione formale.

Ci sono molti strumenti per misurare le diverse competenze.

UNGHERIA

Formazione degli adulti

È regolamentata dalla legge CI. del 2001 (la cosiddetta Legge sulla Formazione degli Adulti). In senso più ampio indica l'educazione delle persone che hanno raggiunto la maggiore età. In conformità alla Legge, le persone che accedono alla formazione degli adulti sono: coloro che hanno concluso il percorso di istruzione obbligatoria, fatta eccezione per gli studenti regolari.

Questo in conformità con la definizione dell'Ufficio Centrale di Statistica ungherese che considera la formazione degli adulti 'periodo di insegnamento per studenti che hanno oltrepassato l'età scolare nel settore dell'istruzione part-time'.

La formazione degli adulti ha quattro differenti forme:

- **Formazione degli adulti all'interno del sistema educativo:** ogni forma di istruzione regolata dalla Legge sull'Istruzione Superiore (Act LXXX of 1993 on Higher Education) e dalla Legge sulla Pubblica Istruzione (Act LXXIII of 1993 on Public Education). Si focalizza sull'ottenimento della qualificazione a livello elementare, secondario o terziario e/o della qualificazione professionale.
- **Formazione degli adulti al di fuori del sistema di istruzione:** è regolamentata dalla Legge sulla Formazione degli Adulti (Adult Education Act), dalla Legge sulla Formazione Professionale (Act LXXVI of 1993 on Vocational Training) e dalla Legge sull'Occupazione (Act IV of 1991 on Employment) e si tratta principalmente di formazione orientata al mercato del lavoro.
- **Formazione orientata al mercato del lavoro:** si basa sulla domanda del mercato del lavoro; lo scopo è assistere nel trovare un'occupazione o facilitare la conservazione di un'occupazione.
- **Corsi di istruzione a indirizzo generale e di lingue:** servono a supportare l'istruzione superiore e a rafforzare la posizione dei partecipanti sul mercato del lavoro.

L'educazione degli adulti ha quattro funzioni fondamentali:

- **Educazione iniziale:** per fornire la necessaria qualifica professionale per iniziare una carriera.
- **Formazione professionale:** conformemente alla domanda del mercato del lavoro e dei datori di lavoro, fornisce la formazione ulteriore necessaria per la carriera.
- **Formazione che agevola l'occupazione:** comprende la ri-formazione professionale e preventiva per evitare la perdita del lavoro.
- **Formazione ausiliaria:** comprende l'orientamento al lavoro e le tecniche di ricerca dell'occupazione, l'istruzione a indirizzo generale che promuovono la formazione ulteriore ecc.

Formazione formale

Formazione degli adulti all'interno del sistema educativo in aggiunta ai corsi regolari che forniscono le qualificazioni elencate nel Registro Nazionale delle

Qualificazioni (OKJ, vedi in seguito). Quest'ultima è inserita in questa categoria perchè questi tipi di formazione in genere utilizzano metodi di educazione formale.

Formazione non-formale

Ci sono due approcci principali per definire questa categoria:

- Si è utilizzato il termine per sottolineare che i metodi applicati sono flessibili e innovativi
- La letteratura ungherese la utilizza per sottolineare che lo scopo della formazione è la realizzazione di un certo livello di formazione e non l'ottenimento di una data qualifica professionale.

Formazione informale

Di nuovo ci sono due approcci principali per definire questa categoria:

- Si è utilizzato questo termine principalmente per la formazione sul luogo di lavoro e per tutte le esperienze condivise tra il personale.
- La letteratura ungherese adatta il manuale sull'educazione del 1996 dell'UNESCO e la definisce come un sinonimo di formazione comunicativa. Comprende corsi di lingue, insegnamenti di politica e filosofia.

Sistema formativo duale

Comprende un percorso di studi di 3-4 anni nei college e di 5-6 anni nelle università. Il loro metodo di insegnamento e i risultati ottenuti sono differenti:

- I college sono più orientati alla pratica e la qualificazione comprende un tirocinio di sei mesi in collaborazione con le Camere di Commercio. Le università forniscono una conoscenza più teorica e, in generale, non richiedono un tirocinio.
- I diplomi di laurea del college di solito hanno una reputazione inferiore a quelli dell'università, tuttavia, i laureati dei college necessitano di un periodo di inserimento più breve.

Parti sociali

Sono i due gruppi che rappresentano gli interessi dei lavoratori e dei datori di lavoro. Il dialogo tra le due parti può aver luogo a livello individuale, aziendale e, a un livello più elevato, tra sindacati e organizzazioni dei datori di lavoro. Le confederazioni principali e il governo costituiscono il Negotiate Council (consiglio per i negoziati), il forum tripartito principale per l'armonizzazione degli interessi.

Istituto nazionale per la formazione degli adulti (NFI)

Fondato dal Ministero del Lavoro e dell'Occupazione nel 2002, si occupa di:

- Sviluppo professionale e metodologico della formazione degli adulti
- Creazione e sviluppo di database sulla formazione degli adulti

-
- Coordinamento delle attività di ricerca nella formazione degli adulti
 - Servizi per la formazione degli adulti. Sviluppo dell'educazione ulteriore degli operatori della formazione degli adulti
 - Rafforzamento dei legami tra la formazione degli adulti, la pubblica istruzione, l'istruzione terziaria e l'istruzione a indirizzo generale
 - Collaborazione internazionale con le istituzioni dell'Unione europea che si occupano di formazione degli adulti
 - Gestione del Segretariato del Consiglio per l'Accreditamento della Formazione degli Adulti (Adult Education Accreditation Board – FAT-, vedi in seguito)

Monitoraggio e accreditamento

In conformità alla Legge sulla Formazione degli Adulti, le istituzioni di formazione che operano in questo settore sono obbligate a registrarsi presso i Labour Centres (Centri per l'Impiego) (nei nostri studi di caso si tratta degli Uffici del Registro) visto anche il loro ruolo nella registrazione e nella gestione delle questioni riguardanti la disoccupazione). Una volta la registrazione aveva luogo presso il **National Public Education Assessment and Examination Centre - OKÉV** (Centro Nazionale di Valutazione e Esame della Pubblica Istruzione) che rilasciava alle organizzazioni di formazione il cosiddetto “numero OKÉV”.

Il processo di accreditamento è orientato ad assicurare la qualità. Questo è gestito dall'**Adult Education Accreditation Board - FAT** (Consiglio per l'Accreditamento dell'Educazione degli Adulti) che opera sotto l'egida del Ministero del Lavoro e dell'Occupazione. Il processo di accreditamento serve a:

- Informare e proteggere i diritti di chi partecipa alla formazione degli adulti
- Fornire ai partecipanti la garanzia che l'istituto di formazione abbia i mezzi necessari per fornire un certo livello di qualità della formazione e che operi in conformità alla Legge sull'Educazione degli Adulti.
- Il Consiglio per l'Accreditamento dell'Educazione degli Adulti serve anche a creare dei provvedimenti trasparenti per il controllo del mercato dei servizi della formazione degli adulti

Il Consiglio rilascia l'accREDITamento per l'organizzazione e il programma, quest'ultimo solo alle istituzioni che hanno ricevuto il primo. Il Consiglio si compone di 17 membri che provengono da: ministeri, chiese, camere, parti sociali, autorità locali e organizzazioni professionali di educazione degli adulti.

Registro nazionale della formazione (OKJ)

Le professioni elencate in questo Registro sono riconosciute e accettate a livello nazionale. Attualmente esso contiene più di 800 professioni, la maggior parte delle quali prevede come prerequisito un **Certificato Generale di Istruzione** (General Certificate of Education) (ottenibile da persone che hanno concluso la scuola secondaria a indirizzo generale o professionale). Il

ruolo principale del Ministero del Lavoro e dell'Occupazione è fissare i requisiti degli esami relativi alle professioni inserite nel Registro così da orientare la formazione degli adulti per queste professioni (circa l'80% delle formazioni nel settore della formazione degli adulti sono le cosiddette OKJ-trainings, è però necessario aggiungere che, presso le aziende, c'è una tendenza a 'dissimulare' la formazione in forma di conferenze per evitare certi obblighi relativi alla formazione).

Istituto per la formazione di base e continua per i lavoratori del settore sanitario (ETI)

L'istituzione opera sotto l'egida del Ministero della Sanità ed è l'ente principale di formazione del settore sanitario. Questa professione, in modo simile a molte altre (per esempio le professioni sociali) richiede che i lavoratori di questo settore prendano continuamente parte a corsi di formazione e ricevano crediti (60 o 80 in periodi di 5 anni in conformità al livello di qualificazione) conformemente a quanto segue. Lo schema fornisce una buona panoramica delle varie forme di educazione degli adulti accettate a livello nazionale e centrale e anche del modo in cui esse sono predisposte:

- *Corsi di formazione professionale continua*: il corso fornisce conoscenze pratiche e teoriche su materie specifiche per la professione. Questo tipo di formazione vale tra i 30 e i 50 crediti, comprende almeno 30 lezioni e si conclude con un esame.
- *Corso professionale di sviluppo personale*: serve a migliorare la conoscenza professionale individuale dei partecipanti e può assumere, per esempio, la forma di discussione dei casi e di gruppi di supervisione. Deve prevedere almeno 25 lezioni e vale tra i 25 e i 35 crediti.
- *Conferenza professionale*: evento che include almeno 5 presentazioni sulle politiche sociali, la protezione dei bambini, l'assistenza ai bambini e il social care. Questi programmi valgono da 5 a 10 crediti.
- *Viaggi di studio nazionali e all'estero*: programmi che hanno come obiettivo la condivisione di esperienze, l'apprendimento delle buone pratiche o l'analisi di una determinata materia. Valgono da 10 a 20 crediti. *Workshop*: serie di eventi che comprende almeno sei incontri all'anno per discutere determinati argomenti inerenti la professione. La partecipazione ad almeno quattro di essi conferisce da 10 a 20 crediti.

Apprendimento lungo tutto l'arco della vita (celoživotní vzdělávání)

Si tratta di un processo costante di formazione intenzionale e di apprendimento non intenzionale in tutte le fasi della vita di un individuo. L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita fornisce all'individuo la possibilità di istruirsi e di apprendere in differenti fasi del proprio sviluppo personale, in rapporto alle proprie possibilità, interessi e necessità. Nel quadro dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita si distingue tra **formazione iniziale** e **formazione ulteriore**. La **formazione ulteriore** comprende l'**educazione non-formale** e **informale**.

Formazione iniziale (primární vzdělávání)

Si realizza negli asili infantili, nelle scuole elementari, medie, superiori professionali e nelle scuole elementari a indirizzo artistico, nelle scuole di lingue con certificato di abilitazione statale e nelle università. Funzione, scopo, contenuti, metodi e percorsi per la formazione iniziale sono definiti e stabiliti a livello legislativo. La formazione iniziale è regolamentata dalla legge n. 561/2004 sull'istruzione pre-scolare, elementare, media, superiore professionale e altri tipi di istruzione, dalla School Act (Legge sulla Scuola), dalla legge n. 111/1998 Col., sulle università con l'eccezione delle legislazioni relative alla formazione ulteriore. La formazione iniziale è la base per la qualificazione dei formati ed è condizione per la formazione ulteriore.

Formazione ulteriore (další vzdělávání)

Fa parte dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Si tratta di un complesso sistema di attività formative organizzate istituzionalmente e anche individualmente al di fuori dell'ambito della formazione iniziale che:

- integrano, approfondiscono o incrementano la attuale qualificazione o
- sviluppano le conoscenze e le capacità, valutano le attitudini, gli interessi e le altre qualità personali e sociali necessarie per un impegno completo sia sul lavoro che nella vita extra-lavorativa.

I risultati della formazione, in conformità alla prima parte acquisita nell'ambito della formazione ulteriore, possono essere accettati per ricevere un livello di educazione alle condizioni stabilite dalla School Act.

La formazione ulteriore può essere fornita tramite:

- a) corsi di formazione ulteriore,
- b) diretta esperienza lavorativa,
- c) preparazione senza assistenza.

* Termini usati nella bozza di legge sulla formazione ulteriore.

Educazione non-formale (neformální vzdělávání)

Si tratta della formazione fornita al di fuori del sistema dell'educazione iniziale in corsi di formazione ulteriore e non è possibile ottenere un livello di istruzione con un diploma acquisito con questo tipo di formazione. Si incentra su gruppi variabili di popolazione e a fornirla sono differenti istituzioni (istituzioni per la formazione degli adulti, centri per la formazione lungo tutto l'arco della vita, aziende, istituzioni culturali, club, associazioni o anche scuole e istituzioni scolastiche e così via).

Educazione informale (informální vzdělávání)

È un processo di acquisizione di conoscenze, capacità e posizioni derivanti dall'esperienza quotidiana, dall'ambiente e dai contatti. Si tratta di un'educazione di tipo non-istituzionale, che si verifica all'interno della famiglia, tra amici, sul luogo di lavoro, nel tempo libero, guardando la televisione o ascoltando la radio e così via.

A differenza del sistema di formazione iniziale o di quello della formazione non-formale, la formazione informale non è organizzata né sistematizzata e non è coordinata a livello istituzionale.

Formazione degli adulti: (vzdělávání dospělých)

- **Processo educativo.** Il termine formazione degli adulti può essere usato per definire in generale la formazione della popolazione adulta e comprende tutte le attività educative come l'educazione scolastica degli adulti (acquisizione di un livello di istruzione) o la formazione ulteriore e quella degli anziani. Si tratta di un processo di mediazione determinata, mirata e sistematica, di acquisizione e di miglioramento delle abilità, delle conoscenze, delle capacità, delle abitudini, degli standard di valori e del comportamento delle persone che hanno completato il percorso scolastico e la formazione professionale e sono entrate nel mondo del lavoro.
- **Sistema educativo.** Si tratta di un sistema che include sia le attività di formazione organizzate a livello istituzionale sia la formazione individuale (autoformazione), che sostituisce, amplia, migliora, innova, modifica o altrimenti arricchisce la formazione iniziale degli adulti che di proposito e intenzionalmente sviluppano conoscenze e capacità, valori, hobby e altre qualità personali e sociali. Semplificando, talvolta il termine "formazione degli adulti" è sostituito da quello "formazione ulteriore".

Formazione professionale (odborné vzdělávání)

Forma base di preparazione per una professione – a livello non-universitario - che include orientamento professionale e preparazione all'apprendistato, e quindi fornisce ai giovani una qualificazione professionale riconosciuta. Il sistema di preparazione alla professione è fornito da scuole professionali di livello intermedio e scuole di apprendistato.

Qualificazione professionale o solo qualificazione (odborná kvalifikace)

All'interno della legge che regola la formazione ulteriore è specificata come l'abilità professionale confermata di una persona di praticare una certa attività lavorativa o un gruppo di attività lavorative nell'ambito di una certa professione, come descritta dal sistema nazionale delle professioni. La qualificazione può essere ottenuta o nell'ambito della formazione iniziale o in quello della formazione ulteriore o combinando le due possibilità. La legislazione distingue tra qualificazione completa e parziale.

Riqualficazione (rekvalifikace)

Si tratta dello status giuridico di quell'educazione che non comporta l'acquisizione di un livello di istruzione o a una vera e propria laurea nell'ambito di un programma di studi accreditato presso un'università all'interno del sistema di educazione iniziale. Questa regolamentazione giuridica si rivolge direttamente ai bisogni del mercato del lavoro e si basa sulla qualificazione e sulle condizioni di salute di coloro che stanno cercando nuove opportunità di lavoro in posti adeguati.

Sistema nazionale per le qualificazioni (Národní soustava kvalifikací)

Si tratta di un registro nazionale pubblico gestito dall'Istituto Nazionale per la Formazione Professionale e si occupa di tutte le qualificazioni, complete e parziali, come distinte e riconosciute nella Repubblica Ceca, con (tra le altre) le seguenti specifiche per ogni qualificazione: nome della qualificazione, standard della qualificazione, standard di valutazione, rapporto con altre qualificazioni e con il Registro Nazionale delle Professioni, lista delle persone autorizzate a verificare l'acquisizione di determinate qualificazioni parziali, ammontare finanziario pagato alle persone autorizzate per l'esame di acquisizione di determinate qualificazioni parziali.

