

Formazione, imprese e apprendistato

**Apprendistato: tra teoria e pratica,
scuola e luogo di lavoro**

Paul Ryan

Sommario: 1. Introduzione. – 2. Significato del termine apprendistato. – 3. Benefici e limiti dell'apprendistato. – 4. Apprendistato ideale e reale. – 4.1. Elementi peculiari dell'apprendistato. – 4.2. Determinanti. – 5. Conclusioni.

1. Introduzione.

Il termine “apprendistato” viene utilizzato per indicare esperienze molto diverse tra loro, dai lunghi periodi di servitù – in cui la componente formativa era piuttosto limitata –, tipici dell’Inghilterra della prima età moderna, ai programmi di formazione professionale offerti oggi da molte grandi imprese manifatturiere europee. Le caratteristiche istituzionali qualificanti dell’istituto si differenziano notevolmente anche tra i diversi paesi industrializzati, variando dalla trasparenza dell’economia di mercato “coordinata” tedesca, all’opacità dei sistemi inglesi e italiani orientati al mercato (¹).

* *King’s College Cambridge. Il contributo è in corso di pubblicazione in M. PILZ (ed.), The Future of VET in a Changing World, VS Verlag, Springer 2012, e già pubblicato come Working Paper no. 64, Swiss Leading House on Economics of Education, University of Zurich. Vorrei ringraziare Matthias Pilz, Uschi Backes-Gellner, Reinhard Bispinck, Marius Busemeyer, Thomas Deissinger, Philipp Gonon, Ewart Keep, Eva Kuda, David Paulson, Lisa Rustico, Peter Senker, Silvia Teuber, Michele Tiraboschi, Karin Wagner, Felix Wenzelmann e i partecipanti alla conferenza di Colonia per i commenti, i suggerimenti e la collaborazione.*

Traduzione dall’inglese a cura di Elvira Sessa.

(¹) K.D.M. SNELL, *Annals of the Labouring Poor*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985, cap. 5; P. RYAN *et al.*, *Financial Aspects of Apprenticeship Training in Germany, Great Britain and Switzerland*, Hans Böckler Stiftung Arbeitspapier, 2011, n. 241; S.C. WOLTER, P. RYAN, *Apprenticeship*, in R. HANUSHEK, S. MACHIN, L. WÖSSMAN (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier North-Holland, Amsterdam, 2011, vol. 3, 521-576.

Un modo per individuare gli elementi comuni a pratiche tanto diverse tra loro consiste nell'analisi di alcuni aspetti costitutivi specifici dell'apprendistato. Sono state elaborate diverse tassonomie per lo studio delle differenze transnazionali nei sistemi di istruzione e formazione professionale, che si fondano su molteplici criteri di classificazione, quali il ruolo dei datori di lavoro, delle parti sociali, delle relazioni industriali, dei sistemi di istruzione e dello Stato ⁽²⁾. Sebbene l'approccio normativo contribuisca spesso a strutturare questo tipo di ricerche, i quadri di riferimento proposti sono generalmente intesi in termini positivi, cioè proponendo una organizzazione dei risultati e l'analisi della causalità, senza determinarne il merito.

Al contrario, l'approccio di questo articolo è monodimensionale e normativo. L'istituto dell'apprendistato viene esaminato alla luce di uno specifico modello duale: la sintesi di teoria e pratica, da un lato, e dell'aula scolastica e del posto di lavoro, dall'altro. Tale modello è stato promosso da diversi pedagogisti, in particolare Kerschensteiner, che proponeva l'apprendistato come uno strumento di formazione tecnica e anche generale, invece che soltanto professionale e di tipo pratico. Emerge, quindi, la opportunità per gli apprendisti di avere uno *status* che presenti tanto elementi tipici della condizione di studente a tempo pieno quanto di quella di lavoratore, rimanendo tuttavia, allo stesso tempo, nettamente separato da entrambe.

La prima domanda riguarda fino a che punto il modello ideale di apprendistato si realizzi nella pratica. La questione viene qui esaminata attraverso l'analisi degli elementi che definiscono i sistemi di apprendistato: lo *status* contrattuale degli apprendisti, il loro diritto a partecipare al conflitto industriale, le modalità con cui si determina il loro compenso e i livelli retributivi. Questi quattro elementi sono stati scelti in parte per interesse e in parte perché sovente ignorati dalla letteratura istituzionale sull'apprendistato. Il materiale analizzato si riferisce soprattutto alla Gran Bretagna e alla Germania del dopoguerra, a cui si aggiungono, su questioni specifiche, dati relativi all'Italia e alla Svizzera. L'attuazione del modello sulla base dei quattro elementi menzionati risulta, nella pratica, incerta e imperfetta. Lo *status* dell'apprendista non è sempre distinto da quello di studente a tempo pieno o da quello di lavoratore ed è mutato notevolmente nel corso del tempo, in particolare

⁽²⁾ Si vedano, ad esempio, M. BUSEMEYER, *Asset specificity, institutional complementarities and the variety of skill regimes in coordinated market economies*, in *Socio-Economic Review*, 2009, vol. 7, n. 3, 375-406; H. STEEDMAN, *The State of Apprenticeship in 2010. A Report for the Apprenticeship Ambassadors Network*, Centre for Economic Performance, London School of Economics, Londra, 2010.

in Gran Bretagna e in Italia, ma anche in sistemi relativamente più consolidati quali Germania e Svizzera.

La seconda domanda mira, pertanto, a individuare la causa di tale distanza tra il modello ideale e la realtà, e le ragioni che determinano frequenti variazioni dello *status* di apprendista in una o nell'altra direzione. Tale questione è solo accennata in questa sede e la risposta risiede in parte nella natura dell'apprendistato quale fase transitoria nella vita di un individuo, in parte nell'economia della formazione, e in parte negli intenti e nei poteri degli attori coinvolti: datori di lavoro, sindacati, politici, funzionari pubblici e insegnanti della formazione professionale.

L'articolo è più investigativo che definitivo, poiché attiene più alla indagine interdisciplinare che al rigore intradisciplinare. Si perdonino pertanto eventuali lacune o imprecisioni, nella speranza che ciò possa incoraggiare ulteriori ricerche su aspetti che tendono ad essere trascurati negli studi comparati transnazionali.

2. Significato del termine apprendistato.

Tradizionalmente, il termine "apprendistato" indicava l'affiancamento di un giovane lavoratore a un datore di lavoro per alcuni anni, durante i quali le prestazioni lavorative venivano ricambiate dall'opportunità di apprendere un mestiere⁽³⁾. Oggi, almeno nell'Europa continentale transalpina, l'apprendistato prevede anche un'istruzione formale. Un'ampia definizione, coerente con il modello ideale sopra presentato, vede l'apprendistato come un programma di apprendimento che coniuga istruzione formale part-time e formazione ed esperienza sul posto di lavoro, terminando con il conseguimento di una qualifica professionale ufficialmente riconosciuta⁽⁴⁾.

L'elemento chiave dell'apprendistato è allora la combinazione, all'interno di un programma integrato e orientato all'occupazione, di teoria e pratica, in altre parole di conoscenza tecnica e di abilità pratiche. A tale dualità pedagogica corrisponde una differenziazione dei luoghi in cui tali attività si svolgono, con un'alternanza tra aula e ambiente di lavoro. In breve, le conoscenze tecniche vengono sviluppate

⁽³⁾ K.D.M. SNELL, *The apprenticeship system in British history: the fragmentation of a cultural institution*, in *History of Education*, 1996, vol. 25, n. 4, 303-321.

⁽⁴⁾ Definizioni analoghe sono state utilizzate da H. STEEDMAN, H. GOSPEL, P. RYAN, *Apprenticeship: a Strategy for Growth*, Centre for Economic Performance, London School of Economics, Londra, 1998, 11, e S.C. WOLTER, P. RYAN, *op. cit.*, 522-523.

in classe, le abilità pratiche sul luogo di lavoro. Tale sintesi rappresenta il modello ideale di apprendistato analizzato nel presente contributo.

La fusione delle suddette componenti distingue l'apprendistato da altri tipi di apprendimento professionale – da un lato, dalla formazione scolastica professionale a tempo pieno, che tipicamente non prevede formazione in azienda se non per brevi esperienze; dall'altro, dalla formazione *on-the-job* e dai programmi formativi presenti nel mercato del lavoro, che tradizionalmente non contemplano la componente astratta dell'apprendimento in aula.

La differenza tra l'apprendistato e le altre forme di apprendimento risiede principalmente nella distribuzione delle due componenti sopra descritte piuttosto che nella tipologia delle attività svolte. Come anticipato, infatti, alcuni programmi di istruzione e formazione professionale a tempo pieno prevedono esperienze di lavoro; altri programmi di formazione *on-the-job* contemplano apprendimento *off-the-job*, talvolta concepito come attività educativa. Pertanto, è necessario definire l'apprendistato secondo due direttrici: da un lato, evidenziando le differenze tra l'istituto e gli altri programmi di formazione *on-the-job* o di formazione per il mercato del lavoro, in termini di contenuti e tempo dedicato all'apprendimento *off-the-job*; dall'altro, tra l'apprendistato e l'istruzione professionale *stricto sensu*, in relazione al ruolo attribuito all'esperienza di lavoro e alla formazione in assetto lavorativo.

La prima questione appare maggiormente problematica. Mentre in Germania l'apprendistato può essere chiaramente distinto da altre forme di formazione professionale, lo stesso non può dirsi dell'*apprenticeship*, così come il termine è oggi ampiamente inteso in Gran Bretagna e neppure per l'"apprendistato" in Italia.

In Inghilterra ⁽⁵⁾, mentre in alcuni casi la formazione avviene nell'ambito del Programma di apprendistato – come ad esempio nel settore ingegneristico, dove l'istruzione e la formazione professionale part-time si coniugano con la formazione in azienda, conformemente alla definizione di apprendistato di cui si è detto – in molti altri casi non esiste tale corrispondenza. Questa differenza dipende dal fatto che gli standard formativi variano notevolmente per profilo professionale e settore, in base alle decisioni di singoli Sector Skills Councils, e i piani formativi che questi Consigli hanno adottato per i vari tipi di professio-

⁽⁵⁾ I termini "Gran Bretagna" e "Inghilterra" sono qui utilizzati come sinonimi. Il trasferimento delle competenze in materia di formazione e le conseguenti differenze nella prassi tra la Scozia e l'Irlanda del Nord rispetto all'Inghilterra e al Galles mostrano comunque che gli sviluppi qui descritti relativi allo scorso decennio fanno riferimento, in senso stretto, soltanto all'Inghilterra e al Galles (qui "Inghilterra").

ni nei servizi, in particolare nell'amministrazione, nel commercio al dettaglio, nell'assistenza ai clienti, nella cura dei bambini, non prevedono una significativa formazione *off-the-job* e nessuna istruzione formale. Il termine *apprenticeship* è, in effetti, giunto a indicare, nella Inghilterra contemporanea, qualunque programma di apprendimento con finanziamento pubblico basato sulla formazione in azienda che soddisfi i (generalmente poco impegnativi) requisiti per il sussidio pubblico, indipendentemente da quanto limitata sia la componente formativa. È quindi importante distinguere l'apprendistato, quale categoria funzionale sopra descritta, dal Programma di apprendistato, organizzato e finanziato dal governo. In questo caso, l'uso del termine "apprendistato" è spesso ambiguo, puramente di facciata e discutibile ⁽⁶⁾.

