



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	

<i>4. Occupazione e lavoro dei laureati</i>	165
<p>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>Appendice al capitolo 4, Occupazione e lavoro dei laureati: i dati</p>	
<i>5. Il rapporto tra istruzione superiore e lavoro</i>	223
<p>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>Appendice al capitolo 5, Il rapporto tra istruzione superiore e lavoro: i dati</p>	
<i>Conclusioni</i>	287
<i>Appendice metodologica</i>	305
<i>Riferimenti bibliografici</i>	321

5.

IL RAPPORTO TRA ISTRUZIONE SUPERIORE E LAVORO

La ricerca e la discussione sul rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro hanno ormai una lunga storia. Nel corso dei decenni che hanno visto l'espansione dell'istruzione superiore e la transizione da un'istruzione superiore d'élite a un'istruzione superiore di massa, i temi e i punti di vista al centro dell'agenda politica e scientifica sono cambiati e il rilievo dato all'argomento è risultato più forte negli anni '70 e negli anni '90 e più debole negli anni '80. La visione ottimistica prevalente negli anni '60 ha lasciato spazio prima alla preoccupazione e al pessimismo degli anni '70 e poi a un atteggiamento meno netto e più problematico nei decenni successivi [Teichler 1992; 1996; 1999c].

5.1. PIÙ DI TRENT'ANNI DI RICERCHE

All'inizio degli anni '70, termina il lungo ciclo di crescita economica che in Europa ha promosso e sostenuto l'espansione dell'istruzione superiore e ha assorbito la crescente offerta di forza lavoro qualificata proveniente dalle università e dalle altre istituzioni di istruzione superiore. Si incrina, così, la convinzione che l'espansione dell'istruzione superiore fosse necessaria per promuovere lo sviluppo economico, che sulla base dell'analisi dei cambiamenti strutturali indotti dallo sviluppo fosse possibile prevedere la domanda futura di forza lavoro altamente qualificata e che partecipare all'istruzione superiore costituisse un investimento in «capitale umano» redditizio in termini di maggiori livelli retributivi e migliori prospettive di carriera.

A partire dalla crisi del 1973, l'attenzione si concentra sullo squilibrio

quantitativo e qualitativo tra domanda e offerta di forza lavoro altamente qualificata. Da un lato, la crisi economica porta a un rallentamento della crescita della domanda mentre la perdurante espansione dell'istruzione superiore causa un eccesso di offerta provocando una crescente disoccupazione. Dall'altro, si registrano crescenti discrepanze tra le conoscenze e le competenze possedute dai laureati e quelle richieste dal mondo del lavoro. L'accento viene posto su numerosi fenomeni: crescente disoccupazione «intellettuale», prolungamento degli studi come alternativa alla disoccupazione, eccesso di qualificazione rispetto a quella richiesta dai posti di lavoro disponibili (*overqualification*), aumento del numero di laureati che occupano posti di lavoro ritenuti non appropriati al loro livello di istruzione (*overeducation*), «spiazzamento» dei diplomati da parte dei laureati sul mercato del lavoro.

Gli anni '70 sono un periodo di intensa attività di ricerca e di vivace dibattito pubblico sul rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro. Il merito e il successo scolastico sono sempre meno considerati come i criteri in base ai quali si selezionano e si distribuiscono i laureati nel sistema occupazionale mentre si ritiene che ciò avvenga grazie al possesso di «credenziali» educative che operano come meccanismo di chiusura sociale, all'acquisizione di particolari competenze sociali e alla dotazione di «capitale culturale» fornito dalla famiglia di origine. Si ritiene, inoltre, che l'accesso alle posizioni lavorative migliori sia assicurato dal possesso di titoli di studio di livello sempre più elevato. La conseguente rincorsa a ottenere credenziali educative più alte sembra provocare un'inflazione nel valore dei titoli di studio e premiare, almeno in alcuni paesi, le differenze di reputazione tra le diverse istituzioni di istruzione superiore.

Di fronte alla nuova situazione determinatasi sul mercato del lavoro, da un lato, viene meno la fiducia nell'affidabilità delle previsioni sul fabbisogno di forza lavoro qualificata e sulla possibilità di successo di politiche di pianificazione nel campo dell'istruzione superiore, dall'altro, almeno in alcuni paesi, si guarda alle possibili migliori prospettive occupazionali di chi proviene dal settore non universitario dell'istruzione superiore e all'importanza di programmi di studio con un maggiore orientamento di tipo professionale.

Negli anni '80, lo squilibrio tra domanda e offerta di forza lavoro altamente istruita persiste ma il rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro – complice un rallentamento dell'espansione dei sistemi di istruzione superiore – desta meno allarme e non è più ai vertici dell'agenda politica come nel periodo precedente.

L'accento viene posto su alcuni processi di adattamento alla situazione creatasi negli anni di crisi economica segnalati da minori tassi di crescita delle iscrizioni alle università e alle altre istituzioni di istruzione superiore, maggiore capacità di selezione da parte degli studenti a vantaggio dei corsi di studio che offrono maggiori opportunità di occupazione, tendenza a pro-

lungare gli studi, allungamento del periodo di ricerca della prima occupazione, maggiore precarietà delle relazioni di lavoro, soprattutto alla prima occupazione, con un aumento dei contratti a tempo parziale e/o a tempo determinato, maggiore disoccupazione nel periodo successivo al conseguimento del titolo di studio, numero più elevato di persone in possesso di un titolo di studio superiore che occupano posizioni lavorative considerate non appropriate al loro livello di istruzione, riduzione del vantaggio di reddito e di status dei laureati rispetto ai diplomati di scuola secondaria. Nonostante questi problemi, le previsioni catastrofiche degli anni '70 vengono molto ridimensionate e l'istruzione superiore rimane una scelta ragionevole perché ottenere una laurea riduce il rischio di disoccupazione ed è un requisito, necessario anche se non sufficiente, per accedere a posti di lavoro di livello medio alto.

L'offerta da parte dei sistemi di istruzione superiore di conoscenze e competenze in soprannumero rispetto a quanto richiesto dal mondo del lavoro non viene più interpretata come mera eccedenza o come spreco di qualificazione.

Ciò dipende da diversi motivi: un'offerta sovrabbondante di qualificazione può favorire la flessibilità funzionale e il perseguimento di strategie individuali capaci di far fronte all'incertezza della domanda di lavoro futura; una maggiore qualificazione può favorire una modifica e un arricchimento delle mansioni; un'offerta sovrabbondante di qualificazione può favorire l'innovazione e il miglioramento della qualità del lavoro anche in settori o in posizioni caratterizzate in precedenza da scarsa innovazione e scarsa qualità.

Infine, si presta maggiore attenzione alle differenze nelle opportunità occupazionali e nelle prospettive di carriera che dipendono dal tipo di titolo di studio conseguito, dal tipo di istituzione in cui si studia e dalla sua reputazione. Ciò implica un'accresciuta responsabilità del singolo studente nella scelta del tipo «giusto» di corso di studio o di istituzione ma anche una maggiore responsabilità della singola università riguardo all'utilità dei programmi offerti ai fini dell'occupazione e della carriera dei suoi laureati. In breve, durante gli anni '80 si tende a riconoscere che il rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro è più flessibile e più complesso di quanto non si fosse ritenuto in precedenza.

Negli anni '90, il rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro torna a essere un problema politico rilevante e un tema discusso e studiato. In parte ciò dipende da alcune novità, in parte dalla più chiara percezione del carattere contraddittorio di alcuni fenomeni.

Nonostante la persistenza dello squilibrio tra domanda e offerta e di una transizione dallo studio al lavoro più lunga e accidentata, la domanda sociale di istruzione superiore sembra crescere, trainata sia dalle motivazioni strumentali degli studenti sia da motivazioni intrinseche di arricchimento culturale e personale.

Anche nel mondo del lavoro si registrano novità. Cresce, o si ritiene che crescerà, la domanda di specialisti qualificati in vari campi dovuta all'introduzione di nuove tecnologie, all'ulteriore espansione del settore dei servizi, alla crescente importanza dei problemi ambientali e dello sviluppo economico. Sono considerate in aumento le posizioni lavorative e organizzative intermedie che richiedono personale flessibile e dotato di un'istruzione superiore o terziaria. Si moltiplicano le prese di posizione da parte delle associazioni dei datori di lavoro favorevoli a un'ulteriore espansione dell'istruzione superiore. I processi di globalizzazione e di integrazione europea, sia a livello economico sia a livello sociale, inducono a ritenere che il mercato del lavoro laureato amplierà le sue dimensioni e si presta, così, maggiore attenzione al fenomeno dell'occupazione all'estero dei laureati. Si diffonde nell'opinione pubblica e tra gli esperti la convinzione che sia in corso un processo di costruzione, non solo di un'economia della conoscenza, ma anche di una società della conoscenza, o di una società altamente istruita, nel quale le università e le altre istituzioni di istruzione superiore possono giocare un ruolo cruciale in quanto produttrici di persone capaci di assorbire e di diffondere nuova conoscenza.

Al tempo stesso, però, alcuni sottolineano l'aumento dell'incertezza e della complessità nel rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro. La rapida obsolescenza delle conoscenze richieste in alcuni ambiti di lavoro e alla velocità dei cambiamenti nella struttura delle occupazioni indotti dall'innovazione tecnologica e da quella organizzativa possono mettere in questione l'utilità dei programmi di studio superiore, soprattutto di quelli più orientati in senso professionale. Altri mettono in evidenza la possibile concorrenza di istituzioni diverse da quelle di istruzione superiore nella produzione di nuova conoscenza.

Infine, si intensificano le relazioni tra istruzione superiore, società ed economia. Cresce la pressione nei confronti delle istituzioni di istruzione superiore affinché diano conto dell'utilità dei loro programmi di studio e della conoscenza prodotta sia per la società sia per l'economia. Cresce la domanda nei confronti degli studenti e delle istituzioni in cui studiano perché si preparino e si adattino alle richieste del mondo del lavoro. Di conseguenza viene enfatizzata l'importanza dei programmi di studio che consentono agli studenti di conoscere in anticipo il mondo del lavoro e di confrontare la loro preparazione accademica con la risoluzione di problemi concreti e un numero crescente di università e altre istituzioni stabilisce nuovi contatti con i rappresentanti del mondo del lavoro. A livello nazionale e internazionale cresce l'importanza attribuita alla valutazione dei sistemi di istruzione superiore e, di conseguenza, l'importanza dell'informazione relativa all'occupazione e al lavoro dei laureati come indicatori del valore dei titoli di studio e della qualità dell'istruzione offerta. Di fronte a queste novità, però, alcuni sottolineano la difficoltà di identificare in modo pre-

ciso le richieste che il mondo del lavoro pone all'istruzione superiore e di stabilire criteri condivisi per valutare l'utilità e la qualità dell'istruzione superiore.

5.2. I TEMI E LE PROSPETTIVE DI RICERCA ALLA FINE DEGLI ANNI '90

Nella più che trentennale attività di ricerca sul rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro si possono riconoscere tre spostamenti degni di nota nella direzione e nelle modalità della ricerca: l'ampliamento della gamma di variabili utilizzate nell'analisi delle relazioni tra istruzione e occupazione; la progressiva inclusione nell'analisi della dimensione qualitativa del rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro accanto a quella quantitativa; il crescente ricorso a misure soggettive dei fenomeni rilevanti accanto a quelle oggettive.

Questi cambiamenti sono strettamente collegati a un processo di arricchimento degli approcci utilizzati nello studio del rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro. Alle prospettive di ricerca centrate sullo studio del mercato del lavoro e delle occupazioni, *Labour Market and Employment Perspectives*, si aggiungono le prospettive basate sulla produzione, acquisizione e utilizzo della conoscenza e sulla funzione di qualificazione dell'istruzione superiore nei confronti del mondo del lavoro o di altre sfere di vita, *Qualification Perspectives* o *Knowledge and Work Perspectives*, e quelle che pongono l'accento sull'importanza della dimensione valoriale nel dar conto dell'attività e delle scelte di studenti e laureati, *Values and Options Perspectives* [Brennan, Kogan e Teichler 1996b; Schomburg e Teichler 2006; Teichler 1988; 1999a; 1999c; 2002b; in corso di pubblicazione].

Nei primi studi realizzati nel Secondo dopoguerra sul rapporto tra istruzione e occupazione, quanto al primo termine della relazione venivano presi in considerazione solo i grandi ordini o livelli di istruzione: istruzione obbligatoria, istruzione secondaria, istruzione superiore. Successivamente, nelle ricerche sono stati inclusi il tipo di istituzione di istruzione e il tipo di programma o corso di studi all'interno dello stesso livello di istruzione, le aree disciplinari e le materie studiate. Quanto al secondo termine della relazione, all'inizio le variabili relative alla condizione occupazionale e al lavoro svolto erano i gruppi di professioni o di occupazioni, lo status o la posizione nella professione, il reddito, le mansioni svolte e la soddisfazione per il lavoro svolto. In seguito, le analisi hanno preso in considerazione i tassi di occupazione e di disoccupazione dei diplomati e dei laureati, la durata della ricerca di lavoro, varie forme di contratto di lavoro e di modalità di svolgimento del lavoro, diverse misure del grado di adeguatezza o coerenza dell'occupazione rispetto al tipo e al livello di istruzione ottenuta.

Nel corso degli anni, l'attenzione si è spostata dalla dimensione quantitativa del rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro a quella qualitativa. Le analisi non si sono più limitate a prendere in considerazione, da un lato, il numero dei laureati per tipo di istituzione di istruzione superiore frequentata, tipo di corso di studi seguito, tipo di titolo di studi conseguito e, dall'altro, il numero di laureati occupati, disoccupati, inattivi e il numero di laureati occupati per settore di attività economica, gruppo professionale, posizione nella professione e reddito. Sempre più si è teso a includere nell'analisi gli elementi sostantivi del rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro: quali conoscenze e quali competenze venivano acquisite dagli studenti e come, quali conoscenze e quali competenze venivano richieste e utilizzate sul lavoro dopo la conclusione degli studi.

La necessità di raccogliere informazioni sulle relazioni tra istruzione e mondo del lavoro non solo in termini strutturali e quantitativi ma anche in termini individuali e qualitativi ha sollecitato il ricorso alla testimonianza e alla valutazione soggettiva degli interessati. La necessità di affiancare alle misure oggettive dei fenomeni studiati quelle soggettive è risultata sempre più evidente a partire dagli anni '70 quando al centro dell'attenzione dei ricercatori si è posto lo squilibrio tra domanda e offerta dovuto alla concomitanza tra la continua espansione dell'istruzione superiore e la crisi economica e i connessi fenomeni di eccesso di istruzione o di qualificazione, di collocazione dei laureati in posizioni lavorative considerate non appropriate al loro livello e al loro tipo di istruzione.

In particolare, l'accertamento delle posizioni lavorative caratterizzate da un eccesso di istruzione o di qualificazione, o ritenute inappropriate, non può basarsi sul semplice confronto tra le misure oggettive del livello e del tipo di istruzione e del livello e del tipo di occupazione perché la qualità di singole posizioni lavorative può migliorare a seguito di processi di innovazione senza che ciò risulti dalle statistiche sull'occupazione oppure perché i laureati possono trovare una collocazione professionale caratterizzata da mansioni impegnative e stimolanti e da un grado elevato di utilizzo delle conoscenze e delle competenze acquisite durante gli studi, senza che a ciò corrispondano i livelli elevati di reddito e di prestigio tradizionalmente associati al lavoro dei laureati. Per evitare di sovrastimare il numero di laureati coinvolti in varie forme di *overeducation* o di *inappropriate job*, si è quindi chiesto direttamente ai laureati di valutare le caratteristiche del legame tra studi compiuti e lavoro svolto.

Le ricerche condotte su queste basi soprattutto durante gli anni '80 hanno però messo in evidenza alcuni difetti [Teichler 1988; 1996]. La scelta e la definizione degli indicatori da utilizzare sono state così differenziate da rendere poco o per nulla confrontabili i risultati di ricerca. Talvolta, nell'indagare il legame tra studio e lavoro si è presa in considerazione solo la sua dimensione verticale confrontando livello di istruzione e status occupa-

zionale; talaltra, l'attenzione si è concentrata sul legame orizzontale tra area disciplinare degli studi superiori e area professionale di impiego. Spesso si è dato per scontato che i laureati fossero lavoratori altamente qualificati concentrando così l'attenzione sul problema della bassa qualità dei posti di lavoro occupati da un crescente numero di laureati o sul limitato utilizzo delle loro conoscenze e competenze nel lavoro svolto e tralasciando il caso di laureati non sufficientemente qualificati rispetto ai compiti lavorativi loro richiesti. Infine, poca attenzione è stata riservata al legame tra le aspirazioni e le aspettative dei laureati e la valutazione da loro espressa sulla qualità del lavoro svolto e sui diversi fattori, non solo economici, che possono guidare le scelte dei laureati sul mercato del lavoro.

Nell'analizzare il rapporto tra studio e lavoro, tra istruzione superiore e mondo del lavoro, l'indagine CHEERS ha cercato di tener conto di questi sviluppi [Schomburg e Teichler 2006; Teichler in corso di pubblicazione]. Il gruppo di ricerca, formato da studiosi e ricercatori di diversa estrazione disciplinare e di diverso orientamento teorico, si è accordato su un insieme comune di variabili e di indicatori sulle principali dimensioni del legame tra studio e lavoro che rendesse confrontabili i risultati ottenuti a livello nazionale.

Come già detto nell'Introduzione, si è scelto di intervistare i laureati ad alcuni anni dal conseguimento del titolo in modo da tener conto del possibile prolungarsi della transizione dallo studio al lavoro, di eventuali studi o di attività di preparazione professionale successivi alla laurea e dell'eventuale fase di assestamento durante la carriera iniziale dei laureati. Idealmente, ciò ha consentito di ottenere una valutazione più approfondita e puntuale della situazione professionale dei laureati anche se può essere andato a scapito della precisione dei loro ricordi circa gli studi superiori.

L'indagine ha fatto ricorso sia a misure oggettive, maggiormente basate su fatti, eventi o comportamenti concreti, sia a misure soggettive, maggiormente basate sulle opinioni e le valutazioni dei laureati, degli aspetti quantitativi e qualitativi del rapporto tra studio e lavoro. Essa, inoltre, ha indirizzato l'attenzione sia alla dimensione verticale di tale rapporto sia alla sua dimensione orizzontale. Infine, si sono predisposti i mezzi per affrontare il tema della possibile sotto qualificazione dei laureati e quelli delle aspirazioni e delle aspettative dei laureati e dei fattori che hanno influenzato le loro scelte nel mondo del lavoro.

Nei prossimi paragrafi, il confronto tra laureati italiani ed europei rispetto al rapporto tra istruzione e lavoro è realizzato affrontando quattro temi: 1) la corrispondenza tra le conoscenze e le competenze acquisite o possedute dai laureati e quelle richieste e utilizzate per svolgere il loro lavoro; 2) la coerenza «verticale» tra livello di istruzione raggiunto e le caratteristiche dell'occupazione e del lavoro dei laureati; 3) la coerenza «orizzontale» tra l'area disciplinare caratteristica degli studi seguiti e il settore di

attività economica di occupazione; 4) le ragioni per le quali si è scelto un lavoro considerato poco legato ai propri studi e il grado in cui il lavoro svolto soddisfa le aspettative nutrite al momento di iniziare gli studi superiori. L'analisi è condotta tenendo conto sia degli aspetti quantitativi sia di quelli qualitativi di questi problemi e ricorrendo sia a misure oggettive sia a misure soggettive.

5.3. DOMANDA E OFFERTA DI CONOSCENZE E COMPETENZE

Il primo tema riguarda la corrispondenza tra le conoscenze e le competenze acquisite dai laureati durante gli studi, o possedute al loro termine, e quelle richieste e utilizzate per svolgere il loro lavoro. È il problema della corrispondenza tra la qualificazione che l'istruzione superiore assicura ai laureati e la qualificazione che il mondo del lavoro richiede loro. Esso può essere affrontato da due punti di vista: «l'università prepara gli studenti per il lavoro?»; «il mondo del lavoro e della produzione utilizza ciò che i laureati sanno e sanno fare?»; «gli studi che hai fatto sono utili per svolgere il tuo lavoro?»; «nel lavoro che fai utilizzi ciò che hai imparato?»; «ciò che viene offerto corrisponde a ciò che è richiesto?».

Il primo segnale della mancata corrispondenza tra domanda e offerta di lavoro laureato è dato dal tasso di disoccupazione. Come si è visto (vedi Cap. 4, Tab. 4.3), il tasso medio di disoccupazione nei paesi partecipanti all'indagine è molto basso e solo in tre paesi, Spagna, Italia e Francia, si registra qualche problema nell'incontro tra domanda e offerta. Il confronto tra i dati CHEERS e quelli delle indagini sulle forze di lavoro suggerisce che il problema sia più grave di quanto non appaia dalla nostra indagine in questi tre paesi e che anche in Finlandia i laureati disoccupati siano di più di quanto accertato dall'indagine CHEERS ¹.

I dati raccolti dall'indagine, però, consentono di non fermarsi alla considerazione degli aspetti quantitativi e strutturali del rapporto tra istruzione e occupazione ma di affrontare il problema della corrispondenza tra le conoscenze e le competenze possedute dai laureati e quelle richieste per svolgere il loro lavoro. In questo modo, l'attenzione si sposta sulla dimensione qualitativa del rapporto tra domanda e offerta di lavoro laureato lasciando il campo delle *Labour Market and Employment Perspectives* ed entrando in quello delle *Qualification Perspectives o Knowledge and Work Perspectives*.