Consiglio nazionale per le qualificazioni (Národní rada pro kvalifikace)

Nella legge che regola la formazione ulteriore è indicato come ente consultivo del governo Ceco per il settore delle qualificazioni. Il Consiglio si occuperà in particolare del coordinamento dello sviluppo del sistema nazionale delle qualificazioni, parteciperà alla stesura degli standard di qualificazione e di valutazione, discuterà tutti gli temi correlati allo sviluppo del sistema nazionale delle qualificazioni e alla loro messa in opera e valuterà, deciderà e commenterà in merito a ogni altro tema relativo alla formazione ulteriore sottopostogli dal Ministero per l'Educazione o dal governo.

Standard di qualificazione (kvalifikační standard)

Si tratta di una specifica standardizzata di qualificazione in conformità alla legge sulla formazione ulteriore, una descrizione strutturata delle capacità professionali (composta da conoscenza teorica o da esperienza pratica) di una persona, che costituisce i requisiti raccomandati per la pratica vera e propria di

una certa attività lavorativa o di un gruppo di attività lavorative nell'ambito di una data professione, specificata dal Sistema Nazionale delle Professioni e dal sistema integrato delle posizioni lavorative.

Standard di valutazione (hodnotící standard)

Forniranno, in conformità alla Legge sulla formazione ulteriore, una descrizione standardizzata delle abilità speciali o professionali, la cui acquisizione necessiterà di essere comprovata tramite un esame così che possa essere rilasciata una certificazione che corrisponda a una qualificazione parziale come specificato dallo standard della qualificazione.

Professione/i (povolání)

Attività socialmente utili realizzabili nel mercato del lavoro e fornite da lavoratori con preparazione specifica. La loro struttura è determinata dal livello di divisione del lavoro. Anche la preparazione per l'effettivo conseguimento della professione è variamente strutturata in conformità con i requisiti della professione per il livello delle conoscenze e delle capacità.

Occupazione (zaměstnanost)

Attiva partecipazione dei cittadini abili al lavoro in un'attività economica comune dove le persone abili al lavoro appartengono a una fascia d'età (per la maggior parte tra i 15 e i 65 anni) nella quale è effettuata un'attività economica in conformità alle usanze di un dato paese. L'occupazione è indirizzata a stabilire un equilibrio tra i posti di lavoro disponibili e la relativa richiesta ed è orientata verso un uso produttivo delle risorse della forza lavoro e verso il diritto al lavoro del cittadino.

Occupabilità (zaměstnanost)

Sinossi di competenze in aree concrete di conoscenze e di capacità che mettano l'individuo in grado di avere successo nel mondo del lavoro. Oltre alle conoscenze e alle inclinazioni per le capacità quindi, essa include anche la determinazione relativa alla forza vitale, allo spirito di iniziativa, alla fiducia nelle proprie capacità e all'ambiente sociale e familiare. L'occupabilità è anche una questione sociale accompagnata da una costante promozione di nuove idee, tendenze, processi, diffusione, ecc.

GLOSSARY

Report 2





Volume 1 - GUIDE FOR DECISION-MAKERS

Contents

Introduction	215
--------------------	-----

SYSTEM-RELATED DEFINITION (See the previous text in two languages)

TERMINOLOGY

Italy	221
Great Britain	222
France	224
Germany	226
Hungary	229
Czech Republic	233



INTRODUCTION

The Leonardo da Vinci project – GO.C.E.T. called “The relevance of the social partners and public authorities in managing VET systems” has set the following objectives:

- To improve the quality of continuous vocational training by identifying means to assess the skills acquired outside the formal training system, recognizing and validating skills that contribute to increasing the adaptability to organizational and technological changes;
- To identify good practices in continuous training, explicitly referring to the implementation of a system for acquiring, enhancing and transferring the contents of non-formal and informal learning;
- To promote social dialogue as an additional instrument necessary to increase social investments in human resources, fight the risk of social exclusion and favour a knowledge-based society.

This project saw the participation of: France, Germany, Great Britain, Italy, the Czech Republic and Hungary. Switzerland participated in the project as silent partner.

Activities have been grouped into five phases:

- *First phase*: work planning and division
- *Second phase*: analysis of national cases
- *Third phase*: comparison of experiences
- *Fourth phase*: preparation of outputs
- *Fifth phase*: dissemination of results

The *first phase* of the project focussed on the planning and definition of instruments able to identify the general outline of the practices of validation and certification of non-formal and informal learning in the framework of continuous education¹. It also helped establish a method for the analysis and the choice of the specific cases; it focussed on sharing a glossary, defining a national and a comparative research framework and preparing a website of the project.

The *second phase* was devoted to the analysis of three national cases by each partner, after defining a common research methodology. This type of research focussed on the analysis of the procedures for the validation and certification of skills by institutions and social partners and of the learning processes on the workplace in three occupational sectors as defined in their widest meaning: *social care, information technologies and hospitality*.

¹ The definition of *continuous education* adopted within the research is the same used in European documents, which use this expression for all kinds of education following that initial. This broad definition has been chosen in order to satisfy the various meanings of the terms adopted in each national context of the partnership.

The *third phase* compared the experiences and the results derived from empirical research, paying particular attention to the role of institutions and social partners in acknowledging and validating non-formal and informal learning. During this phase the peculiar features of this empirical analysis were identified in order to prepare and formulate hypotheses of good practices. Each partner then shared the results of this research work with their national institutions and social partners.

The *fourth phase* focussed on the preparation of the final outputs of the project through the review of the case studies, the preparation of a general catalogue on case studies and a catalogue of good practices. A glossary was then drawn up. It is divided into two parts, one dedicated to the so-called “system-related definitions” and one which is more terminological in nature. Finally a “guide for decision-makers” was prepared, including indications for all stakeholders on the strategies to obtain and validate also informally learnt skills. The fourth and fifth phase took place simultaneously.

The *fifth phase* is related to the dissemination of the results of this research work in each participating country.

The work carried out during each phase was complemented by the following:

- Accomplishment of a website where the project outputs have been gradually entered, creating a permanent connection between the partners. The website, www.leonardo-gocet.info, is a precious source of material for those willing to have information on the project, examine the outputs, know the partners of the project and have access to several links.
- Drawing up and application of a quality plan based on periodical progress assessments. This made it possible to continuously monitor the progress of the project and at the same time highlight the strengths and the weak points at different stages, thereby allowing for timely interventions to face problems and difficulties or to implement proposals and suggestions put forward by partners in relation to working methods, activities, outputs and the quality of exchanges between different partners.

The meetings between partners during the project were organized in:

- Rome (I), March 22-23, 2004
- Prague (CS), May 27-28, 2004
- Jena (D), October 21-22, 2004
- Birmingham (UK), March 4-5, 2005
- Rome (I), April 28-29, 2005

The work carried out during the different stages led to the drawing up of five reports related to the different activities and expected outputs, in particular:

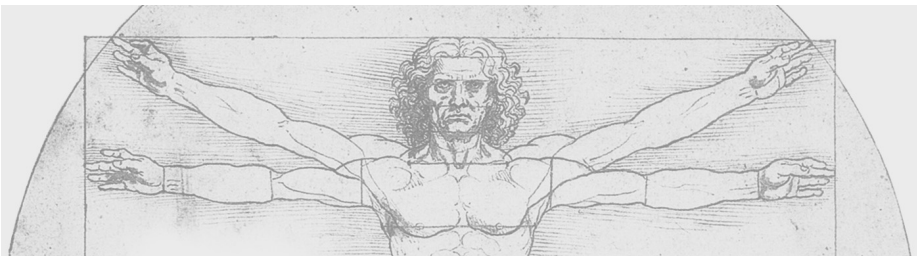
- **Report 1:** analysis of the national systems of continuing educational and

-
- training systems in each country participating in the project, with special emphasis on the features of the system of continuing vocational training, the role of institutions and social partners, the funding of continuing education and monitoring and assessment of training and education.
- **Report 2:** definition of the terms used in each participating country in relation to the characteristics of the system of continuing vocational training, the role of the institutions and social partners, the funding system, the monitoring and assessment of educational and training activities. Definition of the main terms related to continuing vocational training in each country involved in G.O.C.E.T.
 - **Report 3:** analysis of three national cases in each country participating in this project in relation to on-the-job-learning and the role of institutions and social partners in acknowledging and validating skills obtained in non-formal and informal way. The sectors chosen to analyse workplace learning were: *social care* in Great Britain and France, *information technology* in Germany and Switzerland and tourist-hotel sector (*hospitality*) in Italy and Hungary. This latter country carried out a further case study on permanent training for disabled people. The Czech Republic chose to focus its case study on the role of social partners and institutions in acknowledging skills in three different regions.
 - **Report 4:** preparation of a catalogue of good practices after identifying the main features derived from the empirical analysis of the national cases and relating to the formulation of hypotheses of good practices according to the definition hereof previously decided upon. Starting from a thorough analysis of the results thus obtained some general hypotheses were formulated.
 - **Report 5:** drawing up of a guide for decision-makers. The guide is based on the analysis of the national systems and of the empirical case studies and is meant to provide indications and recommendations in the area of on-the-job learning and recognition and validation of skills.

This report, “Glossary”, is the **second** one and aims at identifying a common terminology to define a glossary shared among the Partners. The glossary consists in two main sections; the first one presents (in Italian too) the definitions related to the educational systems of each Country with reference to the characteristics of the continuing vocational learning system, to the role of the institutions and of the social parties, to the financing system for the continuing learning, to the monitoring and assessment of the educational activities. In the second one, instead, each partner gives a definition of the more important terms related to the continuing vocational training with the terminological meaning peculiar of the Country of origin. Such option appeared functional to the comprehension of the system of each Country, by avoiding confusion deriving from the use of analogous terms with different meanings.



TERMINOLOGY





ITALY

Adult Education (formazione degli adulti)

Any form of learning by adult; it includes formal way of education and vocational training, non formal educational opportunities (for example cultural or social activities) for adult citizens, in order to increase possibilities of participation to the social and professional life, through improvement and adaptation of the competences and knowledge tied to work and social life.

Continuing Vocational Training (Formazione continua)

This refers to the training of adults in employment and aims to the increase, improvement, adaptation and specialization of their competences and consequently to give more competitiveness of companies and/or organizations where they work. Formative way can be managed and realized directly by the company for own workers or by out subjects as formation's agencies. National normative provides interventions of continuing training also for: workers of vocational training; workers in redundancy funds; workers in mobility; entrepreneurs; autonomous workers; cooperative members.

Competence (Competenza)

Structural set of knowledge and abilities, normally concerning to specific professional figures, obtainable through vocational formative way, and/or working experiences, and/or self-formation, evaluable also as formative credits (definition of DM the 31 may 2001, n. 174 Certification in system of vocational training).

Formative credit (Credito formativo)

Value, given to the competences acquired in every way, that can be recognised for introduction in education way or vocational training, producing personalization or reduction of the period (definition of DM the 31 may 2001, n. 174 Certification in system of vocational training).

Recognition of competences (Riconoscimento delle competenze)

Process to granting official status to individual competences.

Certification of competences (Certificazione delle competenze)

Process, based on recognition of competences, which records the achievement of an individual from a legitimate institutional subject.

Formative record-book (Libretto formativo del cittadino)

Personal document of worker which records competences acquired during training in apprenticeship, in introduction contract, specialistic training and continuing vocational training done during professional life (by accredited subjects from regions), competences acquired in non formal and informal way in accordance with Union European in matter of continuing learning as long as recognised and certificated. (Definition of D.L. the 10 september 2003, n. 276).

GREAT BRITAIN

Continuing Education

Usually refers to adult education/extra –mural departments of universities.

Continuing Vocational Training

This refers to the training of adults in employment. There is no formal system governing CVT in Great Britain, so there is no national system for allocating funding to it; it is paid for primarily by the employer; and decisions relating to it are normally at the discretion of the employer. The training provided is normally linked to the employers' needs, rather than the employees' needs.

Adult Education

In Great Britain, adult education refers to the liberal tradition of adult education, which is not linked to employment. It includes leisure activities as well, adult and community education. It may be provided within further education colleges, through schools (usually but not solely through evening classes) or through organisations such as the Workers' Educational Association.

Further Education

Part of the Education system. After completing compulsory school at age 16, students can enrol in colleges of further education (sometimes known as technical colleges). They normally provide general education courses as well as vocational courses. The student body is diverse and could include young people following academic courses of study, vocational training courses either as employees, as students or as part of a programme aimed at the unemployed; as well as adults undergoing CVT, adult or leisure education. Further education colleges often provide access courses for adults wishing to study at university. Recently, some are providing the first year of higher education study as well.

Social Partners

This is a term which is not widely used in Great Britain context, although there is a growing discussion of 'partnership at work' as a concept.

Financing

Initial vocational training is partly funded by the state but CVT is funded by employers. Some programmes aimed at adults are partly funded by the state, in particular in the basic skills area. These usually provided through adult and community education rather than through employment. However, trade unions have been developing training programmes for wider employability as a service to members since the 1990s. This has been boosted with the developing role of union learning representatives in the workplace since they were

awarded rights to 'time off' from work for their duties in April 2003. In the public sector, the idea that workers should have an entitlement to learning has been developed, particularly in the National Health Service where workers without a professional qualification have an entitlement to resources for training, which they identify themselves. Outside the public sector, the Labour government has provided support for basic skills training through the piloting of an entitlement to paid educational leave for workers without an occupational qualification (at level 2), so some workers are gaining access to this type of training through the workplace.

Monitoring and evaluation

These are tools used by managers to monitor the quality of training within companies and also by funding agencies, where they have provided funding for training.

Certification

this refers to the process of awarding a certificate for skills acquired. There are a large number of bodies which provide this.

FRANCE

Adult Education (Education des adultes)

Any form of systematic learning by adults who seek to improve their development as individuals. In France, adult education refers to a tradition which is not linked to employment. It may be formal or informal. It concerns persons who are seeking to improve their general education level or to acquire formal qualifications related to their employment prospects. It includes leisure activities as well, adult and community education. It may be provided within the educational system, through evening classes organised by local authorities or through various associations.

Vocational Training (Formation professionnelle)

Vocational training has two different forms: the vocational initial training (*formation professionnelle initiale*), and the continuing vocational training (*formation professionnelle continue*).

Vocational initial training (Formation professionnelle initiale)

This is part of the Educational system. It concerns young people. After completing their general education young people can enrol in vocational colleges (*enseignement professionnel et technique*) or within the apprenticeship system.

Continuing Vocational Training (CVT) (Formation professionnelle continue)

This refers to the training of adults in employment or unemployed. Some authors distinguish training for employees and training for unemployed which is called adult vocational training (*formation professionnelle des adultes*). For adults in employment, it is a very formal system governing jointly by employers' associations and trade unions both at national and sector level. The training is provided within companies or in training bodies through on the job training or courses. Continuing vocational training for adult in employment is funded by companies. For the unemployed, CVT is funded by state and regional authorities.

Certification (Certification)

This refers to the process of awarding a formal certificate. Most of these certificates or diplomas are delivered by the ministry of Education. But they also can be delivered by others ministries, as the Labour one, or by accredited organisations jointly managed by social partners.

Certification of vocational experience (Validation des acquis de l'expérience)

This refers to the process of awarding a certificate for skill acquired on workplace. Every person has the right to have his or her work or leisure experience validated and counted towards any vocational diploma or certificate.

Financing (Financement)

Initial vocational training is mainly funded by the state. Total expenditure for CVT is shared between the State (50%), the enterprises (42,9%), local authorities (9,4%) and individuals (2,4%). Employers are funding training through a tax imposed on the total wage bill. In the 2003 collective agreement, employers' representatives agreed that the company's financial contribution to CVT should be significantly increased.