Problemi analoghi si riscontrano anche in Italia. Le riforme legislative del 2003, che miravano a una distinzione tra apprendistato e altri programmi presenti nel mercato del lavoro, prevedono tre forme di apprendistato: "diritto dovere", organizzato come parte della istruzione e formazione della scuola secondaria superiore; "apprendistato professionalizzante", pensato per rispondere ai fabbisogni particolari dei datori di lavoro; "apprendistato di alta formazione", di livello successivo alla scuola secondaria superiore. La prima e la terza di queste forme devono includere formazione professionale part-time, non soltanto formazione sul lavoro e, come tali, rientrano nella definizione di apprendistato. La seconda forma non richiede (senza escluderla) formazione professionale part-time, pertanto, nella maggior parte dei casi, l'apprendistato ricade in realtà al di fuori della definizione qui presentata, nonostante tale forma di apprendistato sia di gran lunga quella mag-

⁽⁶⁾ P. RYAN, H. GOSPEL, P. LEWIS, *Educational and contractual attributes of the apprenticeship programmes of large employers in Britain*, in *Journal of Vocational Education and Training*, 2006, vol. 58, n. 3, 359-383; P. RYAN *et al.*, *Large employers and apprenticeship training in Britain*, in *British Journal of Industrial Relations*, 2007, vol. 45, n. 1, 127-153; A. WOLF, *Review of Vocational Education – the Wolf Report*, Department for Education, Londra, 2011; i partecipanti al Programma di apprendistato sono tenuti a seguire attività formative all'esterno dell'azienda, le c.d. "ore di apprendimento guidato" (*Guided Learning Hours*). Il numero minimo di ore è stato recentemente incrementato, da 90 nel 2004 a 280 (per ogni anno di apprendistato). Tale monte ore può essere raggiunto anche nell'ambito dell'istruzione professionale part-time, ma non è obbligatorio. Non sono peraltro disponibili dati relativi alla percentuale di apprendisti che riceve una formazione professionale part-time presso istituti di istruzione formale (P. RYAN, H. GOSPEL, P. LEWIS, *Educational and contractual attributes of the apprenticeship programmes of large employers in Britain*, cit., tavola 1; BIS, *Specification of Apprenticeship Standards for England (SASE)*, Department for Business, Innovation and Skills, Londra, 2009).

giormente diffusa, interessando il 72% del totale degli apprendisti nel 2009. Come in Inghilterra, anche in Italia molti apprendisti non intraprendono ciò che può propriamente essere denominato apprendistato ⁽⁷⁾.

La seconda difficoltà, relativa alla distinzione tra apprendistato e istruzione e formazione professionale incardinata nel sistema scolastico, appare evidente se si considera il criterio adottato dall'OCSE che definisce «combined school and work-based programmes», vale a dire programmi di alternanza scuola-lavoro (e, dunque, potenzialmente di apprendistato), quei programmi di formazione professionale in cui almeno il 25% del tempo venga trascorso dal discente sul luogo di lavoro. Sono inclusi programmi caratterizzati principalmente dall'insegnamento in aula, dove solamente un giorno alla settimana viene trascorso sul posto di lavoro, come quei percorsi di studio di livello secondario superiore che prevedono esperienze lavorative. La questione, tuttavia, genera non poche preoccupazioni, in quanto tali programmi sembrano essere piuttosto rari e, ove presenti, spesso sono rivolti agli alunni della scuola secondaria inferiore ⁽⁸⁾.

3. Benefici e limiti dell'apprendistato.

Se da un lato la definizione dell'apprendistato può essere considerata una questione secondaria, dall'altro essa acquisisce notevole rilievo in termini sociali ed economici: più la definizione è ampia, più i benefici si riducono rispetto agli svantaggi.

L'analisi dei benefici prende in esame tre dimensioni: l'aspetto formativo, le competenze e la transizione scuola-lavoro. In primo luogo, rispetto all'insegnamento scolastico a tempo pieno (in generale) e ai *curricula* di impronta accademica (in particolare), l'apprendimento "contestualizzato" che caratterizza l'apprendistato è per alcuni discenti sia maggiormente motivante che più semplice rispetto all'apprendimento astratto tipico dei programmi formativi in aula. I benefici motivazionali

⁽⁷⁾ M. TIRABOSCHI, *Productive employment and the evolution of training contracts in Italy*, in *International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations*, 2006, vol. 22, n. 4, 635-649; ISFOL, *Monitoraggio sull'Apprendistato. XI Rapporto*, ISFOL, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Roma, 2010, 7; L. RUSTICO, *Apprendistato in Italia: stato dell'arte*, 2 maggio 2011, in www.fareapprendistato.it, tabella 1.

⁽⁸⁾ Si vedano OECD, *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD, Parigi, 2008, 325, e S.C. WOLTER, P. RYAN, *op. cit.*

e cognitivi sono espressi chiaramente nel commento di una apprendista in servizio presso una casa automobilistica inglese: «ora sono qui (sul posto di lavoro) e mi piace la matematica perché è correlata al lavoro. Perché non si insegna la matematica applicata alle auto a scuola? Sarebbe molto meglio: la si potrebbe comprendere e capire che significa»⁽⁹⁾. I benefici derivanti dall'«apprendimento *attraverso* il lavoro», rispetto all'«apprendimento *per* il lavoro», erano già stati in questi stessi termini evidenziati un secolo fa da Kerschensteiner e Dewey, rispettivamente in Germania e negli Stati Uniti⁽¹⁰⁾.

In secondo luogo, rispetto ai programmi scolastici a tempo pieno, le competenze acquisite in apprendistato traggono beneficio dalla interazione dell'apprendimento con la produzione. Gli apprendisti entrano in contatto con i metodi di produzione e le esigenze lavorative reali ed economicamente realizzabili tipiche dei luoghi di lavoro veri e propri, piuttosto che con i loro sostituti simulati o immaginati nelle aule⁽¹¹⁾. Pertanto, il successo competitivo delle grandi imprese manifatturiere, presenti in misura diversa in tutti e quattro i paesi qui considerati, è in parte riconducibile al fatto che i loro apprendisti imparano in azienda a utilizzare le attrezzature e le tecniche più moderne. Per contrasto, lo sviluppo della tradizionale formazione professionale negli Stati Uniti è stato spesso ostacolato dall'impiego di attrezzature obsolete e dalla assenza di reali condizioni di produzione nelle aule scolastiche⁽¹²⁾.

In terzo luogo, l'apprendistato è associato a una migliore transizione scuola-lavoro. Ciò si manifesta, a livello nazionale, nella proporzione inversa tra la dimensione e la qualità dei programmi di apprendistato

⁽⁹⁾ L. UNWIN, J. WELLINGTON, *Young People's Perspectives on Education, Training and Employment*, Kogan Page, London, 2001, 37.

⁽¹⁰⁾ W.N. GRUBB, "The cunning hand, the cultured mind": Sources of support for curriculum integration, in ID. (ed.), *Education through Occupations in American High Schools*, Teachers' College Press, New York, 1995, vol. 1, 11-25; C. WINCH, "Bildung durch Ausbildung": Georg Kerschensteiner and liberal vocational education (1854-1932), Department of Education, King's College London, inedito, 2006; P. GONON, *The Quest for Modern Vocational Education? Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*, Peter Lang, Berne, 2009. Un ulteriore vantaggio indiretto dell'apprendistato in termini di apprendimento è l'incentivo, per gli allievi della scuola secondaria inferiore, a imparare di più per migliorare le proprie possibilità di accesso a un programma di apprendistato maggiormente ambito (D. SOSKICE, *Reconciling markets and institutions: the German apprenticeship system*, in L.M. LYNCH (ed.), *Training and the Private Sector*, University of Chicago Press, Chicago, 1994, 25-60).

⁽¹¹⁾ W. STREECK, *Skills and the limits of neo-liberalism: the enterprise of the future as a place of learning*, in *Work, Employment and Society*, 1989, vol. 3, n. 1, 89-104.

⁽¹²⁾ W.N. GRUBB, *op. cit.*

dei vari paesi e i relativi tassi di disoccupazione giovanile (quanto meno relativamente alla popolazione adulta) e, a livello individuale, per la correlazione positiva che intercorre tra l'aver svolto un apprendistato e i risultati in termini di remunerazione e di occupazione nelle prime fasi della carriera. I meccanismi che legano l'apprendistato a dati economici positivi per i giovani sembrano risiedere, in aggiunta agli effetti pedagogici e allo sviluppo di competenze sopra citati, nell'acquisizione di maggiori informazioni e contatti nel mercato del lavoro⁽¹³⁾. Tali benefici contribuiscono a spiegare, e potenzialmente confermano, la crescita dell'interesse politico nei confronti dell'apprendistato nelle economie avanzate in seguito all'aumento della disoccupazione giovanile a partire dagli anni Settanta e all'intensificarsi della concorrenza internazionale negli anni Ottanta⁽¹⁴⁾.

L'apprendistato tuttavia presenta alcuni limiti. In primo luogo, dal punto di vista formativo, i benefici sono selettivi: i discenti più inclini all'apprendimento teorico apprendono più efficacemente in situazioni non contestualizzate e maggiormente astratte; per altri, la metodologia di apprendimento seguito non ha nessuna importanza. Non si conosce la percentuale di discenti in queste categorie, sebbene alcune ipotesi sul punto siano implicite nelle politiche governative per la promozione dell'istruzione superiore. In ogni caso, l'esistenza di questi gruppi è indubbia⁽¹⁵⁾.

In secondo luogo, non tutti i programmi di apprendistato si pongono come obiettivo primario l'apprendimento. I datori di lavoro possono ricorrere all'apprendistato non tanto per sviluppare competenze future (formazione orientata all'investimento), ma come lavoro a basso costo nel presente (formazione orientata alla produzione)⁽¹⁶⁾. I contenuti formativi sono, in questo caso, limitati e una stretta relazione tra ap-

⁽¹³⁾ P. RYAN, *The school-to-work transition: a cross-national perspective*, in *Journal of Economic Literature*, 2001, vol. 39, n. 1, 34-92.

⁽¹⁴⁾ R. CHRISTOPOULOU, P. RYAN, *Youth outcomes in the labour markets of advanced economies: decline, deterioration and causes*, in I. SCHOON, R. SILBERSTEIN (eds.), *Transitions from School to Work: Globalization, Individualization and Patterns of Diversity*, CUP, Cambridge, 2009, 67-94.

⁽¹⁵⁾ F. RAUNER, *Demarcations between vocational and academic education and how to overcome them*, in M. PILZ (ed), *The Future of VET in a Changing World*, VS Verlag, Springer 2012, in corso di pubblicazione.

⁽¹⁶⁾ J. MOHRENWEISER, T. ZWICK, *Why do firms train apprentices? The net cost puzzle reconsidered*, in *Labour Economics*, 2009, vol. 16, n. 6, 631-637; J. MOHRENWEISER, U. BACKES-GELLNER, *Apprenticeship training – what for: investment or substitution*, in *International Journal of Manpower*, 2010, vol. 31, n. 5, 545-562; S.C. WOLTER, P. RYAN, *op. cit.*

prendistato e produzione può costituire un inconveniente piuttosto che un beneficio.

L'apprendistato può diventare una modalità di sfruttamento di lavoro a basso costo, come denunciato da diversi commentatori in Gran Bretagna nel secolo scorso e nella Germania occidentale dell'immediato dopoguerra⁽¹⁷⁾. Tali rilievi critici hanno spinto, in Svezia, a un quasi totale abbandono, all'inizio degli anni Settanta, dell'apprendistato in favore della formazione professionale a tempo pieno⁽¹⁸⁾. Tali preoccupazioni continuano ad avere rilevanza oggi nei casi in cui sono assenti specifici standard di apprendimento, o quando questi non sono sufficientemente elevati oppure non vengono applicati, come accade in molti paesi in via di sviluppo, e sovente anche in Inghilterra e in Italia⁽¹⁹⁾.

Un ulteriore limite dell'apprendistato quale modalità di acquisizione di competenze risiede nella difficoltà di creare un *continuum* coerente tra teoria e pratica. Frequenti sono le critiche all'insufficiente coordinamento tra scuola professionale (*Berufsschule*) e lavoro in Germania. Gli insegnanti nelle scuole professionali vengono spesso accusati di avere un approccio eccessivamente teorico, disdegnando l'apprendimento pratico basato sulle esperienze in azienda. Alcuni datori di lavoro vengono, invece, criticati per il loro scarso interesse alla istruzione tecnica degli apprendisti. È, infatti, tipicamente assente un efficace coordinamento tra le due parti – scuola e impresa – nella gestione dell'apprendimento. Tale questione rappresenta una importante sfida politica per l'apprendistato in Germania⁽²⁰⁾.

Infine, per quanto concerne la transizione scuola-lavoro, i benefici dell'apprendistato per i singoli partecipanti, rispetto all'istruzione pro-

(17) J. GOLLAN, *Youth in British Industry*, Gollancz, London, 1937; M.E. TAYLOR, *Education and Work in the Federal Republic of Germany*, Anglo-German Foundation, Londra, 1981.

(18) A. NILSSON, *Vocational education and training in Sweden 1850-2008 – a brief presentation*, in *Bulletin of Institute of Vocational and Technical Education*, 2008, n. 5, 78-91.

(19) M. TIRABOSCHI, *Productive employment and the evolution of training contracts in Italy*, cit., 635-649.