Nell'indagine CHEERS, questo tema è affrontato in due modi ricorren-

¹ Si ricordi che in tre dei quattro paesi in cui secondo i risultati delle indagini sulle forze di lavoro la disoccupazione è più alta – Spagna, Italia e Finlandia – i tassi di disoccupazione calcolati in base ai dati CHEERS sono più bassi di quelli che risultano dalle indagini sulle forze di lavoro (vedi Cap. 4, Tab. 4.4).

do in entrambi i casi alla valutazione soggettiva dei laureati. Da un lato, si è chiesto agli intervistati quanto fosse utile il corso di studi completato per prepararli a svolgere le loro mansioni lavorative e quanto, nello svolgere il loro lavoro, utilizzassero le conoscenze e le competenze acquisite durante gli studi. Dall'altro, si è cercato di stabilire in quali campi si registrasse uno scarto tra conoscenze e competenze possedute al momento della laurea e conoscenze e competenze richieste quattro anni dopo per svolgere il lavoro.

Tra i laureati europei, la valutazione degli studi compiuti è abbastanza positiva (vedi Tab. 5.1). Il punteggio medio assegnato dagli intervistati all'utilità degli studi è più vicino a «molto» che ad «abbastanza» e più della metà ritiene che il corso frequentato sia stato molto utile per prepararsi a svolgere le proprie mansioni. Meno di un quinto ritiene, invece, che gli studi compiuti si siano rivelati poco o per nulla utili a questo scopo. I paesi dove il giudizio sugli studi è più positivo sono Norvegia, Finlandia e Paesi Bassi e quelli dove è più negativo sono Germania, Francia, Italia e Regno Unito².

Anche la valutazione del lavoro è nell'insieme abbastanza positiva ma un po' meno che quella sugli studi (vedi Tab. 5.4). In questo caso, il punteggio medio assegnato dai laureati al grado di utilizzo delle conoscenze acquisite è un po' più basso. Circa la metà dei laureati europei dichiara di utilizzare molto, nello svolgere il proprio lavoro, le conoscenze e le competenze acquisite e un quinto afferma, invece, di utilizzarle poco o per niente. Nel giudizio sul lavoro, la gerarchia tra i paesi è molto simile a quella nel giudizio sugli studi, tuttavia il giudizio sul lavoro dei laureati finlandesi, olandesi, spagnoli e soprattutto francesi è più negativo di quello espresso sugli studi. Secondo la valutazione soggettiva dei laureati, quindi, gli studi superiori preparano in larga misura a svolgere i compiti lavorativi tuttavia, in alcuni paesi, tra un quinto e un terzo degli intervistati denuncia uno scarso utilizzo sul lavoro di ciò che ha imparato.

Per affrontare l'altro aspetto dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro laureato, quello relativo alla corrispondenza tra conoscenze e competenze possedute e conoscenze e competenze richieste, è stato chiesto agli intervistati di svolgere un esercizio finalizzato a stabilire in quali campi le conoscenze e le competenze da essi possedute al momento della laurea eccedessero quelle richieste quattro anni dopo per svolgere il loro lavoro e in quali campi, invece, le conoscenze e le competenze richieste per svolgere il lavoro sorpassassero quelle possedute. Definite le competenze come capa-

² Gli intervistati forniscono una valutazione simile su altri due aspetti dell'utilità degli studi rispetto al lavoro: l'utilità degli studi per trovare un lavoro soddisfacente e la loro utilità per avere buone prospettive di carriera (vedi Tab. 5.2 e Tab. 5.3). Gli studi sono reputati più utili a lungo termine in vista della carriera che non a breve per trovare un buon lavoro una volta terminati. Anche in questo caso, la valutazione è maggiormente positiva in Norvegia e in Finlandia e lo è meno in altri. La valutazione meno positiva è offerta dai laureati italiani.

cità, acquisite attraverso l'apprendimento e la socializzazione, di agire con successo, e non potendo osservare direttamente le azioni rese possibili da quelle possedute dai laureati, si è chiesto loro, facendo uno sforzo di memoria, di valutare le loro conoscenze e le loro competenze confrontando quelle possedute al momento della laurea e quelle richieste per svolgere il loro lavoro [Kellermann in corso di pubblicazione].

All'attenzione dei laureati è stato sottoposto un elenco di 36 conoscenze e competenze chiedendo per ciascuna di esse in che misura fosse stata posseduta al momento della laurea e in che misura fosse necessaria a svolgere il lavoro al momento dell'intervista³.

Confrontando la valutazione che i laureati europei danno delle conoscenze e competenze possedute al momento della laurea e di quelle richieste per svolgere il lavoro circa quattro anni dopo (vedi Tab. 5.5 e Tab. 5.6), si può notare che le conoscenze e le competenze che un'ampia maggioranza

³ L'elenco comprende innanzitutto alcune conoscenze di tipo generale o di tipo specialistico: (1) cultura generale, (3) conoscenze teoriche in un campo specifico, (4) conoscenze metodologiche in un campo specifico, (5) conoscenza delle lingue straniere, (6) abilità nell'uso dei calcolatori elettronici. La trasmissione di teorie, metodi e conoscenze sistematiche collegati a determinate aree disciplinari o professionali è sempre stata considerata una funzione centrale dell'istruzione superiore, tuttavia in tempi recenti è stata sottolineata l'importanza di competenze, utili professionalmente, non solo di tipo cognitivo. Sebbene non ci sia accordo su quali siano quelle più importanti e su come debbano essere classificate, tra queste ci sono le competenze relative all'applicazione di conoscenze sistematiche ai compiti lavorativi come (7) la comprensione di sistemi sociali, organizzativi e tecnici complessi, (11) la capacità di raccogliere informazioni e di fornire nuove idee, (12) la capacità di risolvere problemi e (13) le capacità analitiche. Ci sono poi competenze di tipo organizzativo e modi di lavorare che sono particolarmente apprezzati in alcuni ambiti come (8) la capacità di pianificazione, coordinamento e organizzazione, (9) l'applicazione di norme e regolamenti, (10) la capacità di prendere in considerazione gli aspetti economici, (17) la capacità di lavorare sotto pressione, (18) la precisione e l'attenzione al dettaglio, (19) la gestione del tempo e (23) la capacità di lavorare autonomamente. Anche le competenze sociali e comunicative sembrano essere tra quelle più richieste ai laureati dal mondo del lavoro: (20) capacità di negoziazione, (24) capacità di lavorare in gruppo, (32) abilità nella comunicazione orale, (33) abilità nella comunicazione scritta, (34) tolleranza e capacità di prendere in considerazione punti di vista differenti, (35) capacità di leadership e (36) capacità di assumere responsabilità e di prendere decisioni. Dai laureati, tuttavia, ci si aspetta anche che siano in grado di promuovere il cambiamento e l'innovazione, p. es. modificando o rimodellando i propri compiti lavorativi e la propria funzione, traendo conoscenze da diversi ambiti disciplinari, sapendo cooperare con specialisti di ambiti disciplinari diverso dal proprio, mettendo in discussione i legami esistenti tra studio e lavoro, tra conoscenze acquisite e conoscenze necessarie alla professione. Tra le competenze collegate a queste aspettative ci sono (2) le conoscenze interdisciplinari e la capacità di varcare i confini disciplinari, (14) la capacità di apprendimento (particolarmente importante in vista di una società e di un'economia caratterizzate dal *lifelong learning*), (15) la capacità di riflessione e di valutazione del proprio lavoro, (16) la creatività, (25) l'iniziativa e (31) la capacità di critica. Chiudono l'elenco condizioni, capacità e atteggiamenti personali che possono risultare importanti per offrire prestazioni lavorative soddisfacenti: (21) una condizione fisica e caratteristiche personali adeguate al lavoro, (22) abilità manuali, (26) flessibilità personale, (27) risolutezza, determinatezza, tenacia, (28) forza di concentrazione, (29) capacità di coinvolgimento e impegno personali, (30) lealtà e onestà.

di laureati – più di due terzi – ritiene di aver posseduto al momento della laurea in larga o in larghissima misura sono solo 9 o 10 su 36. Viceversa, le conoscenze e le competenze che la maggior parte dei laureati – più dei due terzi – ritiene siano necessarie in larga o in larghissima misura per svolgere il loro lavoro sono 23 o 24. A grandi linee, si può concludere che quando finiscono gli studi superiori i laureati ritengono di poter fare sicuro affidamento su un insieme abbastanza piccolo di conoscenze e di competenze mentre una volta entrati nel mondo del lavoro scoprono che le conoscenze e le competenze necessarie a svolgere il loro lavoro sono molte di più, circa il doppio.

Per stabilire in quali campi si registra un deficit tra conoscenze e competenze possedute e conoscenze e competenze richieste – cioè, in quali campi la domanda di qualificazione eccede l'offerta – e in quali si registra un surplus – cioè, l'offerta di qualificazione eccede la domanda – è, però, necessario compiere alcuni altri passi.

Innanzitutto, bisogna escludere dall'analisi i laureati che al momento della rilevazione non lavorano. La valutazione richiesta agli intervistati riguarda, infatti, il valore pratico delle conoscenze e delle competenze possedute al momento della laurea basata su un confronto con l'esperienza di lavoro. In secondo luogo, sulla base della scala a cinque punti utilizzata nel questionario (1 = in larghissima misura, 5 = per niente), è necessario calcolare la differenza tra il punteggio assegnato da ciascun laureato o da ciascuna laureata alla misura in cui una determinata conoscenza o competenza è necessaria per svolgere il lavoro e il punteggio assegnato alla misura in cui tale conoscenza o competenza era posseduta al momento della laurea. Se la differenza è pari o superiore a - 2 punti si registra un deficit, se è pari o superiore a + 2 punti si registra un surplus, altrimenti domanda e offerta di conoscenze e competenze sono considerate in equilibrio.

Prendendo in considerazione i paesi partecipanti all'indagine nel loro insieme, l'area in cui si registra un sostanziale equilibrio tra conoscenze e competenze offerte e conoscenze e competenze richieste – per almeno l'80% dei laureati lo scarto tra ciò che essi possedevano al momento della laurea o ciò che viene loro richiesto sul lavoro è minimo o nullo – è piuttosto ampia e comprende 14 conoscenze o competenze su 36 (vedi Tab. 5.7). Queste conoscenze e competenze sono: la capacità di apprendimento, la forza di concentrazione, le capacità analitiche, la capacità di lavorare autonomamente, la flessibilità personale, la cultura generale, l'abilità nella comunicazione scritta, la capacità di coinvolgimento e di impegno personali, la capacità di critica, la lealtà e l'onestà, la precisione e l'attenzione al dettaglio, le conoscenze interdisciplinari o la capacità di varcare i confini disciplinari, la tolleranza e la capacità di prendere in considerazione punti di vista differenti, e una condizione fisica e caratteristiche personali adeguate al lavoro. Si tratta di conoscenze e competenze facilmente associabili agli studi, non

solo quelli superiori ma anche quelli precedenti, che costituiscono il patrimonio, posseduto dai laureati al momento della laurea, che nella grande maggioranza dei casi viene utilizzato appieno nel lavoro.

Il paese dove «l'area dell'equilibrio», così come è stata definita, comprende più conoscenze e competenze è la Norvegia (23) seguita dai Paesi Bassi (21), dalla Finlandia (19) e dalla Francia (17). I paesi dove, invece, l'area dell'equilibrio comprende meno conoscenze e competenze rispetto alla media sono l'Italia (13), la Germania (12), la Spagna (10) e l'Austria (8). Nel nostro Paese, le conoscenze e le competenze per le quali, secondo l'80% o più dei laureati, esiste un alto grado di corrispondenza tra ciò che si possiede e ciò che è richiesto sono: la capacità di apprendimento, la capacità di coinvolgimento e impegno personali, la cultura generale, la lealtà e l'onestà, la forza di concentrazione, la risolutezza, la determinatezza e la tenacia, le capacità analitiche, la capacità di critica, una condizione fisica e caratteristiche personali adeguate al lavoro, le conoscenze interdisciplinari o la capacità di varcare i confini disciplinari, la flessibilità personale, l'abilità nella comunicazione orale e l'abilità nella comunicazione scritta. In 11 casi su 13 si tratta delle stesse conoscenze e competenze valutate allo stesso modo dalla media dei laureati europei.

L'area in cui si registra un deficit significativo tra domanda e offerta – con percentuali tra il 20 e il 40% di laureati per i quali lo scarto è pari o superiore a 2 punti a sfavore dell'offerta – comprende altre 14 conoscenze o competenze (vedi Tab. 5.8). Il deficit è più forte – viene denunciato da circa un terzo dei laureati – rispetto a 4 competenze: la capacità di negoziazione, la capacità di pianificazione, coordinamento e organizzazione, la capacità di prendere in considerazione gli aspetti economici e la gestione del tempo. Un deficit leggermente inferiore – interessa circa un quarto dei laureati – riguarda la capacità di assumere responsabilità e di prendere decisioni, la capacità di leadership, l'abilità nell'uso dei calcolatori elettronici, la capacità di lavorare sotto pressione e l'applicazione di norme e regolamenti. Infine, un deficit minore – è messo in evidenza da circa un quinto degli intervistati – riguarda l'abilità nella comunicazione orale, la risolutezza, la determinatezza e la tenacia, la capacità di raccogliere informazioni e di fornire nuove idee, la comprensione di sistemi sociali, organizzativi e tecnici complessi e la capacità di lavorare in gruppo.

Il paese dove «l'area del deficit» comprende meno conoscenze e competenze sono i Paesi Bassi (6), seguiti dalla Norvegia (10), dal Regno Unito e dalla Francia (entrambi, 12). In tre paesi, Finlandia, Spagna e Italia (13), il numero delle conoscenze e delle competenze incluse nell'area del deficit è pressoché uguale a quello medio mentre in due paesi, Germania (15) e Austria (16), è leggermente superiore. Nel nostro Paese, le conoscenze e le competenze per le quali si registra il deficit maggiore sono: la capacità di negoziazione, la capacità di prendere in considerazione gli aspetti economi-

ci, la capacità di pianificazione, coordinamento e organizzazione, l'applicazione di norme e regolamenti, l'abilità nell'uso dei calcolatori elettronici, la capacità di lavorare sotto pressione, le conoscenze metodologiche in un campo specifico, la capacità di risolvere problemi, la capacità di raccogliere informazioni e di fornire nuove idee, la gestione del tempo, la capacità di assumere responsabilità e di prendere decisioni, la comprensione di sistemi sociali, organizzativi e tecnici complessi e la capacità di lavorare in gruppo. In 11 casi su 13, si tratta delle stesse conoscenze o competenze per le quali si registra un deficit elevato anche nella media degli intervistati.

Quando lo scarto tra le conoscenze e le competenze possedute dai laureati e quelle richieste sul lavoro è sfavorevole alle prime, viene spesso messa in discussione la funzione di qualificazione dell'istruzione superiore. L'attenzione si rivolge a qualche mancanza nei piani di studio offerti dalle università o da altre istituzioni di istruzione superiore e si sollecita l'avvio di riforme del curriculum.

L'indagine CHEERS non permette di trarre conclusioni in tal senso perché ai laureati non è stato chiesto di valutare se il deficit da loro avvertito rispetto a una determinata conoscenza o competenza fosse imputabile a qualche carenza della loro preparazione universitaria ma solo di mettere a confronto quelle possedute al momento della laurea, acquisite o meno negli studi superiori, e quelle necessarie per svolgere il loro lavoro. Tuttavia, tra le conoscenze e le competenze incluse nell'area del deficit ve ne sono alcune per le quali lo scarto è molto probabilmente dovuto alla carenza di esperienza o di pratica professionale e alla mancanza di socializzazione al lavoro e alla produzione, mentre altre segnalano la presenza di lacune che potrebbero essere evitate grazie a una diversa organizzazione degli studi, superiori o secondari, o all'intervento di istituzioni di raccordo tra mondo degli studi e mondo del lavoro.

È facilmente comprensibile che all'inizio della loro carriera i laureati avvertano la propria incompetenza di fronte ad attività di negoziato, di pianificazione, coordinamento e organizzazione del proprio e dell'altrui lavoro, alla necessità di assumere la logica dell'efficienza, alla richiesta di assumere responsabilità, di prendere decisioni e di esercitare una funzione di guida. Si tratta di compiti che possono essere appresi attraverso un insegnamento formale solo in piccola parte. Diverso è il caso di quelle competenze che possono essere acquisite attraverso l'insegnamento formale e l'addestramento nel corso degli studi come la capacità di utilizzare i calcolatori elettronici, la padronanza delle tecniche della comunicazione orale, della raccolta di informazioni e della proposta di nuove idee oppure di competenze, come la capacità di lavorare in gruppo, che potrebbero maturare grazie a una diversa organizzazione degli studi, forse ancora troppo basati sullo studio individuale come segnalato da quasi tutti gli intervistati (vedi Cap. 2, Tab. 2.5).

L'area in cui si registra un surplus di conoscenze e competenze possedute al momento della laurea rispetto a quelle richieste sul lavoro – si considera tale l'insieme delle conoscenze e competenze per le quali circa il 15% dei laureati segnala uno scarto pari o superiore a 2 punti a favore dell'offerta – comprende soltanto le conoscenze teoriche in un campo specifico, la conoscenza delle lingue straniere e le abilità manuali (vedi Tab. 5.9). In tre paesi, «l'area del surplus» comprende più conoscenze e competenze che nella media, Spagna (6), Austria (6) e Paesi Bassi (5), e in alcuni paesi singole conoscenze o competenze registrano percentuali maggiori di laureati che le ritengono in eccedenza. Il paese in cui l'area del surplus appare più piccola è il nostro.

Il quadro della corrispondenza tra conoscenze e competenze possedute e richieste è completato da 5 competenze o conoscenze che è più difficile collocare esattamente perché la percentuale di laureati che denuncia un deficit o un surplus è inferiore alla soglia utilizzata per delimitare ciascuna area. Esse sono: la capacità di iniziativa (deficit 19% vs. surplus 14%), la capacità di risolvere problemi (deficit 19% vs. surplus 3%), le conoscenze metodologiche in un campo specifico (deficit 18% vs. surplus 11%), la capacità di riflessione e di valutazione del proprio lavoro (deficit 16% vs. surplus 5%) e la creatività (deficit 14% vs. surplus 8%).

Dal confronto tra l'Italia e gli altri paesi in quest'area meno facilmente definibile, emergono due osservazioni interessanti. In primo luogo, circa un quarto dei laureati italiani e spagnoli, e circa un quinto dei laureati finlandesi, denuncia un deficit rispetto alle conoscenze metodologiche in un campo specifico (e pochi registrano un surplus); all'opposto, in questo campo circa un sesto dei laureati norvegesi e olandesi registra un surplus e pochi denunciano un deficit. In secondo luogo, un quarto dei laureati italiani e di quelli austriaci avverte un deficit nelle capacità di *problem solving* mentre i laureati olandesi e britannici che lo fanno sono circa la metà. In entrambi i casi, si tratta di elementi che mettono in evidenza una possibile carenza nell'offerta didattica universitaria rispetto alle richieste del mondo del lavoro.

In conclusione, sulla base dei dati raccolti dall'indagine CHEERS si può affermare che da un punto di vista quantitativo il grado di corrispondenza tra domanda e offerta di forza lavoro laureata è alto. In media, solo il 4% dei laureati è disoccupato a circa 4 anni dal conseguimento del titolo con una punta del 9% in Spagna e una percentuale leggermente superiore alla media – il 5% – in Francia e in Italia. Tuttavia, anche in presenza di una condizione di sostanziale piena occupazione degli intervistati, i dati mostrano come sotto il profilo qualitativo l'incontro tra domanda e offerta di lavoro laureato non sia esente da problemi.

Secondo il primo indicatore utilizzato, il 19% dei laureati europei sperimenta una situazione in cui il suo corso di studi si è rivelato poco o per niente utile a prepararlo alle mansioni lavorative che svolge a quattro anni

dalla laurea. Questa situazione coinvolge più laureati in Germania (il 26%), in Francia (il 25%), nel Regno Unito (il 24%) e in Italia (il 23%).

Dal secondo indicatore, risulta che il 20% dei laureati dei paesi partecipanti all'indagine lamenta il fatto di utilizzare poco o per niente le conoscenze e le competenze acquisite nel corso degli studi superiori nello svolgere il proprio lavoro. Il problema è più avvertito in Francia (il 32% dei laureati dichiara di trovarsi in questa situazione), nel Regno Unito (il 25%), in Spagna e in Germania (il 24%).

In quella che è stata chiamata «l'area dell'equilibrio», dove al massimo il 20% dei laureati avverte uno scarto – sia esso un deficit o un surplus – tra ciò di cui era in possesso al momento della laurea e ciò che è necessario per svolgere il proprio lavoro quattro anni più tardi, comprende in media 14 conoscenze o competenze su 36. In alcuni paesi, Norvegia, Paesi Bassi, Finlandia e Francia, l'area dell'equilibrio è più ampia rispetto alla media segnalando così una situazione migliore nel rapporto tra domanda e offerta di lavoro laureato mentre in altri, Germania e Austria, essa è meno ampia segnalando una situazione peggiore.

Nella «area del deficit», dove tra il 20 e il 40% degli intervistati si trova in una situazione in cui ciò che sa e ciò che sa fare non sono all'altezza di ciò che è necessario per svolgere il proprio lavoro, comprende in media altre 14 conoscenze o competenze. L'ampiezza dell'area del deficit segnala un problema dal lato dell'offerta che è più acuto in Germania e in Austria dove essa è leggermente più ampia della media, ed è meno grave nei Paesi Bassi, in Norvegia, nel Regno Unito e in Francia, dove è un po' meno ampia che nella media. In Italia, Spagna, Finlandia e Austria, inoltre, i laureati denunciano un deficit maggiore che altrove anche rispetto a conoscenze e competenze più difficilmente collocabili nel quadro d'insieme: le conoscenze metodologiche in un campo specifico e la capacità di *problem solving*.

Infine, l'ampiezza dell'«area del surplus», dove il 15% circa dei laureati denuncia una situazione in cui ciò che sa o che sa fare non serve o serve poco per svolgere il proprio lavoro segnalando così un problema dal lato della domanda, comprende 3 conoscenze o competenze. L'eccesso di conoscenze e competenze è un problema un po' più sentito in Spagna, in Austria e nei Paesi Bassi, dove l'area del surplus comprende più conoscenze e competenze che nella media, e in diversi paesi su singole conoscenze e competenze.

