



Studi sull'istruzione superiore
Collana del CIRSIS



Michele Rostan

Laureati italiani ed europei a confronto

**Istruzione superiore e lavoro
alle soglie di un periodo di riforme**



ISBN 978-88-7916-328-6

Copyright 2006

LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

Via Cervignano 4 – 20137 Milano

Catalogo: www.lededizioni.com – E-mail: led@lededizioni.com

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica e pubblicazione con qualsiasi mezzo analogico o digitale (comprese le copie fotostatiche e l'inserimento in banche dati) sono riservati per tutti i paesi.

INDICE

<i>Premessa</i>	7
<i>1. Introduzione</i>	13
1.1. Lo studio del rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro – 1.2. I sistemi di istruzione superiore dei paesi partecipanti all'indagine CHEERS – 1.3. Aspetti quantitativi dei sistemi di istruzione superiore – 1.4. I processi di trasformazione delle occupazioni e del lavoro negli anni '90 – 1.5. Alcune caratteristiche strutturali e congiunturali delle economie dei nove paesi CHEERS – 1.6. L'indagine CHEERS: schema di ricerca, campioni e strumento di rilevazione – 1.7. Piano del lavoro e analisi dei dati	
Appendice all'Introduzione: i dati	
<i>2. I laureati e i loro studi</i>	71
2.1. Gli elementi formali del corso di studi – 2.2. Modalità e condizioni di studio – 2.3. Tempo dedicato allo studio, al lavoro e ad altre attività – 2.4. Conoscenze e competenze al momento della laurea – 2.5. Transizione all'età adulta – 2.6. Livello di istruzione dei genitori – 2.7. Laureati italiani ed europei a confronto: gli studi e la situazione personale	
Appendice al capitolo 2, I laureati e i loro studi: i dati	
<i>3. La transizione al lavoro</i>	111
3.1. Transizione o transizioni dallo studio al lavoro? – 3.2. La ricerca del lavoro – 3.3. Come si cerca e come si trova lavoro – 3.4. Alcune caratteristiche dell'offerta e della domanda di lavoro laureato – 3.5. I mercati del lavoro laureato: un confronto internazionale – 3.6. Istituzioni di istruzione superiore e inserimento professionale dei laureati – 3.7. Il ruolo delle relazioni personali nel mercato del lavoro laureato – 3.8. Laureati italiani ed europei a confronto: transizione e mercato del lavoro	
Appendice al capitolo 3, La transizione al lavoro: i dati	

<p><i>4. Occupazione e lavoro dei laureati</i></p> <p style="padding-left: 20px;">4.1. La situazione occupazionale a quattro anni dalla laurea – 4.2. Lavoro standard vs. lavoro non standard – 4.3. Altre caratteristiche del lavoro e dell’occupazione dei laureati: tipo e dimensioni dell’organizzazione, settore di attività, orari, reddito – 4.4. Mobilità territoriale dei laureati all’interno del loro paese – 4.5. Apertura e integrazione internazionale del lavoro dei laureati – 4.6. Orientamenti e valutazioni dei laureati e soddisfazione per il lavoro – 4.7. Laureati italiani ed europei a confronto: occupazione e lavoro a quattro anni dalla laurea</p> <p style="padding-left: 20px;">Appendice al capitolo 4, Occupazione e lavoro dei laureati: i dati</p>	<p>165</p>
<p><i>5. Il rapporto tra istruzione superiore e lavoro</i></p> <p style="padding-left: 20px;">5.1. Più di trent’anni di ricerche – 5.2. I temi e le prospettive di ricerca alla fine degli anni ’90 – 5.3. Domanda e offerta di conoscenze e competenze – 5.4. La coerenza «verticale» tra studio e lavoro – 5.5. Aree disciplinari e settori di attività economica – 5.6. Ragioni e aspettative dei laureati – 5.7. Laureati italiani ed europei a confronto: il rapporto tra istruzione e lavoro</p> <p style="padding-left: 20px;">Appendice al capitolo 5, Il rapporto tra istruzione superiore e lavoro: i dati</p>	<p>223</p>
<p><i>Conclusioni</i></p>	<p>287</p>
<p><i>Appendice metodologica</i></p>	<p>305</p>
<p><i>Riferimenti bibliografici</i></p>	<p>321</p>

PREMESSA

Negli ultimi dieci anni, due eventi hanno riportato all'attenzione dell'opinione pubblica, delle organizzazioni politiche e della comunità scientifica il rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro. Nel maggio del 1998, i ministri dell'istruzione di Francia, Germania, Italia e Regno Unito sottoscrivono presso l'Università della Sorbona una dichiarazione sulla «armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa». Di fronte ai cambiamenti che si annunciano nei campi dell'istruzione, della formazione, delle condizioni di lavoro e delle carriere professionali, i firmatari ritengono sia necessario costruire, a livello europeo, un quadro di riferimento comune teso a migliorare il riconoscimento dei titoli di studio, a favorire la mobilità degli studenti e a promuovere le opportunità di occupazione dei laureati. L'anno successivo, sulla base della Dichiarazione della Sorbona, viene sottoscritta a Bologna una seconda dichiarazione che avvia il processo di riforma dei sistemi di istruzione superiore europei. Tra gli obiettivi che l'azione riformatrice deve raggiungere entro il primo decennio del XXI secolo vengono indicati quelli di favorire le prospettive occupazionali dei cittadini europei e di migliorare il rapporto tra istruzione superiore e mercato del lavoro.

Nel marzo del 2000, le conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona propongono all'Unione Europea l'obiettivo di diventare, nel giro di un decennio, l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo. Seguendo la strategia indicata per raggiungere questo obiettivo, si ritiene possibile perseguire la piena occupazione e una crescita economica sostenuta a un tasso medio annuo del 3%. La modernizzazione dei sistemi di istruzione superiore è uno degli elementi della strategia tracciata nel documento di Lisbona. Essa prevede, tra l'altro, un aumento dei giovani tra i 18 e i 24 anni che continuano gli studi dopo il completamento di quelli secondari e un adeguamento dei sistemi di istruzione «alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione».

Oggi, il raggiungimento degli obiettivi fissati dall'Agenda di Lisbona

sembra ancora lontano. La crescita economica è stata molto inferiore a quella prevista per una *knowledge economy* competitiva e dinamica e, soprattutto, la convergenza di alcuni paesi, tra cui il nostro, rispetto agli obiettivi di crescita e di investimento nella conoscenza indicati, non sembra facilmente realizzabile.

Almeno formalmente, il Processo di Bologna ha avuto maggiore successo. Nel 2005, i paesi che hanno sottoscritto la Dichiarazione di Bologna sono ormai quaranta; in trentatré paesi l'istruzione superiore è organizzata secondo la struttura a due cicli – lo schema «3 + 2» o «*Bachelor/Master*» – proposta a Bologna¹; il sistema europeo di trasferimento e accumulazione dei crediti (ECTS) è adottato in trentuno paesi.

Al di là dei dati ufficiali, però, il grado di armonizzazione dei sistemi nazionali di istruzione superiore rispetto al modello proposto, le modalità e i tempi di realizzazione del processo di riforma, variano molto da paese a paese. In alcuni paesi, l'adozione delle raccomandazioni di Bologna è stata più facile e il processo di riforma è a uno stadio molto avanzato; in altri, invece, la nuova struttura «europea» degli studi è stata semplicemente affiancata a quella preesistente, oppure il processo di riforma incontra ostacoli o, addirittura, si dubita che esso sia effettivamente in corso d'attuazione.

Se il nostro Paese è in netto ritardo rispetto all'Agenda di Lisbona non è così rispetto al Processo di Bologna. Il decreto sull'ordinamento degli studi universitari del 1999 adotta la struttura «europea» degli studi. La nuova struttura sostituisce completamente quella esistente in precedenza. La riforma viene effettivamente realizzata dalle università italiane.

La riforma universitaria italiana e altre riforme nazionali che sono state realizzate o sono in corso di realizzazione nell'ambito del Processo di Bologna, sono già oggetto di valutazione da parte di vari attori, dentro e fuori l'istruzione superiore. Lo stesso accade per il processo di armonizzazione dell'istruzione superiore europea nel suo complesso.

Uno degli aspetti che col passare del tempo sarà sempre più considerato in queste valutazioni è quello del rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro. La modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa avrà gli effetti attesi sulle opportunità di occupazione dei laureati, sulla qualità del loro lavoro, sullo sviluppo di un'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica? Quali saranno gli effetti della riforma dell'università italiana sul lavoro e sull'occupazione dei suoi laureati? L'adozione di un modello «europeo» di studi influirà sulla condizione degli studenti e dei laureati italiani rispetto a quella dei loro colleghi degli altri paesi? Cambieranno il sistema di istruzione superiore e il mercato del lavoro laureato del nostro Paese rispetto a quelli degli altri paesi europei?

¹ Ma in molti casi, è più corretto riferirsi a una struttura a tre cicli secondo lo schema «3 + 2 + 3» o «*Bachelor/Master/Doctorate*».

Per rispondere a queste domande è necessario disporre di un termine di paragone che al tempo stesso sia su scala europea e si riferisca al periodo precedente l'avvio del Processo di Bologna. Solo così, nei prossimi anni, sarà possibile effettuare i confronti necessari per stabilire l'entità del cambiamento avvenuto e per verificare il raggiungimento o meno degli obiettivi prefissati.

A questa necessità rispondono i risultati di un progetto di ricerca intitolato «Higher Education and Graduate Employment in Europe». Il progetto è nato nell'ambito del *Consortium of Higher Education Researchers* (CHER), un'associazione internazionale di ricerca attiva dal 1988 [Brennan, Kogan e Teichler 1996a], ed è stato realizzato tra il 1997 e il 2001 grazie a un finanziamento di circa un milione di euro della Comunità Europea (Commissione Europea – DG XII – programma *Targeted Socio-Economic Research*) e ad altre risorse di pari ammontare messe a disposizione dai partecipanti.

Alla proposta e alla realizzazione del progetto hanno partecipato dieci istituti di ricerca di nove paesi europei: *Institut für Soziologie*, Universität Klagenfurt (Austria), *Research Unit for the Sociology of Education* (RUSE), University of Turku (Finlandia), *Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation* (IREDU), Université de Bourgogne (Francia), *Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung*, Universität Gesamthochschule Kassel (Germania), *Istituto di Ricerca IARD*, Milano (Italia), *Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education* (NIFU), Oslo (Norvegia), *Centre for Higher Education Policy Studies* (CHEPS), University of Twente (Paesi Bassi), *Research Centre for Education and The Labour Market* (ROA), Maastricht University (Paesi Bassi), *Instituto Valenciano de Investigaciones Economicas* (IVIE), Valencia (Spagna), *Quality Support Centre*, The Open University (OU), London (Regno Unito).

Nell'ambito del progetto sono state realizzate tre attività di ricerca: 1) la redazione di un *Country Report* per ciascun paese partecipante con la descrizione delle principali caratteristiche del sistema di istruzione superiore e del mercato del lavoro laureato nella seconda metà degli anni '90; 2) la realizzazione di un'indagine campionaria sugli studi, l'occupazione e il lavoro dei laureati europei, intervistati a circa quattro anni dal conseguimento del titolo di studio di istruzione superiore; 3) la realizzazione di un'indagine qualitativa basata su interviste in profondità a 25 laureati e 25 datori di lavoro in ciascun paese.

Il progetto nel suo complesso e l'indagine campionaria sui laureati europei sono stati coordinati da Ulrich Teichler e Harald Schomburg dell'Università di Kassel. L'indagine qualitativa sui datori di lavoro è stata coordinata da Egbert de Weert dell'Università di Twente e l'indagine qualitativa sui laureati da Paul Kellermann dell'Università di Klagenfurt. In Italia, tutte le attività previste dal progetto sono state realizzate dall'Istituto di ricerca IARD con il coordinamento e la collaborazione di Roberto Moscati dell'Università di Milano Bicocca e di chi scrive.

La realizzazione dell'indagine campionaria sui laureati europei ha costituito la principale attività di ricerca. L'indagine – nota con l'acronimo CHEERS (*Careers after Higher Education: a European Research Study*) – è stata condotta nei nove paesi promotori del progetto. In altri tre paesi – Repubblica Ceca, Svezia e Giappone – utilizzando lo stesso strumento di rilevazione ma con finanziamenti autonomi, sono state realizzate indagini parallele. Complessivamente, durante la fase di rilevazione dell'indagine CHEERS – tra l'ottobre del 1998 e il settembre del 1999 – sono stati recapitati circa 117.000 questionari di cui circa 45.000 sono stati restituiti compilati. Tolti i casi relativi a specifici sottoprogetti nazionali su particolari segmenti di laureati, nel file internazionale dei dati sono stati inclusi 36.694 casi, 27.547 relativi ai nove paesi promotori e 9.147 relativi ai tre paesi associati. I casi italiani inclusi nel file internazionale dei dati sono 3.102.

Il confronto tra laureati italiani e laureati europei che costituisce l'argomento di questo libro riguarda i nove paesi promotori del progetto «Higher Education and Graduate Employment in Europe» ed è condotto prendendo in considerazione soltanto i laureati più simili a quelli italiani.

Come è noto, nel 1998, l'ISTAT ha realizzato la quarta edizione della sua indagine sull'inserimento professionale dei laureati italiani. L'indagine è stata condotta sulla stessa coorte di laureati coinvolti nell'indagine CHEERS. Ciò ha offerto l'opportunità – non molto frequente nelle scienze sociali – di confrontare i risultati di due indagini condotte in modo indipendente sullo stesso oggetto. Tenuto conto che nell'indagine ISTAT i laureati sono stati intervistati a circa tre anni dalla laurea mentre nell'indagine CHEERS sono stati intervistati a circa quattro anni dalla laurea, le due indagini forniscono un'immagine molto simile dell'occupazione e del lavoro dei laureati italiani pochi anni dopo la laurea. Può darsi che entrambe le immagini siano sbagliate ma può anche darsi che il gruppo di ricerca italiano dell'indagine CHEERS – pur operando con mezzi molto diversi da quelli a disposizione del nostro Istituto nazionale di statistica – sia riuscito a costruire dati di buona qualità da offrire al confronto internazionale.

Questo libro è il risultato di uno sforzo individuale ma non sarebbe mai stato scritto se un numeroso gruppo di persone non avesse dedicato impegno, intelligenza e passione alla realizzazione del progetto a cui si riferisce. A tutte queste persone va il mio ringraziamento.

In particolare, voglio ringraziare: i componenti il gruppo europeo di ricerca, Ulrich Teichler e Harald Schomburg che lo hanno diretto e coordinato, Roberto Moscati che ha coordinato l'indagine in Italia, tutto lo staff dell'Istituto di ricerca IARD che ha collaborato alla sua realizzazione, Antonella Volino e Maria Cristina Limoncini che hanno seguito passo dopo passo tutte le fasi del progetto nel nostro Paese. In Italia, il progetto ha potuto godere dell'attivo sostegno di Franco Brambilla, allora Presidente dell'Istituto IARD, ed è motivo di rammarico il fatto che egli non sia qui con

noi oggi per conoscere e giudicare uno dei frutti di tale impegno. Antonio Mutti e Roberto Moscati hanno letto la prima versione del libro e li ringrazio per i loro commenti e suggerimenti.

Questo lavoro è stato realizzato anche grazie al sostegno finanziario accordato dalla Commissione Europea al progetto (contratto n. TSER EGS-SOE2-CT97-2023) e al finanziamento del Fondo di ateneo per la ricerca dell'Università di Pavia degli anni 2001, 2002 e 2003. Esso, inoltre, inaugura la nuova Collana del Centro Interdipartimentale di Studi e Ricerche sui Sistemi di Istruzione Superiore dell'Università di Pavia. Anche a queste istituzioni va il mio ringraziamento.

Il debito maggiore di riconoscenza, tuttavia, credo lo abbiamo contratto con gli oltre tremila laureati italiani – in gran parte giovani donne e giovani uomini – che hanno trovato il tempo e la voglia di rispondere al nostro lungo questionario. A loro il libro è dedicato.

Il successo del progetto ha indotto il gruppo di ricerca a proporre un nuovo progetto su questi temi. Il progetto – intitolato «The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demands on Higher Education in Europe», noto con l'acronimo REFLEX – ha ottenuto un finanziamento europeo nell'ambito del Sesto Programma Quadro per integrare e rafforzare lo spazio europeo della ricerca ed è in via di conclusione mentre scrivo. Presto – mi auguro – disporremo di nuovi dati e di nuove analisi sul rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro da confrontare con i risultati dell'indagine CHEERS.

1.

INTRODUZIONE

1.1. LO STUDIO DEL RAPPORTO TRA ISTRUZIONE SUPERIORE E MONDO DEL LAVORO

Lo studio del rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro deve occuparsi di tre temi [Brennan, Kogan e Teichler 1996b]. Il primo è quello degli aspetti dell'istruzione superiore che sono direttamente rilevanti per il mondo del lavoro. Il secondo è quello relativo agli aspetti del lavoro che riguardano l'istruzione superiore e i laureati. Il terzo è quello dei legami che connettono istruzione superiore e mondo del lavoro.

L'istruzione superiore è rilevante per il mondo del lavoro innanzitutto per il numero di laureati che fornisce. In secondo luogo, lo è per le conoscenze e le competenze che trasmette a chi entrerà o rientrerà nel mondo del lavoro e, in terzo luogo, per la funzione di selezione quantitativa e qualitativa che esercita rispetto al sistema occupazionale. Le caratteristiche rilevanti dell'istruzione superiore possono pertanto essere raggruppate in cinque aree.

La prima riguarda gli aspetti quantitativi dei sistemi di istruzione superiore. Nel Secondo dopoguerra, tutti i sistemi di istruzione superiore dei paesi europei sono cresciuti. Questa espansione, trainata da una prolungata fase di crescita economica, dalla creazione o dal rafforzamento del moderno *welfare state* e da una crescente domanda sociale fondata su aspettative di mobilità sociale o sulle motivazioni intrinseche degli studenti, ha prodotto un'offerta crescente sul mercato del lavoro di persone provviste di un titolo di studio di istruzione superiore.

La seconda area riguarda gli aspetti strutturali e istituzionali dei sistemi di istruzione superiore. In questo caso, sono rilevanti i tipi di istituzioni di istruzione superiore esistenti in un paese, eventualmente raggruppati in settori di istruzione, i tipi e i livelli dei corsi di studio offerti, i tipi e i livelli dei titoli conseguibili con il completamento degli studi, i raggruppamenti disci-

plinari degli insegnamenti, le modalità di accesso agli studi superiori, le eventuali differenze di reputazione o di prestigio tra istituzioni di istruzione formalmente dello stesso livello. In Europa, la varietà istituzionale dei sistemi di istruzione superiore ha radici storiche secolari, tuttavia nello studio del rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro negli anni '90 conta il fatto che l'espansione dei sistemi avvenuta a partire dagli anni '60 sia stata accompagnata da un processo di differenziazione strutturale di tali sistemi che ha portato in molti paesi alla creazione di due settori separati di istruzione superiore, uno universitario e uno non universitario. Come si vedrà più dettagliatamente nel prossimo paragrafo, in molti paesi europei l'istruzione superiore è stata organizzata secondo un modello binario che ha prodotto un'offerta differenziata di forza lavoro altamente qualificata proveniente in parte da un settore di istruzione con un orientamento più professionale e in parte da un settore di istruzione con un orientamento più accademico.

La terza area di interesse riguarda i contenuti dell'istruzione e l'organizzazione degli studi. Rispetto al legame con il mondo del lavoro, i programmi di studio offerti dalle istituzioni di istruzione superiore possono differenziarsi lungo più dimensioni. Agli studenti possono essere offerti programmi che li preparano all'attività di ricerca e di creazione di nuove conoscenze oppure programmi orientati alla riproduzione, alla disseminazione e all'applicazione delle conoscenze esistenti. I programmi possono essere più o meno collegati con determinate aree professionali e preparare o meno per specifiche occupazioni. In quest'ultimo caso, è possibile che il completamento del corso di studi consenta l'immediato accesso a un'occupazione o l'immediato esercizio di una professione oppure che a questi fini sia necessaria un'ulteriore attività di preparazione o di pratica. Inoltre, i programmi possono differire per il loro grado di specializzazione, per la prevalenza di una disciplina o la combinazione di più discipline, per un'organizzazione a più stadi o livelli posti in successione o per un'organizzazione unitaria.

Un aspetto di particolare rilievo rispetto al rapporto con il mondo del lavoro riguarda la possibilità che l'istruzione superiore preveda o meno delle esperienze di lavoro, inserite come parte integrante nei programmi di studio oppure almeno incoraggiate e sostenute dalle istituzioni di istruzione superiore. Infine, sulla preparazione degli studenti e sul loro grado di qualificazione influiscono i modi di insegnamento, di apprendimento e di valutazione del profitto scolastico caratteristici dei diversi programmi o delle diverse istituzioni.

L'istruzione influenza il lavoro futuro degli studenti e dei laureati anche al di là delle conoscenze che trasmette loro. Infatti, l'esperienza degli studi superiori, universitari o non universitari, può produrre effetti di socializzazione di più ampia portata. In questa quarta area di aspetti rilevanti per

il mondo del lavoro, contano altri elementi dell'esperienza che gli studenti fanno. Questi elementi, palesi o nascosti, formali o informali, concorrono alla formazione delle loro motivazioni, dei loro atteggiamenti e delle loro aspirazioni o all'acquisizione di competenze sociali e comunicative che, p. es., possono promuovere la capacità di cooperare con altri.

Un'ultima area di aspetti rilevanti per il futuro professionale degli studenti e dei laureati dell'istruzione superiore riguarda le risorse che le istituzioni di istruzione mettono a loro disposizione e l'utilizzo che di esse fanno gli studenti. Istituzioni e programmi di studio possono variare per la quantità e la qualità delle risorse che offrono agli studenti: lezioni, esercitazioni, laboratori, biblioteche, materiali e attrezzature ecc. Generalmente, si ritiene che le prospettive occupazionali dei laureati che hanno avuto a disposizione maggiori e migliori risorse siano più favorevoli che nel caso opposto. Questo punto di vista, tuttavia, non tiene nel dovuto conto il fatto che le conoscenze e le competenze acquisite dagli studenti non dipendono solo dalla disponibilità di risorse adeguate ma anche dall'uso che essi ne fanno.

Gli aspetti del lavoro rilevanti per l'istruzione superiore e per i laureati possono, a loro volta, essere raggruppati in due aree. La prima riguarda la posizione dei laureati nel sistema delle occupazioni. Tale posizione può essere descritta sia in termini di condizione occupazionale sia in termini di tipo di occupazione. Nel primo caso, si tratta di sapere se un laureato è occupato o disoccupato, se svolge un lavoro dipendente o indipendente, a tempo pieno o a tempo parziale. Nel secondo caso, contano il settore di attività economica nel quale un laureato è occupato, la distinzione tra settore pubblico e settore privato, la categoria professionale o l'area di lavoro. In alcuni paesi caratterizzati da differenze territoriali nel loro sviluppo economico come la Germania o l'Italia, anche l'area geografica di residenza influisce sulla condizione occupazionale dei laureati.

Determinare la posizione occupazionale dei laureati è importante perché consente di valutare lo stato di avanzamento di due processi in corso da alcuni decenni. Da un lato, il possesso di un titolo di istruzione superiore è diventato il requisito necessario per accedere a un numero maggiore di occupazioni di alto livello. Non solo l'accesso alla professione legale, a quella medica e alla dirigenza nella pubblica amministrazione, ma anche l'accesso a posizioni dirigenziali nel settore privato o a nuove professioni, è sempre più riservato a chi possiede un'istruzione superiore. Dall'altro, un titolo di studio di istruzione superiore è sempre meno un requisito sufficiente per accedere a occupazioni di alto livello. Infatti, nel corso degli anni l'aumento dell'occupazione dei laureati è stato conseguito grazie sia a una crescita nelle occupazioni tradizionalmente riservate ai laureati sia a una crescita in occupazioni di medio livello e anche di basso livello a cui in precedenza i laureati non accedevano.

Una seconda area di interesse riguarda le condizioni e i contenuti del

lavoro dei laureati. Nel primo caso, contano gli aspetti del lavoro che sono determinati dal rapporto tra lavoratore dipendente e datore di lavoro o tra lavoratore indipendente e mercato: reddito, orari, carichi di lavoro, stabilità e sicurezza del lavoro ecc. Nel secondo caso, si tratta di prendere in considerazione i compiti lavorativi dei laureati e il tipo e il livello di qualificazione richiesto per svolgerli.

Se è abbastanza facile raccogliere informazioni sulle condizioni di lavoro dei laureati è più difficile raccoglierne sui loro compiti lavorativi. Essi, infatti, si prestano poco a un'osservazione diretta e possono essere continuamente modificati o ristrutturati dagli stessi laureati. Ciò rende difficile pure la valutazione del grado di qualificazione dei laureati. Per questo, spesso le indagini sul lavoro dei laureati raccolgono informazioni sui compiti svolti, la qualificazione richiesta per svolgerli, il legame tra studi compiuti e lavoro svolto, direttamente dai laureati o dai loro datori di lavoro. La considerazione delle condizioni e dei compiti di lavoro è importante perché sta alla base della valutazione della qualità del lavoro dei laureati.

Il terzo tema da affrontare nello studio del rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro è quello dei «canali» che li collegano. In passato, lo studio del rapporto tra istruzione superiore e lavoro si è basato su un modello temporale costituito da due stadi: lo stadio dello studio precedeva quello del lavoro. Questo modello si è rivelato sempre più inadeguato man mano che cresceva l'importanza di tre fenomeni: quello delle esperienze di lavoro durante gli studi superiori, quello dell'ingresso nell'istruzione superiore di persone già attive professionalmente che tornavano a studiare a tempo parziale o a tempo pieno, e quello delle attività di formazione professionale, aggiornamento, istruzione continua di persone già in possesso di un titolo di studio di istruzione superiore.

Un modo per cercare di ridurre la crescente complessità del rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro è quello di distinguere ciò che avviene prima del conseguimento di un titolo di studio e ciò che avviene dopo. Questa scelta, però, è più efficace laddove esiste un titolo finale che dà accesso al mondo del lavoro chiaramente individuabile, come accade in Italia prima della riforma, che non dove esistono più titoli di istruzione superiore posti in successione ciascuno potenzialmente in grado di favorire l'accesso alla vita attiva, come accade in Francia.

Prima del conseguimento di un titolo di istruzione superiore, l'attenzione si indirizza alle esperienze di lavoro collegate agli studi superiori (tirocini, stage ecc.), al funzionamento di un mercato del lavoro a cui partecipano non laureati ma studenti di istituzioni di istruzione superiore ed, eventualmente, agli effetti che ciò potrà avere o ha avuto sul lavoro e l'occupazione dei laureati. Dopo il conseguimento di un titolo, i principali canali di collegamento tra istruzione superiore e mondo del lavoro sono il mer-

cato del lavoro di coloro che possiedono un titolo di studio di istruzione superiore e le professioni. In entrambi i casi, il rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro è altamente istituzionalizzato e vede la presenza di diversi attori: i laureati, le istituzioni di istruzione superiore, lo stato – nella doppia veste di datore di lavoro e di regolatore – le associazioni professionali, gli altri datori di lavoro, altri attori che organizzano l'incontro tra domanda e offerta di lavoro laureato. In questo caso, l'attenzione si rivolge al comportamento dei laureati sul mercato del lavoro, in particolare alla ricerca di lavoro, ai criteri e alle procedure di reclutamento dei laureati, alle modalità di accesso alle professioni.

La considerazione di questi aspetti del rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro, e dei diversi canali che li collegano, servono ad affrontare due temi. Il primo è quello della transizione dallo studio al lavoro che – a partire dagli anni '70 – si è fatta più lunga e più complessa per molti laureati. Il secondo è quello della carriera dei laureati. In particolare, sono rilevanti la relazione tra l'occupazione e i compiti lavorativi nella fase iniziale della carriera dei laureati e quelli delle fasi successive, e la relazione tra studi compiuti e lavoro svolto a diversi stadi della carriera.

La varietà dei punti di vista dai quali si può analizzare il rapporto tra istruzione superiore e lavoro ha fatto sì che in questo campo di ricerca si siano affermati molteplici approcci e prospettive, variamente etichettati. Gli *Employment Approaches* hanno concentrato l'attenzione sulla posizione dei laureati nel sistema occupazionale mentre i *Labour Market Approaches* si sono occupati delle connessioni tra istruzione superiore e mondo del lavoro e dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro laureato. Le *Qualification Perspectives* hanno posto l'accento sulla funzione di qualificazione esercitata dall'istruzione superiore nei confronti del mondo del lavoro e le *Knowledge and Work Perspectives* sulla produzione, l'acquisizione e l'utilizzo a fini professionali della conoscenza. Infine, le *Values and Options Perspectives* hanno dato rilievo alla dimensione valoriale e alle scelte individuali sia durante gli studi superiori sia nel mercato del lavoro o sul posto di lavoro. Di volta in volta, le diverse prospettive di ricerca hanno privilegiato lo studio degli aspetti quantitativi o degli aspetti qualitativi del rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro.

Applicando questo schema di analisi, per studiare il rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro alla fine degli anni '90 nei paesi partecipanti all'indagine CHEERS, è necessario compiere alcuni passi: descrivere le principali caratteristiche istituzionali, verso la metà degli anni '90, dei sistemi di istruzione superiore degli otto paesi che insieme al nostro hanno partecipato all'indagine; fornire alcune informazioni sugli aspetti quantitativi di tali sistemi; descrivere brevemente i processi di trasformazione delle occupazioni e del lavoro negli anni '90 e alcune caratteristiche strutturali e congiunturali delle economie dei nove paesi coinvolti nell'indagine CHEERS.

L'introduzione è poi completata con una breve descrizione dell'indagine CHEERS e del contenuto dei prossimi capitoli.

1.2. I SISTEMI DI ISTRUZIONE SUPERIORE DEI PAESI PARTECIPANTI ALL'INDAGINE CHEERS

Lo sviluppo dei sistemi di istruzione superiore europei nel Secondo dopoguerra può essere interpretato come un processo di transizione dall'istruzione superiore d'élite a quella di massa [Scott 1995; Trow 1974; 2006]. Come si è detto, la transizione ha avuto due aspetti principali: l'espansione dei sistemi di istruzione superiore [Teichler 1996] e, nella maggior parte dei casi, una loro differenziazione strutturale che ha portato in molti paesi alla costruzione di due settori separati di istruzione superiore, uno universitario e uno non universitario [Gellert 1993; Kyvik 2004; Meek *et al* 1996; Teichler 1988].

Per analizzare il rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro nei paesi che hanno partecipato all'indagine CHEERS è necessario presentare le principali caratteristiche istituzionali dei sistemi di istruzione superiore degli otto paesi che oltre al nostro hanno partecipato all'indagine. La presentazione comprende una breve descrizione dell'assetto istituzionale di ciascun sistema tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '90 [EURYDICE 2000] e un cenno alla partecipazione al Processo di Bologna [EURYDICE 2005], la descrizione della struttura del sistema [CERI-OECD 1995; EURYDICE 1999], dei programmi e dei titoli di studio [Jablonska-Skinder e Teichler 1992; CERI-OECD 1997], delle modalità di accesso e dell'età normale di ingresso e di uscita dal sistema [CERI-OECD 1997].

Austria

Negli anni '90, il sistema di istruzione superiore austriaco [Beerkens 2003; EURYBASE 2005a; Kellermann e Sagmeister 2000] è sottoposto a un intenso processo di cambiamento. Nel 1993, vengono varate la legge che riorganizza le università attribuendo loro maggiore potere decisionale e maggiore autonomia allo scopo di accrescerne l'efficienza (*Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten*, UOG) e la legge sulle *Fachhochschulen* che dota il sistema di un settore di istruzione superiore professionale (*Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge*, FHStG). Nel 1994, viene istituita una nuova istituzione pubblica dedicata all'istruzione permanente, l'Università del Danubio a Krems. Nel 1997, viene approvata la legge di riforma degli studi universitari

(*Bundesgesetz über die Studien an den Universitäten*, UniStG) e nel 1998 quella relativa alla trasformazione delle scuole d'arte e di musica in università (*Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten der Künste*, KUOG).

Negli anni successivi, una serie di modifiche alle leggi di riforma universitaria e di istituzione dell'istruzione professionale superiore introducono nelle università la struttura tripartita dei titoli di studi prevista dal processo europeo di armonizzazione dell'istruzione superiore e, in tutto il sistema di istruzione superiore austriaco, il sistema europeo di accreditamento degli studi. Queste riforme non hanno effetto sul percorso dei laureati inclusi nell'indagine CHEERS che hanno studiato e si sono diplomati in un'università la cui struttura era ancora fondata sulle leggi del 1975 (*Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten*, UOG) e del 1966 (*Bundesgesetz über die Studien an den wissenschaftlichen Hochschulen*, AHStG).