(20) F. ACHTENHAGEN, W.N. GRUBB, *Vocational and occupational education: pedagogical complexity, institutional diversity*, in V. RICHARDSON (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, American Educational Research Association, Washington, DC, 2001, IV ed., 615 ss.; D. EULER (ed.), *Handbuch der Lernortkooperation*, Bertelsmann, Bielefeld, 2003; K. HOECKEL, R. SCHWARTZ, *Learning for Jobs. OECD Review of Vocational Education and Training: Germany*, OECD, Parigi, 2010, 40-43; BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, *Lernortkooperation in der beruflichen Bildung*, Presentazione dei progetti di ricerca, 2011 (www.bibb.de/de/16815.htm).

fessionale a tempo pieno, tendono ad essere limitati alle maggiori probabilità di impiego nel primo decennio di lavoro, vale a dire che nel lungo periodo, i benefici dell'apprendistato non sono paragonabili, in termini di tassi di occupazione e remunerazione, a quelli derivanti dall'aver dedicato più anni all'istruzione a tempo pieno ⁽²¹⁾.

In secondo luogo, l'apprendistato è esposto ai mutamenti ciclici, in due sensi. Considerato in termini di opportunità per i giovani, è soggetto al ciclo economico: durante le flessioni economiche, i datori di lavoro riducono le assunzioni di apprendisti. Considerato in termini di abilità datoriale di attrarre i giovani, le fluttuazioni demografiche (crescita e diminuzione demografica) riducono il numero di giovani disponibili. Tali fluttuazioni si ripercuotono comunque anche sul sistema scolastico in assenza dell'apprendistato ⁽²²⁾. Dati tali mutamenti ciclici, il valore dell'apprendistato deve essere ricercato soprattutto nel contributo a lungo termine e strutturale all'istruzione, alla diffusione di competenze e all'aumento della produttività, piuttosto che essere considerato una soluzione alle difficoltà congiunturali.

4. Apprendistato ideale e reale.

Il modello basato sulla sintesi di teoria e pratica, da un lato, e scuola e luogo di lavoro, dall'altro, suggerisce come un sistema di apprendistato debba coniugare elementi costitutivi di entrambi i sistemi senza appartenere esclusivamente a nessuno di questi. L'apprendista dovrebbe condividere alcune caratteristiche dello studente e del lavoratore, ma essere distinto chiaramente da ciascuno di loro. Tale modello trova espressione nel concetto di "sistema duale" (*duale Ausbildung*), utilizzato per definire l'apprendistato in Germania. Il termine indica il «sistema di cooperazione tra l'azienda e la scuola professionale nella fase iniziale della formazione». Sebbene programmi di istruzione part-time per giovani adolescenti esistessero sin dall'introduzione di percorsi scolastici alternativi (*continuation schools*) nel tardo XIX secolo, il termine è stato introdotto solo negli anni Sessanta dalla legge sulla formazione professionale (*Vocational Training Act*) del 1969 che poneva l'accento

⁽²¹⁾ P. RYAN, *The school-to-work transition*, cit., § 7.2.

⁽²²⁾ G. BRUNELLO, *The Effect of Economic Downturns on Apprenticeships and Initial Workplace Training: a Review of the Evidence*, OECD, Parigi, 2009; S. MÜHLEMANN, S.C. WOLTER, A. WÜEST, *Apprenticeship training and the business cycle*, in *Empirical Research in Applied Economics*, 2009, vol. 1, n. 2, 173-186).

sulla necessità di condividere le responsabilità formative dell'apprendistato tra le scuole professionali e i datori di lavoro ⁽²³⁾.

Il presente contributo analizza le modalità in cui il modello duale viene realizzato nella pratica sulla base di quattro elementi: condizioni contrattuali, partecipazione alle controversie industriali, determinazione delle retribuzioni e livelli retributivi. Tali elementi sono stati selezionati in parte a titolo esemplificativo, ma anche perché, per quanto importanti, vengono raramente trattati dalla letteratura istituzionalista (vedi *supra*, § 1).

Elementi potenzialmente rilevanti che non vengono qui considerati riguardano la ripartizione del tempo tra scuola e lavoro; il diritto e la disponibilità a svolgere straordinari; i diritti alle ferie; gli obblighi relativi alle imposte sul reddito e ai contributi previdenziali; l'età di ingresso nel mondo del lavoro, l'assunzione da parte dell'azienda al termine dell'apprendistato e le opportunità di proseguire nell'istruzione formale al termine della formazione. Evidentemente, una trattazione completa dovrebbe includere anche i suddetti aspetti.

La ripartizione del tempo tra scuola professionale e luogo di lavoro è una questione strettamente correlata al modello descritto nel presente contributo e la sua esclusione richiede una spiegazione. Si tratta infatti di un elemento, per certi versi, ovvio. Nell'Europa continentale transalpina, gli apprendisti devono dedicare almeno un sesto, e generalmente un quinto, del loro tempo a corsi part-time presso scuole professionali

⁽²³⁾ T. DEISSINGER, *Germany's Vocational Training Act: its function as an instrument of quality control within a tradition-based vocational training system*, in *Oxford Review of Education*, 1996, vol. 22, n. 3, 317-336; M. BUSEMEYER, *Die Sozialpartner und der Wandel in der Politik der beruflichen Bildung seit 1970*, in *Industrielle Beziehungen*, 2009, vol. 16, n. 3, 273-294. Il modello duale è, nella pratica, contaminato dalla presenza di un numero sempre crescente di casi di "formazione cooperativa" in cui gruppi di datori di lavoro, generalmente imprese di piccole e medie dimensioni, si accordano per provvedere, *in toto* o parzialmente, alla formazione *off-the-job*. Tali accordi sono particolarmente diffusi nel settore ingegneristico in Svizzera e in Gran Bretagna (S. MÜHLEMANN *et al.*, *Lerhlingsausbildung – ökonomische betrachtet*, Rüegger, Chur, 2007, cap. 10; H. GOSPEL, J. FOREMAN, *The provision of training in Britain: case studies of inter-firm coordination*, in *British Journal of Industrial Relations*, 2006, vol. 44, n. 2, 191-214). L'apprendistato viene poi completamente snaturato, in quei casi, piuttosto frequenti nell'ambito del Programma di apprendistato in Inghilterra, in cui un ente di formazione si assume la gestione del percorso formativo (P. LEWIS, P. RYAN, *Does inspection under-rate training by employers? Evidence from England*, in *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2009, vol. 1, n. 1, 39-64).

(vale a dire in percorsi di istruzione formale, lontano dai luoghi di lavoro)⁽²⁴⁾.

In Gran Bretagna, al contrario, ciò avviene solamente nel settore manifatturiero tradizionale, in particolare nel settore metalmeccanico; mentre la maggior parte degli apprendistati nel settore dei servizi prevede una limitata o nessuna formazione professionale⁽²⁵⁾. La differenza tra la Gran Bretagna e gli altri paesi è evidente, mentre l'efficacia del sistema è controversa. I fautori di un tipo di valutazione basata sulle competenze, frequente oggi in Gran Bretagna, ritengono che la alternanza di scuola e lavoro non sia essenziale ai fini dell'apprendimento, e che un programma esclusivamente basato sull'esperienza lavorativa rappresenti la soluzione ottimale⁽²⁶⁾. La questione richiederebbe tuttavia una analisi più approfondita di quanto sia possibile in questa sede⁽²⁷⁾.

4.1. Elementi peculiari dell'apprendistato.

Il presente contributo propone l'analisi di quattro elementi principali, quali lo *status* contrattuale degli apprendisti, i loro diritti nell'ambito delle vertenze sindacali, la determinazione del salario e i livelli retributivi (vedi *supra*, § 1).

Status contrattuale. – La formazione in azienda può essere stabilita da un contratto di formazione, da un contratto di lavoro, o da entrambi. Il

⁽²⁴⁾ Soggetti datoriali di grandi dimensioni, come le catene di vendita al dettaglio, offrono internamente la formazione part-time necessaria senza ricorrere alle scuole professionali (*Berufsschulen*).

⁽²⁵⁾ A. ULLMAN, G. DEAKIN, *Apprentice Pay: a Survey of Earnings by Sector*, Department for Education and Skills, Londra, 2005, Research Report 674.

⁽²⁶⁾ «In alcuni settori e imprese, in particolare nei settori in cui “tradizionalmente” si svolge l'apprendistato, quali il settore ingegneristico, una parte significativa della formazione sarà *off-the-job*. In altri casi, la formazione sarà efficacemente svolta *on-the-job* [...] attualmente la formazione avviene in una molteplicità di modi e di luoghi [...] il luogo di lavoro rappresenta un ambiente formativo diverso dall'aula scolastica [...] deve essere fatto di più per assicurarsi che il programma risponda ai bisogni delle imprese» (CBI, *CBI response to the Specification of Apprenticeship Standards for England*, Confederation of British Industry, Londra, 2009, 2). Tale visione, in cui si considera l'aula scolastica come antitetica e non complementare al luogo di lavoro nel processo di apprendimento, contrasta evidentemente con il modello qui esposto.

⁽²⁷⁾ Per un'analisi della questione relativa alle “competenze” si veda A. WOLF, *Competence-Based Assessment*, Open University Press, Buckingham, 1995, e J. WINTER-TON, *Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator?*, in *Journal of European Industrial Training*, 2009, vol. 33, n. 8/9, 681-700).

modello di apprendistato prevede innanzitutto che il contratto di apprendistato sia nettamente distinto dal contratto di lavoro, definendo nel dettaglio diritti e doveri formativi dell'apprendista e del datore, così come il contratto di lavoro stabilisce diritti e doveri di entrambe le parti relativamente agli aspetti lavorativi, e, in secondo luogo, prevede che gli apprendisti abbiano solo un contratto di formazione.

Una situazione di questo tipo esisteva nella Germania dell'Ovest del dopoguerra, dove l'apprendista riceveva un contratto di formazione, che descriveva dettagliatamente diritti e doveri formativi di entrambe le parti, ma non un contratto di lavoro. Tale situazione è rimasta invariata sino all'introduzione della legge sulla formazione professionale (*Vocational Training Act*) del 1969. Nelle discussioni antecedenti l'adozione di tale norma, il partito socialdemocratico (SPD) chiese che gli apprendisti ottenessero lo *status* di lavoratore e non semplicemente quello di apprendista. La proposta fu respinta dai rappresentanti dei datori, i quali temevano che ciò avrebbe comportato un incremento retributivo per gli apprendisti e un conseguente aumento dei costi di formazione⁽²⁸⁾. La legge ha comunque aperto le porte al contratto di lavoro per gli apprendisti, stabilendo che, fatte salve diverse disposizioni, i principi legali del contratto di lavoro dovessero essere applicati anche al contratto di apprendistato⁽²⁹⁾.

Non sorprende come, dal 1972, la legge federale abbia formalmente classificato l'apprendistato come una forma di lavoro⁽³⁰⁾. Oggi, sia in Germania che in Svizzera, salva esplicita indicazione contraria, i giovani in apprendistato godono dello *status* di lavoratore, non solo di quello di apprendista⁽³¹⁾.

In Inghilterra, i contratti di formazione formali per gli apprendisti risalgono ai contratti di apprendistato previsti dallo Statuto degli artigiani del 1563⁽³²⁾, ma potrebbero essere anche antecedenti. La deregolamentazione dell'apprendistato nel 1814 ha portato, negli anni Venti, alla stipula, nella maggior parte dei casi, quanto meno nel settore metal-

⁽²⁸⁾ M.E. TAYLOR, *op. cit.*, 207.

⁽²⁹⁾ *Bundesregierung*, 1969, 1112, §3(2).

⁽³⁰⁾ BUNDESMINISTERIUMS DER JUSTIZ, *Betriebsfassungsgesetz*, Berlin, 2001.

⁽³¹⁾ *Betriebsfassungsgesetz*, §5, Abs. 1; *Obligationenrecht*, Art. 344-6; A. BERENSTEIN, P. MAHON, *Labour Law in Switzerland*, Kluwer Law International, The Hague, 2001, § 175-8; E. WETTSTEIN, P. GONON, *Berufsbildung in der Schweiz*, HEP Verlag, Berne, 2009, 99.

⁽³²⁾ J. LANE, *Apprenticeship in England, 1600-1914*, University College London Press, Londra, 1996.

meccanico, di accordi di apprendistato puramente verbali⁽³³⁾. La distinzione legislativa tra contratto di apprendistato e contratto di servizio (inteso come contratto di lavoro) ha continuato a ridursi, tanto che negli anni Settanta i giuristi consideravano il contratto di apprendistato semplicemente come una diversa forma di contratto di lavoro stabilita per legge, caratterizzato innanzitutto dalla sua durata a tempo determinato e dalla presenza di requisiti formativi⁽³⁴⁾.

