

Executive Summary

STRESZCZENIE



STRESZCZENIE

Projekt INVOLVE

Angażowanie partnerów społecznych w kształtowanie dualnego systemu kształcenia zawodowego: porównanie sytuacji w Grecji, Hiszpanii, Polsce i Portugalii

Autorzy: Pablo Sanz de Miguel (Notus), Joan Antoni Serra (Notus), Marc Caballero (Notus) i Daniel Barrientos (Notus), Marina Peliz (CICS.NOVA of Universidade Nova de Lisboa), Nuno Boavida (CICS. NOVA of Universidade Nova de Lisboa), António Brandão Moniz (CICS.NOVA of Universidade Nova de Lisboa), Maciej Pańków (Instytut Spraw Publicznych), Prokopis Pandis (INE/GSEE), Gerasimos Karoulas (INE/GSEE), Ira Papageorgiou (INE/GSEE) i Natassa Betziou (INE/GSEE)



Niniejszy projekt otrzymał dofinansowanie Dyrekcyjnej ds. Zatrudnienia, Spraw Społecznych i Włączenia Społecznego Komisji Europejskiej. Numer grantu: VS/2020/0145; porównanie Grecji, Hiszpanii, Polski i Portugalii. Opinie wyrażone w niniejszym dokumencie odzwierciedlają wyłącznie poglądy autora i w żaden sposób nie odzwierciedlają opinii Komisji Europejskiej. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie zawartych w nim informacji.

1. Wprowadzenie

Temat dualnego kształcenia zawodowego – określanego także jako praktyczne przygotowanie zawodowe¹ – w ostatnich latach zyskuje na znaczeniu. Szereg krajów europejskich wprowadziło „dualne” systemy kształcenia zawodowego, które najogólniej definiuje się jako model, łączący uczenie się w miejscu pracy w przedsiębiorstwie z nauką w klasie w placówce edukacyjnej. Model ten uważa się za szczególnie adekwatny w czasach wysokiego poziomu bezrobocia wśród młodzieży, gdyż umożliwia on płynne przejście od nauki do zatrudnienia i ułatwia rozwiązywanie problemów wynikających z niedopasowania umiejętności do potrzeb rynku pracy.

Nie należy jednak uznawać za pewnik zdolności modeli dualnego kształcenia zawodowego do rozwiązywania problemów społecznych i gospodarczych. W porównaniu ze szkolnymi systemami kształcenia zawodowego, schematy dualne są bardziej złożone, ponieważ uczestniczą w nich różne podmioty zbiorowe i instytucje systemu edukacji oraz rynku pracy. Dualne systemy kształcenia zawodowego muszą zatem odpowiadać na potrzeby i interesy różnych podmiotów publicznych, prywatnych i społecznych (takich jak władze państwowe, pracodawcy i związki zawodowe) oraz zapewniać wysoki stopień koordynacji między nimi (Rauner i in., 2010). Brak takiej koordynacji może zniechęcać firmy do oferowania miejsc do odbywania praktyk lub prowadzić do koniunkturalnego wykorzystywania praktykantów jako taniej siły roboczej (Šćepanović & Martín Artiles, 2020).

To właśnie te cechy zarządzania dualnym kształceniem zawodowym wskazuje się próbując wyjaśnić, dlaczego takie systemy kształcenia były w przeszłości rozwijane w korporatystycznych modelach europejskich stosunków przemysłowych (Busemeyer i Trampusch, 2012). Choć między krajami wdrażającymi dualne systemy kształcenia zawodowego występują pewne różnice, partnerzy społeczni na ogół mają swój udział w ustalaniu strategicznych priorytetów kształcenia zawodowego oraz w nieustannym aktualizowaniu systemu pod kątem reagowania na nowe potrzeby rynku pracy (Cedefop, 2013; Emmenegger & Seitzl, 2020).

W warunkach, gdy szereg krajów europejskich o stosunkowo słabo rozwiniętym udziale partnerów społecznych w kształtowaniu stosunków przemysłowych wdraża dualne systemy kształcenia zawodowego, należy zwrócić uwagę na potencjalne problemy i możliwości rozwijania zbiorowych reakcji wobec dualnej edukacji zawodowej. Niniejszy raport podsumowujący główne ustalenia projektu INVOLVE ma stanowić przyczynek do takich debat. Analizuje on rolę, jaką związki zawodowe i organizacje pracodawców odgrywają w zarządzaniu dualnymi systemami kształcenia i przygotowania zawodowego w ramach modeli stosunków przemysłowych, w których partnerzy społeczni odgrywają instytucjonalnie niewielką rolę w kształtowaniu polityki, a mianowicie w Hiszpanii, Grecji i Portugalii (model „państwowy”) oraz w Polsce (model „mieszany” lub „przejściowy”).

2. Kontekst polityki europejskiej

Proces kopenhaski (Komisja Europejska, 2002) dotyczący zacieśnienia współpracy na poziomie europejskim w zakresie kształcenia zawodowego został zapoczątkowany w 2002 roku w ramach strategii lizbońskiej i w odpowiedzi na mandat barceloński z listopada 2002 roku. Od momentu

¹ W literaturze przedmiotu i publikacjach instytucji europejskich dualne kształcenie zawodowe oraz praktyczne przygotowanie zawodowe traktowane są jako synonimy. Powszechnie staje się również określanie tych modeli jako przygotowanie zawodowe/dualne kształcenie zawodowe. Wynika to z wagi, jaką przywiązuje się do faktu zawarcia „umowy o przygotowanie do zawodu” przy klasyfikowaniu programu jako formy dualnego kształcenia zawodowego. W niniejszym raporcie będziemy również używać obu terminów jako synonimów. Zasadniczo będziemy jednak posługiwać się określeniem „dualne kształcenie zawodowe”, aby uwzględnić również te stosunkowo nowe systemy, które zgodnie z międzynarodowymi kryteriami (Cedefop, 2022) mieszczą się w tej kategorii ze względu na łączenie i naprzemienne realizowanie, w krótkich odstępach czasu, szkolenia teoretycznego i nauki w zakładzie pracy, ale które nie regulują relacji między uczniami/praktykantami a pracodawcami za pomocą umowy o przygotowanie do zawodu.

rozpoczęcia procesu kopenhaskiego Komisja Europejska podkreśla znaczenie pogłębiania współpracy w zakresie promowania kształcenia zawodowego z udziałem państw członkowskich UE oraz partnerów społecznych.

W kontekście kryzysu gospodarczego w latach 2007-2013 dualne systemy kształcenia zawodowego lub przygotowania do zawodu stały się kluczowym priorytetem polityki europejskiej w walce z rosnącym bezrobociem wśród młodzieży. Komisja Europejska wspierała finansowo i promowała partnerstwa między niemieckimi i austriackimi ministerstwami edukacji a innymi państwami członkowskimi UE, mające na celu wprowadzenie dualnych systemów kształcenia zawodowego w krajach, w których systemy takie nie istniały lub nie były tak skuteczne, jak powinny, takich jak Bułgaria, Węgry, Włochy, Słowacja, Hiszpania, Rumunia, Polska, Portugalia i Szwecja (Šćećpanović & Martín Artiles, 2020). Jedną z najważniejszych inicjatyw było berlińskie *Memorandum o współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie* podpisane przez Niemcy, Grecję, Włochy, Łotwę, Portugalię, Słowację i Hiszpanię w 2012 roku, a koordynowane przez niemiecki Urząd ds. Współpracy Międzynarodowej w zakresie Kształcenia i Szkolenia Zawodowego (GOVET) podlegający niemieckiemu Federalnemu Instytutowi Kształcenia i Szkolenia Zawodowego (BIBB)². W porozumieniu tym, jako główny cel określono modernizację i wdrożenie systemów kształcenia z naciskiem na kształcenie dualne lub szkolenie w miejscu pracy, w szczególności w celu zmniejszenia bezrobocia wśród młodzieży i usprawnienia procesu wchodzenia na rynek pracy. Ponadto w ramach porozumienia kraje zobowiązały się do stworzenia „platformy partnerskiego uczenia się”, aby zachęcić do wzajemnego uczenia się i wzmocnić inicjatywy związane z dualnym kształceniem zawodowym.

Należy również zwrócić uwagę na zainicjowany w 2013 roku Europejski Sojusz na rzecz Przygotowania Zawodowego (EaFA), który łączy rządy i kluczowych interesariuszy w celu poprawy jakości, oferty i ogólnego wizerunku przygotowania zawodowego w całej Europie. EaFA ma również na celu promowanie mobilności uczniów zawodu po wprowadzeniu Europejskiego Systemu Akumulowania i Przenoszenia Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET)³ - ECVET został stworzony, aby umożliwić osobom uczącym się gromadzenie, przenoszenie i wykorzystywanie zdobytej wiedzy poprzez jednostki oparte na zasadach ustanowionych w Europejskiej Ramie Kwalifikacji (ERK) i Europass.

Ponadto powstało kilka inicjatyw europejskich, których celem jest poprawa jakości systemów edukacji zawodowej. W 2016 roku Komisja Europejska opublikowała *Europejskie ramy zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym* (EQAVET), które są narzędziem opartym na zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 2009 roku. EQAVET to ogólnoeuropejskie ramy wspierające zapewnianie jakości w kształceniu zawodowym w całej Europie. Zawierają one wskazówki, jak opracować system zapewniania jakości oraz przykłady różnych podejść stosowanych przez państwa członkowskie.

W październiku 2017 roku Komisja Europejska przyjęła wniosek dotyczący zalecenia Rady w sprawie *Europejskich ram jakości i skuteczności programów przygotowania zawodowego* (EFQEA), który został przyjęty przez Radę Europejską w marcu 2018 roku (Komisja Europejska, 2018). Inicjatywa ta jest powiązana zarówno z: *Europejskim programem na rzecz nowych umiejętności* (*New Skills Agenda*) zainicjowanym w 2016 roku (Komisja Europejska, 2016) jak i z prawem do edukacji, szkoleń i kształcenia ustawicznego o wysokiej jakości i integracyjnym charakterze, określonym w Europejskim Filarze Praw Społecznych. Zgodnie z dokumentem roboczym Komisji Europejskiej (Komisja Europejska, 2021) EFQEA pozostaje nadal najważniejszym instrumentem poprawy jakości i skuteczności przygotowania zawodowego w całej UE.

