



POLICY BRIEF

POLICY BRIEF

Projekt INVOLVE

Angażowanie partnerów społecznych w kształtowanie dualnego systemu kształcenia zawodowego: badanie wkładu partnerów społecznych w projektowanie, reformę i wdrażanie systemu

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 Dyrekcyj Generalnej 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.

Wprowadzenie

Niniejszy dokument opiera się na wynikach badań terenowych, jak również na „wizjach” opracowanych w poszczególnych krajach przez partnerów projektu INVOLVE w oparciu o metodologię warsztatów tworzenia scenariuszy. W ich trakcie przedstawiciele różnych interesariuszy (decydenci, naukowcy, związkowcy, reprezentanci organizacji pracodawców i przedsiębiorcy) omawiali pożądane zmiany w strukturach zarządzania w celu poprawy zaangażowania partnerów społecznych w edukację zawodową w czterech badanych krajach. Ponadto wzięto pod uwagę najnowszą literaturę dotyczącą wzmocnienia instytucji dialogu społecznego, identyfikując odpowiednie warunki, które przyczyniają się do wyjaśnienia skuteczności krajowych instytucji dialogu społecznego (Guardianich i Molina, 2021).

Zgodnie z podejściem metodologicznym zastosowanym w projekcie INVOLVE, który opierał się na koncepcji „zarządzania systemowego” (Streeck i Schmitter, 1985; Emmenegger i Seitzl, 2020), sformułowano zalecenia dotyczące polityki edukacyjnej, biorąc pod uwagę ogólny dualny system kształcenia zawodowego, w którym wyróżniono trzy kluczowe poziomy zarządzania w czterech badanych krajach. Pierwszym jest poziom polityczno-strategiczny, na którym interesariusze podejmują decyzje dotyczące długofalowego rozwoju systemu, wymagające politycznej legitymizacji. Po drugie, wyróżniono poziom techniczno-strategiczny, który również dotyczy długookresowego rozwoju systemu, ale angażuje specjalistów, ponieważ decyzje opierają się na wiedzy eksperckiej. Trzeci poziom określono mianem techniczno-operacyjnego. Koncentruje się on na skutecznej realizacji polityki edukacyjnej na podstawowym (lokalnym) poziomie działania systemu (Emmenegger i Seitzl, 2020). Przyjętym założeniem jest to, że związki zawodowe i organizacje pracodawców powinny być mocno zaangażowane na wszystkich trzech powiązanych ze sobą poziomach, aby zarządzanie dualnym kształceniem zawodowym zapewniało osiągnięcie pożądanych celów gospodarczych i społecznych w zrównoważony sposób.

Jak podkreśla się w literaturze, dualne kształcenie zawodowe należy do dziedzin polityki publicznych, w której wzajemne oddziaływanie i napięcie między celami gospodarczymi i społecznymi jest najbardziej problematyczne (Di Maio i in., 2019; Scepanović i Martín Artiles, 2020). Z jednej strony, dualne systemy edukacji zawodowej mają na celu osiągnięcie celów ekonomicznych – niedopasowanie umiejętności jest znaczącą przeszkodą dla konkurencyjności gospodarki narodowej, a kształcenie dualne przyczynia się do zaspokojenia wymagań pracodawców w zakresie umiejętności. Z drugiej strony, rozwiązanie to jest również zgodne z celami społecznymi, takimi jak równy dostęp do wysokiej jakości edukacji, zapewnienie pożądanych na rynku pracy umiejętności zawodowych oraz płynne przejście ze szkoły do pracy dla młodych ludzi z grup defaworyzowanych (Di Maio i in., 2019). W związku z tym dotychczas w literaturze podkreślano wyzwania stojące przed dualnymi systemami kształcenia zawodowego w odniesieniu do przygotowania zawodowego kandydatów o niższych kwalifikacjach i statusie społeczno-ekonomicznym (Bonoli i Wilson, 2019) oraz/lub o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Granato i in., 2015). Płeć stanowi kolejny czynnik wykluczenia akademickiego i zawodowego w ramach dualnego kształcenia zawodowego (Dämmrich i in., 2015; Mariño i Rial, 2019).