La convergenza nel lungo periodo tra contratti di apprendistato e contratti di lavoro, nel Common Law inglese, è il risultato degli sforzi dei datori di lavoro di liberarsi di tre tradizionali obblighi nei confronti degli apprendisti: sostituendo i formali contratti sinallagmatici con accordi verbali; fornendo agli apprendisti una formazione relativa a compiti specifici piuttosto che insegnar loro “il mestiere”; introducendo, infine, la possibilità di licenziamento in caso di flessioni economiche. Gli apprendisti (e i sindacati a nome loro) reagirono a questi trattamenti generalmente riservati ai comuni lavoratori, rivendicando una rappresentanza sindacale e la copertura della contrattazione collettiva⁽³⁵⁾.

Gli ultimi decenni sono stati caratterizzati dalla presenza di programmi formativi pubblici, con le conseguenti ambiguità relative allo *status* dei partecipanti. Il governo britannico ha recentemente legiferato per chiarire la loro posizione contrattuale. La legge sull'apprendistato del 2009 stabilisce come l'Accordo di apprendistato, che deve essere rilasciato a tutti gli apprendisti, rappresenti un contratto di lavoro e non un contratto di apprendistato⁽³⁶⁾. La legge, quindi, tramite il contratto distingue l'apprendista dall'apprendistato, collocandolo saldamente nel mondo del lavoro.

Tale sviluppo apparentemente eccezionale potrebbe essere interpretato come una prova evidente della fine dell'ideale di apprendistato in In-

⁽³³⁾ P. RYAN, *The embedding of apprenticeship in industrial relations: British engineering, 1925-65*, in P. AINLEY, H. RAINBIRD (eds.), *Apprenticeship: Towards a New Paradigm of Learning*, Kogan Page, Londra, 1999, 42.

⁽³⁴⁾ B.A. HEPPLER, P. O'HIGGINS, *Employment Law*, Sweet and Maxwell, Londra, 1981, IV ed., cap. 12.

⁽³⁵⁾ P. RYAN, *The embedding of apprenticeship in industrial relations*, cit.

⁽³⁶⁾ «Un accordo [di apprendistato, *n.d.a.*] non va considerato, in base a quanto sancito dal Common Law o nella legislazione, come un contratto di apprendistato (secondo quanto riconosciuto dal Common Law) ma va considerato come un contratto di servizio [vale a dire di lavoro, *n.d.a.*]» (Parliament, 2009, Part. 1, Ch. 1, Section 35, #71). Una eccezione a tale disposizione esiste già per gli atleti in preparazione ai giochi olimpici del 2012, che percepiscono un contributo pubblico nell'ambito del Programma di apprendistato sebbene non ricevano la formazione da un datore (<http://nds.coi.gov.uk/content/Detail.aspx?ReleaseID=416250&NewsAreaID=2>).

ghilterra. Oppure, in alternativa, in virtù della secolare convergenza tra lo *status* legale dei contratti di apprendistato e il lavoro, la distinzione tra l'accordo di apprendistato e il contratto di lavoro, da un lato, e il contratto di apprendistato, dall'altro, parrebbe priva di importanza. La ragione che presuntivamente avrebbe portato a tale distinzione è però significativa e risiede nella necessità di sollevare il datore di lavoro che decida di licenziare un apprendista, prima del completamento dell'apprendistato, dall'obbligo di corrispondere allo stesso una indennità superiore a quella conferita al lavoratore standard, come altrimenti previsto dal contratto di apprendistato ⁽³⁷⁾. La legge del 2009 conclude così il processo di convergenza tra lo *status* di apprendista e quello di lavoratore, evidenziando al contempo quanto risibili siano le differenze tra apprendista e lavoratore ⁽³⁸⁾.

La convergenza tra Accordo di apprendistato e contratto di lavoro è legata a due fattori che spinsero i successivi governi britannici a promuovere e, infine, a richiedere lo "*status* di lavoratore" per i partecipanti al Programma di apprendistato. Il primo fattore è di matrice storica: la necessità di creare una distinzione tra il programma e quello che l'ha preceduto, lo *Youth Training Scheme*, nel quale lo "*status* di apprendista" privo di diritti occupazionali si accompagnava a ridotte retribuzioni (gli apprendisti ricevevano una indennità di formazione, finanziata con denaro pubblico), scarsa qualità dei percorsi formativi e sfruttamento del

⁽³⁷⁾ La Corte di Appello, in *Flett v. Matheson* (2006), ha stabilito che un soggetto partecipante al (moderno) Programma di apprendistato può validamente richiedere lo *status* legale di apprendista conformemente alla Common Law, e, in quanto tale, qualora licenziato durante il periodo di apprendistato, ha diritto a un indennizzo da parte del datore di lavoro, non soltanto per la retribuzione perduta in relazione al restante periodo di lavoro non svolto, ma anche per i danni subiti in termini di minori opportunità retributive future dovute al mancato completamento del percorso formativo (J. BOWERS, *A Practical Approach to Employment Law*, Oxford University Press, Oxford, 2009, VIII ed., 240-241; INDICATOR, *What's new in employment law 2006/07?*, Special Report, 2007, 5-6 (www.indicator.co.uk/upload/UKEMLADS_sample.pdf). La legge del 2009 elimina la possibilità di avanzare tali richieste, negando lo *status* di apprendista definito in base alla Common Law. La ragione del cambiamento nello *status* contrattuale è espressa nella nota ufficiale che accompagna la bozza di legge: «intendiamo garantire che il sistema sia sufficientemente flessibile affinché non siano imposti ulteriori oneri ai datori ad eccezione dell'obbligo di stipula dell'Accordo di Apprendistato» (DIUS/DCSF, *World Class Apprenticeships*, Department for Industry, Universities and Skills/Department for Children, Schools and Families, Londra, 2009, 2).

⁽³⁸⁾ MAAC, *Modern Apprenticeships: the Way to Work, Report of the Modern Apprenticeship Advisory Committee*, Department for Education and Skills, Londra, 2001; P. LEWIS, P. RYAN, *op. cit.*, tabella 1; DIUS/DCSF, *op. cit.*

lavoro giovanile ⁽³⁹⁾. Il secondo fattore è di tipo strutturale: contrastare l'elevata presenza di enti di formazione specializzati, tra i primi appaltatori dei Programmi di apprendistato, rafforzando il legame tra apprendista e datore di lavoro ⁽⁴⁰⁾.

La convergenza tra i contratti di apprendistato e i contratti di lavoro, tanto in Germania quanto in Gran Bretagna, comporta un indebolimento del modello di apprendistato. Per come si è realizzata, tuttavia, il suo valore viene comunque ridotto: in entrambi i paesi, è lo *status* di lavoratore che viene introdotto nel contratto di formazione, piuttosto che essere inglobato in un contratto di lavoro separato ⁽⁴¹⁾. Inoltre, il contratto di lavoro, in senso lato, si "annida" nel contratto di apprendistato, che di per sé costituisce un caso particolare di contratto di lavoro a tempo determinato ⁽⁴²⁾. Entrambi i contratti definiscono le stesse condizioni minime (orario di lavoro, diritti alle ferie, periodo di prova, procedure disciplinari ecc.), ma il contratto di formazione si estende oltre il contratto di lavoro, includendo diritti e doveri reciproci stabiliti dalla legge in materia di formazione, la quale prevede per i datori di lavoro tedeschi il dovere di impiegare personale qualificato per la formazione ⁽⁴³⁾.

⁽³⁹⁾ D. LEE ET AL., *Scheming for Youth: a Study of YTS in the Enterprise Culture*, Open University Press, Milton Keynes, 1990.

⁽⁴⁰⁾ La legge del 2009 sancisce anche la prevalenza, in senso stretto, degli interessi datoriali nell'organizzazione dell'apprendistato: il principio, ampiamente riconosciuto, secondo cui la priorità dell'apprendistato consiste nel diritto dell'apprendista a completare il percorso formativo, viene aggirato in base alla convenienza, nel tentativo da parte del governo di attirare un numero maggiore di datori.

⁽⁴¹⁾ «Das Ausbildungsverhältnis ist kein Arbeitsverhältnis. Auf den Berufsausbildungsvertrag sind aber arbeitsrechtliche Rechtsvorschriften und Rechtsgrundsätze anwendbar [L'apprendistato è un rapporto di lavoro. Ad esso sono applicabili le leggi e i principi giuridici del contratto di formazione professionale]» (M. KULL, M. BITMANN, *Der Ausbildungsvertrag*, 2006, 1 – www.brennecke-partner.de/66435/Der-Ausbildungsvertrag); vedi anche M. WEISS, M. SCHMIDT, *Labour Law and Industrial Relations in Germany*, Alphen aan den Rijn, Kluwer, 2008, § 139. Per la Svizzera, tuttavia, A. BERENSTEIN, P. MAHON, *op. cit.*, § 175-176, ritengono sia ancora importante distinguere tra contratti di lavoro e di apprendistato.

⁽⁴²⁾ In Italia, l'apprendistato non costituisce neppure, secondo alcune interpretazioni, un contratto a tempo determinato, in quanto si applicano le restrizioni normative sui licenziamenti, che lo rendono, *de facto*, a tempo indeterminato (P.A. VARESI, *I contratti di lavoro con finalità formative*, Franco Angeli, Milano, 2001, 154; M. TIRABOSCHI, *Apprendistato: tabula rasa per un vero rilancio*, in *Boll. spec. Adapt*, 6 maggio 2011, n. 24).

⁽⁴³⁾ S. DEAKIN, G. MORRIS, *Labour Law*, Hart, Oxford, 2009, V ed., 144-146. Il concetto di inserimento del contratto di lavoro all'interno del contratto di apprendistato non è esatto. In Gran Bretagna, ad esempio, fino alla legge del 2009 per un datore di lavoro era più difficile licenziare, prima del termine del contratto a tempo determina-

La convergenza contrattuale è pertanto simbolica piuttosto che sostanziale, ma ciò nonostante non è priva di valore. L'equivalenza esplicita tra Accordo di apprendistato e contratto di lavoro in Gran Bretagna coincide, nell'ambito del Programma di apprendistato, con il frequente ricorso a modalità di formazione in azienda e *on-the-job*, a scapito della formazione presso scuole professionali e all'istruzione tecnica che risultano marginali.

Diritto di sciopero. – Un secondo elemento distintivo del contratto è il diritto degli apprendisti a partecipare alle vertenze sindacali. In questo senso la questione che si pone è duplice. La prima riguarda la libertà in capo agli apprendisti di intraprendere azioni industriali in maniera indipendente, vale a dire in autonomia rispetto alle iniziative organizzate da un sindacato; la seconda concerne la possibilità degli apprendisti di partecipare a più ampi movimenti sindacali nei confronti dei datori in qualità di membri dei sindacati coinvolti.

Lo *status* degli apprendisti che godono di entrambi i diritti può essere considerato più vicino a quello di lavoratore piuttosto che di studente a tempo pieno. L'analisi dei suddetti aspetti è qui circoscritta, per ragioni di spazio, alla Germania e alla Gran Bretagna.

In merito al primo punto, gli apprendisti non hanno diritto, per legge, a dar vita ad azioni industriali né in Gran Bretagna né in Germania. In Germania il contratto impone agli apprendisti di presentare le proprie rimostranze alla commissione di conciliazione competente (*Schlichtungsausschuss*), che fa parte delle funzioni formative della Camera di commercio locale, senza alcun diritto di scioperare autonomamente in merito a questioni relative ai programmi di formazione ⁽⁴⁴⁾.

to, un apprendista piuttosto che un dipendente (D. GREEN, *All work and no pay – why interns should be treated as more than just a source of cheap labour*, in www.legalweek.com/legal-week/feature/2047558/pay-interns-treated-source-cheap-labour, 2011). Analogamente, in Germania la legge impone al datore di non richiedere agli apprendisti di svolgere un lavoro che non sia parte del mestiere che stanno apprendendo, in contrapposizione con la libertà del datore di stabilire a propria discrezione i compiti dei regolari dipendenti (T. DEISSINGER, *op. cit.*).

⁽⁴⁴⁾ T. DEISSINGER, *op. cit.*; BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, *Ausbildungsvertragmuster und Merkblatt*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, 2005, § 9 (www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/1499).