Według Komisji Europejskiej, która skłania się do przyjęcia modelu niemieckiego jako punktu odniesienia (Šćećpanović & Martín Artiles, 2020), system przygotowania zawodowego powinien

² Więcej informacji na stronie: <https://www.bibb.de/en/37031.php>

³ Więcej informacji na stronie: <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/european-credit-system-vocational-education-and-training-ecvet>

umożliwiać udział partnerów społecznych. W tym sensie w *Europejskim programie na rzecz nowych umiejętności* stwierdzono, że partnerzy społeczni „powinni być zaangażowani w projektowanie i realizację kształcenia zawodowego na wszystkich poziomach, jak pokazuje to ‘dualny system’ przygotowania zawodowego” (Komisja Europejska, 2016, s.6). EFQEA również wyraźnie zaapelowała do partnerów społecznych o angażowanie się na poziomie międzysektorowym i sektorowym w „projektowanie, zarządzanie i wdrażanie dualnych systemów kształcenia zawodowego, zgodnie z krajowymi systemami stosunków przemysłowych oraz praktykami w zakresie kształcenia i szkolenia” (Komisja Europejska, 2021, s.12).

3. Dualne programy kształcenia zawodowego w różnych kontekstach instytucjonalnych

3.1 Definicja dualnego kształcenia zawodowego

Dualne kształcenie zawodowe, określane również mianem przygotowania zawodowego, stało się najważniejszym priorytetem polityki europejskiej. Szereg inicjatyw Unii Europejskiej zachęca państwa członkowskie do tworzenia systemów dualnego kształcenia zawodowego w krajach, w których wcześniej takie systemy nie istniały. Zważywszy, że coraz więcej krajów wdraża systemy dualnej edukacji zawodowej w bardzo różnych kontekstach instytucjonalnych i tradycjach edukacyjnych/szkoleniowych, kwestia terminologii i definicji zasługuje na szczególną uwagę.

Według Markowitscha i Wittiga (2020) tradycyjna koncepcja przygotowania zawodowego została zmodyfikowana na dwa zasadnicze sposoby. Po pierwsze, jej kluczowa zasada pedagogiczna (relacja mistrz - uczeń) została zastąpiona zasadą „dualności”, rozumianej jako połączenie nauczania w klasie i szkolenia w zakładzie pracy. Po drugie, zaobserwowano przesunięcie w kierunku szerszej i bardziej elastycznej interpretacji celu przygotowania zawodowego. Główną cechą tej zmiany jest ograniczenie kryteriów definiujących przygotowanie zawodowe do samego statusu zatrudnienia. Z tej perspektywy programy przygotowania zawodowego to te, które opierają się na formalnej umowie między pracodawcą a uczącym się, gdzie ten ostatni ma określony status „ucznia zawodu” w rozumieniu prawa pracy (Markowitsch & Wittig, 2020). Jak pokazuje kolejny podrozdział 3.2, nie wszystkie programy sklasyfikowane jako dualne kształcenie zawodowe w czterech badanych krajach spełniają to ostatnie kryterium.

W poszukiwaniu wspólnej terminologii lub ram koncepcyjnych, które mogłyby wspomóc porównanie programów przygotowania zawodowego lub dualnego kształcenia zawodowego w skali międzynarodowej, naukowcy zaproponowali kilka definicji opartych na głównych cechach oferty edukacyjnej. Idąc tym torem, Rauner i Smith (2010) zidentyfikowali dwa podstawowe rodzaje „dualności” uczenia się zawodu. Po pierwsze, dualność jednofazowa lub „integrująca”, w której nauczanie w klasie i uczenie się w miejscu pracy odbywają się na przemian w stosunkowo krótkich odstępach czasu, co umożliwia natychmiastową systematyczną refleksję nad doświadczeniem zawodowym. Ten rodzaj dualności jest charakterystyczny dla systemów zazwyczaj klasyfikowanych jako dualne kształcenie zawodowe lub przygotowanie zawodowe, tak jak realizuje to model niemiecki lub austriacki. Po drugie, naprzemiennie kształcenie i szkolenie zawodowe, w którym po stosunkowo długich fazach kształcenia zawodowego w pełnym wymiarze godzin w szkole następuje faza, zazwyczaj krótsza, uczenia się w miejscu pracy. Ten drugi model był zwykle rozwijany w ramach szkolnych systemów kształcenia zawodowego.

Inni autorzy odróżniają dualne kształcenie zawodowe od naprzemiennych programów kształcenia zawodowego realizowanych w szkołach w oparciu o różne kryteria, takie jak minimalny wymiar szkolenia w przedsiębiorstwie, rodzaj przekazywanych kwalifikacji oraz stosunek umowny między uczniem a przedsiębiorstwem. Na przykład Šćepanović i Martín Artiles (2020, s. 19) używają terminów dualne kształcenie zawodowe oraz przygotowanie zawodowe, aby określić te programy, „w których duża część kształcenia (50 procent lub więcej) odbywa się w przedsiębiorstwach, tak że uczniowie są zarówno pracownikami firm, jak i pracują nad uzyskaniem formalnych kwalifikacji uznawanych przez system edukacyjny danego kraju”.

Markowitsch i Wittig (2020) opracowali ramy koncepcyjne, które mają na celu zdefiniowanie i sklasyfikowanie wielu różnorodnych programów dualnego kształcenia zawodowego istniejących w krajach UE zamiast definiowania „krajowych systemów kształcenia zawodowego”. Ramy te opierają się na koncepcji logiki kształcenia, zdefiniowanej jako „wzorce podstawowych przekonań, norm i wartości związanych z różnymi obszarami i celami kształcenia” (Markowitsch & Wittig, 2020, s. 9). Na tej podstawie wyodrębnia się cztery główne logiki kształcenia. Po pierwsze, kształcenie zawodowe, skoncentrowane na standardzie zawodowym i inspirowane głównie przez partnerów społecznych (określają oni treści, oceniają efekty i ustalają wynagrodzenie uczniów). Po drugie, szkolenia korporacyjne, skoncentrowane na zapewnieniu pracownikom konkretnych umiejętności potrzebnych w przedsiębiorstwach i organizowane głównie przez firmy przy wsparciu finansowym ze strony państwa. Po trzecie, edukacja szkolna lub uniwersytecka, mająca na celu ułatwienie rozwoju osobistego młodych ludzi, aby stali się odpowiedzialnymi obywatelami, i która może obejmować uczenie się w miejscu pracy w kontekście ponadgimnazjalnych/ponadpodstawowych lub policealnych szkół zawodowych. Wreszcie, publiczne programy szkoleniowe (aktywna polityka rynku pracy), których celem jest wspieranie bezrobotnych we wchodzeniu na rynek pracy poprzez zwiększanie ich umiejętności i szans na zatrudnienie. Ważnym założeniem tych ram jest to, że żaden program przygotowania zawodowego nie odpowiada tylko jednej logice kształcenia. Jest raczej tak, że program podąża do pewnego stopnia za jedną konkretną logiką, a jednocześnie nieraz zawiera także elementy wywodzące się z innych logik.

Uznając złożoność definicji dualnego kształcenia zawodowego w istniejącym kontekście, poniżej przedstawiono schematy, analizę i porównanie głównych programów zidentyfikowanych w czterech krajach badanych w ramach projektu.

3.2 Programy dualnego kształcenia zawodowego w Grecji, Portugalii, Polsce i Hiszpanii

W czterech krajach analizowanych w ramach projektu INVOLVE rządy wdrażają obecnie różne programy kształcenia zawodowego, które można sklasyfikować jako programy dualnego kształcenia zawodowego (również tzw. programy przygotowania zawodowego) w oparciu o kryteria międzynarodowe (Cedefop, 2022) i definicje krajowe. W ostatnich latach wszystkie cztery kraje przeprowadziły reformy edukacji i kształcenia zawodowego, które zmodyfikowały lub wprowadziły nowe dualne programy/schematy kształcenia zawodowego, wzmacniając system szkoleń w zakładach pracy z myślą o zaradzeniu rozmaitym problemom strukturalnym (bezrobocie wśród młodzieży, przedwczesne porzucanie nauki i niedopasowanie umiejętności do potrzeb rynku pracy). Jak jednak pokazuje niniejszy podrozdział, istniejące programy dualnego kształcenia zawodowego poddane analizie w tych czterech krajach znacznie się różnią pod kilkoma względami.

W **Grecji** przyjęto dwie najważniejsze ustawy w roku 2013 (ustawa nr 4186/2013) i 2016 (ustawa 4386/2016). Wprowadziły one dwa nowatorskie programy dualnego kształcenia zawodowego (tak zwane schematy przygotowania zawodowego): EPAL (zajęcia z przygotowania zawodowego na poziomie policealnym) oraz programy przygotowania do zawodu IEK. Oba programy różnią się od tradycyjnych szkolnych zajęć kształcenia zawodowego oferowanych w szkołach EPAL i IEK, a także od programów przygotowania zawodowego EPAS będących częścią systemu ustawicznego kształcenia zawodowego.

Schemat przygotowania zawodowego EPAL trwa dziewięć miesięcy. Łączy on w sobie: tzw. „specjalistyczny kurs laboratoryjny” w wymiarze 203 godzin, który jest realizowany przez kadrę nauczycielską szkół EPAL (podlegających Ministerstwu Edukacji) oraz „program szkolenia w miejscu pracy” w wymiarze 156 dni, rozłożony na 28 godzin tygodniowo przez cztery dni w każdym tygodniu. Uczniowie przyjmowani do programu przygotowania zawodowego EPAL mają co najmniej 18 lat i muszą mieć ukończoną szkołę średnią II stopnia (szkołę zawodową w systemie szkół EPAL albo szkołę w systemie szkolnictwa powszechnego). Program zapewnia formalną kwalifikację przygotowania zawodowego odpowiadającą poziomowi 5 w Krajowej Ramie Kwalifikacji (KRK) i Europejskiej Ramie Kwalifikacji (ERK), która jest oceniana i

certyfikowana przez Krajową Organizację Certyfikacji Kwalifikacji i Poradnictwa Zawodowego (EOPPEP). W roku szkolnym 2017/2018 do tego programu zapisało się zaledwie 3 452 osób (2% wszystkich uczniów objętych kształceniem zawodowym według greckiego Ministerstwa Edukacji). Program ten jednak się rozwija. Liczba zapisanych uczniów wzrosła prawie trzykrotnie w drugim roku wdrażania programu.