Napięcia między celami ekonomicznymi i społecznymi w ramach dualnych systemów kształcenia zawodowego nasiliły się w ostatnich latach z kilku powodów. W związku z tym na szczególną uwagę zasługują trzy kluczowe wyzwania: kryzys gospodarczy i recesja, cyfryzacja oraz europeizacja dualnej edukacji zawodowej.

Po pierwsze, kolejne kryzysy gospodarcze i recesje stanowią wyzwanie dla dualnych programów kształcenia zawodowego. Wcześniejsze badania wykazały, jak kryzys gospodarczy lat 2007–2013 negatywnie wpłynął na dostępność praktyk zawodowych oferowanych przez firmy (Alemán-Falcón, 2015; Baldi i in., 2014). Kryzys ograniczył również publiczne finansowanie kształcenia zawodowego (Ajuria i in., 2018; Alemán-Falcón, 2015). Jednocześnie kryzys gospodarczy i wzrost bezrobocia wśród młodzieży, szczególnie znaczący w krajach Europy Południowej, skłoniły instytucje europejskie do dofinansowania dualnych programów kształcenia zawodowego w krajach, w których tego rodzaju systemy kształcenia nie istniały lub nie były tak

efektywne, jak powinny. W ostatnim czasie pandemia COVID-19 miała znaczący wpływ na przebieg praktyk. Lockdowny i środki ograniczające mobilność utrudniały możliwości szkolenia w firmie. Zmniejszenie oferty praktyk było szczególnie duże w sektorach takich jak hotelarstwo i turystyka, które w Hiszpanii, Grecji i Portugalii są szczególnie istotne tak dla gospodarki, jak i oferty programów edukacji zawodowej (OECD, 2020).

Recesje i kryzysy mogą mieć różny wpływ na zaangażowanie partnerów społecznych w tworzenie polityk publicznych. W kilku badaniach podkreślono pogorszenie demokracji przemysłowej w następstwie kryzysu finansowego (2007–2008), zwłaszcza w krajach Europy Środkowej i Wschodniej oraz Południowej, gdzie dialog społeczny był stosunkowo słabiej zinstytucjonalizowany (Cumbers i in., 2022; Eurofound, 2018; Sanz de Miguel, 2020). W odniesieniu do dualnego kształcenia zawodowego wykazano w sekcji 4, że kluczowe reformy regulacji dualnego kształcenia zawodowego (w Hiszpanii) lub opracowywanie nowych systemów dualnej edukacji zawodowej w latach następujących po kryzysie finansowym (w Grecji i Portugalii) były wynikiem jednostronnych decyzji rządu (Hiszpania) lub nieformalnych procesów konsultacyjnych bez zawierania umów trójstronnych (Grecja i Portugalia). W kontekście pandemii niektóre badania wykazały, że trójstronny dialog społeczny uległ wzmocnieniu w wielu krajach, ponieważ rządy były zainteresowane współpracą w celu zintegrowania wiedzy specjalistycznej partnerów społecznych w celu opracowania skutecznych polityk publicznych i wzmocnienia legitymacji ich decyzji (Brandl, 2021; Eurofound, 2021). Pod tym względem wyniki badania INVOLVE wykazały również, że w Grecji, Portugalii i Hiszpanii ostatnie reformy polityki dotyczącej kształcenia zawodowego wdrożone w kontekście pandemii (2020-2021) zostały częściowo uzgodnione z partnerami społecznymi.