Prima dei cambiamenti degli anni '90, il sistema di istruzione superiore austriaco è largamente dominato dal settore universitario al di fuori del quale esistono alcune istituzioni di istruzione post-secondaria di rango inferiore: scuole per la formazione degli insegnanti elementari, scuole commerciali e scuole per la formazione del personale paramedico.

Il settore universitario comprende 12 università e 6 scuole d'arte e di musica. Le università di tipo tradizionale sono cinque, le università tecniche sono due e cinque sono università specializzate (geologia e scienze minerarie, agraria, economia e scienze dell'informazione, pedagogia). Il settore universitario è fortemente centralizzato e l'organizzazione delle università e degli studi è uniforme. Esistono quattro tipi di corsi di studio: alcuni corsi «brevi» (*Kurzstudien*) che conducono al conseguimento di un titolo professionale non accademico, i corsi di diploma (*Diplomstudien*), i corsi di dottorato (*Doktoratstudien*) e due corsi tecnici avanzati (*Aufbaustudien*). I corsi più importanti sono quelli di diploma e quelli di dottorato. I primi portano al conseguimento del titolo di *Magister* o di *Diplom-Ingenieur*. Esistono 11 diplomi di questo tipo stabiliti per legge corrispondenti ad altrettante aree disciplinari. I corsi di dottorato consentono di conseguire il titolo di dottore. Anche in questo caso, esistono 11 categorie di titoli stabilite per legge per altrettante aree disciplinari. I corsi di dottorato sono considerati corsi di secondo livello a cui si accede possedendo un titolo conferito da un *Diplomstudien*. Fa eccezione il corso di medicina che è un corso unitario che non prevede la distinzione tra i due livelli e conduce direttamente al titolo di *Doktor*. Al di fuori del settore universitario vengono offerti corsi orientati alla formazione professionale al termine dei quali vengono rilasciati certificati che non sono, però, considerati diplomi di istruzione superiore.

La durata dei corsi di studio del settore universitario – calcolata in semestri – varia da 5 semestri per i corsi «brevi» a 16 semestri per alcuni corsi offerti dalle scuole d'arte e di musica. La durata dei *Diplomstudien* è generalmente di 8 o 9 semestri ma alcuni corsi – come quelli di veterinaria, agraria,

scienze naturali e ingegneria – durano 10 semestri. I corsi di dottorato durano tra i 2 e i 4 semestri mentre il corso di medicina dura 12 semestri. Per i corsi di dottorato di ingegneria, agraria e scienze minerarie non è prevista una durata minima. I corsi offerti nel settore non universitario possono essere molto brevi – anche di un mese – ma in genere durano tra i 2 e i 4 semestri. Nella maggior parte delle aree disciplinari la durata effettiva degli studi universitari è superiore di circa il 50% a quella minima prevista per legge.

Per accedere agli studi universitari è necessario e sufficiente possedere un diploma di maturità, *Reifezeugnis* o *Matura*, ottenuto alla fine della scuola secondaria, oppure, per coloro che non possiedono un diploma di maturità, superare un apposito esame. Solo in alcuni casi è necessario superare test attitudinali o esami. L'età di conseguimento del diploma di maturità varia a seconda del tipo di scuola ma è generalmente di 18 anni. Dunque, l'età normale di inizio dei corsi universitari di primo livello è di 18-19 anni e quella di inizio dei corsi di secondo livello è di 22-25 anni.

Finlandia

Dai primi anni '90, il sistema di istruzione superiore finlandese [EURYBASE 2005b; Kivinen, Nurmi e Salminiitty 2000] è diviso in due settori: quello universitario e quello non universitario costituito dai politecnici o *ammattikorkeakoulu* (AMK). L'istituzione dei politecnici, prima in via sperimentale nel 1991 e poi in via permanente nel 1995, costituisce parte di un più vasto processo di riorganizzazione e di riforma del sistema di istruzione superiore che – seguendo le indicazioni della Dichiarazione di Bologna – ha portato nel 2005 all'introduzione di una struttura dei titoli di studio basata sul modello *Bachelor/Master*, molto simile a quello già in vigore in Finlandia fino al 1974, e alla sostituzione del sistema nazionale di crediti di studio con l'*European Credit Transfer and Accumulation System*.

La struttura del sistema di istruzione in cui hanno studiato e hanno conseguito il loro titolo accademico i laureati inclusi nell'indagine CHEERS è, però, frutto di una legislazione precedente e di una precedente fase di riforme realizzate tra la metà degli anni '70 e la metà degli anni '80. Nel periodo a cui si riferisce l'indagine, il sistema di istruzione superiore è unitario ed è costituito da 20 istituzioni: 10 università multi disciplinari e 10 istituzioni specializzate (3 in economia aziendale, 3 in ingegneria e architettura e 4 in arte e musica). In 18 università la principale lingua di insegnamento è il finlandese mentre in 2 è lo svedese.

A parte alcuni corsi «brevi» ereditati dal sistema precedente, le università offrono due tipi di corsi: corsi «lungi» di primo livello – che costitui-

scono la parte più consistente dell'offerta – e corsi avanzati o di secondo livello. Esse offrono anche corsi di aggiornamento, corsi di formazione professionale, corsi di *open university* ecc. che non conducono all'ottenimento di un titolo. La maggior parte dei corsi di primo livello comporta un impegno pari a 160 «crediti» o «settimane di studio» corrispondenti a circa 5 anni di studio. I corsi di alcune discipline comportano, però, un impegno maggiore, tra i 180 e i 250 crediti. Appartengono a questo gruppo – in ordine crescente di impegno richiesto – i corsi di preparazione degli insegnanti, quelli di psicologia, architettura, ingegneria, disegno industriale, odontoiatria, veterinaria e medicina. La durata media degli studi è di 6 o 7 anni e anche più, dunque maggiore di quella prevista. I corsi delle facoltà di teologia, psicologia, medicina, odontoiatria, veterinaria, agraria e scienze forestali, ingegneria, architettura, farmacia, servizi sanitari, formazione degli insegnanti e teatro prevedono come parte obbligatoria del curriculum di studi un'esperienza pratica. Un periodo di esperienza pratica può essere richiesto anche in corsi di altre discipline.

I corsi di primo livello conducono, nella maggior parte dei casi, al conseguimento del diploma di *kandidatti* (*kandidat* in svedese) seguito dalla specificazione disciplinare. Fanno eccezione i corsi di medicina, odontoiatria e veterinaria i cui diplomi sono chiamati *lisensiatti* (*licentiat*) e i diplomi di economia, economia aziendale, ingegneria, architettura e farmacia che hanno mantenuto la denominazione tradizionale dei titoli. I corsi avanzati conducono al conseguimento di due diversi titoli, quello di *lisensiatti* (*licentiat*) e quello di *tobtori* (*doktor*), seguiti – con qualche eccezione – dalla specificazione disciplinare.

Nel sistema di istruzione superiore finlandese è in vigore il principio del numero chiuso in tutti i settori disciplinari. Per accedere agli studi superiori è necessario – con alcune poche eccezioni – non solo possedere il diploma di scuola secondaria (*lukio* o *gymnasium*) ma anche superare un esame di ingresso (*ylioppilastutkinto*, *studentexamen*). I candidati sono selezionati in base al profitto scolastico e ai risultati dell'esame di ammissione. In generale, l'età alla quale si è in possesso dei requisiti per essere ammessi ai corsi universitari di primo livello è di 19 anni.

Francia

Il sistema di istruzione superiore francese [EURYBASE 2005c; Kaiser 2001; Paul e Murdoch 2000] è più complesso di quello di altri paesi sia per il tipo e il numero di istituzioni che lo compongono sia per il tipo e il numero di corsi di studio offerti e per i relativi diplomi.

Negli anni a cui si riferisce l'indagine CHEERS, la struttura del settore universitario e, più in generale, del settore dell'istruzione superiore pubblica,

si basa ancora in gran parte sulla legge di riforma universitaria del 1968 – la cosiddetta «legge Faure» (*Loi d'Orientation sur l'enseignement supérieur*) – e sulla legge sull'istruzione superiore del 1984 – la cosiddetta «legge Savary» (*Loi sur l'enseignement supérieur*). Provvedimenti precedenti e, soprattutto, successivi alla riforma del 1968 hanno teso a differenziare e a decentrare il settore universitario e, più in generale, l'istruzione superiore pubblica, accrescendo ulteriormente la complessità del sistema dovuta alla presenza di un rilevante settore non universitario composto da *Grand Écoles*, sia pubbliche sia private, costituite a più riprese a partire dal XVIII secolo.

A seguito della Conferenza della Sorbona, che – come si è detto – precede di un anno la Dichiarazione di Bologna del 1999, sono presi numerosi provvedimenti tesi a integrare il sistema francese nel processo di costruzione dello spazio europeo d'istruzione superiore. Nel 2002, è adottato un sistema di accreditamento degli studi basato sull'*European Credit Transfer and Accumulation System* e, accanto alla struttura dei titoli di studi esistente che non è abrogata, ne è introdotta una nuova basata su tre gradi o livelli di diploma, nota dapprima come modello «3, 5, 8», in riferimento agli anni occorrenti a conseguire i relativi titoli dopo l'ottenimento del diploma di scuola secondaria, e poi come modello «LMD»: *license, master, doctorat* [Dubois 2003].

All'inizio degli anni '90, il sistema d'istruzione superiore francese è composto da alcune migliaia di istituzioni, pubbliche o private, di tipo diverso. Il settore universitario comprende circa 90 università, per la maggior parte pubbliche, a cui sono collegati circa 200 istituti universitari suddivisi in tre tipi: *Institutes universitaire de technologie* (IUT), *Institutes universitarie de formation de maîtres* (IUFM), *Institutes universitarie professionnalisées* (IUP). Sempre presso le università hanno sede le scuole pubbliche di ingegneria. Il settore non universitario comprende istituzioni d'istruzione superiore molto diverse tra loro. I *Lycées* offrono due corsi di studio brevi, uno di tipo tecnico e uno di preparazione all'ingresso nelle *Grand Écoles*. Le *Grand Écoles* – circa 700 istituzioni pubbliche o private, alcune di grande prestigio – operano, spesso in stretto collegamento con altri enti come le camere di commercio e i ministeri, prevalentemente nel campo dell'istruzione tecnica attraverso scuole di ingegneria, di commercio, gestione e amministrazione, di architettura e di veterinaria, ma anche nel campo della formazione degli insegnanti e dei ricercatori. Sempre al settore non universitario appartengono più di 700 scuole per la formazione del personale paramedico e dei servizi sociali. La struttura del sistema è completata da un'istituzione pubblica di istruzione «a distanza» e da specifici programmi di istruzione e formazione superiori per lavoratori-studenti.

Il sistema d'istruzione superiore francese offre una gamma molto ampia di diplomi differenziati a seconda del tipo di istituzione che li conferi-

sce, della durata del corso di studi, e della disciplina. Le università conferiscono due tipi di diplomi: i diplomi nazionali, che godono del riconoscimento statale, e i diplomi di università, che non sono riconosciuti. Il settore universitario è privo di un singolo diploma di riferimento e offre piuttosto un insieme differenziato di diplomi. Questi possono essere ordinati in base agli anni di studio normalmente necessari a ottenerli dopo il conseguimento del titolo di scuola secondaria, il *baccalauréat*, e sono associati a tre cicli di studio posti in successione. La maggior parte dei diplomi offre sia la possibilità di accedere alla vita attiva sia quella di continuare gli studi.

Dopo due anni di studio possono essere conseguiti il *Diplôme universitaire de technologie* (DUT), conferito dagli IUT, e due diplomi del primo ciclo di studi universitari: il *Diplôme d'études universitaires en science et techniques* (DEUST) e il *Diplôme d'études universitaires générales* (DEUG) che è considerato un titolo propedeutico al secondo ciclo di studi. Nel secondo ciclo si trovano sia corsi di orientamento generale sia corsi di orientamento professionale. I primi conferiscono, dopo 1 anno di studio, quindi al terzo anno dal *baccalauréat*, la *License*, e dopo 2 anni di studio, al quarto anno dal *bac*, la *Maîtrise*. I corsi finalizzati alla preparazione professionale, invece, conferiscono dopo due anni di studio, diplomi di *Maîtrise* specializzati soprattutto in discipline scientifiche, tecniche e gestionali. Sempre a livello del secondo ciclo di studi vengono conferiti, dopo un numero variabile di anni, anche altri diplomi specifici introdotti nel corso degli anni. Nel terzo ciclo di studi, dopo un ulteriore anno di studi, si può conseguire un diploma di tipo accademico, il *Diplôme d'études approfondites* (DEA), oppure un diploma di tipo professionale, il *Diplôme d'études supérieures spécialisées* (DESS). Al terzo ciclo appartengono pure i corsi di dottorato e i relativi titoli che sono conferiti generalmente dopo 3 anni di studio, all'ottavo anno dopo il *baccalauréat*. In specifiche aree disciplinari, vengono conferiti diplomi specializzati o vengono offerti corsi di studio solo a partire da un certo livello. Nell'area medica, per esempio, vengono conferiti solo diplomi nazionali dopo un numero variabile di anni di studio a secondo della disciplina (medicina, odontoiatria, farmacia) e del grado di specializzazione. Nel campo della formazione degli insegnanti, per accedere agli *Institutes universitaire de formation de maîtres* è necessario essere in possesso almeno di una *License* o di una *Maîtrise*, a secondo dei corsi di studio.

Nel settore non universitario, le *Sections de Techniciens Supérieurs* (STSS), che sono scuole tecniche appartenenti ai *Lycées*, conferiscono dopo due anni di studio il *Brevet de Technicien Supérieur*. Sempre ai *Lycées* appartengono le *Classes Préparatoires aux Grands Écoles* che offrono corsi biennali di preparazione ai concorsi o agli esami di ammissione alle *Grands Écoles*. Si può ritenere che questi corsi e i titoli che rilasciano non facciano parte del sistema di istruzione superiore, tuttavia il legame con esso è stretto perché i BTS sono considerati diplomi equivalenti ai DUT e perché le CPGE sono il canale

di accesso a un segmento consistente e prestigioso del settore non universitario. Le principali *Grands Écoles*, le *Écoles d'Ingénieurs* e le *Écoles de Commerce et de Gestion*, conferiscono i loro titoli – quello tradizionalmente più prestigioso è il *Diplôme d'Ingénieur* – dopo tre o cinque anni di studio a secondo che le *Classes Préparatoires* siano state frequentate presso i *Lycées* o nella stessa *École*. Le scuole di architettura conferiscono un primo diploma dopo due anni di studio, un diploma nazionale dopo quattro anni di studio e altri titoli di specializzazione. Infine, le scuole per le professioni paramediche e dei servizi sociali offrono diplomi nazionali completando corsi di studio di durata variabile tra i 2 e i 5 anni.

L'accesso all'istruzione superiore è differenziato a seconda del tipo di istituzione, e in alcuni casi anche del tipo di corso, a cui s'intende iscriversi. Il possesso del diploma di scuola secondaria, il *baccalauréat*, costituisce il requisito comune per l'accesso all'istruzione superiore. Ciò è sufficiente per iscriversi alla maggior parte dei corsi offerti dalle università a eccezione dei corsi di medicina, odontoiatria e farmacia che hanno proprie procedure di selezione. Esiste una selezione all'ingresso anche negli istituti universitari – gli IUT e gli IUP – e in molti corsi che conferiscono *Maîtrise* in discipline tecniche e scientifiche. Lo stesso vale per i corsi che conferiscono DEA, DESS e per i corsi di dottorato. Tutte le istituzioni del settore non universitario selezionano i propri studenti. La selezione è massima nel caso delle *Grands Écoles* a cui si accede solo per concorso dopo aver frequentato i corsi di preparazione.

L'età a cui normalmente si ottiene il diploma finale di scuola secondaria è di 18 anni. Si può quindi ritenere che questa sia l'età in cui si incominciano gli studi superiori. Per stabilire l'età alla quale si iniziano e si concludono i singoli corsi di studio, tuttavia, è necessario specificare a quali corsi e a quali istituzioni ci si riferisce. Infatti, è possibile iscriversi a un *Institut universitaire de technologie* per ottenere un *Diplôme universitaire de technologie* a 18 anni; è possibile iscriversi a un corso universitario per la *License* a 20 anni e per la *Maîtrise* a 21; è possibile iscriversi a un corso di diploma presso una *Grand École* a 20 anni dopo due anni di corso preparatorio.

Germania

Negli anni '70, nel sistema di istruzione superiore della Repubblica Federale Tedesca vengono introdotti, accanto alle università, due nuove istituzioni: le scuole superiori di scienze applicate (*Fachhochschulen*) e le università onnicomprensive (*Gesamthochschulen*). Dal 1976, l'istruzione superiore è regolata da una legge quadro (*Hochschulrahmengesetz*, HRG) che nei decenni successivi è sottoposta a una serie di modifiche. I primi provvedimenti di revisio-

ne sono del 1985 e sono seguiti da tre «programmi speciali per l'istruzione superiore» (*Hochschulsonderprogramm*), relativi, rispettivamente, al periodo dal 1989 al 1995, al periodo dal 1990 in avanti e al periodo dal 1996 in avanti. Il processo di revisione legislativa viene completato dalla legge del 1998 che, tra l'altro, nel quadro dell'armonizzazione dell'istruzione superiore europea, introduce sia nelle università sia nelle *Fachhochschulen*, accanto ai corsi di studio tradizionali e ai relativi titoli che continuano a esistere, corsi e titoli di *Bachelor* e di *Master*, e l'*European Credit Transfer and Accumulation System* [Enders 2003]. Nel frattempo, con l'unificazione tedesca del 1990, il sistema di istruzione superiore della Repubblica Democratica Tedesca viene completamente ristrutturato e integrato in quello della RFT.

A metà degli anni '90, il sistema di istruzione superiore tedesco [EURYBASE 2005d; Huisman 2003; Schomburg 2000] presenta almeno tre caratteristiche principali: 1) è un sistema «unificato» che comprende anche le istituzioni di istruzione superiore dei *Länder* orientali; 2) è un sistema che, pur sottoposto a un processo di revisione, conserva la struttura binaria creata negli anni '70 che comprende due settori principali, uno universitario e uno non universitario; 3) è un sistema in cui il settore non universitario è fortemente differenziato al suo interno mentre il settore universitario, nonostante la competenza per l'istruzione sia in gran parte affidata ai governi regionali e il grado di differenziazione stia crescendo, continua a essere caratterizzato da una elevata omogeneità nella qualità dell'istruzione offerta e nella reputazione delle singole istituzioni.

Il sistema di istruzione superiore è costituito da circa 350 istituzioni, pubbliche o riconosciute dallo stato, di cui circa la metà sono *Fachhochschulen*. Accanto a queste ci sono alcune decine di istituzioni private specializzate e di piccole dimensioni. Il settore universitario comprende circa 90 tra università, università tecniche e università onnicomprensive. Hanno rango universitario anche le scuole d'arte e di musica e alcune istituzioni specializzate come le facoltà di teologia e le scuole per la formazione degli insegnanti.

Tutte le istituzioni appartenenti al settore universitario hanno in comune il diritto di conferire il dottorato (*Doktorgrad*) e l'abilitazione all'insegnamento universitario (*Habilitation*). A parte questi titoli avanzati o di secondo livello, le istituzioni universitarie offrono corsi di primo livello che, attraverso tre tipi di esami finali a secondo dell'area disciplinare, conducono al conseguimento di altrettanti titoli. Nelle scienze naturali, in ingegneria, nelle scienze sociali e in quelle economiche, il superamento del *Diplomprüfung* porta al conferimento di un *Diplom* che costituisce una piena qualificazione accademica e professionale e consente direttamente l'accesso alla relativa professione. Nelle materie umanistiche e nelle scienze sociali, superando il *Magisterprüfung*, si consegue il titolo di *Magister Artium*. A differenza dei corsi che conferiscono un *Diplom*, quelli che conferiscono un titolo di *Magi-*

ster Artium prevedono lo studio di diverse discipline e non sono collegati a una specifica area professionale. A conclusione dei corsi di studio collegati a professioni di particolare interesse pubblico – medicina, odontoiatria, veterinaria, farmacia, giurisprudenza – e nella formazione degli insegnanti, è necessario superare un esame di fronte a una commissione in cui siedono anche rappresentanti statali. Il superamento di questo *Staatsexamen* e il conferimento del relativo titolo – equivalente al *Diplom* o al *Magister Artium* – non consentono, però, l'accesso diretto alla professione. Per questo sono necessari un periodo di pratica o di tirocinio e il superamento di un secondo esame di stato. Esami, titoli e procedure analoghe si trovano anche nelle scuole d'arte e di musica e nelle facoltà di teologia.

I corsi di primo livello durano generalmente 4 anni e mezzo ma alcuni corsi – come quelli di medicina che durano 6 anni – sono più lunghi. Gli studi per conseguire un dottorato hanno durata variabile tra i 3 e i 5 anni. Accanto a essi, nel corso degli anni, si sono aggiunti altri corsi di studi avanzati o di secondo livello di durata variabile a seconda delle discipline. La durata dei corsi di primo livello si riferisce a quella prevista per legge mentre quella effettiva è maggiore.

Le *Fachhochschulen*, di cui una trentina sono scuole di amministrazione pubblica o *Verwaltungsfachhochschulen*, costituiscono il settore non universitario. Queste istituzioni offrono corsi con un forte orientamento professionale in numerosi campi: non solo ingegneria, economia, pubblica amministrazione, servizi sociali e sanitari ma anche scienza dell'informazione, comunicazione e design. Al termine dei corsi, superato il *Diplomprüfung*, si ottiene un *Diplom*. Le *Fachhochschulen* offrono anche corsi avanzati di specializzazione o di aggiornamento che possono essere seguiti successivamente a quelli di primo livello oppure in parallelo a essi. In molti corsi, analogamente a quanto avviene nell'istruzione secondaria, è stato introdotto il *Duales System*, ovvero la combinazione tra studio ed esperienza lavorativa che prevede dei periodi di tirocinio o di formazione *on-the-job*.

I corsi delle *Fachhochschulen* durano generalmente 8 semestri di cui uno è dedicato a un'esperienza pratica di lavoro. Anche in questo caso, la durata effettiva degli studi tende a essere maggiore di quella prevista per legge.

Le *Gesamthochschulen*, pur essendo istituzioni che appartengono al settore universitario, offrono accanto ai corsi di studio accademici corsi di studio come quelli offerti dalle *Fachhochschulen* e corsi integrati che combinano le caratteristiche dei due tipi di istruzione superiore. Dal 1974, esiste, infine, una università onnicomprensiva specializzata nell'educazione a distanza, la *Fernuniversität-Gesamthochschule* di Hagen. Anche altre istituzioni, in forma associata, offrono corsi a distanza.

A metà degli anni '90, il settore universitario raccoglie circa i tre quarti degli studenti mentre le *Fachhochschulen* circa un quarto.

L'accesso alle istituzioni universitarie e alle *Fachhochschulen* è diversificato. Per accedere alle università è necessario completare 13 anni di scuola ed essere in possesso del diploma finale di scuola secondaria, l'*Abitur*. Per accedere alle *Fachhochschulen* è necessario completare 12 anni di scuola. Ciò può avvenire nelle scuole secondarie di tipo tecnico e professionale, che conducono al conseguimento di un titolo di scuola secondaria, oppure completando il penultimo anno di una scuola secondaria di tipo generale, il *Gymnasium*.

In alcune aree disciplinari del settore universitario, come in medicina, veterinaria, odontoiatria, architettura, economia aziendale e psicologia, vige una selezione all'ingresso attraverso il numero chiuso. I candidati ai corsi di medicina devono superare una prova d'ingresso. Normalmente l'età a cui si consegue il titolo di scuola secondaria è di 19 anni al *Gymnasium* e di 18 anni alle scuole tecniche o professionali. Di conseguenza, l'età normale di inizio dei corsi universitari è di 19 anni e di 18 per i corsi delle *Fachhochschulen*. L'età normale di inizio dei corsi universitari di secondo livello varia tra i 24 e i 25 anni.

Norvegia

L'indagine CHEERS si riferisce a un periodo di profonda ristrutturazione e riorganizzazione del sistema di istruzione superiore norvegese [EURYBASE 2005e; Arnesen 2000]. Nel 1994, infatti, viene riorganizzato il settore non universitario del sistema accorpando in 26 scuole superiori statali circa 100 tra scuole superiori regionali e scuole superiori di formazione professionale attive in diversi campi: formazione degli insegnanti, del personale infermieristico e paramedico, servizi sociali, giornalismo, biblioteconomia, ingegneria, scienze nautiche, scienze alimentari, musica, arte ecc. Nel 1995, viene varata una nuova legge sulle università e sugli istituti di istruzione superiore (*Lov om universiteter og høyskoler*) che fornisce una legislazione unitaria sia al settore universitario sia a quello non universitario sostituendo la precedente legislazione sull'istruzione universitaria del 1989 (*Lov om universiteter og vitenskapelige høyskoler*). Più tardi, nel 2003, nel quadro di un'ulteriore riforma dell'istruzione superiore e dell'armonizzazione dell'istruzione superiore europea, anche in Norvegia, viene introdotta, con alcune eccezioni, la struttura di titoli di studio basata sul modello *Bachelor, Master* e Dottorato – o modello 3 + 2 + 3 – e il sistema nazionale di crediti di studio viene sostituito con l'*European Credit Transfer and Accumulation System*.

Intorno alla metà degli anni '90, il settore universitario del sistema di istruzione superiore norvegese comprende 4 università e 6 scuole superiori universitarie (*vitenskapelige høyskoler*) specializzate in agraria, veterinaria, economia ed economia aziendale, architettura, educazione fisica e musica. Il

settore non universitario comprende 26 scuole superiori statali (*statlige høyskoler*) e due accademie d'arte (*kunsthøgskolen*). Entrambi i settori sono pubblici. Al di fuori del sistema pubblico esistono una ventina di istituzioni di istruzione superiore private, in parte finanziate dallo stato, tra cui hanno un particolare rilievo accademico la «Libera facoltà di teologia» e la «Scuola norvegese di management BI», una delle più grandi istituzioni private di istruzione superiore dei paesi scandinavi. Il sistema di istruzione superiore norvegese è completato da un servizio di istruzione a distanza e da scuole estive internazionali aperte agli studenti stranieri. Più del 90% della popolazione studentesca frequenta istituzioni pubbliche, in prevalenza – più della metà – nel settore non universitario.

A secondo delle aree disciplinari, sia le istituzioni del settore universitario sia quelle del settore non universitario offrono corsi di durata variabile e diplomi a diversi livelli rendendo piuttosto complessa la struttura dei percorsi e dei titoli di studio.

Nel settore universitario, la struttura dei titoli di studio può essere descritta come segue. Nell'area letteraria, nelle scienze sociali e nelle scienze naturali, il completamento di corsi di studio della durata di 3 anni e mezzo o quattro conduce al conseguimento del titolo di *candidatus* o *candidata magistrii*, abbreviato in *can. mag.* Nell'area economica, il completamento di corsi di studio della durata di 3 anni e mezzo o quattro conduce al conseguimento di diversi titoli come quelli di *Examen oeconomiae* o di *Siviløkonom*. In ingegneria e architettura, completando corsi della durata tra i 4 anni e mezzo e i 5 anni e mezzo, si conseguono i titoli di *Sivilingeniør* e di *Arkitekt*. Esistono titoli di studio di livello superiore – formati dalla combinazione del termine *candidatus* o *candidata* seguito dalla denominazione disciplinare in latino – che possono essere conferiti come titoli di secondo livello in alcune aree disciplinari (es. lettere, scienze sociali, economia, scienze naturali) o come titoli di primo livello in altre aree. Quest'ultimo è il caso dei corsi di studio in agraria, odontoiatria, giurisprudenza, veterinaria, medicina, farmacia, teologia e scienze dell'educazione che durano tra i 5 e i 7 anni. La formazione dei medici viene poi completata da un periodo di pratica di 1 anno e mezzo. Nelle discipline umanistiche, dopo 6-8 anni di studio, è possibile conseguire un titolo alternativo a quello di *candidatus*, quello di *Magister artium*. Lo stesso accade in alcune aree disciplinari con il titolo di *Licentiatius*. Nel settore universitario il titolo di studio di livello più alto è quello di *Doctor* (seguito dalla specificazione disciplinare in latino) che viene conferito al completamento di corsi di dottorato della durata variabile tra i 2 e i 4 anni.

Nel settore non universitario, i corsi di studio durano, nella maggior parte dei casi, 2 o 3 anni e conducono al titolo di *høgskolekandidat*. Tuttavia, in alcune aree disciplinari come ingegneria o nella formazione degli insegnanti essi possono durare anche 4 o 5 anni e condurre a titoli specifici co-

me quello di *høgskoleingeniør*. Le scuole superiori statali (*statlige høyskoler*) e anche altre istituzioni pubbliche e private conferiscono pure il titolo di *cand. mag.*

Si accede all'istruzione superiore essendo in possesso del diploma di scuola secondaria superiore. Per chi non possiede questo titolo di studio è possibile accedere ai corsi di studio superiori ricorrendo a diversi criteri tra i quali l'età e il riconoscimento di alcune competenze. In molte aree disciplinari, l'ammissione ai corsi è selettiva e le istituzioni sia del settore universitario sia di quello non universitario selezionano i propri studenti soprattutto in base ai voti riportati nella scuola secondaria. In generale, l'età alla quale si consegue il diploma di scuola secondaria è di 19 anni, tuttavia in Norvegia è molto comune posporre, per vari motivi, l'ingresso nel sistema di istruzione superiore.

Paesi Bassi

Durante gli anni '80, anche il sistema di istruzione dei Paesi Bassi [EURYBASE 2005f; Boezeroy 2003; Allen, Boezeroy, de Weert e van der Velden 2000] è sottoposto a un profondo processo di riforma. Nel 1985 vengono approvate due leggi importanti. La legge sull'istruzione universitaria (*Wet op het wetenschappelijk onderwijs*, WWO) ha lo scopo di migliorare l'efficienza dell'amministrazione universitaria mentre la legge sull'istruzione superiore professionale (*Wet op het hoger beroepsonderwijs*, WHBO) trasferisce l'istruzione superiore professionale dal settore dell'istruzione secondaria al settore dell'istruzione superiore. In questo modo, il sistema di istruzione superiore dei Paesi Bassi diventa un sistema binario formato da due settori, uno universitario e uno non universitario. Il processo di riforma ha il suo culmine nel 1993 quando entra in vigore la nuova legge sull'istruzione superiore e sulla ricerca scientifica (*Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*, WHW) che sostituisce precedenti leggi e regolamenti creando un'unica struttura legale per l'istruzione superiore professionale, per quella universitaria e per quella a distanza. Essa conferma, inoltre, i piani per l'istruzione superiore e la ricerca (*Hoger Onderwijs Onderzoek Plan*, HOOP), introdotti nel 1987, come strumento per il governo del sistema. Nel 2002, nel quadro del Processo di Bologna, il Parlamento modifica la legge sull'istruzione superiore (WHW) rendendo possibile il conferimento dei titoli di *Bachelor* e di *Master* e ne approva una sull'accREDITAMENTO degli studi basato sull'*European Credit Transfer System*.

In realtà, molte università e molte scuole superiori professionali avevano già introdotto l'organizzazione degli studi basata sul sistema *Bachelor/Master* e, secondo alcuni osservatori, nel sistema di istruzione superiore dei Paesi Bassi, questo modello rimpiazzerà completamente quello prece-

dente. I laureati e i diplomati che partecipano all'indagine CHEERS hanno studiato in un sistema di istruzione superiore la cui organizzazione si basa sostanzialmente sui provvedimenti di riforma degli anni '80, assorbiti e sistemati nella legge WHW entrata in vigore nel 1993. È a questo sistema, con i suoi due settori, che si fa riferimento.

Il settore non universitario, o settore HBO (*Hoger Beroepsonderwijs*), ha dimensioni maggiori di quello universitario. Nella prima metà degli anni '90, infatti, circa il 60% degli studenti frequenta corsi offerti dal settore HBO. Il settore comprende circa 65 istituzioni, per la maggior parte chiamate *hogenscholen*, il cui numero diminuisce negli anni successivi. Esse sono il risultato della fusione o dell'accorpamento di più di 350 istituti di istruzione professionale esistenti prima della riforma. Le *hogenscholen* offrono corsi di studio, a tempo pieno o a tempo parziale, in ingegneria, economia aziendale, agraria, arte, e corsi di formazione per gli insegnanti e per il personale paramedico e dei servizi sociali. I corsi durano 4 anni (5 i corsi d'arte) e comprendono un periodo, di solito di un anno, dedicato a un'esperienza pratica di lavoro. Al termine degli studi viene conferito il titolo di *baccalaureus* per tutti i corsi a eccezione di quelli di ingegneria e agraria che mantengono quello tradizionale di *ingenieur*. In alternativa al titolo di *baccalaureus* è possibile conferire il titolo di *Bachelor*. Alcune istituzioni HBO offrono corsi professionali avanzati, anche in collaborazione con università, che di solito rilasciano un certificato e non un diploma. Tuttavia, in alcuni casi è possibile ottenere un titolo di *Master*.