Program przygotowania zawodowego IEK zapewnia możliwość odbycia trwającego jeden semestr stażu lub praktyki zawodowej, które stały się obowiązkowe dla uczniów w 2015 roku. Całkowity czas trwania programu wynosi 960 godzin, podzielonych na 192 godziny szkolenia w jednostkach IEK i 768 godzin nauki w przedsiębiorstwie. Ocena efektów kształcenia (egzaminacje akredytacyjne) przeprowadza również EOPPEP. Program podnosi kwalifikacje nabyte w wyniku nauki w IEK z poziomu 4 na poziom 5 KRK/ERK. Liczba miejsc na praktykach zawodowych w publicznych IEK ogłoszonych na rok 2020 wyniosła 378⁴. Z tego powodu program jest nadal uważany za projekt pilotażowy.

Oprócz tych ostatnich programów należy zwrócić uwagę na program przygotowania zawodowego EPAS, który jest kontynuacją wcześniejszych programów przygotowania zawodowego oferowanych przez Organizację Zatrudnienia Pracowników (OAED) od lat 50. XX wieku. Trwa on 2 lata, a szkolenie w przedsiębiorstwie stanowi co najmniej 50% całkowitego czasu trwania programu. W odróżnieniu od dwóch poprzednich programów, schemat przygotowania zawodowego EPAS prowadzi do uzyskania formalnej kwalifikacji zawodowej odpowiadającej poziomowi 4 Krajowej Ramy Kwalifikacji (KRK), która powinna zostać opracowana przez OAED na podstawie istniejących profili zawodowych. Absolwenci EPAS mogą zapisać się do programów IEK lub EPAL, aby zdobyć kwalifikacje na poziomie 5 KRK. Od początku lat 2000. liczba uczestników tego programu stale spada: w roku szkolnym 2000/2001 zarejestrowanych było 18 445 uczniów w porównaniu z 5 500 w roku szkolnym 2019/2020. Nadal jednak jest to około 5% wszystkich uczniów objętych kształceniem zawodowym (Grecki Urząd Statystyczny).

W trzech omówionych programach przygotowania zawodowego (EPAL, IEK i EPAL) zawierana jest umowa szkoleniowa między uczniem zawodu a pracodawcą. Uczniowie otrzymują wynagrodzenie ustalone na poziomie 75% ustawowej płacy minimalnej dla pracowników niewykwalifikowanych. Można zauważyć, że te trzy systemy opierają się głównie na logice „kształcenia zawodowego” (Markowitsch & Wittig, 2020). Koncentrują się na standardach zawodowych, które są opracowywane z udziałem partnerów społecznych przy koordynacji instytucji ds. etyki (EOPPEP). Ponadto w programach EPAL i IEK partnerzy społeczni są formalnie zaangażowani w komisje ewaluacyjne w ramach EOPPEP.

W Polsce istnieją trzy różne typy szkół (lub programów) zawodowych. Pierwsze to branżowe szkoły zawodowe, które są zorganizowane dwustopniowo: stopień pierwszy (trzyletni), który zapewnia kształcenie zawodowe składające się z jednej kwalifikacji na poziomie 3 KRK/ERK; oraz stopień drugi (2-letni), który daje możliwość kształcenia w zawodach składających się z dwóch kwalifikacji na poziomie 4 KRK/ERK. Drugim rodzajem szkół są technika (5-letnie), które zapewniają kształcenie w zawodach złożonych z dwóch kwalifikacji. Po ich ukończeniu absolwenci mogą zdecydować się na zdanie egzaminu dojrzałości (matury) umożliwiającego podjęcie studiów wyższych. Trzecią grupę stanowią szkoły policealne (czas trwania nauki od 1 do 2,5 roku), które kształcą w zawodach dających kwalifikacje na poziomie 4 lub 5 KRK/ERK. Wszystkie powyższe szkoły są nadzorowane przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, a prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego lub organizacje społeczne (np. cechy rzemieślnicze). W ramach tych trzech typów szkół istnieją trzy główne schematy przygotowania zawodowego: dla pracowników młodocianych, umowy między dyrektorem szkoły a pracodawcą oraz staże uczniowskie.

Przygotowanie zawodowe pracowników młodocianych to główny program przygotowania zawodowego w Polsce. Schemat ten funkcjonuje od lat 30. XX wieku i w ostatnich latach był

⁴ Więcej informacji na stronie: <http://www.gsae.edu.gr>

kilkakrotnie modyfikowany. Wywodzi się on z cechów rzemieślniczych i nadal posiada istotne cechy „logiki kształcenia zawodowego” (Markowitsch & Wittig, 2020). W porównaniu z naprzemiennymi programami kształcenia zawodowego istniejącymi w kraju, uczniowie zawodu mają formalny status pracownika zatrudnionego na podstawie umowy o pracę zawartej między młodocianym pracownikiem/ucznikiem zawodu a pracodawcą i regulowanej przez Kodeks Pracy. W ramach tej umowy uczniowie otrzymują wynagrodzenie (od 5 do 7% średniego wynagrodzenia krajowego) i przysługują im uprawnienia z tytułu ubezpieczenia społecznego. Ponadto należy zwrócić uwagę na istotną rolę, jaką odgrywają izby rzemieślnicze, które nadzorują proces nauki oraz opracowują standardy i wymagania dotyczące egzaminów czeladniczych i mistrzowskich we współpracy ze Związkiem Rzemiosła Polskiego (ZRP)⁵. Schemat skierowany jest do osób w wieku 15-18 lat z wykształceniem podstawowym i łączy szkolenie w zakładzie pracy z teoretycznym kształceniem zawodowym. Najważniejsza ścieżka realizacji zasady dualności wiąże się z tym, że szkolenie teoretyczne jest realizowane w ramach tzw. programów branżowych lub szkół branżowych (które w 2017 r. zastąpiły zasadnicze szkoły zawodowe) w ramach pierwszego stopnia programu. Kształcenie w tej formule trwa trzy lata, a minimalny wymiar szkolenia w zakładzie pracy wynosi 60%. Szkoła i pracodawca uzgadniają podział czasu w tygodniu pomiędzy naukę w szkole i szkolenie w siedzibie przedsiębiorstwa. Najczęstszą praktyką jest podział czasu według schematu: dwa dni w szkole i trzy dni w zakładzie pracy (Symela, 2016). Schemat zapewnia kwalifikację na poziomie 3 KRK/ERK. Według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) pracownicy młodociani w roku szkolnym 2017/2018 stanowili 49,5% wszystkich uczniów branżowych programów pierwszego stopnia i zasadniczych szkół zawodowych, stanowiąc jednocześnie około 13% wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych/ponadpodstawowych. Według danych Związku Rzemiosła Polskiego (ZRP) w tym samym roku szkolnym 74,6% wszystkich pracowników młodocianych było zatrudnionych w zakładach rzemieślniczych zrzeszonych w ZRP. Ogółem pracownicy młodociani stanowili 5,5% wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych w kraju (Cedefop (2022), kurs 2016/17). Według badań GUS z 2015 r. pracownicy ci byli zatrudnieni głównie w handlu detalicznym (16,4%), produkcji żywności, napojów i wyrobów tytoniowych (16,1%), budownictwie (11,5%), handlu i naprawie pojazdów samochodowych i motocykli (10,8%) oraz działalności związanej z zakwaterowaniem i usługami gastronomicznymi (8,9%).

Ponadto w Polsce istnieją jeszcze dwa inne sposoby organizacji dualnego kształcenia zawodowego. Po pierwsze, *przygotowanie zawodowe u pracodawcy na podstawie umowy o praktyczną naukę zawodu*, która zawierana jest pomiędzy dyrektorem szkoły a pracodawcą przyjmującym uczniów na praktykę. Ten wariant systemu dualnego dotyczy wszystkich trzech typów szkół zawodowych istniejących w kraju od szkół branżowych drugiego stopnia po szkoły policealne. Zapewnia kwalifikacje na poziomie 4 i 5 KRK/ERK w zależności od programu. Kształcenie praktyczne w tym wariantcie finansowane jest z części oświatowej subwencji ogólnej przekazywanej przez organy prowadzące szkołę (najczęściej jednostki samorządu terytorialnego). Budżety szkoleniowe obejmują wynagrodzenia instruktorów oraz koszty odzieży, obuwia i środków ochrony indywidualnej wymaganych w miejscu pracy. Z kolei pracodawca zapewnia uczniom warunki materialne niezbędne do odbycia praktycznej nauki zawodu. Uczniowie nie otrzymują wynagrodzenia. Najlepsi uczniowie mogą jednak otrzymać stypendium, jeśli warunki współpracy między pracodawcą a szkołą przewidują taką możliwość.

Po drugie, *staż uczniowski*, który jest nową opcją wprowadzoną za pomocą nowelizacji Prawa oświatowego (przyjętej 22 listopada 2018 r.) Jest on skierowany do osób uczących się w szkołach branżowych pierwszego stopnia i technikach, które nie są pracownikami młodocianymi. Zapewnia kwalifikacje na poziomie 3 i 4 KRK/ERK w zależności od programu. Staż odbywa się

⁵ W 2015 roku znowelizowano ustawę z dnia 22 marca 1989 roku o rzemiośle. Wprowadzono przepis, który stanowi, że kształcenie zawodowe w zakładach rzemieślniczych będzie prowadzone na zasadach dualnego systemu kształcenia zawodowego i nadzorowane przez izbę rzemieślniczą, której członkiem jest rzemieślnik. Należy zauważyć, że ustawa ta usankcjonowała istniejące wcześniej rozwiązanie, nie wprowadzając nowego.

na podstawie indywidualnej umowy między uczniem lub jego rodzicami a pracodawcą i może zwalniać ucznia z obowiązku odbywania praktycznej nauki zawodu w innych formach. Unikalną cechą tego typu praktyk jest to, że mogą one wykraczać poza szkolny program nauczania. Zakres treści kształcenia oraz tygodniowy czas trwania praktyki ustalany jest wspólnie przez dyrektora szkoły, pracodawcę i ucznia. Uczeń może otrzymać wynagrodzenie nie wyższe niż ustawowa płaca minimalna (ok. 580 euro miesięcznie w 2020 r.) Koszty wynagrodzenia są dla pracodawcy kosztem uzyskania przychodu. Innym innowacyjnym rozwiązaniem jest możliwość przekazywania przez pracodawcę środków finansowych (np. w celu zapewnienia wyposażenia) bezpośrednio szkole, bez pośrednictwa organów prowadzących (takich jak jednostki samorządu terytorialnego). Przepisy prawa regulują również maksymalny dzienny czas trwania stażu w zależności od wieku ucznia (sześć godzin dziennie dla uczniów do 16 roku życia, osiem godzin dla uczniów starszych), a także inne kwestie dotyczące warunków pracy.