Po drugie, cyfryzacja stawia nowe wyzwania i rodzi pytanie, czy dualne kształcenie zawodowe może być do niej skutecznie zaadaptowane. Cyfryzacja jest uważana za czwartą rewolucję przemysłową (Valendu & Vendramin, 2017). Chociaż nie ma ogólnego konsensusu co do dokładnej jej definicji (Degryse, 2016), naukowcy ogólnie zgadzają się, że kluczowa cecha definiująca wyłaniającą się gospodarkę cyfrową wiąże się z ilościowymi i jakościowymi skokami w gromadzeniu i wykorzystywaniu Big Data (Charrier i Janin, 2015; Valenduc i Vendramin, 2017). Cyfryzacja jest również powiązana z nowymi modelami biznesowymi i formami zatrudnienia (takimi jak platformy cyfrowe i praca platformowa), a także z nowatorskimi formami organizacji pracy. Zwiększają one elastyczność zarówno czasu pracy, jak i przestrzeni, w której jest wykonywana (w tym pracą wirtualną i hybrydową), zaś ich popularność gwałtownie wzrosła w czasie pandemii (EU-OSHA, 2021). Cyfryzacja w bezprecedensowy sposób przyspiesza również tempo zmian technologicznych. Brak jest jednoznacznych dowodów empirycznych na rzecz związku między technologią a funkcjonowaniem miejsc pracy ze względu na wpływ kilku czynników pośredniczących (Valendu i Vendramin, 2017). Instytucje i agencje Unii Europejskiej oraz naukowcy ogólnie zgadzają się jednak, że cyfryzacja skutkuje szybszymi zmianami profili umiejętności i struktury popytu na nie, a także ogólnym wysokim globalnym zapotrzebowaniem na umiejętności cyfrowe do przyswajania i wykorzystywania w miejscach pracy (DESI, 2021).

Z ekonomicznego punktu widzenia cyfryzacja wymaga, aby dualne systemy kształcenia zawodowego uwzględniały, w jaki sposób zmieniają się wymagania dotyczące umiejętności, aby zapewnić, że oferta edukacyjna szkół zawodowych spełnia zapotrzebowanie na nowe umiejętności, w tym zapewnia nabycie ogólnych umiejętności cyfrowych. Ze społecznego punktu widzenia konieczne jest przeciwdziałanie istniejącemu ryzyku wykluczenia cyfrowego oraz zapewnienie sprawiedliwej transformacji cyfrowej. Pod tym względem wskaźniki umiejętności wykazują znaczne nierówności, na które silny wpływ mają czynniki społeczno-demograficzne (DESI, 2021).

Po trzecie, należy zwrócić uwagę na europeizację kształcenia zawodowego. Chociaż traktaty nie nadają instytucjom europejskim uprawnień w analizowanym obszarze, Unia Europejska stała się w nim kluczowym aktorem obok krajów członkowskich. Jak zauważono we wstępie (sekcja 1.2), kilka europejskich inicjatyw promowało dualne systemy kształcenia zawodowego. Inicjatywy te współistnieją z innymi projektami europejskimi (takimi jak Europejska Rama Kwalifikacji),

których celem jest przekonanie państw członkowskich do przyjęcia wspólnych celów i ram polityki edukacyjnej z wykorzystaniem mechanizmów miękkiego zarządzania.

Nawet jeśli wpływ europeizacji edukacji zawodowej jest uwarunkowany charakterystykami krajowymi, które pośredniczą w tym wpływie (Martín Artiles i in., 2020), proces ten był krytykowany za zaniechanie europejskich i krajowych procesów dialogu społecznego i generalne nakierowanie na cele ekonomiczne (Clarke i in., 2021). W tym kontekście wykazano, że w krajach, w których zaangażowanie partnerów społecznych jest bardziej zinstytucjonalizowane (takich jak Niemcy), dyskusje na temat inicjatyw europejskich w większym stopniu nacechowane były konfliktem (Emmenegger i Seitzl, 2020). Zaangażowanie partnerów społecznych w dyskusję na temat zagadnień europejskich na różnych poziomach mogłoby przyczynić się do wzmocnienia legitymacji i skuteczności w realizacji inicjatyw unijnych (Eurofound, 2021, 2022).

Biorąc pod uwagę obecne napięcia między celami społecznymi i gospodarczymi w sferze dualnego kształcenia zawodowego, nasze zalecenia dla twórców polityk publicznych przedstawione w następnym rozdziale mają dwa cele. Po pierwsze, wzmocnienie zaangażowania partnerów społecznych w zarządzanie dualnymi systemami edukacji zawodowej ujętymi całościowo. Po drugie, zapewnienie wzajemnie wzmacniającej się realizacji celów ekonomicznych i społecznych. Jeśli chodzi o zalecenia, szczególny nacisk kładzie się na rolę partnerów społecznych w ramach istniejącego dialogu społecznego oraz instytucji i procesów o charakterze technicznym.

Rekomendacje dotyczące polityki edukacyjnej

Poziom polityczno-strategiczny

W porównaniu z jednostronną interwencją polityczną, zaangażowanie partnerów społecznych na poziomie polityczno-strategicznym może pozytywnie wpłynąć na rozwój bardziej zrównoważonych priorytetów strategicznych i polityk – z równym uwzględnieniem celów pracodawców i pracowników.

