



Modernizzare l'istruzione e la formazione professionale

Quarta relazione sulla ricerca
in materia di istruzione e formazione
professionale in Europa: sintesi



Modernizzare l'istruzione e la formazione professionale

Quarta relazione sulla ricerca in materia di istruzione e formazione professionale in Europa: sintesi

Ulteriori informazioni sull'Unione europea sono disponibili su Internet attraverso il serveur Europa (<http://europa.eu.int>).

Una scheda bibliografica figura alla fine del volume.

Lussemburgo:
Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2009

ISBN 978-92-896-0597-7

© Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale,
2009

Riproduzione autorizzata con citazione della fonte

Designed by Fotone - Greece
Printed in the European Union

Il Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (Cedefop) è il centro di riferimento dell'Unione europea per l'istruzione e la formazione professionale.

Esso fornisce informazioni e analisi sui sistemi, sulle politiche, sulla ricerca e sulla prassi legata all'istruzione e formazione professionale.

Il Cedefop è stato istituito nel 1975 con il Regolamento (CEE) n. 337/75 del Consiglio.

Europe 123, 57001 Thessaloniki (Pylea) GRECIA
Recapito postale: PO Box 22427, 55102 Thessaloniki, GRECIA
Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
E-mail: info@cedefop.europa.eu
www.cedefop.europa.eu

Aviana Bulgarelli, *Direttore*
Christian Lettmayr, *Vice direttore*
Peter Kreiml, *Presidente del Consiglio di direzione*

Prefazione

Nel 2002, i ministri per l'istruzione e la formazione professionale (IFP) di 31 paesi europei e la Commissione europea hanno adottato la dichiarazione di Copenaghen. La dichiarazione sottolinea il contributo dell'IFP al raggiungimento degli obiettivi di Lisbona e stabilisce le priorità per le riforme dei sistemi di istruzione e formazione professionale tramite un miglioramento della cooperazione. Ogni due anni, viene verificato il progresso degli Stati membri e vengono affinate le priorità della riforma.

La terza verifica del processo di Copenaghen è appena stata completata durante la presidenza francese e il comunicato di Bordeaux ha indicato nuove direzioni per gli sviluppi futuri nell'ambito dell'IFP. Il Cedefop accompagna attivamente il processo politico esaminando gli sviluppi nazionali e il progresso nel settore dell'IFP e preparando analisi comparative delle politiche.

La funzione di informare le politiche IFP europee, che costituisce una priorità per il Cedefop, comprende anche l'offerta di una base di conoscenze comprovate per la definizione delle politiche. È compito della ricerca investigare e spiegare le complesse relazioni esistenti tra l'istruzione e la formazione e il sistema socio-economico. La ricerca mira a ridurre la complessità e a migliorare la comprensione delle cause e degli effetti al fine di individuare i mezzi e le strategie che si prevede siano maggiormente efficaci e accettabili per la risoluzione di un problema.

Nella sua quarta relazione sulla ricerca in materia di IFP, il Cedefop presenta un'analisi approfondita del contesto socioeconomico che orienta la modernizzazione dei sistemi di istruzione e formazione professionale; la necessità di aumentare la competitività nonostante l'invecchiamento demografico, le pressioni del mercato del lavoro e la carenza di competenze, e l'integrazione del modello sociale europeo e delle politiche economiche. Sottolinea il contributo specifico dell'IFP per la promozione di un cambiamento positivo. Anche le tendenze nell'ambito della modernizzazione dell'IFP, quali le modalità per aumentare l'attrattiva dell'IFP, l'attuazione del quadro nazionale e del quadro europeo delle qualifiche o la professionalizzazione degli insegnanti e dei formatori vengono analizzate con occhio critico, da una prospettiva di ricerca.

Mi auguro che questa relazione contribuisca a sviluppare una cultura di definizione delle politiche basata su conoscenze comprovate nell'ambito dell'IFP.

Aviana Bulgarelli
Direttore del Cedefop

Ringraziamenti

Pascaline Descy e Guy Tchibozo, responsabili di progetto presso il Cedefop, hanno preparato la quarta relazione sulla ricerca in materia di istruzione e formazione professionale in Europa, *Modernizzare l'istruzione e la formazione professionale*.

La quarta relazione sulla ricerca è frutto di un impegno di squadra e il Cedefop desidera ringraziare per il contributo apportato Pascaline Descy, Guy Tchibozo, Sandra Bohlinger, Manfred Tessaring e Jasper van Loo, che hanno unito gli sforzi per condurre un'analisi secondaria del materiale e hanno redatto i diversi capitoli della relazione. Infine occorre ringraziare Rauni Puurunen del Cedefop, per l'assistenza tecnica fornita durante la preparazione della presente pubblicazione.

Questa sintesi fa affidamento sulle analisi presentate nella "relazione di sintesi" e sui vari contributi alla relazione informativa della quarta relazione sulla ricerca.

Sommario

Prefazione	1
Ringraziamenti	2
Sommario	3
Elenco delle figure	4
Introduzione	5
Parte I: Sfide per la modernizzazione dell'istruzione e della formazione professionale	7
1. Competitività europea: il ruolo del capitale umano	7
2. Pressioni del mercato del lavoro sull'IFP	8
3. Le tendenze demografiche e le implicazioni per l'IFP	11
4. Il ruolo dell'IFP nelle prestazioni economiche delle aziende	15
5. Promuovere l'Europa sociale: il ruolo dell'istruzione e dell'IFP	17
Parte II: Tendenze nella modernizzazione dell'istruzione e della formazione professionale	21
6. Migliorare l'immagine e l'attrattiva dell'IFP	21
7. Sistemi delle qualifiche, quadri delle qualifiche e risultati dell'apprendimento	24
8. Sviluppi professionali nell'insegnamento e nell'apprendimento IFP	28
9. Tematiche e tendenze nell'informazione, nella consulenza e nell'orientamento	32
10. Conclusioni	36
Elenco delle abbreviazioni	38
Codici dei paesi	39
Bibliografia	40

Elenco delle figure

1	Organizzazione del lavoro e formazione fornita dal datore di lavoro – UE-27, 2005	9
2	Effetti dell'apprendimento sulla coesione sociale	19
3	Insegnanti e personale accademico impegnati nell'istruzione secondaria superiore (CITI 3), per età, 2005	30

Introduzione

Modernizzare l'istruzione e la formazione professionale (IFP) è il tema generale della quarta relazione del Cedefop sulla ricerca in materia di IFP. Si propone lo scopo di fornire e discutere le conoscenze comprovate per il miglioramento del processo di cooperazione nell'ambito dell'IFP, che stabilisce le priorità per la riforma dell'IFP al fine di contribuire al processo di Lisbona (Commissione europea, 2002). La relazione si basa su diversi contributi di ricercatori (Cedefop, 2008a, 2009a e b). Tali contributi sono stati riuniti e integrati con ulteriori ricerche per documentare, discutere e analizzare il contesto socioeconomico e il processo di riforma dell'IFP, in base alle più recenti conoscenze comprovate emerse dalla ricerca in materia.

Le politiche in materia di IFP devono prendere in considerazione le relazioni complesse e le interdipendenze tra l'istruzione e la formazione e il sistema socioeconomico. Spetta alla ricerca nell'ambito dell'IFP il compito di investigare e spiegare queste relazioni e i loro effetti. La ricerca approfondita si concentra sulla riduzione della complessità e sul miglioramento della comprensione e degli effetti, al fine di individuare i mezzi e le strategie che si prevede siano maggiormente efficaci e accettabili per l'esplorazione e la risoluzione di un problema. In questo senso, la ricerca in materia di IFP si propone di servire e informare la definizione delle politiche e i processi decisionali.

Tuttavia la ricerca e la definizione delle politiche appaiono spesso prive di nessi. "Definizione di politiche basate su conoscenze comprovate" è una definizione di moda, ma tende a essere retorica poiché i responsabili delle decisioni politiche e i ricercatori tendono a seguire il proprio ordine del giorno e le proprie preoccupazioni. La quarta relazione sulla ricerca del Cedefop *Modernising vocational education and training* (Modernizzare l'istruzione e la formazione professionale) si propone di trattare tale questione riunendo più ricerche per discutere le priorità politiche per l'IFP. La presente relazione è aggiornata dal momento che le priorità politiche comuni dell'IFP sono state concordate tra l'Unione europea (UE) e i ministri per l'istruzione nel processo di Copenaghen. Tali priorità sono appena state riesaminate e durante la presidenza francese, nel comunicato di Bordeaux (Commissione europea, 2008) sono state concordate nuove direzioni. Il processo di Copenaghen è stato preliminare per la selezione delle questioni discusse nelle relazioni.

La relazione fornisce al lettore una panoramica delle pressioni esterne per la modernizzazione dell'IFP quali l'esigenza di aumentare la competitività, l'invecchiamento della popolazione, le pressioni del mercato del lavoro e l'obiettivo del miglioramento della coesione sociale riducendo al contempo l'esclusione sociale. Anche le tendenze nell'ambito della modernizzazione dell'IFP vengono trattate in maniera approfondita. Ciò include l'aumento dell'attrattiva dell'IFP, l'uso dei quadri delle qualifiche e il passaggio ai risultati dell'apprendimento, le modifiche che hanno ripercussioni sui ruoli degli insegnanti e dei formatori dell'IFP oltre che sulla prassi e sulle politiche in materia di informazione, consulenza e orientamento.

Scopo delle serie di relazioni del Cedefop sulla ricerca nell'ambito dell'IFP

La presente pubblicazione è il quarto numero di una serie di relazioni sulla ricerca in materia di IFP pubblicate dal Cedefop a partire dal 1998 ^(a). Lo scopo della serie di relazioni è quello di fornire panoramiche della ricerca socioeconomica attuale in campi pertinenti correlati all'IFP e allo sviluppo delle competenze in Europa, sui suoi risultati e sulle implicazioni per la politica e la ricerca futura. Le relazioni sulla ricerca sono, pertanto, uno strumento di definizione delle politiche basato su conoscenze comprovate. Le relazioni individuano inoltre le lacune nel lavoro teorico ed empirico attuale e suggeriscono in che modo può occuparsene la ricerca futura.

^(a) Cedefop (1998); Cedefop, Tessaring (1999); Cedefop, Descy e Tessaring, 2001; 2005.

PARTE I

Sfide per la modernizzazione dell'istruzione e della formazione professionale

1. Competitività europea: il ruolo del capitale umano

La competitività è una molla per raggiungere obiettivi economici, sociali e ambientali e assicurare una buona qualità di vita per i cittadini. La competitività dipende da vari fattori e sembra fare sempre più affidamento sulla base di conoscenze di un paese, ad esempio, sul suo capitale umano e sociale oltre che sulla sua capacità di riforma e innovazione. In questo contesto, il concetto di competitività basata sulla conoscenza si riferisce alla generazione di competenze e conoscenze e ai relativi investimenti in competenze e conoscenze, alla partecipazione alle attività di apprendimento e alle risorse assegnate alla scienza, alla tecnologia e alla ricerca e sviluppo.

Le prestazioni dei paesi europei in termini di competitività basata sulla conoscenza sono buone rispetto ad altri paesi. Tuttavia, ciò non si applica a tutti gli Stati membri dell'UE o all'UE nel suo insieme. Il fatto che quasi un terzo della popolazione in Europa possieda un basso livello di competenze (CITI 0-2) ostacola le prestazioni economiche e sociali. Alcuni Stati membri si annoverano tra le economie con il maggior livello di competenze, al pari di altre economie con livelli di competenza elevati al di fuori dell'Europa. L'UE si colloca in una posizione intermedia in termini di spesa pubblica e privata totale per l'istruzione sebbene, ancora, alcuni Stati membri siano tra i paesi più avanzati al mondo. Gli indicatori di scienza, tecnologia e ricerca e sviluppo di alcuni Stati membri raggiungono livelli elevati tuttavia, in media, l'UE è in coda rispetto alle economie con i maggiori tassi di crescita. Le prestazioni in termini di innovazione sono un settore in cui l'Europa raggiunge risultati migliori rispetto all'Australia e al Canada ma resta indietro rispetto agli Stati Uniti e al Giappone.

Le prestazioni economiche, misurate in termini di crescita economica e produttività del lavoro, sono alla pari con quelle degli Stati Uniti e di altri paesi non europei con buone prestazioni. Lo stesso accade per la crescita

dell'occupazione. In media, la crescita dell'occupazione nel periodo 2006-07 è stata piuttosto debole nell'UE, tuttavia ciò si è verificato anche in diversi paesi non appartenenti all'UE, quali gli Stati Uniti, il Giappone e la Corea. In termini di tassi di occupazione e di disoccupazione, l'UE si trova in una posizione svantaggiata rispetto ai paesi concorrenti. Ciò rivela un grado più elevato di mancato utilizzo della popolazione in età lavorativa e della forza lavoro.

Si può concludere che, nonostante alcuni Stati membri rientrino tra le economie basate sulla conoscenza più competitive al mondo, l'elevata eterogeneità all'interno dell'UE ne riduce la competitività a livello globale. Inoltre, numerose questioni rimangono aperte e richiedono ulteriore ricerca. Che cosa rende alcuni paesi più competitivi di altri in termini di istruzione, formazione e competenze? Quali sono i collegamenti tra investimenti nell'IFP e prestazioni economiche e occupazionali? Queste domande richiedono sia studi comparativi orizzontali che analisi dettagliate delle situazioni particolari dei singoli paesi. Entrambi i tipi di studio dovrebbero porsi l'obiettivo della valutazione dell'ambiente politico, sociale ed economico ed esaminare i collegamenti tra istruzione, formazione e competenze da un lato e prestazioni economiche, occupazionali e sociali dall'altro.