W **Portugalii** programy przygotowania zawodowego lub dualnego kształcenia zawodowego funkcjonują głównie w ramach systemu kształcenia ustawicznego. Jedynym programem, określonym przez Cedefop jako program przygotowania zawodowego lub system dualnego kształcenia zawodowego, jest tak zwany „system przygotowania do zawodu”, realizowany przez ośrodki szkoleniowe Instytutu Zatrudnienia i Szkolenia Zawodowego (IEFP) podlegającego Ministerstwu Pracy. Został on wprowadzony w 1984 roku dekretem z mocą ustawy 102/84 z 29 marca i jest skierowany do uczniów, którzy ukończyli szkołę średnią pierwszego stopnia, głównie w wieku od 15 do 29 lat. Czas trwania programu wynosi od 2 800 do 3 700 godzin, z czego od 1 100 do 1 500 godzin jest przeznaczonych na szkolenie praktyczne w przedsiębiorstwie, podzielone na trzy okresy szkolenia. Na ogół czas spędzony w zakładzie pracy wynosi blisko 40% lub więcej, w zależności od obszaru kształcenia. Pomyślne ukończenie programu zapewnia podwójną certyfikację: certyfikat potwierdzający wykształcenie (poziom szkoły średniej/12 lat nauki szkolnej) i kwalifikację zawodową (poziom 4 KRK). Zapewnia on również dostęp do edukacji na poziomie wyższym. W porównaniu z typowymi schematami przygotowania zawodowego, w których uczniowie mają status pracowników, osoby uczące się w ramach tego programu nie podlegają przepisom prawa pracy. Zawierana jest jednak umowa szkoleniowa między uczniem a szkołą. Każdy uczeń, który przystępuje do programu, musi podpisać umowę o zobowiązaniu się do udziału w szkoleniu. Umowa ta określa kwotę „wsparcia socjalnego” (dodatek finansowy), która zostanie przyznana kwalifikującym się uczniom w ramach Szkolnej Akcji Socjalnej. Określa ona również prawa uczniów do ubezpieczenia od nieszczęśliwych wypadków i wskazuje dostawcę usług szkoleniowych jako stronę odpowiedzialną.

Ten tak zwany system przygotowania zawodowego objął w roku szkolnym 2018/2019 15% wszystkich uczniów zawodu, głównie w branżach hotelarsko-gastronomicznej (18,4% wszystkich uczniów przygotowania zawodowego), konstrukcji i naprawy pojazdów silnikowych (12,4%), metalurgii i obróbki metali (12,3%) oraz handlu (10,1%) (DGEEC, 2022). Jednak w ciągu ostatnich 6 lat program stracił 14 907 uczniów z powodu ogólnego spadku liczby uczniów w kraju ze względów demograficznych i ponieważ wydaje się, że uczniowie wybierają inne ścieżki, czy to w kierunku kursów zawodowych na poziomie IV, edukacji ogólnej, czy też i jednego i drugiego. Wspomniane programy przygotowania zawodowego łączą publiczne schematy szkoleniowe z logiką kształcenia zawodowego. Chociaż partnerzy społeczni aktywnie uczestniczą w definiowaniu i aktualizowaniu kwalifikacji zawodowych oraz prowadzeniu szkoleń za pośrednictwem tzw. ośrodków prowadzonych na podstawie protokołu, programy są koordynowane i zarządzane głównie przez Instytut Zatrudnienia i Szkolenia Zawodowego (IEFP), który jest portugalską publiczną agencją zatrudnienia.

W systemie kształcenia zawodowego młodzieży programy oferowane na poziomie szkoły średniej I stopnia (ERK 2 - kwalifikacja II), szkoły średniej II stopnia (ERK 3 - kwalifikacja III) i na poziomie policealnym (ERK 4 - kwalifikacja V) zostały oznaczone jako „programy szkolne”, ze względu na niski udział czasu poświęconego na szkolenie w rzeczywistym środowisku pracy i status uczących się jako uczniów (DGERT, 2019). W związku z tym, w latach 2012-2016 rząd portugalski, zainspirowany różnymi inicjatywami i zaleceniami europejskimi, podejmował eksperymenty z dualnymi systemami kształcenia zawodowego IVET. Takie nowatorskie

rozwiązania wprowadzono w szkolnictwie średnim I stopnia (ERK 2) w 2012 roku, a następnie, w 2013 roku, rozszerzono je na szkolnictwo średnie II stopnia (ERK 3). Jedną z głównych cech charakterystycznych dualnego kształcenia zawodowego w portugalskim systemie edukacji było to, że zobowiązywał on szkoły do podpisywania umów z lokalnymi przedsiębiorstwami w celu rozwijania umiejętności głównie poprzez symulowane doświadczenia zawodowe dla uczniów szkół średnich pierwszego stopnia oraz staże w formie praktyk w zakładzie pracy dla uczniów szkół średnich drugiego stopnia. Inną cechą tego programu było wymagane minimum 800 godzin szkolenia w miejscu pracy w porównaniu do minimum 400 godzin w innych programach kształcenia zawodowego. W 2015 r. Dyrekcja ds. Edukacji przeprowadziła ocenę wspomnianego dualnego programu kształcenia zawodowego w formie opracowania, z którego wynikało, że program był sukcesem – nie tylko pod względem liczby uczniów, którzy uczestniczyli w różnych kursach, ale także pod względem liczby firm, które podpisały umowy ze szkołami zawodowymi i zwykłymi (publicznymi) szkołami realizującymi programy kształcenia zawodowego. Jednak w 2016 r. zaniechano realizacji dualnych programów kształcenia zawodowego młodzieży.

W **Hiszpanii** istnieje tylko jeden dualny schemat kształcenia zawodowego, który opiera się głównie na logice edukacji szkolnej (Markowitsch & Wittig, 2020) i wywodzi się ze szkolnych programów kształcenia młodzieży, wzbogaconych o element szkolenia w zakładzie pracy. Dualny system kształcenia zawodowego został uregulowany w 2012 roku dekretem królewskim 1529/2012 z 8 listopada. Dekret ten miał na celu wspieranie aktywnego udziału przedsiębiorstw w procesie szkolenia uczniów oraz zacieśnianie powiązań pomiędzy przedsiębiorstwem a ośrodkiem szkoleniowym. Ten typ programu przygotowania zawodowego wymaga, aby minimum 33% szkolenia zawodowego odbywało się w zakładzie pracy, znacznie mniej niż w przypadku tradycyjnych programów przygotowania zawodowego. Nowa ustawa (3/2022) nieznacznie zmieniła tę proporcję. Określa ona charakterystyczne cechy tzw. intensywnego dualnego kształcenia zawodowego. W takim schemacie kształcenia udział szkoleń w realizowanych przedsiębiorstwie będzie wyższy niż 35%. Zgodnie z wcześniej obowiązującymi przepisami relacja osób uczących się z przedsiębiorstwem może przybierać wiele form: umowy o pracę (pracownicy), umowy o szkolenie i przygotowanie zawodowe (regulowane przepisami prawa pracy), staże i nieodpłatne stosunki wolontariatu. Nowa ustawa wymaga jednak, aby umowa szkoleniowa – której cechy trzeba jeszcze określić – regulowała relacje między pracodawcą a uczniem w ramach intensywnego dualnego kształcenia zawodowego. Współpraca pomiędzy przedsiębiorstwami a ośrodkami szkoleniowymi jest regulowana za pomocą umów, których podstawowe warunki określa Departament Zatrudnienia lub Departament Edukacji rządu regionalnego. W porównaniu z innymi programami przygotowania zawodowego, kolejna różnica polega na tym, że ocena efektów kształcenia jest przeprowadzana wyłącznie przez szkoły - przedsiębiorstwa lub izby handlowe nie odgrywają w tym procesie żadnej szczególnej roli.

W literaturze podkreśla się, że w Hiszpanii regulacje państwowe nie ustanawiają jednego modelu dualnego kształcenia zawodowego. Wyznaczają raczej ogólne ramy, mogące obejmować różne systemy dualnego szkolenia zintegrowanego. Można zaobserwować, że regiony autonomiczne stworzyły różne modele kształcenia poprzez regulacje regionalne (Martín Artiles et al., 2020; Sanz de Miguel, 2017). Różnice regionalne obserwuje się przede wszystkim w zakresie uregulowania relacji między uczniem/stażystą a przedsiębiorstwem (na przykład w zakresie umów o przygotowanie zawodowe i dotacji) oraz minimalnego wymaganego czasu szkolenia w zakładzie pracy. W odniesieniu do tego ostatniego aspektu niektóre regiony (np. Kraj Basków) zwiększyły udział szkolenia w przedsiębiorstwie do 40% całkowitego czasu nauki. Dualny system kształcenia zawodowego zapewnia takie same świadectwa i kwalifikacje jak system kształcenia naprzemiennego. Oferują one świadectwa równoważne z ERK 4 (średniozaawansowany cykl kształcenia zawodowego młodzieży) i ERK 5 (wyższy poziom cyklu kształcenia zawodowego młodzieży).