Analiza danych zastanych i wyniki badań terenowych pokazują, że zaangażowanie partnerów społecznych na tym poziomie jest wysoce nieskoordynowane. Wynika to częściowo z tego, że istniejące instytucje trójstronne dialogu społecznego zajmujące się kwestiami kształcenia zawodowego nie odgrywają ważnej roli w tworzeniu polityki edukacyjnej lub ustalaniu strategicznych priorytetów. Na przykład w Hiszpanii, Grecji i Polsce dialog społeczny działa głównie na zasadzie *ad hoc*, co sprawia, że zaangażowanie jest mniej zinstytucjonalizowane i regularne. Wśród krajów objętych badaniem jedynym wyjątkiem jest Portugalia, gdzie ostatni pakt społeczny został częściowo wdrożony za pośrednictwem instytucji dialogu społecznego (CPCS), choć nie uzyskał on niezbędnego wsparcia ze strony głównych związków zawodowych.

W świetle tych dowodów zalecamy wzmocnienie roli instytucji dialogu społecznego poprzez nadanie im następujących uprawnień w zakresie polityki kształcenia zawodowego:

- Zapewnienie instytucjom skutecznego mandatu ustawowego do zajmowania się kwestiami kształcenia zawodowego, które są interesujące dla partnerów społecznych. Ten ustawowy mandat powinien zapewnić partnerom społecznym prawo do współdecydowania lub, co najmniej, obowiązkowe prawo do negocjacji i konsultacji dotyczących dualnego kształcenia zawodowego – to również zapobiegłoby jednostronnym działaniom rządu, w tym w kontekście kryzysów zewnętrznych. Mandat ten należy również rozszerzyć, aby obejmował wszystkie procesy związane z europeizacją kształcenia zawodowego.
- Zapewnienie organizacjom partnerów społecznych ustawowego mandatu do opracowywania regularnych raportów badawczych i dokumentów typu *policy brief* w celu wpływania na agendę polityczną (na przykład na krajowe priorytety strategiczne w zakresie kształcenia zawodowego). W szczególności należy przyznać pierwszeństwo tym

trendom, które w większym stopniu zakłócają działanie systemu edukacji, takim jak cyfryzacja.

- Stworzenie procedur monitorowania i egzekwowania przekładania opinii i zaleceń instytucji trójstronnych na politykę publiczną w zakresie edukacji zawodowej.
- Zapewnienie związkom zawodowym i organizacjom pracodawców reprezentowanych w instytucjach dialogu społecznego wystarczających zasobów technicznych i kadrowych do analizowania problemów polityki dualnego kształcenia zawodowego oraz formułowania zaleceń. Przyczyni się to do zapewnienia tym instytucjom skutecznej i konstruktywnej roli w kształtowaniu polityki edukacyjnej.

Poziom techniczno-strategiczny

Zaangażowanie partnerów społecznych na poziomie techniczno-strategicznym ma również kluczowe znaczenie dla pogodzenia celów gospodarczych i społecznych. Zaangażowanie pracodawców w identyfikację i definiowanie kwalifikacji przyczynia się do lepszego dopasowania oferty edukacyjnej do rzeczywistych potrzeb przedsiębiorstw. Udział związków zawodowych jest również bardzo ważny, ponieważ mogą one skutecznie opowiadać się za tworzeniem wysokiej jakości i pożądaných na rynku pracy kwalifikacji. Są również kluczowymi podmiotami, które mogą zapewnić, że potrzeby grup znajdujących się w niekorzystnej sytuacji są uwzględniane w procesie definiowania i aktualizowania kwalifikacji. Posiadają także dogłębną wiedzę na temat procesów pracy i w związku z tym mogą przyczynić się do zapewnienia, że są one odpowiednio uwzględniane w ramach kwalifikacji. Ponadto ważne jest, aby związki zawodowe i organizacje pracodawców były zaangażowane na równych zasadach w procesy ewaluacji. Może to pozytywnie wpłynąć na opracowanie zrównoważonego doboru wskaźników do pomiaru jakości dualnych systemów edukacji zawodowej zarówno pod względem efektywności (cele ekonomiczne), jak i równości (cele społeczne).