2. Pressioni del mercato del lavoro sull'IFP

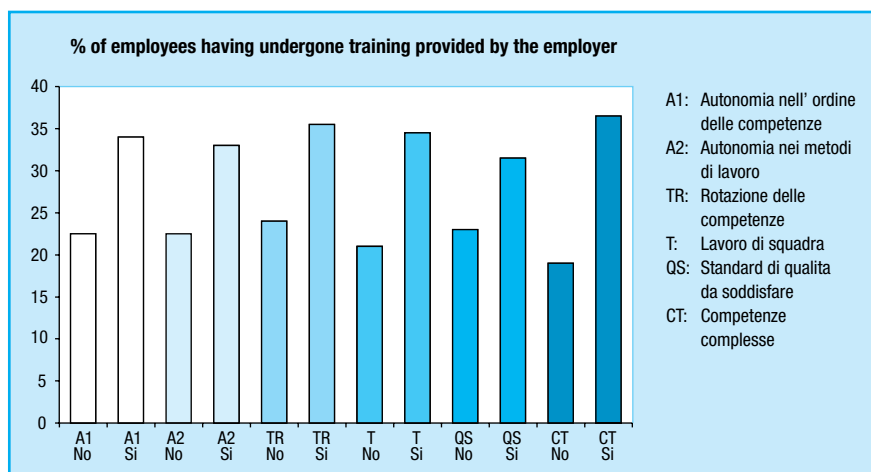
In che modo gli attuali sviluppi del mercato del lavoro richiedono la modernizzazione dell'IFP? Si possono distinguere quattro tendenze dominanti all'interno del mercato del lavoro: la posizione in fase di deterioramento dei giovani, l'attuazione parziale del concetto di flessicurezza, l'aumento della carenza di competenze e la mobilità geografica limitata all'interno dell'UE.

Sebbene la posizione dei giovani sul mercato del lavoro sia migliorata negli ultimi decenni, registrando aumenti del reddito e cali della disoccupazione, la loro sovraesposizione alla disoccupazione rimane un motivo di seria preoccupazione, al pari della crescita del divario nei tassi di occupazione tra giovani e adulti. Al contempo, una percentuale significativa di giovani non rientra nel settore dell'occupazione né in quello dell'istruzione o della formazione: nel 2006 nell'UE, i giovani disimpegnati rappresentavano il 18,6 % della popolazione compresa nella fascia d'età tra 20 e 24 anni. Inoltre, per i giovani occupati, la qualità del lavoro rappresenta una preoccupazione importante. L'occupazione giovanile temporanea e i lavori a tempo parziale sono aumentati nell'UE e spesso non sono conseguenti a una scelta volontaria. Oltre a

contrastare la disoccupazione giovanile, l'IFP si trova confrontata a nuove sfide nell'intento di contribuire al miglioramento della qualità del lavoro e alla sicurezza della carriera rafforzando il sostegno ai lavoratori con contratti a tempo determinato involontari e impieghi a tempo parziale. Anche evitare che i giovani rimangano intrappolati per anni nella situazione di non essere né occupati né impegnati nell'istruzione o nella formazione richiede risposte adeguate da parte delle offerte e delle politiche di istruzione e formazione.

La flessicurezza mira a promuovere l'utilizzo di forme flessibili di organizzazione del lavoro e relazioni sociali nell'ambito dell'occupazione, assicurando, al contempo, buone prospettive per l'occupazione e lo sviluppo della carriera. L'esame di alcuni indicatori mostra che, mentre la flessibilità è senz'altro cresciuta, non è accaduto lo stesso per la sicurezza. Nel corso dell'ultimo ventennio, i mercati del lavoro dell'UE hanno guadagnato in flessibilità tramite l'aumento dell'uso di contratti a termine, modificando l'organizzazione degli orari e dei modelli di lavoro, adattando l'organizzazione del lavoro, includendo l'erogazione di formazione per aiutare i lavoratori ad adattarsi a un'organizzazione del lavoro flessibile (Figura 1) e limitando la normativa sulla

Figura 1. **Organizzazione del lavoro e formazione fornita dal datore di lavoro – UE-27, 2005**



Modalità di lettura del grafico: ad esempio, le prime due barre significano che la percentuale di lavoratori impegnati in attività di formazione fornite dai datori di lavoro variano dal 23 % circa per le aziende con sistemi di lavoro tradizionali e tayloristici (aziende contrassegnate da "no") al 35 % circa per aziende con un'organizzazione del lavoro flessibile (aziende contrassegnate da "si").

Fonte: Commissione europea, 2007, pag. 155.

protezione dell'occupazione. Tale aumento della flessibilità del mercato del lavoro, tuttavia, non è stato accompagnato da una maggiore sicurezza del lavoro e del reddito (come mostra la riduzione dei tassi di sostituzione del sussidio di disoccupazione; Eurofound, 2008). La diminuzione della spesa pubblica per le politiche attive del mercato del lavoro può anche essere interpretata come una riduzione del coinvolgimento degli enti pubblici nella promozione della sicurezza del lavoro e dell'occupazione. Affinché la flessicurezza diventi una realtà e considerati i progressi già raggiunti dal lato della flessibilità, l'attenzione dovrebbe concentrarsi sulla promozione della sicurezza del lavoro e dell'occupazione. L'istruzione in generale, e l'IFP in particolare, hanno un ruolo da svolgere non solo per sostenere l'adattamento dei lavoratori al processo di flessibilità del lavoro, ad acquisire competenze quali multifunzionalità, autonomia, capacità decisionale e responsabilità personale, ma anche per promuovere la sicurezza occupazionale preparando i lavoratori a comportarsi con fiducia e sicurezza nelle transizioni professionali ripetute.

La carenza di competenze è aumentata globalmente a partire dal 2005, come dimostrato dalle difficoltà di assunzione ⁽¹⁾, per poi stabilizzarsi nel periodo 2007-08. Per alcuni profili occupazionali è visibile una carenza persistente nella maggior parte dei paesi o, almeno, in alcuni paesi: specialisti in tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e, in misura minore, amministratori aziendali, pedagoghi, professionisti della sanità, personale del settore alberghiero e della ristorazione, manodopera qualificata nel settore edilizio e lavoratori, tecnici e supervisori nel settore elettrico/elettronico. Oltre alle carenze quantitative, stanno emergendo anche carenze qualitative di competenze, che derivano dalla maggiore importanza attribuita dai datori di lavoro a competenze sociali quali lavoro di squadra, comunicazione interpersonale, iniziativa, creatività, capacità imprenditoriale, leadership e capacità di gestione, competenze di presentazione e abilità di apprendimento. La carenza di competenze può portare le imprese a modificare la domanda in termini di competenze e a scegliere tecnologie di produzione che richiedono gradi relativamente bassi di intensità di competenze (dequalificazione), il che potrebbe comportare riduzione dei salari, organizzazione del lavoro subottimale e bassa produttività oltre ad avere un impatto negativo sulla produzione e sui modelli commerciali (Cedefop, Strietska-Illina, 2008). La sensibilizzazione e la reattività alla carenza di competenze è fondamentale per l'istruzione, per l'IFP e per le politiche del mercato del lavoro, non solo per aumentare il numero di persone in possesso dei profili professionali di cui c'è carenza ma

(¹) Aumento medio del tasso di posti vacanti del 40 % tra il 2005 e il 2008.

anche per fornire la combinazione adeguata di competenze occupazionali e sociali specifiche.

Circa 50 anni dopo la creazione della Comunità europea e nonostante si tratti di un principio fondamentale dell'Unione, con un'enfasi politica significativa, la mobilità geografica interna tra gli Stati membri rimane bassa. In effetti, la percentuale di cittadini dell'UE che vivono all'estero in un altro Stato membro rimane marginale, inferiore al 2 % delle persone in età lavorativa nel 2005 (Cedefop, Ward, 2008). Parallelamente, l'affluenza annuale di migranti provenienti da paesi terzi è in aumento a partire dagli anni Novanta; molti di loro possiedono scarse competenze (43,4 %; *ibid.*). La popolazione di immigrati carenti di competenze è la ragione principale della loro posizione svantaggiata sul mercato del lavoro e nella società e ostacola l'inclusione sociale. Per promuovere la mobilità all'interno dell'UE, è stata messa a punto una gamma di politiche, alcune concentrate principalmente sull'IFP, che devono essere ulteriormente sviluppate. Anche le azioni di formazione e l'IFP costituiscono una parte essenziale del quadro politico per assicurare che l'immigrazione costituisca un capitale e abbia risultati positivi (cfr. anche il capitolo 5).

3. Le tendenze demografiche e le implicazioni per l'IFP

Il fatto che la popolazione dell'Europa sta invecchiando è noto. L'aumento della popolazione di età superiore ai 65 anni sarà sostanziale entro il 2030, mentre la popolazione giovanile è in diminuzione. Ciò avrà un impatto negativo sull'entità della forza lavoro, sull'occupazione e sull'indice di dipendenza degli anziani. Nel 2010, ci saranno 26 persone di età superiore ai 65 anni ogni 100 persone in età lavorativa; nel 2030, ce ne saranno 40. Anche la struttura per età dell'occupazione subirà una modifica: si assisterà a un aumento sostanziale dei cosiddetti lavoratori anziani attivi nel mondo del lavoro dopo l'età della pensione e a una diminuzione del numero di nuovi arrivati nel mondo del lavoro. Questi cambiamenti demografici implicano conseguenze sia per l'IFP iniziale che per l'IFP continua.

La riduzione nella coorte dell'età giovanile causerà il calo del numero totale di studenti impegnati nell'IFP iniziale e dei laureati. Tale diminuzione è stimata a meno 17,6 % a livello CITI 3 e a meno 12 % a livello CITI 5 entro il 2030 (Cedefop, 2008b). Ciò ha un impatto negativo sulla domanda

di insegnanti e formatori per l'IFP iniziale, con una diminuzione del 15 % circa a livello CITI 3. Questo calo non ha implicazioni solo per le scuole, le istituzioni, le politiche e i sistemi dell'IFP iniziale ma anche per i mercati del lavoro. In conseguenza della riduzione del numero dei partecipanti all'IFP iniziale, per l'UE nel complesso e per 11 Stati membri individualmente, sono state avanzate previsioni per le potenziali carenze di manodopera sia per il 2020 che per il 2030. Sempre più accentuate carenze di manodopera possono verificarsi in Polonia, Romania, Slovacchia e Svezia. Tuttavia, occorre sottolineare che la partecipazione all'IFP iniziale non è influenzata solo dai cambiamenti nella dimensione delle coorti dell'età giovanile; ma anche dalle loro preferenze e da quelle dei loro genitori, dalle politiche che mirano alla promozione o alla modernizzazione dei diversi percorsi di apprendimento, dai tassi di partecipazione e dalla durata dell'istruzione obbligatoria, dai programmi scolastici nazionali, dalle tendenze migratorie e dall'integrazione delle persone con speciali esigenze nel sistema scolastico ordinario. La relativa capacità di attrazione dei percorsi dell'IFP, pertanto, svolge un ruolo d'importanza fondamentale per controbilanciare gli effetti demografici sul numero degli studenti impegnati nell'IFP iniziale e sulle potenziali carenze del mercato del lavoro (cfr. il capitolo 6 sull'attrattiva dell'IFP).

Tutti gli Stati membri nutrono preoccupazioni riguardo alle conseguenze socioeconomiche delle politiche di prepensionamento dal mercato del lavoro attuate a partire dagli anni Ottanta. Le riforme pensionistiche e la salute sul lavoro sono ora elementi politici chiave nei paesi industrializzati per mantenere i lavoratori attivi almeno fino all'età legale per il pensionamento. Sebbene sia sempre più evidente che queste misure politiche non sono sufficienti per estendere il contributo dei lavoratori alla vita lavorativa, l'invecchiamento attivo rimane un concetto ancora ampiamente sconosciuto (Ilmarinen, 2006, p. 51). L'IFP continua è un elemento fondamentale delle politiche di invecchiamento attivo. Fornisce assistenza alla partecipazione sostenibile al mercato del lavoro e consente di prolungare la vita lavorativa (OCSE, 2006a, pp. 74-75). Tuttavia, le prove disponibili mostrano che l'IFP continua non fa ancora parte dell'insieme di strumenti atti a promuovere l'invecchiamento attivo. La maggior parte delle attuali discussioni sull'apprendimento permanente si concentra sull'occupabilità fino alla mezza età, non in età avanzata, e le prassi di apprendimento e le politiche non sono in linea con la realtà dell'invecchiamento sostanziale della popolazione. Esiste un'evidente relazione negativa tra la partecipazione alla formazione professionale permanente e l'età, attestata solo dai risultati dell'ultima indagine europea (Eurostat, 2008). Inoltre, non c'è apparentemente alcuna relazione

tra quanto un paese viene influenzato dall'invecchiamento demografico e dalla partecipazione alla formazione professionale continua. Gli Stati membri del sud dell'Europa maggiormente colpiti dall'invecchiamento sono meno attivi nell'ambito della formazione professionale permanente e vice versa; gli Stati membri del nord dell'Europa sono meno colpiti dall'invecchiamento tuttavia tendono a fornire maggiore formazione professionale continua.