Od 2012 r. dualne kształcenie zawodowe odnotowuje w Hiszpanii ciągły wzrost zarówno pod względem liczby ośrodków, programów, jak i uczniów. Niemniej jednak, stanowi ono nadal jedynie niewielki odsetek kształcenia zawodowego. W roku szkolnym 2018-2019 tylko 3,1% uczniów w systemie kształcenia zawodowego młodzieży uczestniczyło w programach dualnych,

które stanowiły 17,9% wszystkich programów kształcenia. Jeżeli chodzi o poszczególne branże, jak wskazał Barrientos (2022), nawet te najważniejsze w dualnym kształceniu zawodowym to te, w których w ogóle kształci się więcej uczniów zawodu, takie jak zarządzanie i administracja biznesowa (14,4% wszystkich uczniów w kształceniu zawodowym i 12,1% wszystkich uczniów w programach dualnych) czy usługi społeczno-kulturalne i socjalne (10,7% i 9,7%), Warto zauważyć, że dualne kształcenie zawodowe było i jest szczególnie promowane w branżach przemysłowych i technologicznych, takich jak instalatorstwo i konserwacja (2,7% wszystkich uczniów zawodu a 6,7% uczniów w programach dualnych), produkcja mechaniczna (2,8% a 6,2%), transport i konserwacja pojazdów silnikowych (5% a 8,6%), usługi elektryczne i elektroniczne (6,4% a 7,4%), w przeciwieństwie do zdrowia (17,1% a 5,6%) czy usług kosmetycznych (3,4% a 2,2%). Dualne kształcenie zawodowe jest również promowane w branżach ważnych dla hiszpańskiego rynku pracy, takich jak handel i marketing (5,7% a 8,5%), hotelarstwo i turystyka (5,2% a 8,3%) (Ministerstwo Edukacji i Kształcenia Zawodowego, 2022).

Tabela 1 poniżej obrazuje główne różnice między najważniejszymi systemami dualnego kształcenia zawodowego lub przygotowania zawodowego w czterech analizowanych krajach. Jak widać, systemy te znacznie różnią się pod względem głównych cech powszechnie branych pod uwagę przy definiowaniu programów przygotowania zawodowego. Po pierwsze, minimalny wymiar zajęć w zakładzie pracy waha się od 80% w niektórych programach greckich do 40% w Portugalii. Po drugie, relacja prawna między pracodawcą a uczniem jest sformalizowana jako umowa o pracę w jednym schemacie w Polsce, jako umowa o przygotowanie do zawodu w Grecji, Portugalii i Hiszpanii lub jako staż w niektórych schematach w Polsce i Hiszpanii. Po trzecie, systemy różnią się również pod względem logiki kształcenia: w Grecji, Polsce i do pewnego stopnia w Portugalii logika kształcenia zawiera silne elementy kształcenia zawodowego; natomiast w Hiszpanii jest to przede wszystkim logika kształcenia szkolnego, chociaż występują tam również elementy odpowiadające logice kształcenia zawodowego.

Tabela 1. Dualne schematy kształcenia i przygotowania zawodowego w Grecji, Polsce, Portugalii i Hiszpanii

	Minimalny wymiar szkolenia w zakładzie pracy	Formalna relacja z pracodawcą	Uzyskiwana kwalifikacja	Logika kształcenia	Odsetek uczniów zawodu zgłoszonych do schematu w zestawieniu z łączną liczbą uczniów w kształceniu zawodowym
<i>Grecja (programy przygotowania zawodowego EPAL, IEK)</i>	80%	Umowa o przygotowanie zawodowe	Formalna kwalifikacja przygotowania zawodowego powiązana z KRK (poziom 5 ERK)	Kształcenie zawodowe	2% uczniów w szkołach na poziomie średnim zawodowym drugiego stopnia i policealnym, innych niż wyższe
<i>Grecja (programy przygotowania zawodowego EPAS)</i>	50%	Umowa o przygotowanie zawodowe	Formalna kwalifikacja przygotowania zawodowego powiązana z KRK (poziom 4 ERK)	Kształcenie zawodowe	Mniej niż 5% uczniów w szkołach na poziomie średnim zawodowym drugiego stopnia i policealnym, innych niż wyższe

<i>Polska (umowa z pracownikiem młodocianym)</i>	60%	Umowa o pracę	Formalna kwalifikacja kształcenia i przygotowania zawodowego powiązana z KRK (poziom 3 ERK)	Kształcenie zawodowe	5.5% wszystkich uczniów szkół ponadpodstawowych
<i>Polska (umowa pomiędzy dyrektorem szkoły a pracodawcą)</i>	50%	Najlepsi uczniowie mogą otrzymać stypendium jeżeli warunki współpracy przewidują taką możliwość	Formalna kwalifikacja kształcenia i przygotowania zawodowego powiązana z KRK (poziom 4/5 ERK)	Kształcenie zawodowe	Brak danych
<i>Polska (staż uczniowski)</i>	50%	Staż (wynagrodzenie nie wyższe niż ustawowa płaca minimalna)	Formalna kwalifikacja kształcenia i przygotowania zawodowego powiązana z KRK (poziom 3/4 EQF)	Kształcenie zawodowe	Brak danych
<i>Portugalia</i>	40%	Umowa o przygotowanie zawodowe (brak stosunku zatrudnienia)	Podwójna certyfikacja: wykształcenia i kształcenia zawodowego, powiązana z KRK (poziom 4 ERK)	Kształcenie zawodowe / publiczne programy szkoleniowe	15% uczestników programów kształcenia zawodowego
<i>Hiszpania</i>	33% (35% według nowej ustawy)	Umowa o staż /przygotowanie zawodowe/o pracę	Formalna kwalifikacja (świadectwo kształcenia zawodowego) (ERK 4/5)	Logika szkolna / Obejmuje elementy logiki kształcenia zawodowego	3% uczestników kształcenia zawodowego IVET

Źródło: opracowanie własne autorów na podstawie krajowych danych statystycznych oraz danych Cedefop (2022)

4. Zaangażowanie partnerów społecznych w zarządzanie programami dualnego kształcenia zawodowego w Grecji, Portugalii, Polsce i Hiszpanii

Pojęcie „zarządzanie” odnosi się do wszystkich mechanizmów i praktyk, które wspierają koordynację instytucji i podmiotów pozostających ze sobą w relacjach współzależności w celu formułowania, wdrażania lub oceny prowadzonej polityki (Cedefop, 2013, 2016). Zarządzanie jest jednym z głównych tematów analizowanych w europejskich badaniach porównawczych dotyczących kształcenia zawodowego (Clarke i in., 2021; Markowitsch & Chan 2022). Ten kierunek badań był generalnie nastawiony na identyfikację instytucjonalnych i koncepcyjnych różnic między krajami na poziomie międzysektorowym i w poszczególnych sektorach (Clarke i in., 2021). Według Markowitsch i Chan (2022) można wyróżnić co najmniej cztery kierunki

badania związanych z zarządzaniem kształceniem zawodowym: badania nad kształceniem zawodowym zajmujące się głównie zarządzaniem oświatą (szkoły powszechnie i uczelnie wyższe), badania nad międzynarodowym transferem polityk dotyczących kształcenia zawodowego, przeglądy i oceny programów i systemów kształcenia zawodowego oraz szczegółowe analizy systemów kształcenia zawodowego i reżimów zbiorowego kształtowania umiejętności. Projekt INVOLVE skupia się na tym ostatnim aspekcie, analizując rolę, jaką odgrywają związki zawodowe i organizacje pracodawców lub, szerzej, „instytucje demokracji pracowniczej” (Eurofound, 2018; Sanz de Miguel et al., 2020) w opracowywaniu i wdrażaniu rozwiązań z zakresu dualnego kształcenia lub przygotowania zawodowego.

Większość istotnych badań porównawczych nad zarządzaniem kształceniem zawodowym opiera się na typologii, pozwalającej zrozumieć zróżnicowanie między krajami poprzez grupowanie krajowych systemów kształcenia zawodowego, które charakteryzują się wspólnymi cechami i instytucjami. Typologie zarządzania kształceniem zawodowym różnią się jednak pod względem kluczowych parametrów, badanych poziomów zarządzania (takich jak poziom makro i mezo), metod badawczych i wartości, które im przyświecają (Markowitsch & Chan, 2022).

Jeden z najważniejszych kierunków badań, inspirowany ekonomią polityczną i koncepcją różnorodności kapitalizmu (Hall & Soskice, 2001), skupił się na tzw. reżimach „kształtowania umiejętności” (Busemeyer & Trampusch, 2012). Termin „kształtowanie umiejętności” odnosi się do polityk i instytucji, które zajmują się dostarczaniem szkoleń i kapitałem ludzkim. Systemy kształtowania umiejętności odzwierciedlają decyzje dotyczące roli, jaką różne podmioty - takie jak państwo, przedsiębiorstwa lub związki zawodowe - odgrywają w dostarczaniu i finansowaniu szkoleń.

Jeżeli chodzi o reżimy kształtowania umiejętności, Grecja, Hiszpania i Portugalia są generalnie określane jako „reżimy państwowe” (Eurofound, 2018; Martín Artiles et al., 2020). W przeciwieństwie do „reżimów kolektywnych”, takich jak Austria, Dania, Niemcy i Szwajcaria, które łączą duże zaangażowanie publiczne ze znacznym udziałem przedsiębiorstw i partnerów społecznych, w ramach „reżimów państwowych” zaangażowanie przedsiębiorstw i partnerów społecznych jest znikome, ponieważ kształcenie i szkolenie zawodowe stanowi integralną część ogólnego systemu edukacji. Jednak w przypadku Hiszpanii w niektórych publikacjach wskazano również próby przesunięcia w kierunku bardziej kolektywnego typu reżimu kształtowania umiejętności od czasu wprowadzenia przepisów o nowym dualnym systemie kształcenia zawodowego w 2012 roku (Antonazzo i in., 2021; Tarriño Ruiz, 2019). Polska również została sklasyfikowana jako reżim państwowy, aczkolwiek z pewnymi cechami kolektywnych reżimów kształtowania umiejętności, biorąc pod uwagę fakt, że niektóre schematy przygotowania zawodowego są zorganizowane w sposób bardziej kolektywny, a cechy i izby rzemieślnicze odgrywają w nich znaczącą rolę (Antonazzo i in., 2021).

Czerpiąc z tych debat, projekt INVOLVE bada, czy cztery analizowane kraje wypracowują bardziej kolektywne rozwiązania w zakresie kształcenia zawodowego w sytuacji, gdy rządy krajowe nadają nowy impuls dualnym systemom kształcenia zawodowego. W tym celu projekt analizuje i porównuje rolę odgrywaną przez partnerów społecznych w zarządzaniu dualnymi systemami kształcenia zawodowego.

Analizując to zagadnienie, projekt INVOLVE opiera się na trzech poziomach zarządzania Emmeneggera i Seitzla (2020), są to: poziom polityczno-strategiczny, techniczno-strategiczny i techniczny operacyjny.