Analiza danych zastanych i badanie terenowe ujawniają istotne różnice między krajami na tym poziomie zarządzania w zakresie ram zarządzania instytucjonalnego – w tym różnice w poziomie fragmentacji instytucjonalnej, zaangażowaniu organów sektorowych/regionalnych oraz roli odgrywanej przez partnerów społecznych. Ogólnie rzecz biorąc, zaangażowanie partnerów społecznych na tym poziomie jest stosunkowo mniej zinstytucjonalizowane w Polsce, gdzie partnerzy społeczni nie są reprezentowani w głównych organach o charakterze technicznym; istnieją jednak przykłady branż, w których partnerzy społeczni (głównie pracodawcy) byli zaangażowani w definiowanie kwalifikacji sektorowych w toku stosunkowo nieformalnych procesów. W Portugalii i Grecji partnerzy społeczni są reprezentowani w radach zarządzających kluczowych instytucji technicznych, aczkolwiek w Grecji partnerzy społeczni zostali wykluczeni z nowo utworzonych organów technicznych. W Hiszpanii partnerzy społeczni są formalnie zaangażowani w procesy definiowania i aktualizowania kwalifikacji. Wspólną cechą czterech badanych krajów jest to, że partnerzy społeczni są w niewielkim stopniu zaangażowani w proces ewaluacji jakości dualnego kształcenia zawodowego. Przedstawiciele partnerów społecznych, z którymi przeprowadzono wywiady w ramach badania terenowego, uznają go za niewystarczająco rozwinięty. Ponadto rokowania zbiorowe nie odgrywają żadnej roli w procesach definiowania lub aktualizowania kwalifikacji w żadnym z czterech krajów.

W świetle tych danych, proponujemy następujące ogólne rekomendacje:

- Zapewnić formalną reprezentację dla partnerów społecznych w zarządach głównych organów technicznych, aby umożliwić im odgrywanie roli w ustalaniu agendy tych instytucji i nadzorowaniu ich działań.
- Wzmocnić rolę związków zawodowych i organizacji pracodawców w procesach prognozowania umiejętności na różnych poziomach (krajowym, regionalnym/lokalnym, sektorowym). Powinno się to odbywać równoległe z opracowaniem stabilnej metodologii

prognozowania, zgodnie z którą systematycznie analizowano by wpływ cyfryzacji na rozwój umiejętności i zatrudnienie.

- Zapewnić zrównoważone zaangażowanie związków zawodowych i organizacji pracodawców w procesy definiowania i aktualizacji kwalifikacji, aby uniknąć dostosowania tych procesów wyłącznie do celów ekonomicznych. Należy to uwzględnić we wszystkich organach i procesach funkcjonujących na poziomie krajowym, sektorowym lub regionalnym/lokalnym. Zaangażowanie partnerów społecznych w proces definiowania i aktualizacji kwalifikacji powinno być rutynowe, z wyraźnym zdefiniowaniem poszczególnych etapów, w które zaangażowane są związki zawodowe i organizacje pracodawców.
- Zapewnić związkom zawodowym i organizacjom pracodawców wystarczające zasoby w zakresie wiedzy technicznej, struktury i kadry do wspierania władz państwowych we wszystkich procesach związanych z określaniem i aktualizacją kwalifikacji.
- Wzmocnić rolę, jaką mają odgrywać rokowania zbiorowe, zapewniając w szczególności, aby sektorowe i zakładowe rokowania zbiorowe skutecznie regulowały i uwzględniały kwalifikacje dualnego kształcenia zawodowego, zgodnie z ich definicją w krajowych ramach kwalifikacji.
- Wzmocnić zaangażowanie partnerów społecznych w proces ewaluacji jakości dualnych systemów kształcenia zawodowego, zapewniając zrównoważoną reprezentację związków zawodowych i organizacji pracodawców. W szczególności związki zawodowe i organizacje pracodawców powinny być silnie zaangażowane w proces definiowania wymiarów analitycznych i wskaźników, aby istniała pewność, że oceny dotyczą zarówno celów społecznych, jak i gospodarczych, które są istotne dla partnerów społecznych.
- Zapewnić spójność i koordynację między różnymi instytucjami oraz mechanizmy informacji zwrotnej dla różnych systemów dualnego kształcenia zawodowego oraz ogólnych programów kształcenia zawodowego, upewniając się, że partnerzy społeczni są jednakowo zaangażowani we wszystkie spośród różnych istniejących procesów.