Il settore universitario comprende 13 università, alcune fondate tra il XVI e il XVII secolo e altre negli ultimi decenni, una *Business School* e alcune facoltà di teologia. Quattro università offrono corsi specializzati in ingegneria e in agraria. La maggior parte dei corsi universitari, frequentabili a tempo pieno o a tempo parziale, dura 4 anni ma i corsi di molte discipline tecniche durano 5 anni e i corsi di medicina e di veterinaria 6 anni. Il corso di studi regolare termina con il *doctoraal examen*. Chi supera questo esame, ottiene il titolo di *meester in de rechten*, per giurisprudenza, *ingenieur*, per ingegneria e scienze agrarie, e *docturandus* (da non confondersi con il titolo di *doctor*) nelle altre aree disciplinari. Dal 1986, il titolo di *Master* può essere usato al posto di quello di *docturandus*.

Dal 1981, sia il settore universitario sia quello non universitario offrono numerosi corsi di studi avanzati. Nel settore universitario questi corsi sono chiamati corsi *post-doctoraal* e sono dedicati alla preparazione professionale avanzata per i medici e gli insegnanti, alla preparazione professionale anche in altri campi e alla preparazione all'attività di ricerca. Chi si prepara a un dottorato non è iscritto ai corsi *post-doctoraal*, ma è assunto dalle università come assistente e ha 4 anni a disposizione per scrivere la propria tesi. Nel settore non universitario i corsi avanzati sono chiamati *post-HBO*, hanno du-

rata variabile e offrono una formazione professionale avanzata in molti campi. Dal 1984, fa parte del sistema di istruzione superiore dei Paesi Bassi anche una *Open Universiteit* che offre corsi di studio a distanza di primo e di secondo livello sia nel settore HBO sia nel settore universitario.

I principali canali di accesso all'istruzione superiore sono due, uno per il settore HBO e uno per il settore universitario. Al settore HBO si accede provenendo dalla scuola secondaria che prepara a questo tipo di studi, *hoger algemeen voortgezet onderwijs* (HAVO). Al settore universitario si accede provenendo dalla scuola secondaria che prepara agli studi universitari, *voorbereidend wetenschappelijk onderwijs* (VWO), e che dura un anno di più della precedente. Normalmente, quindi, ci si iscrive ai corsi dell'istruzione superiore professionale a 17 anni e a quelli dell'istruzione universitaria a 18 anni.

L'accesso all'istruzione superiore, per coloro che sono in possesso del titolo di studio della scuola secondaria corrispondente, è libero a eccezione di alcuni corsi. Nel settore universitario, ogni anno viene deciso quali corsi sono da considerare ad accesso libero, ad accesso regolato o a numero chiuso e vengono stabiliti i criteri di selezione da applicare. Le domande di iscrizione ai corsi HBO sono presentate ai singoli istituti che selezionano gli studenti in base ai voti o altri criteri. L'unico requisito di accesso alla *Open Universiteit* è aver compiuto 18 anni.

Regno Unito

Numerosi fattori rendono il sistema d'istruzione superiore del Regno Unito [EURYBASE 2005g; 2005h; Theisens 2003; Woodley e Brennan 2000] più complesso di quello di altri paesi. Le legislazioni di Inghilterra, Galles, Scozia e Irlanda del Nord rendono differenti alcuni tratti caratteristici dei rispettivi sistemi d'istruzione riguardo all'accesso, alla durata dei corsi, al tipo di titoli conferiti. A differenza di ciò che avviene in altri paesi, la definizione di istruzione superiore non si basa sul tipo di istituzione che la offre ma sul tipo di corsi di studio offerti da diverse istituzioni. Può accadere che la stessa istituzione offra corsi che sono considerati facenti parte dell'istruzione superiore accanto a corsi che, pur essendo di livello post-secondario, non lo sono.

La struttura del sistema è cambiata nel tempo. Negli anni '60, grazie alla creazione dei politecnici il sistema si è differenziato assumendo una struttura binaria con un settore non universitario accanto a quello universitario. I due settori, tuttavia, presentavano somiglianze e sovrapposizioni maggiori di quanto non accadesse tra quelli di altri paesi con un sistema d'istruzione superiore binario. Così, nel 1992 – in Inghilterra e Galles – i politecnici ottengono la possibilità di assumere uno status universitario: la differenziazione tra i due settori viene superata creando un sistema di istruzio-

ne superiore unificato. Un processo analogo, in tempi e modi diversi, avviene anche in Scozia e Irlanda del Nord.

L'accesso all'istruzione superiore è molto differenziato ed è più selettivo che in altri paesi. Ogni istituzione di istruzione superiore può determinare i requisiti validi per l'ammissione ai propri corsi di studio. D'altra parte, ogni istituzione determina pure i titoli o le qualifiche che conferisce rendendo il sistema dei titoli di istruzione superiore britannico molto complesso.

I laureati che partecipano all'indagine CHEERS provengono da istituzioni di istruzione superiore che appartengono al sistema unificato la cui struttura è il risultato dell'approvazione nel 1992 della legge sull'istruzione superiore per Inghilterra e Galles (*Further and Higher Education Act*) e della parallela legge per la Scozia (*Further and Higher Education Scotland Act*). Negli anni successivi, alcuni documenti – il rapporto della Commissione Dearing del 1997, il Libro verde *The Learning Age* del 1998, il Libro bianco *The Future of Higher Education* del 2003 – influiscono profondamente sulle politiche dell'istruzione superiore portando anche all'approvazione di una legge di riforma, l'*Higher Education Act* del 2004. In questi provvedimenti e nei dibattiti che hanno accompagnato la loro formulazione e approvazione c'è scarsa eco del processo di costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore promosso dalla Dichiarazione di Bologna e, nonostante alcune proposte di riorganizzazione e razionalizzazione, la struttura dei titoli di studio rimane largamente quella tradizionale e non esiste ancora un unico sistema di accreditamento degli studi valido a livello nazionale [Trowler 2003].

A metà degli anni '90, il sistema comprende circa 90 università tutte – tranne la University of Buckingham – finanziate pubblicamente. Esiste, inoltre, una *Open University*, creata nel 1969, che offre corsi di studio a tempo parziale prevalentemente nella forma dell'istruzione a distanza. L'istruzione superiore è impartita anche in altre istituzioni: i *Colleges* e gli *Institutes of Higher Education*. Molte di queste istituzioni – alla fine degli anni '80 erano circa 800 – sono specializzate in particolari discipline (ingegneria, agraria, arte, architettura, *business administration*, ecc.) o nella formazione degli insegnanti, mentre altre offrono una gamma di corsi più ampia e aspirano a diventare università. Molte offrono corsi e titoli che non sono considerati facenti parte dell'istruzione superiore ma piuttosto dell'istruzione professionale post-secondaria o *Further Education*.

A parte le antiche università di Oxford e Cambridge, è possibile distinguere tra le università sorte nel XIX secolo a seguito della Rivoluzione industriale, le cosiddette *Redbrick Universities*, quelle costituite negli anni '60 del XX secolo per far fronte alla crescente domanda sociale di istruzione superiore e le università sorte dalla trasformazione dei politecnici dopo il 1992. Queste ultime vengono chiamate le «*new universities*» per distinguerle

dalle «*old universities*» costituite nei periodi precedenti. La rilevanza di questa distinzione è, però, messa in dubbio perché gli ex-politecnici hanno assunto dopo la loro trasformazione molte caratteristiche delle università già esistenti e perché – nel corso del tempo – queste ultime hanno diversificato la propria offerta formativa in campi precedentemente presidiati dai politecnici. Se queste distinzioni contano poco, contano molto e sono ben note quelle relative alla reputazione e al finanziamento delle singole università che fanno del sistema di istruzione superiore britannico un sistema caratterizzato da una forte gerarchia interna.

Le università britanniche offrono corsi di studio a diversi livelli. A un primo livello possono essere collocati i corsi che hanno un orientamento professionale, durano 1 o 2 anni, e conducono al conseguimento di qualifiche professionali o *Certificates*, come l'*Higher National Certificate*, e a diplomi professionali, come l'*Higher National Diploma* o il *Diploma of Higher Education*. Molti di questi titoli, pur certificando il possesso di una qualifica ottenuta da un corso completo di studi, sono ritenuti di livello inferiore a quello del primo titolo universitario o *first regular degree*. A un secondo livello, quindi, si possono collocare i corsi di *first regular degree* che, nella maggior parte dei casi, conferiscono il titolo di *Bachelor*, accompagnato da una specificazione disciplinare e da una relativa al livello di approfondimento degli studi. La maggior parte di questi corsi dura 3 anni in Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord e 4 anni in Scozia. I corsi in alcune discipline scientifiche e di ingegneria, i corsi di lingue straniere, i corsi di formazione iniziale degli insegnanti e i corsi che prevedono un'esperienza di lavoro – i cosiddetti corsi «sandwich» – durano 4 anni mentre i corsi di medicina, odontoiatria e veterinaria durano 5 anni.

A un livello successivo – o *postgraduate* – si possono collocare tre tipi di corsi: i corsi che dopo 1 o 2 anni di ulteriore studio conducono all'ottenimento di un *post-graduate diploma* o di un *post-graduate certificate*, tra cui il *Post-Graduate Certificate of Education* per gli insegnanti; i corsi che dopo almeno un altro anno di ulteriore studio conducono all'ottenimento di un *Master's degree*; i corsi di dottorato che dopo almeno 3 anni di studio conferiscono l'*Academic degree of Doctor of Philosophy*.

L'esercizio di alcune professioni richiede non solo il possesso di un titolo di studio superiore ma anche il superamento di ulteriori esami e/o di periodi di tirocinio. A questo proposito, la gamma di possibilità è molto ampia. È possibile che un'università e l'autorità pubblica conferiscano congiuntamente una qualifica che abilita direttamente all'esercizio di una professione, o che nelle commissioni esterne d'esame da cui dipende il conferimento di un titolo universitario siedano rappresentanti delle associazioni professionali o di agenzie statali, oppure che un'associazione professionale gestisca in proprio un esame di accesso alla professione o che organizzi sotto la sua supervisione il necessario periodo di pratica o di tirocinio ecc. Que-

sta situazione riflette il ruolo che le associazioni professionali e lo stato giocano tradizionalmente nella preparazione e nell'accesso ad alcune professioni. Essi, infatti, tendono a limitare la funzione delle università all'offerta di un'istruzione di base utile al successivo sviluppo professionale rendendo più sfumato e differenziato il rapporto tra istruzione superiore e professioni.

Nel Regno Unito, l'accesso all'istruzione superiore è più selettivo che in altri paesi e la sua descrizione è resa difficile da numerosi fattori: la struttura dell'istruzione primaria e secondaria non è uniforme in tutto il Regno poiché dipende da decisioni prese sia dalle autorità statali di Inghilterra, Galles, Scozia e Irlanda del Nord sia dai singoli istituti di istruzione; gli esami finali delle scuole secondarie possono riguardare soltanto singole discipline e non tutte quelle studiate e conducono all'ottenimento di diplomi, o *Certificates*, differenziati a secondo dei voti conseguiti; le credenziali educative ottenute nel campo dell'istruzione superiore professionale possono essere considerate equivalenti a certificati ottenuti in scuole secondarie; ciascuna istituzione di istruzione superiore può stabilire propri criteri di accesso e di selezione che sono applicabili a tutti i corsi di studio offerti o soltanto ad alcuni. Generalmente, l'accesso ai singoli corsi di studio dipende dal superamento di un certo numero di esami al livello più alto di certificazione previsto dal sistema scolastico e dai voti riportati in ciascun esame. Le università più prestigiose richiedono il superamento di esami finali di scuola secondaria in particolari discipline e il possesso di voti più alti. In alcuni casi, la selezione si basa anche sulle informazioni fornite dai candidati nella domanda di iscrizione e sui risultati di colloqui individuali con i candidati più promettenti. La *Open University* accetta studenti che non possiedono i requisiti di ammissione previsti per i corsi di studio tradizionali. In Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord l'età a cui si conseguono i titoli necessari all'accesso all'istruzione superiore è di 18 anni mentre in Scozia è in genere di 17 anni.

Spagna

Con il ritorno della democrazia, il sistema di istruzione superiore spagnolo [EURYBASE 2005i; Mora, Garcia-Montalvo e Garcia-Aracil 2000] ha subito un ampio processo di riorganizzazione. Dopo l'adozione della nuova Costituzione nel 1978, l'attività normativa relativa all'istruzione superiore è molto intensa. All'epoca della realizzazione dell'indagine CHEERS, la struttura del sistema di istruzione superiore spagnolo si basa sulla legge di riforma universitaria del 1983 (*Ley Organica de Reforma Universitaria*). La legge di riforma dell'università stabilisce le competenze in materia di istruzione superiore, conferisce ampia autonomia alle università e avvia il trasferimento della responsabilità dell'istruzione superiore dalle autorità centrali alle Comunità auto-

nome. Questa fase del processo di riorganizzazione dell'istruzione superiore si conclude alla fine degli anni '90. Nel 2001, tuttavia, viene varata una nuova legge organica dell'università (*Ley Organica de la Universidad*) e, successivamente, vengono presi alcuni provvedimenti tesi ad armonizzare la struttura del sistema di istruzione superiore spagnolo con quello degli altri paesi europei seguendo quanto previsto dal processo avviato dalla Dichiarazione di Bologna per la creazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore, aprendo così una nuova fase di cambiamento. Questi provvedimenti potranno, tra l'altro, all'adozione del *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) e alla riorganizzazione della struttura dei titoli di studio in tre livelli secondo il modello *Bachelor/Master/Dottorato* [Mora 2003].

L'istruzione superiore è offerta quasi interamente dalle università anche se al di fuori del settore universitario esistono scuole specializzate (es. di lingua, di musica, d'arte), sia pubbliche sia private, accademie militari e – durante gli anni '90 – si è sviluppato un settore di istruzione professionale post secondaria. Le università pubbliche sono 46 e il loro numero è cresciuto durante gli anni '80 e gli anni '90. Le università private sono 16 di cui 6 sono collegate alla chiesa cattolica. Alcune godono di finanziamenti statali. La maggior parte delle università offre corsi di studio in un'ampia gamma di discipline mentre i 3 politecnici di Madrid, Catalogna e Valencia offrono corsi di studio in ingegneria e in altre discipline tecniche e applicative. Le due *Open University* offrono principalmente istruzione a distanza.

L'offerta didattica consiste di tre tipi di corsi di studio. I corsi «brevis» hanno un orientamento professionale, durano tre anni – ma alcuni corsi di ingegneria durano quattro anni – e conferiscono il titolo di *diplomado*, oppure di *ingeniero técnico* o di *arquitecto técnico*. I corsi «lunghi» hanno una durata di 4, 5 o – nel caso di medicina – 6 anni e conferiscono i titoli di *licenciado*, di *ingeniero* o di *arquitecto*. Infine, ci sono corsi avanzati di specializzazione o di dottorato di durata variabile che conferiscono diversi titoli e ai quali si accede possedendo un titolo di studio ottenuto in corsi di studio «lunghi». Nelle università, i corsi di maggior durata della maggior parte delle discipline sono offerti dalle *facultades*; i corsi «lunghi» in architettura, ingegneria e discipline collegate sono offerti dalle *escuelas técnicas superiores* mentre i corsi «brevis» sono offerti dalle *escuelas universitarias*. Circa due terzi degli studenti sono iscritti a corsi di studio «lunghi» e circa un terzo a corsi di studio «brevis».

Ai corsi di studio «lunghi» e a quelli «brevis» più richiesti si accede possedendo un titolo di studio di scuola secondaria, sia di tipo generale sia di tipo tecnico-professionale, frequentando con successo un anno di corso di orientamento universitario e superando un «esame di ingresso» – la *Prueba de Aptitud para Acceso a la Universidad* – che non ha lo scopo di selezionare gli studenti ma di verificare la qualità della loro preparazione scolastica e di distribuirli nei vari corsi di studio. In alcuni casi sono previste eccezioni e sono previsti specifici requisiti per l'accesso ad alcuni corsi di studio o l'ap-

plicazione del «numero chiuso» nel caso dei corsi di medicina. L'età alla quale normalmente si ottengono i requisiti per accedere all'istruzione superiore e ci si iscrive al primo anno dei corsi di studi di primo grado, universitari o non, è di 18 anni. L'età normalmente prevista per conseguire un diploma di istruzione superiore è di 21 anni per i corsi di studio «brevi» e di 22-24 anni per i corsi «lunghi».

I sistemi di istruzione superiore: sintesi

Le informazioni relative ai sistemi di istruzione superiore dei paesi partecipanti all'indagine CHEERS possono essere riassunte in una tavola sinottica (vedi Fig. 1.1). In tre paesi, Italia, Austria e Finlandia, la struttura del sistema è dominata dal settore universitario. I sistemi di altri tre paesi, Germania, Paesi Bassi e Norvegia, hanno una struttura binaria che comprende due settori separati, uno universitario e uno non universitario. Due paesi, Regno Unito e Spagna, hanno un sistema unitario. Nel Regno Unito questa struttura è il frutto dell'unificazione dei due settori precedentemente esistenti mentre quello della Spagna democratica è un sistema unitario ma internamente differenziato. Infine, il sistema di istruzione superiore francese è composto di due settori, uno universitario e uno non universitario, diversificati al loro interno. In quattro paesi, Austria, Finlandia, Norvegia e Paesi Bassi, il settore universitario comprende tra le 10 e le 20 istituzioni mentre negli altri cinque paesi comprende diverse decine di istituzioni. La struttura dei corsi di studio varia sia per il numero di livelli o di cicli previsti sia per la durata dei corsi compresi in ciascun livello. Solo in Austria e in Italia vengono offerti in grande prevalenza corsi «lunghi» di primo livello. Negli altri paesi l'offerta didattica è più differenziata.

A metà degli anni '90, prima dell'avvio del Processo di Bologna, in alcuni paesi è in corso un processo di cambiamento strutturale del sistema di istruzione superiore guidato da una o più riforme. Questi paesi sono Austria, Finlandia, Norvegia e, in parte, Spagna. In tre paesi, un cambiamento strutturale era stato realizzato negli anni precedenti l'indagine CHEERS. In Germania e nei Paesi Bassi era stato creato un nuovo settore di istruzione superiore non universitario accanto a quello universitario. Nel Regno Unito, al contrario, due settori precedentemente separati erano stati unificati. In Francia, un vero e proprio cambiamento strutturale è assente e la struttura del sistema resta in gran parte quella determinata dalle riforme del 1968. Tuttavia, il grado di differenziazione interna del sistema di istruzione superiore francese, già elevato, è cresciuto ancora negli anni precedenti l'indagine a seguito dell'introduzione di nuove istituzioni e/o di nuovi corsi. Infine, l'Italia è l'unico paese in cui un cambiamento strutturale di portata analoga a quella dei cambiamenti avvenuti negli altri non è mai stato realizzato.

Fig. 1.1. Tavola sinottica sui sistemi di istruzione superiore dei paesi partecipanti all'indagine CHEERS intorno alla metà degli anni '90

	IT	AT	FI	FR
STRUTTURA DEL SISTEMA	sistema dominato dal settore universitario	sistema dominato dal settore universitario	sistema dominato dal settore universitario	sistema con due settori diversificati al loro interno
DIMENSIONI DEL SISTEMA				
N. Istituzioni nel settore universitario	77	18	20	≈ 90
N. Istituzioni nel settore non universitario				≈ 1.400
STRUTTURA DEI CORSI DI STUDIO	prevalentemente corsi «lunghi» di 1° livello	prevalentemente corsi «lunghi» di 1° livello	prevalentemente corsi «lunghi» di 1° livello + corsi di 2° livello	a più livelli o cicli di studio posti in successione
DURATA DEI CORSI				
Corsi di 1° livello	4 - 6 anni	4 - 6 anni	5 - 7 anni	2 anni
Corsi di 2° livello o superiore		variabile	variabile	1 - 3 anni
PRINCIPALI DIPLOMI	diploma universitario; laurea; diploma di specializzazione; dottorato	Magister, Diplom- Ingenieur, Doktor	kandidatti (kandidat), lisensiatti (licentiat), tohtori (doktor)	DUT, DEUST, DEUG; License; Maîtrise; DEA, DESS; Doctorat; BTS; Diplôme
GRADO DI SELEZIONE ALL'INGRESSO	basso	basso	alto	variabile
ETÀ NORMALE DI INIZIO DEGLI STUDI	19 anni	18/19 anni	19 anni	18 anni
CAMBIAMENTO STRUTTURALE	assente	in corso	in corso	-

(continua)

Nota: dalla descrizione della struttura dei corsi sono esclusi quelli di dottorato presenti in tutti i sistemi.

Fig. 1.1. Tavola sinottica sui sistemi di istruzione superiore dei paesi partecipanti all'indagine CHEERS intorno alla metà degli anni '90 (continua)

	DE	NO	NL	UK	ES
STRUTTURA DEL SISTEMA	sistema binario	sistema binario	sistema binario	sistema unificato	sistema unitario fondato quasi interamente sulle università
DIMENSIONI DEL SISTEMA					
N. Istituzioni nel settore universitario	≈ 170	10	≈ 14	≈ 90	62
N. Istituzioni nel settore non universitario	≈ 180	28	≈ 65		
STRUTTURA DEI CORSI DI STUDIO	di 1° livello nel settore non universitario; di 1° e di 2° livello nel settore universitario	nel settore universitario a secondo delle aree disciplinari di 1° e di 2° livello oppure solo di 1° livello; nel settore non universitario di 1° livello	prevalentemente di 1° livello + corsi avanzati	a tre livelli variamente articolati al loro interno	di 1° livello «brevi» o «lunghi» + corsi avanzati o di 2° livello
DURATA DEI CORSI					
Corsi di 1° livello	4 - 6 anni	2 - 7 anni	4 - 6 anni	3 - 4 anni	3 - 6 anni
Corsi di 2° livello o superiore	variabile	variabile	variabile	1 - 3 anni	variabile
PRINCIPALI DIPLOMI	Diplom; Diplom Fh; Magister Artium; Staatsexamen; Doktorgrad; Habilitation	cand. mag.; candidatus/a; Magister Artium; Licentiatu; Doctor; hogskolekandidat	doctorandus, meester in de rechten, ingenieur; doctor; baccalaureus, ingenieur; Bachelor; Master	vari tipi di Certificate, Bachelor, Post-graduate Certificate o Diploma, Master's, PhD	diplomado, ingeniero técnico, arquitecto técnico; licenciado, ingeniero, arquitecto; diversi titoli di specializzazione o di dottorato
GRADO DI SELEZIONE ALL'INGRESSO	basso	variabile	variabile	alto	medio
ETÀ NORMALE DI INIZIO DEGLI STUDI	18/19 anni	19 anni	17/18 anni	17/18 anni	18 anni
CAMBIAMENTO STRUTTURALE	già realizzato	in corso	già realizzato	già realizzato	in parte ancora in corso

1.3. ASPETTI QUANTITATIVI DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE SUPERIORE

La grande varietà istituzionale che caratterizza i sistemi di istruzione superiore rende difficile il confronto internazionale dei loro aspetti quantitativi [Teichler 2000]. L'esistenza di differenti tipi di istituzioni di istruzione superiore, l'offerta di programmi di studio con caratteristiche differenti, la varietà dei titoli di studio che vengono rilasciati al loro completamento rendono incerta la scelta delle istituzioni e dei programmi da includere in un confronto internazionale. A questo primo problema se ne aggiungono altri due: 1) la definizione della maggior parte delle proprietà rilevanti dei sistemi di istruzione superiore – a cominciare dalla definizione stessa di cosa si debba intendere per istruzione superiore – non è univoca né tra i diversi paesi né nel tempo; perciò nelle comparazioni internazionali si corre quasi sempre il rischio di confrontare i sistemi di istruzione sulla base di proprietà che non hanno la stessa definizione; 2) non sempre gli organismi internazionali che diffondono i dati relativi ai sistemi di istruzione superiore dispongono di serie complete di dati rendendo talvolta molto difficile o impossibile il confronto internazionale.

Nell'esaminare, come si farà tra breve, alcuni dati sulla crescita e sulle dimensioni dei sistemi di istruzione superiore dei paesi partecipanti all'indagine CHEERS è utile tener conto di alcune avvertenze.

Nel 1976, allo scopo di raccogliere e rendere disponibili dati statistici confrontabili internazionalmente sui sistemi di istruzione superiore, l'UNESCO ha proposto l'*International Standard Classification of Education* (ISCED). ISCED 76 [UNESCO 1978] è alla base dei dati sull'istruzione superiore raccolti e resi disponibili dagli organismi internazionali – in particolare da OECD e da EURYDICE, l'agenzia della Commissione Europea per l'informazione sull'istruzione – all'epoca dell'indagine CHEERS. L'OECD ha, però, adottato la classificazione ISCED apportando qualche modifica per cui le cinque categorie di titoli di istruzione terziaria utilizzate nelle sue pubblicazioni non corrispondono esattamente ai livelli di istruzione previsti da ISCED 76¹.

Dal canto suo EURYDICE, considerate le differenze esistenti nella codifica dei dati relativi all'istruzione superiore, preferisce presentare dati aggregati che raggruppano i tre livelli di istruzione superiore previsti da ISCED 76 in un'unica categoria.

Negli anni '90, al fine di sanare i difetti di ISCED 76, UNESCO e OECD

¹ Le cinque categorie sono: 1) titoli di istruzione terziaria non universitaria; 2) titoli universitari di primo livello conseguiti frequentando un corso di studi della durata teorica normale di 4 anni o inferiore; 3) titoli universitari di primo livello conseguiti frequentando un corso di studi della durata teorica normale superiore ai 4 anni; 4) titoli universitari di secondo livello, a livello di *Master*; 5) titoli avanzati di ricerca a livello di dottorato di ricerca [CERI-OECD 1997, 326].

svolgono un'intensa attività di revisione della classificazione che porta all'adozione, nel 1997, di una nuova versione di ISCED. ISCED 97 si basa su criteri diversi di quelli utilizzati per costruire ISCED 76 e prevede due soli livelli di istruzione superiore invece di tre [UNESCO 1997; OECD 1999]. Di conseguenza, i dati OECD relativi all'istruzione superiore pubblicati a partire dal 1998 non sono direttamente comparabili con quelli resi disponibili nei vent'anni precedenti.

Gli indicatori proposti per confrontare le dimensioni dei sistemi di istruzione si basano sul numero assoluto di coloro che studiano e che si diplomano oppure – per tener conto della relazione tra la dimensione di questi gruppi e la dimensione della popolazione – sul rapporto tra questi e i rispettivi gruppi di età. Nella comparazione internazionale, questi indicatori presentano numerosi inconvenienti.

Un primo problema riguarda la definizione di istruzione superiore. Essa varia di paese in paese e quella adottata a livello nazionale può non coincidere con la definizione adottata dagli organismi internazionali o soprannazionali che raccolgono e diffondono statistiche e altre informazioni in questo campo.

In alcuni paesi, si traccia una distinzione tra istruzione superiore e altre attività di istruzione post-secondaria o terziaria che non sono ritenute far parte della prima. Le agenzie internazionali che raccolgono le statistiche in questo campo, tuttavia, sono inclini a includere nella presentazione dei dati relativi all'istruzione superiore – spesso dietro pressione dei governi nazionali – anche i corsi e le istituzioni a livello post-secondario che a livello nazionale sono considerati non facenti parte dell'istruzione superiore [EURYDICE 1997, 77; CERI-OECD 1997, 389-402].

Per distinguere tra istruzione superiore e altri tipi di istruzione post-secondaria o terziaria, si è proposto di ricorrere alla durata dei programmi di studio. Ma la durata dei programmi può rivelarsi un criterio non univoco per operare tale distinzione. La raccomandazione dell'Unione Europea del 1988, poi ripresa nella Dichiarazione di Bologna, di considerare programmi di studio di istruzione superiore solo i programmi della durata minima di tre anni può risultare insoddisfacente nel realizzare un confronto internazionale perché, come si è visto, esistono corsi di studio biennali, come quelli offerti dagli *Institutes universitaires de technologie* (IUT), che rilasciano titoli, come il *Diplôme universitaire de technologie* (DUT), che sono considerati di istruzione superiore e hanno incontrato il favore del mercato del lavoro al pari di titoli triennali.

In molti paesi, si distingue – all'interno dell'istruzione superiore – tra istruzione universitaria e istruzione non universitaria. Questa distinzione, però, è tracciata a livello nazionale in base a criteri che possono non corrispondere a quelli utilizzati dagli organismi internazionali. OECD, p. es., in-

clude nell'istruzione universitaria alcuni corsi e istituzioni appartenenti al settore non universitario del sistema di istruzione superiore come avviene con i corsi delle *Fachhochschulen* tedesche [CERI-OECD 1997, 392].

La distinzione tra i due settori, inoltre, si fonda su criteri che variano di paese in paese e, in alcuni casi, si è fatta nel tempo sempre più indefinita e incerta. Come si è visto nei paragrafi precedenti, in alcuni paesi, la distinzione si basa sul tipo di istituzione di istruzione superiore e sul tipo di programmi offerti o sul loro livello, in altri su una sola di queste caratteristiche, in altri ancora la distinzione è ormai difficilmente avvertibile o è stata superata da riforme più o meno recenti. In alcuni casi, la distinzione si basa o si è basata sull'applicazione in direzioni opposte degli stessi criteri. In Germania, nei Paesi Bassi e nel Regno Unito, l'esistenza di un settore non universitario dipende, o è dipesa, dall'istituzione di nuove istituzioni di istruzione superiore maggiormente orientate alla formazione professionale, meno impegnative in termini di studio, meno prestigiose e maggiormente distribuite sul territorio, che richiedevano requisiti di ammissione meno selettivi e offrivano, spesso, corsi di breve durata. In Francia, al contrario, il settore non universitario comprende istituzioni orientate, sì, alla formazione professionale ma molto impegnative, alcune di grande prestigio, che applicano criteri assai severi di ammissione e offrono corsi di studio lunghi.

Anche il riferimento al tipo di riconoscimento o di titolo rilasciato al completamento degli studi non è un criterio univoco per distinguere tra settore universitario e settore non universitario. Infatti, accanto a casi in cui titoli di un certo tipo sono rilasciati da un unico tipo di istituzione, ne esistono altri in cui istituzioni di tipo diverso, eventualmente appartenenti a settori distinti del sistema di istruzione superiore, possono rilasciare riconoscimenti e titoli dello stesso tipo [Johnston e Little, in corso di pubblicazione].

Un secondo problema riguarda gli indicatori basati sul numero di diplomati o sulla proporzione di diplomati sul totale. Nei confronti internazionali, il riferimento al possesso di un titolo o di un diploma può essere fuorviante perché nei paesi i cui sistemi di istruzione superiore sono organizzati per cicli successivi di studi al termine dei quali viene conferito un diploma, c'è una quota consistente di persone che ha conseguito, o che consegnerà, più di un diploma nel corso dei propri studi. Può, così, accadere che si considerino come diplomati studenti che non hanno conseguito un titolo finale di studio ma semplicemente un diploma intermedio. Oppure può accadere che, contando in un determinato gruppo di età i diplomi rilasciati, risulti una percentuale di persone in possesso di un titolo di studio superiore più alta in un paese che in un altro semplicemente perché nel primo ci sono persone che a quell'età hanno conseguito più di un diploma.

Un terzo problema, infine, riguarda la definizione di «gruppo d'età» a cui fare riferimento nel rapportare un particolare gruppo di studenti o di di-

plomati alla popolazione. La maggior parte delle statistiche disponibili fino al 1998 riporta il rapporto tra studenti o diplomati e il rispettivo gruppo di età in modo da poter confrontare la dimensione del gruppo in questione a quella di un sotto gruppo della popolazione del paese. La determinazione dell'età «corrispondente» è, però, problematica. Infatti, si tende a considerare l'età corrispondente come l'età «tipica» o «normale» o «giusta» in cui si realizza un certo evento. Nell'ipotesi che intercorra un breve intervallo di tempo tra il momento in cui si termina la scuola secondaria e quello in cui si inizia un corso di studi superiori, l'età «normale» di inizio dell'istruzione superiore coincide in pratica con quella alla quale normalmente si consegue il diploma di scuola secondaria. Nell'ipotesi che la durata effettiva degli studi superiori coincida con quella prevista normalmente o per legge, l'età «normale» in cui si consegue un diploma superiore viene calcolata aggiungendo all'età «normale» di inizio degli studi la durata del corso o dei corsi seguiti. Queste ipotesi, tuttavia, risultano sempre più irrealistiche per diversi motivi: la tendenza a prolungare gli studi superiori, la tendenza a posticipare l'iscrizione ai corsi di istruzione superiore una volta conclusi quelli secondari, l'ingresso nell'istruzione superiore di un crescente numero di studenti adulti. Per questo, la validità di indicatori di questo tipo è stata messa in discussione ed essi sono stati abbandonati.