Ustalenia opierają się na badaniu danych zastanych oraz na badaniach terenowych. Badania terenowe zostały przeprowadzone od stycznia do września 2021 roku w czterech analizowanych krajach. Obejmowały one, po pierwsze, łącznie 99 wywiadów częściowo ustrukturyzowanych przeprowadzonych z władzami państwowymi/rządowymi i partnerami społecznymi zaangażowanymi na trzech wyróżnionych poziomach zarządzania systemem. Wywiady były prowadzone według wspólnych wytycznych. Analizę wywiadów przeprowadzono w formie jakościowej analizy treści w oparciu o wspólne wymiary i kategorie zaczerpnięte z literatury

poświęconej zarządzaniu dualnymi systemami kształcenia zawodowego i stosunków przemysłowych.

Po drugie, przeprowadzono mini studia przypadków, badając inicjatywy współpracy i koordynacji pomiędzy przedsiębiorstwami, szkołami zawodowymi/ośrodkami szkoleniowymi i związkami zawodowymi, mające na celu wdrożenie dualnego systemu kształcenia zawodowego. W opracowaniach tych zastosowano podejście jakościowe oparte na częściowo ustrukturyzowanych wywiadach, które przeprowadzono z przedsiębiorstwami, ośrodkami szkoleniowymi/szkołami zawodowymi oraz przedstawicielami pracowników na poziomie przedsiębiorstwa (zakładowa organizacja związkowa, rada pracowników itp.). W sumie w każdym kraju przeprowadzono trzy mini studia przypadków.

4.1 Poziom polityczno-strategiczny

Poziom polityczno-strategiczny obejmuje te instytucje i organy, w których interesariusze podejmują decyzje dotyczące długoterminowego rozwoju systemu, wymagające legitymizacji politycznej. Decyzje te mogą być związane z tworzeniem prawa, polityką krajową i priorytetami strategicznymi w odniesieniu do kształcenia zawodowego. Jak sugerują Emmenegger i Seitzl (2020), zaangażowanie lub brak zaangażowania partnerów społecznych na tym poziomie może decydować o rodzaju celów realizowanych przez system kształcenia zawodowego. W reżimach kolektywnego kształtowania umiejętności Emmenegger i Seitzl (2020) wskazali inicjatywę Sojusz na rzecz Wstępnej i Dalszej Edukacji Zawodowej (Niemcy, początkowo aktywną w latach 2014-2018, a następnie przedłużoną na lata 2019-2022) oraz Krajowy Szczyt na rzecz Kształcenia Zawodowego (Szwajcaria) jako ważne przykłady organów lub procedur, poprzez które można zaangażować partnerów społecznych.

W Hiszpanii, Grecji, Portugalii i Polsce nie znaleziono podobnych instytucji ani procedur. Niemniej jednak, w czterech badanych krajach istnieją trójstronne organy zajmujące się regulacją i priorytetami strategicznymi systemu kształcenia zawodowego. Organy te wykazują pewne różnice pod względem zakresu działania, struktur zarządzania, poziomu zaangażowania partnerów społecznych oraz stopnia skuteczności w zawieraniu porozumień trójstronnych lub uzgadnianiu strategicznych priorytetów polityki kształcenia zawodowego.

Generalnie wydaje się, że rola, jaką odgrywają partnerzy społeczni w kształtowaniu polityki dotyczącej dualnych systemów kształcenia zawodowego w Hiszpanii, Grecji, Portugalii i Polsce, jest niespójna i ogranicza się głównie do funkcji doradczych. Wynika to częściowo z faktu, że istniejące trójstronne instytucje dialogu społecznego zajmujące się kwestiami kształcenia zawodowego nie odgrywają istotnej roli w kształtowaniu polityki lub ustalaniu priorytetów strategicznych. Na przykład w Hiszpanii, Grecji i Polsce dialog społeczny działa głównie na zasadzie doraźnych rozwiązań, co oznacza zaangażowanie mniej zinstytucjonalizowane i mniej regularne. Wśród krajów objętych studiami przypadku jedynym wyjątkiem jest Portugalia, gdzie niedawny pakt społeczny został częściowo wdrożony za pośrednictwem instytucji dialogu społecznego (CPCS) - chociaż nie uzyskał on niezbędnego wsparcia ze strony głównych związków zawodowych.

Ograniczoną rolę organów trójstronnych w kształtowaniu polityki można w pewnym stopniu przypisać istniejącym regulacjom prawnym dotyczącym tych organów. Wyniki badań pokazują, że istniejące instytucje trójstronne nie są organami współdecydującymi i nie mają wyraźnego mandatu ustawowego do prowadzenia negocjacji w sprawie kształcenia zawodowego lub polityki dotyczącej dualnego kształcenia zawodowego. W efekcie rządy mogą zawsze jednostronnie opracować nowe przepisy dotyczące dualnego kształcenia zawodowego, jak to miało miejsce w Hiszpanii w przypadku reformy z 2012 r. regulującej programy dualnego kształcenia zawodowego lub jak to zazwyczaj ma miejsce w Polsce. W tym ostatnim kraju partnerzy społeczni wyrażają zaniepokojenie dominującym podejściem do kształtowania polityki w zakresie kształcenia zawodowego, które opiera się głównie na jednostronnych decyzjach lub arbitralnym podejściu do uwzględniania opinii partnerów społecznych. Tak było również w przypadku reform wdrażanych w Portugalii i Grecji w kontekście programów redukcji zadłużenia, gdzie prowadzono jedynie nieformalne konsultacje poza organami trójstronnymi.

Co więcej, organy trójstronne nie mają jasno określonych mandatów ani obowiązków w zakresie przygotowywania i publikowania raportów i analiz polityki (na przykład takich, które dotyczyłyby krajowych strategii kształcenia zawodowego), które mogłyby wpłynąć na program polityczny. W przypadku Hiszpanii, CGFP była początkowo upoważniona do opracowania i oceny Krajowego Programu Szkolenia Zawodowego dla rządu. Jednakże ostatni taki plan został uchwalony na lata 1998-2002, a CGFP nie przeprowadziła kolejnych cykli oceny i opracowań w celu odświeżenia priorytetów strategicznych. W Polsce grupy robocze w ramach Rady Dialogu Społecznego (RDS) nie pełnią formalnej instytucjonalnej roli w opracowywaniu planów strategicznych dla kształcenia zawodowego lub dualnych systemów kształcenia zawodowego. Dotyczy to również Grecji i Portugalii. W przypadku Grecji zidentyfikowano jednak pewne pozytywne innowacje. Niedawno utworzony KSEEEK został upoważniony do przedstawiania ministrowi edukacji co trzy lata strategicznego planu kształcenia zawodowego i ustawicznego. Chociaż jest jeszcze zbyt wcześnie, aby ocenić, jak faktycznie partnerzy społeczni uczestniczą w tworzeniu tego planu i jaki jest ich wpływ na kształtowanie polityki, ten nowy mandat może przyczynić się do większego zaangażowania partnerów społecznych w określanie priorytetów strategicznych i kształtowanie polityki.

Pomimo takich warunków instytucjonalnych niektóre niedawne reformy polityki w zakresie kształcenia zawodowego opracowane w Grecji, Portugalii i Hiszpanii - które powinny mieć wpływ na długoterminowy rozwój systemów kształcenia zawodowego - zostały częściowo uzgodnione z partnerami społecznymi. W przypadku Grecji i Hiszpanii nie były one jednak wynikiem prawdziwych porozumień trójstronnych, zaś w Portugalii niedawnego porozumienia trójstronnego nie poparła jedna z głównych konfederacji związków zawodowych (CGTP).

4.2 Poziom techniczno-strategiczny

Techniczno-strategiczny poziom zarządzania systemem dotyczy tych instytucji, które również są zaangażowane w długoterminowy rozwój systemu kształcenia zawodowego, ale z perspektywy technicznej lub eksperckiej (Emmenegger & Seitzl, 2020). Instytucje uwzględniane na tym poziomie to te, które są odpowiedzialne za ocenę systemu kształcenia zawodowego (na przykład prowadzenie badań nad kształceniem zawodowym), łączenie systemu kształcenia/szkolenia z rynkiem pracy, udzielanie porad technicznych rządowi oraz uznawanie i opracowywanie regulaminów i programów szkoleniowych (Emmenegger & Seitzl, 2020). W niektórych krajach sklasyfikowanych jako charakteryzujące się kolektywnym reżimem kształtowania umiejętności, istnieją istotne przykłady organów lub procedur, poprzez które partnerzy społeczni są włączani w ten poziom zarządzania (Emmenegger & Seitzl, 2020). Tak jest w przypadku Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego i Szkoleń (BIBB) w Niemczech, który odpowiada za aktualizację katalogu zawodów, w których odbywa się kształcenie, za opracowywanie podstaw programowych, prowadzenie badań nad kształceniem zawodowym i jego relacjami z rynkiem pracy oraz koordynację regionalnych (na poziomie krajów związkowych) komisji ds. kształcenia zawodowego. BIBB jest nadzorowany przez trójstronny okrągły stół, w którym reprezentowani są partnerzy społeczni. Innym przykładem jest Fundacja Współpracy na rzecz Kształcenia Zawodowego i Rynku Pracy (SBB) w Holandii, która angażuje organizacje pracodawców, związki zawodowe, organizatorów kształcenia zawodowego oraz nauczycieli zawodu i jest odpowiedzialna za doradzanie Ministerstwu Edukacji w sprawie podstaw programowych w kształceniu zawodowym w odniesieniu do potrzeb rynku pracy.

Na techniczno-strategicznym poziomie zarządzania, cztery analizowane kraje posiadają procedury służące tworzeniu, aktualizacji i systematyzacji kwalifikacji zawodowych poprzez Krajowe Ramy lub Systemy Kwalifikacji, które są powiązane z Europejską Ramą Kwalifikacji – procesy te przyczyniają się do aktualizacji dualnych systemów kształcenia zawodowego poprzez uwzględnienie potrzeb rynku pracy na różnych poziomach (branżowym, regionalnym, lokalnym). We wszystkich przypadkach procesami tymi kieruje jedna instytucja techniczna, która współpracuje z regionalnymi (Hiszpania, Polska), branżowymi (Portugalia) i/lub krajowymi organami technicznymi (Grecja i Polska). Ponadto w czterech badanych krajach tego rodzaju instytucja techniczna zarządza mechanizmami informacji zwrotnej dla całego systemu kształcenia zawodowego (szkolnego i dualnego).