Evaluation (Evaluation)

The French government and parliament elaborate and evaluate policy on life-long learning. They steadily initiate evaluation of the impact of training policy on employment and work force qualification. For instance, the 1993 law on employment and training set up a regular evaluation (every 3 years) of the regionalization of vocational training which is leading by a joint committee. The French national public authorities, both through the Ministry of labour and the Ministry of National Education, are mainly responsible for accrediting nationwide vocational qualifications and diploma. The Ministry of Labour is also responsible for controlling the quality of training bodies.

GERMANY

Continuing Education (Weiterbildung)

A comprehensive term referring to all forms and types of education pursued by persons who have formal education at any point and who entered employment; the term points to the need for continuous adjustment to the ever-changing conditions of life.

One has to decide between continuing vocational training, general continuing training and the political continuing training.

Continuing Vocational Training (CVT) (berufliche Weiterbildung)

Continuing training supplementary to initial training which is part of an ongoing process designed to ensure that a person's knowledge and skills are related to the requirements of his/her job and are continuously adapted accordingly. One can distinguish between *Further training* (within the company, chamber further training, federal regulations for further training) *Retraining* and *Induction* (on the job).

Vocational Training (Berufliche Unterweisung)

The part of vocational education (initial and further education) that offers the special vocational knowledge and skills required for particular occupations. Vocational training usually is offered by organizations, which are outside the "formal" system, while the opposite happens with vocational education, which is included in the formal system.

Adult Education (Erwachsenenbildung)

Any form of systematic learning by adults who seek to improve their development as individuals and as members of the community. It may be formal or non-formal. Persons studying in formal adult education are seeking to improve their general education level and to acquire formal qualifications related to their employment prospects. The participation by adults in non-formal education aims primarily to provide them with basic knowledge, as well as some vocational training so that they can be integrated or reintegrated into working life.

Vocational Education (Berufsbildung)

Any form of education (initial and further education) that prepares a student to acquire skills and qualifications related to a specific occupation; it may include elements of general education.

Formal Learning (formelles Lernen)

Learning typically provided by an education or training institution, structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and leading to certification. Formal learning is intentional from the learner's perspective.

Informal Learning (informelles Lernen)

Learning resulting from daily life activities related to work, family or leisure. Informal learning is part of non-formal learning.

On the one hand it is learning “en passant”, which happens incidentally and on the other hand conscious self-controlled or self-organised learning away from institutional organisations. It develops in direct relationships with life experiences outside the formal education system.

Non-formal Learning (non-formelles Lernen)

It refers to institutional ways of learning outside the traditional education system and usually does not lead to a nationally accepted certificate.

Social Partners (Sozialpartner)

This are two groups deputizing the employees and employers interests. The social partners dialogue takes place on three different levels of regulation. The first (individual) level is between the employment parties (employee, employer). On the second level of the company’s decision-making and negotiation processes the company’s parties “work committee” and employer start the social dialog. And on the third level one can find the trade unions and the employer’s associations.

Financing (Finanzierung)

This is the financial support of educational institutions or participants in education. So one has to distinguish between different models of funding – the operational, individual, the public and the official financial support.

Monitoring and Evaluation (Qualitätssicherung und Evaluierung)

Monitoring and Evaluation are tools to control quality and funding of CVT. Governmental Control and supervision can be performed indirectly within the system, e. g. through the registration of CVT institutions, the establishing of binding curricula for example in the case of further education programs or examination by the help of established committees of experts.

Certification (Zertifizierung)

1. An official document, which formally records the achievements of an individual learner.
2. The official proof of a qualification acquired by a pupil or student after passing an examination or to testify the completion of a course of training.

In English some authors distinguish between three levels of hierarchy for academic awards:

- *degree*: full university (normally graduate but also post graduate Masters or Ph.D) qualification – e.g. Bachelor of Arts-normally entails 3 or 4 years study.

-
- *diploma*: inferior to a degree (even though it can be a post-graduate qualification) – 1 or 2 years study normally.
 - certificate: lowest level (can be just 1 year study).

Recognition/Accreditation (of competences) (Anerkennung von Kompetenzen)

- Formal recognition: the process of granting official status to competences, either
 - by awarding certificates or
 - by granting equivalence, credit units, validation of gained competences; and/or
- Social recognition: the acknowledgement of the value of competences by economic and social stakeholders.

Validation of Informal Learning (Validierung informellen Lernens)

As opposed to formal certification, validation of informal learning refers to the process of assessing and recognizing a wide range of skills and competences, which people develop through their lives and in different contexts, for example through education, work and leisure activities. It does not rule out a formal certification. There are variety of instruments to measure the different competences.

HUNGARY

Adult education

It is regulated by the CI. Act of 2001 (the so-called Adult Education Act). In a wider sense it means the education of persons having reached their majority. According to the Adult Education Act, the persons to enter into adult education are:

- Those who finished compulsory education except for regular students.

This is accordance with the definition of the Hungarian Central Statistical Office that considers adult education ‘teaching time for students past school age in part-time education’.

Adult education has 4 different forms:

- **Adult education within the educational system:** every form of education that is regulated by the Higher Education Act (1993 LXXX.) and the Public Education Act (1993. LXXIII.) and is aimed at the obtainment of elementary, secondary or tertiary qualification and/or professional qualification.
- **Adult education outside of the educational system:** is regulated by the Adult Education Act, the Vocational Training Act (1993. LXXVI.) and the Employment Act (1991. IV.) and it principally consists of labour market-oriented trainings.
- **Labour market-oriented trainings:** based on the demands of the labour market, these are to assist in finding employment or facilitate the retention of employment.
- **General education and language courses:** are to support further education and strengthen the labour market position of the participants.

Also, adult education has 4 fundamental functions:

- **Initial education:** is to provide a professional qualification necessary for starting one’s career.
- **Continuing vocational training:** according to the demands of the labour market and the employers, it provides further education necessary for one’s career.
- **Trainings facilitating employment:** these include retraining and preventive education to avoid job loss.
- **Auxiliary education:** these include job orientation and job-seeking techniques, general education that promote further education etc.

Formal education

Adult education within the educational system plus regular courses that provide qualifications listed in the National Training Register (OKJ, see below). We put the latter in this category because these trainings are generally using formal methods of education.

Non-formal education

There are 2 major approaches to define this category:

- We used this term to emphasize that the methods applied here are flexible and innovative;
- The Hungarian literature uses it to emphasize that the aim of the training is the accomplishment of a certain level of education and not the obtainment of a certain professional qualification.

Informal education

Again, there are 2 major approaches to define this category:

- We mainly used this term for on-the-job trainings and every means of experience sharing among the staff;
- The Hungarian literature adapts the 1996 UNESCO Handbook on Education and finds communicative education as a synonym. This includes language courses, the teaching of politics and philosophy.

Two-tier higher education system

Comprising the 3-4-year long education at colleges and the 5-6-year long education at universities. Their method of teaching and their outputs are different according to the followings:

- Colleges are more practice-oriented and the qualification includes a 6 months long internship in collaboration with the Chambers. Universities provide a more theoretical knowledge and generally do not require internship.
- College degrees generally have lower reputation than university degrees, however college graduates need a shorter period of induction.

Social partners

The two groups representing the interests of employees and employers. The dialogue between the two parties may take place at individual, company and the highest regular level that means the trade unions and the employer's associations. The biggest confederations of these organizations along with the Government constitute the Negotiate Council, the highest tripartite forum for the harmonization of interests.

National Institution of Adult Education (NFI)

Founded by the Ministry of Labour and Employment in 2002, the NFI deals with the following issues:

- Professional and methodological development of adult education
- Creation and development of databases concerning adult education
- The coordination of research activities in adult education
- Adult education services. The development of further education of adult education trainers
- The strengthening of the links between adult education, public education, tertiary education and general education

-
- International cooperation with adult education institutions of the European Union
 - The running of the Secretariat of the Adult Education Accreditation Board (FAT, see below).

Monitoring and accreditation

According to the law of Adult Education training institutions working in this field are obliged to register themselves at the Labour Centres (in our case studies, we called these as Registry Offices as well according to their role in the registration and handling of unemployment issues). Formerly this registration took place at the **National Public Education Assessment and Examination Centre (OKÉV)** that gave the training organizations the so-called OKÉV number.

The accreditation process addresses the issue of quality assurance. This is handled by the **Adult Education Accreditation Board (FAT)** that works under the Ministry of Labour and Employment. The accreditation process is to:

- Inform and protect the rights of the participants of adult education
- Provide guarantee for the participants that the training institution has all the necessary means to provide a certain level of quality in education and that it operates according to the law of Adult Education.
- The FAT is also to create transparent regulations to control the market of adult education services

The Board is to give organizational and programme accreditation, the latter only for institutions that received the former. The Board has 17 members from the following forums: ministries, churches, chambers, social partners, local authorities and adult education professional organizations.

National Training Register (OKJ)

The professions listed in this register are recognized and accepted nation-wide. Currently there are more than 800 professions in the list and most of them require a **General Certificate of Education** (available to secondary general and secondary vocational school finalists) as a prerequisite. The prevailing Minister of Labour and Employment is to determine the requirements of examinations concerning the OKJ professions thus orientating adult education of these professions (around 80% of the trainings in adult education are so-called OKJ-trainings, but we must add that at companies there is a tendency to 'disguise' trainings under conferences in order to avoid certain obligations regarding trainings).

Institute for Basic and Continuing Education of Health Workers (ETI)

The institution operates under the Ministry of Health and is the central body of education in the health profession. This profession, similarly to many others (e.g. social professions) requires that workers of this field continuously take part in training courses and receive credits (60 or 80 in 5-year periods according to level of qualification) in compliance with the following system. We pres-

ent this because it gives a good overview on the forms of adult education that are nationally and centrally accepted (and also on how they are weighted):

- *Continuous vocational training course*: the course gives theoretical and practical knowledge on specific professional subjects. These trainings worth between 30 and 50 credits, comprise at least 30 lessons and end with an examination.
- *Professional personal development course*: this is to improve the professional self-knowledge of the participants and may take the form of discussion of cases and supervision groups, for instance. They have to comprise at least 25 lessons and worth between 25 and 35 credit points.
- *Professional conference*: event including at least 5 presentations on social politics, child protection, child welfare and social care. These programmes worth between 5 and 10 credits.
- *National or foreign study tours*: programmes aimed at experience sharing, learning of best practices or the examination of a certain subject. They worth between 10 and 20 credits *Workshop*: series of events that provide at least six meetings per year to discuss certain professional issues. Participation for at least 4 times may be rewarded between 10 and 20 credit points.

CZECH REPUBLIC*

Lifelong learning (celoživotní vzdělávání)

It is a constant process of purposeful education as well as unintended learning in all phases of individual human life. Lifelong learning provides the individual with a possibility to educate self and learn in different stages of his or her personal development according to the personal possibilities, interests and needs. Within the framework of lifelong learning we distinguish between *the initial education* and *further education*. *Further education* comprises the *non-formal education* and *informal education*.

Initial education (primární vzdělávání)

It is realized in kindergartens, elementary schools, medium-level, higher vocational and elementary art schools, language schools with the State language certificate ability and universities. Function, aim, contents, methods and ways of evaluation for the initial education are defined and legislatively stated. The initial education is subject to the Act No. 561/2004 on the pre-school, elementary, medium-level, higher vocational and other education, further on the School Act, and the Act No. 111/1998 Col., on universities with an exception of legislations concerning further education. Initial education is the base for the qualification of the educated and a condition for further education.

Further education (další vzdělávání)

It is a part of the lifelong learning. It is a complex system of institutionally organized and also individual educational activities outside the initial education area, which:

- add, deepen or increase the actual qualification, or
- develop knowledge and skills, value attitudes, interests and other personal and social qualities needed for a full engagement in work as well as the extra-work life.

The results of education according the part 1 acquired within further education can be accepted in order to receive an educational level under the conditions defined in the School Act.

Further education can be provided:

- a) courses of further education,
- b) by a direct work experience,
- c) unaided preparation.

Non-formal education (neformální vzdělávání)

It is the education provided outside of the initial education system in courses of further education and by graduating from it a level of education cannot be

* Terms as used in the draft Act on further education.

acquired. It focuses on variable groups of population and providing it are different institutions (institutions for adult education, centers for lifelong learning, companies, cultural institutions, foundations, clubs, associations or also schools and school institutions and so on).

Informal education (informální vzdělávání)

It is a process of acquiring knowledge, skills and standpoints thanks to an everyday experience, environment and contacts. It is an education non-institutional, happening in the family, among friends, at workplace, in the personal free time, by watching TV or listening to the radio and so on.

Differing from the system of initial education or non-formal education, the informal education is unorganized, unsystematic and institutionally uncoordinated.

Adult education: (vzdělávání dospělých)

- *Educational process.* Adult education can be used as a general term for education of the adult population and comprises all the educational activities realized as the school education of adults (acquisition of an educational level) or as further education and education of seniors. Process of determined, aimed and systematic mediation, acquisition and improvement of abilities, knowledge, skills, habits, value standards and behaviour of persons who have completed school education and professional training and entered the labour market.

- *Educational system.* System of both institutionally organized and individual (self-educating) educational activities that substitute, widen, improve, innovate, change or else enrich the initial education of adults who purposefully and intentionally develop their knowledge and skills, values, hobbies and other personal and social qualities. With a certain simplification of matters is the term “adult education” sometimes replaced by the term “further education”.

Vocational training (odborné vzdělávání)

Basic form of preparing for a profession - on a non-university level- comprising vocational and professional guidance and preparation of apprentices, thus providing the young people with recognized professional qualification. The system of preparation for a profession is provided by medium-level vocational schools and apprentice schools.

Vocational qualification, or only qualification (odborná kvalifikace)

Within the Act on further education, it is specified as confirmed vocational ability of an actual person to practise a certain work activity or a group of work activities within a certain profession, as described by the National system of professions. Qualification can be obtained either in the initial education or in the further education or within a combination of both of those. Legislation will distinguish between a complete qualification and partial qualification.

Requalification (rekvalifikace)

Legal status of such education which doesn't lead to an education level acquisition or to a proper graduation in an accredited study programme provided by any university within the system of initial education. This legal regulation focuses directly on the labour market needs and is based on qualification and health conditions of job seekers for their new work opportunity in suitable places.

National system of qualifications (Národní soustava kvalifikací)

Is specified as a publicly accessible national registry, managed by the National institute for vocational training and dealing with all partial and complete qualifications as distinguished and recognized in the Czech Republic, with (among others) the following specifications for any given qualification:

Name of the qualification, qualification standard, evaluation standard, relation to other qualifications and relation to the National system of professions, list of persons authorized to verify the acquisition of given partial qualification, the financial amount paid to the authorized persons for the exam of acquiring the given partial qualification.

National council for qualifications (Národní rada pro kvalifikace)

Is specified, within the Act on further education, as an advisory body of the Czech government for the area of qualifications. The Council will especially deal with the coordination of the development of the National system of qualifications, will participate in drafting the qualification and evaluation standards, will discuss all the matters related to the development of the National system of qualifications and its implementation and will evaluate, decide and comment on any other matters related to qualifications or further education as submitted by the Minister of Education or the government.

Qualification standard (kvalifikační standard)

Standardized specification of a qualification according to the act on further education, a structured description of vocational capabilities (composed of theoretical knowledge or practical experiences) of an actual person, which constitute recommended requirements for a proper practise of a certain work activity or a group of work activities within given profession, specified by the National system of professions and the integrated system of type positions

Evaluation standards (hodnotící standard)

Will provide, according to the Act on further education, a standardized description of special or vocational abilities, whose acquisition will need to be proved by an exam so that a certification confirming corresponding partial qualification as specified by the qualification standard can be given.

Profession(s) (povolání)

Socially useful activities realizable on the labour market and provided by spe-

cially prepared workers. Their structure is given by the level of division of labour. Preparation for actual pursuance of profession is also variably structured according to the requirements of the profession for the level of knowledge and skills.