5.4. LA COERENZA «VERTICALE» TRA STUDIO E LAVORO

Fino agli anni '70, il problema della coerenza «verticale» tra studio e lavoro è stato analizzato soprattutto ricorrendo a misure oggettive relative al titolo di studio e alla professione. Si intendeva, infatti, stabilire se i laureati finissero per occupare o meno posizioni lavorative di livello adeguato rispetto al loro titolo di studio. In pratica, si trattava di verificare se al titolo di studio posseduto, p. es. la laurea, corrispondeva un livello professionale adeguato, p. es. quello dei primi due gruppi della classificazione internazionale delle professioni (1. legislatori, dirigenti e imprenditori; 2. professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione).

La codifica delle professioni si è, però, rivelata un punto debole del progetto di ricerca (vedi Appendice metodologica) soprattutto per la difficoltà di distinguere i laureati e le laureate da assegnare al terzo grande gruppo professionale, quello delle professioni intermedie o dei tecnici (*Technicians* e *gli Associate Professionals*), dai laureati e dalle laureate da assegnare al secondo grande gruppo della classificazione delle professioni, quello delle professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione (*Professionals* della versione in inglese della classificazione).

Ciò rende più difficile una valutazione dettagliata della coerenza verticale tra titolo di studio conseguito e livello occupazionale sulla base dei dati CHEERS. Tuttavia, essendo più semplice distinguere le professioni appartenenti ai primi tre grandi gruppi da quelle appartenenti agli altri gruppi (4. professioni esecutive relative all'amministrazione e gestione; 5. professioni relative alle vendite e ai servizi per le famiglie; 6. artigiani, operai specializzati e agricoltori; 7. conduttori di impianti, operatori di macchinari e operai di montaggio industriale; 8. personale non qualificato; 9. forza armata) è possibile farsi un'idea di quanti laureati a quattro anni dal conseguimento del titolo di studi superiori occupino una posizione lavorativa chiaramente non appropriata al loro livello di istruzione.

Solo il 7% degli intervistati è stato considerato appartenente ai gruppi professionali appena citati (vedi Tab. 5.10). I laureati che in base a questa ripartizione delle professioni svolgono un lavoro non appropriato al loro livello di istruzione sono di più in Spagna, nel Regno Unito e in Italia, sono il 7% in Francia, e sono di meno negli altri paesi. In conclusione, pur tenendo a mente i limiti legati all'utilizzo della classificazione delle professioni, sulla base di misure oggettive la coerenza verticale tra istruzione e occupazione appare buona e solo in tre paesi, tra cui il nostro, la percentuale di laureati occupati in categorie professionali più chiaramente non appropriate al loro livello di istruzione è leggermente superiore alla media.

La dimensione «verticale» della coerenza tra studio e lavoro può essere analizzata anche ricorrendo a misure soggettive introdotte nelle ricerche a partire dagli anni '70. In pratica, si tratta di chiedere direttamente ai laureati

se il lavoro che fanno è appropriato al loro livello di istruzione e se il loro livello di qualificazione è sufficiente per il lavoro che fanno.

Nell'indagine CHEERS, si è chiesto agli intervistati in che misura il loro lavoro, presi in considerazione tutti i suoi aspetti (prestigio, posizione, reddito, mansioni ecc.), fosse adeguato al loro livello di istruzione e quale fosse il titolo di studio più adeguato per svolgerlo. La prima parte della domanda mira a determinare il grado di coerenza tra livello di istruzione e livello di occupazione stabilendo quanto, secondo il giudizio degli interessati, il lavoro sia appropriato al titolo di studio posseduto, cioè alle loro credenziali educative. La seconda parte richiede ai laureati un giudizio sul valore del loro titolo di studio rispetto alle caratteristiche del lavoro svolto e fornisce un'informazione riguardo al loro grado di qualificazione. Se, a parere degli intervistati, un titolo di studio di livello inferiore a quello posseduto risulta più adeguato alla loro situazione professionale, ciò indica un eccesso di qualificazione; se, al contrario, per svolgere il lavoro in modo adeguato risulta necessario un titolo di studio di livello superiore a quello posseduto, ciò indica una carenza di qualificazione.

In media, il grado di coerenza tra occupazione e livello di istruzione percepito dagli intervistati è alto (vedi Tab. 5.11). Per i due terzi dei laureati europei, il lavoro che svolgono a quattro anni dalla laurea è molto o del tutto adeguato al loro titolo di studio. Un sesto circa ritiene, invece, che esso sia molto o del tutto inadeguato e circa un quinto degli intervistati esprime in proposito una posizione intermedia. In tre paesi il giudizio dei laureati sul grado di coerenza tra livello occupazionale e livello d'istruzione è migliore rispetto alla media: Norvegia, Finlandia e Paesi Bassi. In due paesi, Germania e, soprattutto, Italia, esso è peggiore. In particolare, nel nostro Paese solo la metà dei laureati ritiene che il proprio lavoro sia pienamente adeguato alla laurea e circa un quinto degli intervistati lamenta di trovarsi in una situazione professionale completamente inadeguata.

A quattro anni dal suo conseguimento, anche il giudizio sul valore del titolo di studio è in gran parte positivo (vedi Tab. 5.12). Circa i due terzi dei laureati ritengono che il titolo più adeguato per svolgere il loro lavoro sia un titolo dello stesso livello di quello che possiedono. Il 10% pensa che un titolo di livello superiore sarebbe più adeguato mentre circa un quarto degli intervistati ritiene che lo sarebbe un titolo di livello inferiore.

I più soddisfatti della propria qualificazione sono i laureati norvegesi e quelli finlandesi mentre negli altri paesi la quota di insoddisfatti, per diversi motivi, è maggiore ed è massima in Francia e nei Paesi Bassi. Più degli altri, i laureati olandesi, britannici e nord irlandesi, e francesi esprimono la necessità di una maggiore qualificazione. Ancora i laureati francesi, insieme a quelli spagnoli e tedeschi, si lamentano più degli altri di lavorare in una situazione in cui il loro titolo di studio è sprecato. Nel nostro Paese, i laureati pienamente soddisfatti del loro grado di qualificazione sono leggermente

meno della media e quelli insoddisfatti perché possiedono un titolo di studio che non è valorizzato dal loro lavoro sono un po' più della media.

Combinando il giudizio dei laureati sul grado di adeguatezza del lavoro svolto rispetto al livello di istruzione raggiunto e quello sul loro grado di qualificazione si ottiene una prima tipologia delle situazioni professionali dei laureati a circa quattro anni dal conseguimento del titolo. La tipologia n. 1 individua sei tipi di situazione professionale.

Il primo tipo è quello in cui i laureati, presi in considerazione tutti gli aspetti della loro situazione professionale (posizione, prestigio, reddito, mansioni ecc.), giudicano il lavoro svolto appropriato al loro livello di istruzione e si sentono pienamente qualificati per svolgerlo. Il secondo tipo è quello in cui i laureati giudicano il lavoro svolto inappropriato rispetto al loro livello di istruzione e si sentono più qualificati del necessario rispetto a ciò che fanno. In questo caso, si può ritenere che il giudizio negativo dei laureati dipenda proprio dalla loro eccessiva qualificazione rispetto al lavoro svolto. Il terzo tipo è quello in cui i laureati giudicano inappropriato il loro lavoro ma si sentono pienamente qualificati per svolgerlo. È possibile che in questo caso il giudizio negativo non dipenda dai compiti richiesti ai laureati ma piuttosto da un livello di retribuzione insoddisfacente, da un basso grado di riconoscimento sociale o da altri motivi. Il quarto tipo di situazione professionale è quello in cui il lavoro è giudicato appropriato ma i laureati avvertono la necessità di una qualificazione maggiore rispetto a quella che possiedono. È possibile che in questo caso il giudizio dipenda dall'inserimento in una carriera che richiede ai laureati più conoscenze e più competenze di quelle loro assicurate dal titolo di studio conseguito oppure conoscenze e competenze diverse da quelle possedute. Il quinto tipo è quello in cui il lavoro è giudicato appropriato ma i laureati si sentono eccessivamente qualificati rispetto ai compiti che svolgono. Infine, il sesto tipo è quello in cui i laureati giudicano inappropriato il loro lavoro e sentono la necessità di una maggiore qualificazione. In questo caso è possibile che il giudizio negativo sul grado di coerenza tra livello occupazionale e livello di istruzione dipenda da una carenza di qualificazione.

Tra i laureati europei il tipo di situazione professionale più diffuso è il primo (vedi Tab. 5.13). Metà dei laureati giudica il lavoro svolto appropriato al proprio livello di istruzione e ritiene di essere pienamente qualificata a svolgerlo. Questa situazione è molto più diffusa rispetto alla media tra i laureati norvegesi e finlandesi e lo è molto meno tra i laureati italiani. Il secondo tipo di situazione professionale più diffuso – coinvolge circa il 20% dei laureati – è quello in cui il lavoro è giudicato inappropriato probabilmente a causa dell'eccessiva qualificazione dei laureati. A questo proposito, le differenze tra alcuni paesi appaiono nette. Questa situazione professionale, infatti, coinvolge una piccola minoranza di laureati norvegesi e finlandesi – meno del 10% – ma una quota consistente – circa un quarto – di laureati

francesi e italiani. La situazione in cui i laureati giudicano inappropriato il loro lavoro ma si sentono pienamente qualificati per svolgerlo riguarda poco più del 10% degli intervistati. Anche in questo caso, si registrano differenze tra i paesi partecipanti all'indagine. Quella più netta riguarda, a un estremo, la Norvegia, in cui quasi nessun laureato si trova in questa situazione e, all'estremo opposto, il nostro Paese, dove invece un quarto dei laureati, pur sentendosi qualificato per svolgere il proprio lavoro, ha qualche motivo di lamentela. Il quarto tipo di situazione, quello in cui il lavoro è giudicato appropriato ma i laureati avvertono la necessità di una qualificazione maggiore rispetto a quella che possiedono, coinvolge meno del 10% dei laureati. In questo caso, la differenza più vistosa tra paesi risulta dal confronto tra Paesi Bassi e Regno Unito, da un lato, e Germania, dall'altro. Nei primi due paesi circa un sesto dei laureati giudica appropriato il lavoro svolto ma si sente sotto qualificato mentre nel terzo quasi nessun laureato si trova in questa situazione. Gli ultimi due tipi di situazione professionale riguardano pochissimi laureati. Merita soltanto notare che nei Paesi Bassi e in Germania il 10% dei laureati giudica appropriato il lavoro ma ritiene di essere eccessivamente qualificato rispetto ai compiti lavorativi richiesti.

Il confronto internazionale mette in evidenza alcuni tratti distintivi della situazione professionale dei laureati italiani. Il nostro Paese registra la percentuale più bassa di laureati che contemporaneamente giudicano appropriato il lavoro svolto e si sentono pienamente qualificati per svolgerlo e percentuali superiori alla media di laureati che giudicano inappropriato il lavoro svolto perché si sentono troppo qualificati rispetto a ciò che fanno e di laureati che pur ritenendosi pienamente qualificati giudicano il lavoro svolto inappropriato rispetto al loro livello di istruzione probabilmente a causa di un trattamento economico insoddisfacente (vedi Cap. 4, Tab. 4.14).

I dati raccolti dall'indagine CHEERS permettono di costruire anche una seconda tipologia delle situazioni professionali dei laureati europei a quattro anni dalla laurea. Se la tipologia n. 1 aiuta ad affrontare il problema di distinguere le posizioni lavorative giudicate inappropriate a causa dell'eccessiva qualificazione del lavoratore o della lavoratrice rispetto a ciò che è richiesto dal lavoro svolto da quelle che sono inappropriate perché i laureati non sono sufficientemente qualificati per svolgere il loro lavoro, la tipologia n. 2 contribuisce ad affrontare un altro problema discusso a partire dalla fine degli anni '70.

In questo caso, nell'analizzare la dimensione verticale della coerenza tra studi e lavoro, si tratta di stimare il peso di due situazioni professionali altrimenti difficilmente individuabili, quella in cui il lavoro svolto è appropriato al livello di istruzione dei laureati ma non richiede il pieno utilizzo delle conoscenze e delle competenze acquisite durante gli studi superiori (una situazione in cui possono trovarsi, p. es., i giovani ingegneri) e quella in cui, viceversa, il lavoro svolto è inappropriato rispetto al livello di istruzione

ma richiede il pieno utilizzo delle conoscenze e delle competenze acquisite (una situazione in cui può trovarsi, p. es., chi lavora nel settore dei servizi sociali o nelle imprese del terzo settore).

Tra i laureati europei, la situazione professionale più diffusa è quella in cui il lavoro svolto, tenuto conto di tutti i suoi aspetti, è adeguato al livello di istruzione e il grado di utilizzo delle conoscenze e delle competenze acquisite è elevato. Questa situazione, tuttavia, coinvolge solo il 40% circa degli intervistati (vedi Tab. 5.14). La seconda situazione professionale più diffusa – coinvolge circa un quarto dei laureati europei – è quella in cui il lavoro è appropriato ma le conoscenze e le competenze acquisite durante gli studi non sono pienamente utilizzate per svolgere il proprio lavoro o, addirittura, non lo sono per nulla. Altrettanto diffusa è la situazione in cui il lavoro è considerato inappropriato rispetto al livello di istruzione conseguito e le conoscenze e le competenze acquisite non sono pienamente utilizzate o non lo sono per niente. In questo caso, non è detto che il giudizio dei laureati sulla loro situazione professionale dipenda soltanto dal grado di utilizzo di ciò che hanno appreso durante gli studi perché altri elementi possono entrare in gioco nella loro valutazione, tuttavia la percezione di sprecare il proprio sapere e il proprio saper fare influisce senz'altro sul giudizio negativo espresso. Infine, la situazione meno diffusa – essa coinvolge, tuttavia, circa il 10% dei laureati europei – è quella in cui il lavoro svolto è giudicato, probabilmente a causa di una bassa retribuzione o di un basso grado di prestigio sociale, inappropriato rispetto al livello di istruzione raggiunto ma risulta impegnativo e richiede il pieno utilizzo delle proprie conoscenze e delle proprie capacità.

La situazione professionale migliore – lavoro adeguato e di elevata qualità – è più diffusa rispetto alla media tra i laureati norvegesi e finlandesi mentre è meno diffusa rispetto alla media tra i laureati tedeschi, italiani e, soprattutto, francesi. Viceversa, la situazione professionale peggiore – lavoro inappropriato e di bassa qualità – è più diffusa rispetto alla media soprattutto in Francia e in Italia e molto meno in Norvegia e in Finlandia.

Anche nelle due situazioni professionali contraddittorie si registrano nette differenze tra alcuni paesi. La diffusione del lavoro appropriato ma di bassa qualità è massima in Francia, dove coinvolge il 40% dei laureati, ed è minima in Italia, Finlandia e Norvegia, dove coinvolge poco meno del 20% dei laureati. La situazione in cui il lavoro non è appropriato ma è comunque impegnativo e stimolante è pressoché sconosciuta in Norvegia mentre coinvolge il 20% dei laureati italiani.

Sulla base della tipologia n. 2, la situazione dei laureati italiani può essere facilmente riassunta come segue: un terzo dei laureati sperimenta la situazione professionale peggiore – lavoro inappropriato e di bassa qualità – e, all'estremo opposto, un altro terzo sperimenta la situazione professionale migliore. Nel nostro Paese, le situazioni professionali contraddittorie hanno

entrambe un peso consistente. Quasi il 20% dei laureati ha un lavoro che pur non essendo appropriato al livello di istruzione raggiunto consente di utilizzare pienamente le conoscenze e le competenze acquisite durante gli studi e quasi un altro 20% ha un lavoro che per molti aspetti risulta adeguato al titolo posseduto ma non consente di utilizzare pienamente ciò che si sa e ciò che si sa fare.

5.5. AREE DISCIPLINARI E SETTORI DI ATTIVITÀ ECONOMICA

Anche il problema della coerenza «orizzontale» tra studio e lavoro è stato affrontato fino agli anni '70 ricorrendo in prevalenza a misure oggettive relative al titolo di studio, al settore di attività economica o all'area di lavoro. In pratica, si cercava di verificare se al tipo di corso di studi seguito o all'area disciplinare maggiormente caratterizzante gli studi fatti corrispondesse un settore di attività economica o un'area professionale in cui le conoscenze e le competenze acquisite durante gli studi trovassero il loro pieno e «naturale» impiego. Successivamente, a queste misure ne sono state affiancate altre basate sulla valutazione soggettiva degli interessati. L'indagine CHEERS permette di analizzare il legame orizzontale tra studio e lavoro sulla base sia dei dati relativi all'area disciplinare dei corsi di studio e al settore di attività economica di occupazione sia della valutazione soggettiva dei laureati.

Disponendo delle informazioni sui tipi di corsi seguiti dai laureati, aggregati in grandi gruppi disciplinari o campi di studio secondo la classificazione ISCED 97 (vedi Cap. 2, Tab. 2.4), e di quelle sui settori di attività economica in cui sono occupati quattro anni dopo la laurea, aggregati nel modo utilizzato nel Cap. 4 (vedi Tab. 4.9), è possibile conoscere per ogni grande area disciplinare la destinazione occupazionale dei laureati nel sistema economico e per ogni grande settore di attività economica la provenienza disciplinare dei laureati in esso occupati.

Il quadro disegnato a livello europeo dalla «tavola delle destinazioni» costruita sulla base dei dati CHEERS (vedi Tab. 5.15), sebbene si riferisca a gruppi disciplinari e a settori di attività economica molto ampi, è coerente con i risultati di analisi precedenti [Teichler 1996].

Alcuni gruppi disciplinari appaiono strettamente legati a uno o a pochi settori di attività economica mentre altri risultano collegati con molti settori. I titoli di studio appartenenti ai gruppi disciplinari del primo tipo consentono ai laureati di accedere a un numero limitato di settori e di professioni in essi comprese e sono, quindi, caratterizzati da un grado più elevato di specializzazione. I titoli appartenenti ai gruppi disciplinari del secondo tipo consentono, invece, di accedere a un numero maggiore di settori e di pro-

fessioni e sono caratterizzati da un grado più elevato di flessibilità.

I titoli di studio più specializzati sono quelli del gruppo delle scienze mediche: quasi i due terzi dei laureati in quest'area disciplinare trova lavoro nel settore sanitario e dei servizi sociali. Leggermente meno specializzati sono i titoli dell'area legale: quasi il 60% dei laureati in questa area disciplinare è occupato nel settore dei servizi – che comprende anche quelli legali – ma poco più del 20% trova lavoro anche nella pubblica amministrazione. I titoli di studio del gruppo di ingegneria, architettura e scienze della produzione hanno caratteristiche analoghe: la metà dei laureati di questo gruppo è occupata nel settore che raggruppa industria, commercio e trasporti e quasi un terzo nel settore dei servizi. Anche le principali destinazioni dei laureati del gruppo di economia aziendale sono due: il 45% è occupato nei servizi e il 40% nell'industria (con commercio e trasporti). I titoli di studio del gruppo scientifico, invece, sembrano assicurare o imporre a chi li possiede una maggiore flessibilità: circa un terzo dei laureati di questo gruppo è occupato nei servizi, circa un quarto nell'industria e circa un quarto nel settore dell'istruzione. I titoli di studio del gruppo umanistico pongono chi li possiede in una situazione analoga anche se la distribuzione per settore di attività è meno equilibrata di quella che caratterizza i titoli del gruppo scientifico: quasi la metà dei laureati in discipline umanistiche trova lavoro nell'istruzione, circa un terzo nei servizi e circa un sesto nell'industria. Infine, i titoli di studio che danno accesso a più settori di attività sono quelli del gruppo delle scienze sociali: i laureati in quest'area disciplinare trovano occupazione in tutti i settori di attività economica con percentuali significative che vanno dal 10% nella pubblica amministrazione al 35% nei servizi.

Il quadro ricavato dalla «tavola delle destinazioni» per l'Italia appare simile a quello europeo con alcune differenze degne di nota (vedi Tab. 5.16). Nel nostro Paese il titolo più specializzato è la laurea in legge: il 70% dei laureati del gruppo legale è occupato nei servizi e solo il 14% nella pubblica amministrazione. Anche i titoli del gruppo delle scienze mediche mostrano un alto livello di specializzazione: il 60% dei laureati di questo gruppo è occupato nel settore sanitario. Tuttavia, data la composizione del gruppo che comprende anche le lauree in chimica e tecnologia farmaceutiche e in farmacia, un terzo dei laureati risulta occupato nell'industria. Le destinazioni dei laureati italiani del gruppo scientifico sono molto simili a quelle dei loro colleghi europei anche se i laureati italiani sono un po' meno occupati nel settore dell'istruzione e un po' più nel settore sanitario e dei servizi sociali. Se a livello europeo, i laureati in ingegneria e architettura sono nettamente più occupati nell'industria che nei servizi, in Italia la loro distribuzione tra i due settori appare più equilibrata. Viceversa, se la distribuzione dei laureati in *Business Administration* a livello europeo appare equilibrata, in Italia i laureati di questo gruppo sono nettamente più occupati nei servizi che nell'industria. L'industria (con commercio e trasporti) appare, quindi,

una destinazione più importante per i laureati del gruppo di ingegneria e architettura e per quelli del gruppo di economia aziendale a livello europeo che non in Italia. Infine, le destinazioni dei laureati italiani del gruppo delle scienze sociali e del gruppo umanistico sono molto simili a quelle dei loro colleghi europei anche se i laureati italiani in discipline umanistiche risultano meno occupati nell'istruzione e più occupati nell'industria.

I dati raccolti dall'indagine CHEERS consentono di costruire pure la «tavola delle provenienze» disciplinari dei laureati occupati nei diversi settori di attività economica ottenendo così informazioni sulla struttura della domanda di lavoro laureato a livello europeo e a livello italiano. È bene sottolineare che la tavola non si riferisce alla domanda complessiva di forza lavoro altamente qualificata, cioè di lavoratori e lavoratrici in possesso di un titolo di studi superiori, ma solo a quella parte di essa in possesso di un titolo di studi simile alla laurea italiana.