Gli incentivi finanziari e le normative di assistenza sociale sono solo uno tra i numerosi fattori determinanti che stimolano la partecipazione al mercato del lavoro da parte dei lavoratori anziani. Inoltre, è fondamentale fornire opportunità di occupazione promettenti e condizioni di lavoro e di apprendimento ottimali. Le politiche per limitare l'uscita dal mercato del lavoro, pertanto, hanno una duplice ottica: rimuovere le barriere che impediscono alle persone più anziane di impegnarsi con successo in attività lavorative prolungate e fornire opportunità occupazionali migliori e più adeguate ai lavoratori anziani; e promuovere l'occupabilità dei lavoratori anziani, concentrandosi sulla prospettiva a lungo termine e sulle opportunità per acquisire/aggiornare competenze e abilità. Le politiche dovrebbero adottare un approccio nei confronti dei lavoratori anziani basato sulle risorse anziché sul deficit, per sottolineare, riconoscere e attribuire valore ai punti di forza dell'esperienza dei lavoratori anziani, anziché enfatizzare il calo fisiologico e le altre limitazioni (come risulta spesso dalle politiche sanitarie in ambito occupazionale) (Cedefop, Tikkanen, 2009).

Tra le ragioni del basso tasso di occupazione dei lavoratori anziani si annoverano gli stereotipi negativi della relazione tra età e prestazioni. Tali stereotipi, tuttavia, non sono sostenuti dalla ricerca empirica, che non mostra l'esistenza di alcuna relazione tra età e prestazioni tranne nei casi di attività che richiedono un'elaborazione delle informazioni rapida e/o attività fisica sostenuta e per le quali pertanto la perdita di abilità è associata all'età. Negli altri casi, l'età non ha alcun effetto o può essere controbilanciata da strategie di compensazione o dall'esperienza. Per alcune attività l'esperienza apporta un contributo positivo alle prestazioni, e in queste circostanze l'età costituisce un vantaggio. Anche il timore che l'invecchiamento della popolazione possa ostacolare lo sviluppo dell'innovazione, rallentare l'adozione delle nuove tecnologie e diminuire gli investimenti a lungo termine nell'istruzione e nella ricerca e sviluppo non è sostenuta da prove pratiche. Dai risultati della ricerca emerge con la massima evidenza che esistono ben pochi dati a sostegno del mito del lavoratore costoso e improduttivo. Tuttavia, nel contesto di un mercato del lavoro in rapido mutamento, caratterizzato da cambiamenti dell'organizzazione del lavoro, nuove tecnologie e prolunga-

mento della vita lavorativa, l'IFP continua rimane un investimento proficuo e d'importanza fondamentale, anche nel caso di lavoratori più anziani, per combattere l'obsolescenza delle competenze, mantenere l'aggiornamento e l'attualità delle competenze, migliorare la capacità d'innovazione e la produttività (cfr. anche il capitolo 4 sulle prestazioni economiche delle imprese riportato di seguito).

La stessa IFP continua dovrebbe essere adattata alle esigenze e alle abilità dei lavoratori più anziani, in particolare in termini di metodi di apprendimento. A questo proposito, sono necessarie ulteriori conoscenze basate sulla ricerca riguardanti la relazione tra invecchiamento, lavoro e apprendimento e il ruolo di metodi di apprendimento andragogici specifici per fare in modo che l'IFP continua risponda in maniera più consona alle esigenze dei lavoratori più anziani. L'IFP continua, anche nelle sue forme più informali dovrebbe fare parte delle politiche di organizzazione del lavoro che incoraggiano l'apprendimento e le prestazioni dei lavoratori di tutte le età, promuovono l'apprendimento inter-generazionale e aumentano la sensibilizzazione sulle competenze in possesso dei lavoratori più esperti che potrebbero andare perdute nel momento in cui questi ultimi escono dal mondo del lavoro. Le campagne di sensibilizzazione sui problemi dell'occupazione legati all'età potrebbero sostenere il personale dirigente nel contrastare gli stereotipi negativi e promuovere la gestione positiva dell'età. Infine, la soddisfazione professionale favorisce il prolungamento della vita lavorativa e, pertanto, i datori di lavoro devono tenere conto del modello globale dei desideri, delle aspettative e delle esperienze in ambito occupazionale dei lavoratori più anziani. Anche un'organizzazione più flessibile dell'orario di lavoro, comprendente la possibilità di lavorare a tempo parziale, con orari flessibili o in qualità di lavoratori autonomi, fa parte delle strategie positive per sostenere il prolungamento della vita lavorativa.

Il modello di invecchiamento, il suo impatto sull'occupazione e le conseguenze per l'IFP sono tutt'altro che uniformi tra i diversi paesi e, pertanto, necessitano di risposte politiche specifiche per ciascun paese. Ciononostante, per affrontare efficacemente il cambio demografico nell'arco del prossimo decennio, l'IFP dovrà affrontare tre sfide. In primo luogo, l'erogazione e le politiche dell'IFP iniziale dovrebbero essere adattate alla realtà di una partecipazione futura ridotta. Inoltre, la natura delle competenze fornite dall'IFP iniziale dovrebbe essere adattata alla combinazione di prolungamento della vita lavorativa e cambiamento dinamico dei requisiti in termini di competenze. Oltre alle competenze specifiche di formazione professionale dovrebbero essere fornite anche competenze generali a sostegno dell'apprendimento

permanente. In secondo luogo, l'approccio all'IFP continua dovrebbe avvenire nella prospettiva del ciclo di vita, per impedire l'obsolescenza delle competenze. La sensibilizzazione dell'IFP continuo riguardo ai problemi dell'occupazione legati all'età, richiede un adattamento alle preferenze di apprendimento delle persone più anziane sia per quanto riguarda il contenuto che i metodi di erogazione della formazione. Inoltre, dovrebbe essere affrontato il problema dell'accumulazione delle barriere tra la partecipazione al mercato del lavoro e la formazione e l'apprendimento. La terza sfida riguarda le interdipendenze tra i sistemi, le istituzioni e le prassi dell'IFP iniziale e dell'IFP continua. Lo spostamento verso l'economia della conoscenza implica uno spostamento dell'attenzione dall'IFP iniziale a quella continua. Gli insegnanti e i formatori dovrebbero, di conseguenza, essere in grado di condividere la loro esperienza e fornire IFP in diversi contesti. Pertanto l'espansione dell'esperienza professionale degli insegnanti e dei formatori costituisce un'altra implicazione dell'invecchiamento demografico (cfr. anche il capitolo 8 sulla professionalizzazione degli insegnanti e dei formatori dell'IFP).

4. Il ruolo dell'IFP nelle prestazioni economiche delle aziende

La formazione è fondamentale per le prestazioni economiche delle aziende. Questa è la conclusione tratta dalla maggior parte degli studi che indagano i benefici della formazione fornita dal datore di lavoro per la capacità di innovazione, la crescita e la produttività. La formazione agisce come una spinta per attivare le conoscenze e le competenze del personale, che costituiscono un fattore d'innovazione per i processi e per i prodotti ⁽²⁾, consentendo di migliorare la sopravvivenza delle aziende e le prospettive di crescita ⁽³⁾. Infine, la formazione consente ai lavoratori e ai dirigenti di adottare migliori tecniche di produzione e gestione, potenziando la produttività ⁽⁴⁾. In termini di impatto, aumentando di un punto la percentuale di formazione dei lavoratori si incrementa la produttività dello 0,8 %. L'effetto positivo della formazione non è, tuttavia, uniforme ma dipende dalla tipo-

⁽²⁾ Blundell et al. (1999); Ng e Li (2003); Brunello e Gambarotto (2007).

⁽³⁾ Collier et al., 2005; Fraser et al., 2002.

⁽⁴⁾ Black e Lynch, 2001; Dearden et al., 2000, 2006; Lee, 2004; Zwick, 2005, 2006; Almeida e Carneiro, 2006; Liu e Batt, 2007.

logia e dal contenuto della formazione, dalle caratteristiche della persona in formazione e dalle modalità di integrazione delle prassi e delle politiche nell'ambito della strategia aziendale.

Nonostante questi risultati positivi, circa il 40 % delle aziende dell'UE non impartisce alcun tipo di formazione al personale (Eurostat, indagini sulla formazione professionale continua [CVTS] 1, 2 e 3). Le principali ragioni addotte per giustificare la mancata erogazione di formazione sono il fatto di assumere persone già in possesso delle competenze necessarie, la mancanza di tempo e il costo della formazione. Anche le dimensioni e l'età dell'impresa contano: le piccole imprese impartiscono meno formazione, al pari di quelle più giovani. Le aziende appena avviate si concentrano sulla sopravvivenza e lo stesso si può probabilmente affermare riguardo alle piccole imprese.

Una possibile implicazione politica dei risultati di questa ricerca è che quando gli incentivi di mercato per erogare formazione sono insufficienti (mancato funzionamento del mercato), gli interventi pubblici potrebbero rappresentare una modalità efficiente per stimolare gli investimenti delle aziende. Tali finanziamenti potrebbero essere complementari oppure gli Stati potrebbero mirare a stimolare la formazione offerta dall'impresa fornendo informazioni sui vantaggi economici e sulle conseguenze positive della formazione. Anche alle piccole aziende potrebbe essere fornito il sostegno della consulenza e l'assistenza per l'attuazione e la gestione dell'offerta di formazione.

In termini di ulteriore ricerca, gli studi che indagano sui benefici della formazione fornita dal datore di lavoro dovrebbero sviluppare quadri teorici per ottenere una visione completa del ritorno della formazione a vantaggio dell'impresa, che includano le modalità di condivisione della produttività aggiuntiva, gli effetti sulla redditività, sulla distribuzione del reddito e sulla concorrenza di mercato. I vantaggi specifici che i datori di lavoro possono ottenere dalla formazione, specialmente quelli non di natura economica, sono ancora oggetto di ricerca limitata. I benefici sociali potrebbero essere migliore gestione dello stress, motivazione, impegno e soddisfazione sul lavoro, riduzione dell'assenteismo e dell'avvicendamento del personale e migliore salute e sicurezza sul posto di lavoro.

5. Promuovere l'Europa sociale: il ruolo dell'istruzione e dell'IFP

Il ruolo specifico dell'IFP per la promozione e il sostegno dell'inclusione e della coesione sociale non è ancora stato stabilito con certezza. Tuttavia, il suo ruolo istituzionale rispetto all'aumento o alla riduzione degli effetti dell'eredità sociale, il suo orientamento nei confronti di forme più ampie di inclusione rispetto alla sola occupazione, il contributo per la trasmissione dei valori civici e l'attenuazione delle ineguaglianze di competenze, sembrano fare parte dei meccanismi in base ai quali i modelli concomitanti di crescita economica e di coesione sociale, ad esempio gli obiettivi di Lisbona, potrebbero essere raggiunti con un contributo specifico dell'IFP.

L'IFP svolge un ruolo importante per l'aumento e la sostenibilità della partecipazione al mercato del lavoro ma questa può essere considerata come una forma ristretta di inclusione sociale. Nella lotta contro l'esclusione, accordare troppa preminenza al lavoro è un approccio riduttivo che non prende sufficientemente in considerazione la natura multidimensionale del fenomeno. Poiché l'esclusione tende ad avere ripercussioni simultaneamente sul capitale economico, sociale e culturale delle persone, forse i modelli di IFP condizionati esclusivamente dall'occupazione non dovrebbero essere considerati in grado di spiegare in maniera adeguata l'esclusione sociale. La socializzazione professionale, sviluppando un senso di appartenenza a una comunità di prassi, e la trasmissione di valori civici attraverso l'IFP, estende il suo contributo oltre la mera inclusione nel mercato del lavoro. Inoltre, i programmi di IFP, quando mirati sulla base delle caratteristiche del partecipante, quali lo stato del mercato del lavoro, la razza, il tipo di famiglia o la disabilità, determinano effetti d'inerzia dato che non tutti i membri di questi gruppi sono necessariamente esclusi se si osserva la loro situazione "reale" (ad esempio in termini di reddito o di capitale sociale). Il fatto di orientare l'IFP verso gruppi specifici impedisce di prendere parte all'azione anche a coloro i quali non rientrano nel profilo ma sono vittime di alcune forme di esclusione. Inoltre, persino gruppi apparentemente omogenei di persone socialmente escluse sono eterogenei in termini di esigenze di competenze e qualifiche. Le concezioni dell'IFP orientate al cliente per le persone socialmente escluse, che utilizzano gruppi di riflessione e altre tecniche per coinvolgere tali gruppi esclusi nella gestione dell'IFP, sembrano avere più successo in termini di lotta all'esclusione rispetto ai programmi IFP mirati. Infine, anche i programmi di IFP orientati a gruppi specifici, anziché mirati

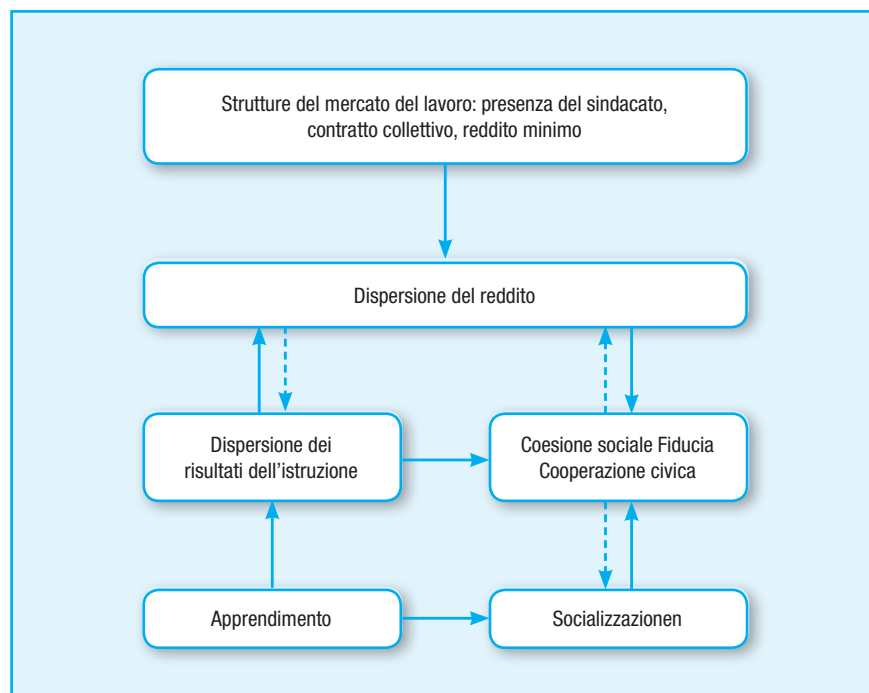
a promuoverne l'integrazione nell'IFP ordinaria, costituiscono un fattore di segregazione sociale. L'adattamento in base alle competenze, alle esigenze e alle capacità di apprendimento è sostanzialmente diverso dall'adattamento in base alle caratteristiche sociali e probabilmente più adeguato in termini di modernizzazione dell'IFP (Cedefop, Preston e Green, 2008).