Nei vent'anni precedenti al periodo di riferimento dell'indagine CHEERS, le dimensioni di tutti i sistemi di istruzione superiore dei paesi considerati sono cresciute. Tra il 1975 e il 1994, i sistemi di istruzione superiore di Germania e Paesi Bassi sono cresciuti in termini di studenti iscritti tra 1 volta e mezza e 2, quelli di Italia, Francia di 2 volte, quelli di Finlandia, Austria e Regno Unito tra le 2 volte e le 2 volte e mezzo, e quello spagnolo di quasi 3 volte [EURYDICE 1997, 88-89]². Nel 1995, i sistemi di istruzione superiore di maggiori dimensioni in termini assoluti sono quelli dei grandi paesi; in ordine decrescente: Germania, Francia, Regno Unito, Italia e Spagna (vedi Tab. 1.1). Rispetto alla popolazione totale del paese, invece, i sistemi di Finlandia, Norvegia, Spagna e Francia sono più grandi degli altri. Prendendo in considerazione, al posto della popolazione totale, quella di età tra i 5 e i 29 anni, che comprende le persone che devono partecipare o «normalmente» partecipano all'istruzione di ogni grado, le cose non cambiano molto. Le dimensioni del sistema di istruzione superiore italiano sono molto vicine alla media dei nove paesi considerati. I paesi in cui il sistema di istruzione superiore ha un peso maggiore restano quelli nordici e quelli in cui ha un peso minore restano Austria e Germania.

La Tab. 1.1 riporta pure alcuni indicatori basati sul rapporto tra studenti e popolazione del gruppo d'età corrispondente. Mancando il dato sull'Italia, però, il confronto che più ci interessa non è possibile. La tabella

² Il dato sulla Norvegia non è riportato.

comunque offre alcune informazioni sulla proporzione di persone che si iscrivono per la prima volta all'istruzione superiore in un determinato gruppo di età e sulle coorti di età in cui la partecipazione all'istruzione superiore è maggiore.

L'OECD mette a disposizione due misure del prodotto dei sistemi di istruzione, cioè delle persone che completano gli studi superiori ottenendo un titolo di studio, in un anno di riferimento. La prima misura – il tasso di conseguimento dei diplomi – si ottiene dividendo il numero dei diplomati dell'istruzione terziaria per la popolazione che si trova nell'età in cui, secondo l'indicazione fornita da ciascun paese, avviene normalmente il conseguimento del diploma. Siccome in molti paesi i diplomati si distribuiscono su un ampio arco di età, per ottenere un indicatore più preciso del prodotto dei sistemi di istruzione terziaria, OECD propone una seconda misura – il tasso netto di conseguimento dei diplomi – che tiene conto della dispersione dell'età al conseguimento del diploma. Questo secondo tasso è calcolato come la somma dei tassi di conseguimento dei diplomi per ogni singolo anno di età. OECD suggerisce di interpretare il tasso netto come la percentuale di persone che, all'interno di un gruppo virtuale, hanno ottenuto un titolo di studio di livello terziario indipendentemente da cambiamenti nelle dimensioni della popolazione o dell'età normale di conseguimento.

Secondo la prima misura, nel 1995 il paese che ha prodotto più diplomati è la Norvegia con l'80% di persone che, all'età giusta, hanno conseguito un titolo di studio di istruzione terziaria. Seguono il Regno Unito (60%) e la Finlandia (45%). Il paese che ha prodotto meno diplomati è l'Austria con circa il 15%, seguita da Italia e Paesi Bassi con il 20%. In una posizione intermedia si trovano Germania (circa il 30%) e Spagna (circa il 25%) mentre non sono disponibili i dati per la Francia (vedi Tab. 1.2).

Questo dato, tuttavia, può risentire del diverso comportamento degli studenti dei vari paesi, p. es. può dipendere dalla quota degli studenti che conseguono il titolo «fuori corso», cioè più tardi del previsto, e della maggiore o minore presenza di particolari gruppi di diplomati, p. es. i diplomati adulti, che non ottengono il titolo all'età «giusta». Per questo è utile ricorrere alla seconda misura. In base a questa, nel 1995, il paese che ha prodotto più diplomati – indipendentemente dall'età in cui hanno conseguito il titolo – è il Regno Unito con circa il 40%, seguito da Paesi Bassi e Norvegia (circa il 30%). I paesi che hanno prodotto meno diplomati sono Austria e Italia (circa il 10%). Finlandia e Spagna si trovano in posizione intermedia (circa il 20%) mentre non sono disponibili i dati per Francia e Germania.

Siccome la proporzione di diplomati per gruppi d'età può includere persone che hanno ottenuto più di un diploma, per ottenere un'informazione più precisa sul prodotto dei sistemi di istruzione è possibile fare riferimento al numero di persone di circa 30 anni che hanno completato l'istruzione terziaria in ciascun paese. Sulla base dei dati delle indagini sulle forze

di lavoro, OECD ed EURYDICE forniscono le percentuali di persone che hanno completato l'istruzione terziaria o hanno conseguito un titolo di istruzione superiore per gruppi di età. Risulta così possibile conoscere la percentuale di persone in possesso di un'istruzione superiore o terziaria nella fascia di età che generalmente comprende chi ha appena concluso gli studi, confrontare il livello di istruzione dei più giovani con quello della popolazione attiva e con quello dei gruppi di età che con maggior probabilità comprendono i loro genitori.

Nel 1995, il paese che nella popolazione di età compresa tra i 25 e i 34 anni – quella in cui sono compresi i neodiplomati più giovani – ha la percentuale più alta di persone che hanno completato l'istruzione terziaria è la Norvegia con poco più del 30%. In Germania, Regno Unito, Finlandia, Paesi Bassi, Francia e Spagna, questa percentuale oscilla tra il 20 e il 30%. In Austria e in Italia è meno del 10% (vedi Tab. 1.3). Se si prende in considerazione una fascia d'età più ristretta, la posizione dei paesi dove ci si diploma più tardi migliora leggermente mentre quella dei paesi dove più spesso si ottiene il titolo prima dei 30 anni peggiora leggermente. Il risultato non cambia per Austria e Italia che rimangono in coda alla graduatoria.

I dati tratti dalle indagini sulle forze di lavoro permettono di confrontare la situazione dei più giovani – che rispecchia i mutamenti più recenti dei sistemi di istruzione superiore – con quella della popolazione attiva che rispecchia grosso modo la struttura e i tempi di sviluppo dell'istruzione superiore di massa nei diversi paesi. I paesi in cui l'istruzione superiore di massa si è affermata prima e/o il sistema di istruzione superiore si è maggiormente diversificato nel tempo, fanno registrare percentuali più alte di persone con un livello d'istruzione superiore. Austria e Italia rimangono i paesi che a metà degli anni '90 hanno meno persone con un'istruzione di livello superiore di tutti gli altri.

Infine, i dati permettono di confrontare il livello di istruzione della generazione dei figli con quello della generazione dei loro genitori. La differenza tra le due generazioni è più forte nei paesi in cui tra i genitori c'erano meno persone con un'istruzione superiore: Spagna, Francia, Austria e Italia. Tuttavia, la situazione di questi quattro paesi è differente. In Spagna, nella generazione dei figli ci sono persone con un livello di istruzione superiore più di quattro volte tanto che nella generazione dei genitori, in Francia quasi tre volte tanto, in Austria poco più di due volte tanto e in Italia due volte tanto. Inoltre, in Spagna e in Francia l'espansione del sistema di istruzione superiore e la sua trasformazione nel tempo hanno portato a un livello di istruzione superiore dei più giovani pari o superiore a quello degli altri paesi partecipanti all'indagine CHEERS mentre ciò non è accaduto in Austria e in Italia dove, fino agli anni '90, i sistemi di istruzione superiore hanno mostrato, nonostante la loro crescita, un grado di resistenza al cam-

biamento strutturale molto maggiore.

A metà degli anni '90, la situazione italiana rispetto a quella degli altri paesi appare sufficientemente chiara [Moscato e Rostan 2000]. Nei 20-25 anni precedenti, il sistema di istruzione superiore italiano è cresciuto: più di quello tedesco, come quello francese, meno di quello britannico. A differenza di ciò che è avvenuto negli altri paesi europei, però, l'espansione non è stata accompagnata da un cambiamento strutturale. Nella maggior parte degli altri paesi, infatti, la crescita dimensionale del sistema ha comportato l'avvio di un processo di trasformazione che ha avuto vari esiti: la creazione di due settori di istruzione superiore distinti, l'ulteriore differenziazione di un sistema già suddiviso in diversi settori di istruzione, la creazione di due settori che sono stati successivamente riuniti in un sistema unitario ma internamente differenziato, la creazione dopo un cambiamento di regime politico di un nuovo sistema universitario unitario ma differenziato al suo interno. Anche in Finlandia e in Austria – due paesi caratterizzati come il nostro dalla predominanza del settore universitario nell'istruzione superiore – all'inizio degli anni '90 si realizza una serie di riforme che portano alla creazione di sistemi binari.

In Italia, solo alla fine degli anni '90 si avvia un processo di cambiamento strutturale. L'assenza di una trasformazione di portata analoga a quella che si era realizzata nei trent'anni precedenti nella maggior parte degli altri paesi non è senza conseguenze. Nel giro di una generazione, in Italia la percentuale di laureati sulla popolazione è raddoppiata. A metà degli anni '90, nella generazione dei genitori i laureati sono il 4% mentre in quella dei figli sono l'8%. Tuttavia, in Italia le persone in possesso di un titolo di studio di istruzione superiore restano molto poche. Negli altri paesi partecipanti all'indagine CHEERS, Austria esclusa, sia in quelli in cui la percentuale di persone dotate di un livello di istruzione superiore nella generazione dei padri è più alta sia in quelli in cui, come in Italia, è più bassa, la percentuale di persone in possesso di un titolo di istruzione superiore nella generazione dei figli è sempre superiore al 20% mentre nel nostro Paese resta inferiore al 10%. A metà degli anni '90, l'Italia è il paese con l'istruzione superiore meno differenziata e il paese con la quota più bassa di popolazione, anche giovane, dotata di istruzione superiore.

1.4. I PROCESSI DI TRASFORMAZIONE DELLE OCCUPAZIONI E DEL LAVORO NEGLI ANNI '90

I principali fattori della trasformazione delle occupazioni e del lavoro in atto negli anni '90 sono tre: 1) la ricerca e l'introduzione di modelli di organizzazione produttiva basati sulla flessibilità, cioè sul rapido riadattamento

dei fattori produttivi per cogliere le opportunità offerte dall'innovazione tecnologica e da mercati sempre più segmentati e instabili; 2) l'innovazione tecnologica e l'introduzione di nuove tecnologie; 3) l'espansione delle funzioni di riproduzione sociale e il grado in cui tali funzioni sono svolte dalle famiglie o da agenzie pubbliche o private specializzate [Reyneri 1996; 2002; Trigilia 1998].

La ricerca di nuovi modi di produrre e di maggiore flessibilità nell'uso dei fattori produttivi – imposta dall'industrializzazione dei paesi in via di sviluppo, dalla maggiore estensione e apertura dei mercati, dall'intensificazione della concorrenza, dall'aumento dei redditi delle famiglie nei paesi sviluppati e dalla crescente sofisticazione e diversificazione dei gusti dei consumatori – produce una trasformazione delle occupazioni e del lavoro almeno sotto tre aspetti.

In primo luogo – anche grazie alla disponibilità di nuove tecnologie – si affermano modelli organizzativi basati sull'integrazione di progettazione, produzione e commercializzazione, sulla rapida circolazione delle informazioni all'interno e all'esterno dell'impresa, su variazioni rapide e continue dei volumi e delle caratteristiche dei prodotti. Ciò comporta la ricerca di una maggiore flessibilità interna, od organizzativa, attraverso la richiesta di una maggiore polivalenza professionale della forza lavoro e la sua riqualificazione, un mutamento delle condizioni di lavoro, la richiesta di un forte coinvolgimento nei fini aziendali. Nei processi produttivi cresce l'importanza di alcune funzioni, p. es. i servizi finanziari, i trasporti e la logistica, la commercializzazione, l'assistenza tecnica, la ricerca e la formazione. Anche la gerarchia all'interno dell'impresa è soggetta a cambiamenti: aumentano le posizioni intermedie, si riduce la distanza tra posizioni di vertice e posizioni intermedie, ecc. L'intensificazione della divisione organizzativa del lavoro e l'aumento della specializzazione organizzativa pongono le condizioni per la realizzazione di processi di esternalizzazione che portano alla creazione di nuove imprese di servizi accelerando il processo di terziarizzazione delle economie europee e contribuendo in modo significativo alla crescita dell'occupazione nel settore dei servizi per le imprese.

In secondo luogo, la ricerca di una maggiore flessibilità esterna, o numerica, comporta una trasformazione dei rapporti di lavoro alle dipendenze e anche una trasformazione del lavoro indipendente. Sono modificati i vincoli che regolano i licenziamenti e le assunzioni e cresce il ricorso a rapporti di lavoro diversi da quello standard, cioè privi di almeno una delle seguenti caratteristiche: subordinazione a un solo imprenditore, integrazione in una organizzazione produttiva, contratto di assunzione a tempo indeterminato, impegno a tempo pieno, protezione legislativa o contrattuale contro il rischio di perdere il lavoro. Inoltre, si affidano più frequentemente fasi o funzioni del ciclo produttivo all'esterno tramite contratti di vario tipo come

la collaborazione o la consulenza, quando non si passa direttamente a forme di flessibilità informale e non istituzionalizzata come il lavoro nero. La crescita dei lavori «atipici», rapporti di lavoro a tempo-parziale, a tempo determinato, ecc., comporta una precarizzazione dei rapporti di lavoro ma innesca o accelera pure il processo di professionalizzazione del lavoro. Si affermano attività lavorative che non dipendono dall'organizzazione aziendale e godono di una certa autonomia sul mercato del lavoro. Inoltre, accanto alle libere professioni tradizionali sorgono nuove figure professionali e nuove professioni con loro caratteristiche specifiche. La ricerca di una maggiore flessibilità esterna contribuisce a sfumare la distinzione tra lavoro dipendente e lavoro indipendente – p. es. attraverso la crescita di lavoratori indipendenti ma senza salariati e con scarsa autonomia – e alimenta la crescita di micro imprese rendendo più eterogeneo il campo del lavoro indipendente.

In terzo luogo, l'affermazione di nuovi processi produttivi e di nuove forme più flessibili di organizzazione della produzione comporta una modifica delle competenze richieste ai lavoratori e l'accentuazione dell'importanza di alcune loro caratteristiche personali rispetto ad altre. Con l'affermarsi di nuovi modelli organizzativi, cresce l'importanza di alcune competenze operative, come quelle relative al trattamento e all'elaborazione dei dati, alla risoluzione dei problemi, all'astrazione e alla rappresentazione mentale dei processi produttivi, e di competenze o risorse tecnico-specialistiche. Diventano più importanti le competenze, o le risorse, gestionali e sociali, come la capacità di operare in base a regole scritte e non, di lavorare in gruppo, di assumere responsabilità, di coinvolgere se stessi negli obiettivi da perseguire oltre i compiti specifici, di manipolare i rapporti interpersonali all'interno e all'esterno dell'organizzazione, e la disponibilità a identificarsi nelle attività svolte. Infine, le nuove forme flessibili di organizzazione produttiva accentuano l'importanza dell'affidabilità dei lavoratori che deriva dalla loro appartenenza a determinate reti sociali fondate sul prestigio professionale o personale. Affidabilità e appartenenza risultano essenziali nello svolgimento di compiti in cui la fiducia gioca un ruolo molto importante.

L'innovazione tecnologica e l'introduzione di nuove tecnologie nei processi produttivi – sviluppo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione ma non solo – provoca una trasformazione delle occupazioni e del lavoro a diversi livelli. L'innovazione tecnologica e le attività di ricerca e sviluppo accrescono sempre più l'importanza della conoscenza quale fattore produttivo e, quindi, delle occupazioni caratterizzate da alti livelli di istruzione e di qualificazione. Inoltre, l'introduzione di nuove tecnologie trasforma modelli organizzativi e ruoli lavorativi. Anche se gli effetti dell'introduzione di nuove tecnologie – in particolare l'informatica – sono mediati da, e combinati con, fattori culturali, sociali, politici, economici e istituzionali, si può pensare che, da un lato, l'applicazione delle nuove tecnolo-

gie alla produzione crei nuove professioni e, dall'altro, che essa trasformi le professioni tradizionali. Le nuove tecnologie comportano la diffusione di impianti e di sistemi produttivi utilizzabili in settori anche molto diversi tra loro che richiedono ai lavoratori prestazioni simili che si fondano su competenze generali e sulla capacità di gestire e combinare risorse piuttosto che sull'esperienza. Emergono, così, grandi aree professionali definite dalle funzioni svolte e dal livello piuttosto che dal settore merceologico o dalla tecnologia: p. es. fabbricazione, trattamento dei dati, gestione e amministrazione, ricerca e sviluppo, ingegneria e manutenzione, vendite, finanza, alta direzione. Si rompe il nesso tra attività lavorativa e settore merceologico e si facilita la mobilità orizzontale.

La crescente terziarizzazione delle economie dei paesi europei non riguarda solo i servizi per le imprese ma anche i servizi per le persone. Maggiore complessità sociale, crescita economica, cambiamento tecnologico, allungamento della vita, riduzione del tempo di lavoro a favore del tempo libero, producono nuovi modelli culturali, nuovi stili di vita e di consumo, nuovi bisogni, che concorrono a formare la domanda di servizi per le persone.

Questa domanda può essere soddisfatta attraverso l'auto produzione di servizi all'interno della famiglia, con l'eventuale concorso dell'associazionismo volontario, oppure tramite l'offerta di servizi finali da parte di agenzie pubbliche o di imprese private. Il volume e la composizione dell'occupazione nel settore dei servizi finali, perciò, non dipendono soltanto dall'ampiezza e dalle caratteristiche della domanda di servizi per le persone ma anche da altri fattori: il grado in cui tali servizi sono auto prodotti dalle famiglie e da associazioni volontarie oppure sono forniti da agenzie esterne specializzate; il grado in cui questi servizi sono prodotti da imprese private per il mercato oppure forniti gratuitamente o a prezzi non di mercato attraverso l'intervento pubblico finanziato dal prelievo fiscale o contributivo ed eventualmente, di nuovo, da associazioni volontarie con scopi solidaristici.

In questo quadro, particolare importanza assumono le caratteristiche delle politiche sociali seguite dallo Stato perché politiche che privilegiano i trasferimenti alle famiglie oppure l'offerta di servizi collettivi hanno un impatto diverso sull'occupazione nel settore dei servizi per le persone. Le caratteristiche dell'occupazione e del lavoro, e la loro trasformazione, in settori diversi come la sanità, l'istruzione, i servizi sociali, la sicurezza, la giustizia, la previdenza, la distribuzione commerciale, la ristorazione, il divertimento, il turismo e l'informazione, dipendono, quindi, da fattori comuni, o per lo meno simili, in tutti i paesi europei – come la crescita economica, il cambiamento tecnologico, l'allungamento della vita – e da fattori specifici a ciascun paese come la natura del *welfare state*, l'assetto delle relazioni indu-

striali o i modelli di famiglia prevalenti.

Secondo gli estensori del progetto nel cui ambito è stata realizzata l'indagine CHEERS [Teichler *et al* 1997; Teichler 1999a], tra le trasformazioni in atto negli anni '90 è possibile individuare un insieme di fattori che con maggiore probabilità influenzano l'occupazione e il lavoro dei laureati europei in termini di creazione di nuove occupazioni, condizione occupazionale e condizioni di lavoro, competenze richieste, grado in cui l'occupazione è appropriata agli studi compiuti, incontro tra domanda e offerta di lavoro laureato, transizione dallo studio al lavoro e carriera iniziale dei laureati. Questi fattori sono: l'innovazione tecnologica e l'introduzione di nuove tecnologie, la crescente importanza della conoscenza nella società e nell'economia (*knowledge economy* e *knowledge society*), l'introduzione di nuovi modelli di organizzazione produttiva con i connessi processi di «flessibilizzazione» e di «precarizzazione» dei rapporti di lavoro, la terziarizzazione delle economie più sviluppate, la crescente «professionalizzazione» delle occupazioni, la persistenza di differenze territoriali di sviluppo all'interno di ciascun paese e tra paesi, l'intensificarsi e allargarsi del processo di integrazione europea, l'internazionalizzazione del mercato del lavoro laureato.

Questi fattori hanno un impatto diverso sull'occupazione e il lavoro dei laureati a secondo delle caratteristiche di funzionamento del mercato del lavoro in ciascun paese e della congiuntura economica. Mentre si ritiene possibile trovare un accordo sui processi che con maggiore probabilità influenzano l'occupazione e il lavoro dei laureati europei, si sottolinea che c'è meno consenso sulle loro conseguenze [Teichler 1999a; 1999b].

L'innovazione tecnologica e il crescente peso della conoscenza come fattore produttivo accrescono la domanda di forza lavoro altamente istruita e qualificata, creano nuovi campi di specializzazione e, quindi, comportano la formazione di nuove professioni o di nuovi compiti lavorativi che richiedono conoscenze e competenze tecniche e scientifiche, spesso specializzate. Tuttavia, anche la rapida obsolescenza delle conoscenze e delle tecnologie correnti, può influire sulle caratteristiche dell'occupazione e del lavoro dei laureati perché può comportare la scomparsa o la trasformazione di occupazioni o di compiti lavorativi esistenti e perché richiede il possesso di conoscenze e competenze più generali e meno specializzate. L'introduzione di nuove tecnologie – soprattutto per il trattamento delle informazioni – oltre a creare nuove occupazioni o nuove professioni adatte ai laureati provoca una trasformazione di quelle tradizionali, comprese le «libere professioni». In particolare, la diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione rende il possesso di un bagaglio minimo di conoscenze e competenze informatiche un requisito necessario allo svolgimento di occupazioni e professioni in campi diversi per tutti i laureati.

L'importanza della conoscenza non cresce solo come fattore produttivo. Se l'individuazione di una tendenza alla formazione non solo di

un'economia della conoscenza ma anche di una società della conoscenza è corretta [Teichler 1991; 2002a], la domanda di conoscenza non si limita alla produzione ma investe sfere diverse della vita. La generale tendenza a un aumento dell'importanza della conoscenza e della domanda di conoscenza – oltre a contribuire a spiegare la domanda sociale di istruzione superiore o terziaria – suggerisce l'esistenza di una crescita delle occupazioni e delle professioni collegate alla produzione e distribuzione dell'informazione, alla selezione delle informazioni, alla produzione e diffusione di conoscenze.

Anche altre trasformazioni generali hanno un impatto sull'occupazione e i lavoro dei laureati. La ricerca e l'introduzione di nuove forme di organizzazione della produzione e della distribuzione di beni e servizi influenza l'occupazione e il lavoro dei laureati in due modi. Da un lato, nel corso degli anni '90, la diffusione di rapporti di lavoro non standard ha coinvolto anche i laureati, soprattutto nella fase iniziale della loro carriera. Le interpretazioni di questo fenomeno, però, sono contrastanti: si va verso un'estensione del lavoro precario anche tra chi possiede un titolo di studio di istruzione superiore o si tratta di una nuova fase di professionalizzazione di occupazioni qualificate? Il lavoro non standard è destinato a essere una caratteristica permanente dell'esperienza professionale dei laureati o solo temporanea, soprattutto nella fase iniziale della loro carriera? Dall'altro, l'introduzione di nuovi modelli organizzativi può comportare la richiesta da parte delle imprese di nuove competenze, soprattutto relazionali e comunicative, e ciò può implicare dei cambiamenti nei curricula di studio e nell'organizzazione della didattica nell'istruzione superiore.

In tutti i paesi sviluppati, la crescita dell'occupazione si deve alle attività terziarie e ciò vale in special modo per l'occupazione dei laureati. I processi di terziarizzazione e le loro caratteristiche hanno, quindi, un impatto molto rilevante sull'occupazione e il lavoro dei laureati. Negli anni '90, come si è detto, alcuni processi sembrano essere più importanti di altri: da un lato, l'espansione di alcune funzioni aziendali e dei servizi alle imprese; dall'altro, le politiche di *welfare* degli stati europei soprattutto in campi tradizionalmente importanti per l'occupazione dei laureati come l'istruzione, la sanità e i servizi sociali.

Le libere professioni «tradizionali» continuano a rappresentare uno sbocco occupazionale riservato nella maggior parte dei casi ai laureati. Accanto a esse cresce, però, il numero di altre professioni «regolamentate» che possono o meno richiedere il possesso di un titolo di studio di istruzione superiore³. La regolamentazione delle professioni il cui accesso è riservato ai laureati è diversa nei paesi europei. Può, infatti, accadere che: 1) il titolo di studio goda di un riconoscimento pubblico come requisito sufficiente per la pratica professionale, abbia cioè «effetti civili»; 2) si richieda per accedere

³ Per l'Italia, vedi Chiesi [1997].

a una professione un periodo di tirocinio o praticantato post-laurea e/o il superamento di un esame o di un concorso; 3) il grado di controllo esercitato dagli ordini professionali sull'accesso alla professione sia più o meno alto [Teichler 1996].

Se al termine «professioni» viene assegnato un significato più ampio di quello di professione regolamentata o di libera professione [Brennan, Kogan e Teichler 1996b], è possibile affrontare alcuni altri temi rilevanti per lo studio del rapporto tra istruzione superiore e occupazione dei laureati. Il primo è quello del ruolo che le élite professionali – intese come gruppi che hanno acquisito le competenze cognitive e le conoscenze sistematiche richieste per lo svolgimento di alcuni compiti lavorativi altamente qualificati – giocano nella società e nell'economia della conoscenza. Il secondo è quello delle «nuove professioni» – legate al processo di professionalizzazione delle occupazioni – che combinano almeno alcune caratteristiche delle libere professioni – sapere scientifico, codici di comportamento, reputazione, autonomia e discrezionalità, curriculum di studi formalizzato, cooptazione in una comunità di pari – con l'inserimento più o meno temporaneo nella gerarchia aziendale.

Le differenze territoriali di sviluppo tra i paesi europei e al loro interno sono rilevanti nello studio del rapporto tra istruzione superiore e occupazione dei laureati per diversi motivi. In primo luogo, i laureati hanno un peso diverso nei rispettivi mercati del lavoro nazionali a causa della diversa proporzione di laureati sulla popolazione attiva e sulla forza di lavoro. In secondo luogo, in molti paesi europei – a cominciare dal nostro – ci sono profonde differenze interne mentre in altri le differenze territoriali sono meno rilevanti. Laddove esistono, le differenze territoriali possono influire notevolmente sulle opportunità occupazionali dei laureati [Moscati e Pugliese 1996]; inoltre, nei paesi caratterizzati da marcate differenze territoriali, si pone il problema del grado in cui l'istruzione superiore nelle regioni svantaggiate contribuisce a contrastare le tendenze in atto e a favorire lo sviluppo oppure a rinforzare gli squilibri esistenti. Ciò può accadere a causa di una qualità inferiore dell'istruzione e della ricerca nelle regioni svantaggiate o dell'attrazione esercitata dalle regioni più sviluppate sui laureati delle regioni svantaggiate. In tutti i paesi, comunque, si pone il problema delle relazioni tra istituzioni di istruzione superiore e territorio. In particolare, le istituzioni di istruzione superiore possono essere più o meno legate al territorio di insediamento e possono operare fornendo forza lavoro qualificata per il mercato regionale, per quello nazionale o, addirittura, per quello globale.

Infine, anche il processo di integrazione europea influenza il rapporto tra istruzione superiore e occupazione dei laureati. Sin dal 1987, la Comunità Europea ha promosso la cooperazione tra le istituzioni di istruzione superiore dei paesi europei al fine di accrescere la mobilità internazionale degli

studenti e lo sviluppo di percorsi di studio con un respiro europeo. Ciò dovrebbe rafforzare la dimensione europea dell'istruzione superiore e contribuire a preparare i laureati dei diversi paesi a occupare posizioni lavorative che sempre di più richiedono il possesso di competenze «europee»: conoscenza delle lingue straniere, conoscenza delle istituzioni europee e di quelle nazionali di altri paesi, conoscenza dei regolamenti e delle organizzazioni internazionali, capacità di cooperare con persone e istituzioni di altri paesi, capacità di operare nell'ambito di mercati che hanno un'ampiezza continentale se non globale.

Negli anni '90, il numero di laureati che lavorano all'estero in altri paesi europei è ancora limitato e molti imprenditori sono ancora piuttosto riluttanti nell'assumere laureati di altri paesi. Tuttavia, molti ritengono che tale numero sia destinato a crescere e si può affermare che è più probabile che gli studenti che scelgono di inserire la dimensione internazionale nel loro curriculum di studio siano quelli più mobili a livello internazionale dopo il conseguimento del titolo [Maiworm e Teichler 1996; MURST/Osservatorio Statistico dell'Università degli Studi di Bologna 2001]. Questi processi di apertura e di integrazione dell'istruzione superiore e dell'occupazione e del lavoro dei laureati a livello sovra nazionale non si limitano, però, al solo contesto europeo e, secondo alcuni, possono essere inseriti in un più ampio processo di internazionalizzazione e di globalizzazione [Scott 1998; Enders e Fulton 2002].

1.5. ALCUNE CARATTERISTICHE STRUTTURALI E CONGIUNTURALI DELLE ECONOMIE DEI NOVE PAESI CHEERS

Le caratteristiche dell'occupazione e del lavoro dei laureati dipendono, come si è appena visto, sia da fattori strutturali sia da fattori congiunturali. Nel prenderli in considerazione, è utile rivolgere l'attenzione, da un lato, alle economie dei paesi partecipanti all'indagine e, dall'altro, al gruppo di persone che per età è più simile a quello degli intervistati.

Per descrivere, anche se in modo sommario, le caratteristiche strutturali delle economie dei paesi partecipanti all'indagine, si può ricorrere a cinque indicatori: 1) il tasso di occupazione come indicatore della quantità di posti di lavoro che un sistema economico è in grado di creare; 2) gli addetti all'industria – industria manifatturiera, produzione di energia, costruzioni – come indicatore del grado di industrializzazione dell'economia di un paese; 3) gli addetti alle grandi imprese manifatturiere come indicatore dell'esistenza di una struttura produttiva favorevole all'occupazione di persone dotate di istruzione superiore; 4) gli addetti al settore dei servizi – suddivisi

in servizi alle imprese e alle persone, pubblica amministrazione, istruzione e sanità – come indicatore del grado di terziarizzazione dell'economia ma anche dell'importanza relativa dei settori in cui tradizionalmente è più alta la domanda di lavoratori e di lavoratrici con un'istruzione superiore; 5) la percentuale di spesa per attività di ricerca e sviluppo sul prodotto interno come indicatore di capacità innovativa di un'economia e, quindi, della capacità di creare posti di lavoro per personale altamente qualificato nel settore della ricerca.

L'economia italiana e quella spagnola sono quelle meno capaci di creare posti di lavoro. In questi paesi il tasso di occupazione è di circa il 50%. In Francia, il tasso di occupazione è inferiore a quello medio dei paesi considerati ma è vicino al 60%. In tutti gli altri paesi, esso è pari o superiore a quello medio (vedi Tab. 1.4). Nel confronto internazionale, l'Italia, insieme alla Germania, appare il paese più industrializzato. Tuttavia, la sua struttura produttiva, come quella spagnola, è caratterizzata da una minore diffusione della grande impresa, cioè del tipo di impresa che è ritenuta offrire maggiori opportunità di impiego ai laureati. Ciò non significa, come vedremo, che i laureati italiani non possano trovare lavoro nelle piccole e medie imprese; significa, però, che essi hanno di fronte a sé un ventaglio di opportunità più ristretto di quello dei laureati degli altri paesi.

Viceversa, il nostro paese, insieme a Spagna e Austria, è il paese con il minor grado di terziarizzazione. In particolare, appaiono meno sviluppati rispetto alla media il settore dei servizi alle imprese e alle persone e il settore della sanità e dei servizi sociali. Gli altri due settori importanti per l'occupazione dei laureati – pubblica amministrazione e istruzione – sono invece sviluppati quanto o leggermente di più di quelli degli altri paesi. Infine, l'Italia è il paese, insieme alla Spagna, con la minor spesa in ricerca e sviluppo rispetto al prodotto interno lordo. In questo caso, il gap rispetto ai paesi leader, Finlandia, Germania e Francia, è molto consistente. In conclusione, intorno alla metà degli anni '90, la struttura dell'economia italiana appare meno favorevole all'occupazione e al lavoro dei laureati di quella della maggior parte degli altri paesi partecipanti all'indagine CHEERS.