Come si è già detto, in molti paesi partecipanti all'indagine CHEERS l'offerta di forza lavoro altamente qualificata è più diversificata che in Italia per la presenza, in alcuni casi molto consistente, di diplomati di corsi di studio del settore non universitario o di corsi universitari ma brevi, che sono stati esclusi dall'analisi. Non essendo corretto condurre un confronto tra la domanda di lavoro altamente qualificato italiana e quella di questi paesi senza includere una componente essenziale della loro offerta – si pensi ai diplomati in ingegneria o in scienze dell'educazione o dell'amministrazione provenienti dal settore non universitario – ci si limita qui a confrontare la struttura della domanda di laureati espressa dal sistema economico italiano con quella media espressa a livello europeo in tutti i paesi partecipanti all'indagine per lavoratori o lavoratrici in possesso di un titolo di studio simile alla laurea.

A livello europeo, la domanda di laureati è piuttosto diversificata in tutti i settori di attività economica (vedi Tab. 5.17). Il settore dell'istruzione esprime la domanda meno diversificata: la metà dei laureati occupati in questo settore proviene dal gruppo umanistico e quote significative (superiori al 10%) provengono dal gruppo scientifico e da quello delle scienze sociali. Il settore in cui la domanda è più diversificata è quello dei servizi: gli occupati in questo settore provengono in misura simile da tutti i gruppi disciplinari escluso quello delle scienze mediche. La situazione degli altri settori si colloca tra questi due estremi. Il settore sanitario e dei servizi sociali recluta prevalentemente dal gruppo delle scienze mediche ma anche dal gruppo delle scienze sociali, dalle discipline umanistiche e dal gruppo scientifico. La pubblica amministrazione occupa laureati provenienti principalmente dal gruppo legale, da quello delle scienze sociali e da quello umanistico ma anche dal gruppo scientifico e da quello di ingegneria e architettura. Infine, il settore industria e agricoltura recluta laureati principalmente dal gruppo di ingegneria e architettura e da quello di economia aziendale ma anche da

quello scientifico, da quello umanistico e da quello delle scienze sociali.

La struttura della domanda di forza lavoro laureata espressa dal sistema economico italiano è molto simile a quella riscontrata a livello europeo (vedi Tab. 5.18). Le differenze più vistose riguardano un maggior impiego di laureati in economia aziendale nella pubblica amministrazione e una percentuale maggiore di occupati nei servizi provenienti dal gruppo legale e dal gruppo di economia aziendale.

Per quanto riguarda la coerenza orizzontale tra studi e lavoro, sia a livello europeo sia a livello italiano, il legame tra istruzione e occupazione appare più stretto per i laureati in possesso di un titolo del gruppo delle scienze mediche e, soprattutto in Italia, del gruppo legale. Il legame è stretto pure per i laureati del gruppo di ingegneria e architettura e per quelli del gruppo di economia aziendale mentre appare più lasco per i laureati degli altri gruppi. I laureati del gruppo delle scienze sociali risultano quelli più flessibili.

In riferimento alla coerenza orizzontale tra studi superiori e lavoro è stato chiesto agli intervistati quale delle seguenti affermazioni descrivesse meglio il rapporto tra il campo di studi in cui si era conseguito il titolo di studio e il tipo di lavoro svolto quattro anni dopo: 1) il campo di studi nel quale mi sono laureato/a è l'unico adeguato o è di gran lunga il più adeguato al mio attuale lavoro; 2) anche altri campi di studi possono preparare a svolgere questo tipo di lavoro; 3) un altro campo di studi sarebbe stato più utile; 4) il campo di studi non importa granché nello svolgere questo lavoro; 5) l'istruzione superiore non è affatto collegata al mio attuale lavoro; 6) altro.

Circa il 40% dei laureati europei ritiene che esista uno stretto legame tra il proprio campo di studi e il tipo di lavoro che svolge quattro anni dopo la laurea (vedi Tab. 5.19). Pochi di meno sono coloro che, invece, ritengono che anche altri studi possano preparare a svolgere il loro lavoro. Circa il 10% ritiene che un altro campo di studi sarebbe stato più utile, un altro 10% circa dichiara che il tipo di studi fatti non importa granché per svolgere il suo lavoro e un altro 10% circa afferma che l'istruzione superiore non è collegata al lavoro svolto in quel momento.

Il legame tra campo di studi e tipo di lavoro svolto appare più stretto in Finlandia e in Italia che negli altri paesi mentre risulta più debole che altrove in Francia e nei Paesi Bassi. L'assenza di qualsiasi legame tra il proprio campo di studi e il tipo di lavoro svolto a quattro anni dal conseguimento del titolo di studio – cioè l'assenza di coerenza orizzontale tra studi e lavoro – è una situazione che riguarda molto più degli altri i laureati britannici e nord irlandesi e molto meno degli altri i laureati norvegesi e finlandesi.

5.6. RAGIONI E ASPETTATIVE DEI LAUREATI

Aspettandosi che un a parte dei laureati fosse collocata in posizioni lavorative scarsamente adeguate al loro livello di istruzione o poco coerenti con i loro studi, il gruppo di ricerca ha predisposto una domanda sulle ragioni per le quali gli intervistati avessero scelto o accettato quel tipo di lavoro.

I laureati che si trovano involontariamente in questa situazione perché non sono ancora riusciti a trovare un posto di lavoro più adeguato sono poco più del 10% (vedi Tab. 5.20). Altri, tuttavia, spiegano la loro situazione in modo diverso. Tra le ragioni indicate più frequentemente per cui è stato scelto un lavoro poco adeguato e poco legato ai propri studi ci sono il fatto che esso sia più interessante, il fatto che così facendo si abbiano migliori prospettive di carriera, il fatto che esso offra più stabilità e sicurezza oppure, ancora, il fatto che così si possa lavorare dove si preferisce. Nel complesso, un terzo circa dei laureati ha risposto alla domanda ritenendo di essere chiamato in causa. Di questi, tra un terzo e i due terzi hanno scelto volontariamente per vari motivi un lavoro inadeguato e poco collegato rispetto agli studi compiuti.

Per concludere l'analisi del rapporto tra studio e lavoro basata sulle opinioni dei laureati, è stato chiesto loro di valutare quanto la situazione lavorativa al momento della rilevazione soddisfacesse le aspettative nutrite al momento di iniziare gli studi superiori.

Trattandosi di una valutazione retrospettiva che in molti casi abbraccia un periodo più che decennale, da un lato non sorprende che a questa domanda abbiano risposto millecinquecento laureati in meno che alla domanda sul grado di soddisfazione per il lavoro svolto (vedi Cap. 4, Tab. 4.26), dall'altro le risposte fornite vanno accolte con qualche cautela. Nel corso degli anni, infatti, le aspettative e le aspirazioni professionali dei laureati possono essere cambiate oppure possono essersi formate nel corso degli studi e non all'inizio di questi. Inoltre, l'esperienza lavorativa dopo la laurea può aver indotto un processo di aggiustamento retrospettivo delle aspettative passate rispetto alla condizione professionale presente. I laureati che hanno risposto hanno comunque accettato la sfida implicita nella domanda e hanno probabilmente espresso tre tipi di sentimenti: un sentimento positivo di sorpresa o di sollievo rispetto a ciò che si aspettavano, un sentimento negativo di delusione rispetto a ciò che si aspettavano, oppure un sentimento neutrale in cui il giudizio sulla loro situazione professionale corrisponde, o è fatto corrispondere, alle aspettative nutrite un tempo o al ricordo che si ha di esse.

Il 40% circa degli intervistati esprime un sentimento neutrale in cui aspettative passate e realtà presente coincidono o sono rese coincidenti (vedi Tab. 5.21). Un altro 40% circa esprime, invece, un sentimento positivo perché la sua situazione professionale è più soddisfacente di quanto

s'aspettasse e, infine, circa il 20% esprime un sentimento negativo di delusione perché la situazione professionale è meno soddisfacente di quanto atteso.

Il sentimento neutrale è diffuso grosso modo nella stessa misura in tutti i paesi partecipanti all'indagine tranne che nei Paesi Bassi dove coinvolge la metà dei laureati e in Norvegia dove coinvolge solo un quarto degli intervistati. Il sentimento positivo di sorpresa o di sollievo è nettamente più diffuso rispetto alla media in Norvegia ed è nettamente meno diffuso in Spagna e in Italia. Viceversa, i laureati delusi sono più della media in Spagna e in Italia e sono di meno in Norvegia, Paesi Bassi e Austria. Dunque, la valutazione retrospettiva offerta dai laureati italiani è più negativa di quella offerta dagli altri laureati. Solo i laureati spagnoli ne esprimono una peggiore. In Italia, i laureati che hanno trovato grosso modo ciò che si aspettavano o che hanno aggiustato le loro aspettative professionali alla situazione in cui si sono trovati sono poco più di un terzo come negli altri paesi. Tuttavia, i laureati delusi sono di più e i laureati che esprimono un sentimento positivo sono di meno.

5.7. LAUREATI ITALIANI ED EUROPEI A CONFRONTO: IL RAPPORTO TRA ISTRUZIONE E LAVORO

Prendendo in considerazione i paesi partecipanti all'indagine nel loro insieme, il rapporto tra istruzione superiore e lavoro appare sostanzialmente positivo. Il tasso di disoccupazione dei laureati è basso come è bassa la percentuale di laureati che, in base alla classificazione delle professioni, risultano occupati in gruppi professionali considerati non appropriati rispetto al loro livello di istruzione. Come ci si attendeva, il legame orizzontale tra studio e lavoro, misurato in base alla «tavola delle destinazioni» che collega aree disciplinari e settori di attività economica, appare più stretto per i titoli di studio di alcuni gruppi disciplinari – scienze mediche, legge, ingegneria e architettura, economia aziendale – è più lasco per quelli di altri gruppi, quello scientifico, quello umanistico e quello delle scienze sociali.

Più della metà degli intervistati dà un giudizio positivo sull'utilità degli studi superiori compiuti rispetto al lavoro e anche la valutazione del lavoro rispetto agli studi è abbastanza positiva: la metà dei laureati svolge un lavoro in cui le conoscenze e le competenze acquisite durante gli studi sono pienamente utilizzate.

Dall'analisi di un altro aspetto qualitativo del rapporto tra domanda e offerta di lavoro laureato, risulta uno scarto tra le conoscenze e le competenze sulle quali la maggioranza dei laureati ritiene di poter fare sicuro affidamento al momento della laurea e quelle che la maggioranza degli inter-

vistati ritiene in larga misura necessarie per svolgere il proprio lavoro quattro anni più tardi.

L'esame dettagliato della corrispondenza tra conoscenze e competenze possedute e conoscenze e competenze richieste ha, tuttavia, permesso di mettere in evidenza l'esistenza di tre diversi gruppi di conoscenze e competenze. Un primo sottoinsieme comprende 14 conoscenze e competenze su 36 per le quali almeno l'80% dei laureati ritiene che lo scarto tra ciò che essi possedevano al momento della laurea o ciò che viene loro richiesto sul lavoro sia minimo. Un secondo sottoinsieme comprende altre 14 conoscenze e competenze per le quali tra il 60 e l'80% circa dei laureati valuta minimo lo scarto mentre gli altri denunciano un deficit tra ciò che possedevano e ciò che è loro richiesto. Un terzo sottoinsieme comprende altre 3 conoscenze e competenze per le quali circa l'85% dei laureati valuta minimo lo scarto mentre gli altri segnalano un surplus di conoscenze e competenze rispetto a ciò che viene loro richiesto. Esistono, quindi, un'area abbastanza ampia in cui si registra un sostanziale equilibrio tra domanda e offerta di conoscenze e competenze, una seconda area altrettanto ampia in cui si registra un significativo deficit tra le conoscenze e le competenze offerte dai laureati e quelle loro richieste, e una terza area molto limitata in cui si registra un surplus molto modesto tra le conoscenze e le competenze offerte e quelle richieste.

Il grado di coerenza verticale tra occupazione e livello di istruzione percepito dagli intervistati è alto e anche il giudizio sul valore del titolo di studio è in gran parte positivo. Per i due terzi dei laureati, il lavoro svolto a quattro anni dalla laurea è pienamente adeguato al loro titolo di studio e sempre i due terzi circa ritengono che il livello del titolo che hanno conseguito sia il più adeguato per svolgere il loro lavoro. La sotto qualificazione è un problema che riguarda una piccola minoranza di laureati – il 10% – mentre una condizione di sovra qualificazione è denunciata da circa un quarto degli intervistati.

Metà dei laureati al tempo stesso giudica il lavoro svolto appropriato al proprio livello di istruzione e ritiene di essere pienamente qualificata a svolgerlo. Soltanto il 40% circa degli intervistati si trova in una situazione professionale in cui il lavoro svolto è adeguato al proprio livello di istruzione e il grado di utilizzo delle conoscenze e delle competenze acquisite è elevato. A secondo dei criteri di valutazione utilizzati – lavoro appropriato al livello di istruzione e piena qualificazione dei laureati oppure lavoro appropriato e di elevata qualità – tra il 40 e il 50% dei laureati europei si trova nella situazione professionale migliore.

Rispetto alla coerenza orizzontale tra studio e lavoro, il 40% circa degli intervistati sperimenta uno stretto legame tra l'area disciplinare alla quale appartiene il suo titolo di studio e il settore di attività economica nel quale è occupato mentre poco meno del 40% sperimenta un legame più lasco.

Infine, solo il 10% degli intervistati si trova collocato involontariamente in una posizione lavorativa inadeguata rispetto al proprio livello di istruzione e poco coerente con i propri studi mentre molti altri laureati si trovano nella stessa situazione perché la hanno scelta volontariamente per diversi motivi.

Il positivo quadro d'insieme che emerge dai dati relativi al rapporto tra istruzione e lavoro va, però, qualificato da due osservazioni. In primo luogo, la valutazione soggettiva dei laureati fornisce un quadro della situazione meno roseo di quanto risulta considerando un indicatore oggettivo come il basso tasso di disoccupazione. In secondo luogo, il quadro d'insieme nasconde notevoli differenze nella condizione dei laureati dei paesi partecipanti all'indagine. Per questi motivi, è utile dedicare il resto di questo paragrafo conclusivo a un riesame delle valutazioni dei laureati che segnalano l'esistenza di alcuni problemi nel rapporto tra studio e lavoro e alle differenze tra i nove paesi. Facendo così, sarà possibile mettere in evidenza i tratti distintivi della condizione dei laureati italiani rispetto a quella degli altri.

Le valutazioni dei laureati che segnalano l'esistenza di problemi nel rapporto tra istruzione e lavoro possono essere raggruppate in quattro aree (vedi Tab. 5.22). La prima area riguarda la corrispondenza tra domanda e offerta di conoscenze e competenze e comprende quattro indicatori. Il primo indica un giudizio negativo sugli studi compiuti perché si sono rivelati poco o per nulla utili per svolgere le proprie mansioni lavorative. Il secondo indica un giudizio negativo sul proprio lavoro perché le conoscenze e le competenze acquisite durante gli studi non sono utilizzate per svolgerlo o lo sono poco. Il terzo si riferisce al numero di conoscenze e competenze, tra le 36 sottoposte alla valutazione dei laureati, incluse nell'area di sostanziale equilibrio tra domanda e offerta: maggiore il loro numero maggiore è la corrispondenza. Il quarto, invece, si riferisce al numero di quelle incluse nell'area in cui si registra un significativo deficit tra conoscenze e competenze possedute dai laureati e conoscenze e competenze necessarie per svolgere il proprio lavoro: maggiore il loro numero maggiore è il problema.

In questa prima area, in media circa il 20% degli intervistati segnala l'esistenza di un problema e l'area dell'equilibrio tra domanda e offerta di conoscenze e competenze e l'area del deficit si equivalgono.

Se, però, confrontiamo il valore dei primi quattro indicatori per paese (vedi Tab. 5.23), possiamo verificare che il giudizio negativo sugli studi è espresso da un quarto dei laureati tedeschi, francesi e britannici e da meno del 10% di quelli norvegesi, olandesi e finlandesi mentre negli altri paesi coloro che lo fanno sono intorno alla media. Anche rispetto agli altri indicatori le differenze tra paesi sono notevoli. Ben un terzo dei laureati francesi e un quarto di quelli britannici, tedeschi e spagnoli lavora in una situazione in

cui ciò che ha appreso durante gli studi viene utilizzato poco o nulla mentre ciò accade a pochissimi laureati norvegesi. L'area dell'equilibrio tra conoscenze e competenze possedute e richieste è molto piccola in Austria ed è tre volte più grande in Norvegia. Quella del deficit è piccola nei Paesi Bassi e quasi tre volte più grande in Austria.

La seconda area di valutazione riguarda la coerenza verticale tra studio e lavoro. Anch'essa comprende quattro indicatori. Il primo si riferisce al lavoro che, per prestigio, posizione, reddito, mansioni o altro, è considerato dai laureati inappropriato rispetto al loro livello di istruzione. Il secondo indica il grado di sovra qualificazione percepito dai laureati. Il terzo e il quarto si riferiscono alle situazioni professionali che possiamo ritenere peggiori, quella in cui il lavoro è inappropriato e i laureati si sentono sovra qualificati e quella in cui il lavoro è inappropriato e le conoscenze e competenze acquisite sono poco o per nulla utilizzate. In media, tra un sesto e un quarto circa dei laureati europei segnala l'esistenza di problemi in quest'area.

La condizione dei laureati, però, appare peggiore in alcuni paesi piuttosto che in altri. In particolare, rispetto alla coerenza verticale tra studio e lavoro, quasi un terzo dei laureati francesi e tra un quarto e un terzo di quelli italiani, olandesi, spagnoli e tedeschi si considera sovra qualificato rispetto a ciò che fa mentre il problema della sovra qualificazione coinvolge solo il 10% circa dei laureati norvegesi e finlandesi. Ben un terzo dei laureati italiani e tra un quarto e un terzo dei laureati austriaci, britannici, tedeschi, spagnoli e francesi lavorano in una situazione professionale in cui il lavoro non è appropriato rispetto al livello di istruzione conseguito e ciò che si è appreso durante gli studi è poco o per nulla utilizzato.

La terza area riguarda, invece, la coerenza orizzontale tra studio e lavoro e comprende un solo indicatore che segnala il caso in cui il campo di studi in cui ci si è laureati è poco collegato o non è collegato al tipo di lavoro svolto. L'intensità del legame tra il tipo di studi compiuti e il tipo di lavoro svolto a quattro anni dalla laurea dipende dalle caratteristiche istituzionali dei sistemi di istruzione superiore e dei canali di raccordo tra istruzione superiore e mondo del lavoro. Per questo, il fatto che un terzo dei laureati britannici e nord irlandesi ritenga che i suoi studi siano poco collegati al lavoro che fa potrebbe non costituire un problema mentre il fatto che a dichiararlo sia un quinto dei laureati tedeschi e austriaci potrebbero esserlo.

Infine, la quarta area di valutazione riguarda la soddisfazione espressa dai laureati rispetto alla propria situazione professionale. Essa comprende due indicatori, uno relativo al rapporto tra aspettative passate e situazione presente e uno relativo al grado di soddisfazione per il lavoro svolto.

I laureati che esprimono una delusione rispetto a ciò che si aspettavano – circa un quinto – sono di più di quelli – poco meno di un sesto – insoddisfatti del lavoro che fanno. I più delusi sono i laureati spagnoli e ita-

liani mentre i meno delusi sono i laureati norvegesi e olandesi. Gli insoddisfatti sono di più in Italia e nel Regno Unito e sono di meno in Norvegia, Paesi Bassi e Finlandia.

Si può sintetizzare la valutazione soggettiva dei laureati rispetto al rapporto tra istruzione e lavoro assegnando a ciascun paese il valore corrispondente alla sua posizione nelle graduatorie riportate nella Tab. 5.23. Escludendo dal calcolo l'indicatore relativo alla coerenza orizzontale per le ragioni dette, il punteggio medio ottenuto da ciascun paese sugli altri dieci permette di suddividere i laureati che hanno partecipato all'indagine CHEERS in tre gruppi.

Il primo gruppo comprende i laureati che danno una valutazione largamente positiva del rapporto tra studio e lavoro. In testa a questo gruppo ci sono i laureati norvegesi che 9 volte su 10 forniscono il giudizio più positivo. Essi sono seguiti dai laureati finlandesi e da quelli olandesi. Il secondo gruppo comprende, invece, i laureati che danno la valutazione più negativa del rapporto tra i loro studi e il loro lavoro. Si tratta dei laureati britannici e nord irlandesi, tedeschi, spagnoli, francesi e italiani. I punteggi assegnati ai rispettivi paesi mostrano che, tra loro, le differenze di valutazione sono piccole, tuttavia i laureati italiani sono quelli che esprimono la valutazione più negativa di tutti. Il terzo gruppo comprende solo l'Austria i cui laureati si collocano in una posizione intermedia rispetto a quelle dei laureati degli altri due gruppi.

La posizione dei laureati italiani, sebbene sostanzialmente condivisa con i laureati degli altri grandi paesi europei partecipanti all'indagine, è il risultato di due elementi: 1) in nessuna delle quattro aree in cui può essere suddivisa la valutazione del rapporto tra istruzione superiore e lavoro, i laureati italiani si collocano ai primi posti per giudizio positivo espresso; 2) il loro giudizio risulta particolarmente negativo in 5 casi su 10.