Sebbene la coesione sociale implichi comunità solide, tassi di reati bassi e altri benefici sociali per il singolo, implica anche cooperazione intracomunitaria e solidarietà sociale tra comunità e gruppi sociali. Questi aspetti possono essere migliorati dalla relativa uguaglianza dei redditi, da istituzioni sociali solide e dalla prevalenza di comportamenti sociali quali la fiducia e la tolleranza. È stata riscontrata una correlazione significativa diretta o indiretta tra l'istruzione e alcuni indicatori di coesione sociale, quali l'impegno civico e sociale, la soddisfazione della vita, la riduzione dei reati, la stabilità politica e la democratizzazione ⁽⁵⁾. Tuttavia non è solo il livello di istruzione in una data società a svolgere un ruolo chiave per la coesione sociale; l'equità nell'istruzione influenza anche la fiducia e la cooperazione civica (Cedefop; Green et al., 2004) (Figura 2). Nonostante i sistemi sociali possano essere in grado di tollerare ineguaglianze dell'istruzione limitate senza erodere la coesione sociale, oltre un certo livello le libertà politiche e civili peggiorano e il disordine cresce (Green et al., 2006). Se l'IFP contribuisce al miglioramento dell'equità nell'istruzione, nel corso del tempo contribuirà al miglioramento della coesione sociale. I risultati iniziali della ricerca indicano che questo potrebbe essere il processo che si verifica, tuttavia, tali risultati richiedono ulteriori indagini (Cedefop, Preston e Green, 2008).

L'orientamento verso i percorsi professionali e, più precisamente, verso le specifiche occupazioni, è al centro della riproduzione sociale. L'IFP è stata concepita come un orientamento dell'istruzione che tradizionalmente conduce gli studenti verso le destinazioni più basse o intermedie della struttura occupazionale. Ciononostante, l'istruzione e l'IFP possono contribuire alla fluidità sociale, ad esempio, possono moderare gli effetti dell'eredità sociale e, pertanto, migliorare le opportunità relative di mobilità occupazionale tra le classi sociali. I sistemi integrati di istruzione che ritardano il processo di instradamento verso percorsi differenziati generali e professionali o che evitano l'eccesso di concorrenza sul mercato tra gli enti erogatori dell'istruzione, promuovendo la selettività attraverso la differenziazione e la diversità scolastica, promuovono l'equità dell'istruzione e la mobilità sociale attraverso l'istruzione ⁽⁶⁾.

⁽⁵⁾ OECD, 2006b; McMahon, 1999; Campbell, 2006.

⁽⁶⁾ Cedefop, Tsakarissanos, 2008; Green et al., 2006.

Figura 2. **Effetti dell'apprendimento sulla coesione sociale**

Fonte: Adattamento da Green et al., 2006, p. 54. Le frecce tratteggiate indicano una possibile causalità invertita simultanea.

In Europa, il modello socialdemocratico nordico è coerente con gli obiettivi di Lisbona; ad esempio, consente di raggiungere produttività elevata, tassi di occupazione elevati, livelli di reddito elevati (equità dell'istruzione), buona protezione sociale ed elevata coesione sociale. I paesi nordici regolano in larga misura l'istruzione locale entro un quadro governativo centrale che imposta "obiettivi" comuni. L'equità è un principio sociale importante ed è la base per il modello di coesione sociale. L'istruzione obbligatoria è organizzata in un sistema integrato esclusivo di scuole primarie e secondarie in cui prevalgono una tradizione di conoscenze enciclopediche e programmi didattici di ampio respiro. L'istruzione post-obbligatoria è fortemente finanziata con fondi pubblici e coinvolge da vicino le parti sociali nella gestione dell'IFP. L'apprendimento degli adulti è prevalente nei paesi nordici più che in qualsiasi altra regione ed è vigorosamente sostenuto dalle parti sociali

e dallo Stato, con livelli di sovvenzioni statali elevati (in particolare rivolte a persone con bassi livelli di istruzione e ai disoccupati). Se utilizzata ai fini dell'inclusione sociale, l'IFP è orientata alle esigenze dei gruppi socialmente esclusi allo scopo di fornire uno standard minimo elevato di istruzione e formazione per tutti. Anche la formazione finanziata dal datore di lavoro è proporzionalmente elevata. Infine, la partecipazione all'apprendimento degli adulti è distribuita tra la popolazione in maniera più uniforme rispetto ad altre parti d'Europa, con elevati tassi di partecipazione tra gli adulti in possesso di un scarse competenze e gli adulti più anziani. Il risultato di questo modello nordico è un basso livello di ineguaglianza nella distribuzione delle competenze, sia tra gli adulti che tra i giovani. Confrontando questo modello con altri che possono essere individuati in Europa, emergono tre dimensioni di risultati nell'ambito dell'istruzione che sembrano essere fondamentali per raggiungere livelli elevati di risultati economici e sociali: la fornitura globale di competenze per il mercato del lavoro; la distribuzione di queste competenze e il tasso di partecipazione all'apprendimento degli adulti. Il livello globale di competenze all'interno della popolazione può contribuire a un'elevata produttività globale del lavoro. La distribuzione di tali competenze avrà ripercussioni sui livelli di reddito e sull'ineguaglianza di status tra lavoratori, che, insieme agli effetti di redistribuzione dei sistemi di protezione sociale, avranno un impatto sulla coesione sociale. Infine, livelli elevati di partecipazione degli adulti all'apprendimento, specialmente mediante politiche attive del mercato del lavoro, consentiranno di promuovere tassi di occupazione elevati, coadiuvando la crescita della coesione sociale attraverso l'inclusione sociale (Green et al., 2006).

Tendenze nella modernizzazione dell'istruzione e della formazione professionale

6. Migliorare l'immagine e l'attrattiva dell'IFP

L'impressione generale che si ricava dall'analisi degli indicatori dell'attrattiva dell'IFP nell'UE è negativa. Gli studenti non sono particolarmente attratti dall'IFP a livello di istruzione superiore e l'attrattiva generale dell'IFP per i datori di lavoro sembra essere limitata. Tuttavia, la partecipazione all'IFP è elevata a livello di istruzione secondaria e l'immagine pubblica dell'IFP tende a essere buona.

Nel processo di Copenaghen, nei comunicati di Maastricht, di Helsinki e di Bordeaux (Commissione europea, 2004; 2006; 2008) l'incremento dell'attrattiva è stato evidenziato come fattore fondamentale per aumentare la partecipazione all'IFP. Aumentare l'iscrizione all'IFP viene considerato non solo un mezzo per fornire alle persone le qualifiche tecniche e professionali necessarie sul mercato del lavoro, ma anche un contributo fondamentale in vista degli obiettivi di Lisbona, offrendo qualifiche alle persone che altrimenti non avrebbero partecipato all'istruzione e alla formazione dopo la scuola dell'obbligo.

L'attrattiva è un processo cumulativo. Le persone utilizzano il sistema se è attraente, fatto che a sua volta aumenta ulteriormente la sua attrattiva. È pertanto fondamentale per l'attrattiva aumentare il numero delle parti impegnate nell'IFP e l'ampiezza del loro impegno; più si ricorre all'IFP da varie parti, più è attraente per gli altri. Ad esempio, più l'IFP è attraente per i datori di lavoro, più essi sono disposti a offrire buone possibilità d'impiego e stipendi, il che aumenta a sua volta l'attrattiva dell'IFP nei confronti degli studenti potenziali e reali. Per contro, per quanto attraente possa inizialmente sembrare l'IFP per gli studenti, la mancanza di interesse da parte dei datori di lavoro provocherebbe un accesso ridotto all'occupazione e infine alla perdita di interesse per l'IFP da parte degli studenti.

La ricerca ha identificato tre principali gruppi di fattori determinanti per l'attrattiva dei percorsi formativi:

- (a) contenuti e contesto scolastico: selettività dei percorsi (percorsi più selettivi attirano studenti con capacità elevate), reputazione delle istitu-

- zioni, percorsi o programmi, controllo istituzionale (pubblico o privato), origine sociale, classe e sesso degli studenti (Breen e Goldthorpe, 1997; Blossfeld e Shavit, 1993) ed elementi di governance (garanzia di qualità e trasparenza) ⁽⁷⁾;
- (b) prospettive di istruzione e del mercato del lavoro degli studenti: accesso a ulteriori studi, in particolare a livello di istruzione superiore, prospettive di occupazione (compresi bassa disoccupazione tra i laureati che hanno seguito un percorso, guadagno, soddisfazione professionale, buona corrispondenza tra lavoro e istruzione) ⁽⁸⁾;
- (c) fattori economici: aiuto economico o incentivi fiscali o, al contrario, tasse di iscrizione ⁽⁹⁾.

La nostra analisi delle priorità dell'UE e delle politiche nazionali per migliorare l'attrattiva dell'IFP indica che gli approcci delle politiche partono chiaramente da alcuni dei fattori determinanti dell'attrattiva individuati dalla ricerca. Gli assi principali della politica europea sono la personalizzazione, le opportunità di sviluppo e il miglioramento della governance e dell'immagine.

Le politiche di personalizzazione si basano sul presupposto che i potenziali nuovi iscritti all'IFP siano maggiormente attratti qualora ritengano che le loro preferenze possano essere soddisfatte, aumentando così le loro possibilità di successo sia durante gli studi che all'ingresso nel mercato del lavoro. Le politiche nazionali per la personalizzazione dei percorsi dell'IFP e dei metodi di fornitura comprendono la diversificazione dell'offerta formativa e della varietà dell'offerta IFP, la creazione di percorsi alternativi meno impegnativi per gli studenti con scarse abilità e la divisione in moduli dell'IFP per consentire agli studenti di progredire al loro ritmo e di portare a termine progressivamente qualifiche complete.

Il processo di Copenaghen promuove l'ampliamento della gamma di opportunità al termine dei percorsi di istruzione e formazione professionale, per accedere a ulteriori opportunità di apprendimento (accesso all'istruzione superiore o apprendimento sul luogo di lavoro) o di occupazione (opportunità di lavoro, sviluppo della carriera). Le politiche nazionali favoriscono il ritorno all'istruzione secondaria generale e contribuiscono a evitare di rendere l'IFP una scelta irreversibile. Inoltre migliorano l'accesso dall'IFP di livello secon-

(7) Conlon, 2005; Desjardins et al., 1999; Hossler et al., 1989; Tammaro et al. 2005; Lankford e Wyckoff, 1992.

(8) Cedefop, Descy e Tessaring, 2001; Cedefop, Lasonen e Manning 2001; Schneeberger, 2002; Lavoie e Ross, 1999; Conlon, 2005.

(9) Hossler et al., 1989; Hilmer, 1998; Lincoln and Walker, 1993.

dario superiore all'istruzione accademica e sviluppano la permeabilità tra le istituzioni dedicate alla formazione professionale e quelle accademiche a livello di istruzione superiore.

Nel comunicato di Helsinki, la governance moderna applicata all'IFP dovrebbe essere una fonte di attrattiva. Essa comprende la razionalizzazione dell'offerta formativa per portare trasparenza e chiarezza agli utenti del sistema; inoltre favorisce il processo cumulativo dell'IFP descritto in precedenza. I partenariati tra istituzioni di IFP e altre parti attive nell'IFP dovrebbero migliorare la previsione delle esigenze di competenze e dovrebbero garantire che la quantità e la qualità dell'IFP rispondano alle esigenze del mercato del lavoro. Infine, tali partenariati dovrebbero essere organizzati a livello locale per garantire che l'offerta dell'IFP risponda alle necessità locali, promuovendo l'efficienza e l'attrattiva. Il fatto che molti paesi abbiano recentemente istituito partenariati in ambito IFP, talvolta a livello regionale, sottolinea un crescente riconoscimento della loro importanza. Un altro strumento di governance delle politiche nazionali è la garanzia della qualità. Infine, diversi paesi stanno realizzando quadri di qualifiche nazionali per aumentare la trasparenza dei loro sistemi IFP.

L'IFP dovrebbe essere associata al merito, migliorando la sua immagine e il suo status. Il comunicato di Helsinki ha suggerito che l'IFP dovrebbe applicare standard di livello internazionale e che la sua qualità dovrebbe essere dimostrata in campionati delle capacità professionali. Negli Stati membri le azioni relative allo status dell'IFP tendono a concentrarsi sulla diversità di considerazione rispetto all'istruzione generale, soprattutto a livello di istruzione superiore. Di conseguenza, è stata osservata una tendenza nell'IFP a livello di istruzione superiore verso l'aumento del contenuto accademico dei programmi. Parallelamente, ai programmi accademici viene attribuito un maggiore contenuto professionale allo scopo di migliorare l'idoneità al lavoro dei laureati provenienti dai percorsi accademici (Cedefop, Dunkel et al., 2009) ⁽¹⁰⁾.