Per descrivere la congiuntura economica che caratterizza gli anni in cui le persone che hanno partecipato all'indagine si sono affacciate per la prima volta sul mercato del lavoro o lo hanno fatto in possesso di un titolo di studio di istruzione superiore, si possono utilizzare due serie di dati: quelli relativi al tasso di incremento del PIL e quelli relativi al tasso di disoccupazione.

Nella seconda metà degli anni '90, i paesi con il tasso medio annuo di crescita economica più basso sono Italia e Germania seguiti da Francia e Austria (vedi Tab. 1.5). Negli altri paesi e, in particolare, in Finlandia, nei Paesi Bassi e in Spagna, la crescita è maggiore. In questo periodo, l'andamento delle economie nazionali dei paesi considerati è molto diversi-

ficato. Se si restringe l'attenzione agli anni di inserimento dei laureati nel mercato del lavoro – il 1995 e il 1996 – la situazione economica appare ottima in Norvegia (tassi di crescita alti e crescenti da un anno all'altro), buona in Finlandia (tassi alti ma leggermente decrescenti), abbastanza buona nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (tassi medi e stabili), mediocri in Austria (tassi bassi ma in crescita), contrastata in Francia e in Italia (tassi vicini a quello medio nel 1995 ma in forte diminuzione nell'anno successivo) e cattiva in Germania (tassi bassi e in diminuzione).

Nello stesso quinquennio, il tasso medio annuo di disoccupazione è particolarmente alto in Spagna, seguita da Finlandia, Francia e Italia. I tassi più bassi si registrano in Norvegia, in Austria e nei Paesi Bassi mentre quelli di Germania e Regno Unito si collocano nel mezzo. Nel biennio 1995/1996, quanto a grado di corrispondenza tra domanda e offerta di lavoro, la situazione appare particolarmente difficile in Spagna e in Finlandia, seguite da Francia e Italia. La disoccupazione appare abbastanza elevata e stabile anche in Germania e nel Regno Unito mentre è a livello inferiore negli altri paesi. Sotto questo profilo la situazione migliore è quella austriaca.

In conclusione, quando si affacciano al mercato del lavoro, i laureati italiani trovano una situazione economica abbastanza favorevole nel 1995, con un tasso di crescita pari a quello medio dei paesi considerati, che tuttavia peggiora rapidamente l'anno successivo. Inoltre, il mercato del lavoro italiano è caratterizzato da un tasso di disoccupazione abbastanza elevato e senza variazioni nel tempo.

L'analisi della condizione occupazionale della popolazione di età compresa tra i 25 e i 34 anni – quella, cioè, che corrisponde maggiormente alle caratteristiche degli intervistati – ha due aspetti, quello relativo alla composizione della forza lavoro per livello di istruzione e quello relativo agli indicatori generalmente utilizzati per descrivere il funzionamento del mercato del lavoro.

I dati sulla composizione della forza lavoro per livello di istruzione mostrano che in Italia, nel gruppo di età che ci interessa, la proporzione di persone dotate di istruzione superiore è più bassa che in tutti gli altri paesi (vedi Tab. 1.6). Ciò vale, con l'esclusione dell'Austria, anche quando – per tener conto della minore differenziazione del prodotto del nostro sistema di istruzione superiore – i giovani italiani sono messi a confronto con persone provviste di un titolo di studio di istruzione superiore più simile al loro. In Italia, quindi, il rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro riguarda un segmento della forza lavoro più piccolo che negli altri paesi.

In Italia, il mercato del lavoro dei giovani con istruzione superiore è caratterizzato, come in Francia e in Spagna, da un grado di partecipazione e da un tasso di occupazione inferiori a quelli degli altri paesi, e da un tasso di disoccupazione superiore (vedi Tab. 1.6). Dunque, nella seconda metà degli

anni '90, nel nostro Paese i giovani più istruiti sono meno propensi o più scoraggiati a lavorare o a cercare lavoro che altrove, la domanda di lavoratori e lavoratrici altamente qualificati e il grado di corrispondenza tra domanda e offerta di questo tipo di lavoratori sono minori che in altri paesi.

Il confronto con gli altri due paesi latini compresi tra i partecipanti all'indagine CHEERS mette in risalto la specificità della situazione italiana. Le condizioni esistenti in Francia e in Spagna – e non solo a causa della maggiore differenziazione dei loro sistemi di istruzione superiore – fanno sì che in questi paesi la proporzione di giovani dotati di istruzione superiore sia nella forza lavoro sia tra gli occupati siano maggiori che nel nostro Paese. In breve, rispetto al gruppo d'età che qui interessa maggiormente, questi due paesi sono dotati di una forza lavoro più qualificata della nostra. Inoltre, la Francia mostra di avere un'economia maggiormente capace di quella spagnola e di quella italiana di creare posti di lavoro per giovani altamente istruiti.

1.6. L'INDAGINE CHEERS: SCHEMA DI RICERCA, CAMPIONI E STRUMENTO DI RILEVAZIONE

L'analisi dei sistemi di istruzione superiore e delle trasformazioni dell'occupazione e del lavoro in corso negli anni '90 ha guidato le scelte relative alla costruzione dei campioni di individui da intervistare, ai problemi da affrontare nell'indagine, alle domande da inserire nel questionario e alle variabili da considerare.

La popolazione di riferimento dell'indagine è costituita – sulla base della definizione di istruzione superiore data in ciascun paese partecipante – dagli individui che nell'anno accademico 1994/1995 oppure, in casi particolari, nell'anno solare 1995, hanno completato gli studi superiori ottenendo un titolo di primo livello da corsi universitari o non universitari della durata minima di tre anni oppure un titolo di secondo livello nel caso in cui il titolo di primo livello non dia generalmente accesso al mercato del lavoro. La popolazione oggetto dell'indagine non comprende coloro che, nell'anno di riferimento, hanno ottenuto un titolo di studio di primo livello da un corso biennale, coloro che hanno ottenuto un titolo di primo livello da corsi della durata superiore a 6 anni e coloro che hanno ottenuto un titolo di terzo livello (p. es. un dottorato), anche se è possibile che nel campione siano presenti individui che lo hanno ottenuto negli anni successivi.

Prevedendo di intervistare gli individui inclusi nella popolazione di riferimento circa quattro anni dopo il conseguimento del titolo di studio, l'indagine intende: 1) tener conto che in alcuni paesi e in alcune aree professionali dopo il conseguimento del titolo di studio è previsto un periodo di

formazione professionale che può durare uno o due anni; 2) consentire l'analisi della transizione al lavoro di coloro che, dopo aver conseguito un titolo di primo livello equivalente a un *Bachelor's*, hanno continuato i loro studi per conseguire un titolo di livello avanzato; 3) includere nell'analisi le situazioni in cui un'occupazione relativamente stabile è ottenuta dopo un periodo prolungato di transizione al lavoro; 4) permettere l'analisi della carriera iniziale di coloro che, invece, hanno trovato lavoro subito dopo il conseguimento del titolo di studio.

Pur non essendo previsti un disegno e una procedura di campionamento comuni per tutti i paesi partecipanti, ai singoli gruppi di ricerca è affidato il compito di costruire un campione che: 1) tenga conto della distribuzione a livello nazionale della popolazione di riferimento per tipo di istituzione, tipo di titolo di studio, area disciplinare in cui il titolo è conseguito, genere, regione e altri eventuali fattori rilevanti; 2) abbia una numerosità sufficiente a ottenere circa 3.000 casi validi.

La rilevazione viene condotta tra l'ottobre del 1998 e il settembre del 1999 sia nei paesi inizialmente inclusi nel progetto di ricerca, Austria, Finlandia, Francia, Germania, Italia, Norvegia, Paesi Bassi, Regno Unito e Spagna, sia nei paesi non inclusi nel progetto ma che conducono indagini parallele con gli stessi metodi e strumenti, Repubblica Ceca, Svezia e Giappone. Una breve documentazione sulle procedure di campionamento, sui campioni e sulla loro qualità, e sulla fase di rilevazione nei nove paesi inizialmente inclusi nel progetto si trova nell'Appendice metodologica in fondo al volume.

Lo schema utilizzato nell'indagine CHEERS per selezionare i concetti rilevanti per lo studio del rapporto tra istruzione superiore e lavoro – o «macro modello» [Marradi 1987, 86-89] – è riportato nella Fig. 1.2. Lo schema comprende sei elementi: 1) caratteristiche individuali delle persone appartenenti alla popolazione di riferimento; 2) istruzione superiore; 3) ambito territoriale; 4) struttura dell'economia e recenti processi di trasformazione; 5) transizione dallo studio al lavoro; 6) occupazione e lavoro dei «laureati». Secondo le linee interpretative che guidano l'indagine, le caratteristiche dell'occupazione e del lavoro dei «laureati» a circa quattro anni dal conseguimento del titolo di studio dipendono da quattro insiemi di fattori.

In primo luogo, contano le caratteristiche ritenute rilevanti dell'istruzione superiore: la struttura dei sistemi nazionali di istruzione superiore, le condizioni di studio e le risorse messe a disposizione degli studenti da parte delle istituzioni di istruzione superiore, i contenuti e l'organizzazione degli studi, il comportamento degli studenti e i loro risultati. Si ritiene che le caratteristiche individuali – il genere, alcune caratteristiche della famiglia di origine, i valori e le motivazioni individuali, gli studi precedenti all'ingresso nell'istruzione superiore – non abbiano un'influenza diretta sull'occupazio-

ne e sul lavoro dei «laureati» ma mediata attraverso l'istruzione superiore. In secondo luogo, giocano un ruolo rilevante alcune caratteristiche della struttura economica di ciascun paese e i processi di trasformazione in corso negli anni '90. In particolare, lo schema prende in considerazione i processi di innovazione tecnologica e organizzativa, le condizioni e il funzionamento del mercato del lavoro e il processo di integrazione europea. Si ritiene, inoltre, che tra caratteristiche e sviluppi dell'istruzione superiore e caratteristiche e sviluppi dell'economia ci sia un legame di interdipendenza. In terzo luogo, occupazione e lavoro dei «laureati» sono influenzati dall'ambito territoriale di appartenenza sia a livello nazionale sia a livello regionale. Infine, un ruolo specifico è assegnato ai processi e ai meccanismi di transizione dallo studio al lavoro. Essi sono influenzati sia dalle caratteristiche dell'istruzione superiore sia dall'ambito territoriali in cui avvengono e, a loro volta, influenzano le caratteristiche dell'occupazione e del lavoro dei «laureati».

La costruzione del *Master Questionnaire* utilizzato nell'indagine avviene sulla base di questo schema di ricerca e di un modello già esistente [Schomburg s. d.] integrato dalle proposte dei gruppi nazionali basate su loro precedenti esperienze di ricerca ⁴. Esso comprende 10 sezioni per un totale di circa 80 domande a cui corrispondono circa 600 variabili. Le sezioni sono dedicate ai seguenti argomenti: gli studi precedenti all'ingresso nell'istruzione superiore, il corso di studi superiori frequentato, la ricerca di lavoro e le attività professionali condotte tra il conseguimento del titolo e la rilevazione, l'occupazione e il lavoro al momento della rilevazione, le competenze acquisite e il loro utilizzo, il rapporto tra istruzione superiore e lavoro, gli atteggiamenti nei confronti del lavoro e la soddisfazione per il lavoro svolto, le ulteriori attività di formazione e di istruzione seguite dopo il conseguimento del titolo di studio nel 1994/1995, la valutazione retrospettiva del corso di studi concluso in quell'anno e i dati socio-biografici degli intervistati.

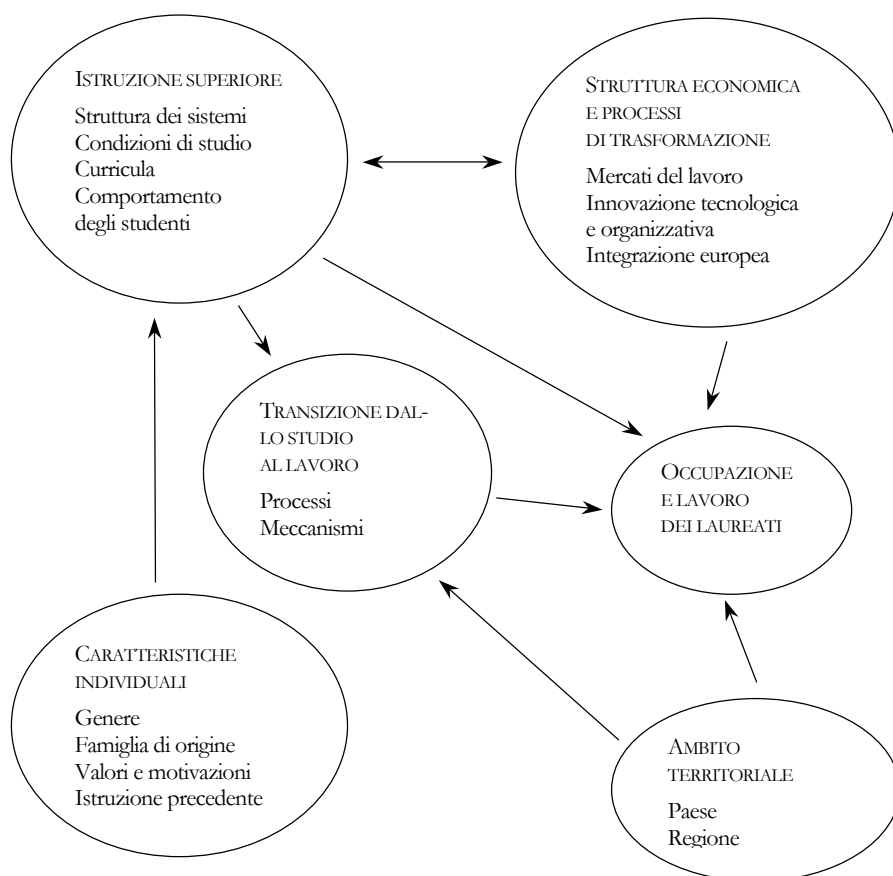
Il *Master Questionnaire* è redatto in lingua inglese e successivamente tradotto nelle rispettive lingue nazionali da ciascun gruppo di ricerca. Nella traduzione sono introdotte formulazioni delle domande adatte a ciascun contesto nazionale ricorrendo a specifiche categorie di risposta sia nel campo dell'istruzione sia in quello del lavoro. Per assicurare il maggior grado possibile di omogeneità del significato delle domande inserite nelle versioni nazionali, la versione nazionale del questionario è sottoposta a un controllo incrociato da parte di un altro gruppo di ricerca che disponga delle competenze linguistiche necessarie. Ai gruppi nazionali è consentito eliminare e/o aggiungere domande rispetto a quelle contenute nel *Master Questionnaire*, tuttavia nei no-

⁴ Per l'Italia, i termini di riferimento per formulare le proposte di integrazione sono stati il questionario della quarta indagine ISTAT sull'inserimento professionale dei laureati e le sezioni dedicate all'istruzione e al lavoro dei questionari della terza e della quarta indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia.

ve paesi promotori del progetto di ricerca, le versioni del questionario utilizzate nella rilevazione contengono il 95% di domande comuni.

Le versioni nazionali del *Master Questionnaire* costituiscono lo strumento di rilevazione dell'indagine CHEERS. In ciascun paese, Italia esclusa, il questionario è inviato per posta. Nel nostro Paese, invece, sebbene auto somministrato come negli altri paesi, esso è recapitato personalmente a ciascun laureato o laureata ricorrendo a una rete di intervistatori diffusa in modo capillare su tutto il territorio nazionale.

Fig. 1.2. Schema per lo studio del rapporto tra istruzione superiore e lavoro



Fonti: Teichler *et al* [1997, 17]; Schomburg e Teichler [2006, 17].

1.7. PIANO DEL LAVORO E ANALISI DEI DATI

Lo scopo di questo lavoro è quello di mettere in evidenza, attraverso un confronto, le somiglianze e le differenze tra laureati italiani ed europei in modo da poter stabilire gli eventuali tratti distintivi della situazione italiana rispetto a quella degli altri paesi.

Le pagine che seguono presentano i risultati dell'indagine CHEERS relativi a quattro argomenti: 1) le caratteristiche degli intervistati e dei loro studi; 2) la transizione dallo studio al lavoro; 3) l'occupazione e il lavoro a circa quattro anni dal conseguimento del titolo di studio; 4) il rapporto tra studi compiuti e lavoro svolto. A ciascuno di essi è dedicato un capitolo accompagnato da un'appendice con le tabelle dei dati [de Francesco 2001]. L'ultimo paragrafo di ciascun capitolo riassume quanto esposto in dettaglio nelle pagine che lo precedono. In questo modo sono possibili due percorsi di lettura: uno più completo dedicato a chi si occupa professionalmente di questo settore di studi e uno più rapido per chi vuole farsi un'idea del tema trattato.

L'analisi comparativa dei dati raccolti è condotta sulla base di alcune scelte di fondo: 1) limitare l'analisi dei dati ai nove paesi promotori del progetto; Repubblica Ceca, Svezia e Giappone sono esclusi dall'analisi, tuttavia i dati relativi a questi paesi sono presentati in altri rapporti di ricerca [Schomburg e Teichler 2006; Teichler in corso di pubblicazione; Brennan *et al* 2001]; 2) prendere in considerazione, oltre ai laureati italiani, soltanto gli intervistati degli altri paesi più simili a essi; 3) non presentare tutti i dati raccolti, escludendo dall'analisi alcuni argomenti o sezioni del questionario; in particolare, si sono tralasciati i temi del percorso formativo precedente gli studi superiori, della carriera iniziale dei laureati, degli orientamenti valoriali dei laureati rispetto ad alcune mete generali di vita e delle attività di formazione professionale e di aggiornamento svolte dopo la laurea; 4) evidenziare le differenze esistenti tra i sistemi di istruzione superiore, i processi di transizione al lavoro, il funzionamento dei mercati del lavoro laureato, l'occupazione e il lavoro dei laureati, dei paesi partecipanti all'indagine, sulla base del confronto tra i laureati.

Come risulta dai paragrafi precedenti, a causa della struttura del sistema di istruzione superiore italiano e dello sviluppo dei sistemi di istruzione superiore di alcuni altri paesi partecipanti all'indagine, l'offerta di lavoratori e lavoratrici in possesso di un titolo di studio di istruzione superiore è, nel nostro Paese, molto meno diversificata che quella di altri paesi. A metà degli anni '90, in sei degli altri otto paesi partecipanti all'indagine, il sistema di istruzione superiore è internamente più differenziato del nostro per la presenza di un settore non universitario di istruzione superiore accanto a quello universitario e/o per la maggior presenza di corsi di studio di tipo e livello diversi. Il prodotto dei sistemi di istruzione superiore di questi paesi è,

nella maggior parte dei casi, indirizzato verso segmenti diversi del mercato del lavoro sulla base del tipo di studi fatti.

In una comparazione condotta a livello europeo, in molti casi i laureati italiani – che costituiscono un gruppo relativamente omogeneo in base al tipo di istituzione di istruzione superiore in cui hanno studiato, al tipo di corso di studi frequentato e al tipo di titolo di studio conseguito – vanno confrontati con gruppi che non sono omogenei perché sono composti di persone che, pur essendo in possesso di un'istruzione superiore, hanno studiato in istituzioni di tipo diverso, hanno frequentato corsi di studio con caratteristiche diverse e hanno conseguito titoli di studio di tipo e di livello differenti.

Sulla base delle informazioni relative ai sistemi di istruzione superiore, l'analisi dei dati raccolti dall'indagine CHEERS permette di individuare 13 gruppi di laureati oltre a quello dei laureati italiani. In cinque dei nove paesi partecipanti, Francia, Germania, Norvegia, Paesi Bassi e Spagna, si possono distinguere due gruppi di «laureati», uno più simile e uno meno simile a quello dei laureati italiani. In due paesi, Austria e Finlandia, il campione comprende solo laureati simili a quelli italiani. Infine, nel Regno Unito il campione comprende «laureati» di tipo diverso che, tuttavia, vengono considerati come un gruppo unitario (vedi Appendice metodologica).

Un'analisi comparativa completa dei dati disponibili richiederebbe di confrontare i laureati italiani sia con i gruppi formati da laureati più simili a loro sia con i gruppi di «laureati» più distanti da loro. Per ragioni differenti, sia dal confronto con i più simili sia da quello con i più distanti si possono ricavare conclusioni utili. Il tempo e lo spazio disponibili hanno, però, imposto di limitare il numero di gruppi da considerare. Dovendo scegliere, si è scelto di confrontare il gruppo dei laureati italiani con i gruppi di laureati più simili a loro presenti in tutti gli altri otto paesi e di tralasciare il confronto con i gruppi di «laureati» meno simili presenti soltanto in cinque paesi. Si è scelto, quindi, di concentrare l'attenzione sui laureati più simili tra loro per tipo di studi fatti e per tipo di presunta destinazione sul mercato del lavoro ⁵.

⁵ Questa scelta comporta alcune conseguenze che non hanno un impatto immediato rispetto agli scopi dell'analisi comparativa che si intende condurre ma potrebbero essere importanti se, come ci si augura, l'analisi dei dati CHEERS proseguisse. Ponendosi finalità esplicative, infatti, prendere in considerazione casi più simili rende più difficile imputare eventuali differenze, riscontrate rispetto ad alcune proprietà rilevanti, a quelle sulle quali i casi hanno stati simili [Fideli 1998, 127-128]. Se la quantità o la qualità dell'occupazione dei laureati italiani risulta differente da quella dei laureati di altri paesi è più difficile imputare questa differenza all'aver frequentato un'università – invece di un'altra istituzione di istruzione superiore con un orientamento più professionale e meno accademico – perché anche i laureati degli altri paesi lo hanno fatto, oppure all'aver seguito corsi di studio lunghi e impegnativi, perché anche gli altri lo hanno fatto, oppure all'aver conseguito un titolo di studio come la laurea, perché anche gli altri hanno conseguito un titolo di studio sostanzialmente equivalen-

Sebbene, com'è naturale quando si raccolgono dati tramite un'indagine campionaria basata sulla somministrazione di un questionario, l'analisi comparativa che segue sia condotta a livello di individui, sulla base degli stati degli individui intervistati è possibile confrontare anche oggetti che si collocano a un livello di aggregazione più alto, come i sistemi di istruzione superiore o i mercati del lavoro laureato [Fideli 1998, 27 e 53]. In questo modo, il confronto tra laureati italiani ed europei consente di trarre alcune conclusioni sulla posizione del nostro Paese rispetto a quella degli altri. Per questo, l'analisi si limita a confrontare gruppi nazionali di laureati nel loro insieme e non prende in considerazione, se non marginalmente, aspetti – come il genere, la regione di residenza, il gruppo disciplinare – che differenziano i loro componenti e che costituiscono la base per altre investigazioni.

Nel presentare i risultati di una ricerca internazionale sul rapporto tra istruzione superiore e lavoro si corre sempre il rischio di adoperare termini della propria lingua che mal si adattano ad altri contesti nazionali, p. es. «laurea» o «laureati», o di avere a disposizione più termini della propria lingua per tradurre quelli standard della «lingua franca» utilizzata nei progetti di ricerca europei, p. es. «field of study». In queste pagine, per comodità e non sempre con soddisfazione, si è scelto di indicare tutti quelli che hanno conseguito un titolo di studio simile alla laurea come laureati (*graduates*) utilizzando il termine tra virgolette quando ci si riferisce sia ai laureati sia ai diplomati che hanno seguito corsi di studio «brevis» o offerti dal settore non universitario del proprio sistema di istruzione superiore. Si utilizza il termine «istruzione superiore» (*higher education*) e non quello di «istruzione universitaria» per tener conto che in alcuni paesi non tutta l'istruzione superiore è offerta da università e non si fa uso nemmeno del termine «istruzione terziaria» per tener conto del fatto che in molti paesi esistono corsi di istruzione terziaria o post secondaria che non sono considerati parte di quella superiore. Si ricorre al termine «istituzioni di istruzione superiore» (*higher education institutions*) per indicare le singole organizzazioni che compongono i sistemi di istruzione superiore si tratti o meno di università. Il «corso di studi» (*study programme* o *course of study*) è l'unità organizzativa di base dell'istruzione superiore composta da più insegnamenti o attività; quello a cui si riferisce la maggior parte delle domande e delle risposte incluse nell'indagine è il corso di studi al completamento del quale gli intervistati hanno ottenuto un titolo di studio di istruzione superiore nell'anno accademico 1994/1995 o in quel-

te alla laurea. La ricerca delle cause delle differenze riscontrate può, quindi, indirizzarsi verso altre proprietà sia del mondo dell'istruzione superiore sia del mondo del lavoro. L'analisi presentata nelle pagine che seguono non ha lo scopo di effettuare imputazioni causali né di accertare relazioni tra variabili ma di mettere in evidenza somiglianze e differenze. Essa, tuttavia, costituisce un primo passo per ulteriori analisi e – ci auguriamo – offre loro un buona base di partenza.

lo solare 1995. Il gruppo di corsi di studio (*field of study*) è talvolta indicato anche come «area disciplinare» o «gruppo disciplinare» o «di discipline». Nel progetto di ricerca e nei lavori che hanno contribuito alla sua preparazione [Brennan, Kogan e Teichler 1996b], il termine «lavoro» (*work*) si riferisce sia alle condizioni sia alla sostanza del lavoro e «lavoro» è inteso come un concetto che comprende sotto un unico termine più aspetti: il mercato del lavoro (*labour market*), l'occupazione (*employment*), la forza lavoro (*labour*), le occupazioni (*occupations*), le professioni (*professions*), l'attività lavorativa (*work*) e la carriera (*career*). Per tener conto di queste molte dimensioni, a volte è utilizzato il termine «mondo del lavoro» (*world of work*) [Kogan e Brennan 1993]. In questo contesto, il termine «employment» è utilizzato in tre modi differenti: per riferirsi agli sviluppi quantitativi e strutturali della posizione dei laureati nel sistema occupazionale; per indicare il processo di reclutamento o di assunzione e quello speculare di diventare un lavoratore o una lavoratrice alle dipendenze; per riferirsi alle condizioni occupazionali, cioè agli elementi determinati dalle relazioni contrattuali – formali o informali – tra datori di lavoro e lavoratori. In queste pagine, i termini «lavoro» e «mondo del lavoro», nell'accezione appena ricordata, sono usati soprattutto quando si parla del binomio «istruzione superiore e lavoro». Al lavoro come attività e all'occupazione come attività di lavoro svolta secondo determinati modelli di comportamento, ci si riferisce soprattutto quando si parla del lavoro e dell'occupazione dei laureati ⁶.

⁶ «Il lavoro è una combinazione di attività manuale e mentale, intenzionalmente diretta a modificare le proprietà di una qualsiasi risorsa materiale o simbolica, onde accrescerne l'utilità per sé o per gli altri, col fine ultimo di trarre da ciò, in via mediata o immediata, i mezzi di sussistenza. Se questa attività viene svolta secondo modelli di comportamento tendenzialmente continuativi e stabili, si dice che l'individuo svolge un'occupazione.» [Chiesi, 1997, 19].

APPENDICE
ALL'INTRODUZIONE
I DATI

Tab. 1.1. Partecipazione all'istruzione superiore e dimensione dei sistemi di istruzione superiore in nove paesi europei

popolazione (1995, in milioni)	studenti (1994/95, in migliaia)	% studenti su popolazione	studenti su 100 persone tra i 5 e i 29 anni	tasso netto di iscrizione all'istruzione di livello universitario (1995)	tassi più elevati di partecipazione all'istruzione superiore (1994/95)		tasso netto di iscrizione all'istruzione terziaria (1995)			
					min.	max.	18 - 21 an- ni	22 - 25 an- ni	26 - 29 an- ni	
(1)	(2)		(3)	(4)	(5)		(6)			
AT	7,9	234	3,0	8,7	26	15	16	14,2	15,0	8,5
FI	5,1	205	4,0	12,6	-	29	37	17,5	27,4	12,9
FR	57,8	2.073	3,6	10,3	33	35	45	34,2	17,7	4,6
DE	81,5	2.156	2,6	8,5	27	20	20	10,6	17,0	11,4
IT	56,8	1.792	3,2	9,6	-	-	-	-	-	-
NO	4,3	173	4,0	11,7	25	26	31	17,5	23,6	10,0
NL	15,4	503	3,3	9,6	34	28	28	23,2	18,7	5,6
ES	39,3	1.527	3,9	10,6	-	25	33	25,6	17,5	5,5
UK	57,9	1.813	3,1	9,2	43	28	30	25,8	9,3	4,8

Fonti: (1), EUROSTAT, "Population change: absolute numbers", *Population and Social Conditions*, 1996 (<http://epp.eurostat.cec.eu.int>); (2), EURYDICE [1997, 86]; (3), CERI-OECD [1997, 139]; (4) CERI-OECD [1997, 164]; (5) EURYDICE [1997, 90-91]; (6) CERI-OECD [1997, 172].

Note: (2), numero di studenti iscritti a corsi di istruzione superiore; la cifra comprende i livelli 5, 6 e 7 della classificazione ISCED-76; sono inclusi sia gli studenti a tempo pieno sia quelli a tempo parziale, sia quelli del settore universitario sia quelli del settore non universitario; (3), numero di studenti di età superiore ai 5 anni, iscritti in istituti d'istruzione pubblica e privata su 100 persone della popolazione tra i 5 e i 29 anni; la cifra si basa sul calcolo degli

individui senza tener conto della distinzione tra studenti a tempo pieno e studenti a tempo parziale; (4), il dato si riferisce alla somma dei tassi netti di iscrizione per tutti gli studenti su 100; il tasso netto di iscrizione è ottenuto dividendo il numero delle persone che si iscrivono all'istruzione di livello universitario per la prima volta di uno specifico gruppo di età per il totale della popolazione del corrispondente gruppo di età; la somma dei tassi netti di iscrizione è calcolata sommando i tassi netti di iscrizione per ogni singola età dai 15 anni in poi e dividendo il totale per 100; (5), i tassi più elevati di partecipazione all'istruzione superiore indicano la proporzione massima (per 100) degli iscritti all'istruzione superiore di una singola coorte di età distinguendo uomini e donne; p. es. in Francia il livello più basso della percentuale massima di iscritti corrisponde a quella degli uomini di 20 anni (35%) mentre il livello più alto si raggiunge con le donne di 20 anni (45%); (6), i tassi netti di iscrizione sono calcolati dividendo il numero degli studenti di uno specifico gruppo di età iscritti all'istruzione terziaria per il totale della popolazione in quel gruppo di età su 100.

Tab. 1.2. Rapporto tra diplomati dell'istruzione terziaria e popolazione con l'età giusta per il conseguimento del diploma (1995, %)

	CORSI NON UNIVER- SITARI	CORSI UNIVERSITARI BREVI DI 1° GRADO		CORSI UNIVERSITARI LUNGI DI 1° GRADO		CORSI UNIVERSITARI DI 2° GRADO		CORSI DI DOT- TORATO O EQUIVALENTI		TOTALE	
	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
AT	5,0	x	x	10,0	9,0	a	a	1,2	1,2	16,2	10,2
FI	22,0	8,0	7,0	13,0	12,0	x	x	2,0	1,9	45,0	20,9
FR	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
DE	12,0	a	a	16,0	m	a	a	1,6	m	29,6	m
IT	7,0	1,0	m	11,0	11,0	a	a	1,6	m	20,6	11,0
NL	a	x	x	19,0	20,0	a	10,2	1,9	1,8	20,9	32,0
NO	48,0	17,0	17,0	5,0	5,0	8,4	8,6	0,9	0,9	79,3	31,5
ES	2,0	10,0	9,0	14,0	10,0	x	x	0,9	m	26,9	19,0
UK	17,0	31,0	30,0	x	x	11,2	10,9	0,9	1,0	60,1	41,9

Fonte: CERI-OECD [1997, 333-334].

Legenda: a = dati non applicabili perché la categoria non lo richiede; m = dati non disponibili; x = dati inclusi in un'altra categoria o colonna della tabella; A = rapporto tra diplomati e popolazione in età tipica o normale di conseguimento del diploma; B = tasso netto di conseguimento del diploma, cioè rapporto tra diplomati e popolazione tenuto conto della dispersione dell'età al conseguimento del diploma.

Note: UK, a livello ISCED 6, i diplomati del corso lunghi sono compresi in quelli dei corsi brevi; ES, i diplomati di livello ISCED 7 o equivalenti sono compresi in quelli dei corsi lunghi di

livello 6; NL, i corsi brevi di 1° livello si riferiscono ai corsi HBO, i corsi universitari lunghi di 1° livello (WO) conducono ai titoli di Drs., Mr. o Ir. La proporzione di diplomati nel gruppo d'età corrispondente comprende diplomi multipli (p. es. license e maîtrise o bachelor e master) [Teichler 2000, 144].