Ciò non ha impedito agli apprendisti di intraprendere azioni sindacali non ufficiali durante le agitazioni dei primi anni Settanta (K. ANDRESEN, *Die bundesdeutsche Lehrlingsbewegung von 1968 bis 1972. Konturen eines vernachlässigten Phänomens*, in P. BIRKE, B. HÜTTNER, G. OY (eds.), *Alte Linke – Neue Linke? Die sozialen Kämpfe der 1968er Jahren in der Diskussion*, Dietz, Berlino, 2009, 87-102; K. ANDRESEN, *“Gebremste radikalisierung” – zur Entwicklung der Gewerkschaftsjugend von 1968*

Nelle grandi imprese, gli apprendisti hanno inoltre la possibilità di rivolgersi al Consiglio della gioventù e dell'apprendista, un organo rappresentativo che gli apprendisti e i giovani lavoratori hanno il diritto di eleggere conformemente alla legge sulla codeterminazione ⁽⁴⁵⁾.

In Gran Bretagna, la separazione delle relazioni di lavoro dalla regolamentazione legale ha reso tradizionalmente irrilevante ogni diritto formale allo sciopero, portando alla proclamazione, durante il secolo scorso, di diversi scioperi non ufficiali da parte degli apprendisti, finalizzati al perseguimento di propri interessi particolari ⁽⁴⁶⁾. Le restrizioni normative che sin dal 1980 sono state apposte al diritto di sciopero dei lavoratori in generale impediscono agli apprendisti in Inghilterra di indire legalmente scioperi senza il sostegno formale dei loro sindacati, pertanto la loro posizione è identica a quella dei lavoratori regolari ⁽⁴⁷⁾.

Il diritto degli apprendisti a scioperare in autonomia è oggi una questione marginale. Più importante è la questione relativa alla possibilità da parte degli apprendisti di unirsi a più ampi contenziosi industriali a fianco dei lavoratori. Il modello di apprendistato suggerisce che gli apprendisti dovrebbero essere esclusi da tali iniziative, coerentemente con il loro *status* di studenti piuttosto che di lavoratori. Eppure, storicamente sia i datori di lavoro che i sindacati hanno cercato di conquistare la fiducia degli apprendisti nel corso delle controversie industriali: i datori, al fine di ridurre le ripercussioni dello sciopero sulla produzione ricorrendo al lavoro degli apprendisti; i sindacati, per accrescere la pressione sui datori, tenendo lontani gli apprendisti dai luoghi di lavoro.

Tale questione si è sviluppata in maniera differente nel corso del tempo e nei diversi settori. In particolare, nel settore ingegneristico britannico il sostegno degli apprendisti durante le azioni sindacali ha per lungo tempo rappresentato l'oggetto del contendere tra il fronte sindacalista e

bis Mitte der 1970er Jahre, in *Mitteilungsblatt des Instituts für soziale Bewegungen*, 2010, vol. 43, 141-158).

⁽⁴⁵⁾ Cfr. www.betriebsrat.com/jav-jugendvertretung-wahl. I consigli della gioventù possono essere istituiti solo su iniziativa del datore di lavoro, dei consigli di fabbrica o dei sindacati. La presenza di tali consigli riduce ulteriormente la distanza tra apprendistato e lavoro, in quanto, agli apprendisti che ne fanno parte, è praticamente garantita l'assunzione da parte dell'azienda come lavoratori qualificati al termine del percorso formativo.

⁽⁴⁶⁾ P. RYAN, *Apprentice strikes in the twentieth century UK engineering and shipbuilding industries*, in *Historical Studies in Industrial Relations*, 2004, n. 18, 1-63; ID., et al., *Trainee Pay in Britain, Germany and Switzerland: Markets and Institutions*, Research Paper 96, SKOPE, Oxford/Cardiff, 2010.

⁽⁴⁷⁾ W. BROWN et al., *The effects of British industrial relations legislation 1979-97*, in *National Institute Economic Review*, 1997, 161, 69-83.

quello datoriale. Nella prolungata serrata del 1922, le due parti si sono adoperate per conquistare l'appoggio degli apprendisti, un terzo dei quali ha scioperato a sostegno della causa sindacale, mentre il resto è rimasto al lavoro. La controversia è stata risolta nel 1965 da un accordo procedurale settoriale che ha costretto il sindacato a escludere gli apprendisti da tutte le azioni industriali, introducendo per l'apprendista che avesse partecipato a uno sciopero misure disciplinari da parte del sindacato, costringendo al contempo il datore a non servirsi degli apprendisti per svolgere il lavoro degli scioperanti ⁽⁴⁸⁾. L'accordo, escludendo l'apprendistato dai contenziosi, lo ha eccezionalmente avvicinato al modello ideale di apprendistato ⁽⁴⁹⁾.

Nella Germania occidentale, la richiesta di riconoscimento del diritto di sciopero per gli apprendisti è stata ripetutamente respinta nei decenni successivi alla guerra. I rappresentanti degli apprendisti nei sindacati del settore metalmeccanico hanno reclamato più volte questo diritto, incontrando una forte resistenza da parte dei datori di lavoro ⁽⁵⁰⁾. La questione è stata infine risolta tramite una decisione del 1984 della Corte federale del lavoro che riconosceva il diritto degli apprendisti a prendere parte alle azioni collettive ufficiali, o quantomeno agli scioperi "di avvertimento" e agli scioperi brevi, a patto che tra le ragioni dello sciopero vi fossero questioni che riguardassero direttamente le loro condizioni di lavoro, quali, ad esempio, la retribuzione o la loro assunzione al termine del periodo formativo ⁽⁵¹⁾. In questo senso, e a differenza di quanto accaduto negli anni Sessanta nel settore metallurgico in Gran Bretagna, la distinzione tra apprendisti e lavoratori si è ulteriormente ridotta.

Elementi riconducibili al modello di apprendistato sono stati comunque preservati nella legislazione del 1984, che impose specifici limiti al diritto di sciopero degli apprendisti. Questi ultimi non possono scioperare nei periodi dedicati alla formazione presso le scuole professionali (generalmente un giorno la settimana) e la loro partecipazione alle verten-

⁽⁴⁸⁾ P. RYAN, *The embedding of apprenticeship in industrial relations*, cit., 46, 50-51.

⁽⁴⁹⁾ L'accordo ha coinciso con l'istituzione dell'Engineering Industry Training Board con il compito di garantire elevati standard formativi (P. SENKER, *Industrial Training in a Cold Climate: an Assessment of Britain's Training Policies*, Avebury, Aldershot, 1991). Non è stato ancora chiarito se l'accordo volesse evitare il coinvolgimento degli apprendisti nelle ondate di sciopero del decennio successivo, ma ciò appare improbabile.

⁽⁵⁰⁾ Per esempio, IG METALL, *Protokoll der 9. ordentliche Jugendkonferenz der IG Metall*, IG Metall, Francoforte, 1971, n. 34, 356.

⁽⁵¹⁾ M. WEISS, M. SCHMIDT, *op. cit.*, § 508.

ze non deve interferire con la valutazione finale prevista per il terzo e quarto anno di apprendistato. Inoltre, la partecipazione degli apprendisti viene di fatto stabilita dal comitato sindacale per lo sciopero a livello locale, e non dagli apprendisti stessi. Ciò nonostante, la questione è rimasta controversa. I due maggiori sindacati tedeschi affermano che alcuni datori comunicano ancora agli apprendisti che non è previsto il diritto di sciopero ⁽⁵²⁾.

Sistemi retributivi. – In ambito retributivo, due sono gli aspetti esaminati in questa sede. In primo luogo, si determina se all'apprendista venga corrisposta una retribuzione o un'indennità di formazione; in secondo luogo, se l'apprendista abbia diritto a premi di rendimento in base alla sua prestazione lavorativa. L'apprendista, cui viene corrisposta una retribuzione piuttosto che una indennità e il cui livello retributivo dipende dalla propria prestazione sul lavoro, è più simile al lavoratore di quanto non sia chi riceve solo una indennità forfettaria.

La distinzione tra apprendistato e lavoro è evidenziata in Germania dal ricorso a termini differenti per indicare la retribuzione per le due categorie. Agli apprendisti è corrisposta una indennità (*Vergütung*), ai lavoratori uno stipendio o salario (*Lohn, Gehalt*). La Svizzera prevede una distinzione simile, ma con una differenza terminologica meno marcata, in quanto la retribuzione degli apprendisti è denominata “stipendio di apprendista” (*Lehrlingslohn*). In entrambi i paesi, la differenza di *status* tra apprendista e lavoratore viene quindi ribadita anche da un punto di vista terminologico.

La distinzione tra apprendisti e lavoratori nella Germania dell'Ovest del dopoguerra era meno evidente, in quanto per entrambe le categorie la determinazione salariale avveniva tramite contrattazione collettiva (*Tarif*) al livello settoriale regionale. Alcuni meccanismi di determinazione retributiva per gli apprendisti rimanevano comunque distinti da quelli

⁽⁵²⁾ *Bundesarbeitsgericht* 12 settembre 1984, AP n. 81, citato da IG METALL, *Streiklexikon für Auszubildende*, IG Metall, Francoforte, 2006 (www2.igmetall.de/homepages/recklinghausen/file_uploads/4363.pdf) e VER.DI, *Ausbildung von A nach Z*, Ver.di, Berlino, 2006 (<http://jugend.verdi.de/ausbildungsexperten/service/abc>); A. WIEN, *Arbeitsrecht: Eine praxisorientierte Einführung*, Gabler Verlag, Wiesbaden, 2009, 173; J. VON BROECKEL, *Übersicht über das Arbeitskampfrecht in Deutschland*, 2010 (www.janvonbroeckel.de/arbeitsleben/arbeitskampfrecht.pdf). Quando Ver.di, sindacato dei servizi, ha chiamato 450 apprendisti, accanto a 700 lavoratori, per un secondo sciopero di avvertimento nell'aprile 2011 contro una clinica di Lipsia non sindacalizzata, per ottenere la copertura del contratto collettivo, pare che i manager della clinica abbiano detto agli apprendisti di non avere il diritto di scioperare, e solo 100 apprendisti hanno partecipato alla vertenza, alcuni di essi durante la pausa pranzo (<http://jugend.verdi.de/news/zeichen-stehen-auf-streik>).

dei lavoratori. In primo luogo, le indennità degli apprendisti erano stabilite in accordi collettivi separati da quelli che fissavano gli stipendi dei lavoratori, così che gli incrementi negli stipendi dei lavoratori non fossero sempre accompagnati da incrementi nelle indennità degli apprendisti⁽⁵³⁾. In secondo luogo, gli accordi collettivi degli apprendisti stabilivano, come successivamente previsto dalla legge del 1969, una retribuzione su base mensile, a differenza di quella a base oraria in vigore per i lavoratori manuali, da cui si evince la differenza negli orari di lavoro fissati per le due categorie⁽⁵⁴⁾.

In terzo luogo, le indennità per gli apprendisti erano, e sono tuttora, espresse sotto forma di somme di denaro predefinite, non quali percentuali dei ratei di base relativi ai lavoratori qualificati, come invece nel settore ingegneristico post bellico in Gran Bretagna caratterizzato da una distinzione meno marcata tra apprendistato e lavoro. Da questi elementi emerge come in Germania la distinzione fosse più netta.

In relazione al primo elemento, tuttavia, dagli anni Sessanta, le indennità degli apprendisti sono state sempre discusse nelle stesse negoziazioni, nonché incluse negli stessi accordi collettivi che definivano le retribuzioni per i lavoratori, garantendo così che gli apprendisti venissero regolarmente interessati dagli incrementi retributivi. Modalità e tempi variavano in base alla regione e al settore. Nel settore metalmeccanico, ad esempio, gli accordi sono stati unificati a partire dal 1963 in Baviera, mentre in Assia sono rimasti separati anche nel corso degli anni Settanta, sebbene riportassero ormai le stesse date di stipula, a indicare la loro negoziazione congiunta nell'ambito di un'unica trattativa salariale⁽⁵⁵⁾.

Le modalità di fissazione dei salari in Svizzera per gli apprendisti e per i lavoratori, invece, sono rimaste maggiormente distinte. La copertura del contratto collettivo, già piuttosto ridotta per i lavoratori, è trascura-

⁽⁵³⁾ In Assia (per esempio, si veda IG Metall 1954, *Lehrlingsvergütung 5. Hessen, gewerbliche Industrie/2. Zentrale Tarifsammlung Nr. 16. Frankfurt, IGM Vorstand*), le indennità di apprendistato sono rimaste inalterate nei cinque anni successivi alla guerra in cui si è registrato, però, un incremento degli stipendi dei lavoratori (1951-1953, 1956, 1958).