Poziom techniczno-operacyjny

Wreszcie partnerzy społeczni powinni być również silnie zaangażowani na poziomie techniczno-operacyjnym, aby zapewnić skuteczne wdrażanie polityki w terenie. Partnerzy społeczni, a w szczególności organizacje pracodawców, mogą przyczynić się do motywowania firm do udziału w dualnym kształceniu zawodowym. Mogą również ułatwiać współpracę między szkołami zawodowymi i firmami przyjmującymi na praktyki zawodowe oraz wspierać pracodawców w procesach dostarczania, nadzorowania i oceny szkoleń w przedsiębiorstwach, co może być szczególnie złożone dla sektora małych i średnich przedsiębiorstw, które dysponują mniejszymi zasobami i możliwościami.

Związki zawodowe mogą również przyczynić się do zaangażowania większej liczby firm w dualne kształcenie zawodowe poprzez negocjowanie możliwości przyuczenia do zawodu na poziomie firmy. W odniesieniu do tej kwestii, istnieją dowody na to, że chęć firm do szkolenia i zapewniania praktyk jest pozytywnie skorelowana z poziomem uzwiązkowienia (ILO, 2021). Związki mogą również zapewnić dobrej jakości szkolenia w miejscu pracy poprzez negocjowanie stawek płac i ogólnych warunków praktyk oraz egzekwowanie warunków szkolenia i pracy (ILO, 2021).

Zaangażowanie partnerów społecznych na tym poziomie różni się w czterech badanych krajach, szczególnie pod względem roli związków zawodowych i organizacji pracodawców w zapewnianiu i ocenie szkoleń. Jednak jednym z czynników, który jest wspólny dla wszystkich czterech krajów, jest brak instytucji trójstronnej ułatwiającej współpracę między szkołami zawodowymi i firmami przyjmującymi na praktyczną naukę zawodu oraz oceniającą wyniki praktyk zawodowych – istnieją precedensy dla takich trójstronnych instytucji w niektórych zbiorowych systemach kształcenia umiejętności (Emmengger & Sitzl, 2020). Ponadto, w czterech

krajach objętych badaniem, władze państwowe lub nauczyciele odgrywają główną rolę w procesach identyfikowania i angażowania firm w programy praktyk zawodowych oraz egzekwowania warunków szkolenia i pracy praktykantów. Mając to na uwadze proponujemy:

- Rozwijanie trójstronnych organów działających na poziomie sektorowym/lokalnym, upoważnionych do identyfikowania i angażowania firm w dualne kształcenie zawodowe. Organy te powinny być również upoważnione do wspierania firm we wdrażaniu i nadzorowaniu szkolenia praktycznego w firmach, ocenie wyników uczniów oraz wyrażaniu wymagań szkół zawodowych w odniesieniu do szkolenia.
- Wzmocnienie roli, jaką odgrywają układy zbiorowe w definiowaniu oferowanych stanowisk zapewniających kształcenie dualne oraz w regulowaniu warunków pracy i szkolenia praktykantów. W niektórych przypadkach powinno to być wspierane przez lepsze podejście regulacyjne do umów zawieranych ze szkolonymi uczniami, zapewniające, że są oni odpowiednio objęci prawami socjalnymi i pracowniczymi mającymi zastosowanie do pozostałych pracowników w ramach standardowych stosunków pracy.
- Wzmocnienie roli związków zawodowych na poziomie zakładowym w procesie egzekwowania warunków szkolenia i pracy praktykantów. Powinny mieć one ustawowe prawa do informacji i konsultacji w związku z tymi procesami. Sektorowe federacje związków zawodowych powinny być również zaangażowane w egzekwowanie warunków pracy i szkolenia uczniów przyjmowanych na praktyczną naukę zawodu przez firmy, szczególnie w kontekście sektora małych i średnich przedsiębiorstw, w których brakuje reprezentacji związkowej. Ponadto, współpraca pomiędzy szkołami zawodowymi i organizacjami związkowymi na poziomie przedsiębiorstwa powinna być wyraźnie zdefiniowana.