Secondo quanto specificato nella tabella sui diplomi e qualifiche universitarie e non universitarie assegnate al livello terziario [CERI-OECD 1997, 389-399] per i dati delle colonne A valgono le seguenti precisazioni:

AT, le note per l'Austria non sono comprese nella tabella sui diplomi.

FI, i corsi non universitari comprendono i diplomi professionali terziari appartenenti al vecchio sistema di istruzione; i corsi brevi di 1° livello comprendono i diplomi di kandidaatti; i corsi lunghi di 1° livello comprendono i diplomi di Maisteri e di Lisensiaatti; i corsi di dottorato comprendono alcuni diplomi di Lisensiaatti, di Tohtori e diplomi di specializzazione.

FR, i dati non sono disponibili.

DE, i corsi non universitari comprendono vari diplomi professionali post-secondari; i corsi universitari lunghi di 1° grado comprendono sia i diplomi delle Fachhochschulen sia quelli delle università; i corsi di dottorato comprendono i titoli di Promotion o di dottorato.

IT, i corsi non universitari comprendono i diplomi dell'accademia di belle arti; i corsi universitari brevi di 1° grado comprendono il diploma universitario e le lauree quadriennali; i corsi lunghi di 1° grado comprendono le lauree quinquennali e di medicina; i corsi di 2° grado dovrebbero comprendere i diplomi di specializzazione ma il dato è mancante o incluso in un'altra colonna della tabella; i corsi di dottorato i diplomi di dottorato di ricerca.

NL, i corsi HBO che dovrebbero essere compresi dei corsi brevi di 1° grado sono invece inclusi nei corsi lunghi di 1° grado; questi ultimi comprendono i diplomi di Doctorandus, Ingenieur, Meester in de rechten; i corsi di dottorato comprendono i diplomi di Doctoraat.

NO, la tabella sui diplomi non riporta le note sulla classificazione dei corsi nelle categorie utilizzate da OECD.

ES, i corsi non universitari comprendono solo diplomi professionali post-secondari; i corsi brevi di 1° livello comprendono i diplomi di Diplomado, Arquitecto tecnico e Ingeniero tecnico; i corsi lunghi di 1° livello comprendono i diplomi di Licenciado, Ingeniero, Arquitecto; i corsi di dottorato comprendono il diploma di Doctorado; alcuni diplomi rilasciati nel sistema spagnolo non sono inclusi nella tabella.

UK, i corsi non universitari comprendono i Higher National Certificate e Diploma; i corsi brevi di 1° livello comprendono i diplomi di Bachelor's anche quelli lunghi; i corsi di 2° grado comprendono i Post-graduate Diplomas and Certificates, i diplomi professionali, e quelli di Master's; i corsi di dottorato comprendono il diploma di Doctorate.

Tab. 1.3. Popolazione che ha completato l'istruzione terziaria per gruppi di età (1995, %)

	PERSONE CHE HANNO COMPLETATO L'ISTRUZIONE TERZIARIA (25-34 ANNI)	PERSONE CON UN DIPLOMA DI ISTRUZIONE SUPERIORE (30-34 ANNI)	PERSONE CON UN LIVELLO DI ISTRUZIONE SUPERIORE (25-64 ANNI)			PERSONE CHE HANNO COMPLETATO L'ISTRUZIONE TERZIARIA (55-64 ANNI)	PERSONE CON UN DIPLOMA DI ISTRUZIONE SUPERIORE (55-59 ANNI)
	(1)	(2)	(3)			(4)	(5)
			istruzione non universitaria	istruzione universitaria	totale istruzione superiore		
AT	9	10	2	6	8	4	5
FI	23	25	9	12	21	14	17
FR	25	22	8	11	19	9	10
DE	21	24	10	13	23	18	19
IT	8	9	x	8	8	4	5
NL	25	24	a	22	22	14	15
NO	32	-	11	18	29	18	-
ES	27	23	4	12	16	6	7
UK	23	24	9	12	21	16	16

Fonti: (1), CERI-OECD [1997, 40]; (2), EURYDICE [1997, 172]; (3), CERI-OECD [1997, 38]; (4), CERI-OECD [1997, 40]; (5), EURYDICE [1997, 172].

Tab. 1.4. Indicatori di alcune caratteristiche strutturali delle economie dei paesi partecipanti all'indagine CHEERS nella seconda metà degli anni '90 (%)

	AT	FI	FR	DE	IT	NO	NL	UK	ES	MEDIA
OCCUPAZIONE										
tasso di occupazione	67,4	64,0	59,4	64,4	51,8	78,3	69,4	71,2	51,2	64,1
INDUSTRIA										
addetti all'industria	30,1	27,5	24,0	34,0	32,8	22,1	21,5	26,4	30,3	27,6
addetti alle grandi imprese	43,3	55,4	47,3	54,5	27,7	41,6	33,1	47,0	26,6	41,8
TERZIARIO										
addetti ai servizi	21,0	24,1	25,0	21,2	19,0	23,3	25,0	26,7	18,9	22,7
addetti alla pubblica amministrazione	5,9	4,7	9,8	8,0	7,7	5,8	6,6	5,4	5,8	6,6
addetti all'istruzione	5,9	7,0	7,3	5,5	7,0	7,9	6,3	7,6	5,9	6,7
addetti alla sanità e ai servizi sociali	8,1	14,2	11,6	9,9	6,3	17,7	13,9	11,0	5,4	10,9
totale addetti ai servizi	40,9	50,0	53,7	44,6	40,0	54,7	51,8	50,7	36,0	46,9
INNOVAZIONE										
spese in R&S sul Pil	1,7	2,7	2,2	2,3	1,1	1,6	2,0	1,8	0,8	1,8

Fonti e note: per il tasso di occupazione, OECD, *Employment Outlook*, 2000, p. 203; per gli addetti all'industria e al terziario, OECD, "Civilian employment by sector", *Labour Market Statistics - Indicators*, 1998 (<http://www.oecd.org>); solo per la Francia, EUROSTAT, "Employed persons aged 15 and over by detailed industry", *National Level Census 2001 Round*, (<http://epp.eurostat.cec.eu.int>); per gli addetti alle grandi imprese, OECD, *Small and Medium Enterprise Outlook*, 2002, p. 242; per le spese in R&S sul Pil, EUROSTAT, "Gross domestic expenditure on R&D (GERD) as a percentage of GDP", *Science and Technology*, 1997 (<http://epp.eurostat.cec.eu.int>). Gli addetti all'industria comprendono gli occupati nelle attività manifatturiera, nella produzione di energia, gas e acqua e nelle costruzioni; gli addetti ai servizi comprendono gli occupati nei trasporti e comunicazioni, nell'intermediazione monetaria e finanziaria, nelle attività immobiliari, noleggio, informatica, ricerca e altre attività professionali e imprenditoriali. Gli addetti alle grandi imprese comprendono gli occupati in imprese manifatturiere con 250 o più addetti nel 1999 o nell'anno più vicino possibile a esso. Le medie riportate nella tabella sono la media aritmetica dei valori di ciascun paese su ogni indicatore.

Tab. 1.5. Indicatori di alcune caratteristiche congiunturali delle economie dei paesi partecipanti all'indagine CHEERS nella seconda metà degli anni '90 (%)

	1995	1996	1997	1998	1999	MEDIA
TASSO DI CRESCITA REALE DEL PIL						
AT	1,9	2,6	1,8	3,6	3,3	2,6
FI	4,4	3,8	6,2	5,0	3,4	4,6
FR	2,4	1,1	2,4	3,6	3,3	2,6
DE	1,9	1,0	1,8	2,0	2,0	1,7
IT	2,9	1,1	2,0	1,8	1,7	1,9
NO	4,4	5,3	5,2	2,6	2,1	3,9
NL	3,0	3,0	3,8	4,3	4,0	3,6
UK	2,9	2,7	3,2	3,2	3,0	3,0
ES	2,8	2,4	4,0	4,3	4,2	3,5
MEDIA	3,0	2,6	3,4	3,4	3,0	
TASSO DI DISOCCUPAZIONE						
AT	3,9	4,4	4,4	4,5	3,9	4,2
FI	15,4	14,6	12,7	11,4	10,2	12,9
FR	11,1	11,6	11,5	11,1	10,5	11,2
DE	8,0	8,5	9,1	8,8	7,9	8,5
IT	11,2	11,2	11,3	11,3	10,9	11,2
NO	4,9	4,7	4,0	3,2	3,2	4,0
NL	6,6	6,0	4,9	3,8	3,2	4,9
UK	8,5	8,0	6,9	6,2	5,9	7,1
ES	18,8	18,2	17,1	15,3	12,9	16,5
MEDIA	9,8	9,7	9,1	8,4	7,6	

Fonti e note: per il tasso di crescita reale del PIL, EUROSTAT, "Real GDP growth rate", *Main Economic Indicators*, (<http://epp.eurostat.cec.eu.int>); per il tasso di disoccupazione, EUROSTAT, "Total unemployment rate", *Population and Social Conditions*, (<http://epp.eurostat.cec.eu.int>); il tasso di crescita del PIL è calcolato a prezzi costanti 1995 sull'anno precedente.

Tab. 1.6. *Composizione della forza lavoro e indicatori di funzionamento del mercato del lavoro per livello di istruzione (25-34 anni; 1998; %)*

	AT	FI	FR	DE	IT	NO	NL	UK	ES	media
COMPOSIZIONE										
FL con istruzione superiore	13,4	37,8	30,5	23,6	10,2	33,2	29,6	28,7	34,3	26,8
FL con istruzione superiore di livello universitario	7,4	15,7	14,5	15,0	10,2	30,9	29,6	18,8	22,1	18,2
occupati con istruzione superiore	13,6	39,2	32,4	24,6	9,8	33,5	29,9	29,7	34,6	27,5
occupati con istruzione superiore di livello universitario	7,5	16,6	15,4	15,6	9,8	31,1	29,9	19,5	21,7	18,6
MERCATO DEL LAVORO										
tasso di attività	92,9	91,8	84,5	89,5	85,0	88,9	90,9	92,8	85,6	89,1
tasso di occupazione	90,5	86,6	76,9	85,7	69,7	86,7	90,9	90,2	66,0	82,6
tasso di disoccupazione	2,5	5,7	9,0	4,3	17,9	2,5	m	2,8	22,9	8,5

Fonti e note: per la composizione della forza lavoro, OECD, "LFS by educational attainment - composition by level of education", *Labour Market Statistics - Indicators*, 1998 (<http://www.oecd.org>); per gli indicatori del mercato del lavoro, OECD, "LFS by educational attainment - standard labour market indicators", *Labour Market Statistics - Indicators*, 1998 (<http://www.oecd.org>); l'istruzione superiore comprende i livelli 5 A, 5 B e 6 della classificazione ISCED-97; l'istruzione superiore di livello universitario comprende solo i livelli 5 A e 6 della classificazione ISCED-97; gli indicatori del mercato del lavoro si riferiscono solo alla popolazione di età tra i 25 e i 34 anni con istruzione superiore di livello universitario; m = dato non disponibile.

2.

I LAUREATI E I LORO STUDI

La possibilità per i laureati di trovare un'occupazione e di svolgere un lavoro soddisfacente dopo la laurea è associata, da un lato, ad alcune caratteristiche dei loro studi e, dall'altro, ad alcune loro caratteristiche individuali. In particolare, sono importanti alcune caratteristiche della loro famiglia di origine e la situazione personale dei laureati al momento di concludere gli studi superiori. Quanto alle prime, in questo capitolo vengono presi in considerazione quattro aspetti: 1) gli elementi formali del corso di studi che i laureati hanno seguito; 2) le condizioni di studio che hanno sperimentato e le risorse didattiche che sono state messe a loro disposizione; 3) l'uso che essi hanno fatto del tempo disponibile durante gli studi superiori; 4) le conoscenze e le competenze acquisite. Quanto alle seconde, vengono considerati la collocazione dei laureati nel processo di transizione all'età adulta e il livello di istruzione della famiglia di origine.

2.1. GLI ELEMENTI FORMALI DEL CORSO DI STUDI

Gli elementi formali del corso di studi che gli intervistati hanno concluso nel 1994 o nel 1995 presi in considerazione sono tre: l'età dei laureati in tre momenti rilevanti della loro carriera scolastica, la durata degli studi, l'area disciplinare o il raggruppamento al quale appartiene il corso di studi seguito.

Per farsi un'idea precisa delle caratteristiche anagrafiche dei laureati in relazione ai loro studi superiori è necessario rilevare la loro età in tre momenti diversi: il momento in cui i laureati hanno conseguito il titolo di scuola secondaria che ha loro permesso di accedere all'istruzione superiore, il momento in cui hanno iniziato il loro corso di studi superiori e il momento in cui lo hanno concluso conseguendo il relativo titolo di studio.

I laureati di tutti i paesi inclusi nell'indagine ottengono i requisiti ne-

cessari all'accesso agli studi superiori intorno ai 19 anni: in media, gli intervistati italiani, spagnoli, francesi e olandesi un po' prima dei 19 anni e quelli austriaci, tedeschi, finlandesi e norvegesi un po' dopo (vedi Tab. 2.1). Italiani e spagnoli – ma ciò vale anche per molti francesi – sono i più rapidi a iscriversi all'università o a un'altra istituzione equivalente di istruzione superiore. In media, il lasso di tempo che intercorre tra la fine degli studi secondari e l'inizio del corso di studi superiori è di 9-10 mesi. I giovani degli altri paesi, invece, prima di incominciare gli studi superiori lasciano trascorrere da più di un anno fino a tre anni. Al momento dell'iscrizione, gli studenti italiani, insieme a quelli spagnoli e francesi, sono quindi più giovani degli altri. Gli altri studenti, soprattutto quelli nordici, tedeschi, austriaci e olandesi, iniziano gli studi superiori più tardi portando con sé esperienze di lavoro, di studio, di formazione o di apprendistato maturate nel frattempo [Schomburg e Teichler 2006, 40-41] ¹.

Sebbene i giovani italiani siano tra i più lenti a iniziare gli studi superiori, il loro vantaggio iniziale si perde per strada. In Spagna, in Francia, nel Regno Unito – considerando in quest'ultimo caso solo i corsi di *Bachelor's* – e nei Paesi Bassi, gli studenti si laureano in media prima dei 26 anni o poco più. In Italia, Germania e Austria ci si laurea dopo i 27 anni e nei paesi nordici dopo i 28 anni. I laureati italiani, dunque, iniziano presto l'università ma la finiscono tardi.

In Italia, infatti, la durata media effettiva degli studi universitari – oltre 7 anni – è maggiore che in tutti gli altri paesi considerati. Il nostro Paese è quello che fa registrare i tassi più alti di prolungamento degli studi rispetto alla durata prevista per legge: il 30% degli studenti italiani impiega per laurearsi tra una volta e mezza e il doppio del tempo previsto e quasi il 20% più del doppio del tempo previsto (vedi Tab. 2.2).

L'area disciplinare o il raggruppamento a cui appartengono i corsi di studi inclusi nell'indagine CHEERS sono frutto del disegno di campionamento adottato nei diversi paesi e nella maggior parte dei paesi è stato possibile ottenere un campione rappresentativo per area disciplinare (vedi Appendice metodologica). Per favorire il confronto tra il nostro sistema di istruzione superiore e quello degli altri paesi, i dati raccolti possono essere presentati: 1) ricorrendo a una classificazione dei gruppi di corsi di studio il più possibile simile a quella adottata da ISTAT nel 1995; 2) mettendo in evidenza la distinzione tra quelli che abbiamo chiamato i «laureati» più simili e quelli meno simili ai laureati italiani (vedi Tab. 2.3). Così strutturati, i dati ri-

¹ Tra le attività che ritardano l'inizio degli studi superiori ci sono anche il servizio militare o quello civile. I più coinvolti in queste attività sono i giovani tedeschi (il 40% per una durata media del servizio di circa 16 mesi), finlandesi, norvegesi e austriaci (tra il 24% e il 21% per una durata media del servizio tra gli 8 e i 12 mesi) mentre lo è solo il 3% degli italiani.

flettono abbastanza bene le differenze istituzionali tra i sistemi nazionali di istruzione superiore.

In due paesi – Paesi Bassi e Norvegia – più della metà del prodotto del sistema proviene dal settore non universitario e anche in Germania circa un terzo dei «laureati» è prodotto dal settore non universitario. In Spagna, circa un terzo degli intervistati proviene da corsi di studio brevi. Infine, nel campione francese poco meno della metà dei «laureati» dell'anno di riferimento è composta da coloro che, dopo aver conseguito il titolo di *Licence*, si ritiene entrino direttamente nel mercato del lavoro, mentre gli altri hanno conseguito un titolo di livello superiore.

La Tab. 2.3 permette anche di cogliere alcune differenze tra il nostro sistema di istruzione superiore e gli altri riguardo alla formazione di persone altamente istruite per grandi aree disciplinari, soprattutto nelle quattro aree che sono più omogenee per tipo di corsi di studio che comprendono e per sbocchi professionali che offrono.

Nell'area di ingegneria, architettura e delle scienze della produzione il peso dei laureati sul totale in Italia è simile a quello dei Paesi Bassi, ma in questo paese solo un terzo circa di coloro che ottengono un titolo superiore in queste discipline proviene dal settore universitario. In Germania e in Norvegia, la proporzione di chi possiede un titolo superiore in queste discipline sul totale è maggiore che in Italia e ciò avviene grazie al contributo del settore non universitario. Nell'area degli studi di *business administration*, il peso dei laureati sul totale è simile in Italia, Spagna, Germania e Paesi Bassi ma in quei paesi la formazione di persone altamente qualificate in quest'area avviene soprattutto grazie a corsi brevi o a corsi offerti nel settore non universitario. In Italia, Austria e Germania il peso dell'area delle scienze sociali è minore che negli altri paesi, sia in quelli che in quest'area formano laureati simili a quelli italiani sia in quelli che in quest'area formano sia laureati sia diplomati. Al contrario, la proporzione sul totale dei laureati dell'area degli studi legali e amministrativi è maggiore in Italia che in tutti gli altri paesi, sia quelli in cui questi studi avvengono solo nel settore universitario sia in quelli in cui avvengono sia in quello universitario sia in quello non universitario.

Sebbene il confronto tra i sistemi nazionali di istruzione superiore sia importante, qui siamo principalmente interessati al confronto tra laureati italiani e i laureati degli altri paesi a loro più simili. Per questo è necessario prendere in considerazione la distribuzione dei laureati italiani e di quelli degli altri paesi per raggruppamenti di corsi di studio più simili a quelli offerti nel sistema di istruzione superiore italiano tralasciando quelli meno simili, generalmente offerti nel settore non universitario (Tab. 2.4).

Dal confronto risulta che la percentuale di laureati italiani in materie scientifiche è tra le più basse mentre quella dei laureati in medicina e nelle discipline collegate è tra le più alte. La percentuale di laureati in ingegneria, architettura e scienze della produzione si colloca a metà strada rispetto a

quelle degli altri paesi mentre quella dei laureati in *business administration* è la più alta. La percentuale di laureati in scienze sociali – come si è già detto – è tra le più basse mentre quella dei laureati in legge è tra le più alte. Infine, la percentuale di laureati in materie umanistiche è piuttosto bassa.

Il confronto tra sistemi di istruzione superiore, sebbene realizzato su dati raccolti con un'indagine campionaria e non su dati amministrativi, mostra, sulla base dell'esperienza degli altri paesi, in quali aree disciplinari potrebbe essere attuata più facilmente una diversificazione dell'offerta formativa nel nostro Paese, p. es. nell'area di ingegneria e in quella di economia aziendale. Il confronto tra i laureati italiani e i laureati degli altri paesi più simili a loro – cioè, in sostanza il confronto tra i settori universitari dei diversi paesi – mostra in quali aree disciplinari il nostro Paese registra rispetto agli altri un carenza, p. es. nell'area scientifica ma anche in quella delle scienze sociali, e in quali registra un eccesso, p. es. nell'area legale.

2.2. MODALITÀ E CONDIZIONI DI STUDIO

Rispetto alle opportunità occupazionali, i laureati differiscono tra loro non solo per gli elementi formali del corso di studi che hanno seguito ma anche, e forse soprattutto, per le modalità di studio che hanno sperimentato, per le risorse che le università o le altre istituzioni di istruzione superiore hanno messo a loro disposizione e per l'uso che essi hanno fatto del tempo durante i loro studi. Per questi motivi, l'indagine CHEERS ha dedicato ampio spazio alle modalità di insegnamento e di apprendimento che hanno caratterizzato l'esperienza dei laureati mentre studiavano, alla valutazione dell'offerta didattica e delle condizioni di studio, al tempo dedicato alla frequenza alle lezioni e allo studio individuale, a quello dedicato alle altre attività svolte durante gli studi – soprattutto le esperienze di lavoro – e ai soggiorni all'estero.

In primo luogo, l'attenzione è rivolta al modo di studiare. Agli intervistati è stato sottoposto un elenco di undici modalità di insegnamento e di apprendimento chiedendo loro quanto fosse stata enfatizzata la loro importanza dai docenti con cui avevano studiato e dall'istituzione di istruzione superiore in cui avevano studiato ².

² Le modalità sono le seguenti: 1) conoscenze applicate e riferimento a realtà concrete, 2) teorie, concetti e paradigmi, 3) modi di porsi e abilità socio-comunicative, 4) studio individuale, 5) frequenza assidua alle lezioni, 6) il docente quale fonte principale di informazioni e conoscenza, 7) libertà di scelta dei corsi e dei settori di specializzazione, 8) apprendimento fondato sulla realizzazione di progetti e sulla soluzione di problemi, 9) partecipazione diretta a esperienze lavorative, 10) possibilità d'incontro tra studenti e docenti al di fuori delle lezioni, 11) verifica attenta e regolare dei progressi negli studi.

Mettendo in evidenza l'opposizione tra orientamento pratico e orientamento teorico degli studi e l'importanza data ai rapporti con gli studenti, è possibile costruire tre indici: un indice di orientamento pratico dell'insegnamento e dell'apprendimento basato sulle modalità 1), 3), 8) e 9); un indice di orientamento teorico dell'insegnamento e dell'apprendimento basato sulla modalità 2); un indice di relazione tra docenti e studenti basato sulle modalità 5), 10) e 11). Questi indici, insieme alle modalità 4) e 6), consentono di tracciare un quadro sintetico ma significativo delle differenze tra i modi di insegnamento e di apprendimento dei diversi paesi (vedi Tab. 2.5).

In otto paesi su nove, l'orientamento pratico che promuove un apprendimento fondato sulla realizzazione di progetti e sulla soluzione di problemi, l'acquisizione di conoscenze applicate e il riferimento a realtà concrete, la partecipazione diretta a esperienze lavorative e pone attenzione alle competenze sociali e comunicative non ha molta importanza. L'importanza dell'orientamento teorico è, invece, maggiore. Fa eccezione il Regno Unito, ma ciò probabilmente dipende dal fatto che il campione di intervistati di questo paese comprende sia i laureati delle «vecchie università» sia quelli delle «nuove università», cioè gli ex-politecnici.

Secondo la valutazione retrospettiva dei laureati, la distanza tra la minore importanza assegnata all'orientamento pratico e la maggiore importanza assegnata a quello teorico è massima in alcuni paesi, come il nostro e la Spagna, ed è minima in altri, come la Francia e il Regno Unito. I laureati, inoltre, ritengono che, nel loro insieme, ai comportamenti che indicano una stretta relazione tra docenti e studenti, come la frequenza assidua alle lezioni, l'attenta e regolare verifica dei progressi negli studi e l'incontro tra studenti e docenti al di fuori delle lezioni, non fosse data molta importanza. Anche in questo caso le università del Regno Unito costituiscono un'eccezione. Maggiore importanza, sempre con l'eccezione del Regno Unito, è assegnata alla centralità della figura del docente come fonte principale di informazioni e di conoscenza e ancora maggiore importanza è riconosciuta, con l'eccezione della Spagna, allo studio individuale. L'importanza che secondo gli intervistati era assegnata a quest'ultimo è massima in Norvegia, nelle università del Regno Unito, dei Paesi Bassi e in quelle italiane.

In secondo luogo, ai laureati è stato chiesto di valutare l'offerta didattica e le condizioni di studio che hanno sperimentato nella loro carriera di studenti. A questo fine è stato sottoposto alla loro attenzione un elenco di 18 possibili aspetti diversi del loro corso di studi³. Aggregando 17 di questi

³ L'elenco comprende i seguenti aspetti: a) offerta di consigli e di pareri inerenti gli studi in generale, b) assistenza nell'elaborazione della tesi di laurea, c) contenuto dei corsi, d) varietà dei corsi offerti, e) struttura e organizzazione del corso di laurea, f) sistema di valutazione, g) possibilità di scegliere i corsi e le aree di specializzazione, h) applicabilità pratica di ciò che veniva insegnato, i) qualità dell'insegnamento, j) possibilità di partecipare a progetti di ricerca, k) legame tra ricerca scientifica e insegnamento, l) offerta di stage in azienda o di

18 aspetti in sei indici [Murdoch e Paul in corso di pubblicazione], è possibile costruire un quadro sintetico della qualità della didattica, delle risorse e delle condizioni di studio e di vita offerte ai laureati dei nove paesi considerati dalle loro istituzioni di istruzione superiore (vedi Tab. 2.6).

Riorganizzando i dati disponibili relativi ai sei indici – contenuti e struttura dei corsi, qualità dell’insegnamento, attrezzature, ricerca, esperienza pratica, socialità e vita comunitaria – è possibile rendere più evidente il risultato della valutazione sulla qualità dell’offerta didattica e sulle condizioni di studio (vedi Tab. 2.7).

Dal confronto internazionale, il sistema universitario italiano non esce bene. Il nostro paese si colloca tre volte all’ultimo posto della graduatoria stilata in base al giudizio dei laureati e tre al penultimo posto. Solo una volta, inoltre, si registra un punteggio medio che indica un giudizio leggermente positivo. La valutazione maggiormente negativa – a un passo dal «pessimo» – riguarda l’esperienza pratica nel corso di studi («offerta di stage in azienda o di altre esperienze professionali», «applicabilità pratica di ciò che veniva insegnato») e l’importanza assegnata alla ricerca nel corso di studi («possibilità di partecipare a progetti di ricerca», «legame tra ricerca scientifica e insegnamento»). Leggermente migliore – ma sempre in territorio che non si può considerare positivo – è il giudizio sulla qualità delle attrezzature messe a disposizione degli studenti («attrezzatura e dotazione delle biblioteche», «disponibilità di materiali didattici», «qualità delle attrezzature tecniche»), sulle relazioni sociali e sulla vita comunitaria negli atenei («facilità di contatto con i docenti al di fuori delle lezioni», «rapporti con i compagni/e di studio», «possibilità per gli studenti di partecipare alle decisioni relative alla vita della facoltà e dell’ateneo») e sulla qualità dell’insegnamento e dell’assistenza offerta agli studenti («offerta di consigli e di pareri inerenti gli studi in generale», «assistenza nell’elaborazione della tesi di laurea», «qualità dell’insegnamento»). Leggermente positivo, infine, è il giudizio sui contenuti e sulla struttura dei corsi («contenuto dei corsi», «varietà dei corsi offerti», «struttura e organizzazione del corso di laurea», «possibilità di scegliere i corsi e le aree di specializzazione»).

Nel giudizio retrospettivo dei propri studenti, quindi, l’università italiana mostra di offrire una didattica e condizioni di studio che non sono mai pienamente soddisfacenti e, in due campi, sono gravemente insufficienti. Dal confronto internazionale, in cui pure non si registra mai un giudizio fortemente positivo da parte degli intervistati, l’università italiana appare in ritardo rispetto alle istituzioni di istruzione superiore degli altri paesi. Essa è

altre esperienze professionali, m) facilità di contatto con i docenti al di fuori delle lezioni, n) rapporti con i compagni/e di studio, o) possibilità per gli studenti di partecipare alle decisioni relative alla vita della facoltà e dell’ateneo, p) attrezzatura e dotazione delle biblioteche, q) disponibilità di materiali didattici, r) qualità delle attrezzature tecniche.

sempre agli ultimi posti della graduatoria e mai ai primi, una collocazione che spetta soprattutto alle università dei Paesi Bassi (3 primi posti e 2 secondi posti) e a quelle del Regno Unito (2 primi posti e 1 secondo posto).

2.3. TEMPO DEDICATO ALLO STUDIO, AL LAVORO E AD ALTRE ATTIVITÀ

Che uso hanno fatto i laureati del tempo che hanno avuto a disposizione negli anni in cui sono stati iscritti all'università o a un'altra istituzione di istruzione superiore con uno status equivalente? Per rispondere a questa domanda è utile prendere in considerazione due dimensioni temporali: quella della tipica settimana durante l'anno accademico e quella dell'intero periodo degli studi superiori.

Durante l'anno accademico – grosso modo tra ottobre e maggio – i laureati potevano dividere il tempo a loro disposizione nella settimana tra: 1) la frequenza a lezioni, esercitazioni, laboratori e seminari; 2) altre attività di studio come lo studio individuale, la preparazione di elaborati, relazioni scritte od orali; 3) attività extra curriculari di vario tipo (sportive, associative, ricreative, culturali, ecc.); 4) attività lavorative.

Dal confronto internazionale risulta che i laureati italiani, insieme a quelli spagnoli, sono quelli che dedicavano più ore allo studio (vedi Tab. 2.8). Lo studio, però, non sembra andasse a scapito di altre attività. I laureati italiani, insieme a quelli olandesi, risultano quelli che dedicavano più tempo ad attività sportive, ricreative o associative. Anche le attività lavorative trovavano posto nella settimana dei laureati italiani, con un impegno inferiore a quello di altri colleghi, soprattutto i tedeschi e gli olandesi, ma superiore a quello di francesi e spagnoli.

Passando dalla tipica settimana durante l'anno accademico all'intero periodo degli studi superiori, l'indagine CHEERS ha cercato di raccogliere informazioni sulle attività, parzialmente o interamente alternative allo studio, in cui gli intervistati si sono impegnati nell'arco della loro vita di studenti universitari. In particolare, si è cercato di quantificare questo impegno chiedendo ai laureati per quanti mesi, nel periodo compreso tra la prima iscrizione all'università e il conseguimento del titolo nel 1994/1995, fossero stati prevalentemente impegnati in una serie di attività diverse dallo studio.

I dati raccolti mostrano che l'impegno in attività lavorative – suddivise in attività non collegate allo studio o a una possibile occupazione futura, attività che, invece, sono collegate allo studio o a una possibile occupazione futura e, infine, stage in azienda o altre esperienze professionali collegate al o inserite nel corso di studi – prevale su quello in altre attività: la cura dei fi-

gli o di altri familiari, il servizio militare o quello civile, la ricerca di un'occupazione o altre residuali ⁴ (vedi Tab. 2.9). In cinque paesi su nove, inoltre, più della metà dei laureati risulta essere stata impegnata in più di una tra le attività considerate (vedi Tab. 2.10).

Il confronto internazionale mette in risalto la diversità del caso italiano. Il nostro Paese è quello che registra la proporzione più alta di laureati – circa un terzo degli intervistati, il doppio della media dei nove paesi considerati – che durante il periodo esaminato hanno soltanto studiato senza mai dedicare neanche un mese ad altre attività. L'Italia è anche il paese dove si registra la proporzione più bassa di laureati – circa un quarto degli intervistati – che, invece, si sono dedicati ad almeno due attività diverse dallo studio. Infine, la proporzione di laureati italiani che durante gli studi hanno svolto, almeno per un periodo, in prevalenza una sola attività diversa dallo studio è in linea con quella media dei nove paesi.

I laureati italiani della metà degli anni '90 risultano quasi del tutto esclusi dall'esperienza degli stage o da altre esperienze professionali inserite nel corso di studi: solo il 7% ha fatto un'esperienza del genere contro il 60% dei laureati olandesi, il 57% di quelli tedeschi o il 54% di quelli francesi ⁵. Pochi laureati italiani, questa volta insieme a quelli francesi, circa il 20%, hanno svolto durante gli studi attività lavorative a essi collegate. Il 70% dei loro colleghi finlandesi, il 50% di quelli norvegesi e austriaci, il 40% di quelli tedeschi, invece, ha fatto questa esperienza. Infine, i laureati italiani, insieme a quelli spagnoli, sono stati impegnati meno degli altri in attività lavorative non collegate ai loro studi: meno del 40% contro il 60% o più dei laureati norvegesi, inglesi e finlandesi e il 50% circa dei laureati austriaci, francesi e tedeschi.