Employment (zaměstnanost)

An active participation of the work-able citizens in a common economical activity where the work-ables are people in the certain age range (mostly 15-65 years) in which according to the habits in a given country an economical activity is done. Employment is aimed to establish an equilibrium between the jobs available and the demand for them, is directed to the productive use of workforce resources and the citizen's right to work.

Employability (zaměstnanost)

Synopsis of competencies in concrete areas of knowledge and skills enabling an individual to succeed on the labour market. Apart from knowledge and skill dispositions therefore also comprises the will related to stamina, spirit of enterprise, confidence in one's abilities and family and social environment. Employability is also a social problem accompanied by the constant promotion of new ideas, trends, processes, propagations etc.

Allegato 3

GUIDA AI DECISORI

CATALOGO DELLE BUONE PRATICHE

Rapporto 4



Volume 1 - GUIDA AI DECISORI

Indice

Premessa	241
Definizioni	244
Studi di caso (analisi)	246
Ipotesi	259

PREMESSA

Il progetto Leonardo da Vinci – GO.C.E.T. dal titolo “Il ruolo delle parti sociali e delle Autorità pubbliche nella gestione del sistema formativo” (The relevance of the social partners and public authorities in managing VET systems) si è proposto i seguenti obiettivi:

- migliorare la qualità della formazione professionale continua attraverso l’individuazione di modalità di valutazione delle competenze acquisite all’esterno del sistema formativo formale, consentendo il riconoscimento e la validazione di competenze che contribuiscano ad aumentare l’adattabilità ai mutamenti organizzativi e tecnologici;
- individuare buone prassi generalizzabili nella formazione continua, che si riferiscano espressamente all’implementazione di un sistema per l’acquisizione, la valorizzazione e il trasferimento dei contenuti dell’apprendimento non formale e informale;
- promuovere il dialogo sociale, inteso come strumento addizionale e necessario per aumentare l’investimento sociale in risorse umane, combattendo i rischi dell’esclusione sociale e l’affermazione di una società della conoscenza.

Il progetto ha visto la partecipazione di: Francia, Germania, Gran Bretagna, Italia, Repubblica Ceca, Ungheria; ha inoltre preso parte al lavoro, quale partner silente, la Svizzera.

Le attività sono state articolate in cinque fasi e precisamente:

- *prima fase*: impostazione e condivisione del lavoro
- *seconda fase*: analisi dei casi nazionali
- *terza fase*: comparazione delle esperienze
- *quarta fase*: predisposizione prodotti
- *quinta fase*: diffusione dei risultati.

La *prima fase* del progetto ha consentito l’elaborazione e la definizione degli strumenti atti a individuare i caratteri generali delle esperienze di validazione e certificazione degli apprendimenti non formali e informali nell’ambito della formazione continua¹; a stabilire la metodologia di analisi e la scelta dei casi specifici da analizzare; a condividere un glossario; a definire un quadro di ricerca comparativo e nazionale; a predisporre il sito internet del progetto.

La *seconda fase* è stata dedicata all’analisi di tre casi nazionali da parte di ciascun partner, dopo la definizione di una metodologia di ricerca di riferimento

¹ La definizione di *formazione continua* adottata nell’ambito della ricerca è quella presente nei documenti europei, che usano tale espressione per tutti i tipi di formazione successivi rispetto a quella iniziale. Tale ampia definizione è risultata opportuna anche per tenere conto dei molteplici usi presenti nelle realtà nazionali dei partner.

condivisa. Il lavoro di indagine si è concentrato sull'analisi dei percorsi di validazione e certificazione delle competenze da parte di istituzioni e parti sociali e dei processi di apprendimento sui luoghi di lavoro in tre ambiti professionali definiti nella loro accezione più ampia: *servizi di cura* ("social care"), *tecnologie dell'informazione* ("information technologies") e *servizi turistico-alberghieri* ("hospitality").

La *terza fase* è stata orientata alla comparazione delle esperienze realizzate e dei risultati conseguiti attraverso la ricerca empirica, ponendo particolare attenzione al ruolo delle istituzioni e delle parti sociali nel riconoscimento e nella validazione dell'apprendimento non formale e informale. Si è proceduto inoltre all'individuazione delle caratteristiche peculiari emerse dall'analisi empirica, al fine di predisporre e formulare ipotesi in materia di buone pratiche. Ciascun partner si è occupato infine di condividere i risultati della ricerca con le istituzioni e le parti sociali a livello nazionale.

La *quarta fase* si è concentrata sulla predisposizione dei prodotti finali del progetto attraverso la revisione dei casi di studio, la costruzione del catalogo generale sugli studi di caso e del catalogo delle "good practices" individuate. Si è inoltre elaborato un glossario strutturato in una parte riferibile alle cosiddette "definizioni legate ai sistemi" e una parte più strettamente terminologica. Infine è stata prodotta una "guida ai decisori" con indicazioni rivolte agli stakeholder sulle strategie di acquisizione e di validazione delle competenze acquisite anche in contesto non formale. La quarta e la quinta fase coincidono dal punto di vista temporale.

La *quinta fase* è relativa alla diffusione dei risultati della ricerca in ciascun Paese aderente al progetto.

Il lavoro svolto nelle diverse fasi è stato accompagnato da:

- la realizzazione di un sito nel quale sono stati via via collocati i diversi prodotti, stabilendo una connessione permanente tra i partner. Il sito, visitabile all'indirizzo www.leonardo-gocet.info, costituisce attualmente una miniera preziosa di materiali per chiunque voglia accedere a informazioni relative al progetto, visionare i prodotti realizzati, conoscere i partner aderenti al progetto, accedere a diversi siti attraverso i link disponibili;
- la progettazione e l'applicazione di un piano di qualità fondato su verifiche periodiche dello sviluppo del lavoro. Ciò ha consentito di monitorare costantemente lo stato di avanzamento del progetto e al contempo di evidenziare i punti di forza e di debolezza nei diversi momenti di questo, rendendo possibile intervenire tempestivamente per affrontare difficoltà o problematiche, oppure per assecondare proposte e suggerimenti da parte dei partner relativamente alle modalità di lavoro, alle attività svolte, ai prodotti realizzati e alla qualità dello scambio comunicativo tra i diversi soggetti.

Gli incontri tra i partner, nel corso del progetto, hanno avuto luogo a:

- Roma (I), il 22-23 marzo 2004
- Praga (CS), il 27-28 maggio 2004
- Jena (D), il 21-22 ottobre 2004

-
- Birmingham (UK), il 4-5 marzo 2005
 - Roma (I), il 28-29 aprile 2005

Il lavoro svolto nelle diverse fasi ha dato luogo a cinque rapporti relativi alle diverse attività e prodotti previsti dal progetto iniziale e precisamente:

- **Rapporto 1:** analisi dei sistemi nazionali di educazione e formazione continua in ciascun Paese aderente al progetto, relativamente ad aspetti quali le caratteristiche del sistema della formazione professionale continua, il ruolo delle istituzioni e delle parti sociali, il sistema di finanziamento della formazione continua e le attività di monitoraggio e valutazione delle attività formative.
- **Rapporto 2:** ricostruzione delle definizioni legate ai sistemi in ciascun Paese partner del progetto relativamente alle caratteristiche del sistema della formazione professionale continua, al ruolo delle istituzioni e delle parti sociali, al sistema di finanziamento, al monitoraggio e alla valutazione delle attività formative. Definizione dei principali termini connessi alla formazione professionale continua nell'accezione terminologica di ogni Paese coinvolto in G.O.C.E.T.
- **Rapporto 3:** analisi di tre casi nazionali per ciascun Paese partner del progetto relativamente all'apprendimento sui luoghi di lavoro e al ruolo delle istituzioni e delle parti sociali nel riconoscimento delle competenze acquisite in via non formale e informale. I settori professionali scelti per analizzare il "workplace learning" sono stati: *social care* per la Gran Bretagna e Francia, *information technology* per Germania e Svizzera e settore turistico alberghiero (*hospitality*) per Italia e Ungheria. Quest'ultimo Paese ha svolto un ulteriore caso di studio relativamente alla formazione permanente per i disabili. La Repubblica Ceca ha invece scelto di concentrare lo studio dei casi sul ruolo delle parti sociali e delle istituzioni nel riconoscimento delle competenze in tre regioni differenti.
- **Rapporto 4:** costruzione di un catalogo delle buone pratiche attraverso l'individuazione delle caratteristiche peculiari emerse dall'analisi empirica dei casi nazionali e relativa formulazione di ipotesi di buone prassi, secondo la definizione di "buona pratica" data in via preliminare. A partire da una lettura complessiva dei risultati conseguiti attraverso l'analisi sono state poi desunte ipotesi generali.
- **Rapporto 5:** definizione di una guida per i decisori. Questo è costruito a partire dall'analisi dei sistemi nazionali e dei casi di studio empirici e mira a elaborare indicazioni e raccomandazioni in materia di apprendimento sui luoghi di lavoro e riconoscimento e validazione delle competenze.

Il presente rapporto costituisce il **quarto** di questi e mira a configurarsi come un catalogo di buone pratiche. Esso parte dalla preliminare definizione di "buona pratica", per passare poi ad evidenziare le caratteristiche peculiari emerse dall'analisi empirica effettuata in ciascun Paese, formulando ipotesi in relazione ai casi esaminati. Infine si sofferma su ipotesi generali frutto di una lettura complessiva dei risultati conseguiti attraverso l'analisi.

DEFINIZIONI

Il termine *good practice* (buona pratica) è usato sia nella ricerca sociale, sia in documenti ufficiali, europei e nazionali. Assume conseguentemente, al di là di quello intuitivo, diversi significati: può fare riferimento a un approccio particolare, a una tipologia di progetto, a un'operazione realizzata in una particolare area di intervento, a una scelta metodologica, a una modalità di risoluzione di un problema, a un modello di relazione con i partner, a una determinata procedura, che si siano dimostrati più vantaggiosi di altri nello svolgimento di una data attività.

L'individuazione di buone pratiche è per questo ritenuta utile per consentire l'accumulazione della conoscenza, la riduzione dei tempi e dei costi inerenti all'attività alla quale ci si riferisce, la riproduzione di esperienze già sperimentate, lo sviluppo continuo e l'approfondimento della pratica positiva rilevata.

Il Fondo sociale europeo ha posto l'individuazione, la diffusione, la circolazione delle buone pratiche come esigenza condivisa dei principali attori del processo, a livello locale, interregionale, nazionale, continentale.

Nell'ambito del Fondo sociale europeo, nell'attuazione dei Programmi Operativi Provinciali, Regionali o Nazionali, la buona pratica è concepita come quella modalità di lavoro sperimentata nell'attuazione di un programma che ha agevolato il raggiungimento dell'obiettivo sotteso ad un risultato e/o a un processo, anche in considerazione dei peculiari vincoli/risorse che caratterizzano l'ambito di intervento al quale si ascrive la buona pratica. La buona pratica viene dunque contestualizzata il più possibile in riferimento allo specifico progetto e alla situazione istituzionale e territoriale all'interno del quale essa viene a delinearsi.

L'Isfol, l'Istituto per la Formazione dei Lavoratori in Italia ha predisposto un testo² in cui si propone di individuare e descrivere le buone pratiche attraverso dei criteri e precisamente:

- innovatività
- riproducibilità
- trasferibilità
- mainstreaming

I primi tre criteri sono intesi quali condizioni atte a valutare l'esistenza o meno di una buona pratica. Il quarto criterio, non necessariamente riscontrabile in tutte le buone pratiche, costituisce un valore ulteriore che, laddove sia presente, vale la pena valorizzare.

² Il testo " Le buone pratiche del FSE " non è stato prodotto a stampa, in quanto documento di lavoro dell'area Interventi Comunitari dell'Isfol. Si ringrazia per averne consentito l'uso. Le scelte operate in questa sede, ispirandosi a tale testo, sono ad esclusiva responsabilità dei Redattori.

L'innovatività fa riferimento alla necessità che la pratica lavorativa contenga elementi di novità che agevolino il raggiungimento degli obiettivi sottesi alla pratica stessa e producano così un valore aggiunto. In particolare l'innovatività di una pratica può essere declinata in innovazione di processo (quando il valore è osservabile nelle diverse fasi di un processo lavorativo), innovazione di contesto (quando il valore è osservabile nelle azioni di contesto), efficacia ed efficienza del prodotto finale (quando la buona pratica ha indotto un miglioramento della qualità delle proposte superando i risultati attesi).

La riproducibilità esprime la capacità della pratica di essere riprodotta in situazioni analoghe, perché compatibile con i vincoli e i condizionamenti di natura normativa, finanziaria, organizzativa che caratterizzano il contesto di riferimento, e perché contribuisce efficacemente a raggiungere l'obiettivo al quale essa fa riferimento. In tal caso la riproducibilità è data dal fatto che quella specifica prassi è riproducibile in contesti caratterizzati da analoghe problematiche.

La trasferibilità fa riferimento alla capacità della prassi individuata di essere trasferita in contesti diversi dal contesto di riferimento.

Con "mainstreaming" si indica la capacità della buona pratica sperimentata ad un certo livello della programmazione (nazionale, regionale, provinciale) di aver indotto dei cambiamenti osservabili su altri livelli della programmazione.

Nell'esame delle buone pratiche connesse con la ricerca Leonardo-Gocet, dato il tipo di casi esaminati, si è fatto riferimento ai primi tre criteri indicati.

STUDI DI CASO

Premessa

I casi studiati sono stati nel complesso 22, suddivisi come segue:

- Italia: due casi sul “workplace learning” nel settore *turistico-alberghiero (hospitality)* e un caso sul ruolo delle Autorità locali e delle parti sociali nella promozione della formazione.
- Gran Bretagna: due casi sul “workplace learning” nel settore del *social care* e un caso sul ruolo delle Autorità locali e delle parti sociali nella promozione della formazione.
- Francia: due casi sul “workplace learning” nel settore del *social care* e un caso sul ruolo delle Autorità locali e delle parti sociali nella promozione della formazione.
- Germania: due casi sul “workplace learning” nel settore dell’*information technology* e un caso sul ruolo delle Autorità locali e delle parti sociali nella promozione della formazione.
- Ungheria: tre casi sul “workplace learning”, di cui due nel settore *turistico-alberghiero (hospitality)* e uno nel settore della *formazione permanente ai disabili*, e un caso sul ruolo delle Autorità locali e delle parti sociali nella promozione della formazione.
- Repubblica Ceca: tre casi di studio sul ruolo delle Autorità locali e delle parti sociali nella promozione della formazione in tre diverse regioni ceche.
- Svizzera: due casi sul “workpalce learning” nel settore dell’*information technology* e un caso sul ruolo delle Autorità locali e delle parti sociali nella promozione della formazione*.

L’analisi svolta attraverso gli studi di caso nei diversi paesi ha evidenziato caratteristiche diverse per ciascuno di essi; si richiamano per questo i tratti essenziali di ciascuna realtà, per passare poi alla definizione di ipotesi generali.

* Per consultare gli “Studi di caso” nella Svizzera (Partner silente) si rimanda al sito del progetto Leonardo Da Vinci www.leonardo-gocet.info.

I casi studiati in Italia sono tre, di cui due condotti nel settore *turistico-alberghiero* e un caso relativo al ruolo delle Autorità locali e delle parti sociali nella promozione della formazione e, in particolare, della certificazione.

Tra i due casi analizzati nel settore *turistico-alberghiero* si possono riscontrare alcune significative differenze. Il ruolo della proprietà nella gestione dell'albergo è quasi assente nella prima struttura esaminata, mentre è molto presente nella seconda. Ciò porta nel primo caso ad una gestione formale del potere fortemente gerarchica e dunque ad una conduzione di tipo imprenditoriale, nel secondo, ad un accentramento della gestione nelle mani delle tre titolari, con una conduzione aziendale più familiare e una situazione di lavoro di tipo paritario tra le dipendenti. Nonostante queste differenze di base, si possono riscontrare tra i due casi elementi comuni legati alla volontà di sviluppare e offrire alla clientela un servizio qualitativamente soddisfacente, orientandosi alla valorizzazione delle competenze dei lavoratori e alla trasmissione delle stesse dai più esperti ai meno esperti.