⁽⁵⁴⁾ Una legislazione protettiva è intervenuta per impedire che apprendisti di età inferiore ai 18 anni svolgessero lavoro straordinario (Bundesministerium der Justiz, 1976, §8(1)).

⁽⁵⁵⁾ La convergenza nella definizione dei salari degli apprendisti e dei lavoratori regolari nella Germania postbellica ha dato l'opportunità ai sindacati tedeschi di coinvolgere gli apprendisti nelle controversie industriali, in quanto le questioni trattate nelle negoziazioni generali in materia retributiva (*Tarif*) riguardavano tanto gli apprendisti quanto i lavoratori.

bile per gli apprendisti, la cui retribuzione viene in effetti stabilita dai singoli datori di lavoro. Ne deriva una più netta distinzione degli apprendisti dai comuni lavoratori. I datori non soltanto tipicamente escludono gli apprendisti dai regolari incrementi retributivi dei lavoratori, ma in alcuni casi mantengono persino inalterate le loro indennità per anni. In che misura ciò sia da imputare a meccanismi di compensazione del mercato, all'inerzia o al potere dei datori di lavoro resta da verificare⁽⁵⁶⁾.

Invece, agli apprendisti inglesi è stata tradizionalmente corrisposta una retribuzione come ai lavoratori e, tramite l'introduzione di diversi livelli retributivi che dagli anni Sessanta hanno definito i loro compensi come percentuale del salario del lavoratore specializzato, hanno generalmente condiviso le trattative salariali con quelle degli altri lavoratori⁽⁵⁷⁾.

Dalla necessità per gli apprendisti di acquisire lo *status* di lavoratori, associata all'abolizione di alcune tipologie di programmi di apprendistato nei quali un ente di formazione svolgeva *in toto* il ruolo di datore di lavoro, consegue che a tutti gli apprendisti debba essere corrisposto un salario e non semplicemente un'indennità di formazione. Sebbene molte delle esperienze effettuate nell'ambito del Programma di apprendistato difficilmente siano da considerarsi un vero apprendistato, come già menzionato sopra, l'eliminazione di varianti "non retribuite" nel 2011 contribuisce alla convergenza dell'apprendistato verso il lavoro⁽⁵⁸⁾.

La seconda questione relativa ai sistemi retributivi riguarda la possibilità da parte degli apprendisti di ricevere premi di produttività previsti dalle imprese per i propri dipendenti. Poiché la loro posizione è prioritariamente quella di persone in fase formativa e non di forza lavoro

⁽⁵⁶⁾ P. RYAN *et al.*, *Trainee Pay in Britain, Germany and Switzerland*, cit.; P. RYAN *et al.*, *Financial Aspects of Apprenticeship Training in Germany, Great Britain and Switzerland*, cit.; S. MÜHLEMANN, P. RYAN, S.C. WOLTER, *Monopsony power, pay structure and training*, IZA Discussion Paper 5587, 2011.

⁽⁵⁷⁾ La definizione in percentuale dei livelli retributivi per gli apprendisti del settore ingegneristico risale almeno al periodo tra le due guerre, quando le associazioni locali datoriali li utilizzavano per stabilire i massimi retributivi. La sindacalizzazione ha portato negli anni Trenta alla loro conversione in minimi, ma la loro importanza è stata temporaneamente indebolita dall'incremento dei salari forfettari nel 1952 e nel 1960 (P. RYAN, *Apprentice strikes in the twentieth century UK engineering and shipbuilding industries*, cit.).

⁽⁵⁸⁾ NAS, *Apprenticeships – Delivery Models*, National Apprenticeship Service, Londra, 2011 (www.apprenticeships.org.uk/Partners/Policy/Apprenticeship-Delivery-Models.aspx).

produttiva, secondo il tipo ideale di apprendistato, gli apprendisti non dovrebbero ricevere premi relativi alla loro prestazione lavorativa. Il premio di rendimento, infatti, incoraggia sia il datore di lavoro che l'apprendista a focalizzare la formazione su compiti di lavoro altamente specifici, in cui possano essere raggiunti alti livelli di produzione e profitto.

Nella Gran Bretagna del dopoguerra, sono stati corrisposti premi di rendimento a molti apprendisti metalmeccanici: nel 1960, il 47% degli apprendisti nel settore ingegneristico e il 76% nella cantieristica navale ha ricevuto premi ⁽⁵⁹⁾. Una richiesta ricorrente da parte dei rappresentanti degli apprendisti è stata l'abolizione di tali bonus, per scoraggiare la tendenza a una eccessiva specializzazione durante la formazione ⁽⁶⁰⁾. La percentuale di apprendisti che ha ricevuto premi di risultato si è fortemente ridotta dopo il 1964, in concomitanza con l'innalzamento degli standard formativi stabiliti dal Comitato di formazione del settore ingegneristico (Engineering Industry Training Board – EITB), ma non si è azzerata. L'EITB potrebbe aver contribuito a ridurre l'assegnazione di premi di risultato che si ripercuotono negativamente sulla qualità della formazione, ma non introdusse nessuna misura che legasse/collegasse l'erogazione di sovvenzioni per la formazione alla riduzione dell'impiego di apprendisti nel lavoro a cottimo ⁽⁶¹⁾.

Nella Germania del dopoguerra, l'impiego di apprendisti nel lavoro a cottimo è stato abolito dalla legge sulla tutela del lavoro giovanile del 1976. Il contributo di tale misura alla differenziazione tra apprendistato e lavoro è stato comunque limitato in quanto la norma si applicava sia ai lavoratori che agli apprendisti purché al di sotto dei 18 anni ⁽⁶²⁾. Tale

⁽⁵⁹⁾ P. RYAN, *Apprentice strikes in the twentieth century UK engineering and shipbuilding industries*, cit., tabella 4; P. RYAN et al., *Trainee Pay in Britain, Germany and Switzerland*, cit., 341.

⁽⁶⁰⁾ Richieste relative all'abolizione dei premi di rendimento per gli apprendisti erano presenti nei programmi di nove delle diciannove conferenze per i giovani organizzate dal maggiore sindacato del settore ingegneristico tra il 1946 e il 1964. Tali richieste hanno incontrato una puntuale opposizione a causa della volontà da parte degli apprendisti a cottimo di incrementare i propri guadagni, ma non sono state accolte solamente nel 1949 e nel 1950 (AEU, *Seventh Annual Youth Conference – 1950. Minutes and Reports of Proceedings*, Amalgamated Engineering Union, Londra, 1950).

⁽⁶¹⁾ Non è disponibile nessun documento dell'EITB sulla questione, ma il principale storico dell'istituto, Peter Senker, in una comunicazione privata, afferma che non esistono dati che confermano politiche di questo tipo.

⁽⁶²⁾ BUNDESMINISTERIUMS DER JUSTIZ, *Jugendarbeitsschutzgesetz*, Berlino, 2008 (www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/jarbschg/gesamt.pdf), §23 (*Akkordarbeit, tempoabhängige Arbeiten*).

clausola ha contribuito a ridurre il peso dell'atto normativo stesso ai fini della definizione di uno *status* di apprendista, a causa del costante incremento nell'età media di ingresso in apprendistato, che ha raggiunto i 19,4 anni di età nel 2007 ⁽⁶³⁾.

Attualmente in Gran Bretagna, Germania e Svizzera, alcuni, anzi probabilmente molti, apprendisti ricevono retribuzioni il cui livello è basato sul loro rendimento. Uno studio recente di 45 stabilimenti nei settori ingegneristico e della vendita al dettaglio in Gran Bretagna, Germania e Svizzera ha mostrato come oltre la metà di essi corrisponda ai propri apprendisti qualche forma di premio di risultato con variazioni minime da paese a paese o tra i diversi settori (tabella 1) ⁽⁶⁴⁾.

In alcune di queste imprese, gli apprendisti ricevono premi di rendimento assegnati automaticamente a tutti i lavoratori del reparto o dello stabilimento in cui essi lavorano, in particolare nel caso di compensi a provvigione. Anche tale pratica è riconducibile a una analogia di fondo tra la percezione della posizione degli apprendisti e quella dei lavoratori.

Ancora più sorprendentemente, un terzo dei datori di lavoro esaminati (15 su 45), e in particolare quelli svizzeri (6 su 8), ha distribuito *singolarmente* agli apprendisti premi di risultato per il proprio rendimento sul lavoro e talvolta anche per i risultati conseguiti presso la scuola professionale ⁽⁶⁵⁾.

⁽⁶³⁾ P. RYAN *et al.*, *Trainee Pay in Britain, Germany and Switzerland*, cit., tabella 10. Tutti gli studi relativi ai costi di formazione a carico dei datori condotti dall'Istituto federale per la formazione professionale (Bundesinstitut für Berufsbildung) sin dagli anni Settanta si basano sul presupposto secondo cui gli apprendisti (e i lavoratori specializzati) non ricevono premi di risultato, nonostante la riduzione del numero di apprendisti protetti dalla legge del 1976 (si veda, per esempio, U. BEICHT *et al.*, *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, 2004, 22-23; F. WENZELMANN *et al.*, *In-company vocational training – a worthwhile investment for enterprises*, in *BIBB Report*, 2009, 8/09).

⁽⁶⁴⁾ Il campione dei datori di lavoro non è stato scelto in modo casuale, perciò il risultato nella tabella 1 potrebbe non essere altamente rappresentativo. La tabella esclude i dieci rivenditori inglesi al dettaglio presenti nello studio originale che non avevano apprendisti nello stabilimento o nel reparto analizzato.

⁽⁶⁵⁾ Poiché alcune delle imprese che distribuiscono premi di rendimento ai propri apprendisti non corrispondono bonus agli apprendisti nella prima fase del percorso formativo, i dati mostrano probabilmente una distanza dal modello maggiore di quella reale.

Tabella 1 – Incidenza dei premi di rendimento per gli apprendisti nelle imprese corrispondenti in due settori e tre paesi

Numero di stabilimenti (imprese) per categoria									
		Imprese che distribuiscono premi a tutti gli apprendisti				Criteri utilizzati nella valutazione del rendimento (premi individuali)			Numero di imprese
		Indivi- duali	di grup- po	En- tram- bi	L'uno o l'altro	Solo per il ren- dimento scolasti- co	Solo per il rendi- mento sul lavo- ro ^b	En- tram- bi	
Settore in- gegneristi- co	GB	1	5	1	5	0	0	1	9
	D	2	4	2	5	0	1	1	8
	CH	6	4	4	6	0	1	5	8
Vendita al dettaglio ^a	D	2	3	0	5	0	2	0	10
	CH	4	2	0	6	0	5	0	10
Entrambi	All	15	18	7	27	0	9	7	45

Note:

- a. Viene esclusa una impresa del settore vendita al dettaglio, in quanto priva di apprendisti negli stabilimenti esaminati.
 b. Include pagamento a provvigione nel settore vendita al dettaglio.

Fonte: P. RYAN et al., Trainee Pay in Britain, Germany and Switzerland: Markets and Institutions, *Research Paper 96, SKOPE, Oxford/Cardiff, 2010, tabella 5*

L'apprendistato appare più simile al modello ideale in questione nelle otto imprese che esplicitamente escludono gli apprendisti dai bonus di produttività. I manager riconducono tale decisione alle differenze tra lo status di apprendista, considerato *in primis* un giovane in formazione, e quello di lavoratore, considerato un produttore, e poiché ritengono che i premi di produttività contribuiscano a ridurre l'apprendimento in favore di una maggiore specializzazione. Alcuni datori di lavoro considerano invece l'esposizione dell'apprendista alle pressioni sul lavoro relative ai premi di risultato un'esperienza importante nel processo di apprendimento.

Sebbene nessuno dei suddetti piani di bonus aziendali si applichi al solo rendimento formativo, un terzo di questi prevede tanto la componente

di formazione professionale part-time quanto quella produttiva. Tutti i casi riscontrati riguardano il settore ingegneristico, nel settore della vendita al dettaglio viene conferita minor importanza alla formazione part-time degli apprendisti. Le aziende ingegneristiche sopra menzionate considerano tanto la dimensione formativa che quella produttiva, avvicinandosi maggiormente al modello ideale di apprendistato.