Jednak w przypadku Polski i Grecji układ instytucjonalny na tym poziomie jest bardzo rozdrobniony, przy czym kilka organów odpowiada za kwestie techniczne w różnych dziedzinach (w tym za diagnozę rynku pracy i kształcenie zawodowe). W przypadku Grecji struktury instytucjonalne są również bardzo niestabilne, gdyż w ostatnich latach podlegały częstym zmianom. W Portugalii i Hiszpanii natomiast obowiązuje bardziej ujednoczona procedura, w ramach której wszystkie propozycje pochodzące od różnych organów branżowych, regionalnych i lokalnych są przekazywane i koordynowane przez jeden organ techniczny (ANQEP w Portugalii i INCUAL w Hiszpanii), który jest jedyną instytucją odpowiedzialną za krajowe katalogi i krajowe systemy kwalifikacji.

Różnice dotyczą również roli, jaką odgrywają partnerzy społeczni. W Grecji i Portugalii partnerzy społeczni są włączeni do zarządów głównych instytucji zarządzających krajowymi ramami kwalifikacji i określających profile zawodowe (EOPPEP i ANQEP); ich opinie nie są jednak regularnie brane pod uwagę. Z kolei partnerzy społeczni nie są formalnie reprezentowani w instytucjach upoważnionych do zarządzania Krajowym Katalogiem Kwalifikacji lub Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji w Hiszpanii (INCUAL) i w Polsce (IBE). Jednak w przypadku Hiszpanii partnerzy społeczni odgrywają aktywną rolę w aktualizacji lub tworzeniu kwalifikacji poprzez bezpośredni udział w branżowych grupach roboczych, a także pośrednio poprzez powoływanie ekspertów zewnętrznych wspomagających definiowanie kwalifikacji. W Hiszpanii partnerzy społeczni są również zaangażowani na poziomie regionalnym poprzez podobne procesy.

W Portugalii i Polsce partnerzy społeczni są również zaangażowani w branżowe (Portugalia) lub regionalne (Polska) instytucje trójstronne upoważnione do określania potrzeb rynku pracy i proponowania nowych kwalifikacji. Nie są to jednak organy współdecydujące i, jak krytycznie zauważyli partnerzy społeczni, ostateczną decyzję zawsze podejmuje rząd.

Ponadto wyniki badań pokazują, że organizacje pracodawców i związki zawodowe nie są zaangażowane na równi na tym poziomie zarządzania, przy czym w niektórych przypadkach udział związków zawodowych jest mniejszy. Dotyczy to w szczególności Polski. Podobnie w Hiszpanii regionalne związki zawodowe skarżyły się, że organizacje pracodawców odgrywają bardziej aktywną rolę niż związki zawodowe w procesie rozwoju kwalifikacji na poziomie techniczno-strategicznym.

4.3 Poziom techniczny operacyjny

Poziom techniczny operacyjny jest związany z instytucjami, które zajmują się skutecznym wdrażaniem polityki w terenie (Emmenegger & Seitzl, 2020). Odnosi się on do tych organów, które są odpowiedzialne za prowadzenie kształcenia i szkoleń, ocenę efektów kształcenia oraz egzekwowanie warunków szkolenia i pracy uczniów. Emmenegger i Seitzl (2020) zbadali reżimy kolektywnego kształtowania umiejętności i w ramach tych reżimów zidentyfikowali znamienne przykłady organów oraz procedur angażowania partnerów społecznych w zarządzanie. Tak jest w przypadku BIBB w Niemczech, który nadzoruje realizację kształcenia zawodowego wraz z ekspertami reprezentującymi partnerów społecznych, a także Konwentu Partnerów Kształcenia Zawodowego w Szwajcarii, z podobnymi uprawnieniami politycznymi w porównaniu do BIBB i udziałem władz krajowych i regionalnych oraz partnerów społecznych.

Poziom techniczny operacyjny charakteryzuje się najmniejszym udziałem partnerów społecznych w czterech badanych krajach, chociaż przedsiębiorstwa odgrywają ważną rolę jako organizatorzy szkoleń. Wynika to z braku trójstronnej instytucji bezpośrednio zaangażowanej w ułatwianie współpracy między szkołami zawodowymi i przedsiębiorstwami, w których odbywa się szkolenie oraz w ocenę efektów przygotowania zawodowego. Pomędzy analizowanymi krajami występują jednak znaczne różnice, szczególnie pomiędzy Polską i Portugalią (gdzie zaangażowanie partnerów społecznych jest większe) oraz Grecją i Hiszpanią (gdzie zaangażowanie partnerów społecznych jest mniejsze).

W Polsce funkcjonuje specyficzna struktura zarządzania programami przygotowania zawodowego. Związek Rzemiosła Polskiego (ZRP), poprzez wchodzące w jego skład regionalne

izby rzemieślnicze sprawuje nadzór nad niepublicznymi branżowymi szkołami zawodowymi prowadzonymi przez cechy rzemieślnicze realizującymi programy przygotowania zawodowego pracowników młodocianych. ZRP organizuje i ocenia również egzaminy czeladnicze i mistrzowskie, a także koordynuje współpracę lokalnych przedsiębiorstw ze szkołami zawodowymi. ZRP angażuje jednak tylko pracodawców i działa pod nadzorem administracji publicznej – związki zawodowe nie spełniają tu żadnej roli.

W przypadku Portugalii partnerzy społeczni są zaangażowani na tym poziomie zarządzania, ponieważ zarządzają własnymi prywatnymi ośrodkami kształcenia zawodowego, które tworzą programy przygotowania zawodowego, chociaż są zależne od IEFP, który określa procedury i treści szkoleń, a także je finansuje. Ponadto partnerzy społeczni są zaangażowani poprzez zarząd IEFP, który stanowi specjalną strukturę zarządczą dla programów przygotowania zawodowego i jest odpowiedzialny za określenie i zaangażowanie pracodawców w szkolenia w zakładzie pracy.

Natomiast w Grecji i Hiszpanii nie ma instytucji ani procedury zarządzającej systemem przygotowania zawodowego na tym poziomie. Nadal jednak istnieje potrzeba koordynowania szkół zawodowych i podmiotów prowadzących kształcenie zawodowe w zakładach pracy oraz poszukiwania przedsiębiorstw do realizacji szkoleń. Tak więc, szczególnie w tych krajach, istnieją dwie kluczowe kwestie. Po pierwsze, nauczyciele szkół zawodowych uczestniczący w programach przygotowania zawodowego odgrywają kluczową rolę zarówno w sensie pedagogicznym, jak i jako osoby zarządzające wdrażaniem tych programów w terenie, identyfikując, a następnie koordynując działania z przedsiębiorstwami, oceniając efekty kształcenia uczniów i dostosowując, w sposób nieformalny, treści szkoleniowe do potrzeb przedsiębiorstwa. Po drugie, szczególnie w Hiszpanii, brak instytucji koordynującej lub udziału rządu na tym poziomie zarządzania pozostawił wiele miejsca na tworzenie prywatnych inicjatyw skupiających się na wzmacnianiu dualnego kształcenia zawodowego ułatwiając koordynację między szkołami i przedsiębiorstwami oraz opracowując kampanie promocyjne. Te prywatne inicjatywy, choć stanowiły ważny bodziec dla systemu dualnego kształcenia zawodowego, ostatecznie doprowadziły do dalszej jego fragmentacji, powodując większą nierówność między obszarami i szkołami zawodowymi, które korzystają z tych prywatnych inicjatyw, a tymi, które z nich nie korzystają. Na ten efekt zwraca również uwagę Barrientos (2022), który zauważa znaczne różnice między wdrażaniem dualnego kształcenia zawodowego w różnych regionach autonomicznych, wynikające z różnych poziomów woli politycznej władz regionalnych oraz obecności wspomnianych inicjatyw prywatnych, które funkcjonują głównie w Katalonii, Madrycie i Andaluzji.

Na poziomie technicznym operacyjnym należy również zauważyć bardzo ograniczoną rolę związków zawodowych w nadzorowaniu i egzekwowaniu warunków pracy i szkolenia uczniów w czterech omawianych krajach. W Hiszpanii i Grecji szkoły zawodowe (i nauczyciele) są odpowiedzialne za znalezienie przedsiębiorstw, a jednocześnie za monitorowanie jakości szkolenia oraz eliminowanie tych przedsiębiorstw, w których warunki pracy nie są takie, jak być powinny. W obu krajach dualne kształcenie zawodowe nie korzysta ze współpracy ze związkami zawodowymi. Co więcej, w przypadku Hiszpanii badania wykazały, że związki zawodowe często nie mają dostępu nawet do podstawowych informacji, takich jak to, czy w danym przedsiębiorstwie w ogóle są uczniowie zawodu, ponieważ firmy nie są prawnie zobowiązane do informowania związków zawodowych o naborze uczniów. W Portugalii, IEFP jest odpowiedzialny za wdrażanie przygotowania zawodowego i zapewnienie odpowiednich warunków pracy. Jednak związki zawodowe nie są zaangażowane w te procesy. Co więcej, badania terenowe wykazały, że instytucja ta ledwo dysponuje środkami na realizację tych zadań, w związku z czym egzekwowaniem przepisów zajmują się zazwyczaj ośrodki szkoleniowe. W Polsce związki zawodowe są upoważnione do zajmowania się kwestiami bezpieczeństwa i higieny pracy tylko w tych przedsiębiorstwach, w których są obecne (głównie duże firmy).

5. Wnioski dotyczące polityki

Przedstawione zalecenia polityczne mają dwa cele. Pierwszym z nich jest wzmocnienie zaangażowania partnerów społecznych w zarządzanie całością dualnych systemów kształcenia

zawodowego. Drugi cel stanowi zapewnienie realizacji wzajemnie uzupełniających się celów gospodarczych i społecznych. Jeśli chodzi o zalecenia, szczególny nacisk położono na rolę partnerów społecznych w ramach istniejących instytucji i procesów dialogu społecznego i technicznego.