Per quanto concerne invece il ruolo delle Autorità pubbliche e delle parti sociali, esso è stato analizzato nella Regione Emilia Romagna, dove un elemento particolarmente interessante è costituito, a partire dal 1997, dalla presenza del "Sistema regionale delle qualifiche e altre certificazioni" (sistema aggiornato nel corso del 2004), che rappresenta il punto di riferimento per la progettazione, la realizzazione e il controllo della formazione finalizzate allo sviluppo di competenze riconducibili alle qualifiche stesse. Nel Sistema sono presenti un set di dispositivi di attestazione relativi alle competenze acquisite al termine o in fase intermedia di un percorso formativo oppure a seguito di esperienze di lavoro o di auto-formazione.

Per ciò che attiene all'innovatività, l'analisi condotta in ambito *turistico-alberghiero* ha evidenziato la necessità che l'organizzazione di qualità offra prescrizioni rigorose sulle caratteristiche del servizio da offrire. Tali prescrizioni costituiscono delle linee di condotta per ciò che attiene all'esecuzione dei compiti e al rispetto della filosofia e della politica aziendale. Il compito della formazione formale e informale in questo ambito consiste nella trasmissione di norme di riferimento e orientamento al rispetto degli standard qualitativi previsti dall'azienda. Nel caso dell'Emilia Romagna risulta essere la connessione posta tra validazione delle competenze acquisite e percorsi formali di qualificazione.

Relativamente al criterio della riproducibilità, si rileva, in ambito *turistico-alberghiero*, come il processo di apprendimento non formale e informale sul lavoro nelle organizzazioni di qualità avvenga per gradi. Il responsabile di reparto o le figure più esperte seguono il nuovo assunto da vicino e lo affiancano per il periodo necessario alla completa socializzazione delle sue nuove mansioni. Dopo questo primo periodo si inizia ad attribuire una più ampia autonomia d'azione; l'obiettivo principale, in tal senso, è che lentamente le

persone siano in grado di gestire autonomamente la loro sfera operativa, in linea con le responsabilità che a ciascuno sono attribuite. Nel caso dell'Emilia Romagna, più che di riproducibilità, risulta più corretto considerare l'esperienza come un caso interessante tra quelli che si stanno avviando in Italia, in diverse regioni, secondo articolazioni specifiche dei diversi contesti.

Per quanto riguarda la trasferibilità, l'analisi del settore *turistico-alberghiero* ha evidenziato l'esistenza di due strumenti importanti di trasmissione delle competenze per via non formale e informale, ovvero il monitoraggio del servizio svolto e il controllo della qualità. Entrambi consentono infatti di sviluppare le competenze assunte in via informale e colmare eventuali lacune formative. Il terzo caso analizzato, relativo al ruolo delle parti sociali e delle Autorità pubbliche nel riconoscimento e nella validazione delle competenze nella Regione Emilia Romagna, suggerisce, per quanto concerne la trasferibilità, le stesse cautele poste in ragione della riproducibilità. Lo studio svolto a livello locale ha mostrato che un sistema regionale delle qualifiche strutturato e consolidato è una base ineludibile ai fini della validazione e certificazione delle acquisizioni non formali, così come risulta essenziale la partecipazione e il coinvolgimento attivo nelle sue diverse fasi di tutti i soggetti interessati in materia (istituzionali, a livello regionale e provinciale, parti sociali e sistema scolastico e formativo). Tale processo di coinvolgimento delle istituzioni e delle parti sociali può essere sviluppato a diversi livelli, tra i quali la definizione del percorso, l'individuazione degli strumenti e degli obiettivi, la verifica dei risultati.

Relativamente al tema della certificazione, lo studio empirico condotto in Emilia Romagna ha mostrato che il riconoscimento delle modalità di apprendimento non formale si è giovato di dispositivi (come il portfolio) impiegati per ricostruire le competenze acquisite nel percorso formativo e professionale svolto dal soggetto. Sono inoltre presenti elementi che intendono dare valore alla ricostruzione effettuata, come attestazioni da parte di terzi a supporto e documentazione di quanto auto-dichiarato. Nel complesso, i casi analizzati in Italia hanno consentito, da un lato, di evidenziare i processi attraverso i quali si definiscono le competenze sul luogo di lavoro in un settore come quello *turistico-alberghiero*, mettendo in rilievo l'importanza della qualità del servizio, l'esistenza di regole predefinite per la sua esecuzione e il ruolo della supervisione e del controllo della qualità del lavoro da parte degli elementi più esperti; dall'altro ha analizzato un sistema di risposta, posto in essere dalla Regione Emilia Romagna e finalizzato al riconoscimento e alla certificazione delle competenze.

GRAN BRETAGNA

I casi studiati in Gran Bretagna sono tre, di cui due condotti nel settore del *social care* e uno relativo al ruolo delle Autorità locali e delle parti sociali nella promozione della formazione.

L'analisi ha evidenziato come le Autorità locali e le parti sociali entrino in modo disgiunto e relativamente debole nel sistema formativo a livello locale. Un ruolo centrale spetta invece allo Stato sia per i finanziamenti, sia per l'individuazione dei target di riferimento per la formazione. Le organizzazioni che operano nel settore del *social care* sono aziende private che lavorano in un contesto di mercato. I clienti principali sono servizi sociali di Autorità locali che pagano una rata fissa a settimana per residente.

Relativamente al criterio dell'innovatività, si è rilevato come interventi per lo sviluppo delle competenze dei lavoratori si siano originati, con una relativa differenza rispetto a quanto avviene in altri settori, da una partnership tra i sindacati e i datori di lavoro pubblici.

L'analisi effettuata ha evidenziato come nell'ambito del *social care* la formazione e la valorizzazione delle competenze costituiscano una opportunità significativa per la crescita professionale dei lavoratori e lo sviluppo qualitativo del settore. Da ciò, gli accordi relativi ad una valutazione delle competenze legate all'attività lavorativa, così da garantire una formazione adeguata ai lavoratori e compensare in parte i bassi livelli di qualificazione (e retribuzione) del settore. Le organizzazioni che operano nell'ambito del *social care* non riescono infatti a mantenere e reperire il personale competente, rispetto ad altre aziende delle stesse dimensioni, a causa del livello delle paghe nel pubblico impiego. Un aiuto, in tal senso, è parso quindi derivare dalla qualificazione dei lavoratori del settore. Il riconoscimento e la validazione delle competenze, in un ambito in cui è evidente la valenza sociale dell'attività svolta, sembra essere una modalità utile per migliorare il servizio stesso.

Per quanto attiene alla riproducibilità, un ostacolo importante allo sviluppo di un sistema di riconoscimento delle competenze deriva da una carenza rilevata nel settore di manager addetti alle risorse umane o formatori. Ciò impedisce alle piccole organizzazioni di valutare le competenze e fornire formazione. La situazione è complicata ulteriormente dalla difficoltà che hanno le piccole organizzazioni di accedere ai fondi per la formazione. Tali difficoltà sono principalmente riconducibili al fatto che i compensi che le istituzioni versano alle imprese del settore del *social care* sono bassi rispetto ai costi; queste non riescono così a valutare le competenze dei lavoratori impiegati nel settore, ad accrescere la qualità del servizio, a progettare la formazione e chiedere finanziamenti. Per questo, in termini di riproducibilità, si può osservare come il caso ponga l'esigenza di supporto, sin dalla progettazione, per le aziende minori.

Per quanto concerne la trasferibilità, si è rilevato come le strutture che operano nel settore della cura, pur fornendo un servizio pubblico, siano finalizzate a produrre, in Gran Bretagna, un utile di attività. L'analisi ha evidenziato

come tale fatto abbia avuto un carattere incentivante nell'introdurre elementi innovativi che hanno portato alla crescente professionalizzazione delle forze di lavoro. Resta il dato evidente di un necessario equilibrio tra la dimensione sociale del servizio e quella puramente economica dello stesso. Più che di trasferibilità risulta quindi utile tenere presente, alla luce di quanto evidenziato dai casi, il carattere dinamico delle relazioni tra qualità del servizio e costi dello stesso.

I casi analizzati in Gran Bretagna hanno evidenziato nel complesso come il coinvolgimento delle parti sociali nella formazione professionale sia pressoché marginale, rispetto all'influenza esercitata da "organi indipendenti", collegati al mondo professionale e imprenditoriale. Nei casi in cui si sono invece avviate esperienze di partenariato tra i sindacati e i datori di lavoro pubblici, come quelli studiati nel *social care*, si è assistito all'attuazione di interventi positivi di formazione e validazione delle esperienze dei lavoratori.

È emersa inoltre l'esistenza di una sostanziale separazione tra il campo della formazione professionale e quello della certificazione delle competenze che, nel caso del *social care*, si è cercato di colmare.

FRANCIA

I casi studiati in Francia sono tre, di cui due condotti nel settore del *social care*, ovvero dell'assistenza a persone in difficoltà, e un caso relativo al ruolo delle Autorità locali e delle parti sociali nella promozione della formazione.

I problemi indicati come rilevanti nel settore di studio nascono dal fatto che l'ambito del *social care* risulta essere un'area molto eterogenea che comprende la cura domiciliare, o presso residenze esterne, e che può essere rivolta a bambini, anziani o disabili. Le strutture possono essere pubbliche o private e i lavoratori che prestano la loro attività nel settore possono essere diplomati oppure non specializzati. Il 90% di chi lavora nel settore del *social care* tuttavia non è specializzato.

Per quanto concerne il ruolo delle Autorità locali, la formazione professionale continua in Francia è altamente istituzionalizzata, anche a livello regionale e locale. Le Autorità regionali sono responsabili di definire e implementare le politiche di intervento per la formazione professionale dei giovani, disoccupati e adulti che vogliono accrescere le loro competenze. I compiti delle Autorità regionali sono riconducibili a collegamenti con le strutture regionali del Ministero dell'Educazione attraverso fondi e piani formativi scolastici; al finanziamento e alla direzione del sistema di apprendistato; a interventi di coordinamento nella formazione professionale di giovani ed adulti.

Le Autorità regionali coordinano gli interventi formativi e finanziari con altri attori locali: amministrazioni pubbliche, enti di formazione pubblici o privati e partenariati con rappresentanze dei datori di lavoro e sindacati dei lavoratori, camere del commercio e dell'industria.

Si evidenzia la necessità che il settore del *social care* si trovi di politiche volte a dare maggiore dignità al profilo professionale dei lavoratori e a migliorare la qualità del servizio. Attualmente, infatti, si rilevano difficoltà nel reclutare e reperire manodopera a fronte di una domanda sempre crescente di lavoratori in questa area.

La creazione di un'associazione di occupati nell'ambito dei lavoratori domiciliari ha svolto un'importante funzione in questo contesto poiché ha consentito di dare loro una maggiore visibilità e prestigio, rendendoli più facilmente identificabili e garantendo così il loro lavoro.

Gli studi di caso hanno evidenziato gli elementi, tra loro interconnessi e non sempre ugualmente pregnanti, che li caratterizzano quali *best practice*.

Per ciò che attiene all'innovatività, l'analisi ha mostrato come le Autorità regionali incoraggino la validazione delle esperienze acquisite per lo sviluppo delle competenze di lavoratori di vari settori, tra cui il *social care*. Le Autorità hanno, infatti, un ruolo formalmente definito, in base a norme, nella promozione della certificazione dell'esperienza professionale (*validation des acquis de l'expérience – VAE*). L'obiettivo principale che tale sistema persegue è quello di offrire maggiori opportunità di avanzamento professionale e visibilità alle competenze maturate sul lavoro. Le Autorità stesse, tut-

tavia, non riescono, per il momento, a dare una coerenza e una direzione strategica alla politica pubblica nell'ambito della formazione a livello locale, a causa della complessità del sistema formativo francese e della tradizionale centralizzazione amministrativa. La validazione delle competenze risulta essere, anche per questo, un procedimento innovativo nel sostenere la valorizzazione delle competenze professionali, non ancora apprezzato totalmente nel suo rilievo sociale.

Relativamente al criterio della riproducibilità, si può evidenziare come, in assenza di norme definite a livello nazionale, le Autorità regionali tentino di superare i limiti connessi al ruolo che esse ricoprono, istituendo relazioni di partenariato con enti nazionali. L'analisi ha posto in evidenza l'importanza, ai fini della riproducibilità, di perseguire una politica graduale di sviluppo di relazioni interistituzionali e di coordinamento tra le parti coinvolte nel processo di riconoscimento delle competenze. Per ciò che riguarda la trasferibilità, si rilevano, nel sistema di validazione delle esperienze professionali, difficoltà connesse alle modalità di definizione dei criteri da adottare. L'analisi condotta nell'ambito del *social care* ha posto in luce la necessità di "accompagnamento" del candidato alla validazione, da seguire durante l'intero percorso, al fine di identificare con chiarezza le competenze maturate sul posto di lavoro e inserirle in un quadro di riferimento professionale e formativo più ampio.

Gli studi di caso condotti hanno mostrato nel complesso come, dinanzi a difficoltà di implementazione e attuazione del sistema di riconoscimento e validazione delle esperienze professionali – legate prevalentemente ai criteri di definizione delle competenze da un lato e alle dinamiche tra azione innovativa locale e azione potenziale nazionale dall'altro – il sistema necessiti di interventi strategici coordinati tra Autorità locali e parti coinvolte, al fine di sostenere e rispondere adeguatamente alle sollecitazioni provenienti dal mondo del lavoro.

GERMANIA

I casi studiati in Germania sono tre, di cui due condotti nel settore delle *information technology* e uno relativo al ruolo delle Autorità locali e delle parti sociali nella promozione della formazione.

L'analisi della situazione tedesca indica che a livello nazionale le parti sociali sono gli attori più importanti nel campo della pianificazione, dell'esame dei ruoli e dei curricula per i programmi di formazione professionale continua. Lo studio del settore delle *information technology* costituisce un esempio utile a descrivere le attività della parti sociali e dell'Istituto Federale per l'Educazione Professionale e Formazione.

A livello settoriale alcune parti sociali stanno cercando di integrare il campo della formazione professionale continua in più ampie direzioni. Esse stanno pianificando progetti pilota nel campo della formazione professionale continua e inoltre stanno cercando di ottenere fondi dalle Autorità pubbliche. Le attività delle parti sociali nell'Industria Chimica tedesca sono un esempio da considerare in questa direzione.

A livello regionale le parti sociali stanno saltuariamente supportando progetti pilota. L'analisi si è concentrata su un progetto pilota localizzato in Turingia, uno dei sedici *Länder* tedeschi.

Si è scelto un progetto pilota localizzato in un'impresa dell'Industria Chimica. L'obiettivo di questo progetto è adattare il nuovo sistema di formazione professionale continua al settore delle *information technology* di questa regione, trovando metodi per l'accertamento, la misurazione e la valutazione delle competenze.

Rispetto al criterio dell'innovatività, il lavoro di analisi svolto ha permesso di evidenziare le possibilità di sviluppo insite nel campo della formazione professionale continua attraverso l'ausilio di politiche condotte dalle parti sociali. L'analisi ha evidenziato come sia in corso a livello istituzionale, nazionale e locale una seria riflessione su nuovi modelli di riconoscimento e validazione delle competenze, che siano frutto di una strategia cooperativa tra il sindacato da una parte e le organizzazioni dei datori di lavoro dall'altra. Da ciò l'attenzione in particolare per le piccole e medie imprese verso una maggiore integrazione tra formazione professionale continua e processo lavorativo. Le esperienze operative che si sono registrate negli anni passati mostrano come l'innovazione sia possibile ma esiga forme di cooperazione tra le istituzioni e le parti sociali.