Il ripristino di premi di rendimento per gli apprendisti non dovrebbe comunque essere interpretato come indicatore di un ritorno a compiti di lavoro ripetitivi e un tipo di formazione orientata alla produzione che caratterizzava la maggior parte dell'apprendistato inglese del dopoguerra. Nelle suddette imprese esso rappresenta piuttosto uno strumento atto a rendere l'apprendista maggiormente responsabile del proprio apprendimento e sviluppo lavorativo, come strategia di gestione delle risorse umane piuttosto che come pratica di matrice taylorista ⁽⁶⁶⁾.

Da ultimo, la paga degli apprendisti potrebbe essere stabilita in riferimento a un salario minimo. Qualora sia stata stabilita per legge una retribuzione minima per gli apprendisti, prevale la componente lavorativa, piuttosto che quella formativa. Un eventuale squilibrio viene in alcuni paesi controbilanciato da un *sub* minimo salariale per gli apprendisti o, in generale, per i giovani lavoratori ⁽⁶⁷⁾. In Germania e in Svizzera l'assenza di una retribuzione minima nazionale contribuisce ad avvicinare lo *status* di apprendista a quello di studente ⁽⁶⁸⁾.

In Gran Bretagna, al contrario, la retribuzione minima si applica tanto agli apprendisti quanto ai lavoratori. Esistono alcune distinzioni tra apprendistato e impiego regolare, quali ad esempio il diritto a ricevere solamente il *sub* minimo inferiore per gli apprendisti tra i 16 e i 18 anni o nel primo anno di apprendistato, la cui retribuzione si pone a un livello inferiore rispetto alla retribuzione piena di altri apprendisti al di sotto dei 21 anni ⁽⁶⁹⁾. In questo senso, il modello di apprendistato conserva una qualche influenza.

⁽⁶⁶⁾ P. RYAN *et al.*, *Large employers and apprenticeship training in Britain*, cit., 127-153.

⁽⁶⁷⁾ P. RYAN, *The school-to-work transition*, cit.

⁽⁶⁸⁾ Nonostante l'indebolimento degli accordi relativi all'estensione della copertura contrattuale anche alle aziende non sindacalizzate che erano precedentemente tenute a corrispondere comunque agli apprendisti le retribuzioni fissate dai contratti collettivi, le imprese non sindacalizzate devono corrispondere agli apprendisti almeno l'80% di quanto stabilito dalla contrattazione collettiva (U. BEICHT, *Entwicklung der Ausbildungsvergütungen in Deutschland*, n. 12, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, 2006).

⁽⁶⁹⁾ LPC, *National Minimum Wage: Low Pay Commission Report 2009*, Low Pay Commission, Londra, 2009, cap. 6; P. RYAN *et al.*, *Financial Aspects of Apprentices-*

Retribuzione relativa. – L'ultimo aspetto utile alla definizione della posizione dell'apprendista rispetto allo studente a tempo pieno e al lavoratore riguarda il livello retributivo: più è alto, più lo *status* dell'apprendista è vicino a quello di lavoratore; più è basso, più esso si avvicina a quello di studente a tempo pieno.

La comparazione dei livelli retributivi degli apprendisti necessita di una standardizzazione in considerazione delle eventuali differenze in termini di valore assoluto tra le diverse epoche e i diversi paesi. Tale standardizzazione avviene generalmente definendo la retribuzione dell'apprendista quale percentuale del salario previsto per i lavoratori a tempo pieno nella medesima occupazione, settore, paese e anno.

La retribuzione dell'apprendista è storicamente inferiore rispetto a quella dei lavoratori specializzati. Nel settore metallurgico in Gran Bretagna e in Germania, intorno alla metà dello scorso secolo, un apprendista riceveva meno della metà del compenso del lavoratore specializzato, anche nell'ultimo anno di apprendistato: era infatti pari al 47,5%, per gli apprendisti di 20 anni di età al quinto anno di apprendistato in Gran Bretagna nel 1940, e al 33% per gli apprendisti al quarto anno (di circa 19 anni di età) nella Renania settentrionale Vestfalia nel 1955 ⁽⁷⁰⁾. Nei primi anni di apprendistato la retribuzione era ancora inferiore. La differenza nei livelli retributivi tra apprendisti e lavoratori era evidentemente sostanziale ⁽⁷¹⁾.

La situazione è rimasta invariata in Svizzera e in Germania ma non in Gran Bretagna. Ritornando al campione di aziende del settore ingegneristico nei tre paesi (tabella 1), la retribuzione relativa degli apprendisti in Gran Bretagna è oggi molto superiore di quanto non fosse sessanta anni fa, mentre è rimasta a livelli inferiori in Germania e, in particolare, in Svizzera (tabella 2). Nelle imprese inglesi del settore ingegneristico esaminate, la retribuzione dell'apprendista è inizialmente pari ad almeno la metà del compenso di un lavoratore specializzato fino a raggiun-

ship Training in Germany, Great Britain and Switzerland, cit.; il *sub* minimo previsto per l'apprendista corrisponde al 42% della retribuzione del lavoratore adulto (www.direct.gov.uk/en/Employment/Employees/TheNationalMinimumWage/DG_10027201).

⁽⁷⁰⁾ P. RYAN, *Pay structures, collective bargaining and apprenticeship training in post-war British and German metalworking industry*, paper presentato al CEPR Workshop su *Human Capital and Postwar European Economic Growth*, Dublino, marzo 1993, figure 2A, 2B1.

⁽⁷¹⁾ La retribuzione relativa degli apprendisti nella Gran Bretagna postbellica nell'industria metallurgica è ancora inferiore se misurata in termini di valore assoluto e non come percentuale (P. RYAN *et al.*, *Trainee Pay in Britain, Germany and Switzerland*, cit.).

gere in media i due terzi nel corso dell'apprendistato. In Svizzera, un apprendista nella medesima situazione riceve inizialmente soltanto un ottavo della retribuzione piena e raggiunge in media un quinto della stessa nell'arco dei quattro anni di apprendistato. La Germania si colloca in una posizione mediana, con le retribuzioni relative inizialmente pari a quasi un terzo della retribuzione piena, ma con incrementi successivi poco significativi ⁽⁷²⁾.

Tabella 2 – Retribuzione relativa degli apprendisti nel settore ingegneristico in 24 imprese, 2008-2009 (valori in %)

	Anno di apprendistato					Numero di casi
	1	2	3	4	Totale ^b	
Gran Bretagna	48,5	58,5	68,3	78,5	63,5	8
Germania ^{a, c}	30,5	32,2	34,5	36,3	33,4	8
Svizzera ^a	12,4	16,0	21,5	27,9	19,5	8

Livello retributivo espresso come percentuale della retribuzione percepita dai lavoratori da poco specializzati nella stessa occupazione e stabilimento.

Note:

- a. include tredicesima (*Weihnachtsgeld*) e quattordicesima (*Urlaubsgeld*) se previste
- b. media semplice di tutti gli anni di formazione
- c. retribuzione a livello di stabilimento o impresa se diversa dalla contrattazione collettiva

Fonte: P. RYAN et al., Trainee Pay in Britain, Germany and Switzerland: Markets and Institutions, *Research Paper 96, SKOPE, Oxford/Cardiff, 2010, tabella 7*

In questo senso, la distanza tra apprendista e lavoratore è inferiore in Gran Bretagna rispetto alla Germania e alla Svizzera. La ridotta retribuzione degli apprendisti in Svizzera li avvicina alla posizione degli studenti a tempo pieno, coerentemente con un'età media di ingresso

⁽⁷²⁾ Poiché i dati nella tabella 2 sono calcolati in base alla retribuzione corrisposta ai lavoratori da poco specializzati piuttosto che in base alla retribuzione percepita dai lavoratori specializzati più anziani, non sono strettamente comparabili con quelli della Germania degli anni Cinquanta, per i quali la paga dell'apprendista viene definita in base alla retribuzione di questi ultimi (*Ecklohn*).

nell'apprendistato pari a 17,6 anni, di circa due anni inferiore rispetto alla controparte inglese e tedesca ⁽⁷³⁾.

La retribuzione dell'apprendista viene generalmente studiata dagli economisti quale determinante della distribuzione dei costi di formazione tra datori di lavoro e apprendisti. Considerata qui come un elemento rilevante nella definizione dello *status* di apprendista come intermedio tra studente e lavoratore, anche l'analisi dei livelli retributivi mostra come oggi si registri una maggiore vicinanza allo *status* di lavoratore in Gran Bretagna rispetto alla Germania o alla Svizzera.

4.2. Determinanti.

Dai quattro elementi distintivi dell'apprendistato qui discussi emergono interessanti differenze in diversi paesi e nelle diverse epoche. Molti cambiamenti appaiono chiari nel lungo periodo, in particolare la tendenza a considerare lo *status* di apprendista più vicino a quello dei lavoratori in Germania, Gran Bretagna e Italia. Al contrario, in Svizzera i cambiamenti sono stati più contenuti e in particolare la convergenza verso lo *status* di lavoratore è stata meno evidente. Quale potrebbe essere la causa di tali differenze e cambiamenti?

In primo luogo, mentre il modello di apprendistato appare semplice da un punto di vista concettuale, non è facilmente attuabile nella pratica. Uno *status* distinto e autonomo per l'apprendista in posizione intermedia tra il mondo della scuola e del lavoro non è facilmente realizzabile. Tale difficoltà è dovuta a tre fattori: la natura transitoria dell'apprendistato, l'economia della formazione e il conflitto politico. L'apprendistato è *in primis* una fase di transizione, tra età giovane e adulta, scuola e lavoro, tra studente a tempo pieno e lavoratore. La sua natura transitoria facilita il passaggio nel corso dell'apprendistato dallo *status* precedente – di studente – allo *status* successivo – di lavoratore ⁽⁷⁴⁾. Ne è un esempio la Gran Bretagna degli anni Quaranta, quando la Federazione dei datori di lavoro del settore ingegneristico ha richiesto

⁽⁷³⁾ P. RYAN *et al.*, *Financial Aspects of Apprenticeship Training in Germany, Great Britain and Switzerland*, cit., tavola 10; S. TEUBER *et al.*, *Duale Ausbildung und Personalpolitik – so gleich und doch so fremd?*, in *Die Betriebswirtschaft*, 2011, vol. 71, n. 3, 217-233.

⁽⁷⁴⁾ Il recente incremento dell'apprendistato tra la popolazione adulta in Inghilterra mostra come venga a mancare un'altra delle funzioni sociali tradizionali dell'apprendistato, quella di facilitare il passaggio dall'infanzia all'età adulta (K.D.M. SNELL, *The apprenticeship system in British history*, cit.).

alle imprese federate di fornire una formazione professionale part-time agli apprendisti durante i primi due anni di apprendistato (cioè fino all'età di 18 anni), ma non durante i successivi tre anni, come invece richiesto dai sindacati ⁽⁷⁵⁾. La posizione dei datori di lavoro era coerente con una visione dell'apprendista più giovane come più vicino allo studente e del più anziano come più vicino al lavoratore esperto. Ciò contrastava con la prassi tedesca e svizzera che prevedeva la partecipazione alla formazione professionale part-time durante tutto il periodo di apprendistato.

La componente transizionale è oggi riscontrabile nell'aumento graduale del tempo che gli apprendisti dedicano alle attività produttive nel corso dell'apprendistato, come rilevato dagli studi relativi ai costi di formazione per l'apprendistato in Inghilterra, Germania e Svizzera ⁽⁷⁶⁾. Infatti, gli apprendisti prossimi alla fine del percorso, vengono talvolta considerati dai propri datori di lavoro e da sé stessi come lavoratori specializzati a tutti gli effetti tranne che nella denominazione, e la differenza tra la propria produttività da una parte, e lo *status* e la retribuzione, dall'altra, può generare malcontento ⁽⁷⁷⁾.

In secondo luogo, l'economia della formazione suggerisce come le competenze richieste in determinate occupazioni e programmi formativi abbiano un ruolo nel definire la posizione dell'apprendista. Quando l'apprendistato consiste in un apprendimento prolungato che comporta costi elevati, come, ad esempio, nell'industria pesante di oggi, le forze del mercato favoriscono livelli retributivi bassi per gli apprendisti. All'opposto, quando l'apprendistato rappresenta un mero adattamento di programmi di formazione continua *on-the-job* previsti per i lavoratori in organico, come avviene tipicamente nell'apprendistato nel settore vendite del commercio al dettaglio in Gran Bretagna, le differenze retributive tra apprendisti e lavoratori sono ridotte. Nel primo caso, la po-

⁽⁷⁵⁾ P. RYAN, *The embedding of apprenticeship in industrial relations*, cit., 44.