I punti più critici riguardano la relazione tra le caratteristiche del lavoro svolto e il possesso di una laurea, la sovra qualificazione, l'utilizzo delle conoscenze e competenze acquisite e la soddisfazione tratta dal lavoro. Sebbene solo un quinto dei laureati italiani giudichi inadeguate le principali caratteristiche della propria occupazione rispetto al possesso di una laurea, ciò avviene di più che in tutti gli altri paesi. Un quarto dei laureati italiani, come accade solo ai laureati francesi, sperimenta una situazione professionale in cui non solo il lavoro non è appropriato rispetto al livello di istruzione raggiunto ma i laureati si sentono sovra qualificati perché per svolgerlo un titolo di studio inferiore a quello che hanno sarebbe sufficiente. Inoltre, nel nostro Paese più che in tutti gli altri, è diffusa una situazione professionale in cui non solo le caratteristiche del lavoro svolto non sono adeguate a livello d'istruzione raggiunto ma ciò che si è appreso durante gli studi non è utilizzato o è poco utilizzato per svolgerlo. Infine, il lavoro svolto a quattro anni dalla laurea ha deluso le aspettative avute all'inizio degli studi universitari di

circa un terzo dei laureati italiani, sorpassati in questo solo dai laureati spagnoli, ed è ritenuto insoddisfacente da circa un quinto dei laureati italiani, affiancati in questo giudizio solo da quelli britannici e nord irlandesi.

APPENDICE AL CAPITOLO 5
IL RAPPORTO TRA ISTRUZIONE SUPERIORE E LAVORO
I DATI

Tab. 5.1. Utilità degli studi per svolgere le mansioni lavorative (%; medie)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
1	18	24	14	20	11	25	20	44	42	24
2	28	31	32	34	30	45	30	31	37	32
3	31	26	29	28	33	22	27	16	16	26
4	15	12	17	14	22	7	16	7	4	13
5	8	7	8	4	4	2	8	3	1	5
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	2.702	1.601	1.402	2.227	2.058	1.166	3.205	2.588	1.134	18.083
Media	2,7	2,5	2,7	2,5	2,8	2,2	2,6	1,9	1,9	2,4

Domanda E2: Quanto è stato utile il corso di studi che Lei ha completato nel 1995 per ... :
a. prepararla a svolgere le sue attuali mansioni? 1 = Moltissimo; 5 = Per niente.

Tab. 5.2. Utilità degli studi per trovare un lavoro soddisfacente (%; medie)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
1	13	24	29	30	26	30	28	54	68	32
2	24	26	28	32	35	40	25	28	20	28
3	23	18	20	21	22	15	19	10	7	18
4	17	13	13	11	12	8	13	5	3	11
5	23	18	9	5	5	7	16	4	2	11
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	2.890	2.041	1.729	2.284	2.172	1.199	3.265	2.636	1.151	19.367
Media	3,1	2,8	2,5	2,3	2,3	2,2	2,6	1,8	1,5	2,4

Domanda J1: Quanto i Suoi studi universitari l'hanno aiutata ... : a. ... a trovare un lavoro soddisfacente finiti gli studi. 1 = Moltissimo; 5 = Per niente.

Tab. 5.3. Utilità degli studi per avere buone prospettive di carriera (%; medie)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
1	13	26	27	30	21	27	34	34	52	28
2	30	37	35	34	35	40	32	32	31	34
3	25	23	24	23	26	23	21	21	13	22
4	17	9	10	9	14	7	8	9	3	10
5	15	6	5	4	4	3	6	5	1	6
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	2.938	2.074	1.727	2.284	2.162	1.198	3.292	2.634	1.136	19.445
Media	2,9	2,3	2,3	2,2	2,5	2,2	2,2	2,2	1,7	2,3

Domanda J1: Quanto i Suoi studi universitari l'hanno aiutata ... : b. ... ad avere delle buone prospettive di carriera a lungo termine. 1 = Moltissimo; 5 = Per niente.

Tab. 5.4. Utilizzo delle conoscenze e delle competenze acquisite durante gli studi nello svolgimento del lavoro (%; medie)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
1	19	20	7	25	16	14	23	35	35	22
2	30	27	24	30	28	39	27	34	37	30
3	30	29	37	28	32	31	26	19	22	28
4	15	19	26	14	21	15	17	10	6	16
5	6	5	7	3	3	1	8	1	0	4
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	2.550	1.574	1.391	2.080	1.994	1.158	3.120	2.454	1.118	17.439
Media	2,6	2,6	3,0	2,4	2,7	2,5	2,6	2,1	2,0	2,5

Domanda F1: Nello svolgere il Suo lavoro attuale, quanto utilizza le conoscenze e le abilità acquisite nel corso dei Suoi studi universitari? (si riferisca agli studi completati nel 1995). 1 = Moltissimo; 5 = Per niente.

Tab. 5.5. Valutazione delle competenze possedute al momento della laurea (%; risposte 1 e 2)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
14 apprendimento	82	81	73	88	84	87	83	86	92	84
20 negoziare	74	79	82	84	89	79	75	69	86	79
28 concentrazione	73	71	72	80	77	73	67	74	74	73
23 lavorare autonomamente	57	52	74	77	80	80	77	83	87	73
33 comunicazione scritta	60	65	58	72	72	69	75	71	76	69
3 conoscenze specifiche	60	60	61	78	76	72	63	68	84	68
30 lealtà e onestà	89	85	81	62	55	73	60	45	55	67
31 capacità di critica	71	67	62	70	65	71	62	64	65	66
29 impegno personale	71	71	63	69	64	69	52	68	59	65
13 capacità analitiche	58	59	56	67	67	70	63	65	77	64
34 tolleranza	60	68	59	61	61	65	63	62	56	62
26 flessibilità personale	56	67	67	57	51	71	64	67	63	62
18 precisione	57	55	60	64	61	64	67	59	70	61
1 cultura generale	63	61	50	66	58	65	63	60	69	61
12 risoluzione problemi	47	53	55	58	61	68	65	59	71	58
32 comunicazione orale	63	49	42	66	59	51	67	57	53	58
24 lavorare in gruppo	53	54	56	50	49	63	68	60	63	57
15 valutazione proprio lavoro	57	57	57	55	52	47	63	48	63	56
17 lavorare sotto pressione	51	40	48	59	58	57	67	54	70	56
21 condizione personale	50	45	65	59	56	52	49	68	52	55
27 risolutezza e tenacia	66	61	35	56	51	59	44	58	52	54
25 iniziativa	49	47	50	48	47	59	64	56	53	53
4 conoscenze metodologiche	37	38	43	56	57	59	49	51	68	49
2 conoscenze interdisciplinari	44	46	44	60	56	27	56	47	44	49
11 raccolta informazioni	39	47	65	42	41	44	61	41	50	48
36 responsabilità e decisioni	51	52	40	46	39	60	49	47	45	47
19 gestione del tempo	50	54	45	44	40	50	54	43	41	47
16 creatività	50	48	34	42	44	53	54	49	43	47
8 pianificazione e organizzazione	31	31	37	41	42	39	51	38	41	39

(continua)

(continua)

5	conoscenza lingue straniere	28	24	33	42	36	48	14	54	42	34
9	norme e regolamenti	24	27	38	42	34	33	37	35	31	33
6	abilità uso calcolatori	20	24	30	36	33	39	41	37	44	33
22	abilità manuali	32	30	27	29	31	27	27	39	36	31
35	leadership	35	31	22	21	15	25	38	23	24	27
10	considerazione aspetti economici	23	31	28	35	26	28	25	28	22	27
N (min.) =		2.974	2.050	1.716	2.257	2.145	1.172	3.257	2.574	1.110	19.325
N (max.) =		3.055	2.077	1.747	2.276	2.164	1.181	3.376	2.629	1.146	19.638

Domanda E1 A: La preghiamo di specificare in che misura Lei era in possesso delle seguenti competenze al momento della laurea nel 1995. 1 = In larghissima misura; 5 = Per niente.

Legenda: cultura generale = 1 Cultura generale; conoscenze interdisciplinari = 2 Conoscenze interdisciplinari/capacità di varcare i confini disciplinari; conoscenze specifiche = 3 Conoscenze teoriche in un campo specifico; conoscenze metodologiche = 4 Conoscenze metodologiche in un campo specifico; conoscenza lingue straniere = 5 Conoscenza delle lingue straniere; abilità uso calcolatori = 6 Abilità nell'uso dei calcolatori elettronici; comprensione sistemi complessi = 7 Comprensione di sistemi sociali, organizzativi e tecnici complessi; pianificazione e organizzazione = 8 Capacità di pianificazione, coordinamento e organizzazione; norme e regolamenti = 9 Applicazione di norme e regolamenti; considerazione aspetti economici = 10 Capacità di prendere in considerazione gli aspetti economici; raccolta informazioni = 11 Capacità di raccogliere informazioni e di fornire nuove idee; risoluzione problemi = 12 Capacità di risolvere problemi; capacità analitiche = 13 Capacità analitiche; apprendimento = 14 Capacità di apprendimento; valutazione proprio lavoro = 15 Capacità di riflessione e di valutazione del proprio lavoro; creatività = 16 Creatività; lavorare sotto pressione = 17 Capacità di lavorare sotto pressione; precisione = 18 Precisione e attenzione al dettaglio; gestione del tempo = 19 Gestione del tempo; negoziare = 20 Capacità di negoziazione; condizione personale = 21 Condizione fisica e caratteristiche personali adeguate al lavoro; abilità manuali = 22 Abilità manuali; lavorare autonomamente = 23 Capacità di lavorare autonomamente; lavorare in gruppo = 24 Capacità di lavorare in gruppo; iniziativa = 25 Iniziativa; flessibilità personale = 26 Flessibilità personale; risolutezza e tenacia = 27 Risolutezza, determinatezza, tenacia; concentrazione = 28 Forza di concentrazione; impegno personale = 29 Capacità di coinvolgimento e impegno personali; lealtà e onestà = 30 Lealtà e onestà; capacità di critica = 31 Capacità di critica; comunicazione orale = 32 Abilità nella comunicazione orale; comunicazione scritta = 33 Abilità nella comunicazione scritta; tolleranza = 34 Tolleranza, capacità di prendere in considerazione punti di vista differenti; leadership = 35 Capacità di leadership; responsabilità e decisioni = 36 Capacità di assumere responsabilità e di prendere decisioni.

Note: la numerazione si riferisce all'ordine in cui le competenze erano elencate nella domanda originale; nella tabella le conoscenze e le competenze sono riportate in ordine decrescente della percentuale totale di laureati che al momento della laurea ritenevano di esserne in possesso in larga o larghissima misura; sia in totale sia in Italia, la "cultura generale" è la competenza che ha registrato il maggior numero di risposte mentre le "conoscenze metodologiche in un campo specifico" sono quella che ha registrato il minor numero di risposte.

Tab. 5.6. Valutazione delle competenze richieste per svolgere il lavoro al momento della rilevazione
(%; risposte 1 e 2)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale	
12	risoluzione problemi	82	81	81	88	88	90	80	90	91	85
32	comunicazione orale	81	78	80	84	86	80	91	89	90	85
17	lavorare sotto pressione	81	71	77	84	84	88	91	90	87	84
23	lavorare autonomamente	75	47	84	92	94	91	86	92	92	84
19	gestione del tempo	79	74	81	80	83	87	89	86	80	83
36	responsabilità e decisioni	80	80	75	82	84	83	85	83	80	82
27	risolutezza e tenacia	80	74	75	83	84	87	83	75	82	80
18	precisione	76	70	68	81	82	86	89	78	84	80
8	pianificazione e organizzazione	72	70	77	79	85	79	85	82	79	79
24	lavorare in gruppo	74	73	78	74	72	85	89	82	87	79
25	iniziativa	72	70	79	75	77	87	87	83	78	79
26	flessibilità personale	76	80	89	69	65	80	87	83	76	79
29	impegno personale	75	77	76	84	84	78	68	81	71	77
28	concentrazione	74	64	70	80	82	74	78	85	78	77
14	apprendimento	75	75	69	75	72	72	75	84	86	76
33	comunicazione scritta	66	65	69	76	76	82	81	80	88	76
30	lealtà e onestà	77	78	75	78	76	78	74	68	75	75
15	valutazione proprio lavoro	77	72	78	67	72	68	75	77	82	74
34	tolleranza	75	73	71	65	64	73	78	77	71	72
13	capacità analitiche	73	75	67	74	71	79	67	77	74	72
11	raccolta informazioni	72	65	74	68	68	69	76	70	70	70
31	capacità di critica	72	62	64	63	64	82	68	74	75	69
21	condizione personale	55	58	68	88	87	27	70	63	80	67
6	abilità uso calcolatori	55	59	63	68	64	65	72	71	73	66
2	conoscenze interdisciplinari	59	57	52	70	71	43	66	60	68	62
20	negoziare	62	55	57	58	53	63	64	77	50	62
4	conoscenze metodologiche	62	65	62	54	63	55	58	70	60	61
3	conoscenze specifiche	60	67	63	57	56	57	62	57	66	60

(continua)

(continua)

16	creatività	55	50	43	57	63	70	57	71	68	59
9	norme e regolamenti	58	57	54	58	58	50	70	57	60	59
1	cultura generale	54	44	41	52	52	61	61	69	75	57
10	considerazione aspetti economici	60	57	55	65	61	49	44	66	44	56
35	leadership	57	48	47	55	59	53	67	53	52	56
7	comprensione sistemi complessi	33	34	37	58	58	47	44	52	44	46
5	conoscenza lingue straniere	38	33	31	39	39	41	10	54	42	35
N (min.) =		2.518	1.538	1.330	2.078	1.967	1.138	2.989	2.486	1.079	17.176
N (max.) =		2.583	1.556	1.362	2.144	1.983	1.151	3.086	2.536	1.112	17.459

Domanda E1 B: La preghiamo di specificare in che misura le seguenti competenze sono necessarie per svolgere il suo lavoro attuale. 1 = In larghissima misura; 5 = Per niente.

Legenda: vedi elenco nella Tab. 5.5.

Note: la numerazione si riferisce all'ordine in cui le competenze erano elencate nella domanda originale; nella tabella le conoscenze e le competenze sono riportate in ordine decrescente della percentuale totale di laureati che al momento della rilevazione ritengono che esse sia necessarie in larga o larghissima misura per svolgere il loro lavoro; sia in totale sia in Italia, le "conoscenze metodologiche in un campo specifico" sono la competenza che ha registrato il minor numero di risposte; in totale quella che ha registrato il maggior numero di risposte è la "capacità critica" e in Italia è la "cultura generale".

Tab. 5.7. *Equilibrio tra conoscenze e competenze possedute e conoscenze e competenze richieste (%)*

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
apprendimento	89	87	85	85	88	91	88	92	94	89
concentrazione	86	84	87	88	92	91	84	89	90	87
capacità analitiche	84	80	84	83	86	90	84	86	88	85
lavorare autonomamente	77	74	85	81	87	90	84	89	92	84
cultura generale	86	82	84	80	81	90	81	83	88	83
flessibilità personale	81	83	84	81	82	90	80	85	85	83
comunicazione scritta	81	78	82	81	84	84	83	83	87	82
impegno personale	87	82	82	80	79	87	78	87	82	82
conoscenze interdisciplinari	83	84	83	78	80	85	79	83	81	81
lealtà e onestà	86	86	88	75	77	88	77	79	82	81
precisione	77	79	81	77	82	87	81	82	89	81
capacità di critica	84	76	84	74	79	86	82	81	82	81
tolleranza	78	80	83	75	80	86	78	82	84	80
condizione personale	84	77	84	78	80	74	77	80	83	80
valutazione proprio lavoro	79	76	81	75	79	85	78	79	86	79
risolutezza e tenacia	86	86	69	76	77	83	70	85	80	79
risoluzione problemi	73	74	81	72	79	87	83	78	85	78
abilità manuali	78	79	78	75	78	77	80	80	75	78
creatività	79	77	77	72	73	84	77	80	80	77
comunicazione orale	81	73	71	77	80	78	77	75	72	77
iniziativa	76	73	73	72	74	84	79	79	80	76
lavorare in gruppo	76	73	75	69	70	80	77	81	79	76
comprensione sistemi complessi	76	73	78	72	77	82	76	72	80	76
conoscenza lingue straniere	76	70	68	69	73	76	81	81	77	75
raccolta informazioni	71	72	80	70	73	77	77	74	81	74
norme e regolamenti	66	69	79	77	74	77	68	80	73	73
conoscenze specifiche	74	73	72	70	71	75	67	75	80	72
conoscenze metodologiche	67	68	76	71	72	74	70	72	79	71
lavorare sotto pressione	69	62	67	68	73	76	75	70	82	71
abilità uso calcolatori	67	62	69	68	73	79	66	73	71	69
gestione del tempo	72	76	69	63	66	75	69	66	71	69

(continua)

(continua)

responsabilità e decisioni	71	70	69	63	62	80	65	71	70	68
leadership	76	75	75	55	52	68	69	71	69	68
considerazione aspetti economici	62	66	69	61	63	78	71	64	71	66
N (min.)	2.465	1.536	1.322	1.997	1.929	1.110	2.946	2.425	1.062	16.727
N (max.)	2.578	1.558	1.361	2.129	1.979	1.146	3.069	2.525	1.101	17.382

Domanda E1 B: La preghiamo di specificare in che misura le seguenti competenze sono necessarie per svolgere il suo lavoro attuale. 1 = In larghissima misura; 5 = Per niente.

Domanda E1 A: La preghiamo di specificare in che misura Lei era in possesso delle seguenti competenze al momento della laurea nel 1995. 1 = In larghissima misura; 5 = Per niente.

Note: per la formulazione completa delle singole conoscenze e competenze vedi la legenda nelle Tab. 5.5 e 5.6; in questa tabella le conoscenze e le competenze sono riportate in ordine decrescente della percentuale totale di laureati per i quali la differenza tra il punteggio assegnato alla misura in cui una determinata conoscenza o competenza è necessaria per svolgere il lavoro e il punteggio assegnato alla misura in cui tale conoscenza o competenza era posseduta al momento della laurea è compresa tra - 1 punto e + 1 punto.

Tab. 5.8. Deficit tra conoscenze e competenze richieste e conoscenze e competenze possedute (%)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
negoziare	35	34	39	45	41	34	36	35	35	37
pianificazione e organizzazione	34	32	31	36	37	26	29	31	28	32
considerazione aspetti economici	35	28	26	33	33	19	22	33	23	29
gestione del tempo	25	18	28	34	33	24	29	33	28	29
responsabilità e decisioni	24	25	27	33	35	16	31	27	28	28
leadership	19	17	20	38	45	26	25	26	27	27
abilità uso calcolatori elettronici	31	33	27	29	23	18	28	25	26	27
lavorare sotto pressione	27	33	29	27	25	22	22	29	15	26
norme e regolamenti	32	28	17	18	22	15	29	17	25	23
comunicazione orale	15	23	27	18	18	20	20	24	27	21
risolutezza e tenacia	14	14	31	24	23	17	30	15	20	21
raccolta informazioni	25	19	12	25	22	19	16	22	16	20
comprensione sistemi complessi	21	20	17	23	20	14	16	27	17	20
lavorare in gruppo	20	20	21	25	24	17	20	16	19	20
iniziativa	18	20	23	23	22	14	17	19	18	19
risoluzione problemi	25	22	16	25	19	12	13	21	14	19
conoscenze metodologiche	26	24	18	13	16	9	17	21	6	18
valutazione proprio lavoro	17	17	15	17	16	11	14	18	12	16
precisione	19	16	12	17	15	12	18	15	9	16
creatività	11	10	14	19	20	11	11	16	17	14
condizione personale	10	16	8	21	19	4	19	8	17	14
flessibilità personale	15	12	14	14	14	7	17	12	10	14
tolleranza	16	11	12	14	11	7	15	14	12	13
lealtà e onestà	2	5	5	20	19	8	17	18	15	13
conoscenze interdisciplinari	11	9	9	15	15	10	12	11	17	12
impegno personale	8	10	13	15	17	8	16	10	12	12
conoscenze specifiche	13	14	16	7	6	7	15	9	4	11
lavorare autonomamente	18	10	10	15	12	7	10	8	6	11
capacità di critica	8	9	7	11	9	8	9	12	12	10
comunicazione scritta	11	11	11	10	9	11	9	11	10	10
conoscenza lingue straniere	13	11	8	11	10	5	6	8	10	9

(continua)

(continua)

abilità manuali	8	6	4	10	10	5	10	5	19	9
capacità analitiche	11	14	9	10	8	6	9	10	5	9
forza di concentrazione	8	5	6	6	5	5	11	9	6	7
cultura generale	3	3	4	5	7	3	6	11	8	6
apprendimento	4	4	5	2	2	1	3	4	1	3
N (min.) =	2.465	1.536	1.322	1.997	1.929	1.110	2.946	2.425	1.062	16.727
N (max.) =	2.578	1.558	1.361	2.129	1.979	1.146	3.069	2.525	1.101	17.382

Domanda E1 B: La preghiamo di specificare in che misura le seguenti competenze sono necessarie per svolgere il suo lavoro attuale. 1 = In larghissima misura; 5 = Per niente.

Domanda E1 A: La preghiamo di specificare in che misura Lei era in possesso delle seguenti competenze al momento della laurea nel 1995. 1 = In larghissima misura; 5 = Per niente.

Note: per la formulazione completa delle singole conoscenze e competenze vedi la legenda nelle Tab. 5.5 e 5.6; in questa tabella le conoscenze e le competenze sono riportate in ordine decrescente della percentuale totale di laureati per i quali la differenza tra il punteggio assegnato alla misura in cui una determinata conoscenza o competenza è necessaria per svolgere il lavoro e il punteggio assegnato alla misura in cui tale conoscenza o competenza era posseduta al momento della laurea è pari o superiore a - 2 punti.