Per quanto concerne la riproducibilità, si nota come le innovazioni nel campo della formazione professionale continua, esaminate nello studio dei casi, abbiano già avuto effetti positivi a livello settoriale. Si è soprattutto consolidata la partecipazione e la cooperazione delle parti sociali nel settore dei Computer, Telecomunicazioni e Nuovi media. Lo studio condotto ha inoltre mostrato le potenzialità di un legame più stretto tra sistema di certificazione e inserimento nel mercato del lavoro. L'integrazione delle tradizionali forme di

apprendimento nella formazione professionale con l'apprendimento all'interno del processo lavorativo e una conseguente validazione risultano essere possibili e riproducibili in altri contesti.

Relativamente alla trasferibilità, si è visto come le innovazioni necessarie nel campo della formazione continua richiedano che le parti sociali estendano il loro impegno in materia a favore delle Autorità pubbliche (a livello locale, regionale e nazionale), le quali devono supportare il processo di innovazione in tale ambito con fondi e attività. In sintesi, i casi analizzati in Germania nel settore delle *information technology* hanno evidenziato l'importanza del ruolo assunto dalle parti sociali a livello nazionale nella pianificazione e programmazione della formazione continua e nell'introduzione di modalità nuove per il riconoscimento e la certificazione delle competenze acquisite sul luogo di lavoro, che rimangono in ogni caso materia di responsabilità delle istituzioni, a cui compete l'implementazione e il governo complessivo del sistema.

UNGHERIA

I casi studiati in Ungheria sono quattro, due condotti nel *settore turistico-alberghiero (hospitality)*, uno nell'ambito della *formazione permanente ai disabili* e un caso relativo al ruolo delle Autorità locali e delle parti sociali nella promozione della formazione.

Le analisi di caso condotte nel settore del turismo hanno evidenziato come la formazione formale costituisca la fonte educativa principale a livello intermedio e avanzato anche per gli adulti. La formazione non formale gioca un ruolo supplementare, a volte prendendo il posto della formazione formale; quest'ultima è portata avanti soprattutto da organizzazioni non-profit, talvolta riconosciute e accreditate dallo Stato.

Per quanto concerne l'ambito della *formazione ai disabili*, gli aspetti più rilevanti sono connessi all'esistenza di una federazione nazionale delle associazioni per la formazione delle persone disabili, la quale consta di 192.000 membri. È importante inoltre sottolineare che l'educazione dei disabili, soprattutto di coloro i quali lo sono da poco tempo, richiede di tenere conto delle implicazioni psicologiche della loro condizione e non solo di quelle formative.

Sul piano dell'innovatività, i risultati del lavoro di ricerca condotto hanno mostrato l'importanza di un approccio "lifelong" all'apprendimento e di una formazione basata sull'esperienza pratica, finalizzata a sviluppare le competenze dei lavoratori e ad elevare gli standard qualitativi delle aziende in diversi settori, come ad esempio in ambito *turistico-alberghiero* e in quello della *formazione dei disabili*.

L'analisi ha evidenziato, inoltre, come la formazione non formale rappresenti una modalità importante per l'apprendimento delle tecniche e delle procedure operative. Tale percorso di apprendimento sembra avvenire attraverso simulazioni condotte con l'ausilio dei lavoratori più esperti o dimostrazione di casi esemplari. Durante questo processo risulta importante curare l'aspetto motivazionale di coloro i quali sono familiarizzati alle nuove pratiche, ma anche dei lavoratori più esperti che si occupano dell'affiancamento, del tutoring o della supervisione dei più giovani. L'analisi ha infatti mostrato come la stanchezza e l'amarezza dei lavoratori più anziani che operano nell'ambito del *social care* si ripercuota, ove presente, non solo sull'erogazione del servizio, ma anche sulle motivazioni dei lavoratori inesperti.

Per ciò che attiene alla riproducibilità, l'estensione, il monitoraggio e la certificazione standardizzata dei metodi formativi non-formali e informali non sono stati ancora introdotti in Ungheria. I soggetti istituzionali operanti nell'ambito della educazione degli adulti non sono preparati ad adattarsi alle innovazioni richieste nell'ambito del riconoscimento e della validazione delle competenze, ma necessitano loro stessi di essere formati. Lo studio condotto ha mostrato, peraltro, l'attenzione crescente verso una pianificazione strategica utile a valorizzare il ricorso all'apprendimento non formale e informale, ad

esempio attraverso modalità alternative di monitoraggio dell'esperienza complementare rispetto a forme di insegnamento più interattive e pratiche della tradizionale formazione in aula. Per quanto concerne la seconda area considerata (*formazione ai disabili*), lo sviluppo della formazione non formale risulta essere il principale strumento di qualificazione dei soggetti coinvolti. L'analisi ha mostrato che il sistema può essere implementato dal ricorso alla formazione a distanza e dall'uso di CD interattivi che, con l'ausilio di esercizi di intensità graduale, tengono conto del livello di competenza delle persone disabili. Anche in questo caso, che sembra suscettibile di interessanti sviluppi e riproducibile in altre sedi, la formazione degli addetti, formatori e tecnici risulta essenziale.

Rispetto al criterio della trasferibilità, si evidenzia l'utilità dell'impiego delle Amministrazioni locali nell'operare a favore di progetti formativi e piani di sviluppo regionali a lungo termine nei casi in cui enti o soggetti locali, per esempio dell'associazionismo democratico, non possano finanziare processi di qualificazione. Le problematiche connesse al tema della formazione e del riconoscimento delle competenze risultano riconducibili, in gran parte, alla mancanza di risorse. Le Autorità locali sembrano, alla luce del caso, poter offrire un grande aiuto, collaborando con le organizzazioni non-profit, come il caso nel settore dell'*hospitality* ha mostrato in riferimento alla "Hungarian Federation of Village and Farm Tourism".

In sintesi, i casi analizzati hanno posto l'accento sull'importanza di un approccio alla formazione di tipo non formale e informale, da attuarsi con l'ausilio di tecniche di insegnamento più interattive e pratiche, soprattutto in quei settori, come la formazione ai disabili, dove l'approccio non formale si caratterizza come il principale strumento di trasmissione delle competenze ai soggetti coinvolti nel processo formativo. Hanno altresì evidenziato, in questo settore, una potenziale originalità nel rapporto delle Autorità, soprattutto locali, non solo e non tanto con le parti sociali, quanto con la particolare realtà delle associazioni non profit operanti nel settore.

I casi studiati in Repubblica Ceca sono tre, tutti relativi al ruolo delle Autorità locali e delle parti sociali nella promozione della formazione in tre diverse regioni.

I problemi indicati come rilevanti ai fini dello sviluppo del sistema sono dati dal fatto che in Repubblica Ceca le parti sociali godono di limitate possibilità di influenza sulle politiche di formazione professionale, dato lo stretto legame di queste ultime con il sistema dell'educazione iniziale e la conseguente assenza di un quadro di riferimento normativo che determini le basi per una loro inclusione nella formazione professionale. Una limitata partecipazione delle parti sociali alla formazione professionale avviene attraverso iniziative di tipo volontaristico liberamente concertate tra le parti.

Attualmente non esistono incentivi per motivare o incrementare i singoli datori di lavoro a introdurre percorsi di formazione professionale. Inoltre i fondi erogati dallo Stato a favore della formazione sono gestiti esclusivamente da enti formativi pubblici e privati, legati tradizionalmente alle imprese. Le parti sociali sono incluse solo in minima parte nel processo di allocazione delle risorse, prevalentemente nel caso di strutture formative legate alle grandi aziende, mentre ciò non avviene, di solito, per quelle legate alle piccole e alle medie imprese.

Sul piano dell'innovatività, l'analisi condotta nelle diverse realtà regionali ha mostrato l'esistenza di tentativi per il superamento delle carenze legislative e istituzionali del settore soggetto ad una trasformazione legata al mutamento istituzionale in corso. Per ciò che attiene alla formazione, ciò avviene attraverso la pianificazione e lo sviluppo di strutture, in parte private, in parte legate alle Autorità locali, che pongano l'accento sulla sfera dell'apprendimento "lifelong" e che, attraverso un sistema di moduli e crediti, rendano accessibile e flessibile l'intero processo educativo anche a coloro che abbiano concluso il percorso scolastico e che desiderino acquisire nuove o più approfondite competenze professionali. Lo sviluppo di un quadro di riferimento normativo per la sfera della formazione professionale, che sia relativo alle politiche di finanziamento, alle responsabilità dei singoli attori (incluse le parti sociali), ai sistemi di valutazione della qualità e di certificazione, ai meccanismi di supporto e ai sistemi informativi, viene considerato necessario per accentuare le prospettive di apprendimento "lifelong" e collegare le due aree dell'educazione iniziale e professionale.

Rispetto al criterio della riproducibilità, il lavoro di indagine condotto ha mostrato la necessità che il sistema della formazione professionale continua assuma una valenza separata dall'educazione scolastica; che le parti sociali possano essere coinvolte nella gestione; che le Autorità nazionali e locali siano partecipi secondo specifiche prerogative nella certificazione. Il riconoscimento e la valutazione dei percorsi formativi avvengono all'interno del sistema educativo scolastico e l'accreditamento della formazione professionale è legato ai

programmi educativi delle scuole professionali. L'obiettivo di istituire un sistema di riconoscimento delle qualifiche e creare un collegamento efficace tra la sfera educativa e lavorativa vede inoltre crescente il ruolo delle parti sociali nel processo formativo.

Per quanto attiene alla trasferibilità, va considerato come tutto il sistema formativo del Paese sia in una fase di riforma: l'analisi ha evidenziato l'esigenza, in queste condizioni, che l'introduzione di un approccio specifico alla formazione professionale degli adulti sia orientato a valorizzare forme diverse di apprendimento, come quello a distanza, e a insistere su un approccio generale di educazione basato sul *problem solving*, sull'importanza del contesto, delle esperienze, degli interessi e delle motivazioni individuali.

In sintesi, il lavoro di ricerca ha mostrato come, in una trasformazione come quella in atto nel Paese di riferimento, sia posta particolare attenzione al ruolo delle parti sociali nel sistema formativo, sottolineando sia i limiti che caratterizzano la loro partecipazione nel sistema della formazione professionale in Repubblica Ceca, fortemente ancorato all'educazione scolastica, sia la necessità di un superamento delle carenze normative in ambito formativo per la valorizzazione di una prospettiva di apprendimento "lifelong".

IPOTESI

Le ipotesi generali desumibili dai casi, sono le seguenti:

1. in tutte le realtà nazionali esaminate la buona pratica risulta accompagnata o favorita da politiche volte ad accrescere il profilo professionale dei lavoratori coinvolti. Il riconoscimento di percorsi formativi formali, non formali e informali, anche quando non è inserito in un quadro normativo ben definito, appare come una delle modalità atte a consentire ai lavoratori di fare fronte alla flessibilità e alla mobilità. Nei Paesi aderenti a GO.C.E.T. si stanno attuando diverse iniziative, che vanno dalla definizione di progetti, sperimentazioni, accordi con istituzioni e/o parti sociali, a vere e proprie riforme legislative che si pongono nel quadro del riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale. Nei Paesi che stanno lavorando in questa direzione, come l'Italia, l'Ungheria, ma anche la Germania (nonostante abbia alle spalle un sistema solido), dominano tentativi sperimentali di attuazione di percorsi di validazione attraverso la diffusione di accordi tra istituzioni e parti sociali. In Paesi invece come la Francia, la Svizzera, a livello di alcuni Cantoni, o la Repubblica Ceca (qualora in questa nazione la proposta di legge in materia venga approvata) si trovano forme di regolamentazione normativa. La Gran Bretagna ha una configurazione specifica non assimilabile agli altri Paesi studiati.
2. In tutte le realtà nazionali sono presenti esperienze fondate sulla volontà di sviluppare processi di apprendimento sui luoghi di lavoro. Risultano in tali casi elementi comuni utili a identificare un processo di apprendimento di tipo non formale e precisamente:
 - qualità del servizio: l'apprendimento che avviene sul luogo di lavoro richiede una situazione occupazionale orientata al miglioramento e al raggiungimento della qualità;
 - regole di esecuzione del lavoro: l'apprendimento sul luogo di lavoro risulta favorito da un apparato di regole che orientino il lavoratore nell'esecuzione delle proprie mansioni nel quadro della politica e filosofia aziendale, non limitandone l'autonomia ma offrendo un modello – guida per il raggiungimento degli standard richiesti;
 - monitoraggio e controllo della qualità del lavoro svolto: questo elemento risulta assicurare la progressiva crescita del lavoratore e il perfezionamento delle competenze nel corso dell'attività svolta;
 - esistenza di figure dedicate: il processo di trasmissione delle competenze sul luogo di lavoro risulta connesso in maniera significativa all'esistenza di figure dedicate, quali lavoratori più esperti, per lo svolgimento di attività di tutoraggio o affiancamento.

3. La validazione, ovvero il procedimento che dà valore formale alle esperienze, in tutte le realtà nazionali si evidenzia come un aspetto fondamentale che lega riconoscimento e certificazione. In genere tale procedura, alla luce anche delle documentazioni raccolte durante la preparazione degli studi di caso, risulta avvenire attraverso strategie diverse di “prova” della competenza:

- esami
- verifica orale
- osservazione
- richiesta di simulazione
- accettazione delle evidenze tratte dall’esperienza professionale.

In 4 dei 7 Paesi partner del progetto esistono esperienze di validazione.

In Francia vengono ad esempio applicate diverse modalità, sia legate alla verifica orale della competenza (descrizione ad un panel di esperti della professione del compito cui la competenza è riferita e autovalutazione della medesima), sia legate all’osservazione *in situ* o in un contesto simulato della competenza in esercizio.

In Germania, accanto al ruolo centrale ancora attribuito in molti casi alla procedura di esame (*Externeprüfung*), si manifestano sperimentazioni alternative basate sulla validazione *on going* della competenza attraverso l’accompagnamento pedagogico-didattico al progetto lavorativo svolto dal candidato (vedi modello APO-IT).

In Svizzera un’associazione privata che promuove le pratiche di riconoscimento delle competenze (Valida) sta tentando di estendere in ambito nazionale il modello sperimentato a Ginevra, basato su un percorso in fasi che inizia con un bilancio di competenza (autovalutazione, emersione) e prosegue con la validazione (articolata in raccolta di evidenze, dimostrazione / documentazione delle medesime, *assessment*).

In Gran Bretagna sono presenti degli enti certificatori (*Awarding Bodies*), chiamati a controllare le fasi e i soggetti autorizzati a gestire i processi di validazione, in un quadro nel quale risultano presenti standard nazionali che portano a individuare unità elementari di competenza.

4. Un elemento di criticità emerso in tutti i Paesi esaminati risulta legato al sistema di finanziamento della formazione continua e al ruolo delle Autorità locali e delle parti sociali. Le innovazioni necessarie nel campo della formazione continua, in vista di una integrazione tra processi di apprendimento formali e sui luoghi di lavoro e della diffusione di un sistema per il riconoscimento delle competenze acquisite, sembrano richiedere che le Autorità pubbliche (a livello locale, regionale e nazionale), in accordo con le parti sociali, supportino finanziariamente il processo. L’analisi dei casi in diversi Paesi ha posto in luce come le problematiche maggiori siano legate alla difficoltà che hanno le piccole organizzazioni di accedere ai fondi per la formazione e lo sviluppo delle competenze, il che rende difficile attuare programmi formativi e di valutazione delle competenze dei

lavoratori. Inoltre in quei settori, dove le parti sociali sono più deboli, si evidenzia una carenza di fondi assegnati per la formazione. Un superamento di tale problema risulta possibile ove le Autorità locali, i Comuni e le Regioni, si impegnino direttamente, a favore di imprese di minori dimensioni, nel ricercare finanziamenti per piani di sviluppo regionali a lungo termine, reperendo risorse economiche a livello europeo o creando reti di supporto.