Grazie alla disponibilità dei dati sul numero di mesi durante i quali i laureati sono stati impegnati prevalentemente in queste attività – che qui non sono riportati – e di quelli sulla durata complessiva degli studi, è possibile distinguere le attività lavorative che hanno richiesto agli intervistati un

⁴ Il paese con la più alta percentuale di laureati che durante i loro studi hanno svolto il servizio militare o quello civile – il 15%, pari a circa un terzo degli uomini inclusi nel campione – è il nostro seguito dalla Norvegia. Coloro che hanno svolto questa attività sono stati impegnati, in media, per circa 11 mesi sia in Italia sia in Norvegia. Negli altri paesi, la durata media di questa attività varia dai 7 mesi in Austria ai 14 mesi in Germania. Ovviamente per coloro che lo svolgono, il servizio militare o quello civile allungano la durata effettiva degli studi, tuttavia se calcoliamo la durata effettiva degli studi per paese tenendo conto del tempo dedicato al servizio militare o a quello civile, risulta che l'incidenza di queste attività è minima. In Italia, la durata media passa da 7 anni e 3 mesi a 7 anni e 1 mese, in Norvegia, passa da 6 anni e 5 mesi e 10 mesi, in Francia da 5 anni e 7 mesi a 5 anni e 6 mesi e in Finlandia da 5 anni e 1 mese a 5 anni. Negli altri paesi, la durata media degli studi non cambia.

⁵ È significativo che queste percentuali si riferiscano a laureati che non provengono da corsi brevi a orientamento professionale o da corsi del settore non universitario dei sistemi di istruzione ma corsi lunghi e/o da corsi del settore universitario.

impegno moderato – fino a un quarto dell'intera durata dei loro studi – e quelle che li hanno impegnati per più di un quarto della durata degli studi.

Pur non sapendo se queste esperienze di lavoro siano state continuative o meno, sulla base dei dati disponibili è possibile costruire una tipologia che combini la dimensione qualitativa di queste attività e la loro dimensione quantitativa (vedi Tab. 2.11).

Questa tipologia individua sei gruppi di laureati. Il primo gruppo è quello dei laureati che non hanno svolto alcuna attività lavorativa durante gli studi. Il secondo comprende i laureati che hanno svolto solo un'attività lavorativa non collegata allo studio, o a una possibile occupazione futura, per una parte abbastanza contenuta del periodo dei loro studi superiori, cioè fino al 25% della durata dei loro studi. Presumibilmente questi laureati si sono impegnati in un'attività costituita di «lavoretti» più o meno occasionali finalizzati a integrare il loro reddito. Il terzo gruppo di laureati comprende coloro che hanno svolto solo un'attività lavorativa non collegata allo studio o a una possibile occupazione futura per una parte consistente dei loro studi, cioè per più del 25% della durata dei loro studi. In questo caso, si può presumere che si sia trattato di una vera e propria occupazione finalizzata al proprio sostentamento. Il quarto gruppo è quello dei laureati che hanno svolto solo un'attività lavorativa, collegata allo studio o a una possibile occupazione futura, per una parte contenuta dei loro studi, costituita, soprattutto in alcuni paesi, di stage in azienda o altre esperienze di lavoro inserite nel piano di studi. Il quinto gruppo di laureati è composto da coloro che hanno svolto solo un'attività lavorativa, collegata allo studio o a una possibile occupazione futura, per una parte consistente dei loro studi; in molti casi, si è trattato di un'occupazione finalizzata non solo a ricavare un reddito ma anche a migliorare le prospettive di carriera dopo la laurea. Infine, il sesto gruppo comprende i laureati che hanno combinato attività collegate e non collegate agli studi per periodi consistenti, almeno il 25% del tempo dedicato a un'attività e un altro 25% a un'altra attività. I laureati del primo tipo sono quelli più simili al tipo dello studente «a tempo pieno», quelli del secondo e del quarto tipo sono quelli che più si avvicinano al tipo dello studente lavoratore mentre quelli del terzo, del quinto tipo e del sesto tipo si avvicinano di più al tipo del lavoratore studente.

In tutti i paesi, la maggioranza dei laureati – in alcuni paesi l'80% o più – ha svolto una qualche attività lavorativa durante gli studi superiori. L'Italia, però, è l'unico paese che fa registrare un'alta proporzione di laureati che invece non ha svolto alcuna attività lavorativa, quasi la metà.

L'impegno o meno degli studenti in attività lavorative, l'intensità di tale impegno e il tipo di attività lavorativa in cui sono eventualmente impegnati, sono importanti sia per le istituzioni di istruzione superiore sia per il rapporto dei laureati con il mondo del lavoro dopo la laurea. Per le istituzioni di istruzione e l'organizzazione degli studi contano, soprattutto, la

proporzione di studenti lavoratori e quella di lavoratori studenti; per il rapporto con il mondo del lavoro dopo la laurea conta soprattutto la proporzione di laureati che hanno fatto una o più esperienze di lavoro collegate ai loro studi e alla loro futura professione.

Il sistema di istruzione superiore che ha prodotto più laureati che sono stati lavoratori studenti è la Finlandia, con il 68%. In altri cinque paesi, Austria, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito e Norvegia, questa percentuale oscilla tra 47 e 50%. In Francia è del 40%, in Spagna del 31% e in Italia del 25%. Il nostro Paese, quindi, è quello in cui la figura del lavoratore studente è meno diffusa tra i laureati: resta da decidere se ciò dipenda dalle scelte degli studenti o dall'organizzazione degli studi. Nei paesi in cui i laureati che sono stati lavoratori studenti sono più diffusi, la proporzione degli studenti lavoratori è inferiore. In Francia, le due proporzioni si equivalgono mentre in Spagna e in Italia gli studenti lavoratori sono più dei lavoratori studenti.

Infine, i laureati che hanno svolto un'attività lavorativa collegata agli studi e alla loro professione futura e che, quindi, saranno presumibilmente avvantaggiati nel loro rapporto con il mondo del lavoro, sono di più in Germania e nei Paesi Bassi (rispettivamente, il 38% e il 36%). Seguono la Francia, l'Austria e la Finlandia (con il 31%), la Spagna (con il 27%) e la Norvegia (con il 21%). I paesi dove questo tipo di attività sono meno diffuse tra i laureati sono il Regno Unito e l'Italia.

Un'ultima esperienza fatta durante gli studi superiori può avere effetti su di essi e sulle prospettive professionali dopo la laurea: i soggiorni all'estero per motivi di studio o di lavoro. Questa esperienza coinvolge una minoranza – circa un quarto – degli intervistati (vedi Tab. 2.12). Il paese in cui i soggiorni all'estero sono più diffusi sono i Paesi Bassi, quello in cui sono meno diffusi è la Spagna. In Italia, la proporzione di laureati che durante gli studi sono andati all'estero per studio o lavoro è leggermente inferiore a quella media dei nove paesi. Considerando soltanto coloro che sono stati all'estero, dal confronto internazionale emergono due modelli di soggiorno. Da un lato, ci sono i paesi in cui le finalità di studio prevalgono nettamente rispetto a quelle di lavoro: Italia, Norvegia e Spagna. Dall'altro ci sono i restanti paesi in cui il rapporto tra finalità di studio e finalità di lavoro è più equilibrato.

2.4. CONOSCENZE E COMPETENZE AL MOMENTO DELLA LAUREA

Conoscenze e competenze sono tra le risorse più importanti in possesso dei laureati nel loro rapporto con il mondo del lavoro. Sono in primo luogo il loro sapere e il loro saper fare a essere richiesti sul mercato del lavoro. È tuttavia difficile stabilire quante conoscenze e competenze siano state ac-

quisite grazie al corso, o ai corsi, di istruzione superiore che essi hanno seguito, quante siano state acquisite grazie agli studi precedenti a quelli superiori, e quante siano state acquisite grazie ad altre attività, lavorative o meno, prima o durante gli studi superiori. Ciò che è possibile fare è provare a tracciare un bilancio delle conoscenze e delle competenze possedute dagli intervistati al momento in cui hanno conseguito il loro titolo di studio. A questo fine, l'indagine CHEERS si è mossa in due direzioni. Da un lato, si sono raccolti dati che forniscono un'informazione indiretta delle conoscenze e delle competenze acquisite durante gli studi. Dall'altro, si è chiesto direttamente agli intervistati di valutare la misura in cui erano in possesso di alcune specifiche conoscenze e competenze al momento della laurea.

Il corso di studi completato dai laureati è il principale indicatore indiretto a nostra disposizione delle conoscenze e delle competenze da essi possedute al momento della laurea. Grazie alla disponibilità di una classificazione dei programmi di istruzione fornita dagli organismi internazionali [UNESCO 1997; OECD 1999], i corsi di studio offerti dai sistemi di istruzione dei diversi paesi sono, da un lato, resi comparabili, e dall'altro, possono essere considerati come una fonte di informazione, anche se approssimata e indiretta, sulle conoscenze e sulle competenze acquisite da coloro che vi hanno partecipato. ISCED-97 classifica i programmi di istruzione secondo due assi: quello verticale si basa sul livello di istruzione e quello orizzontale sull'area di istruzione. Quanto alla prima dimensione, i corsi di studio presi qui in considerazione possono essere considerati dello stesso livello. Quanto alla seconda dimensione, grazie alla classificazione ISCED delle aree di istruzione, essi possono essere collocati in specifiche aree disciplinari. In conclusione, i dati raccolti sui corsi di studio forniscono un'informazione sulle conoscenze e le competenze disciplinari dello stesso livello degli intervistati.

I dati disponibili possono essere analizzati ricorrendo a diversi schemi interpretativi. Uno di questi fa riferimento non solo al tipo di conoscenza che si presume i laureati abbiano acquisito durante i loro studi superiori ma anche al tipo di cultura disciplinare delle diverse «tribù accademiche» con le quali sono stati in contatto durante gli studi [Becher 1989; Becher e Trowler 2001; Moscati 1997].

Si possono distinguere quattro tipi di conoscenza caratteristici di altrettanti raggruppamenti: il raggruppamento delle scienze «pure/forti» (p. es. fisica, matematica e, in parte, biologia), quello delle scienze «pure/leggere» (p. es. le scienze umane e quelle sociali), quello delle scienze «applicate/forti» (p. es. ingegneria, medicina, le scienze agrarie) e quello delle scienze «applicate/leggere» (p. es. legge, economia aziendale, scienze dell'educazione).

Tra gli intervistati dall'indagine CHEERS la conoscenza tipica delle scienze applicate prevale su quella tipica delle scienze pure e quella tipica

delle scienze leggere prevale su quella tipica delle scienze forti (vedi Tab. 2.13). La combinazione di diversi tipi di conoscenza acquisiti dai laureati italiani o di diverse culture disciplinari a cui sono stati esposti è molto simile a quella media dei laureati di tutti i paesi partecipanti all'indagine. Un terzo dei laureati italiani, infatti, proviene da corsi di studio propri delle scienze applicate e leggere, un po' meno di un terzo da quelli delle scienze applicate e forti o da quelli delle scienze pure e leggere, e circa un decimo da corsi propri delle scienze pure e forti.

Oltre a queste informazioni generali sul tipo di conoscenza acquisito dai laureati, l'indagine CHEERS offre alcune informazioni su conoscenze e competenze specifiche; in particolare, sulla conoscenza della lingua inglese e sulle competenze informatiche possedute al momento della laurea.

La conoscenza della lingua inglese – come «lingua franca» che favorisce la comunicazione internazionale – e alcune competenze informatiche sono spesso considerate, soprattutto in alcune professioni, come conoscenze e competenze di base che i laureati devono possedere al termine dei loro studi. Qui vengono presi in considerazione due aspetti della conoscenza dell'inglese, la capacità di scrivere testi professionali e la capacità di parlare inglese in un contesto professionale, e le competenze informatiche in cinque aree: i programmi di scrittura, i linguaggi di programmazione, i fogli elettronici, i data base e i software di settore.

Rispetto ai due aspetti della conoscenza della lingua inglese, il confronto internazionale è sfavorevole ai laureati italiani (vedi Tab. 2.14). La percentuale di laureati italiani che dichiarano di essere stati in grado di scrivere testi professionali in inglese e di parlare inglese in un contesto professionale al momento della laurea è la più bassa tra i paesi presi in considerazione.

Anche rispetto alle competenze informatiche, il confronto internazionale ci è sfavorevole (vedi Tab. 2.15). La percentuale di laureati italiani che ritengono di aver posseduto un buon livello di competenza informatica al momento della laurea è la più bassa in tutte le cinque aree considerate. A metà degli anni '90, lo svantaggio italiano rispetto ai paesi più ricchi di laureati con buone competenze informatiche è maggiore nei software di settore e nei fogli elettronici (quei paesi hanno tre o quattro volte più laureati competenti che il nostro Paese) ed è meno forte – ma pur sempre molto consistente – nei linguaggi di programmazione, nei data base e nei programmi di scrittura (i paesi più dotati hanno tra le due volte e le due volte e mezzo più laureati competenti che l'Italia).

Il tema delle conoscenze e delle competenze possedute dai laureati al momento della laurea verrà ripreso e trattato in modo più ampio nel Cap. 5. Ciò dipende dal fatto che per cercare di valutare la misura in cui i laureati possedevano alcune competenze al momento della laurea, l'indagine CHEERS ha scelto di chiedere agli intervistati una valutazione retrospettiva di tali competenze alla luce di quelle richieste per svolgere il loro lavoro al mo-

mento della rilevazione. È quindi preferibile trattare l'argomento nell'ambito dell'analisi del rapporto tra studio e lavoro.

2.5. TRANSIZIONE ALL'ETÀ ADULTA

I dati raccolti dall'indagine CHEERS permettono di conoscere alcuni aspetti del profilo socio-biografico degli intervistati che sono rilevanti per il loro rapporto con il mondo del lavoro: la collocazione nel processo di transizione all'età adulta e il livello di istruzione dei genitori.

Gli anni immediatamente successivi alla laurea si collocano per molti nel pieno della transizione all'età adulta. Questo processo comporta il superamento di alcune soglie: concludere la parte più rilevante del proprio percorso formativo, occupare una posizione lavorativa relativamente stabile, lasciare la casa dei propri genitori, andare a vivere da soli o con un partner e, infine, mettere al mondo dei figli [Cavalli 1993; 1997; Cavalli e Galland 1996]. L'indagine CHEERS coglie i laureati mentre attraversano o hanno appena attraversato queste soglie, a cominciare da quella costituita dal conseguimento di un titolo di istruzione superiore che, nella maggior parte dei casi, conclude la fase formativa della loro vita.

Al momento di conseguire il titolo di istruzione superiore, gli intervistati hanno, in media, un'età compresa tra i 25 e i 29 anni (vedi Tab. 2.16). I laureati italiani sono più vecchi di quelli spagnoli e francesi, poco più vecchi di quelli britannici e olandesi, hanno grosso modo la stessa età dei laureati tedeschi e austriaci, e sono più giovani di quelli nordici.

Poco prima di conseguire il titolo, la maggior parte degli intervistati non vive con i genitori. Il contrario vale per i laureati italiani. Sotto questo aspetto, la differenza con i laureati norvegesi, che sono un po' più anziani, è enorme: mentre l'80% dei laureati italiani vive ancora nella propria famiglia di origine, solo il 4% dei laureati norvegesi è nella stessa condizione. Anche la differenza con i laureati tedeschi, che hanno in media la stessa età di quelli italiani, è notevole. Soltanto i laureati spagnoli vivono per la maggior parte con i loro genitori ma sono, in media, più giovani di quelli italiani.

Al momento di concludere la parte più rilevante del loro percorso formativo, la maggior parte dei laureati europei intervistati ha già compiuto un altro passo verso una condizione pienamente adulta andando a vivere da soli o con un partner, o almeno sperimentando altre forme di convivenza al di fuori della propria famiglia di origine come avviene tradizionalmente nel Regno Unito. I laureati italiani, in grande maggioranza, non lo hanno ancora fatto. Alle soglie della vita attiva – come si è visto solo una piccola parte dei laureati può essere considerata facente parte della popolazione attiva prima della laurea (vedi Tab. 2.11) – la situazione dei laureati italiani appare,

con l'eccezione dei laureati spagnoli, molto diversa da quella dei loro colleghi degli altri paesi. Essi si apprestano a cercare lavoro potendo contare su un maggior appoggio da parte dei genitori, se non altro perché questi mettono a loro disposizione un'abitazione. I laureati italiani, inoltre, sembrano avere più tempo a disposizione da dedicare alla ricerca del lavoro perché hanno meno responsabilità nella gestione della vita quotidiana di coloro che vivono già con un partner o da soli.

Quattro anni più tardi, la transizione all'età adulta è in una fase più avanzata per tutti (vedi Tab. 2.17). Se, però, l'abbandono della casa dei genitori è ormai completato o quasi in sette paesi su nove, la metà dei laureati italiani e quasi il 60% di quelli spagnoli vive ancora con i genitori. In Austria, Francia, Germania, Paesi Bassi e Norvegia la condizione familiare prevalente è quella della convivenza con un partner. Nei paesi nordici, quasi la metà dei laureati ha almeno un figlio o vive con qualcuno che lo ha, mentre negli altri paesi la percentuale di chi ha figli è minore. Tra coloro che hanno figli, il modello familiare prevalente in Italia, Spagna, Francia, Austria e Germania è quello del nucleo familiare composto da due adulti e un bambino mentre nei Paesi Bassi, nel Regno Unito, in Finlandia e in Norvegia c'è una consistente presenza – tra laureati ormai poco più che trentenni – di nuclei familiari con due bambini o più (vedi Tab. 2.18).

2.6. LIVELLO DI ISTRUZIONE DEI GENITORI

In tutti i paesi, tranne la Norvegia, la maggior parte dei genitori degli intervistati non ha conseguito un titolo di istruzione superiore e le madri che l'hanno fatto sono meno dei padri (vedi Tab. 2.19). I dati CHEERS confermano, tuttavia, che l'accesso all'istruzione superiore e il conseguimento di un titolo di studio superiore sono più facili per i figli delle persone con un elevato grado di istruzione. In tutti i paesi, infatti, la percentuale dei genitori degli intervistati che hanno conseguito un titolo di studi superiori è maggiore della percentuale della popolazione di età compresa tra i 55 e i 64 anni – vale a dire quella che presumibilmente comprende i genitori degli intervistati – che ha completato gli studi superiori, universitari o non universitari (vedi Tab. 1.3).

Il livello di istruzione dei genitori degli intervistati varia considerevolmente di paese in paese. Da un lato, in Norvegia più della metà dei padri ha un titolo di studio superiore e lo stesso vale per più del 40% dei padri tedeschi e olandesi. Dall'altro, più della metà dei padri spagnoli, austriaci e finlandesi ha solo il titolo della scuola dell'obbligo. Le madri più istruite sono quelle norvegesi seguite a parecchia distanza da quelle francesi, olandesi e britanniche o nord irlandesi; quelle meno istruite sono quelle spagnole, au-

striache e finlandesi. I genitori dei laureati italiani si collocano in una posizione intermedia: con maggior frequenza degli altri genitori essi hanno conseguito un titolo di scuola media superiore.

Il livello di istruzione dei genitori è un buon indicatore del «capitale culturale» che, insieme ad altre risorse, i laureati hanno a disposizione per trovare un'occupazione e svolgere un lavoro soddisfacente [Santoro e Pisati 1996]. Combinando il titolo di studio posseduto dai padri e dalle madri degli intervistati è possibile costruire un indice di capitale culturale con tre modalità: livello basso, quando entrambi i genitori hanno soltanto il titolo della scuola dell'obbligo; livello medio, quando almeno un genitore ha un titolo di scuola media superiore; livello alto, quando almeno un genitore ha un titolo di studi superiori (vedi Tab. 2.20).

Prendendo in considerazione soltanto la dotazione di capitale culturale dei laureati italiani, è possibile fare tre osservazioni: 1) i laureati italiani in possesso di un basso livello di capitale culturale sono una percentuale inferiore alla media di tutti i paesi; 2) i laureati italiani in possesso di un livello medio di capitale culturale sono una percentuale superiore alla media; 3) i laureati italiani in possesso di un alto livello di capitale culturale sono una percentuale inferiore alla media, tuttavia mentre in molti paesi l'alto livello di capitale culturale può basarsi sul possesso di un titolo superiore ottenuto completando un corso di studi breve e/o rilasciato da un'istituzione non universitaria, in Italia esso si basa quasi sempre sul possesso di una laurea conseguita in una università dopo almeno quattro anni di studio. In base a queste considerazioni è possibile concludere che la dotazione di capitale culturale dei laureati italiani è superiore a quella dei laureati spagnoli, austriaci e finlandesi, è forse inferiore a quella dei laureati norvegesi e olandesi ed è pressoché equivalente a quella dei laureati francesi, tedeschi e britannici.

2.7. LAUREATI ITALIANI ED EUROPEI A CONFRONTO: GLI STUDI E LA SITUAZIONE PERSONALE

Grazie al confronto con i laureati degli altri paesi, è possibile disegnare un ritratto – anche se approssimativo – dei laureati italiani della metà degli anni '90 e mettere in evidenza alcune caratteristiche dei loro studi e dell'università da cui provengono.

I laureati italiani conseguono il diploma che permette di accedere agli studi superiori intorno ai 19 anni e si trasferiscono rapidamente dalla scuola secondaria all'università. Quando incominciano gli studi superiori sono tra i più giovani in Europa ed entrando nell'università portano con sé, a differenza di ciò che avviene in altri paesi, quasi esclusivamente la loro esperienza di studenti medi. In Italia, gli studi superiori durano in media più di 7

anni e sono più lunghi che negli altri paesi. Così, quando si laureano e si affacciano sul mercato del lavoro in quanto laureati, gli studenti italiani non sono più tra i più giovani ma tra i più vecchi.

In Europa, i laureati italiani – cioè, ricordiamolo, quella parte minoritaria degli studenti universitari italiani che ha avuto successo negli studi – sono tra coloro che hanno studiato di più. Durante l'anno accademico sono quelli che hanno dedicato più ore allo studio e nell'intero periodo degli studi superiori sono quelli che meno di altri si sono impegnati in altre attività, soprattutto lavorative, capaci di distoglierli dallo studio. Ciononostante, hanno messo più tempo degli altri a laurearsi. Perché?

Le spiegazioni di questo dato possono essere soltanto due: o i laureati italiani erano meno dotati intellettualmente dei loro colleghi degli altri paesi oppure la maggiore durata degli studi è dipesa dall'organizzazione degli studi propria dell'università italiana. La prima spiegazione appare la meno probabile perché, da un lato, è ragionevole pensare che la distribuzione dei talenti tra i laureati di corsi di studi superiori dello stesso livello sia simile in tutti i paesi considerati, dall'altro, il profitto scolastico dei laureati italiani non è inferiore a quello degli altri laureati ⁶.

Alla luce dei dati raccolti, la seconda spiegazione sembra più probabile. Nell'università italiana degli anni '90, gli studi sono caratterizzati – grosso modo come negli altri paesi – da modalità di insegnamento che hanno un forte orientamento teorico e danno importanza al docente come fonte principale della conoscenza, e da modalità di apprendimento che enfatizzano l'importanza dello studio individuale. All'orientamento pratico degli studi è data poca importanza, meno che in altri paesi, così come poca importanza viene assegnata ai comportamenti che promuovono una stretta relazione tra docenti e studenti.

Se dalle modalità di insegnamento e di apprendimento si passa ad altri elementi dell'organizzazione degli studi, i problemi dell'università italiana – almeno nel giudizio retrospettivo dei propri laureati – si fanno più evidenti. I laureati italiani sono abbastanza soddisfatti dei contenuti e della struttura dei corsi di laurea che hanno seguito ma danno un giudizio via via sempre più negativo della qualità dell'insegnamento e dell'assistenza offerta agli studenti, della qualità delle attrezzature e dei materiali didattici messi a loro disposizione, delle relazioni sociali e politiche all'interno dell'università e, soprattutto, del legame tra insegnamento e ricerca nei loro studi e delle esperienze pratiche offerte o favorite dagli studi universitari. Inoltre, come si

⁶ Da dati non riportati nelle tabelle di questo capitolo, risulta che un terzo circa dei laureati italiani ha conseguito un voto di laurea considerato molto buono mentre negli altri cinque paesi per cui sono disponibili dati, in media solo un sesto circa dei laureati ha riportato una votazione di questo livello; inoltre, sia in Italia sia nella media degli altri paesi, il 40% circa dei laureati ha riportato un voto di laurea considerato buono.

è visto, l'università italiana, in compagnia di quella spagnola, si trova sempre in una posizione di inferiorità rispetto alle istituzioni di istruzione superiore degli altri paesi per qualità della didattica e condizioni di studio offerte.

I dati sulle esperienze lavorative durante gli studi mettono in evidenza due problemi. Da un lato, il nostro Paese è quello con la proporzione più bassa di laureati che durante gli studi hanno svolto una qualche attività lavorativa collegata agli studi e alla loro futura professione. Dall'altra, l'università italiana appare quella più distante dal mondo del lavoro: stage e tirocini sono quasi assenti dall'esperienza dei laureati italiani e la presenza di lavoratori studenti è minore che in tutti gli altri sistemi di istruzione superiore, non solo quelli dotati da più di trent'anni di istituzioni specificamente indirizzate a persone adulte e/o che già lavorano come la *Open University* britannica, ma anche gli altri. In breve, nel nostro Paese l'assetto istituzionale dell'università e l'organizzazione degli studi universitari non sembrano favorire un buon rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro.

Il doppio confronto con il Regno Unito, da un lato, e la Germania e i Paesi Bassi, dall'altro, sottolinea la specificità della situazione italiana.

Anche nel Regno Unito, come in Italia, i laureati che durante gli studi hanno svolto attività lavorative collegate agli studi e alla professione futura o che hanno svolto un tirocinio sono pochi rispetto agli altri paesi. Ciò dipende da due fattori: 1) il cuore del sistema di istruzione superiore britannico e nord irlandese è costituito di corsi di primo livello che durano 3 o 4 anni non solo di diritto ma anche di fatto, e non di corsi di durata nominale e, soprattutto, effettiva più lunghi; 2) tradizionalmente, nel Regno Unito, la preparazione in vista dell'esercizio di una professione avviene, con il concorso delle associazioni professionali e dello stato, dopo il conseguimento di un titolo di studi superiori di primo livello.

In Germania e nei Paesi Bassi, non solo a livello di studi secondari e a livello degli studi superiori non universitari, come avviene nelle *Fachhochschulen* e negli istituti di *Hoger Beroepsonderwijs*, ma anche nelle università, l'attenzione dedicata alla formazione professionale durante gli studi e negli studi è maggiore, come dimostrano le percentuali di laureati che hanno svolto stage o altre attività lavorative collegate agli studi. Ciò può spiegare perché in questi paesi la percentuale di coloro che concludono gli studi oltre il tempo previsto sia piuttosto alta. Come in Germania e nei Paesi Bassi, anche in Italia gli studi superiori tendono a prolungarsi senza, però, che a questo corrisponda un assetto istituzionale che favorisce il rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro. Come nel Regno Unito, anche in Italia i laureati che fanno esperienze di lavoro collegate agli studi e alla preparazione professionale sono pochi senza, però, che a questo corrisponda un assetto istituzionale che favorisce l'ottenimento in tempi relativamente brevi e per un'ampia fetta di studenti, almeno di un titolo universitario di primo livello.

Se si prendono in considerazione aree disciplinari molto ampie – l'area scientifica, medicina inclusa, l'area di ingegneria e di architettura, l'area delle scienze sociali ed economiche (inclusa l'economia aziendale), e l'area umanistica – la distribuzione dei laureati italiani appare simile a quella dei loro colleghi degli altri paesi. Se, però, si considerano aree disciplinari più limitate risulta che l'università italiana, rispetto alla media dei paesi considerati nell'indagine CHEERS, produce un po' più laureati nell'area legale, in quella di economia aziendale e in quella medica, un po' meno laureati nell'area scientifica, in quella delle scienze sociali e in quella umanistica (che comprende la formazione degli insegnanti), e un'eguale proporzione di laureati nell'area di ingegneria, architettura e scienze della produzione.

Il tipo di conoscenze acquisite dai laureati italiani durante i loro studi sono molto simili a quelle acquisite dagli altri laureati. In due campi specifici, invece, si registrano delle differenze. Al momento di laurearsi, la conoscenza della lingua inglese a fini professionali e le competenze informatiche dei laureati italiani risultano inferiori a quelle dei loro colleghi. Tra i paesi considerati, la percentuale di laureati in possesso di un buon livello di conoscenza dell'inglese e di buone competenze informatiche è sempre la più bassa.

Il confronto internazionale, infine, rende evidente la particolarità della situazione personale dei laureati italiani sia al momento di concludere gli studi universitari sia negli anni immediatamente successivi.

Al momento di laurearsi, l'80% dei laureati italiani vive con i genitori. Quattro anni più tardi questa percentuale è ancora del 50% e solo il 14% ha dei figli. A metà degli anni '90, nel nostro Paese, la laurea segna nella maggior parte dei casi solo l'inizio della transizione alla vita adulta. Nei quattro anni successivi, i laureati compiono altri passi in questo processo ma è significativo che – come vedremo – dopo quattro anni la percentuale di quelli che lavorano sia ben più alta di quella di coloro che hanno lasciato la famiglia di origine, e che i laureati con figli siano piuttosto pochi. In Italia, la transizione all'età adulta e la transizione al lavoro, di cui ci occuperemo nel prossimo capitolo, si intrecciano in modo che non ha eguali negli altri paesi, con l'eccezione della Spagna dove però i laureati sono in media tre anni più giovani di quelli italiani. I laureati italiani affrontano il mondo del lavoro – in quanto laureati – potendo contare non solo su una dotazione di capitale culturale simile a quella dei laureati degli altri paesi ma anche su una fonte di reddito e una dotazione di risorse materiali – in termini di beni durevoli e di servizi – assicurati dalla famiglia di origine. Molti, inoltre, paiono rimandare ai primi anni dopo la laurea l'assunzione di alcune responsabilità della vita adulta come quella di andare a vivere da soli o in coppia e di avere dei figli.

APPENDICE AL CAPITOLO 2
I LAUREATI E I LORO STUDI
I DATI

Tab. 2.1. Età media al conseguimento del titolo di accesso all'istruzione superiore, all'inizio del corso di studi superiori e al conseguimento del titolo di studi superiori

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	FI	NO
conseguimento del titolo di accesso	18 anni e 11 mesi	18 anni e 5 mesi	18 anni e 6 mesi	19 anni e 2 mesi	19 anni e 9 mesi	18 anni e 10 mesi	19 anni e 6 mesi	19 anni e 6 mesi
N =	3.029	1.997	1.636	2.221	2.155	881	2.617	1.144
inizio del corso di studi superiori	19 anni e 8 mesi	19 anni e 4 mesi		20 anni e 5 mesi	21 anni e 5 mesi	21 anni	22 anni e 6 mesi	21 anni e 6 mesi
N =	2.965	1.835		2.241	2.169	1.168	2.608	1.102
conseguimento del titolo di studi superiori	27 anni e 4 mesi	24 anni e 10 mesi		27 anni e 9 mesi	27 anni e 4 mesi	26 anni e 5 mesi	28 anni e 10 mesi	28 anni e 5 mesi
N =	3.089	2.055		2.263	2.169	1.181	2.613	1.155

Domanda A3: In quale anno si è diplomato/a?

Domanda B1: La preghiamo di fornirci alcune informazioni sul Suo percorso di studi universitari comprendendo eventuali corsi di diploma universitario, corsi iniziati ma non conclusi e corsi post-laurea. A. Inizio e fine (mese/anno).

Note:

la Domanda A3 prevedeva differenti versioni nazionali; il testo del Master Questionnaire era: "When did you get your entry qualification?". L'età al momento di conseguire il titolo di accesso all'istruzione superiore è calcolata sottraendo l'anno di nascita all'anno di conseguimento del titolo. L'età al momento di iniziare il corso di studi superiori è calcolata sottraendo l'anno di nascita all'anno di inizio del corso. L'età al momento di conseguire il titolo di studi superiori è calcolata sottraendo l'anno di nascita all'anno di conseguimento del titolo.

La tabella non riporta i dati relativi all'inizio degli studi superiori e al conseguimento del relativo titolo per la Francia perché è necessario tener conto che il sistema di istruzione superiore francese prevede una sequenza di corsi e di titoli posti in successione e ha regole d'accesso differenti tra settore universitario e non universitario. Nel campione francese l'età media di inizio dei corsi di *Maitrise* è di 20 anni, dei corsi di *DESS* è di 20 anni e 1 mese, dei corsi di *DEA* è di 21 anni e 2 mesi, dei corsi presso le *grandes écoles* di commercio è di 20 anni e 1 mese e presso quelle di ingegneria è di 20 anni e 7 mesi. Le età medie al conseguimento del titolo sono rispettivamente 24 anni e 2 mesi (*Maitrise*), 25 anni e 10 mesi (*DESS*), 26 anni e 9 mesi (*DEA*), 23 anni e 4 mesi (*GE* di commercio), 23 anni e 9 mesi (*GE* di ingegneria).