Nonostante i progressi realizzati nell'attuazione di politiche che potrebbero agire a favore dell'attrattiva dell'IFP, rimangono in campo diverse questioni, che rivestono un interesse sia per la politica che per la ricerca. In primo luogo, non tutte le raccomandazioni del processo di Copenaghen hanno

⁽¹⁰⁾ L'ultima tendenza, benché possa contribuire ad aumentare la legittimità e la parità della considerazione dei percorsi IFP, è determinata da una necessità di aumentare l'attrattiva dei programmi accademici interessati, non dell'IFP. L'analisi di questa inclinazione professionale dovrebbe essere l'oggetto di un'ulteriore ricerca.

portato a misure nazionali concrete. Mancano i risultati positivi nell'offerta agli studenti IFP di un orientamento e di un sostegno individuali. Sono ancora attesi sforzi significativi destinati a informare meglio gli studenti sulla gamma di opportunità che l'IFP può offrire e soprattutto sulle procedure istituzionali necessarie per accedervi. Una simile mancanza di sviluppi può essere osservata rispetto all'aumento delle opportunità sul mercato del lavoro degli studenti IFP, soprattutto rispetto all'apprendistato, ai tirocini, a migliori condizioni di occupazione, retribuzione e lavoro e a ulteriori prospettive di carriera. I gruppi sociali, gli insegnanti, i formatori e gli studenti tendono inoltre a essere assenti dalla governance dei sistemi IFP. Infine, sono necessarie azioni destinate a migliorare l'immagine dell'IFP, tramite la promozione del merito e delle prestazioni a livello internazionale nei contenuti, nell'offerta e nei risultati dell'IFP. Parallelamente, la ricerca ha evidenziato fattori di attrattiva ignorati dalle politiche, quali le misure finanziarie (aiuti economici o incentivi fiscali), la selettività degli studi o il controllo istituzionale e la reputazione. Ricercare i motivi della mancanza di interesse per alcune strategie rispetto ad altre aiuterebbe a rimaneggiare le politiche di attrattiva dell'IFP. Inoltre, è necessaria una metodologia per affrontare in maniera coerente la questione della parità di apprezzamento, poiché la simultaneità delle iniziative adottate a livello nazionale o istituzionale potrebbe offuscare la logica e la coerenza dell'offerta formativa. Ad esempio, le tendenze simultanee a creare percorsi di istruzione superiore più orientati alla formazione professionale o più accademici potrebbero essere controproducenti (McCoshan et al., 2007). Infine, manca una valutazione sistematica delle politiche prive di attrattiva attuate. È necessario fare luce su tutti questi aspetti per fornire ai responsabili politici raccomandazioni valide per azioni efficaci.

7. Sistemi delle qualifiche, quadri delle qualifiche e risultati dell'apprendimento

Le qualifiche trasparenti consentono una migliore corrispondenza della domanda e dell'offerta in base alle competenze e promuovono la mobilità sul mercato del lavoro, rafforzando in tal modo la competitività degli Stati membri. Il confronto e il trasferimento delle qualifiche tra gli Stati membri sono stati una preoccupazione fondamentale della politica europea in materia di formazione a partire dal trattato di Roma perché sosterrrebbero la libera circolazione dei lavoratori, uno dei principi fondamentali dell'Unione.

Non esiste un modello standardizzato di un sistema delle qualifiche: tali sistemi sono integrati nei dati, nei valori e nelle politiche nazionali e possono essere applicati a livello settoriale o nazionale. Ciò vale, inoltre, per i quadri delle qualifiche, in quanto fanno parte di sistemi delle qualifiche. I quadri delle qualifiche sono strumenti politici che contribuiscono a modernizzare i sistemi nazionali delle qualifiche. Essi elaborano e descrivono il rapporto tra diverse qualifiche, aiutano a riconoscere i risultati della formazione e promuovono la permeabilità tra i percorsi di formazione.

Pur affondando le loro radici nelle corporazioni e nelle organizzazioni commerciali medioevali, che hanno regolato l'accesso alle professioni, attualmente i quadri delle qualifiche sono guidati principalmente da interessi di governo nello sviluppo di sovrastrutture per sottosistemi di istruzione e di formazione professionale quali l'IFP iniziale e l'IFP continua, mentre forniscono una base per la convalida dell'apprendimento non convenzionale e informale. Essi mostrano il rapporto tra le qualifiche e descrivono i risultati dell'apprendimento legato a una qualifica. Impegnano le parti interessate in nuovi modi per riconoscere il valore (sociale) delle qualifiche nuove ed esistenti. Inoltre, fungono da dispositivo di garanzia della qualità perché tutte le qualifiche riferite ad essi sono controllate e la qualità è assicurata (Cedefop, Coles e Werquin, 2009). Sono anche strumenti di informazione, consulenza e guida (IAG) perché aiutano gli utenti a trovare i loro percorsi all'interno dei sistemi di qualifica, a fare riconoscere le loro competenze e a considerare le possibilità di avanzamento. Aiutano a individuare possibili lacune nell'offerta di istruzione e formazione professionale, ponendosi pertanto come strumenti di governance, mobilità e trasparenza.

Il gran numero di paesi europei e non, impegnati nella riorganizzazione dei quadri delle qualifiche esistenti o nello sviluppo di quadri nuovi, indica che si tratta di un fenomeno globale. A livello nazionale, i quadri delle qualifiche emergono generalmente dalle esigenze di riforma, ovvero aprire l'accesso all'istruzione e alla formazione professionale stabilendo criteri espliciti e liberando le qualifiche dal loro carattere formale e istituzionale tradizionale (Young, 2003); aumentare la permeabilità e il trasferimento dei risultati dell'apprendimento tra istituzioni o settori indipendenti e fornire una base per la convalida e la certificazione dei risultati dell'apprendimento individuali, anche se acquisiti in maniera non convenzionale o informale, rendendoli disponibili per il mercato del lavoro. Tuttavia, lo sviluppo di un quadro delle qualifiche richiede diversi prerequisiti ⁽¹⁾: deve essere possibile descrivere tutte le qualifiche in termini

⁽¹⁾ Cedefop, Bohlinger e Münk, 2009; Raffè et al., 2005; Young, 2003.

di risultati dell'apprendimento, descrivere tutte le qualifiche in una gerarchia o in un continuo per descrivere i livelli di apprendimento, valutare ogni qualifica indipendentemente dal tipo di fornitura, programma di studi, metodi e didattica, dividere tutte le qualifiche in unità che possono essere assegnate a livelli diversi con gli stessi descrittori e impiegare parametri di riferimento in modo da fornire credenziali e valutare tutti i tipi di apprendimento. A seconda dell'estensione con cui verranno soddisfatti i requisiti di cui sopra, il quadro delle qualifiche sarà "solido e completo" o "debole e vago".

In assenza di una ricerca sistematica sugli effetti e di una valutazione della loro realizzazione, e dato che nella maggior parte dei paesi i quadri nazionali delle qualifiche (NQF) sono troppo nuovi affinché siano disponibili dati e analisi pertinenti, è possibile soltanto prevedere i benefici degli NQF. Questi dovrebbero essere: sviluppo del sistema di istruzione e di formazione professionale e della gamma generale di opzioni di istruzione e formazione professionale offerte, riducendo al contempo la complessità del sistema di qualifiche, favorendo la coerenza e aumentando la trasparenza; aumento del supporto, della consulenza e dell'orientamento allo sviluppo della carriera nonché della mobilità occupazionale migliorando la corrispondenza tra offerta di qualifiche, abilità e competenze ed esigenze del mercato del lavoro; promozione della mobilità, della cooperazione e degli scambi internazionali e transnazionali attraverso il riconoscimento reciproco tra fornitori, insegnanti, formatori e studenti/tirocinanti e sviluppo di un linguaggio comune per le qualifiche; regolamentazione e garanzia della qualità dell'offerta di istruzione e formazione professionale e promozione dell'apprendimento permanente, garantendo il trasferimento di conoscenze, competenze e abilità tra contesti diversi. Tuttavia, questi benefici previsti devono essere sottoposti a test, valutazione, controllo e ricerca.

Inoltre, mentre gli NQF attuali sviluppati nell'UE sono strettamente correlati in termini di modello, essi si basano poco sull'esperienza acquisita dai paesi che hanno avuto tali quadri per un tempo più lungo. Dalle esperienze di questi paesi si può concludere che l'intenzione di impegnarsi e di cercare un consenso tra le parti impegnate nello sviluppo dei quadri è un requisito fondamentale, ma è essenziale anche il supporto dei responsabili politici; gli elementi del quadro delle qualifiche devono combinarsi in maniera precisa e i quadri secondari (per l'istruzione superiore o l'IFP) sono essi stessi logici e coerenti; e l'introduzione progressiva di un quadro delle qualifiche sembra essere più efficace dello sviluppo e dell'attuazione di una singola istanza.

Il quadro europeo delle qualifiche (EQF) adottato dal Parlamento e dal Consiglio nell'aprile del 2008 è un meta-quadro destinato a promuovere la

trasparenza, la qualità e la mobilità tra sistemi di qualifiche europei. L'EQF viene attuato volontariamente dagli Stati membri, che saranno responsabili dell'assegnazione delle qualifiche nazionali ai livelli di EQF. Sull'onda dello slancio creato dall'EQF, la maggior parte dei paesi si è impegnata politicamente e/o legalmente a sviluppare un quadro nazionale delle qualifiche complessivo collegato esplicitamente all'EQF. Un gruppo più esiguo di paesi ⁽¹²⁾ ha iniziato a preparare un NQF, ma non si è impegnato a istituire un quadro complessivo. Soltanto la Grecia e l'Islanda non hanno avviato preparativi e non ritengono che un NQF complessivo sia una priorità ⁽¹³⁾.

I descrittori dei livelli EQF si riferiscono esclusivamente ai risultati dell'apprendimento espressi in termini di conoscenza, abilità e competenze, l'ultimo dei quali è il concetto principale dei livelli di riferimento dell'EQF. Il fatto di concentrarsi su un approccio basato sulle competenze risulta da una consapevolezza dei concetti degli approcci di apprendimento adattativi e basati sul lavoro, nonché sulla maggiore accettazione dei risultati dell'apprendimento acquisiti in maniera informale e non tradizionale. Tuttavia, non esiste fondamentalmente un'analisi o una definizione dettagliata di conoscenza, abilità e competenze. La definizione e l'interpretazione di questi termini è lasciata agli Stati membri, in base a una "fiducia reciproca". Ciò nasconde il rischio che la classificazione e le distinzioni specifiche tra singoli livelli di apprendimento e i risultati dell'apprendimento rimangano poco chiari, compromettendo la funzione di garanzia di trasparenza e di qualità dello strumento. Sarebbe necessaria un'analisi più approfondita del concetto di conoscenza, abilità e competenze, non solo per fornire una base giustificabile per l'attuazione dell'EQF ma anche per offrire una guida e un orientamento destinati a sviluppare e a rivedere i quadri nazionali delle qualifiche. Nell'ambito della modernizzazione dell'IFP si prevede che la traduzione dei livelli impliciti delle qualifiche in classificazioni tradizionali ed esplicite, basate sui risultati dell'apprendimento, offrirà ai responsabili politici in ambito IFP uno strumento di coordinamento e di progettazione tra percorsi di istruzione e formazione professionale, nonché tra settori e mercati del lavoro. L'EQF è diventato un catalizzatore che offre alle parti in gioco a livello nazionale un punto di partenza e dei parametri di riferimento per la codificazione dei livelli di qualifica. La sua particolare forza risiede nell'associare forme ibride di conoscenza, abilità e competenze tramite cui sia possibile sospendere e riprendere in qualsiasi momento l'acquisizione dei contenuti dell'apprendimento. Concentrarsi sui risultati più che sui conte-

⁽¹²⁾ Cipro, Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Polonia e Romania.

⁽¹³⁾ Cedefop (2009b).

nuti dell'apprendimento consente, inoltre, di strutturare in maniera flessibile i percorsi dell'IFP (Muller, 2000). Ciò, tuttavia, porta alcuni paesi a procedere in maniera piuttosto esitante nell'attuazione dell'EQF. Questi paesi temono il declino dei loro sistemi IFP nazionali e preferiscono basarsi sulla loro esperienza di approcci basati sui contenuti e sulle istituzioni per riformare i sistemi delle qualifiche anziché adottare un approccio basato sulle competenze. Malgrado queste riserve, negli ultimi decenni ha conquistato attrattiva il fatto di concentrarsi sui risultati dell'apprendimento e sullo sviluppo di strumenti politici per promuovere la comparabilità e la trasparenza delle qualifiche. Il riconoscimento della validità e la valutazione dell'effetto e del valore aggiunto di questo spostamento rimangono, tuttavia, un compito importante per la ricerca futura. Anche la valutazione sistematica dello sviluppo, dell'attuazione e della riforma dei sistemi e dei quadri delle qualifiche dovrebbe fare parte del programma futuro della ricerca ai livelli nazionali, europei e internazionali. I suoi risultati dovrebbero fornire raccomandazioni valide per un'azione efficace, tenuto conto delle esigenze e degli interessi di riforma istituzionale nazionali ed europei.