Literatura

- Ajuria, J. E., Lekube, I. E., & Gago, J. M. V. (2018). Vocational training centres, their mission and their functions in regional innovation systems: The Machine-tool Institute of Elgoibar. *Ekonomiaz*, 94(2), 256–279
- Alemán Falcón, J. A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 1-17. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201502153>
- Baldi, G., Brueeggemann-Borck, I., & Schlaak, T. (2014). The Effect of the Business Cycle on Apprenticeship Training: Evidence from Germany. *Journal of Labor Research*, 35(4), 412–422. <https://doi.org/10.1007/s12122-014-9192-6>
- Bonoli, G., & Wilson, A. (2019). Bringing firms on board. Inclusiveness of the dual apprenticeship systems in Germany, Switzerland and Denmark. *International Journal of Social Welfare*, 28(4), 369– 379. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12371>
- Brandl, B. (2021), ‘The cooperation between business organizations, trade unions, and the state during the COVID-19 pandemic: A comparative analysis of the nature of the tripartite relationship’, *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 00, pp. 1-27. <https://doi-org./10.1111/irel.12300>
- Cumbers, A., Bilsland, K., McMaster, R., Cabaço, S., & White, M. (2022). The condition of European economic democracy: A comparative analysis of individual and collective employment rights. *Economic and Industrial Democracy*. <https://doi.org/10.1177/0143831X211064919>
- Charrié, J., & Janin L. (2015). Le numérique : comment réguler une économie sans frontière? *La note d'analyse*, 35, 8-10.
- 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>
- Dämmrich, J., Kosyakova, Y., & Blossfeld, H. P. (2015). Gender and job-related non-formal training: A comparison of 20 countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(6), 433-459. <https://doi.org/10.1177/0020715215626769>
- Degryse, C. (2016). Digitalisation of the economy and its impact on labour markets. *European Trade Union Institute Working Papers* 2016.02. Retrieved from <https://www.etui.org/publications/working-papers/digitalisation-of-the-economy-and-its-impact-on-labour-markets>
- DESI (2021). *The Digital Economic and Society Index*. European Commission. Retrieved from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>
- Di Maio, G., Graf, L., & Wilson, A. (2019). Torn between economic efficiency and social equality? Short-track apprenticeships in Denmark, Germany and Switzerland. *European Educational Research Journal*, 18(6), 699–723. <https://doi.org/10.1177/1474904119869561>
- 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*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurofound (2021). *Involvement of social partners in policymaking during the COVID-19 outbreak*, Publications Office of the European Union, Luxembourg

Granato, M., Krekel, E. M., & Ulrich, O. G. (2015). The special case of disadvantaged young people in Germany: How stakeholder interests hinder reform proposals in favour of a training guarantee. *Research in Comparative and International Education*, 10(4), 537–557.
<https://doi.org/10.1177/1745499915612184>

Guardiancich, I., & Molina, O. (2021). From gradual erosion to revitalization: National Social Dialogue Institutions and policy effectiveness. *European Journal of Industrial Relations*, 28(1), 85–103. <https://doi.org/10.1177/09596801211018318>

Mariño Fernández, R., & Rial Sánchez, A. (2019). Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia. *Educar*, 55(1), 251–272.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.890>

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>

OECD (2020b). *VET in a time of crisis: Building foundations for resilient vocational education and training systems*. Retrieved from <https://www.oecd.org/coronavirus/en/>

Sanz de Miguel, P., Welz, C., Caprile, M., & Rodríguez Contreras, R. (2020). Industrial democracy in Europe: a quantitative approach. *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*, 30(2), 101–132. <https://doi.org/10.1080/10301763.2020.1774101>

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>

Streeck, W., & Schmitter, P. C. (1985). Community, market, state – and associations? The prospective contribution of interest governance to social order. In W. Streeck & P. C. Schmitter (Eds.), *Private interest government* (pp. 1–29). London: Sage.
<https://www.jstor.org/stable/522410>

Valenduc, G., & Vendramin, P. (2017). Digitalisation, between disruption and evolution. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 23(2), 121–134.
<https://doi.org/10.1177/1024258917701379>