La tabella non riporta neppure i dati per il Regno Unito perché il campione di quel paese è stato costruito in modo da rappresentare le principali caratteristiche dei suoi sistemi di istruzione superiore. Esso, infatti, comprende sia corsi di Bachelor sia corsi di Master con i relativi titoli, sia laureati ordinari sia laureati “adulti” che hanno frequentato la Open University. L’età media di inizio dei corsi di Bachelor, che costituiscono la parte di gran lunga più consistente del campione britannico e nord irlandese, è di 21 anni e 1 mese nelle Old Universities, di 22 anni e 8 mesi nelle New Universities, cioè gli ex-politecnici, e di più di 39 anni nella Open University. L’età media al conseguimento del titolo è, rispettivamente, di 24 anni e 4 mesi, di 26 anni e di più di 44 anni.

Tab. 2.2. Durata e prolungamento degli studi

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
DURATA MEDIA	7 anni e 3 mesi	5 anni e 6 mesi	5 anni e 7 mesi	7 anni	5 anni e 9 mesi	5 anni e 3 mesi	3 anni e 5 mesi	5 anni e 1 mese	6 anni	5 anni e 7 mesi
N =	3.092	2.089	1.749	2.299	2.187	1.199	3.411	2.659	1.158	19.844
DURATA DEGLI STUDI RISPETTO AL TEMPO PREVISTO (% DI LAUREATI)										
100% o meno	6	44	46	9	23	20	75	40	30	34
101- 150%	45	41	43	50	61	63	22	44	66	45
151- 200%	30	11	7	31	14	16	2	13	3	15
201% o più	18	3	4	10	3	2	1	3	1	6
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	2.963	2.087	1.748	2.024	1.930	1.174	3.046	2.375	1.125	18.472

Domanda B5: Quanto tempo ha impiegato per conseguire la laurea nel 1995 e quanto tempo è formalmente previsto dalla legge per conseguire quel titolo? (incluđa nel computo tutti gli anni di studio che hanno concorso al conseguimento della laurea nel 1995 – p.e. incluđa anche quelli relativi a un eventuale diploma universitario o a corsi iniziati e non conclusi se utilizzabili al fine del conseguimento della laurea; escluda gli anni relativi a diplomi e corsi iniziati e non conclusi afferenti ad aree disciplinari totalmente distinte da quella in cui si è laureato/a).

Note: la domanda B5 aveva diverse versioni nazionali; il testo del Master Questionnaire diceva: “How long did you study in higher education for earning the degree you were awarded in 1994 or 1995 (see Question B1) and what period is normally/by law required (including eventually required lower level diplomas and degrees in higher education and including mandatory periods of work placements/internships; excluding other studies, periods of other activities, etc.)?”.

Questa domanda consente di confrontare la durata degli studi tra i diversi sistemi di istruzione superiore perché prende in considerazione l'intero percorso di studi e di calcolare il prolungamento degli studi nei diversi paesi tenendo conto dell'eventuale durata differente dei corsi prevista all'interno di uno stesso sistema di istruzione.

Per il Regno Unito la durata media si riferisce ai corsi di Bachelor mentre i dati sul prolungamento degli studi comprendono anche i corsi di Master. La durata media dei corsi di Master è di 2 anni e 10 mesi.

Tab. 2.3. Laureati e diplomati per gruppo di corsi di studio (%)

	IT	ES 1	ES 2	FR 1	FR 2	AT	DE 1	DE 2	NL 1	NL 2	UK	FI	NO 1	NO 2
scienze	13	12	1	15	11	15	14	3	5	5	18	12	7	1
scienze mediche	10	4	5	0	0	11	5	0	3	6	8	7	2	24
ingegneria e architettura	16	14	0	6	1	15	8	15	5	12	13	19	10	14
economia aziendale	17	5	8	9	1	16	8	12	6	15	12	13	1	4
scienze sociali	10	13	7	11	14	10	6	5	7	8	14	14	5	8
legge	15	11	0	8	4	12	5	2	5	0	4	4	5	0
arti e lettere	19	11	8	8	11	21	16	2	8	16	30	31	5	14
Totale	100	69	31	57	43	100	62	38	39	61	100	100	35	65
N =	3.102	2.992		2.988		2.269	3.489		3.054		3.433	2.675	3.329	

Domanda B1: La preghiamo di fornirci alcune informazioni sul Suo percorso di studi universitari comprendendo eventuali corsi di diploma universitario, corsi iniziati ma non conclusi e corsi post-laurea. D. Corso in ... (specificare la denominazione del corso seguito).

Note: la tabella si basa su una aggregazione delle categorie della classificazione ISCED 1997 a due cifre il più possibile vicina alla classificazione dei gruppi di corsi di laurea adottata da ISTAT nel 1995 in modo da facilitare il confronto tra i laureati italiani e i laureati e i diplomati degli altri paesi. Di seguito, l'elenco dei corsi di laurea italiani compresi in ciascun gruppo. *Scienze*: scienze ambientali, scienze biologiche, scienze naturali, astronomia, chimica, fisica, scienze geologiche, matematica, scienze statistiche e attuariali, scienze statistiche ed economiche, scienze statistiche, informatica, scienze dell'informazione, agricoltura tropicale e subtropicale, scienze agrarie, scienze della produzione animale, scienze forestali, produzione vegetale, medicina veterinaria. *Scienze mediche*: medicina e chirurgia, odontoiatria, chimica e tecnologia farmaceutiche, farmacia. *Ingegneria, architettura e scienze della produzione*: ingegneria aeronautica, chimica, delle telecomunicazioni, ingegneria e tecnologie industriali, ingegneria elettrica, elettronica, elettrotecnica, gestionale, informatica, meccanica, nucleare, dei materiali, mineraria, architettura, urbanistica, ingegneria civile, ingegneria edile, ingegneria per ambiente e territorio, scienze della preparazione alimentari, scienze e tecnologie alimentari, chimica industriale. *Economia aziendale*: economia aziendale, economia bancaria, economia bancaria finanziaria e assicurativa, economia e commercio, scienze economiche e bancarie. *Scienze sociali*: scienze internazionali e diplomatiche, scienze politiche, sociologia, economia politica, scienze economiche e sociali, psicologia. *Legge*: giurisprudenza, scienze dell'amministrazione. *Arti e lettere*: discipline arti musica e spettacolo, musicologia, filosofia, lettere, lingue e civiltà orientali, lingue e letterature straniere, lingue e letterature straniere moderne, lingue e letterature orientali, materie letterarie, scuola lingue moderne interpreti e traduttori, storia, traduttore, lingue e letteratura russa, pedagogia, scienze dell'educazione.

La tabella comprende sia i "laureati" più simili a quelli italiani (= 1) sia quelli meno simili (= 2).

Tab. 2.4. Laureati per gruppo di corsi di studio (%)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
scienze	13	17	26	15	22	12	18	12	19	17
scienze mediche	10	6	m	11	9	8	8	7	6	8
ingegneria e architettura	16	20	11	15	14	12	13	19	29	16
economia aziendale	17	7	15	16	13	16	12	13	2	13
scienze sociali	10	19	20	10	9	19	14	14	15	14
legge	15	15	14	12	8	13	4	4	16	10
arti e lettere	19	16	14	21	26	21	30	31	13	23
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	3.102	2.077	1.717	2.269	2.174	1.197	3.433	2.675	1.173	19.817

Domanda B1: La preghiamo di fornirci alcune informazioni sul Suo percorso di studi universitari comprendendo eventuali corsi di diploma universitario, corsi iniziati ma non conclusi e corsi post-laurea. D. Corso in ... (specificare la denominazione del corso seguito).

Note: la tabella si basa su una aggregazione delle categorie della classificazione ISCED 1997 a due cifre il più possibile vicina alla classificazione dei gruppi di corsi di laurea adottata da ISTAT nel 1995 in modo da facilitare il confronto tra i laureati italiani e quelli degli altri paesi. Per l'elenco dei corsi di laurea italiani compresi in ciascun gruppo vedi nota Tab. 2.3.

La tabella comprende solo i "laureati" più simili a quelli italiani.

Tab. 2.5 *Importanza assegnata a diversi orientamenti di insegnamento e di apprendimento nel corso di studi secondo la valutazione retrospettiva dei laureati (medie)*

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
orientamento pratico	3,8	3,9	3,1	3,3	3,4	3,2	2,8	3,2	3,2	3,3
orientamento teorico	2,1	1,7	2,2	2,0	2,0	2,0	2,0	1,7	1,7	1,9
relazioni docenti / studenti	3,5	3,4	3,2	3,8	3,5	3,6	2,7	3,6	3,6	3,4
docente fonte principale	2,9	2,6	2,9	2,9	3,2	3,0	2,9	2,9	3,1	2,9
studio individuale	2,1	3,2	2,4	2,4	2,3	2,1	2,1	2,2	2,0	2,3
N (min.) =	2.980	2.064	1.646	2.268	2.160	1.173	3.326	2.626	1.112	19.397
N (max.) =	3.035	2.089	1.728	2.281	2.180	1.190	3.398	2.656	1.162	19.695

Domanda B8: Ripensando ai Suoi studi, indichi quanto fosse sottolineata l'importanza delle seguenti modalità di insegnamento e di apprendimento nella Sua Facoltà e dai suoi docenti. 1 = Moltissimo, 5 = Per niente.

Note: l'indice di orientamento pratico dell'insegnamento e dell'apprendimento è calcolato come media dei punteggi assegnati alle modalità di insegnamento e di apprendimento "conoscenze applicate e riferimento a realtà concrete", "modi di porsi e abilità socio-comunicative", "apprendimento fondato sulla realizzazione di progetti e sulla soluzione di problemi", "partecipazione diretta a esperienze lavorative"; l'indice di orientamento teorico si basa sulla modalità "teorie, concetti e paradigmi"; l'indice di relazione tra docenti e studenti è calcolato come media dei punteggi assegnati alle modalità "frequenza assidua alle lezioni", "possibilità d'incontro tra studenti e docenti al di fuori delle lezioni", "verifica attenta e regolare dei progressi negli studi". Il numero dei rispondenti varia da indice a indice e da modalità a modalità: la tabella riporta il numero minimo e massimo dei rispondenti per paese.

La tabella va letta tenendo conto che punteggi medi superiori a 3 indicano che gli intervistati ritengono che quell'orientamento o quella modalità di insegnamento o di apprendimento avesse poca importanza nel loro corso di studi mentre punteggi inferiori a 3 indicano che avesse importanza. Man mano che il punteggio si avvicina a 5 l'importanza diminuisce mentre all'avvicinarsi al punteggio 1 aumenta.

Tab. 2.6. *Qualità dell'offerta didattica e delle condizioni di studio secondo la valutazione retrospettiva dei laureati (medie)*

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
contenuti e struttura dei corsi	2,9	3,1	2,5	2,7	2,8	2,4	2,3	2,7	2,6	2,7
qualità dell'insegnamento	3,2	3,4	3,0	3,1	3,1	3,0	2,5	2,8	2,8	3,0
attrezzature	3,4	3,0	3,0	2,9	3,0	2,5	2,7	2,5	2,4	2,9
ricerca	4,0	4,2	3,2	3,6	3,4	2,8	3,3	3,2	3,2	3,5
esperienza pratica	4,3	4,1	3,3	3,6	3,6	2,9	3,1	3,4	3,8	3,6
socialità e vita comunitaria	3,4	3,0	2,9	3,2	3,1	2,8	2,9	2,8	2,8	3,0
N (min.) =	3.010	2.065	1.698	2.257	2.129	1.166	3.276	2.628	1.105	19.451
N (max.) =	3.030	2.077	1.726	2.275	2.175	1.183	3.358	2.647	1.149	19.585

Domanda B9: Prendendo in considerazione l'offerta didattica e le condizioni di studio da Lei sperimentate, La preghiamo di valutare i seguenti aspetti del corso di studi che L'ha condotta alla laurea nel 1995. 1 = Ottimo, 5 = Pessimo.

Note: l'indice relativo ai contenuti e alla struttura dei corsi è calcolato come media dei punteggi assegnati agli aspetti: "contenuto dei corsi", "varietà dei corsi offerti", "struttura e organizzazione del corso di laurea", "possibilità di scegliere i corsi e le aree di specializzazione"; l'indice relativo alla qualità dell'insegnamento e dell'assistenza offerta agli studenti è calcolato come media dei punteggi assegnati agli aspetti: "offerta di consigli e di pareri inerenti gli studi in generale", "assistenza nell'elaborazione della tesi di laurea", "qualità dell'insegnamento"; l'indice relativo alla qualità delle attrezzature messe a disposizione degli studenti è calcolato come media dei punteggi assegnati agli aspetti: "attrezzatura e dotazione delle biblioteche", "disponibilità di materiali didattici", "qualità delle attrezzature tecniche"; l'indice relativo all'importanza della ricerca nel corso di studi è calcolato come media dei punteggi assegnati agli aspetti: "possibilità di partecipare a progetti di ricerca", "legame tra ricerca scientifica e insegnamento"; l'indice relativo all'esperienza pratica nel corso di studi è calcolato come media dei punteggi assegnati agli aspetti: "offerta di stage in azienda o di altre esperienze professionali", "applicabilità pratica di ciò che veniva insegnato"; l'indice relativo alla qualità della vita sociale e comunitaria è calcolato come media dei punteggi assegnati agli aspetti: "facilità di contatto con i docenti al di fuori delle lezioni", "rapporti con i compagni/e di studio", "possibilità per gli studenti di partecipare alle decisioni relative alla vita della facoltà e dell'ateneo".

Il giudizio sui sistemi di valutazione del profitto scolastico nei diversi paesi non è compreso nella tabella. Esso varia da un massimo di 2,5 (UK) a un minimo di 3,4 (ES). I paesi in cui il giudizio è abbastanza positivo sono, in ordine decrescente, UK, NO, NL, FR, e AT, mentre i paesi dove il giudizio è abbastanza negativo sono, in ordine crescente, DE, FI, IT e ES.

La formulazione degli aspetti del corso di studi da valutare prevedeva versioni leggermente differenti in modo da adattarsi ai contesti nazionali. Il numero dei rispondenti varia da indice a indice: la tabella riporta il numero minimo e massimo dei rispondenti per paese.

La tabella va letta tenendo conto che i punteggi medi superiori a 3 indicano un giudizio sempre più negativo e che i punteggi inferiori a 3 indicano un giudizio sempre più positivo.

Tab. 2.7. *Giudizio dei laureati sulla qualità della didattica e sulle condizioni di studio offerte dalle loro istituzioni di istruzione superiore (graduatorie per paese)*

CONTENUTI E STRUTTURA DEI CORSI								
UK	NL	FR	NO	AT	FI	DE	IT	ES
2,3	2,4	2,5	2,6	2,7	2,7	2,8	2,9	3,1

QUALITÀ DELL'INSEGNAMENTO E ASSISTENZA OFFERTA AGLI STUDENTI								
UK	FI	NO	FR	NL	AT	DE	IT	ES
2,5	2,8	2,8	3	3	3,1	3,1	3,2	3,4

QUALITÀ DELLE ATTREZZATURE MESSE A DISPOSIZIONE DEGLI STUDENTI								
NO	NL	FI	UK	AT	ES	FR	DE	IT
2,4	2,5	2,5	2,7	2,9	3	3	3	3,4

IMPORTANZA DELLA RICERCA NEL CORSO DI STUDI								
NL	FR	FI	NO	UK	DE	AT	IT	ES
2,8	3,2	3,2	3,2	3,3	3,4	3,6	4	4,2

ESPERIENZA PRATICA NEL CORSO DI STUDI								
NL	UK	FR	FI	AT	DE	NO	ES	IT
2,9	3,1	3,3	3,4	3,6	3,6	3,8	4,1	4,3

SOCIALITÀ E VITA COMUNITARIA								
NL	FI	NO	FR	UK	ES	DE	AT	IT
2,8	2,8	2,8	2,9	2,9	3	3,1	3,2	3,4

Tab. 2.8 Ore settimanali dedicate allo studio e ad altre attività durante l'anno accademico (medie)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
ore per attività di studio nel complesso	41	43	35	30	34	30	32	29	35	35
ore per attività extracurricolari	7	4	4	6	5	7	5	2	5	5
ore per attività lavorative	5	4	4	8	6	8	6	6	5	6
Totale settimanale	52	52	43	44	45	45	43	38	45	45
N =	3.102	2.102	1.760	2.312	2.189	1.209	3.446	2.675	1.172	19.967

Domanda B6: Durante i Suoi studi, quante ore alla settimana ha dedicato in media a ciascuna delle seguenti attività durante l'anno accademico (da ottobre a maggio)? (indichi una stima approssimativa). Frequenza alle lezioni; Frequenza a esercitazioni, laboratori, seminari; Attività di studio (studio individuale, preparazione di elaborati, relazioni scritte od orali, ecc.); Attività extra-curricolari (sportive, associative, ricreative, culturali, ecc.); Attività lavorative (escludendo stage aziendali ed esperienze di lavoro legate al corso di laurea).

Nota: per le attività di studio, la tabella si basa sulla somma delle ore dedicate da ciascun laureato alle attività elencate. La formulazione delle attività prevedeva versioni leggermente differenti in modo da adattarsi ai contesti nazionali. Il totale settimanale può non corrispondere alla somma delle singole voci a causa degli arrotondamenti.

Tab. 2.9. Altre attività in cui sono stati impegnati i laureati durante i loro studi
(% di laureati che hanno svolto le attività elencate per almeno 1 mese)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
attività lavorative/1	38	39	49	56	49	45	65	59	66	52
attività lavorative/2	22	28	19	54	39	30	23	69	50	36
stage	7	24	54	26	57	60	25	34	20	31
cura dei figli	9	5	4	7	5	3	5	9	9	6
servizio militare o civile	15	7	8	9	3	4	0	9	13	7
ricerca di occupazione	5	10	4	8	2	4	11	6	6	7
altro	7	8	4	9	6	10	5	5	9	7
Totale	103	122	142	171	160	156	133	191	172	147
N =	3.102	2.102	1.760	2.312	2.189	1.209	3.446	2.675	1.172	19.967

Domanda B4: Riferendosi al periodo compreso tra la prima iscrizione all'università e il conseguimento della laurea nel 1995, La preghiamo di indicare il numero di mesi durante i quali Lei è stato/a *in prevalenza* impegnato/a in ...

Legenda: attività lavorative/1 = Attività lavorative NON collegate allo studio o a una possibile occupazione futura; attività lavorative/2 = Attività lavorative collegate allo studio o a una possibile occupazione futura; stage = Stage in azienda o esperienze professionali (collegate al o inserite nel corso di studi); cura dei figli = Cura dei figli o di altri familiari; servizio militare o civile = Servizio militare di leva o servizio civile alternativo; ricerca di occupazione Ricerca di occupazione, non essendo occupato/a.

Nota: la percentuale totale può superare il 100% perché la domanda consentiva di indicare più risposte.

Tab. 2.10. *Laureati impegnati e non impegnati in altre attività durante gli studi (%)*

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
nessuna attività	32	25	16	8	10	13	13	7	7	15
1 attività	43	43	42	38	38	37	52	31	39	41
2 attività o più	26	32	42	54	52	49	35	62	53	44
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	3.102	2.102	1.760	2.312	2.189	1.209	3.446	2.675	1.172	19.967

Domanda B4: Riferendosi al periodo compreso tra la prima iscrizione all'università e il conseguimento della laurea nel 1995, La preghiamo di indicare il numero di mesi durante i quali Lei è stato/a *in prevalenza* impegnato/a in ...

Nota: per l'elenco delle attività vedi la Tab. 2.9.

Tab. 2.11. Tipologia delle attività lavorative svolte durante gli studi (% di laureati)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
nessuna attività	46	34	21	13	13	19	18	9	13	22
attività moderata non collegata	18	15	13	14	10	7	26	8	21	16
attività intensa non collegata	9	7	4	6	3	4	16	5	7	8
attività moderata collegata	11	20	26	22	29	27	9	15	17	18
attività intensa collegata	5	7	5	8	8	9	8	16	4	8
combinazione di attività	10	17	31	36	36	34	24	46	37	29
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	3.069	2.070	1.743	2.283	2.176	1.142	3.283	2.564	1.125	19.455

Domanda B4: Riferendosi al periodo compreso tra la prima iscrizione all'università e il conseguimento della laurea nel 1995, La preghiamo di indicare il numero di mesi durante i quali Lei è stato/a in prevalenza impegnato/a in ... Attività lavorative non collegate allo studio o a una possibile occupazione futura, Attività lavorative collegate allo studio o a una possibile occupazione futura, Stage in azienda o esperienze professionali (collegate al o inserite nel corso di studi).

Domanda B5: Quanto tempo ha impiegato per conseguire la laurea nel 1995 e quanto tempo è formalmente previsto dalla legge per conseguire quel titolo? (includa nel computo tutti gli anni di studio che hanno concorso al conseguimento della laurea nel 1995 – p.e. includa anche quelli relativi a un eventuale diploma universitario o a corsi iniziati e non conclusi se utilizzabili al fine del conseguimento della laurea; escluda gli anni relativi a diplomi e corsi iniziati e non conclusi afferenti ad aree disciplinari totalmente distinte da quella in cui si è laureato/a).

Tab. 2.12. Attività di studio o di lavoro all'estero durante gli studi superiori (%)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
laureati che hanno soggiornato all'estero	21	17	22	28	26	39	25	28	27	25
N =	3.102	2.101	1.761	2.312	2.190	1.209	3.445	2.675	1.172	19.967

Domanda B2: Durante i Suoi studi universitari ha trascorso dei periodi all'estero (per ragioni di studio o di lavoro)?

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
laureati che hanno svolto attività:										
di studio all'estero	81	80	65	47	57	84	56	58	87	65
di lavoro all'estero	12	30	48	34	47	61	46	53	17	40
N =	619	357	379	706	559	464	785	729	314	4.912

Domanda B3: Se ha soggiornato all'estero, indichi il paese ove si è recato, la durata del periodo e le attività svolte. (se i periodi sono più di uno li indichi nelle sezioni disponibili; se sono più di due aggiunga un foglio supplementare). C. Attività principali (è possibile fornire più di una risposta): Studio (corsi, ricerche, preparazione tesi, ecc.); Stage in azienda/ esperienze di lavoro a tempo determinato.

Tab. 2.13. Tipo di conoscenza acquisito dai laureati durante gli studi superiori (%)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
pure / forti	9	5	18	6	17	6	15	8	14	11
pure / leggere	27	28	30	16	22	31	31	28	26	27
applicative / forti	30	37	20	35	29	26	27	30	40	30
applicative / leggere	33	29	32	44	33	37	27	33	19	32
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	3.102	2.060	1.611	2.255	2.131	1.178	3.240	2.625	1.168	19.370

Domanda B1: La preghiamo di fornirci alcune informazioni sul Suo percorso di studi universitari comprendendo eventuali corsi di diploma universitario, corsi iniziati ma non conclusi e corsi post-laurea. D. Corso in ... (specificare la denominazione del corso seguito).

Legenda: pure / forti = raggruppamento delle scienze pure / forti (*hard pure*); pure / leggere = raggruppamento delle scienze pure / leggere (*soft pure*); applicative / forti = raggruppamento delle scienze applicative / forti (*hard applied*); applicative / leggere = raggruppamento delle scienze applicative / leggere (*applied soft*).

Note: il raggruppamento delle scienze pure / forti (*hard pure*) comprende le seguenti discipline identificate con i loro codici ISCED-97: 42 Life science, 44 Physical science, 46 Mathematics and statistics; il raggruppamento delle scienze pure / leggere (*soft pure*) comprende: 21 Arts, 22 Humanities, 31 Social and behavioural science; il raggruppamento delle scienze applicative / forti (*hard applied*) comprende: 48 Computing, 52 Engineering and engineering trades, 54 Manufacturing and processing, 58 Architecture and building, 62 Agriculture, forestry and fishery, 64 Veterinary, 72 Health; il raggruppamento delle scienze applicative / leggere (*applied soft*) comprende: 14 Teacher training and education science, 32 Journalism and information, 34 Business and administration, 38 Law.

Tab. 2.14 *Conoscenza della lingua inglese al momento della laurea*

% DI LAUREATI CAPACI DI SCRIVERE TESTI PROFESSIONALI IN INGLESE							
AT	NL	FI	FR	DE	ES	IT	
76	74	69	61	39	34	22	
N =	2.290	1.197	2.655	1.744	2.172	2.044	3.008

% DI LAUREATI CAPACI DI PARLARE INGLESE IN UN CONTESTO PROFESSIONALE					
FI	FR	DE	ES	IT	
71	59	55	41	34	
N =	2.654	1.744	2.172	2.044	3.008

Domanda B11: La preghiamo di valutare la conoscenza delle lingue straniere che aveva al momento della laurea nel 1995 (risponda in riferimento a ogni lingua indicata; sono possibili più risposte per ogni riga). A. Capacità di scrivere testi professionali; C. Capacità di parlare in un contesto professionale.

Note: la tabella riporta solo i dati relativi alla lingua inglese e solo quelli relativi alle capacità di scrivere e di parlare; dalla tabella sono esclusi i laureati del Regno Unito; la domanda sulla capacità di scrivere testi professionali non è stata posta in Norvegia; la domanda sulla capacità di parlare in lingua straniera in un contesto professionale non è stata posta in Austria, nei Paesi Bassi e in Norvegia; le tabelle riportano i dati per paese in ordine decrescente della percentuale di laureati che hanno dichiarato di essere capaci di

Tab. 2.15. Competenze informatiche al momento della laurea (%)

PROGRAMMI DI SCRITTURA									
	NL	AT	Fi	UK	DE	FR	ES	IT	Totale
	63	61	58	49	48	39	26	26	45
N =	1.194	2.292	2.668	3.360	2.171	1.743	2.076	3.059	18.563
LINGUAGGI DI PROGRAMMAZIONE									
	FR	AT	DE	NL	Fi	UK	ES	IT	Totale
	14	13	13	11	10	9	8	7	10
N =	1.731	2.282	2.166	1.190	2.651	3.324	2.033	2.966	18.343
FOGLI ELETTRONICI									
	AT	NL	Fi	UK	FR	DE	ES	IT	Totale
	33	25	23	23	22	18	11	9	20
N =	2.281	1.193	2.661	3.323	1.735	2.167	2.050	2.973	18.383
DATA BASE									
	AT	UK	NL	FR	Fi	ES	DE	IT	Totale
	14	13	13	12	11	8	8	6	10
N =	2.283	3.316	1.193	1.728	2.641	2.049	2.164	2.958	18.332
SOFTWARE DI SETTORE (P. ES. CAD PER INGEGNERIA, SPSS PER LE SCIENZE SOCIALI ECC.)									
	NL	UK	AT	Fi	FR	DE	ES	IT	Totale
	24	16	14	13	11	11	9	6	12
N =	1.182	3.236	2.269	2.624	1.658	2.147	2.034	2.921	18.071

Domanda B10: La preghiamo di valutare la competenza nell'uso di alcuni programmi software che aveva al momento della laurea nel 1994/1995. 1 = Ottima, 5 = Nessuna.

Note: la domanda non è stata posta in Norvegia. Le tabelle riportano i dati per paese in ordine decrescente della percentuale di laureati che hanno valutato la loro competenze con il punteggio 1 o 2.

Tab. 2.16. Et  e convivenza al momento di conseguire il titolo di istruzione superiore

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	Fi	NO	Totale
et� media	27 anni e 4 mesi	24 anni e 10 mesi	24 anni e 7 mesi	27 anni e 9 mesi	27 anni e 4 mesi	26 anni e 5 mesi	26 anni e 4 mesi	28 anni e 10 mesi	28 anni e 5 mesi	26 anni e 11 mesi
convivenza (%)										
con i genitori	80	78	37	29	23	10	30	m	4	41
con un/a partner	9	6	27	40	41	30	23	m	54	26
da solo/a	4	4	32	20	27	34	8	m	27	16
con altre persone	9	18	8	11	13	27	47	m	18	20
Totale	102	106	104	100	104	101	108		103	104
N =	3.063	2.048	1.729	2.226	2.148	1.199	3.288		1.151	16.852

Domanda B1: La preghiamo di fornirci alcune informazioni sul Suo percorso di studi universitari comprendendo eventuali corsi di diploma universitario, corsi iniziati ma non conclusi e corsi post-laurea. A. Inizio e fine (mese/anno).

Domanda I6: Con chi viveva immediatamente prima della laurea nel 1994/1995? (  possibile fornire pi  di una risposta).

Note: l'et  al momento di conseguire il titolo   calcolata sottraendo l'anno di nascita all'anno di conseguimento del titolo. La percentuale totale relativa alle forme di convivenza pu  superare il 100% perch  era possibile indicarne pi  di una, tuttavia in tutti i paesi tranne il Regno Unito pi  del 90% dei rispondenti ha indicato una sola forma di convivenza.

m = dato mancante; in Finlandia la domanda I6 non   stata posta.

Tab. 2.17. *Età e convivenza circa quattro anni dopo il conseguimento del titolo di istruzione superiore*

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
età media	31 anni e 4 mesi	29 anni	28 anni e 7 mesi	32 anni e 2 mesi	31 anni e 7 mesi	30 anni e 7 mesi	30 anni e 5 mesi	33 anni e 3 mesi	32 anni e 7 mesi	31 anni e 1 mese
convivenza (%)										
con i genitori	50	58	11	6	5	3	16	m	1	22
con un/a partner	37	27	59	65	65	66	46	m	73	52
da solo/a	10	12	29	24	28	27	16	m	24	20
con altre persone	5	7	3	6	6	4	26	m	5	9
Totale	102	104	102	100	104	100	105		102	103
N =	3.070	2.062	1.724	2.216	2.149	1.192	3.332		1.145	16.890

Domanda I6: Con chi vive attualmente? (è possibile fornire più di una risposta).

Note: l'età a circa quattro anni dal conseguimento del titolo è calcolata sottraendo l'anno di nascita all'anno di rilevazione. La percentuale totale relativa alle forme di convivenza può superare il 100% perché era possibile indicarne più di una, tuttavia in tutti i paesi più del 90% dei rispondenti ha indicato una sola forma di convivenza.

m = dato mancante; in Finlandia la domanda I6 non è stata posta.

Tab. 2.18. Presenza e numero di figli nella famiglia (%)

	It	Es	Fr	At	De	Nl	Uk	Fi	No	Totale
con figli	14	10	15	29	22	13	16	44	44	22
N =	3.102	2.057	1.760	2.249	2.166	1.201	3.182	2.650	1.157	19.524
1 figlio	67	69	64	59	63	44	44	45	51	54
2 figli	31	25	25	34	32	38	40	42	38	36
3 o più figli	2	6	12	7	5	17	17	12	11	10
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	428	163	269	642	473	151	489	1.164	457	4.236

Domanda I7: Lei ha figli? Quanti?

Nota: la formulazione della domanda non è stata sempre la stessa in tutti i paesi; per tener conto della possibilità di convivere con una persona che ha figli di cui non si è il genitore la domanda del Master Questionnaire era: "Are there children in your household?".

Tab. 2.19 Livello di istruzione dei genitori (%)

Padre	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
scuola dell'obbligo	36	61	48	52	34	25	46	52	25	44
scuola media superiore	37	16	16	23	22	26	20	24	18	23
istruzione superiore	27	23	36	24	43	49	34	24	56	33
Totale	100	100	100	100	99	100	100	100	99	100
N =	3.030	2.030	1.731	2.243	2.157	1.167	3.271	2.627	1.156	19.412
Madre	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
scuola dell'obbligo	46	75	51	67	42	40	48	54	30	51
scuola media superiore	38	12	23	26	40	35	28	29	28	29
istruzione superiore	16	13	26	7	18	24	24	16	41	19
Totale	100	100	100	100	99	100	100	100	99	100
N =	3.041	2.037	1.735	2.235	2.151	1.152	3.306	2.645	1.151	19.453

Domanda I5: La preghiamo di indicare il livello di istruzione dei Suoi genitori (indicare il livello massimo raggiunto).

Note: in Italia, la scuola dell'obbligo comprende la licenza di scuola media inferiore o meno; la scuola media superiore comprende il diploma di scuola media superiore o di qualificazione professionale; l'istruzione superiore comprende la laurea o il diploma universitario o para universitario. Negli altri paesi l'istruzione superiore può comprendere sia un titolo di studio a livello di Bachelor sia uno a livello di Master conseguiti presso università o istituzioni di istruzione superiore non universitarie. La percentuale totale può non essere pari al 100% perché nella tabella non è riportata la modalità di risposta "non so".

Tab. 2.20. Indice di capitale culturale dei laureati (%)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
livello alto	30	27	41	26	45	52	40	28	64	37
livello medio	39	16	20	25	29	27	25	29	19	27
livello basso	31	57	39	48	26	20	35	43	17	37
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	3.019	2.028	1.724	2.226	2.140	1.142	3.234	2.624	1.146	19.283

Domanda I5: La preghiamo di indicare il livello di istruzione dei Suoi genitori (indicare il livello massimo raggiunto).

Nota: livello basso = entrambi i genitori hanno soltanto il titolo della scuola dell'obbligo; livello medio = almeno un genitore ha un titolo di scuola media superiore; livello alto = almeno un genitore ha un titolo di studi superiori.