Tab. 5.9. *Surplus tra conoscenze e competenze richieste e conoscenze e competenze possedute (%)*

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
conoscenze specifiche	13	12	12	23	22	18	18	16	16	17
conoscenza lingue straniere	12	19	24	20	18	19	13	11	13	16
abilità manuali	13	15	18	15	12	18	10	15	6	13
conoscenze metodologiche	7	8	6	16	13	16	12	8	14	11
cultura generale	11	15	13	15	12	7	13	6	5	11
capacità di critica	8	15	9	15	12	6	9	7	6	10
creatività	10	13	9	9	7	5	12	4	3	8
apprendimento	7	9	9	12	9	8	9	4	5	8
tolleranza	5	9	6	11	9	6	7	5	4	7
conoscenze interdisciplinari	6	7	9	7	5	5	9	7	2	7
comunicazione scritta	8	11	7	8	7	5	8	6	4	7
condizione personale	6	7	7	2	1	22	4	13	1	6
lealtà e onestà	12	9	8	6	4	4	5	3	2	6
capacità analitiche	4	6	7	7	6	4	8	4	7	6
considerazione aspetti economici	3	6	5	6	5	3	7	3	5	5
leadership	5	8	4	6	4	5	6	4	4	5
raccolta informazioni	4	9	9	6	5	4	7	4	3	5
comprensione sistemi complessi	3	7	5	5	4	4	8	1	3	5
valutazione proprio lavoro	3	7	5	8	5	3	8	2	2	5
impegno personale	6	8	5	5	4	5	6	2	6	5
lavorare autonomamente	5	16	5	3	2	3	6	3	3	5
concentrazione	6	11	7	6	3	4	5	2	5	5
lavorare in gruppo	4	7	4	6	6	3	4	3	2	4
iniziativa	5	8	4	5	4	2	4	2	3	4
responsabilità e decisioni	4	5	4	4	3	4	4	2	2	4
abilità uso calcolatori	2	6	4	3	4	3	6	3	2	4
precisione	4	5	6	6	3	2	2	3	2	4
flessibilità personale	3	5	2	5	4	3	3	2	4	4
negoziare	3	4	3	4	2	3	4	2	2	3
gestione del tempo	3	5	3	4	1	1	2	1	2	3
lavorare sotto pressione	3	5	4	5	3	1	2	1	3	3

(continua)

(continua)

norme e regolamenti	2	4	4	5	4	7	3	3	2	3
comunicazione orale	4	4	2	5	2	3	3	1	1	3
risoluzione problemi	2	4	3	2	2	1	5	1	1	3
pianificazione e organizzazione	2	4	3	3	2	1	2	1	1	2
N (min.) =	2.465	1.536	1.322	1.997	1.929	1.110	2.946	2.425	1.062	16.727
N (max.) =	2.578	1.558	1.361	2.129	1.979	1.146	3.069	2.525	1.101	17.382

Domanda E1 B: La preghiamo di specificare in che misura le seguenti competenze sono necessarie per svolgere il suo lavoro attuale. 1 = In larghissima misura; 5 = Per niente.

Domanda E1 A: La preghiamo di specificare in che misura Lei era in possesso delle seguenti competenze al momento della laurea nel 1995. 1 = In larghissima misura; 5 = Per niente.

Note: per la formulazione completa delle singole conoscenze e competenze vedi la legenda nelle Tab. 5.5 e 5.6; in questa tabella le conoscenze e le competenze sono riportate in ordine decrescente della percentuale totale di laureati per i quali la differenza tra il punteggio assegnato alla misura in cui una determinata conoscenza o competenza è necessaria per svolgere il lavoro e il punteggio assegnato alla misura in cui tale conoscenza o competenza era posseduta al momento della laurea è pari o superiore a + 2 punti.

Tab. 5.10. Laureati distinti in due grandi gruppi professionali (%)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
gruppi professionali 1-3	91	82	93	98	95	95	89	97	100	93
gruppi professionali 4-9	9	18	7	2	5	5	11	3	0	7
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	2.356	1.135	1.341	2.019	1.731	1.047	2.978	2.439	1.106	16.152

Domanda C10: La preghiamo di fornirci alcune informazioni su ciò che sta facendo attualmente. La Sua principale attività al momento è ... Denominazione dell'occupazione.

Legenda: 1 = Legislatori, dirigenti e imprenditori; 2 = Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione; 3 = Professioni intermedie (tecnici); 4 = Professioni esecutive relative all'amministrazione e alla gestione; 5 = Professioni relative alle vendite ed ai servizi per le famiglie; 6 = Artigiani, operai specializzati e agricoltori; 7 = Conduttori di impianti, operatori di macchine e operai di montaggio; 8 = Personale non qualificato; 9 = Forze armate.

Nota: la classificazione delle professioni utilizzata nell'indagine CHEERS è la *International Standard Classification of Occupations*, 1988.

Tab. 5.11. Grado di coerenza tra livello di istruzione e lavoro svolto al momento della rilevazione percepito dai laureati (%; medie)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
1	19	31	32	28	24	35	40	46	61	34
2	29	35	33	37	37	40	27	36	27	33
3	30	19	18	22	22	17	15	11	8	19
4	16	10	11	9	12	6	11	5	3	10
5	6	5	6	4	5	2	7	2	1	4
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	2.535	1.571	1.390	2.080	1.986	1.159	3.073	2.448	1.118	17.360
Media	2,6	2,2	2,3	2,2	2,4	2,0	2,2	1,8	1,6	2,2

Domanda F3 A: Se Lei prende in considerazione tutti gli aspetti del suo lavoro (prestigio, posizione, reddito, mansioni, ecc.) in che misura il Suo lavoro attuale è adeguato al Suo livello di istruzione? 1 = Del tutto; 5 = Per niente.

Tab. 5.12. Titolo di studio più adeguato per svolgere il lavoro (%)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
titolo superiore	11	12	14	7	3	17	16	9	4	10
stesso titolo	58	60	53	67	65	56	60	78	83	64
titolo inferiore	14	14	26	7	22	24	15	9	12	15
nessun titolo	12	14	5	12	6	3	7	3	0	8
altro	4	1	3	6	3	0	2	1	0	3
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	2.500	1.563	1.376	2.040	1.964	1.157	3.072	2.414	1.110	17.196

Domanda F3 B: Se Lei prende in considerazione tutti gli aspetti del suo lavoro (prestigio, posizione, reddito, mansioni, ecc.) qual è il titolo di studio più adeguato per svolgere il Suo lavoro?

Legenda: titolo superiore = Un titolo di studio di livello superiore a quello della laurea; stesso titolo = Un titolo di studio dello stesso livello; titolo inferiore = Un titolo di studio universitario o para universitario inferiore alla laurea; nessun titolo = Nessun titolo di studio universitario o para universitario; altro = Altro.

Tab. 5.13. Tipologia n. 1 delle situazioni professionali dei laureati a quattro anni dal conseguimento del titolo di studi superiori (%)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
lavoro appropriato e laureati qualificati	37	49	47	56	50	49	52	71	81	54
lavoro inappropriato perché laureati sovra qualificati	24	21	26	16	19	17	20	9	9	18
lavoro inappropriato ma laureati qualificati	24	10	7	16	18	7	10	7	2	12
lavoro appropriato ma laureati sotto qualificati	8	10	12	6	2	16	14	8	4	9
lavoro appropriato ma laureati sovra qualificati	4	7	5	5	10	10	3	4	3	5
lavoro inappropriato perché laureati sotto qualificati	4	2	2	1	1	1	2	1	0	2
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	2.389	1.546	1.338	1.902	1.900	1.156	2.966	2.388	1.103	16.688

Domanda F3 A: Se Lei prende in considerazione tutti gli aspetti del suo lavoro (prestigio, posizione, reddito, mansioni, ecc.) in che misura il Suo lavoro attuale è adeguato al Suo livello di istruzione? 1 = Del tutto; 5 = Per niente.

Domanda F3 B: Se Lei prende in considerazione tutti gli aspetti del suo lavoro (prestigio, posizione, reddito, mansioni, ecc.) qual è il titolo di studio più adeguato per svolgere il Suo lavoro? Un titolo di studio di livello superiore a quello della laurea; Un titolo di studio dello stesso livello; Un titolo di studio universitario o para universitario inferiore alla laurea; Nessun titolo di studio universitario o para universitario; Altro.

Nota: i laureati con un lavoro appropriato sono coloro che, presi in considerazione tutti i suoi aspetti, ritengono che esso sia del tutto o molto adeguato (risposte 1 e 2) al loro livello di istruzione; sono considerati qualificati rispetto al lavoro che svolgono i laureati che ritengono che il titolo di studio più adeguato per svolgerlo sia un titolo dello stesso livello di quello da loro posseduto; sono considerati sovra qualificati i laureati che ritengono che il titolo di studio più adeguato per svolgere il loro lavoro sia un titolo di livello inferiore a quello da loro posseduto; sono considerati sotto qualificati i laureati che ritengono che il titolo di studio più adeguato per svolgere il loro lavoro sia un titolo di livello superiore a quello da loro posseduto; i laureati che hanno risposto "altro" alla domanda F3 B sono esclusi dall'analisi.

Tab. 5.14. Tipologia n. 2 delle situazioni professionali dei laureati a quattro anni dal conseguimento del titolo di studi superiori (%)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
lavoro appropriato e alto utilizzo di conoscenze e competenze	30	40	25	43	31	46	42	63	70	43
lavoro appropriato ma basso utilizzo di conoscenze e competenze	18	26	40	22	30	29	25	19	19	24
lavoro inappropriato ma alto utilizzo di conoscenze e competenze	19	7	6	11	12	6	6	6	3	9
lavoro inappropriato e basso utilizzo di conoscenze e competenze	33	27	30	24	27	19	26	11	9	24
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	2.533	1.567	1.388	2.071	1.981	1.158	3.037	2.447	1.115	17.297

Domanda F3 A: Se Lei prende in considerazione tutti gli aspetti del suo lavoro (prestigio, posizione, reddito, mansioni, ecc.) in che misura il Suo lavoro attuale è adeguato al Suo livello di istruzione? 1 = Del tutto; 5 = Per niente.

Domanda F1: Nello svolgere il Suo lavoro attuale, quanto utilizza le conoscenze e le abilità acquisite nel corso dei Suoi studi universitari? (si riferisca agli studi completati nel 1995). 1 = Moltissimo; 5 = Per niente.

Nota: i laureati con un lavoro appropriato sono coloro che, presi in considerazione tutti i suoi aspetti, ritengono che esso sia del tutto o molto adeguato (risposte 1 e 2) al loro livello di istruzione; il grado di utilizzo nel lavoro svolto delle conoscenze e delle competenze acquisite nel corso degli studi superiori è considerato alto se i laureati ritengono che nello svolgere il loro lavoro utilizzano molto o moltissimo (risposte 1 e 2) le conoscenze e le abilità acquisite nel corso dei loro studi superiori; è considerato basso se i laureati dichiarano altrimenti.

Tab. 5.15. Tavola delle destinazioni occupazionali dei laureati europei (%)

Gruppi di corsi di studio	Settori di attività economica					Totale	N =
	industria	servizi	pubblica amministrazione	istruzione	sanità e servizi sociali		
scienze	26	37	6	23	8	100	2.712
scienze mediche	16	8	4	9	63	100	1.266
ingegneria e architettura	51	31	4	10	3	100	2.865
economia aziendale	40	45	5	7	3	100	2.282
scienze sociali	22	36	11	15	15	100	2.302
legge	11	57	22	6	3	100	1.629
arti e lettere	17	23	6	47	7	100	3.594
Totale	28	34	8	20	11	100	16.650

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).

Domanda D5: In quale settore di attività economica Lei lavora attualmente? (Lo descriva con precisione: p. es. industria, produzione di automobili; istruzione, scuola elementare; servizi sanitari, ospedale; spettacolo, teatro di prosa; ecc.).

Note: la tavola 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. 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 sub-tropicale, 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 classificazione delle attività economiche utilizzata nell'indagine CHEERS è la NACE rev. 1 di EUROSTAT che si basa sull'*International Standard Industrial Classification of all Economic Activities* delle Nazioni Unite e a cui corrisponde, a meno di alcuni codici, la classificazione ATECO 91 utilizzata dall' ISTAT all'epoca della rilevazione. Nella tavola, le attività economiche sono raggruppate in modo da mettere in evidenza quelle in cui la presenza di laureati è più consistente.

Legenda: industria = “agricoltura, caccia, silvicoltura, pesca (A e B)”, “estrazione di minerali e attività manifatturiere (C e D)”, “produzione e distribuzione di energia elettrica, gas e acqua (E)”, “costruzioni (F)”, “commercio all'ingrosso e al dettaglio; riparazione; alberghi e ristoranti (G e H)”, “trasporti, magazzinaggio e comunicazioni (I)”; servizi = “intermediazione monetaria e finanziaria (J)”, “attività immobiliari, noleggio, informatica, ricerca, altre attività professionali e imprenditoriali (K)”, “altri servizi pubblici, sociali e personali (O)”, “servizi domestici (P)”, “organizzazioni ed organismi extraterritoriali (Q)”; pubblica amministrazione = “pubblica amministrazione (L)”; istruzione = “istruzione (M)”; sanità e servizi sociali = “sanità e altri servizi sociali (N)”.

Tab. 5.16. Tavola delle destinazioni occupazionali dei laureati italiani (%)

Gruppi di corsi di studio	Settori di attività economica					Totale	N =
	industria	servizi	pubblica am- ministra- zione	istruzione	sanità e servizi sociali		
scienze	27	38	7	15	14	100	329
scienze mediche	38	3	1	2	56	100	210
ingegneria e architettura	44	45	8	3	0	100	453
economia aziendale	34	54	9	2	1	100	451
scienze sociali	29	32	13	10	17	100	262
legge	10	71	14	4	1	100	359
arti e lettere	27	23	7	38	5	100	434
Totale	30	40	8	11	10	100	2.498

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).

Domanda D5: In quale settore di attività economica Lei lavora attualmente? (Lo descriva con precisione: p. es. industria, produzione di automobili; istruzione, scuola elementare; servizi sanitari, ospedale; spettacolo, teatro di prosa; ecc.).

Note: vedi Tab. 5.15.

Legenda: vedi Tab. 5.15.

Tab. 5.17. Tavola delle provenienze disciplinari dei laureati europei (%)

Gruppi di corsi di studio	Settori di attività economica					Totale
	industria	servizi	pubblica amministrazione	istruzione	sanità e servizi sociali	
scienze	16	18	12	18	12	16
scienze mediche	4	2	4	4	44	8
ingegneria e architettura	32	16	10	9	4	17
economia aziendale	20	18	9	5	4	14
scienze sociali	11	15	20	11	19	14
legge	4	17	28	3	3	10
arti e lettere	13	14	17	51	14	22
Totale	100	100	100	100	100	100
N =	4.590	5.593	1.299	3.339	1.829	16.650

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).

Domanda D5: In quale settore di attività economica Lei lavora attualmente? (Lo descriva con precisione: p. es. industria, produzione di automobili; istruzione, scuola elementare; servizi sanitari, ospedale; spettacolo, teatro di prosa; ecc.).

Note: vedi Tab. 5.15.

Legenda: vedi Tab. 5.15.

Tab. 5.18. Tavola delle provenienze disciplinari dei laureati italiani (%)

Gruppi di corsi di studio	Settori di attività economica					Totale
	industria	servizi	pubblica amministrazione	istruzione	sanità e servizi sociali	
scienze	12	12	11	17	19	13
scienze mediche	11	1	1	1	49	8
ingegneria e architettura	27	20	16	5	0	18
economia aziendale	21	24	18	4	2	18
scienze sociali	10	8	16	9	19	10
legge	5	25	24	6	1	14
arti e lettere	16	10	14	58	9	17
Totale	100	100	100	100	100	100
N =	751	1.010	212	286	239	2.498

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).

Domanda D5: In quale settore di attività economica Lei lavora attualmente? (Lo descriva con precisione: p. es. industria, produzione di automobili; istruzione, scuola elementare; servizi sanitari, ospedale; spettacolo, teatro di prosa; ecc.).

Note: vedi Tab. 5.15.

Legenda: vedi Tab. 5.15.

Tab. 5.19. Rapporto tra campo di studi e lavoro svolto al momento della rilevazione (%)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
unico adeguato	51	40	20	47	40	25	37	54	45	42
anche altri	31	41	52	26	38	51	35	31	45	37
altro più utile	7	10	11	5	8	9	12	7	4	8
non importa	6	5	11	10	12	12	22	5	5	10
non collegato	8	4	11	11	8	4	18	2	m	9
altro	1	0	1	1	3	m	3	1	0	2
Totale	105	100	106	100	108	102	126	100	100	108
N =	2.534	1.564	1.387	2.076	1.973	1.159	3.064	2.442	1.118	17.317

Domanda F2: Quale delle seguenti affermazioni descrive meglio il rapporto tra il campo di studi nel quale si è laureato/a e il tipo di lavoro che svolge attualmente?

Legenda: unico adeguato = Il campo di studi nel quale mi sono laureato/a è l'unico adeguato o è di gran lunga il più adeguato al mio attuale lavoro; anche altri = Anche altri campi di studi possono preparare a svolgere questo tipo di lavoro; altro più utile = Un altro campo di studi sarebbe stato più utile; non importa = Il campo di studi non importa granché nello svolgere questo lavoro; non collegato = L'istruzione universitaria non è affatto collegata al mio attuale lavoro; altro = Altro.

Nota: la percentuale totale può non dare 100 perché in alcuni paesi gli intervistati hanno fornito più di una risposta; m = dato mancante perché nei Paesi Bassi e in Norvegia una modalità di risposta non era contemplata nella domanda.

Tab. 5.20. Ragioni per le quali si è scelto un lavoro ritenuto scarsamente adeguato al proprio livello di istruzione e non coerente con i propri studi (%; solo laureati occupati)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
non sono (ancora) riuscito/a a trovare un posto di lavoro più adeguato	21	13	14	8	12	8	15	7	7	12
facendo questo lavoro ho migliori prospettive di carriera	9	7	13	8	12	9	14	7	6	10
preferisco un'occupazione che non sia strettamente legata ai miei studi	2	1	4	3	4	3	5	11	2	4
sono stato/a promosso/a a una posizione che è meno legata ai miei studi di quella precedente	0	0	2	1	1	1	2	1	1	1
ricavo un reddito maggiore dal mio lavoro attuale	4	3	7	6	5	4	12	5	3	6
il mio attuale posto di lavoro mi offre più stabilità e più sicurezza	10	7	9	6	7	6	9	8	3	8
il mio lavoro attuale è più interessante	8	7	12	10	13	12	12	13	5	11
il mio lavoro attuale mi dà l'opportunità di usufruire di orari flessibili e/o del part-time	11	6	4	9	9	5	5	6	3	7
lavoro in una località che preferisco	6	6	9	8	11	5	11	8	6	8
il mio lavoro attuale mi permette di tener conto delle esigenze familiari	9	4	5	6	6	3	4	5	4	5
all'inizio della carriera che ho in mente devo accettare un lavoro poco legato ai miei studi	4	4	7	5	5	3	4	8	4	5
altro	3	2	5	5	7	7	6	2	3	4
domanda non pertinente, considero il mio lavoro strettamente legato ai miei studi	43	7	27	47	36	40	m	m	40	24
Non indica alcuna ragione	17	69	31	28	28	30	60	75	44	44
Totale	148	137	149	148	156	135	160	156	133	149
N =	2.774	1.678	1.532	2.274	2.091	1.174	3.280	2.615	1.141	18.559

(continua)

(continua)

Domanda F4: Se ritiene che il Suo lavoro sia scarsamente adeguato al Suo livello d'istruzione o non sia coerente con i Suoi studi, perché lo ha scelto? (è possibile fornire più risposte).

Note: la somma totale può non dare 100 perché era possibile fornire più di una risposta; m = dato mancante perché nel Regno Unito e in Finlandia la modalità di risposta non era prevista.

Tab. 5.21. Misura in cui la situazione lavorativa al momento della rilevazione soddisfa le aspettative avute al momento di iniziare gli studi superiori (%; medie)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
1	6	10	7	12	7	7	8	18	26	11
2	26	14	33	33	32	34	29	31	42	30
3	38	38	40	41	41	50	39	36	25	39
4	15	30	11	9	13	8	16	10	5	14
5	15	8	9	4	7	2	8	5	2	7
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	2.327	1.511	1.218	2.060	1.775	1.005	2.728	2.439	1.024	16.087
Media	3,1	3,1	2,8	2,6	2,8	2,6	2,9	2,5	2,2	2,8

Domanda F5: Tutto considerato, in che misura la Sua attuale situazione lavorativa soddisfa le aspettative che Lei aveva al momento di iniziare i Suoi studi universitari? 1 = In misura molto maggiore di quanto m'aspettassi; 5 = In misura molto minore di quanto m'aspettassi.

Tab. 5.22. Indicatori soggettivi di problemi nel rapporto tra studi superiori e lavoro (% o v.a.)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
CORRISPONDENZA TRA DOMANDA E OFFERTA DI CONOSCENZE E COMPETENZE										
studi poco utili alle mansioni svolte	23	18	25	18	26	9	24	9	5	19
scarso utilizzo conoscenze acquisite	21	24	32	17	24	17	25	12	6	20
n. conoscenze e competenze incluse nell'area dell'equilibrio	13	10	17	8	12	21	12	19	23	14
n. conoscenze e competenze incluse nell'area del deficit	13	13	12	16	15	6	12	13	10	14
COERENZA VERTICALE TRA STUDIO E LAVORO										
lavoro poco adeguato al livello di istruzione	22	15	17	13	17	8	18	6	4	14
meglio un titolo di livello più basso	26	28	31	19	28	27	22	12	12	23
lavoro inappropriato e laureati sovra qualificati	24	21	26	16	19	17	20	9	9	18
lavoro inappropriato e basso utilizzo di conoscenze e competenze	33	27	30	24	27	19	26	11	9	24
COERENZA ORIZZONTALE TRA STUDIO E LAVORO										
studi poco collegati al lavoro	14	9	22	21	19	16	34	6	5	17
SODDISFAZIONE										
aspettative poco soddisfatte	30	38	20	13	19	9	24	15	7	21
lavoro poco soddisfacente	18	14	12	10	13	7	18	9	4	13
N (min.) =	2.327	1.510	1.218	1.902	1.775	1.004	2.729	2.388	1.023	16.084
N (max.) =	2.702	1.618	1.495	2.227	2.058	1.166	3.206	2.587	1.134	18.085

Domanda E2 A: Quanto è stato utile il corso di studi che Lei ha completato nel 1995 per prepararla a svolgere le sue attuali mansioni? 1 = Moltissimo; 5 = Per niente. Qui sono considerati solo i valori 4 e 5.