8. Sviluppi professionali per gli insegnanti ed i formatori IFP

La modernizzazione dell'IFP influisce sull'insegnamento dell'IFP e sulla formazione della forza lavoro. Le tendenze e gli sviluppi nell'IFP che influiscono direttamente o indirettamente sugli insegnanti e sui formatori includono l'aumento dell'attrattiva dell'IFP, nuove forme di valutazione e di convalida delle competenze, cambiamenti nella struttura di qualificazione, divisione in moduli e quadri delle qualifiche, decentramento dell'offerta e della gestione delle istituzioni, diversificazione delle istituzioni e dei fornitori di formazione professionale, sviluppo di un mercato della formazione in cui competono fornitori pubblici e privati e principi istitutivi basati su efficienza, parità e qualità. I temi e le priorità per gli insegnanti e i formatori IFP devono essere visti, inoltre, alla luce del passaggio a metodi attivi e incentrati sugli studenti, di un rinnovato interesse nell'apprendimento basato sul lavoro, della sensibilità richiesta verso i cambiamenti nelle competenze necessarie sul mercato del lavoro, verso le esigenze dell'industria e del mercato locale e verso lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e della multimedialità.

Nonostante queste tendenze e problematiche comuni, l'immagine che emerge

da un esame dei requisiti di qualificazione necessari per diventare un insegnante o un formatore IFP in Europa è quella di fasi molto diverse di sviluppo di una possibile spinta verso un sostegno professionale più stabile dei professionisti dell'IFP (Cedefop, Parsons et al., 2009). Le riforme nazionali hanno contribuito alla complessità e manca una tradizione comune per la formazione degli insegnanti IFP in Europa. Gli accordi hanno prodotto alcune tendenze comuni, quali una formazione più accademica degli insegnanti dell'IFP iniziale, tuttavia emergono pochi sviluppi o tendenze comuni nella pratica dell'IFP nel suo complesso. Le tradizioni rimangono molto diverse, con una grande diversità tra le riforme e gli adattamenti realizzati dagli Stati membri (e spesso anche al loro interno). Inoltre e benché la maggior parte dell'aumento di qualità e reattività dell'IFP possa essere realizzato attraverso una formazione professionale continua, la formazione professionale continua degli insegnanti e dei formatori IFP in Europa è per lo più autoregolamentata e automotivata. Peraltro, la formazione professionale continua è più ricca e più regolamentata per gli insegnanti dell'IFP iniziale che per qualunque altro profilo professionale IFP. I temi comuni per lo sviluppo delle competenze del personale professionale IFP sono: attenzione allo studente; importanza del mercato del lavoro (collegata alle competenze sia tecniche che di idoneità all'occupazione); TIC e approcci flessibili di fornitura; attenzione al cliente o alla parte interessata, con lo sviluppo di partenariati e la personalizzazione dell'offerta formativa per le esigenze del mercato e della comunità locale; valutazione e monitoraggio dei risultati dell'apprendimento; esperienza tecnica nel sistema educativo (garanzia della qualità, quadri delle qualifiche, valutazione basata sulle competenze, valutazione dell'apprendimento precedente) e, infine, sviluppo delle competenze e delle abilità collaterali, quali consulenza, gestione e amministrazione (Loveder, 2005).

È difficile discutere della situazione e delle tendenze che influiscono su insegnanti e formatori IFP in base ai dati statistici. Nel migliore dei casi, è possibile approfondire le conoscenze sull'intera professione di insegnante, anche se non è chiaro se le persone impegnate nell'IFP seguano modelli simili. I dati disponibili, tuttavia, rivelano che gli insegnanti e i formatori IFP rappresentano una percentuale significativa (la maggior parte in alcuni paesi) del personale insegnante a livello secondario superiore ⁽¹⁴⁾. L'esame della professione di insegnante ⁽¹⁵⁾ indica un'elevata percentuale di lavoratori di età

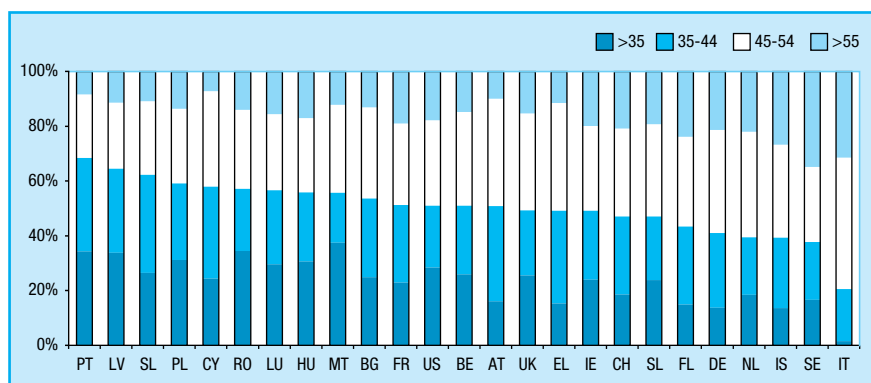
⁽¹⁴⁾ Le statistiche disponibili non consentono di separare gli insegnanti IFP dagli insegnanti delle materie generali. Sono disponibili dati per tutti gli insegnanti dei programmi di istruzione e formazione professionale, con una distinzione tra programmi pre-professionali, professionali e generali. Non sono disponibili informazioni statistiche riguardo ai formatori nelle aziende.

⁽¹⁵⁾ Le statistiche sulla distribuzione per età sono disponibili soltanto per l'intera categoria di insegnanti.

avanzata, che comporta dei rischi di obsolescenza delle competenze e di carenza delle abilità del futuro (figura 3). Potrebbero emergere carenze quantitative se l'esigenza di sostituzione indotta dall'uscita dal mercato del lavoro di insegnanti e formatori o dall'abbandono della professione a causa della mobilità professionale non venisse soddisfatta dall'ingresso di nuovi insegnanti nella professione, mentre le carenze di competenze qualitative potrebbero derivare dal trasferimento inadeguato delle conoscenze, delle competenze e dell'esperienza degli insegnanti più anziani quando vanno in pensione. Infine, l'importanza sul mercato del lavoro delle conoscenze tecniche e pratiche potrebbe essere ridotta in conseguenza dell'obsolescenza delle competenze, che aumenta l'esigenza di una formazione professionale continua. Tuttavia, nonostante questa valutazione del rischio, i dati sulle carenze di competenze effettive attuali e future nell'insegnamento e nella formazione IFP sono limitati. Sembra persino che la riduzione futura del numero di giovani possa provocare un'eccessiva capacità dell'IFP a livello secondario superiore e ridurre la richiesta di insegnanti e formatori IFP (Cedefop, 2008b). Ma non esistono analisi sul fatto che questo (come altri fattori che influenzano l'offerta e la domanda degli insegnanti) avrà maggior peso della domanda di sostituzione prodotta dal numero elevato di insegnanti e formatori che raggiungeranno l'età della pensione.

Una delle questioni sollevate in questo contesto è l'attrattiva dell'IFP come professione. Oltre alla motivazione intrinseca a insegnare, gli stipendi, le condizioni di occupazione e le prospettive di carriera sono tra i fattori più importanti

Figura 3. Insegnanti e personale accademico impegnati nell'istruzione secondaria superiore (CITI 3), per età, 2005



Fonte: Banca dati on line Eurostat, Raccolta di dati UOE, 2005.

dell'attrattiva. Altri elementi sono lo status percepito dell'insegnamento e alcuni fattori che influiscono sulle condizioni di lavoro quali forte immigrazione, classe eterogenea o violenza a scuola. Dal punto di vista delle politiche, anche se il livello dei guadagni sembra essere una chiara attrattiva, un mercato del lavoro fiacco può aumentare la relativa attrattiva delle condizioni di impiego delle professioni dell'insegnamento (sicurezza dell'occupazione, pensione, ferie, status di funzionario) nonostante i salari bassi, mentre lo status deteriorato della professione o le difficili condizioni di lavoro possono influire negativamente sull'effetto di un aumento di stipendio.

La competenza e l'efficacia di insegnanti e formatori sembrano essere l'elemento chiave delle riforme europee dell'IFP. Nei sistemi moderni dell'IFP, gli insegnanti e i formatori sono allo stesso tempo educatori professionisti ed elementi fondamentali di cambiamento. Gli insegnanti e i formatori non sono canali neutri attraverso cui è possibile trasferire le riforme a livello di aula o di laboratorio, ma sono parti fondamentali della riforma dell'IFP e dovrebbero essere riconosciuti come tali. Gli insegnanti e i formatori IFP svolgono un duplice ruolo nel processo di modifica, riforma e modernizzazione dell'IFP. Essi non solo realizzano ma possono modellare le riforme, come pure produrre cambiamenti e innovazioni. Per realizzare ciò, è necessario abbinare il fatto di rendere i professionisti dell'IFP partner e parti in gioco nel cambiamento e nella riforma del sistema e attori dell'innovazione a livello di base, nell'ambito della ricerca di azioni. In primo luogo, gli insegnanti e i formatori dovrebbero partecipare al processo di riforma, contribuendo a modellare il programma di modernizzazione dell'IFP. Ciò viene realizzato solitamente tramite rappresentanti sindacali o associazioni di insegnanti. Tuttavia, un impegno solido e ampio degli insegnanti IFP nel programma nazionale di riforma dell'IFP è limitato. Per i formatori IFP, sembra quasi inesistente (Cedefop, Parsons et al., 2009). In secondo luogo, la ricerca, condotta dai professionisti in aula o in laboratorio, con il sostegno di esperti o ricercatori esterni, può svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo professionale, nell'adattamento e nell'autorinnovamento. Essa integra lo sviluppo professionale di insegnanti e formatori, lo sviluppo di un programma di studi, l'innovazione, la riflessione e la ricerca. È finalizzata a migliorare le pratiche e a generare innovazione anziché una conoscenza astratta. La ricerca attiva mette insegnanti e formatori nelle condizioni di trasformarsi in attori fondamentali della modernizzazione dell'IFP.

Un'altra conclusione che emerge dall'attuazione di un'analisi della ricerca su insegnanti e formatori IFP è che, anche se i cambiamenti strutturali che influiscono sulla forza lavoro dell'IFP sono (più o meno) ben documentati e

provati, non lo sono le pratiche reali di insegnamento e di apprendimento nelle scuole IFP, nei centri di formazione e nelle aziende. Pertanto, non è possibile confrontare il discorso sulle nuove esigenze e sui temi dell'apprendimento per lo sviluppo professionale degli insegnanti e dei formatori IFP con le realtà del lavoro quotidiano. Inoltre, si sa poco dell'effetto specifico della riforma continua dell'IFP su insegnanti e formatori. Lo sviluppo professionale iniziale e continuo di insegnanti e formatori IFP in termini di tassi di partecipazione, campi, temi e modalità di trasmissione delle competenze è scarsamente documentato. In primo luogo, non esistono buone definizioni e statistiche per tracciare il terreno. In secondo luogo, mentre è disponibile una ricerca varia sulle prassi di lavoro di insegnanti e formatori per singoli paesi, non sembra essere disponibile una ricerca empirica a livello internazionale. I responsabili politici tendono ad essere assorbiti in un discorso che è lontano dalle aule reali, dai laboratori e dalla prassi del luogo di lavoro e che fa scarsamente riferimento alla realtà dell'insegnamento e della formazione professionale nell'IFP.

9. Tematiche e tendenze nell'informazione, nella consulenza e nell'orientamento

Le attività di informazione, consulenza e guida (IAG) sono destinate ad aiutare le persone a prendere decisioni in materia di istruzione e occupazione in relazione alla vita lavorativa attuale o futura. Esse aiutano le persone a chiarire i loro interessi, a individuare le loro competenze e a riflettere sulla loro esperienza per formulare piani, prendere decisioni orientate alla carriera e agire di conseguenza.

Nel complesso, l'IAG è un modo per aumentare l'efficienza dell'attività decisionale in campo professionale nell'arco di tutta la vita. L'efficienza raggiunta tramite l'IAG potrebbe, a sua volta, produrre un capitale umano più vasto, stipendi più alti e un ulteriore sviluppo economico. La ricerca ha dimostrato due funzioni dell'IAG ai livelli iniziali di istruzione e dell'ingresso nel mercato del lavoro: contribuire ad aumentare i risultati dell'istruzione ⁽¹⁶⁾ e migliorare l'efficacia delle decisioni per la carriera professionale ⁽¹⁷⁾. Mentre gli studenti che non hanno una visione chiara dei loro studi e della loro carriera futuri tendono a studiare meno, l'offerta di informazione, consulenza e orientamento potrebbe aumentare

⁽¹⁶⁾ Cedefop, Borghans e Golsteyn, 2008.

⁽¹⁷⁾ Cedefop, Borghans e Golsteyn, 2008; Grubb, 2004.

la partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale. Inoltre, poiché le competenze generano competenze, aiutare le persone a operare decisioni migliori nel campo dell'istruzione e della formazione professionale contribuisce a sfruttare al massimo i risultati ottenuti nel campo dell'istruzione e della formazione professionale nel corso della vita. In termini di decisioni sulla carriera professionale, l'offerta di IAG contribuisce a ridurre i rimpianti associati alla scelta iniziale legata alla carriera. Ciò evita di dover seguire nuovamente una formazione, con i relativi costi diretti e indiretti.