5. Nel complesso, si delinea una stretta connessione tra qualità del lavoro da un lato e validazione dell'acquisizione delle competenze dell'altro. Ciò pone in primo piano il ruolo delle parti sociali e delle istituzioni che hanno il compito di prefigurare i percorsi che dal riconoscimento vanno alla validazione e alla certificazione. Su questo terreno, inoltre, le realtà nazionali operano in modo diverso e in ambito europeo si stanno sostenendo processi generali di analisi, confronto, ricerca di sintesi.

GOOD PRACTICES GATALOGUE

Report 4





Volume 1 - GUIDE FOR DECISION-MAKERS

Contents

Introduction	267
Definitions	270
Case studies (Analysis)	272
Hypotheses	285



INTRODUCTION

The Leonardo da Vinci project – GO.C.E.T. called “The relevance of the social partners and public authorities in managing VET systems” has set the following objectives:

- To improve the quality of continuous vocational training by identifying means to assess the skills acquired outside the formal training system, recognizing and validating skills that contribute to increasing the adaptability to organizational and technological changes;
- To identify good practices in continuous training, explicitly referring to the implementation of a system for acquiring, enhancing and transferring the contents of non-formal and informal learning;
- To promote social dialogue as an additional instrument necessary to increase social investments in human resources, fight the risk of social exclusion and favour a knowledge-based society.

This project saw the participation of: France, Germany, Great Britain, Italy, the Czech Republic and Hungary. Switzerland participated in the project as silent partner.

Activities have been grouped into five phases:

- *First phase*: work planning and division
- *Second phase*: analysis of national cases
- *Third phase*: comparison of experiences
- *Fourth phase*: preparation of outputs
- *Fifth phase*: dissemination of results

The *first phase* of the project focussed on the planning and definition of instruments able to identify the general outline of the practices of validation and certification of non-formal and informal learning in the framework of continuous education¹. It also helped establish a method for the analysis and the choice of the specific cases; it focussed on sharing a glossary, defining a national and a comparative research framework and preparing a website of the project.

The *second phase* was devoted to the analysis of three national cases by each partner, after defining a common research methodology. This type of research focussed on the analysis of the procedures for the validation and certification of skills by institutions and social partners and of the learning processes on the

¹ The definition of *continuous education* adopted within the research is the same used in European documents, which use this expression for all kinds of education following that initial. This broad definition has been chosen in order to satisfy the various meanings of the terms adopted in each national context of the partnership.

workplace in three occupational sectors as defined in their widest meaning: *social care, information technologies and hospitality*.

The *third phase* compared the experiences and the results derived from empirical research, paying particular attention to the role of institutions and social partners in acknowledging and validating non-formal and informal learning. During this phase the peculiar features of this empirical analysis were identified in order to prepare and formulate hypotheses of good practices. Each partner then shared the results of this research work with their national institutions and social partners.

The *fourth phase* focussed on the preparation of the final outputs of the project through the review of the case studies, the preparation of a general catalogue on case studies and a catalogue of good practices. A glossary was then drawn up. It is divided into two parts, one dedicated to the so-called “system-related definitions” and one which is more terminological in nature. Finally a “guide for decision-makers” was prepared, including indications for all stakeholders on the strategies to obtain and validate also informally learnt skills. The fourth and fifth phase took place simultaneously.

The *fifth phase* is related to the dissemination of the results of this research work in each participating country.

The work carried out during each phase was complemented by the following:

- Accomplishment of a website where the project outputs have been gradually entered, creating a permanent connection between the partners. The website, www.leonardo-gocet.info, is a precious source of material for those willing to have information on the project, examine the outputs, know the partners of the project and have access to several links.
- Drawing up and application of a quality plan based on periodical progress assessments. This made it possible to continuously monitor the progress of the project and at the same time highlight the strengths and the weak points at different stages, thereby allowing for timely interventions to face problems and difficulties or to implement proposals and suggestions put forward by partners in relation to working methods, activities, outputs and the quality of exchanges between different partners.

The meetings between partners during the project were organized in:

- Rome (I), March 22-23, 2004
- Prague (CS), May 27-28, 2004
- Jena (D), October 21-22, 2004
- Birmingham (UK), March 4-5, 2005
- Rome (I), April 28-29, 2005

The work carried out during the different stages led to the drawing up of five reports related to the different activities and expected outputs, in particular:

-
- **Report 1:** analysis of the national systems of continuing educational and training systems in each country participating in the project, with special emphasis on the features of the system of continuing vocational training, the role of institutions and social partners, the funding of continuing education and monitoring and assessment of training and education.
 - **Report 2:** definition of the terms used in each participating country in relation to the characteristics of the system of continuing vocational training, the role of the institutions and social partners, the funding system, the monitoring and assessment of educational and training activities. Definition of the main terms related to continuing vocational training in each country involved in G.O.C.E.T.
 - **Report 3:** analysis of three national cases in each country participating in this project in relation to on-the-job-learning and the role of institutions and social partners in acknowledging and validating skills obtained in non-formal and informal way. The sectors chosen to analyse workplace learning were: *social care* in Great Britain and France, *information technology* in Germany and Switzerland and tourist-hotel sector (*hospitality*) in Italy and Hungary. This latter country carried out a further case study on permanent training for disabled people. The Czech Republic chose to focus its case study on the role of social partners and institutions in acknowledging skills in three different regions.
 - **Report 4:** preparation of a catalogue of good practices after identifying the main features derived from the empirical analysis of the national cases and relating to the formulation of hypotheses of good practices according to the definition hereof previously decided upon. Starting from a thorough analysis of the results thus obtained some general hypotheses were formulated.
 - **Report 5:** drawing up of a guide for decision-makers. The guide is based on the analysis of the national systems and of the empirical case studies and is meant to provide indications and recommendations in the area of on-the-job learning and recognition and validation of skills.

This is the **fourth** report and aims at taking the shape of a good practices catalogue. It begins from the preliminary definition of the good practice and, afterward, it points out the peculiar features standing out through the empiric analysis carried out by each Country, advancing hypotheses related to the cases taken into consideration. Finally, it dwells upon general hypotheses which are the result of a comprehensive reading of the outcomes achieved through the analysis.

DEFINITIONS

The term *good practice* is used both in the field of the social research and in official European and national documents. As a consequence it assumes several meanings besides the intuitive one: it could be referred to a special approach, to a project typology, to an operation implemented in a particular area of intervention, to a methodological choice, to a problem solving procedure, to a partnership model, to an established procedure, that have been considered more favourable than others in developing a specific activity.

Identifying the good practices is therefore useful to allow the accumulation of knowledge, the reduction in times and costs related to the activity considered, the reproduction of already tested experiences, the ongoing development and the in-depth study on the positive practice surveyed.

The European Social Fund considers the identification, the spreading and the circulation of the good practices as a requirement shared by the most important actors of the process at local, interregional, national and continental level.

Implementing the provincial, regional or national operative programmes, within the European Social Fund, the good practice is conceived as that working procedure tested in the fulfilment of a programme that has facilitated the achievement of the aim below a result and/or a process. This also considering the peculiar bonds/resources characterizing the field in which the good practice is enrolled. The good practice is therefore as contextualized as possible with reference to the specific project and to the institutional and territorial frame where it emerges.

Isfol (Italian Institute for workers training) has prepared a text² where the goal is to identify and describe good practice using the following criteria:

- innovativeness
- reproducibility
- transferability
- mainstreaming

The first three criteria are intended as conditions to assess if a good practice is in progress or not. The fourth criterion, which is not necessary verifiable in all good practices, is a further value that, where existing, is worthy to increase in value.

Innovativeness refers to the need that the working practice contains inno-

² The text “ Le buone pratiche del FSE ” (ESF Good Practices) has not been published because it is a Community Intervention area ISFOL work paper. We would like to thank the authors for having allowed its use. The choices carried out by drawing inspiration by the text are solely responsibility of the writers.

vative elements facilitating the achievement of the goals related to the practice itself, and that, at the same time, produce an added value. In particular, the innovativeness of a practice can be transformed in a proceeding innovation (when the value can be observed in the different steps of a working process), in an environmental innovation (when the value can be observed within environmental actions), efficiency and effectiveness of the final product (when the good practice has produced an improvement in the quality of the proposals going beyond the expected outcomes).

Reproducibility expresses the capability of the practice to be reproduced in similar situations because of its compatibility with constraints and conditioning of prescriptive, budgetary, organizational nature characterizing the reference frame and because it efficaciously contributes to the achievement of the goal to which it refers to. In this case reproducibility is due to the fact that the specific practice is reproducible inside environments with similar problems.

Transferability refers to the capability of the identified practice to be transferred to environments different from the referring one.

Mainstreaming is the capability of the good practice tested at a certain level of the national, regional and provincial planning of having produced observable changes at a different level of planning.

Analysing good practices linked to the Leonardo - GO.C.E.T. research, given the type of examined cases, the reference is to the first three criteria above mentioned.

CASE STUDIES

Preliminary remarks

The cases taken into consideration are all in all 22 and are subdivided as follows:

- Italy: two cases on workplace learning in the field of *hospitality* and one case on the role of local authorities and social parties in promoting education and training.
- Great Britain: two cases on workplace learning in the field of social care and one on the role of local authorities and social parties in promoting education and training.
- France: two cases on workplace learning in the field of *social care* and one about the role of local authorities and social parties in promoting education and training.
- Germany: two cases on workplace learning in the field of *information technology* and one case on the role of local authorities and social parties in promoting education and training.
- Hungary: three cases on workplace learning, two of them in the sector of *hospitality* and one in the sector of *long life learning for disabled people*, and one case on the role of local authorities and social parties in promoting training.
- Czech Republic: three case-studies on the role of local authorities and social parties in promoting education and training in three different Czech regions.
- Switzerland: two cases on workplace learning in the field of *information technology* and one case on the role of local authorities and social partner in promoting education and training*.

The analysis carried out through the case-studies in the different countries has pointed out dissimilar features for each of them; to this aim the reference frame is the one of the fundamental features belonging to the different situations. Overall hypotheses are afterwards defined.

* To see and download Switzerland's case studies enter the Leonardo Da Vinci project site www.leonardo-gocet.info.

ITALY

Two out of the three cases analysed in Italy have been carried out in the sector of the *hospitality*. The third one is related to the role of the local authorities and of the social parties in promoting education and training and, in particular, certification.

There are some significant differences between the two cases regarding the field of *hospitality*. The role of the ownership in the hotel managing is nearly absent in the first structure taken into consideration, whereas it is much active in the second one. That leads, in the first case, to a formal managing of the power which is strongly hierarchical and therefore to an entrepreneurial running and, in the second case, to a concentration of the managing on the three owners, with a more family-based running and a work environment based on equal terms among the employees. Despite these basic differences, these cases have also some common elements linked to the will of developing and offering to the guests a quality satisfying service, aiming at the development of the workers' competences and at conveying them from the more expert workers to the less expert ones.

As to the role of the public authorities and of the social parties, it has been analysed in the Emilia Romagna Region, where an element of particular interest is, starting from 1997, the presence of the "Sistema regionale delle qualifiche e altre certificazioni" (regional system of qualifications and other certifications) brought up to date in 2004, that represents the reference point for planning, implementation and control on the education aiming at developing the competences related to the qualifications. The system foresees a set of statement devices related to the competences achieved at the end or during a training path or as a consequence of work or self-training experiences.

As far as innovativeness is concerned, the analysis in the sector of *hospitality* has emphasized the need that the quality organization offers strict instructions about the features of the service to supply. Such instructions represent a line of conduct with reference to the carrying out of the duties and to the observance of the philosophy and the policy of the company. In this sector the task of the formal and informal education is to convey reference and guidance rules oriented to the observance of the company quality standard. In the case of Emilia Romagna Region, it is expressed by the connection between the validation of the competences and the formal paths for the qualification.

As to the reproducibility, in the sector of *hospitality*, the non-formal and informal learning process at work in the quality organizations occurs by degrees. The superintendent or the more expert persons follow the new hired person at close quarters, they assist him/her for the period required until he/she gets completely used to his/her new tasks. After this first period they give him/her a wider action independence; the main goal is to let people slowly be able to autonomously manage their operational sphere, in line with the responsibilities awarded to them. In the case of the Emilia Romagna Region,

more than the reproducibility, it is more correct to consider the experience as an interesting case among the ones starting in Italy, in several regions, following a specific sharing out of the different contexts.

As regards transferability, the analysis in the field of *hospitality* has revealed the presence of two important instruments to convey competences through non-formal and informal ways; it is to say the monitoring of the service and the quality control. These two instruments allow the development of the competences achieved in an informal way and to bridge possible lacks in education. The third case is related to the role of the social parties and of the public authorities in the acknowledgment and the validation of the competences in the Emilia Romagna Region. With reference to the transferability, the study suggests the same precautions put forward for the reproducibility. The study has been carried out at local level and has shown that a regional well-established and structured system for the qualification constitutes an inalienable base for the validation and the certification of non-formal learning. In the same way, it is fundamental in all the different stages, the participation and the active involvement of the interested persons (institutional, at provincial and regional level, social parties and school and education system). The involvement of the institutions and of the social parties can be developed at different levels, among them the path settlement, the identification of the instruments and of the aims, the checking of the outcomes.

As to the certification, the empirical study carried out in the Emilia Romagna Region has proved that the acknowledgment of the non-formal learning modalities has taken advantage from the systems (like the portfolio) used to rebuild the competences achieved by the person along the learning and vocational path. Moreover, there are elements that increase the value of the reconstruction, like, for example, the support on behalf of a third party and the documentation of what has been self-declared. All in all the Italian study cases, on one side have highlighted the process used to identify the competences at the workplace in the field of *hospitality*, giving importance to the quality of the service, the presence of predefinite rules for its enforcement and the role of supervising and control of the work quality by the more expert people. On the other side the study has analysed a response system realized by the Emilia Romagna Region and aiming at the acknowledgment and the certification of the competences.

GREAT BRITAIN

Two of the three case studies carried out in Great Britain focus on *social care*. The third one is related to the role of the local authorities and of the social parties in promoting education and training.

The analysis has highlighted how the local authorities and the social parties take part separately and weakly in the local educational system whereas the State plays a main role both for financing and for education and training reference targets. The organizations operating in *social care* are private companies working in a market context. The most important clients are social services of local authorities that pay a fixed weekly instalment for each resident.

As to the innovativeness criterion, it has been noticed how the intervention for the development of the workers' competences derive, with a small difference if compared to what is happening in other fields, from a partnership between the trade unions and the public employers.

In the field of the *social care*, as the analysis shows, the training and the improvement of the competences are an important opportunity for the professional growth of the workers and the quality development of the sector. As a consequence, the agreements related to an assessment of the competences linked to the work to guarantee a proper education and training to the workers and to counterbalance the low levels of qualification (and of the wages) in this sector. The organizations operating in the field of the *social care* don't succeed in maintaining and raising a competent staff if compared to other companies of the same dimension, because of the level of the wages in the civil service. The qualification of the workers of this sector represents a good aid. The acknowledgment and the validation of the competences in a sector where the social value of the activity is undoubtful, seem to be a useful method to improve the service.

As to reproducibility, there is a major obstacle to the development of a system of acknowledging competences. This is due to a lack of educators and managers assigned to the human resources. This obstacle prevents the small institutions from assessing competences and supplying education and training. A further complication is given by the difficulties of the small organizations in accessing the funds for education and training. These difficulties are related mainly to the fact that the wages paid by the institutions to the enterprises operating in *social care* are lower than the costs; the companies aren't able to assess the competences of the people working in the sector, to improve the quality of the service, to plan education and training and to apply for loans. For this reason, as regards reproducibility, the study case has demonstrated the need of a support for the smallest enterprises starting from the planning.

As far as transferability is concerned, it has been noticed that the structures operating in care sector, although providing a public service, in Great Britain, are profit oriented. The analysis has highlighted how this fact has stimulated

the introduction of innovative elements that, in their turn have produced an increasing professionalization of the workforce. It is anyway clear the necessity of a balance between the social dimension of the service and the mere economic one. More than the transferability it is useful to consider the dynamic feature of the quality-costs ratio.