Domanda F1: Nello svolgere il Suo lavoro attuale, quanto utilizza le conoscenze e le abilità acquisite nel corso dei Suoi studi universitari? (si riferisca agli studi completati nel 1995) 1 = Moltissimo; 5 = Per niente. Qui sono considerati solo i valori 4 e 5.

Domanda E1 B: La preghiamo di specificare in che misura le seguenti competenze sono necessarie per svolgere il suo lavoro attuale. 1 = In larghissima misura; 5 = Per niente.

Domanda E1 A: La preghiamo di specificare in che misura Lei era in possesso delle seguenti competenze al momento della laurea nel 1995. 1 = In larghissima misura; 5 = Per niente.

Domanda F3 A: Se Lei prende in considerazione tutti gli aspetti del suo lavoro (prestigio, posizione, reddito, mansioni, ecc.) in che misura il Suo lavoro attuale è adeguato al Suo livello di istruzione? 1 = Del tutto; 5 = Per niente. Qui sono considerati solo i valori 4 e 5.

Domanda F3 B: Se Lei prende in considerazione tutti gli aspetti del suo lavoro (prestigio, posizione, reddito, mansioni, ecc.) qual è il titolo di studio più adeguato per svolgere il Suo lavoro? Qui sono considerate solo le risposte “Un titolo di studio universitario o para universitario inferiore alla laurea” e “Nessun titolo di studio universitario o para universitario”.

Domanda F2: Quale delle seguenti affermazioni descrive meglio il rapporto tra il campo di studi nel quale si è laureato/a e il tipo di lavoro che svolge attualmente? Qui sono considerate solo le risposte: “Il campo di studi non importa granché nello svolgere questo lavoro” e “L’istruzione universitaria non è affatto collegata al mio attuale lavoro”.

Domanda F5: Tutto considerato, in che misura la Sua attuale situazione lavorativa soddisfa le aspettative che Lei aveva al momento di iniziare i Suoi studi universitari? 1 = In misura molto maggiore di quanto m’aspettassi; 5 = In misura molto minore di quanto m’aspettassi. Qui sono considerati solo i valori 4 e 5.

Domanda G1: Tutto considerato, quanto è soddisfatto/a del Suo attuale lavoro? 1 = Moltissimo; 5 = Per niente. Qui sono considerati solo i valori 4 e 5.

Legenda: studi poco utili alle mansioni svolte = laureati che ritengono che il corso di studi che hanno completato nel 1995 è stato poco o per niente utile per prepararsi a svolgere le loro attuali mansioni; scarso utilizzo conoscenze acquisite = laureati che nello svolgere il lavoro utilizzano poco o per niente le conoscenze e le abilità acquisite nel corso degli studi superiori; lavoro poco adeguato a livello di istruzione = laureati che prendendo in considerazione tutti gli aspetti del loro lavoro (prestigio, posizione, reddito, mansioni, ecc.) ritengono che esso sia poco o per niente adeguato al loro livello di istruzione; meglio un titolo di livello più basso = laureati che prendendo in considerazione tutti gli aspetti del loro lavoro (prestigio, posizione, reddito, mansioni, ecc.) ritengono che per svolgerlo un titolo di studio universitario o para universitario inferiore alla laurea o un titolo di studio di livello inferiore sarebbero più adeguati; lavoro inappropriato e laureati sovra qualificati = laureati che ritengono che il loro lavoro sia del tutto o molto inadeguato (risposte 4 e 5) al loro livello di istruzione e che il titolo di studio più adeguato per svolgere il loro lavoro sia un titolo di livello inferiore a quello da loro posseduto; lavoro inappropriato e basso utilizzo di conoscenze e competenze = laureati che ritengono che il loro lavoro sia del tutto o molto inadeguato (risposte 4 e 5) al loro livello di istruzione e che nello svolgere il loro lavoro utilizzano poco o per niente le conoscenze e le abilità acquisite nel corso degli studi superiori; studi poco collegati al lavoro = laureati che ritengono che il campo di studi nel quale si sono laureati non importi granché nello svolgere il loro lavoro o che l’istruzione superiore non sia affatto collegata a esso; aspettative poco soddisfatte = laureati che, tutto considerato, ritengono che la loro situazione lavorativa soddisfi le aspettative che avevano al momento di iniziare gli studi universitari in misura minore o molto minore di quanto s’aspettassero; lavoro poco soddisfacente = laureati che, tutto considerato, ritengono di essere poco o per niente soddisfatti del loro lavoro.

Note: l'area dell'equilibrio comprende le conoscenze e le competenze per le quali la percentuale di laureati per i quali la differenza tra il punteggio assegnato alla misura in cui una determinata conoscenza o competenza è necessaria per svolgere il lavoro e il punteggio assegnato alla misura in cui tale conoscenza o competenza era posseduta al momento della laurea è compresa tra - 1 punto e + 1 punto è pari o superiore all'80%; l'area del deficit comprende le conoscenze e le competenze per le quali la percentuale di laureati per i quali la differenza tra il punteggio assegnato alla misura in cui una determinata conoscenza o competenza è necessaria per svolgere il lavoro e il punteggio assegnato alla misura in cui tale conoscenza o competenza era posseduta al momento della laurea è pari o superiore a - 2 punti è tra il 20 e il 40%.

Tab. 5.23 Giudizio dei laureati sul rapporto tra lavoro svolto e studi superiori conclusi quattro anni prima (graduatorie per paese)

CORRISPONDENZA TRA DOMANDA E OFFERTA DI CONOSCENZE E COMPETENZE

% laureati con studi poco o nulla utili alle mansioni svolte

NO	NL	FI	AT	ES	IT	UK	FR	DE	media
5	9	9	18	18	23	24	25	26	19

% di laureati con lavoro in cui si utilizzano poco o nulla le conoscenze e competenze acquisite

NO	FI	NL	AT	IT	ES	DE	UK	FR	media
6	12	17	17	21	24	24	25	32	20

n. conoscenze e competenze incluse nell'area dell'equilibrio

NO	NL	FI	FR	IT	DE	UK	ES	AT	media
23	21	19	17	13	12	12	10	8	14

n. conoscenze e competenze incluse nell'area del deficit

NL	NO	FR	UK	IT	ES	FI	DE	AT	media
6	10	12	12	13	13	13	15	16	14

COERENZA VERTICALE TRA STUDIO E LAVORO

% laureati con lavoro poco o nulla adeguato al livello di istruzione

NO	FI	NL	AT	ES	DE	FR	UK	IT	media
4	6	8	13	15	17	17	18	22	14

% laureati che ritengono più adatto al lavoro un titolo di livello più basso

NO	FI	AT	UK	IT	NL	ES	DE	FR	media
12	12	19	22	26	27	28	28	31	23

% laureati sovra qualificati e con lavoro inappropriato

FI	NO	AT	NL	DE	UK	ES	IT	FR	media
9	9	16	17	19	20	21	24	26	18

% laureati con lavoro inappropriato e basso utilizzo di conoscenze e competenze

NO	FI	NL	AT	UK	DE	ES	FR	IT	media
9	11	19	24	26	27	27	30	33	24

COERENZA ORIZZONTALE TRA STUDIO E LAVORO

% laureati con studi poco o nulla collegati al lavoro

NO	FI	ES	IT	NL	DE	AT	FR	UK	media
5	6	9	14	16	19	21	22	34	17

GRADO DI SODDISFAZIONE

% laureati con aspettative deluse

NO	NL	AT	FI	DE	FR	UK	IT	ES	media
7	9	13	15	19	20	24	30	38	21

% laureati con lavoro poco o nulla soddisfacente

NO	NL	FI	AT	FR	DE	ES	IT	UK	media
4	7	9	10	12	13	14	18	18	13

VALUTAZIONE SINTETICA

punteggio medio assegnato ai laureati di ciascun paese in base alla loro posizione relativa su 10 indicatori

NO	FI	NL	AT	UK	DE	ES	FR	IT	media
1,1	2,5	2,8	4,6	6,2	6,4	6,4	6,7	6,8	4,8

Nota: il punteggio è calcolato come media dei valori corrispondenti alla posizione dei laureati di ciascun paese nelle graduatorie relative a 10 degli 11 indicatori inseriti nella tabella (1 = valutazione migliore del rapporto tra studio e lavoro; 9 = valutazione peggiore del rapporto tra studio e lavoro)

CONCLUSIONI

È giunto il momento di tirare le fila dell'analisi dei dati raccolti dall'indagine CHEERS. Lo si farà mettendo in evidenza le differenze e le somiglianze tra laureati italiani ed europei nelle diverse aree tematiche individuate nell'Introduzione. In questo modo, è possibile mettere in risalto non solo i tratti distintivi dei laureati italiani ma anche quelli del nostro sistema di istruzione superiore, dell'occupazione e del lavoro dei laureati italiani, dei rapporti esistenti tra istruzione superiore e mondo del lavoro nel nostro Paese.

1. Fino agli anni '90, il sistema di istruzione superiore italiano non ha conosciuto un processo di differenziazione strutturale simile, per numero e dimensioni delle istituzioni coinvolte, per quantità di studenti, per portata delle riforme attuate, a quello avvenuto o in corso negli altri paesi al momento della nostra indagine.

Tentativi di differenziare l'offerta formativa e, di conseguenza, l'offerta di forza lavoro qualificata – come la riorganizzazione delle scuole dirette a fini speciali, l'istituzione dei corsi di diploma universitario, la creazione degli istituti di istruzione e formazione tecnica superiore – ci sono stati ma non hanno cambiato la struttura del nostro sistema. Esso, a metà degli anni '90, resta un sistema di istruzione superiore fortemente omogeneo sia per il tipo di istituzioni che lo compongono sia per il tipo di corsi di studio offerti [Capano 1998; Marsiglia 1993].

La scarsa differenziazione strutturale si aggiunge ad altri fattori – la minore propensione dei diplomati delle scuole secondarie a proseguire gli studi, la bassa produttività del sistema universitario, l'abbandono degli studi universitari [Moscati e Rostan 2000] – nel far sì che, rispetto agli altri paesi considerati, il sistema di istruzione superiore italiano produca pochi laureati. Nonostante l'espansione del sistema avvenuta nei decenni precedenti, in Italia la proporzione di persone provviste di un titolo di studio di istruzione superiore nella popolazione, nelle forze di lavoro, negli occupati è inferiore a quella degli altri paesi.

Negli altri paesi, espansione e differenziazione hanno marciato insieme producendo un aumento dell'offerta di persone dotate di istruzione superiore nella popolazione o in suoi sotto gruppi (vedi Par. 1.2, 1.3, 1.5 e 2.1). In alcuni paesi, come i Paesi Bassi o la Norvegia, la maggior parte dei «laureati» proviene dal settore non universitario. In Germania, la maggior parte dei laureati continua a provenire dalle università ma una quota consistente di persone studia e consegue un titolo in altre istituzioni. Nel Regno Unito, il sistema di istruzione superiore è stato unificato ma continua a essere differenziato al suo interno e una quota consistente di persone studia e si laurea negli ex-politecnici. In Francia e in Spagna – che pure hanno sistemi di istruzione molto diversi – una quota consistente di studenti ottiene un diploma di istruzione superiore, o considerato equivalente, da corsi di studio brevi. In tutti questi paesi, la proporzione di persone con istruzione superiore nella popolazione, nelle forze di lavoro, negli occupati – sia nella generazione dei genitori degli intervistati dall'indagine CHEERS sia nella loro generazione – è più alta che in Italia.

2. La fine degli anni '90 vede realizzarsi in Europa un evento di grande portata: l'avvio di un processo di creazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore. Nonostante il suo successo ufficiale – per numero di adesioni – l'effettiva realizzazione del «Processo di Bologna» nei paesi che vi partecipano è messa in discussione ed è soggetta a numerose critiche [Dubois 2003; Enders 2003; Gornitzka, Kogan e Amaral 2005; Mora 2003; Tomusk 2006; Trowler 2003].

Nel nostro Paese, tuttavia – come accade anche in altre aree di politica pubblica – la disponibilità di un quadro di riferimento europeo favorisce l'approvazione di una legge di riforma che introduce, per la prima volta, la possibilità di differenziare la struttura del nostro sistema di istruzione superiore [Luzzatto e Moscati 2005; Vaira 2003a; 2003b]. Questa possibilità viene colta e l'Italia è l'unico dei grandi paesi europei in cui, non solo lo schema «3+2+3» viene introdotto nell'università, ma esso sostituisce – a esclusione dei corsi di studio regolamentati a livello europeo – la struttura degli studi esistente.

Ecco, dunque, che la struttura del nostro sistema di istruzione superiore si differenzia. Si tratta, però, di una differenziazione limitata e incompleta se paragonata a quella avvenuta negli altri paesi. Il particolare punto di vista adottato nell'indagine CHEERS per guardare ai sistemi di istruzione superiore – quello del loro rapporto con il mondo del lavoro – aiuta a comprendere perché. Come si è visto, in molto altri paesi partecipanti all'indagine, a metà degli anni '90 esistono ampie aree disciplinari in cui vengono offerti programmi di studio sia da università sia da istituzioni di istruzione superiore di altro tipo oppure ci sono programmi di studio offerti soltanto da uno dei due tipi di istituzione. Inoltre, accade che lo stesso tipo di

istituzione di istruzione superiore offra diversi tipi di programmi di studio, p. es. programmi «lunghi» e programmi «brevi» (vedi Par. 1.2, 1.3 e 2.1).

Questo stato di cose è il risultato di processi diversi di paese in paese che tuttavia hanno alcune caratteristiche comuni: si sono basati o hanno promosso uno stretto rapporto tra il mondo dell'istruzione superiore e il mondo del lavoro; hanno valorizzato l'esperienza di formazione professionale di istituti di istruzione post secondaria già esistenti; hanno fornito una soluzione al problema della formazione professionale di livello superiore; hanno avvicinato gli studenti al mondo del lavoro introducendo varie forme di esperienza di lavoro nei corsi di studio. Tutto ciò ha fatto in modo che i sistemi di istruzione superiore di questi paesi si dotassero nel tempo non solo di istituzioni di istruzione superiore di tipo diverso e di programmi di studio differenti, ma anche di una varietà di modelli di organizzazione degli studi, di contenuti differenti nei diversi programmi, di differenti modalità di insegnamento e di apprendimento.

La riforma italiana del 1999 introduce nel sistema di istruzione solo alcune dimensioni di differenziazione lasciando aperte, rispetto a ciò che è accaduto in altri paesi, molte questioni [Associazione TREEELLE 2003]. In particolare, il sistema di istruzione italiano resta composto in gran parte da un unico tipo di istituzione di istruzione; l'organizzazione dei corsi di studio su più livelli e l'introduzione del sistema dei crediti hanno modificato l'organizzazione interna dei corsi di studio ma non sembrano finora aver modificato la didattica, la scelta dei contenuti, le modalità di insegnamento e di apprendimento; la tensione tra finalità accademiche e finalità professionali dell'istruzione superiore non sembra aver ancora trovato una sistemazione istituzionale adeguata: i corsi di studio con maggiore orientamento professionale vanno affidati a istituzioni di istruzione superiore di tipo diverso o vanno offerti da istituzioni dello stesso tipo accanto ai corsi di studio con un orientamento maggiormente accademico? che legame esiste tra finalità accademiche e finalità professionali dell'istruzione superiore? e come si traduce tale legame nelle diverse aree disciplinari e nei diversi livelli di istruzione? Anche dopo la riforma del 1999, tenendo presente un quadro di riferimento europeo, il principale problema del sistema di istruzione superiore italiano resta quello riassunto in due domande: quanta differenziazione? quale differenziazione?

I progetti di ricerca come quello dell'indagine CHEERS e, più in generale, la ricerca nel campo degli *Higher Education Studies*, indicano se non altro in che direzione guardare per rispondere a queste domande. Due indicazioni appaiono più importanti di altre.

In primo luogo, la risposta alle domande sulla differenziazione interna del nostro sistema di istruzione superiore dipende in gran parte dal rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro e delle professioni. Senza un rapporto intenso, di elevata qualità, opportunamente regolato, non è

possibile rispondere alle domande sulla differenziazione perché la differenziazione del sistema di istruzione superiore riguarda la relazione tra il sistema e il suo ambiente, il rapporto tra istruzione superiore, società ed economia, e non è un problema organizzativo interno all'università.

Negli ultimi quindici anni, come mostra tra l'altro il «Repertorio delle collaborazioni Università-Industria» pubblicato annualmente da Confindustria, i rapporti tra università italiana e mondo della produzione si sono fatti più intensi nel quadro di un processo più generale di strutturazione di un particolare campo organizzativo [Rostan e Vaira in corso di pubblicazione]. Questo processo, tuttavia, è ancora in uno stadio iniziale, è caratterizzato dal protagonismo «dal basso» di singoli dipartimenti, facoltà, atenei, imprese, associazioni imprenditoriali locali e stenta a trovare una sponda istituzionale capace di guidarlo verso esiti soddisfacenti in termini di differenziazione del sistema.

In secondo luogo, il confronto internazionale mette in guardia dal cercare una soluzione ai problemi di differenziazione interna del nostro sistema di istruzione superiore prendendo a modello l'esperienza degli altri paesi. Si può ritenere, infatti, che la soluzione organizzativa trovata in molti paesi al problema della differenziazione – quella della creazione di un settore non universitario di istruzione superiore accanto a quello universitario – abbia fatto il suo tempo [Rostan e Vaira 2006]. L'esperienza recente di alcuni paesi europei – in primo luogo il Regno Unito – indica che la distinzione tra i due settori tende a sfumare nel tempo a causa di opposti ma complementari processi interni di «deriva accademica» nelle istituzioni del settore non universitario e di «deriva professionale» in quelle del settore universitario, oppure a causa di processi esterni nella sfera economica (post-fordismo), in quella politica (riforma del *welfare state*, processo di armonizzazione dell'istruzione superiore europea) e in quella scientifica (emergere di un nuovo modo di produrre conoscenza).

Un esame attento dell'esperienza di alcuni paesi partecipanti all'indagine CHEERS – a un estremo, Regno Unito e Spagna, che hanno sistemi di istruzione unitari ma internamente differenziati, e all'altro, Austria e Finlandia, che fino agli anni '90 avevano sistemi dominati dall'università come quello italiano ma si sono avviati verso la creazione di un sistema binario di istruzione superiore – consentirebbe di raccogliere utili indicazioni in vista della differenziazione del nostro sistema di istruzione superiore. Ciò non perché per risolvere i nostri problemi sia necessario importare soluzioni approntate in altri paesi. Nonostante il «Processo di Bologna», le differenze tra i sistemi di istruzione superiori in Europa sono ancora talmente forti da rendere insensato o temerario un esercizio del genere. Ma proprio per la grande varietà delle soluzioni date al problema della differenziazione in Europa e altrove, grazie alla riforma del 1999 si è aperto davanti al nostro Paese lo spazio per una ricerca autonoma e originale di soluzioni al proble-

ma della differenziazione. In questa ricerca, sia che essa avvenga a livello dell'intero sistema sia che avvenga a livello di sue singole componenti, la comparazione internazionale giocherà un ruolo cruciale.

3. La realizzazione dell'indagine CHEERS offre al nostro Paese la preziosa opportunità di disporre di un'immagine del sistema di istruzione superiore italiano prima della riforma del 1999. I tremila laureati italiani che hanno risposto al questionario CHEERS, infatti, hanno frequentato l'università tra la fine degli anni '80 e la metà degli anni '90. La loro testimonianza contribuisce a ricostruire lo stato del sistema a quell'epoca.

Come si è visto, i laureati italiani si iscrivono presto all'università ma la finiscono tardi. Essi dedicano più tempo allo studio durante la settimana di molti loro colleghi di altri paesi e durante la loro carriera universitaria si impegnano meno degli altri in altre attività alternative allo studio, comprese quelle di lavoro. Ciononostante, in Italia la durata effettiva degli studi universitari è maggiore che in tutti gli altri paesi. Ciò non sembra dipendere da qualche carenza intellettuale perché il rendimento scolastico dei laureati italiani è di livello pari o superiore a quello dei loro colleghi europei. Più probabilmente le ragioni di una maggiore durata degli studi vanno cercate in alcuni elementi dei corsi di studio seguiti (vedi Par. 2.1).

Come negli altri paesi – ricordiamo che il confronto riguarda corsi di studio simili a quelli di laurea, cioè corsi di studio «lunghi» offerti da università o istituzioni equivalenti – anche in Italia gli studi universitari hanno un forte orientamento teorico e nei corsi si dà molta importanza allo studio individuale e al docente come fonte principale di conoscenza. Come negli altri paesi – con la significativa eccezione del Regno Unito – la frequenza assidua alle lezioni, la possibilità d'incontro tra studenti e docenti al di fuori delle lezioni e la verifica attenta e regolare dei progressi negli studi, non sono considerate molto importanti da docenti e facoltà. Infine, nei paesi dell'Europa continentale insegnamento e apprendimento sono poco orientati alla pratica. Secondo il giudizio degli studenti, i docenti e le facoltà delle università italiane e spagnole sono quelli che in Europa danno meno importanza alle conoscenze applicate, al riferimento a realtà concrete, alle competenze socio-comunicative, a un apprendimento fondato sulla realizzazione di progetti e sulla soluzione di problemi e alla partecipazione diretta a esperienze lavorative (vedi Par. 2.2).

Non sappiamo dire se le modalità di insegnamento e di apprendimento prevalenti nelle università europee siano da considerarsi in termini positivi o negativi. Certo, ci si potrebbe chiedere se università in cui si dà poca importanza alla frequenza, all'incontro tra docenti e studenti, alla verifica dei progressi degli studenti, alla realizzazione di progetti, all'applicazione della conoscenza a casi concreti, all'acquisizione di competenze comunicative e di *problem solving*, all'incontro con il mondo del lavoro, siano all'altezza

dei compiti istituzionali che sono loro affidati compreso quello di laureare gli studenti nei tempi previsti. In questo quadro generale, tuttavia, la situazione dei laureati italiani non sembra molto diversa da quella degli altri laureati.