A livello di formazione professionale permanente, i risultati della ricerca indicano che l'IAG aiuta le persone a trovare la loro strada attraverso l'offerta di formazione professionale. L'IAG può anche aiutare le persone a distribuire meglio nel tempo il continuo impegno nella formazione professionale. Tale supporto è sempre più necessario perché, mano a mano che le persone procedono nella loro vita lavorativa, la percentuale di quelle che sentono di non essere in possesso di buone informazioni orientate alla carriera aumenta costantemente. Ciò è importante perché i lavoratori più anziani tendono ad avere livelli di competenze più bassi ma, allo stesso tempo, è più probabile che abbiano bisogno di nuove prospettive professionali dopo anni impiegati nella stessa attività. Nel quadro di carenze di manodopera e di competenze, di un cambiamento demografico e di un aumento dell'età pensionabile fissata dalla legge, l'IAG è interessante anche per gli anziani economicamente inattivi che vorrebbero lavorare (Mitton e Hull, 2006).

Nonostante questi risultati incoraggianti, la ricerca evidenzia la frammentazione dell'attuale offerta di informazione, consulenza e orientamento. Ciò deriva in primo luogo dalla diversità degli approcci teorici e metodologici, delle pratiche, dai gruppi target, dagli obiettivi e delle attività svolte dai professionisti dell'IAG, rafforzata da differenze tra l'IAG nei contesti educativo, lavorativo e dei servizi dell'occupazione⁽¹⁸⁾. Recentemente le tendenze al decentramento e l'orientamento al mercato hanno aumentato ulteriormente la frammentazione dell'IAG⁽¹⁹⁾. Il decentramento è guidato da una ricerca di adattabilità alle esigenze e alle specificità locali, mentre l'orientamento al mercato è collegato all'aumento dell'efficienza dei servizi pubblici per l'occupazione; ciò ha prodotto l'affidamento dei servizi di consulenza ad esterni. Mentre sia il decentramento che l'orientamento al mercato potrebbero essere fattori di flessibilità, iniziativa ed efficienza, la ricerca indica che sollevano questioni di garanzia della qualità e di standardizzazione nei servizi offerti.

⁽¹⁸⁾ Amundson, 2006; Sultana e Watts, 2006; Plant, 2004; McCarthy, 2004; Frade et al., 2006.

⁽¹⁹⁾ Sultana e Watts, 2006; Frade et al., 2006; Cedefop, 2008d.

Inoltre, il decentramento può impedire la diffusione di informazioni nazionali sul mercato del lavoro e ostacolare la mobilità del mercato del lavoro. Infine, in conseguenza della maggiore frammentazione, la nozione stessa di politica di consulenza, che suggerisce un corpo integrato di obiettivi, mezzi e azioni, applicata ai settori dell'istruzione e dell'occupazione, sembra fittizia. Essa mette in dubbio il fatto che sia possibile utilizzare l'orientamento come strumento guida dell'istruzione, dell'occupazione e delle politiche sociali.

Nella letteratura in materia hanno ricevuto attenzione tre strategie per modernizzare l'IAG: l'uso delle TIC, lo sviluppo di approcci olistici e la formazione dei professionisti dell'IAG. La maggior parte degli Stati membri ha fatto investimenti importanti nelle TIC per sviluppare l'accesso autonomo alla consulenza professionale (Cedefop, 2008c). Mentre i metodi TIC di auto-aiuto sembrano essere efficaci e consentire alla pratica della consulenza di concentrarsi su colloqui reali con persone che richiedono interventi più forti, la ricerca indica anche alcune riserve, come un rischio di discrepanza digitale e il fatto che questi metodi sono più efficaci quando sono associati all'interazione diretta con un consulente ⁽²⁰⁾. Le pratiche olistiche di consulenza sono guidate dalla preoccupazione di riconciliare le aspirazioni personali e professionali anziché essere determinate soltanto dalle preoccupazioni in materia di occupazione ⁽²¹⁾. La formazione dei professionisti dell'IAG non è stata al passo con il mutamento del contesto professionale, non ha familiarità con l'economia della manodopera, dalle TIC, di Internet e della formazione a distanza e non presta attenzione sufficiente alla dimensione di politica pubblica nell'orientamento (McCarthy, 2004). Spesso le qualifiche specifiche neppure esistono o non sono richieste e i campi apparentemente correlati (psicologia) sono considerati vicini alle qualifiche necessarie per il lavoro di orientamento (Watts e Sultana, 2004; Cedefop, 2008c). Ciò deriva da una mancanza di regolamentazione della professione di consulenza, rafforzata dalla frammentazione del settore tra sistema educativo e mercato del lavoro. Si dovrebbe esaminare questa mancanza di regolamentazione e di formazione professionale adeguata. Infine, per fare fronte alla diversità degli utenti dell'IAG, sono necessari la consapevolezza della diversità e una competenza multiculturale (Alexander et al., 2005).

La ricerca sull'informazione, consulenza e guida ha i propri punti deboli. I dati e le prove sui profili e sulle esigenze degli utenti, sull'offerta di servizi, sui costi e sui risultati sono scarsi. Soltanto alcuni paesi hanno stabilito centri

⁽²⁰⁾ Whiston et al., 2003; Harris-Bowlsbey e Sampson, 2001.

⁽²¹⁾ Lairio e Penttinen, 2006; Hansen, 2005; Guichard, 2001; Patton e McMahon, 1999; Patton, 2005.

o programmi di ricerca specializzati nell'orientamento professionale che tentano di sviluppare una base di conoscenze in maniera sistematica (Watts e Sultana, 2004). È evidente anche la mancanza di valutazione dell'intervento IAG e degli studi dell'efficacia, che porta a una scarsa conoscenza degli interventi e degli strumenti di consulenza più efficaci (Bernes et al., 2007). Manca inoltre una ricerca sull'efficienza a livello di costi.

Il nostro esame della ricerca conferma che l'IAG ha un ruolo importante da svolgere nel raggiungimento degli obiettivi di Lisbona: è essenziale per l'efficienza dei processi decisionali relativi alla carriera professionale nell'arco della vita. Di conseguenza, una migliore offerta di IAG potrebbe contribuire criticamente agli obiettivi economici e sociali del processo di Lisbona. La ricerca suggerisce vari modi per modernizzare l'IAG e aumentarne gli effetti, ovvero considerare il processo di orientamento e consulenza in maniera olistica, in modo da rispondere meglio alle aspettative degli utenti attuali; sviluppare l'uso di nuove tecnologie nella pratica dell'IAG e progettare strategie elaborate e ben pianificate per includere le TIC tra gli strumenti degli esperti; migliorare il percorso di studi dei consulenti consolidando i fondamenti della formazione all'orientamento e introducendo o sviluppando tematiche quali l'analisi del mercato del lavoro, la familiarità con le TIC e la conoscenza di argomenti quali la contabilità, la produttività e la multiculturalità. La letteratura precisa inoltre la necessità di un'ulteriore ricerca al fine di misurare quanto l'IAG contribuisca realmente al successo dell'istruzione, per migliorare la distribuzione temporale dell'apprendimento negli adulti o per reintegrare le persone economicamente inattive nel mercato del lavoro. È necessaria, inoltre, un'ulteriore ricerca sulla frammentazione, soprattutto su come riconciliare l'esigenza di specializzazione, reattività, flessibilità ed efficienza con l'equità sociale e territoriale e con una direzione politica coerente. Infine, viene richiesta un'ulteriore ricerca sulle attività, sui costi, sull'offerta, sui risultati e sugli utenti del settore IAG, oltre a studi dell'efficacia degli strumenti, delle tecniche e dei processi della pratica dell'IAG. La ricerca in questi campi avrebbe certamente grande importanza nel migliorare l'attinenza, la qualità e l'efficacia della pratica, della gestione e delle politiche future di IAG a livello europeo.

10. Conclusioni

Aumentare la competitività dell'Europa conservando al contempo il modello sociale europeo, far fronte all'invecchiamento della popolazione, ridurre la disoccupazione, affrontare le esigenze e le carenze di competenze sul mercato del lavoro e migliorare le prestazioni economiche delle aziende sono tutti fattori chiave che esercitano pressioni sull'IFP, richiedendone la modernizzazione. Tuttavia, L'IFP non reagisce soltanto ai cambiamenti; come dimostra la ricerca, ma può diventare anche un fattore di successo e di competitività per le economie e le società europee. La quarta relazione di ricerca sulla modernizzazione dell'istruzione e della formazione professionale ha riunito le testimonianze del ruolo svolto dall'IFP nel sostegno dello sviluppo economico, nella promozione dell'invecchiamento attivo, nella garanzia di un'offerta adeguata di competenze, nel sostegno di una capacità di innovazione aziendale, nella promozione dello sviluppo e della produttività, nella lotta all'esclusione sociale e nel miglioramento della coesione sociale.

Una buona governance dell'IFP è una risposta politica efficace alla maggiore incertezza delle economie e degli individui che caratterizza la nostra epoca. La ricerca indica due fattori fondamentali (istituzionale e professionale) per la modernizzazione dell'IFP tramite l'azione politica:

- (a) la ricerca sull'attrattiva dell'IFP sottolinea la necessità di un'azione istituzionale destinata a diversificare l'offerta IFP, aprire percorsi per gli studenti con poche competenze e possibilità di tornare all'istruzione generale sia a livello secondario che superiore, dividere in moduli e attuare la garanzia della qualità, oltre a sviluppare partenariati. La tendenza paneuropea a sviluppare quadri delle qualifiche, in particolare, mostra l'importanza delle riforme istituzionali nella modernizzazione dell'IFP. I quadri delle qualifiche sono diventati strumenti alla moda perché sono contemporaneamente mezzi di controllo, mobilità e trasparenza. Tuttavia, la valutazione dell'effetto dei quadri delle qualifiche e dell'effettivo raggiungimento della serie di benefici istituzionali previsti, la promozione della formazione continua e la modernizzazione dei sistemi delle qualifiche, dovrebbero essere una priorità per la ricerca futura;
- (b) le competenze e l'efficacia di insegnanti e formatori sembrano essere il fondamento delle riforme europee dell'IFP. Esse sono necessarie non solo per essere professionisti aggiornati, ma anche esperti di sistemi educativi e di governance, consci delle implicazioni delle nuove disposizioni istituzionali nonché per essere in grado di dialogare con

l'industria e la comunità locale. Anche gli insegnanti e i formatori IFP sono parti fondamentali della riforma dell'IFP, oltre che importanti fattori di cambiamento. Il miglioramento dell'offerta IAG è inoltre essenziale per migliorare l'efficienza dei processi decisionali nel campo dell'istruzione e della carriera professionale nell'arco della vita. La ricerca indica diversi modi per modernizzare l'IAG e aumentarne l'effetto, che conducono tutti al miglioramento della pratica professionale.

Un risultato fondamentale della quarta relazione di ricerca è che, sebbene il contesto rispetto al quale è stato definito il programma IFP sia ben documentato e analizzato, i collegamenti alla modernizzazione dell'IFP e alle sue conseguenze vengono trattati in maniera limitata in generale. Le priorità per una maggiore cooperazione nel campo dell'IFP sono determinate quasi interamente a livello politico, dai governi e dalle parti sociali, senza essere supportate sistematicamente da una corretta ricerca. Inoltre, la ricerca commissionata attualmente sulle priorità dell'IFP esamina principalmente le esperienze nazionali, settoriali o a volte locali, ma si basa raramente su analisi teoriche o empiriche. Mancano inoltre una valutazione politica sistematica e una ricerca degli effetti. La ricerca e la politica non sono sufficientemente collegate e tendono a seguire i loro programmi.

Dal punto di vista delle politiche, ciò comporta il rischio che i benefici previsti della modernizzazione dell'IFP non saranno realizzati. Inoltre, la mancanza di ricerca e di prove valide favorisce gli approcci per tentativi e soggetti a errori. Dovrebbero essere intraprese una ricerca applicata e valutazioni tempestive per orientare le politiche in fase di sviluppo e di attuazione, confrontarle alla teoria e analizzare la loro efficacia e il loro effetto. In un contesto europeo, l'inclusione di dimensioni di confronto e di valutazioni in tale ricerca aumenterà le potenzialità di apprendimento delle politiche.

Elenco delle abbreviazioni

CITI	classificazione internazionale tipo dell'istruzione
CPD	sviluppo professionale continuo
CVET	IFP continua
CVT	formazione professionale continua
EQF	quadro europeo delle qualifiche
IAG	informazione, consulenza e guida
IFP	istruzione e formazione professionale
IVET	IFP iniziale
NQF	quadro nazionale delle qualifiche
OCSE	Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico
R & S	ricerca e sviluppo
TIC	tecnologie dell'informazione e della comunicazione
UE	Unione europea

Codici dei paesi

BE	Belgio	LU	Lussemburgo
BG	Bulgaria	HU	Ungheria
CZ	Repubblica ceca	MT	Malta
DK	Danimarca	NL	Paesi Bassi
DE	Germania	AT	Austria
EE	Estonia	PL	Polonia
IE	Irlanda	PT	Portogallo
EL	Grecia	RO	Romania
ES	Spagna	SI	Slovenia
FR	Francia	SK	Slovacchia
IT	Italia	FI	Finlandia
CY	Cipro	SE	Svezia
LV	Lettonia	UK	Regno Unito
LT	Lituania	IS	Islanda

Bibliografia

- Alexander, C.M. et al. Building multicultural competencies in school counselor trainees: an international immersion experience. *Counselor Education and Supervision*, 2005, Vol. 44, pagg. 255-266.
- Almeida, R.; Carneiro, P. *The return to the firm investment in human capital*. Bonn: IZA – Institute for the Study of Labor, 2006 (IZA Discussion papers No 1937).
- Amundson, N. Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2006, Vol. 6, pagg. 3-14.
- Bernes, K.B. et al. Career guidance and counselling efficacy studies: an international research agenda. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2007, Vol. 7, pagg. 81-96.
- Black, S.E.; Lynch, L.M. How to compete: the impact of workplace practices and information technology on productivity. *Review of Economics and Statistics*, 2001, Vol. 83, n. 3, pagg. 434-445.
- Blossfeld, P.; Shavit, Y. (curatori). *Persistent inequality*. Boulder: Westview Press, 1993.
- Blundell, R. et al. Human capital investment: the returns from education and training to the individual, the firm and the economy. *Fiscal Studies*, 1999, Vol. 20, n. 1, pagg. 1-23.
- Breen, R.; Goldthorpe, J.H. Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 1997, Vol. 9, n. 3, pagg. 275-305.
- Brunello, G.; Gambarotto, F. Do spatial agglomeration and local labor market competition affect employer-provided training? Evidence from the UK. *Regional Science and Urban Economics*, 2007, Vol. 37, n. 1, pagg. 1-21.
- Campbell, D.E. What is education's impact on civic and social engagement? In Desjardins, R.; Schuller, T. (curatori). *Measuring the effects of education on health and civic/social engagement*. Parigi: OECD, 2006.
- Cedefop. *Vocational education and training: the European research field: background report*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 1998 (Cedefop Reference series).

- Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe; background report, volume 1*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2008a (Cedefop Reference series; 69).
- Cedefop. *Implications of demographic change for vocational education and training in the EU*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2008b (Cedefop Panorama series; 162).
- Cedefop. *From policy to practice a systemic change to lifelong guidance in Europe*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2008d (Cedefop Panorama series; 149).
- Cedefop. *Career development at work: a review of career guidance to support people in employment*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2008c (Cedefop Panorama series; 151).
- Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe; background report, volume 2*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2009a (Cedefop Reference series; 70).
- Cedefop. *Continuity, consolidation and change: towards a new VET era*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2009b (Cedefop Reference series; 73).
- Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe; background report, volume 3*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, di prossima pubblicazione (Cedefop Reference series; 71).
- Cedefop; Bohlinger, S.; Münk, D. European strategies and priorities for modernising vocational education and training. In Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 3*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, di prossima pubblicazione (Cedefop Reference series; 71).
- Cedefop; Borghans, L.; Golsteyn, B. Modernising vocational education and training: the importance of information, advice and guidance over the life-cycle. In Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 1*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, di prossima pubblicazione, 2008 (Cedefop Reference series; 69).
- Cedefop; Coles, M.; Werquin, P. The role of national qualifications systems in helping to modernise vocational education and training systems. In Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report*

- on vocational education and training research in Europe: background report, volume 3*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, di prossima pubblicazione (Cedefop Reference series; 71).
- Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. *The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2005 (Cedefop Reference series; 61).
- Cedefop; Dunkel, T. et al. 'Through the looking glass': – diversification and differentiation in vocational education and training and higher education. In Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 2*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2009 (Cedefop Reference series; 70).
- Cedefop; Green, A. et al. Non material benefits of education, training and skills at a macro level. In Cedefop, Descy, P.; Tessaring, M. (eds). *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2004 (Cedefop Reference series; 54).
- Cedefop; Lasonen, J.; Manning, S. How to improve the standing of vocational compared to general education: a collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe. In Cedefop, Descy, P.; Tessaring, M. *Training in Europe: second report on vocational training research in Europe 2000: background report, volume 1*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2001 (Cedefop Reference series).
- Cedefop; Parsons, D. et al. The training and development of VET teachers and trainers in Europe. In Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 2*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2009 (Cedefop Reference series; 70).
- Cedefop; Preston, J.; Green, A. The role of vocational education and training in enhancing social inclusion and cohesion. In Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background report, volume 1*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2008 (Cedefop Reference series; 69).
- Cedefop; Strietska-Illina, O. Skill shortages. In Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 1*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2008 (Cedefop Reference series; 69).

- Cedefop; Tessaring, M. *Training for a changing society: a report on current vocational education and training research in Europe 1998: first research report*; synthesis report. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 1999 (2nd ed.) (Cedefop Reference series).
- Cedefop; Tessaring, M.; Descy, P. *Training and learning for competence: second report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2001 (Cedefop Reference series).
- Cedefop; Tikkanen, T. The learning society as a greying society: perspectives of older workers and lifelong learning. In Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 2*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2009 (Cedefop Reference series; 70).
- Cedefop; Tsakarissanos, G. Social mobility and VET. In Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background report, volume 1*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2008 (Cedefop Reference series; 69).
- Cedefop; Ward, T. Geographical mobility. In Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, volume 1*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2008 (Cedefop Reference series; 69).
- Collier, W. et al. Training and establishment survival. *Scottish Journal of Political Economy*, 2005, Vol. 52, n. 5, pagg. 710-735.
- Conlon, G. The determinants of undertaking academic and vocational qualifications in the United Kingdom. *Education Economics*, 2005, Vol. 13, n. 3, pagg. 299–313.
- Dearden, L. et al. *Who gains when workers train? Training and corporate productivity in a panel of British industries*. London: The Institute for Fiscal Studies, 2000 (documento di lavoro).
- Dearden, L. et al. The impact of training on productivity and wages: evidence from British panel data. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 2006, Vol. 68, n. 4, pagg. 397-421.
- Desjardins, S.L. et al. Modelling the college application decision process in a Land-Grant University. *Economics of Education Review*, 1999, Vol. 18, pagg. 117–132.
- Eurofound – Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro. *Employment security and employability: a contribution to the flexicurity debate*. Ufficio delle pubblicazioni, 2008.

- Commissione europea. *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Bruxelles: Commissione europea, 2002.
- Commissione europea. *The Bordeaux communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European social partners and the European Commission, meeting in Bordeaux on 26 November 2008 to review the priorities and strategies of the Copenhagen process*. Bruxelles: Commissione europea, 2008.
- Commissione europea. *The Helsinki communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training: communiqué of the European Ministers of Vocational Education and Training, the European social partners and the European Commission, convened in Helsinki on 5 December 2006 to review the priorities and strategies of the Copenhagen process*. Bruxelles: Commissione europea, 2006e.
- Commissione europea. *The Maastricht communiqué on the future priorities of enhanced European cooperation in vocational education and training (VET): review of the Copenhagen declaration of 30 November 2002*. Bruxelles: Commissione europea, 2004.
- Commissione europea, direzione generale per l'Occupazione, gli affari sociali e le pari opportunità, unità D1. *Employment in Europe 2007*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, 2007.
- Frade, C. et al. *Adult guidance systems in five European countries: a comparative analysis*. Leonardo Programme Guidance in Europe project – ES/04/C/F/RF-80900. Edimburgo: ICAS – Institute of Chartered Accountants of Scotland, 2005.
- Fraser, S. et al. The relationship between training and small business performance: an analysis of the Barclays Bank small firms training loans scheme. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 2002, Vol. 20, n. 2, pagg. 211-233.
- Green, A. et al. *Education, equality and social cohesion*. Basingstoke: Palgrave, 2006.
- Grubb, N.W. An occupation in harmony: the roles of markets and government in career information and guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2004, Vol. 4, pagg. 123–139.
- Guichard, J. A century of career education: review and perspectives. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 2001, Vol. 1, n. 3, pagg. 155–176.

- Hansen, F.T. The existential dimension in training and vocational guidance: when guidance counselling becomes a philosophical practice. *European Journal Vocational Training*, 2005, n. 34, pagg. 49-62.
- Harris-Bowlsbey, J.; Sampson, J.P. Computer-based career planning systems: dreams and realities. *Career Development Quarterly*, 2001, Vol. 49, n. 3, pagg. 250–260.
- Hilmer, M. Post-secondary fees and the decision to attend a university or a community college. *Journal of Public Economics*, 1998, Vol. 67, pagg. 329–348.
- Hossler, D. et al. Understanding student college choice. In Smart J.C. (ed.). *Higher education: handbook of theory and research*. New York: Agathon Press, 1989, Vol. 5, pagg. 231–288.
- Ilmarinen, J. *Towards a longer worklife! Ageing and the quality of worklife in the European Union*. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health, 2006.
- Lairio, M.; Penttinen, L. Students' career concerns: challenges facing guidance providers in higher education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2006, Vol. 6, n. 3, pagg. 143–157.
- Lankford, H.; Wyckoff, J. Primary and secondary school choice among public and religious alternatives. *Economics of Education Review*, 1992, Vol. 11, pagg. 317–337.
- Lavoie, M.; Ross F. Is it worth doing a science or technology degree in Canada? Empirical evidence and policy implications. *Canadian Public Policy*, 1999, Vol. 25, n. 1, pagg. 101-121.
- Lee, B.-H. Is Levy-grant scheme for employer-provided training effective? The experience of Korean employment insurance system. *Seoul Journal of Economics*, 2004, Vol. 17, n. 2, pagg. 235-253.
- Lincoln, I.; Walker, A. Increasing investment in higher education: the role of a graduate tax. *Education Economics*, 1993, Vol. 1, n. 3, pagg. 211-226.
- Liu, X.; Batt, R. The economic pay-offs to informal training: evidence from routine service work. *Industrial and Labor Relations Review*, 2007, Vol. 61, n. 1, pagg. 75-89.
- Loveder, P. *World trends in staff development: implications on the performance of technical education institutions*. Adeleide: NCVET, 2005.
- McCarthy, J. The skills, training and qualifications of guidance workers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2004, Vol. 4, pagg. 159–178.

- McCoshan, A. et al. *Beyond the Maastricht communiqué: an analysis of selected VET priority areas*. Birmingham: Ecotec, 2007.
- McMahon, W. *Education and development: measuring the social benefits*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- Mitton, L.; Hull, C. The information, advice and guidance needs of older workers. *Social Policy and Society*, 2006, Vol. 5, n. 4, pagg. 541–550.
- Muller, J. *Reclaiming knowledge*. Londra: Routledge, 2000.
- Ng, Y.C.; Li, S. Training and productive efficiency in transition economies. *Oxford Economic Papers*, 2003, Vol. 55, n. 4, pagg. 607-624.
- OCSE. *Live longer, work longer*. Parigi: OCSE, 2006a.
- OCSE. *Society at a glance – OECD social indicators 2006 edition*. Parigi: OCSE., 2006b.
- Patton, W. A postmodern approach to career education: What does it look like? *Perspectives in Education*, 2005, Vol. 23, n. 2, pagg. 21–28.
- Patton, W.; McMahon, M. *Career development and systems theory: a new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1999.
- Plant, P. Quality in career guidance: issues and methods. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2004, Vol. 4, pagg. 141–157.
- Raffe, D. et al. *The introduction of a unified system of post-compulsory education in Scotland*. Edinburgh: CES – Centre for Educational Sociology, 2005 (IUS Working papers).
- Schneeberger, A. Education under pressure to modernise: the challenges of structural change, new educational ambitions and globalisation. *European Journal Vocational Training*, 2002, Vol. 25, pagg. 64-79.
- Sultana, R.G.; Watts, A.G. Career guidance in public employment services across Europe. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2006, Vol. 6, pagg. 29–46.
- Tammaro, A. et al. (eds). *Recognition and quality assurance in LIS: new approaches for lifelong learning in Europe*. L'Aia: IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions, 2005.
- Watts, A.G.; Sultana, R.G. Career guidance policies in 37 countries: contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2004, Vol. 4, n. 2 3, pagg. 105–122.
- Whiston, S.C. et al. Does treatment modality affect career counselling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 2003, Vol. 62, n. 3, pagg. 390-410.
- Young, M. National qualifications frameworks as a global phenomenon: a comparative perspective. *Journal of Education and Work*, 2003, Vol. 16, n. 3, pagg. 223-237.

- Zwick, T. Continuing vocational training forms and establishment productivity in Germany. *German Economic Review*, 2005, Vol. 6, n. 2, pagg. 155-184.
- Zwick, T. The impact of training intensity on establishment productivity. *Industrial Relations*, 2006, Vol. 45, n. 1, pagg. 26-46.



CEDEFOP

Centro europeo per lo sviluppo
della formazione professionale

Modernizzare l'istruzione e la formazione professionale

Quarta relazione sulla ricerca in
materia di istruzione e formazione
professionale in Europa: sintesi

Lussemburgo:

Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea

2009 – VI, 47 pagg. – 17 x 24 cm

ISBN 978-92-896-0597-7

Numero di catalogo: TI-78-09-678-IT-C

Gratis - da richiedere al Cedefop

Numero della pubblicazione: 4068 IT

Modernizzare l'istruzione e la formazione professionale

Quarta relazione sulla ricerca
in materia di istruzione e formazione
professionale in Europa: sintesi

Tra il 2006 e il 2008, il Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (Cedefop) ha svolto una ricerca sulle esigenze e sui modi per modernizzare l'IFP nell'Unione europea dopo il 2010. I documenti prodotti costituiscono la base della quarta relazione del Cedefop sulla ricerca in ambito IFP. Questa sintesi esamina le questioni principali analizzate nella relazione e i risultati e le conclusioni raggiunti. Essa descrive le aspettative nei confronti dell'IFP di responsabili politici, imprese, mercati del lavoro, professionisti e utenti dell'IFP e della società nel suo insieme. Vengono presentate, inoltre, le principali sfide e le prospettive future per la politica e la ricerca.

TI-78-09-678-IT-0



CEDEFOP

Centro europeo per lo sviluppo
della formazione professionale

Europe 123, 57001 Thessaloniki (Pylea), GRECIA
Recapito postale: PO Box 22427, 55102 Thessaloniki, GRECIA
Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
E-mail: info@cedefop.europa.eu
www.cedefop.europa.eu

4068 IT

Gratis - da richiedere al Cedefop



Ufficio delle pubblicazioni

ISBN 978-92-896-0597-7