The case studies carried out in Great Britain have established how involving the social parties in vocational training is relatively useful if compared to the influence of “independent institutions” linked to business and professional world. Where partnerships between trade unions and public employers have been set up, as for instance the ones analysed in the *social care* sector, the results in implementing education and training and validation of workers’ experiences have been positive.

There is also a fundamental gap between the vocational training and the competence certification. In the field of *social care* have been made a lot of attempts to bridge it.

FRANCE

The analysed cases in France are three, of which two have been carried out in the field of *social care*, that means in the field of the assistance to people in trouble. The third one is related to the role of local authorities and social parties in promoting education and training.

The prominent problems in the analysed sector are originated by the very heterogeneous sector of *social care* that includes homecare or care supplied in external institutions and can be addressed to children, aged people or disabled persons. The structures can be public or private and the people working in that field can be trained or not qualified. However, 90% of people working for *social care* sector are not qualified.

As far as the role of local authorities is concerned, the continuing learning in France is highly institutionalized both at regional and local level. The regional authorities are responsible in defining and implementing intervention policies for the training of young people, unemployed people and adults who want to increase their competences. The tasks of the regional authorities are linked to the regional structures of the Ministry of Education through funds and school training programs; they are also connected to financing and direction of apprenticeship system and to intervention in coordinating in the field of vocational training for young people and adults.

The regional authorities coordinate training and financial intervention with other local actors: public administrations, public or private training institutions and partnerships with representatives of employers, trade unions and the Chambers of Commerce and Industry.

It emerges the necessity that the field of the *social care* takes advantages from policies aiming at conferring more dignity to the professional profile of the workers and to improve the quality of the service. Nowadays, in the facts, there are some difficulties in recruiting and finding manpower against an increasing demand of workers in this area.

The establishment of a workers' union within the sector of the workers at home has played an important role in this context, because it has given them more visibility and prestige and, as a consequence, has made them more easily identifiable, assuring therefore their job.

The case studies have highlighted the elements, reciprocally interconnected and not always equally meaningful, which define them as *good practice*.

As far as innovativeness is concerned the analysis has shown how regional authorities encourage the validation of the already acquired experiences for the development of the workers' competences in different sectors, among them the one of *social care*. The authorities have a formally rule-based established role in promoting the *validation des acquis de l'expérience* – VAE. The main goal pursued by this system is the one of giving more opportunities for professional promotion and visibility to the competences achieved at work. The authorities, however, don't succeed, for the moment, in giving coherence

and strategic guidelines to the public policy in the sector of the education at local level, because of the complexity of the French education system and the traditional administrative centralization. Also for this reason the validation of the competences is an innovative procedure in supporting the improvement of professional competences. A procedure which is not yet completely appreciated for its social importance.

As regards the reproducibility, given the absence of national rules, the regional authorities are trying to overcome the limits related to their role establishing partnerships with national institutions. The analysis has underlined the importance for the reproducibility to pursue a gradual development policy of interinstitutional relationships and coordination among the actors involved in the process of the acknowledgment of the competences. As far as transferability is concerned, the difficulties in the validation system of the professional experiences are related to the modalities used in identifying the criteria to adopt. The analysis carried out in field of *social care* has underlined the need to follow a candidate along the whole path towards the validation. This is necessary to clearly identify the competences acquired at work and to insert them in a wider professional and educational frame.

The case-studies have altogether shown how in facing the difficulties of the implementation and fulfilment of the acknowledgment and validation system for the professional experiences - mostly related on the one side to the criteria of definition of the competences, on the other side to the trends between innovative local action and potential national action - the system needs strategic intervention coordinated between the local authorities and the involved parties, with the aim to support and properly reply to the requests coming from the world of work.

GERMANY

Two of the three case-studies analysed in Germany have been carried out in the sector of the *information technology*. The third one considers the role played by the local authorities and the social parties in promoting education and training.

What emerges from the study is that the social parties in the German reality are the most important actors in planning and analysing the roles and the curricula for the continuing learning programs. The case study on *information technology* is a good example to describe the activities of the social parties and of the Federal Institute for Professional Education and Training.

At a sectional level, some social parties are trying to integrate the field of the vocational training in several directions. They are planning pilot projects for the long life learning and are seeking financing by the public authorities. In this sense it's very noteworthy the activity of the German chemical industry.

At regional level, the social parties are occasionally supporting pilot projects. The analysis has been focused on a pilot project in Thuringia, one of the sixteen German *Länder*.

It has been chosen a pilot project localized in a chemical enterprise. The aim of the project is to fit the new continuing vocational learning system to the *information technology* sector of this region, finding methodologies for the verification, the measurement and the assessment of the competences.

As regards the innovativeness, the analysis has pointed out the possibility of development in the field of the continuing vocational training through the use of policies carried out by the social parties. At institutional, national and local level there is an ongoing close examination of the new models for the acknowledgment and the validation of the competences. These models have to be the result of a cooperative strategy between the trade and employers' unions. As a consequence there is a particular interest in the small and medium enterprises that want a wider integration between continuing vocational training and work. The previous operational experiences during the last years show that the innovation is possible even if it requires cooperation between institutions and social parties.

As far as the reproducibility is concerned, it is to notice how the innovations examined in the field of long life vocational training have already produced positive outcomes at a sectional level. Above all it has been strengthened the participation and the cooperation of the social parties in computer, telecommunication and new media sectors. The case study has revealed the potentialities of a stronger link between certification system and insertion in the labour market. The integration of the traditional learning models in the vocational training with the workplace learning and a consequent validation are possible and reproducible in other environments.

As to transferability, the necessary innovations for the continuing learning require a further commitment by the social parties in favour of the public

authorities (at local, regional and national level). On their part, the public authorities have to support the innovative process with funds and actions. In short, the German case studies on *information technology* have highlighted the importance, at national level, of the role played by the social parties in planning and programming continuing training and in introducing new modalities for the acknowledgment and the certification of the competences achieved at work. All the above mentioned features are responsibility of the institutions, also competent for the implementation and the managing of the system.

HUNGARY

The study case carried out in Hungary are four: two of them are related to the *hospitality*, one to the *continuing learning for disabled people* and one to the role of the local authorities and of the social parties in promoting education and training.

The analyses in the sector of tourism have highlighted how the formal education represents, at intermediate and advanced level, the main educational source for adults too. Non-formal education plays a supplementary role, sometimes replacing the formal education, which is mainly provided by non-profit institutions, at times acknowledged and accredited by the State.

As to the sector of the *learning for disabled people*, the more relevant features are linked to the presence of a national federation of the associations for education and training for the disabled people, which is made up of 192,000 members. Moreover it is important to underline that the education of the disabled people, above all for those who are disabled from short time, requires to take into account not only the psychological implications but also the educational ones related to their condition.

As to the innovativeness, the outcomes of the research have shown the importance of a continuing learning approach and of a practise-based education, aiming at developing the workers' competences and at improving the quality standard of the companies in several sectors as, for instance the ones of *hospitality* and *learning for disabled people*.

The analysis has also highlighted how non-formal education represents an important way to learn operational techniques and procedures. This learning path seems to occur following simulations led exploiting the help of more expert workers or through the demonstration of model cases. During this process it is important to mind the motivational aspect not only of those who are used to the new practice, but also of the more expert workers involved in supporting, tutoring and supervising the younger people. In fact, the analysis has demonstrated how the tiredness and the disappointment of the oldest workers operating in *social care* negatively affect not only the service supply but also the motivations of the unskilled workers.

As far as the reproducibility is concerned, the extension, the monitoring and the standard validation of the non-formal and informal educational methods have not yet been introduced in Hungary. The institutions operating in adult education are not prepared to adapt themselves to the required innovations in the field of acknowledgment and validation of the competences. On the contrary, they themselves need to be trained. The study has indeed shown an increasing attention to a strategic planning, useful to enhance the utilization of non-formal and formal learning. This, for instance, through alternative modalities in monitoring the complementary experience compared to more interactive and practice teaching modalities than the traditional classroom training. As regards the second area, it is to say the *training for disabled*

people, the development of the non-formal education seems to be the main instrument to qualify the people involved. The analysis has shown that the system can be implemented using the distance learning and the interactive CDs that, with the help of gradual intensity exercises, pay attention to the competence level of the disabled people. Also in this case, which seems to be developed and reproduceable in other situations, the training of the assigned people, educators and technicians is fundamental.

As to the transferability, it is useful to involve the local authorities in acting in favour of long-term educational projects and regional development plans when the local institutions or actors, for instance belonging to the democratic associative system, are not able to finance the process of qualification. The problems related to the education and the acknowledgment of the competences are for the most part referable to the lack of resources. The local authorities seem to be able to offer a good contribution, cooperating with non-profit organizations, as demonstrated in the field of *hospitality* with reference to the “Hungarian Federation of Village and Farm Tourism”.

In short, the analysed cases have emphasized the importance of a non-formal and informal approach to the training, that can be implemented using more interactive and practice teaching techniques, above all in the sectors, like the one of the learning for disable people, where a non-formal approach is considered the main instrument to transmit competences to the people involved in the educational process. Moreover, in this sector, there is a potential originality in the relationship of the authorities, above all the local ones, not only with the social parties, but with the peculiar reality of the non-profit associations operating in this field.

CZECH REPUBLIC

The three case studies carried out in the Czech Republic focus on the role of the local authorities and of the social parties in promoting training in three different regions.

The problems relevant to the development of the system derive from the fact that in the Czech Republic the social parties benefit from limited possibilities of influencing the education policies, given the close relationship of the latest ones with the basic education system and the related absence of a reference framework able to establish the bases for their inclusion into the vocational training. A limited participation of the social parties to the vocational training is realized through voluntary services freely arranged by the parties.

Nowadays, there are no incentives to motivate or to increase the single employers to introduce vocational training paths. Moreover the funds allocated by the State for the education and training are managed only by public or private training institutions, traditionally linked to the enterprises. The social parties are only marginally involved in allocating the resources and mostly in the case of training institutions linked to the big enterprises, whereas it doesn't happen for the institutions linked to the small and medium enterprises.

As to innovativeness, the study has revealed the presence of some attempts to overcome the legislative and institutional deficiencies in a field deeply affected by the ongoing institutional transformation. As far as training is concerned, it is achieved through the planning and the development of structures that are partly private and partly linked to the local authorities. These structures focus on continuing learning and, through a system composed by modules and credits, they make the whole educational process accessible and flexible also for the people who have already concluded the school path and want to achieve new or more in-depth professional competences. The development of a legal reference framework for the vocational training, about the financing policy, the responsibilities of the single actors (included the social parties), the systems of quality and certification assessment, the support mechanisms and the informative system, is absolutely necessary to emphasize the perspectives of a continuing learning and to connect the two areas of the basic and vocational education.

As regards reproducibility, the study has shown that it is necessary that the vocational training sector assumes a separated value compared to the school education. Moreover it is as well important that the social parties can be involved in the management and that the national and local authorities take part in the certification, following specific prerogatives. The acknowledgment and the assessment of the educational paths occur inside the school system and the accreditation of the vocational training is linked to the training programs of the vocational schools. The aim of setting up a system to recognize the qualifications and of creating an effective connection between education and work requires a wider intervention by the social parties in the training process.

As to transferability, it is to consider how the whole educational system of the Country is in a reform phase. The analysis has shown the need of the introduction of a specific approach to the adult vocational training oriented to enhance different forms of learning, like for example the distance learning, and to insist on an overall educational approach based on problem solving, on the importance of context, experiences, interests and personal motivations.

In short, the study has demonstrated how, when there is an ongoing transformation, like the one occurring in the reference Country, a major attention is given to the role of the social parties in the educational system, underlining both the limits related to their participation in vocational training in the Czech Republic, still linked to the school education, and the need of overcoming the rule deficiency in the sector of education in order to enhance a continuing learning perspective.

HYPOTHESES

The general hypotheses deducible from the study cases are the following:

1. In all the national realities examined, the good practice is accompanied or supported by policies aiming at increasing the professional profile of the workers involved. The acknowledgment of formal, non-formal and informal educational paths, even when it doesn't belong to a well defined normative framework, seems to be one of the way able to allow the workers to face flexibility and mobility. In the GO.C.E.T. member Countries there are several initiatives in progress. They focus on the definition of projects, experimentations, agreements with the institutions and/or the social parties, real legislative reforms within the framework of the acknowledgment of non-formal and informal learning. In the countries that are acting in this direction, like Italy and Hungary, but also Germany (although in this country there is a valid system), are dominating experimental attempts to realize validation paths through the spreading of agreements between institutions and social parties. In countries like France, Switzerland (some cantons) or the Czech Republic (if in this country will be approved the related bill) there are forms of normative regulation. Great Britain has its own structure, different from the other countries taken into consideration.
2. In all the national realities there are experiences based on the will of developing workplace learning process. In these cases there are common elements useful to identify a non-formal learning process. These elements are the following:
 - quality of the service: the learning occurring at the workplace requires an employment situation oriented to the improvement and the achievement of the quality;
 - rules for carrying out the work: the workplace learning benefits from a rule structure orienting the worker in carrying out his/her tasks within the framework of the company philosophy and policy, not by limiting his/her autonomy but by offering a model-guide to reach the required standards;
 - monitoring and control of the work quality: this element assures the progressive growth of the worker and the improvement of the competences during the activity.
 - presence of devoted persons: the process of conveying the competences at the workplace is significantly linked to the presence of devoted persons, as more expert workers, with the task of tutoring and assisting.
3. In all the national realities the validation, it is to say the procedure that gives formal value to the experiences, is a fundamental feature that links acknowledgment and certification. Generally this procedure, also in the

light of the documentation gathered during the preparation of the case studies, takes place through different strategies of “testing” competences:

- exams
- oral examination
- observation
- simulation
- acceptance of the evidences coming from the professional experience.

In 4 of the 7 countries taking part in the project there are validation experiences.

In France are applied different modalities, linked to the oral examination of the competence (description to a panel of experts of the task to which the competence is referred to and self-evaluation of the competence itself), and to the *in situ* observation or in a simulated situation of the working competence.

In Germany, beside the central role still given to the examination procedure (*Externeprüfung*), there are alternative experimentations based on the “*on going*” competence validation through the pedagogic-didactical support to the work project carried out by the candidate (s. model APO-IT).

In Switzerland, a private association promoting the competences acknowledgment procedures (Valida) is trying to extend at national level the model proved in Geneva, based on a step-path that begins with a budget of authorization (self-assessment, emersion) and goes on with the validation (structured in gathering of the evidences, demonstration/ documentation of them, *assessment*).

In Great Britain there are some *Awarding Bodies*, appointed to control the steps and the actors authorized to the management of the validation process, in a framework where there are national standards leading to identify basic competence units.

4. A critical element emerged in all the countries taken into consideration is linked to the financing system of the continuing learning and to the role of the local authorities and of the social parties. The required innovations as to the continuing learning, in view of an integration among the formal and workplace learning process and the spreading of a system for the acknowledgment of the achieved competences, seem to require the financial support of the public authorities (at local, regional and national level) together with the social parties. The analysis of the cases in different countries has pointed out how the main problems are connected to the difficulties of the small organizations in obtaining funds for the training and the development of the competences. This makes difficult the implementation of the learning process and of the assessment of the workers' competence. Moreover, in those sectors where the social parties are weaker a lack of education-allocated funds emerges. Overcoming this problem is possible if local authorities, municipalities and regions directly pledge themselves in

favour of the smallest companies, in searching for financing for the long-term development regional plans, raising economic resources at European level or creating supporting networks.

5. On the whole, a strict connection between work quality and validation of the competence achievement is taking shape. This assigns a particular importance to the role of the social parties and of the institutions that have the task to prefigure the paths leading from the acknowledgment to validation and certification. Furthermore, in this field, the national realities are acting in different manner and at European level general analysing, comparison and synthesis oriented process are being supported.

Finito di stampare a Trento
dalla Litografica Editrice Saturnia
nel mese di settembre 2005

© È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia,
anche ad uso interno o didattico, non autorizzata.