Na poziomie **polityczno-strategicznym** zalecamy wzmocnienie roli instytucji dialogu społecznego poprzez przyznanie im następujących uprawnień w zakresie polityki dotyczącej kształcenia zawodowego:

- zapewnienie instytucjom skutecznego mandatu ustawowego do zajmowania się kwestiami kształcenia zawodowego, które są przedmiotem zainteresowania partnerów społecznych. Taki mandat ustawowy powinien zapewniać partnerom społecznym prawo do współdecydowania lub przynajmniej prawo do obowiązkowych negocjacji i konsultacji w sprawie kształtowania dualnego systemu kształcenia zawodowego – zapobiegałoby to również jednostronnym działaniom rządu, także w kontekście kryzysów zewnętrznych. Mandat ten należy też rozszerzyć na wszystkie procesy związane z europeizacją kształcenia zawodowego.
- udzielenie partnerom społecznym ustawowego mandatu do regularnego prowadzenia badań i opracowywania raportów dotyczących polityki w tym zakresie, co pozwoli im wpływać na program polityczny (na przykład na krajowe priorytety strategiczne w dziedzinie kształcenia zawodowego). W szczególności należy nadać priorytet tym trendom, które mają największy potencjał zmian, takim jak cyfryzacja.
- tworzenie procedur monitorowania i egzekwowania przekształcania opinii i zaleceń instytucji trójstronnych w politykę publiczną w dziedzinie kształcenia zawodowego.
- zapewnienie, by związki zawodowe i organizacje pracodawców reprezentowane w instytucjach dialogu społecznego dysponowały wystarczającymi zasobami technicznymi i kadrowymi, aby analizować problemy związane z polityką dualnego kształcenia zawodowego i formułować zalecenia. Dzięki temu instytucje te będą mogły odgrywać skuteczną i konstruktywną rolę w kształtowaniu tej polityki.

Na poziomie **techniczno-strategicznym** zalecamy:

- zapewnienie formalnej reprezentacji partnerów społecznych w radach zarządzających głównymi organami technicznymi, aby zagwarantować im rolę w ustalaniu programu i nadzorowaniu działań tych organów
- wzmocnienie roli związków zawodowych i organizacji pracodawców w procesach prognozowania umiejętności na różnych poziomach (krajowym, regionalnym/lokalnym, branżowym). Powinno się to odbywać równoległe z opracowaniem stabilnej metodologii prognozowania, która systematycznie analizowałaby wpływ cyfryzacji na rozwój umiejętności i zatrudnienie.
- zapewnienie zrównoważonego zaangażowania związków zawodowych i organizacji pracodawców w procesy definiowania i aktualizacji kwalifikacji, aby uniknąć sytuacji, w której procesy te byłyby dostosowane wyłącznie do celów gospodarczych. Ten postulat powinien być uwzględniony we wszystkich organach i procesach funkcjonujących na poziomie krajowym, branżowym lub regionalnym/lokalnym. Zaangażowanie partnerów społecznych w proces definiowania i aktualizacji kwalifikacji powinno mieć charakter rutynowy, z wyraźnym określeniem poszczególnych etapów, w które zaangażowane są związki zawodowe i organizacje pracodawców.
- zapewnienie, że związki zawodowe i organizacje pracodawców mają wystarczający potencjał w zakresie wiedzy technicznej, struktury i personelu, aby wspierać władze państwowe we wszystkich procesach związanych z określaniem i aktualizacją kwalifikacji.

- wzmocnienie roli rokowań zbiorowych, przy zapewnieniu, że sektorowe i zakładowe rokowania zbiorowe skutecznie regulują i uznają kwalifikacje nabyte w ramach dualnego kształcenia zawodowego, zgodnie z ich definicją w krajowych ramach kwalifikacji.
- zwiększenie udziału partnerów społecznych w procesie oceny jakości dualnych systemów kształcenia zawodowego, przy zapewnieniu zrównoważonej reprezentacji związków zawodowych i organizacji pracodawców. W szczególności związki zawodowe i organizacje pracodawców powinny być mocno zaangażowane w proces określania parametrów analitycznych i wskaźników, by mieć pewność, że oceny dotyczą zarówno celów społecznych, jak i gospodarczych, które są istotne dla partnerów społecznych.
- zapewnienie spójności i koordynacji między różnymi instytucjami i mechanizmami informacji zwrotnej w odniesieniu do różnych systemów dualnego i ogólnego kształcenia zawodowego, dbając o to, by partnerzy społeczni byli w równym stopniu zaangażowani we wszystkie istniejące procesy.

Na poziomie **technicznym operacyjnym** rekomendujemy:

- utworzenie trójstronnych organów działających na szczeblu branżowym / lokalnym, upoważnionych do identyfikowania i angażowania przedsiębiorstw w kształcenie zawodowe w systemie dualnym. Organy te powinny być także upoważnione do wspierania przedsiębiorstw we wdrażaniu i nadzorowaniu praktyk prowadzonych na terenie zakładu pracy, w ocenie efektów tych praktyk oraz w formułowaniu postulatów szkół zawodowych dotyczących praktycznej nauki zawodu prowadzonych na terenie zakładu pracy.
- wzmocnienie roli, jaką odgrywają rokowania zbiorowe w określaniu oferty dualnego kształcenia zawodowego oraz w regulowaniu warunków pracy i szkolenia uczniów. W niektórych przypadkach powinno temu towarzyszyć lepsze podejście regulacyjne do umów zawieranych z uczniami, gwarantujące, że są oni odpowiednio objęci prawami socjalnymi i pracowniczymi mającymi zastosowanie do ogółu pracowników w ramach standardowych stosunków pracy.
- wzmocnienie roli odgrywanej przez związki zawodowe na poziomie przedsiębiorstwa w procesie egzekwowania warunków szkolenia i pracy uczniów. Powinny one mieć ustawowe prawo do informacji i konsultacji w odniesieniu do tych procesów. Branżowe federacje związków zawodowych powinny być również zaangażowane w egzekwowanie przestrzegania warunków pracy i szkolenia uczniów, zwłaszcza w kontekście małych i średnich przedsiębiorstw, w których nie ma reprezentacji związków zawodowych. Ponadto należy stworzyć i klarownie opisać wizję współpracy między szkołami zawodowymi i organizacjami związków zawodowych na poziomie przedsiębiorstwa.

Literatura

Antonazzo, L., Weinel, M., Stroud, D., Szulc, W., & Paduch, J. (2021). Identification of National (Sector) VET Qualification and Skills (Regulatory) Frameworks for Steel. *European Steel Skills Agenda*. Pobrane z: <https://www.estep.eu/assets/Uploads/ESSA-D4.1-Identification-of-National-Sector-VET-Qualification-and-Skills-Regulatory-Frameworks-for-Steel-Version-2-final.pdf>

Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2012). The comparative political economy of collective skill formation. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Eds), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (s. 3–38). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199599431.001.0001>

Barrientos, D. (2022). *La relación entre formación y empleo en la FP dual. Implicaciones para la transición educación-trabajo*. (Rozprawa doktorska). Universidad Autónoma de Barcelona

Cedefop (2013). *Renewing VET provision Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Cedefop (2016). *Governance and financing of apprenticeship*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Cedefop (2022). *Cedefop European database on apprenticeship schemes* [Baza danych]. Pobrane z <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/apprenticeship-schemes>

Clarke, L., Westerhuis, A., & Winch, C. (2021) Comparative VET European research since the 1980s: accommodating changes in VET systems and labour markets. *Journal of Vocational Education & Training*, 73(2), 295–315, <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1858938>

DGEEC (2022). *Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência* [Database]. Pobrane z <https://www.dgeec.mec.pt/np4/home>

DGERT (2019). *Vocational education and training in Europe – Portugal*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2018. Pobrane z http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Portug_al_2018_Cedefop_ReferNet.pdf

Emmenegger, P., & Seitzl, L. (2020). Social partner involvement in collective skill formation governance. A comparison of Austria, Denmark, Germany, the Netherlands and Switzerland. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 27–42. <https://doi.org/10.1177/1024258919896897>

Eurofound (2018). *Measuring varieties of industrial relations: a quantitative approach*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

European Commission (2002). 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: ‘The Copenhagen Declaration’. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pobrane z https://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf

European Commission (2016). A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions, COM (2016) 381 final, 10 June 2016, Brussels. Pobrane z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0381>

European Commission (2018). Council Recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships [2018/C 153/01]. Z [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0502\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0502(01))

European Commission (2021). *Putting into practice the European Framework for Quality and Effective Apprenticeships – implementation of the Council Recommendation by Member States*. Commission Staff Working Document, SWD, 230. Bruksela: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Hall, P. A., & Soskice, D. (2001). An introduction to varieties of capitalism. W P. A. Hall & D. Soskice (Eds.), *Varieties of Capitalism* (s. 1–68). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0>

Markowitsch, J., & Chan, R. (2022). Elucidating Responsiveness. Reviewing Empirical Methods for Comparative Studies of Governance in Vocational Education and Training. *Governance Revisited: Challenges and Opportunities for VET*.

Markowitsch, J., & Wittig, W. (2020). Understanding differences between apprenticeship programmes in Europe: towards a new conceptual framework for the changing notion of apprenticeship. *Journal of Vocational Education & Training*, w druku [ahead-of-print], <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1796766>

Martín Artiles, A., Lope, A., Barrientos, D., Moles, B., & Carrasquer, P. (2020). The rhetoric of Europeanisation of dual vocational education and training in Spain. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 73–90. <https://doi.org/10.1177/1024258919896901>

Rauner, F., & Smith, E. (2010). “Introduction: Rediscovering Apprenticeship.” W F. Rauner and E. Smith (Eds.), *Rediscovering Apprenticeship. Research Findings of the International Network on Innovative Apprenticeship*, (s. 1–6). Dordrecht: Springer. https://doi-org./10.1007/978-90-481-3116-7_1

Rauner, F., Wittig, W., & Deimer, L. (2010). Plural Administration in Dual Systems in selected European countries. In R. Rauner & E. Smith (Eds.), *Rediscovering Apprenticeship* (s. 31–43). Dordrecht, the Netherlands: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3116-7>

Šćepanović, V., & Martín Artiles, A. (2020). Dual training in Europe: a policy fad or a policy turn? *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 15–26. <https://doi.org/10.1177/1024258919898317>

Symela, K. (2016). The development of dual education system in the area of vocational schools and labour market in Poland. *Social Policy*, 2016(9), 10–15. Z <https://www.ipiss.com.pl/psnumery/510m>

Tarriño Ruiz, À. (2019). *Benchmarking: Gestió de l'FP i models d'fp dual internacionals 2019*. Barcelona: Fundació BCN Formació Professional.