⁽⁷⁶⁾ C. HASLUCK *et al.*, *The Net Benefit to Employer Investment in Apprenticeship Training*, Institute for Employment Research, University of Warwick, Coventry, 2008, 15; R. DIONISIUS *et al.*, *Costs and benefits of apprenticeship training: a comparison of Germany and Switzerland*, in *Applied Economics Quarterly*, 2009, vol. 55, n. 1, 12-13.

⁽⁷⁷⁾ Un esempio si è registrato nel settore ingegneristico inglese durante la Seconda guerra mondiale. Gli scioperi del 1941 furono provocati dal malcontento tra gli apprendisti al quarto e quinto anno, a cui fu assegnato il compito di supervisionare il lavoro di lavoratrici poco qualificate, che, a differenza loro, percepivano la retribuzione dei lavoratori specializzati, nonostante avessero ricevuto una formazione minore (P. RYAN, *Apprentice strikes in the twentieth century UK engineering and shipbuilding industries*, cit., 57).

sizione dell'apprendista è vicina a quella dello studente a tempo pieno, nel secondo invece a quella del normale lavoratore ⁽⁷⁸⁾.

Il terzo fattore riguarda il conflitto politico in senso lato che continuamente modifica le istituzioni. Lo *status* di apprendista va in una direzione o nell'altra in base agli interessi datoriali, sindacali, degli enti di formazione professionale e degli organismi pubblici, ma in particolar modo in base al potere relativo dei datori di lavoro.

Un esempio cardine in tal senso riguarda il potenziamento della componente della formazione professionale part-time. Tanto in Gran Bretagna quanto in Germania, ciò è avvenuto solo in seguito a prolungate battaglie tra formatori, sindacalisti e autorità pubbliche, da un lato, e rappresentanti dei datori di lavoro dall'altro. Il conflitto si è risolto in maniera soddisfacente in ciascun paese solo alla fine della cosiddetta "Età dell'oro" del dopoguerra, in un periodo in cui la politica socialdemocratica aveva una eccezionale influenza ⁽⁷⁹⁾.

Alcuni dei cambiamenti nello *status* degli apprendisti discussi nel paragrafo precedente possono essere interpretati in ottica analoga. In Germania, lo *status* di lavoratore e il diritto di sciopero per gli apprendisti sono stati promossi dai sindacati e osteggiati dai datori, così come è accaduto in Gran Bretagna nel caso delle riduzioni ai premi di rendimento e dell'incremento della retribuzione relativa per gli apprendisti. Il crescente malcontento degli apprendisti, soprattutto in Gran Bretagna, ma anche in Germania, era associato alla questione dell'aumento retributivo ⁽⁸⁰⁾.

Anche le divisioni interne hanno la loro importanza. Gli stessi datori di lavoro spesso non concordavano su alcune questioni: ad esempio in Gran Bretagna la posizione datoriale di fronte alla richiesta dei sindacati di poter rappresentare gli apprendisti e in merito al sostegno per l'istruzione obbligatoria part-time non era univoca. Allo stesso modo, le politiche sindacali si sono notevolmente differenziate da un contesto

⁽⁷⁸⁾ M. STEVENS, *A theoretical model of on-the-job training with imperfect competition*, in *Oxford Economic Papers*, 1994, vol. 46, n. 4, 537-562; C. DUSTMANN, U. SCHOENBERG, *Apprenticeship Training and Commitment to Training Provision*, inedito, Department of Economics, University College London, Londra, 2010; P. RYAN *et al.*, *Trainee Pay in Britain, Germany and Switzerland*, cit.

⁽⁷⁹⁾ M.E. TAYLOR, *op. cit.*; J. ZEITLIN, *Re-forming skills in British engineering 1900-40: a contingent failure*, in *Historical Studies in Industrial Relations*, 2008, n. 25/26, 19-77; M. BUSEMEYER, *Die Sozialpartner und der Wandel in der Politik der beruflichen Bildung seit 1970*, cit.

⁽⁸⁰⁾ P. RYAN, *Pay structures, collective bargaining and apprenticeship training in post-war British and German metalworking industry*, cit.; P. RYAN *et al.*, *Trainee Pay in Britain, Germany and Switzerland*, cit.

all'altro, variando dal rifiuto di stipulare in azienda qualunque contratto diverso dai contratti di lavoro, come spesso è accaduto in Italia, sino all'inclusione regolamentata di tali contratti, come in Germania e in Gran Bretagna. Ciò detto, i sindacati tedeschi si sono dimostrati maggiormente disponibili, rispetto alla loro controparte inglese, a cedere sul fronte degli aumenti retributivi per gli apprendisti, come parte del loro più forte impegno per una più elevata qualità della formazione ⁽⁸¹⁾.

5. Conclusioni.

Il modello ideale di apprendistato esaminato, inteso come integrazione tra teoria e pratica, dell'aula e del posto di lavoro, nei programmi formativi, si concentra su un elemento centrale dei sistemi di istruzione e formazione professionale e propone una modalità di descrizione, analisi e valutazione delle differenze tra i suddetti sistemi in diversi momenti e diversi paesi. Tale modello trova il proprio fondamento nelle aspirazioni degli educatori umanisti e nella parziale realizzazione delle stesse nei sistemi dei paesi di lingua tedesca, come pure nel settore metalmeccanico nella Gran Bretagna moderna e rappresenta allo stesso modo un contributo espressamente normativo in quanto prende in esame la varietà di esperienze che oggi vengono definite "apprendistato" domandandosi quante di esse ne costituiscano realmente un esempio concreto.

Il presente studio analizza fino a che punto tale modello venga realizzato nella pratica, in termini di *status* contrattuale degli apprendisti, di partecipazione alle controversie industriali, di sistemi e livelli retributivi. I dati utilizzati sono parziali e la loro interpretazione largamente speculativa. Ciò nondimeno, il contributo intende suggerire come persino le approssimazioni più vicine al modello mantengano una certa distanza dallo stesso, come esemplificato dallo *status* contrattuale e dal diritto di sciopero degli apprendisti tedeschi. La forma di apprendistato maggiormente vicina al modello, tra i quattro paesi qui esaminati, è quella svizzera, la forma più lontana è quella italiana, seguita a poca distanza dalla Gran Bretagna.

⁽⁸¹⁾ P. GARONNA, P. RYAN, *The regulation and deregulation of youth economic activity*, in P. RYAN, P. GARONNA, R.C. EDWARDS (eds.), *The Problem of Youth: the Regulation of Youth Employment and Training on Advanced Economies*, Macmillan, Londra, 1991, 35-80; D.W. MARSDEN, P. RYAN, *Initial training, labour market structure and public policy: intermediate skills in British and German industry*, in P. RYAN (ed.), *International Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills*, Falmer Press, Lewes, 1991, 251-285.

Tali risultati sono in parte riconducibili alla natura transitoria dell'apprendistato, in parte all'economia della formazione e in parte ai confliggenti interessi degli attori sociali coinvolti nell'apprendistato, quali datori di lavoro, sindacati, educatori, organismi pubblici, politici, gli apprendisti stessi, e tutti coloro che cercano di plasmare tale istituto in base ai propri interessi e obiettivi.

Il modello stesso presenta alcuni limiti, in quanto centrato su una singola dimensione formativa di un fenomeno multidimensionale e collide, inoltre, con altri valori: per esempio, i fautori di una maggior uguaglianza retributiva promuovono per gli apprendisti lo *status* di lavoratore, nonostante tale *status* sia distante da quello proposto nel modello di apprendistato. Il modello è astorico. Le esigenze dei giovani e quelle dell'economia possono cambiare tanto da alterare l'interesse verso l'apprendistato, sebbene i cambiamenti attuali dovrebbero probabilmente aumentarne il valore in virtù di maggiori livelli di istruzione dei giovani e delle competenze richieste dall'economia. Da ultimo, variazioni nell'attuazione di tale modello possono sussistere a fronte di diverse regolamentazioni dell'istituto, in particolare in quanto definite nell'ambito di differenti relazioni di lavoro.

Il modello non susciterà nemmeno l'interesse di coloro che propongono varianti dell'apprendistato prive della componente formativa, per i quali l'acquisizione di competenze occupazionali non implica necessariamente la formazione professionale part-time. Le controversie sulla accettabilità di tale modello non trovano immediata risoluzione, ma il modello stesso può contribuire a inquadrare al meglio la questione. Per esempio, sebbene la complessità, l'opacità e la mutevolezza del Programma di apprendistato in Inghilterra e della sua controparte italiana impediscano una valutazione complessiva dell'istituto, il modello presentato propone un approccio che permette di superare tali difficoltà.

Apprendistato: tra teoria e pratica, scuola e luogo di lavoro – Riassunto. *L'A. esamina l'istituto dell'apprendistato in una prospettiva interdisciplinare e comparata e verifica le modalità in cui, nella pratica, viene realizzato il modello duale, ovvero la sintesi di teoria e pratica da un lato e di scuola e luogo di lavoro dall'altro. A tal fine, l'A. dopo aver esplorato il diverso significato che il termine "apprendistato" ha assunto nel tempo e che oggi si attribuisce all'istituto in Italia, Gran Bretagna e Germania e dopo averne evidenziato benefici e limiti, propone un'analisi comparata (Italia, Germania, Gran Bretagna e Svizzera) di alcuni elementi peculiari dell'apprendistato: lo status contrattuale degli apprendisti, i diritti degli apprendisti nell'ambito delle vertenze sindacali, i criteri di determinazione del salario ed i livelli retributivi. Quanto allo status contrattuale, si evidenzia che in Germania e in Gran Bretagna l'apprendista ha lo status di lavoratore. Nel contratto di apprendistato, infatti, si*

“annida” il contratto di lavoro che assume la tipologia di contratto di lavoro a tempo determinato o, secondo una tesi della dottrina e relativamente all’Italia, di contratto de facto a tempo indeterminato. Riguardo ai diritti degli apprendisti nell’ambito del conflitto industriale, l’A. affronta la questione della libertà degli apprendisti di intraprendere azioni industriali in maniera indipendente. Con riguardo alla determinazione del salario ed ai livelli retributivi, l’A. verifica, in chiave comparata, se all’apprendista venga corrisposta una retribuzione, come per la categoria dei lavoratori o una indennità di formazione e se abbia diritto ai premi di produttività previsti dall’azienda per i propri dipendenti. Dall’analisi e valutazione delle esperienze di apprendistato in diversi momenti storici e in diversi Paesi, emerge uno scollamento tra il modello ideale di apprendistato e la sua realizzazione pratica. La ragione, secondo l’A., risiede in tre fattori: la natura dell’apprendistato, quale fase transitoria nella vita di un individuo, l’economia della formazione ed il conflitto politico tra gli attori coinvolti: datori di lavoro, politici, sindacati, insegnanti della formazione professionale e funzionari pubblici.

Apprenticeship: Between Theory and Practice, School and Workplace (Article in English) – Summary. *The Author examines apprenticeship schemes from an interdisciplinary and comparative perspective, assessing how the dual model is implemented in practice, i.e. the synthesis of theory and practice on the one hand, and of the classroom and the workplace on the other. For this purpose, the Author first provides an overview of the different meanings that the term “apprenticeship” acquired over time with an analysis of the concept of “apprenticeship” as it is intended today in Italy, Britain and Germany, pointing out both benefits and limitations. Then, he proposes a comparative analysis (between Italy, Germany, Great Britain and Switzerland) of some particular attributes of apprenticeship: the contractual status of apprentices, their right to participate in industrial conflict, how income is determined, and the level of apprentices’ pay. As for the contractual status, it should be noted that in Germany and Great Britain, the apprentice has the status of worker. The employment contract is, broadly speaking, nested within the apprenticeship contract which itself constitutes an elaborate type of fixed-term employment contract, or, as provided in the literature in relation to Italy, of a permanent contract. With reference to the rights of apprentices to participate in industrial conflict, the Author addresses the issue of the freedom of apprentices to take industrial action independently. With regard to the determination of income and pay levels, the Author provides an assessment, in a comparative perspective, of whether the apprentice is paid a wage (or a salary), as regular workers, or a training allowance, and whether the apprentice is eligible for bonus pay provided by the company to the employees. The analysis and evaluation of the experiences of apprenticeship across time and place shows a gap between the ideal model of apprenticeship and its practical realization. The reason, according to the Author lies in three factors: the transitional nature of apprenticeship itself, the economics of training, and the conflicting interests of the social actors who have an interest in apprenticeship: employers, politicians, trade unions, educators and public officials.*