Una differenza, invece, si registra nella valutazione dell'offerta didattica e delle risorse messe a disposizione degli studenti (Par. 2.2). Qui il giudizio dei laureati italiani, spesso accompagnati da quelli spagnoli, non risulta mai pienamente positivo ed è più negativo di quello espresso dai loro colleghi degli altri paesi.

L'università italiana appare particolarmente carente in due campi, quello dell'orientamento pratico degli studi e quello del legame tra ricerca e insegnamento. Il giudizio dei laureati riguardo l'offerta di stage in azienda o di altre esperienze professionali, l'applicabilità pratica di ciò che veniva insegnato, la possibilità di partecipare a progetti di ricerca e il legame tra ricerca scientifica e insegnamento è molto negativo. Un altro campo in cui il giudizio dei laureati italiani non è affatto positivo, ed è più negativo di quello degli altri laureati, riguarda le risorse materiali di studio messe a disposizione degli studenti, in particolare l'attrezzatura e la dotazione delle biblioteche, la disponibilità di materiali didattici e la qualità delle attrezzature tecniche. Ma anche la vita comunitaria e associativa dei nostri atenei – la facilità di contatto con i docenti al di fuori delle lezioni, i rapporti con i compagni e le compagne di studio, la possibilità per gli studenti di partecipare alle decisioni relative alla vita della facoltà e dell'ateneo – non è valutata positivamente, al contrario di ciò che avviene in cinque degli altri otto paesi.

Veniamo, infine, ai due elementi più importanti degli studi superiori: la qualità dell'insegnamento e i contenuti e la struttura dei corsi. In sei paesi compreso il nostro, il giudizio generale sulla qualità dell'insegnamento, l'offerta di consigli e di pareri inerenti gli studi e l'assistenza nell'elaborazione della tesi di laurea non è né buono né cattivo. In questo campo, solo nel Regno Unito, in Finlandia e in Norvegia la valutazione dei laureati è positiva. Il giudizio sul contenuto dei corsi, la varietà dei corsi offerti, la struttura e organizzazione del corso di laurea e la possibilità di scegliere i corsi e le aree di specializzazione, ha un orientamento positivo, più o meno accentuato, in tutti i paesi esclusa la Spagna.

Complessivamente lo stato dell'università italiana a metà degli anni '90, secondo la testimonianza dei suoi laureati, cioè dei suoi studenti migliori, non è positivo. Sebbene sulla base della nostra analisi non lo si possa affermare, c'è ragione di credere che l'eccessiva durata degli studi e gli alti tassi di prolungamento degli studi registrati nel nostro Paese e il cattivo stato dell'università siano collegati.

Nella discussione e nelle polemiche sulla riforma del 1999 (vedi, p. es., Beccaria [2004]) si sottolineano, spesso a ragione altre volte a torto, i limiti della riforma degli ordinamenti didattici e i difetti della sua applicazione tra-

scurando, però, di dare uguale rilievo alla situazione esistente prima della riforma.

I risultati dell'indagine CHEERS – una delle poche indagini, forse l'unica, ad aver chiesto a un campione rappresentativo a livello nazionale di laureati un giudizio sull'università in cui hanno studiato consentendo un confronto con gli altri paesi – mostrano che la condizione dell'università italiana prima della riforma non era affatto buona. L'alto livello di insoddisfazione espresso su diversi aspetti degli studi e dell'esperienza universitaria indica in quali campi sarebbe necessario intervenire per offrire a chi chiede un'istruzione superiore condizioni di studio e una qualità d'insegnamento almeno pari a quelle offerte dai nostri partner europei o, possibilmente, migliori. Tutto sommato, a parere degli intervistati, la struttura e l'organizzazione dei corsi di laurea – i principali aspetti sui quali è intervenuta la riforma – non suscitavano entusiasmi ma non costituivano neppure il punto più dolente della loro valutazione. I punti critici erano altri e, se si vuole portare a compimento la riforma e la modernizzazione dell'università italiana, è su questi punti che occorre fornire soluzioni adeguate.

4. Il prodotto dei sistemi di istruzione superiore costituisce l'offerta potenziale di lavoratori e di lavoratrici altamente istruiti sul mercato del lavoro. Una volta conseguito il titolo, la maggior parte dei laureati entra nel mercato del lavoro ma, come si è visto, non tutti lo fanno. Sia i dati delle indagini sulle forze di lavoro sia i dati dell'indagine CHEERS mostrano, infatti, che nel nostro Paese l'offerta effettiva è minore che in altri paesi (vedi Par. 1.5 e 4.1). I risultati dell'indagine CHEERS aiutano a mettere in evidenza anche altre caratteristiche distintive dei laureati italiani.

In Italia, i laureati che si trovano sulla soglia del mercato del lavoro hanno in media poco più di 27 anni, l'80% vive ancora con i genitori e pochissimi hanno già dei figli (vedi Par. 2.5). Quelli che si affacciano sul mercato del lavoro possono contare su una buona dotazione di risorse culturali e materiali. La maggior parte dei laureati, infatti, dispone di un buon livello di capitale culturale perché nel 30% dei casi ha almeno un genitore con un titolo di studio di livello universitario e nel 40% ha almeno un genitore con un diploma di scuola media superiore (vedi Par. 2.6). Il fatto di vivere ancora in famiglia offre alcuni vantaggi in termini di sicurezza e di benessere materiale: abitazione, reddito, accesso a beni durevoli e servizi. Inoltre, non aver ancora costituito una propria famiglia, non vivere da soli o con un partner, non avere figli, significa avere meno responsabilità e aver maggiore libertà d'azione. Forse per questo, i laureati italiani dimostrano un grado di flessibilità più alto di quello dei loro colleghi degli altri paesi: sono più disponibili ad accettare condizioni diverse da quelle del lavoro dipendente a tempo pieno e sono più disponibili – almeno a parole – alla mobilità territoriale.

Il tipo di conoscenza disciplinare acquisito dai laureati italiani è molto simile a quello degli altri laureati europei. Rispetto ai loro colleghi, però, i laureati italiani al momento di laurearsi possiedono una conoscenza della lingua inglese a fini professionali e competenze informatiche minori (vedi Par. 2.4). Un altro elemento che differenzia la qualità dell'offerta di forza lavoro laureata italiana rispetto a quella degli altri paesi riguarda le esperienze di lavoro fatte durante gli studi (vedi Par. 2.3). Quando si affacciano al mercato del lavoro con in tasca la laurea, i laureati italiani hanno meno esperienza lavorativa dei loro colleghi degli altri paesi: pochissimi hanno partecipato a uno stage o a un'attività professionale collegata con o inserita nel proprio corso di studi; quasi la metà non ha svolto alcuna attività lavorativa durante gli studi; solo un sesto ha svolto, più o meno intensamente, un'attività lavorativa collegata con gli studi o con una possibile occupazione futura.

Il grado di qualificazione dei laureati italiani – stando alla valutazione degli interessati – è abbastanza buono. I laureati che segnalano un problema di qualificazione rispetto al lavoro svolto sono pochi, anche se più che in alcuni altri paesi: meno di un quarto ritiene che il corso di studi completato non sia stato per niente utile come preparazione a svolgere le proprie mansioni lavorative o lo sia stato poco e circa un decimo si sente sotto qualificato ritenendo che per svolgere il proprio lavoro un titolo di studio di livello superiore sarebbe più adeguato (vedi Par. 5.3 e 5.4).

Il confronto tra ciò che si sapeva o si sapeva fare al momento della laurea e ciò che è necessario per svolgere il proprio lavoro quattro anni più tardi consente una valutazione dettagliata del grado di qualificazione dei laureati al momento di conseguire il titolo (vedi Par. 5.3). Come si è visto, c'è un'area – meno ampia nel nostro Paese che in altri quattro – in cui le conoscenze e le competenze possedute al momento della laurea corrispondono a quelle richieste per svolgere il lavoro. Quest'area comprende conoscenze e competenze strettamente collegate agli studi, sia secondari sia superiori, come la capacità di apprendimento, l'impegno personale, la cultura generale, la forza di concentrazione, la tenacia, le capacità analitiche, la capacità di critica, alcune conoscenze interdisciplinari o la capacità di varcare i confini disciplinari. C'è invece una seconda area – che in Italia è più ampia che in alcuni paesi ma meno ampia che in altri – in cui una percentuale consistente di laureati, tra il 20 e il 40%, segnala dei problemi di qualificazione perché ciò che viene richiesto sul lavoro eccede ciò che si possedeva al momento della laurea. Tra le conoscenze e le competenze incluse in quest'area ve ne sono alcune, come la capacità di negoziare, di pianificare, coordinare e organizzare il proprio e dell'altrui lavoro, la capacità di lavorare sotto pressione, di assumere la logica dell'efficienza, di prendere decisioni e di assumersi responsabilità, che difficilmente si apprendono attraverso l'insegnamento formale e il cui deficit è molto probabilmente do-

vuto alla carenza di esperienza o di pratica professionale e alla mancanza di socializzazione al lavoro e alla produzione. Ve ne sono alcune altre, però, come la capacità di utilizzare i calcolatori elettronici, la padronanza delle tecniche della comunicazione orale, della raccolta di informazioni e della proposta di nuove idee, e la capacità di lavorare in gruppo, che possono essere acquisite attraverso l'insegnamento formale, l'addestramento o l'esperienza guidata.

È sull'acquisizione di conoscenze e di competenze di questo tipo che una diversa organizzazione degli studi universitari, modalità di insegnamento e di apprendimento diverse da quelle oggi prevalenti nell'università, potrebbero incidere in modo positivo rispondendo così a una domanda di maggiore qualificazione che, alla fine degli anni '90, giunge – attraverso la mediazione degli stessi laureati – dal mondo del lavoro.

5. Cosa attende i laureati italiani sull'altro lato del mercato? Quali sono le principali caratteristiche della domanda? Nel nostro Paese, la domanda di lavoratori e lavoratrici altamente istruiti proviene soprattutto dal settore privato, dal settore dei servizi alle imprese e dall'ampio settore che raggruppa le attività industriali, commerciali e di trasporto, dalle piccole e medie imprese (vedi Par. 4.3). Il lavoro alle dipendenze prevale nettamente su quello indipendente ma è costituito per circa un sesto da lavoro parasubordinato. A quattro anni dal conseguimento del titolo, tra i laureati italiani che svolgono un lavoro alle dipendenze, i contratti di lavoro a tempo indeterminato prevalgono nettamente su quelli a tempo determinato e il lavoro a tempo pieno prevale nettamente su quello a tempo parziale. Il lavoro a tempo determinato, inoltre, risulta più diffuso di quello a tempo parziale. Infine, nel nostro Paese, per ogni due laureati che hanno un lavoro standard ce n'è uno che ha un lavoro non standard (vedi Par. 4.2).

Il confronto internazionale mette in evidenza alcuni tratti distintivi della domanda italiana di lavoratori e lavoratrici altamente istruiti. Essa è inferiore a quella degli altri paesi (vedi Par. 1.5 e 4.1). Il lavoro dipendente è meno diffuso che negli altri paesi mentre il lavoro autonomo risulta molto più diffuso. La distribuzione dei laureati occupati per settori è abbastanza simile a quella degli altri paesi, tuttavia i laureati italiani risultano un po' più occupati degli altri nel settore privato e un po' meno degli altri in quello pubblico. In particolare, gli occupati nel settore dell'istruzione sono meno – in alcuni casi molto meno – che negli altri paesi. Coerentemente con la struttura produttiva dell'economia nazionale, in Italia – una volta esclusi dal calcolo il lavoro autonomo e il settore pubblico – tre quarti dei laureati trova lavoro in piccole e medie imprese e solo un quarto in grandi imprese mentre in Europa la metà lavora in piccole e medie imprese e la metà in grandi imprese. La percentuale di laureati italiani che svolgono un lavoro alle dipendenze con un contratto a tempo determinato è molto simile a quella

media dei paesi considerati: solo in un paese è sensibilmente maggiore e solo in due è sensibilmente minore. Il lavoro part-time, invece, come avviene anche in altri tre paesi, è più diffuso che in media. Sulla base della definizione di lavoro non standard data nel Cap. 4, nel contesto europeo la situazione italiana si colloca in una posizione intermedia: l'area del lavoro non standard appare più ampia che in altri tre paesi e meno ampia che in altri cinque.

6. In Italia, il mercato del lavoro delle persone che hanno conseguito da poco la laurea è caratterizzato 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 Par. 1.5 e 4.1). Nella seconda metà degli anni '90, a pochi anni dalla laurea, i laureati italiani sono meno propensi, o più scoraggiati, a lavorare o a cercare lavoro che altrove, la domanda di lavoratori e lavoratrici altamente istruiti e il grado di corrispondenza tra domanda e offerta di questo tipo di lavoratori sono minori che in altri paesi. Queste caratteristiche accomunano la condizione dei laureati italiani a quella dei laureati spagnoli e, in parte, francesi, e la distinguono da quella dei laureati degli altri paesi.

I dati dell'indagine CHEERS confermano le principali caratteristiche del mercato del lavoro laureato italiano che si ricavano dai dati delle indagini sulle forze di lavoro anche se sottostimano il fenomeno della disoccupazione dei giovani laureati. I dati, però, arricchiscono la descrizione del funzionamento del mercato del lavoro fornendo informazioni sul comportamento di ricerca del lavoro dei laureati e su i tempi e i modi dell'incontro tra domanda e offerta (vedi Par. 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 e 3.7).

A differenza di ciò che accade negli altri paesi, i laureati italiani che iniziano a cercare lavoro prima di laurearsi sono molto pochi. La maggior parte incomincia a cercare lavoro più o meno al momento della laurea o addirittura qualche mese dopo. Nella ricerca della prima occupazione, i laureati italiani dimostrano maggiore flessibilità degli altri, un impegno di ricerca più debole e una strategia di ricerca a medio raggio che combina cinque metodi di ricerca: presentare domande senza sapere se ci siano posti vacanti, ricorrere all'aiuto di amici e parenti, rispondere agli annunci di lavoro, iscriversi al collocamento, partecipare a concorsi pubblici.

Come accade in Spagna – e a differenza che in tutti gli altri paesi – in Italia l'incontro tra domanda e offerta di lavoro altamente qualificato richiede tempi lunghi, specialmente nelle regioni meridionali, e avviene prevalentemente grazie alle relazioni personali dei laureati e ai contatti diretti tra laureati e datori di lavoro. I canali formali, organizzati o meno, hanno minore importanza. Tra quelli organizzati, solo i concorsi pubblici danno un contributo all'incontro tra domanda e offerta mentre quello di altre strutture, come gli uffici pubblici o le agenzie private di collocamento, è quasi nullo.

Infine, se si allarga lo sguardo dalla dimensione nazionale a quella internazionale dell'occupazione dei laureati, risulta che il grado di partecipazione al mercato internazionale del lavoro e il grado di effettiva mobilità internazionale per motivi di lavoro dei laureati italiani è piuttosto basso, come accade anche in altri tre dei nove paesi partecipanti all'indagine (vedi Par. 4.5).

7. Le caratteristiche generali della domanda di lavoro influiscono sulla sua qualità. Tuttavia, la valutazione della qualità del lavoro dei laureati non può limitarsi a esse ma deve prendere in considerazione le particolari condizioni in cui i laureati lavorano. A questo proposito, contano alcune condizioni come il contesto organizzativo di lavoro, l'orario e il reddito, ma anche la presenza nella situazione professionale dei laureati di alcune caratteristiche del lavoro che sono considerate desiderabili (vedi Par. 4.3 e 4.6).

La maggior parte dei laureati italiani svolge il proprio lavoro in contesti organizzativi in cui interagisce un numero limitato di persone, meno di cinquanta, spesso meno di dieci. Solo una piccola minoranza svolge un lavoro inserito in un contesto internazionale che richiede di recarsi all'estero o di comunicare in lingua straniera. In media, l'impegno di lavoro è di 34 ore settimanali, che diventano 40 con gli straordinari. Il reddito che i laureati ricavano dalla loro attività lavorativa principale – non importa se alle dipendenze o in proprio, se a tempo pieno o part-time – è pari, nel 1999, a circa sedicimilacinquecento euro. Aggiungendo le retribuzioni derivanti da straordinari o da altre attività si arriva a diciottomilacento euro.

Negli altri paesi, i laureati che lavorano in contesti organizzativi in cui interagisce un numero elevato di persone, almeno cinquanta ma spesso più di duecentocinquanta, sono molti di più che in Italia e quelli che abitualmente lavorano con poche persone sono di meno. In quasi tutti i paesi, il grado di apertura e di integrazione internazionali del lavoro svolto è superiore a quello registrato in Italia. In media, i laureati degli altri paesi lavorano più ore la settimana di quelli italiani e guadagnano di più. Come si è visto, infatti, il confronto condotto in base alle parità di potere d'acquisto pone i laureati italiani in fondo alla graduatoria dei redditi da lavoro. Quanto a condizioni materiali, quindi, la qualità del lavoro dei laureati italiani si differenzia da quella dei laureati degli altri paesi. Ma ciò vale anche quando si prendono in considerazione alcune caratteristiche del lavoro ritenute importanti e desiderabili dai laureati.

A questo riguardo, i laureati italiani esprimono una valutazione della loro situazione professionale più negativa rispetto agli altri. Le condizioni di lavoro dei laureati italiani, infatti, appaiono buone per alcuni aspetti ma meno buone per altri. Alcuni aspetti desiderabili del lavoro, come l'intrattenere buone relazioni con gli altri, avere la possibilità di apprendere cose nuove e di utilizzare ciò che si sa e ciò che si sa fare, caratterizzano il lavoro di più

della metà dei nostri laureati. In circa la metà dei casi, esso è pure caratterizzato da un alto grado di autonomia, dallo svolgimento di mansioni impegnative e stimolanti, dalla stabilità del posto di lavoro, dalla possibilità di conciliare il lavoro con gli impegni familiari e da quella di mettere in pratica le proprie idee. Ci sono, invece, alcuni aspetti desiderabili del lavoro che fanno parte dell'esperienza lavorativa di una minoranza, via via sempre più piccola. Tra questi aspetti ci sono la possibilità di lavorare in gruppo, l'aver sufficiente tempo libero, avere buone prospettive di carriera, la possibilità di svolgere un ruolo di coordinamento o di gestione, la possibilità di fare qualcosa di utile per la società, il prestigio e il riconoscimento sociale collegati al lavoro, la possibilità di influenzare le decisioni, ricavare dal lavoro un reddito elevato e avere la possibilità di svolgere un lavoro scientifico o accademico.

Il confronto tra gli aspetti del lavoro che sono ritenuti importanti dai laureati e quelli che effettivamente si applicano alla loro situazione professionale mette in evidenza i punti più critici della condizione lavorativa dei laureati italiani.

Su sette aspetti lo scarto tra ciò che si desidera e la realtà è maggiore: il reddito, la possibilità di mettere in pratica le proprie idee, le prospettive di carriera, l'utilità sociale del lavoro svolto, la qualità delle mansioni, il rapporto tra impegni familiari e impegni di lavoro, il tempo libero. La valutazione dei laureati italiani appare più critica di quella dei loro colleghi europei perché su quasi tutte le caratteristiche del lavoro prese in considerazione, lo scarto tra ciò che è ritenuto desiderabile e ciò che effettivamente caratterizza la situazione professionale è maggiore rispetto a quello medio registrato nell'insieme dei paesi considerati.

8. Sulla qualità del lavoro dei laureati influiscono pure alcuni fattori direttamente collegati al rapporto tra studi superiori e lavoro. Si può ritenere che un lavoro adeguato al livello di istruzione raggiunto dai laureati, in cui vengono utilizzate le conoscenze e le competenze acquisite durante gli studi, in cui il grado di qualificazione richiesto corrisponde al grado di qualificazione posseduto dai laureati e in cui il contenuto dei compiti lavorativi corrisponde al contenuto degli studi fatti, sia un lavoro di buona qualità (vedi Par. 5.3, 5.4 e 5.5).

In Italia, solo il 10% dei laureati ha un'occupazione chiaramente inappropriata al suo livello di istruzione perché non si colloca nei primi tre grandi gruppi della classificazione internazionale delle professioni (1. legislatori, dirigenti e imprenditori; 2. professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione; 3. professioni intermedie o dei tecnici). Negli altri paesi, tuttavia, solo in due casi la percentuale di laureati con un'occupazione inappropriata rispetto alla collocazione nella classificazione delle professioni è maggiore di quella registrata in Italia.

Secondo il giudizio dei laureati italiani, il lavoro risulta pienamente adeguato al livello di istruzione che hanno raggiunto in poco meno della metà dei casi; è abbastanza adeguato in poco meno di un terzo dei casi ed è inadeguato in poco meno di un quarto dei casi. Pur essendo abbastanza positiva, la valutazione del grado di coerenza tra livello di istruzione e lavoro svolto è, però, più negativa di quella espressa da tutti gli altri laureati.

Un giudizio analogo riguarda il grado di utilizzo delle conoscenze e delle competenze acquisite durante gli studi nello svolgimento del lavoro. Circa la metà dei laureati italiani utilizza pienamente le conoscenze e le competenze acquisite, poco meno di un terzo le utilizza abbastanza e circa un quinto le utilizza poco o per niente. In questo caso, la valutazione dei laureati italiani è molto simile a quella degli altri. Sotto questo profilo, la qualità del lavoro dei laureati europei appare buona. Resta, tuttavia, il problema che le conoscenze e le competenze di un laureato su cinque vanno sprecate.

Nel nostro Paese, la corrispondenza tra il livello di qualificazione richiesto sul lavoro e quello posseduto dai laureati è abbastanza buona. Quasi il 60% dei laureati ritiene che il titolo più adeguato per svolgere il lavoro sia un titolo dello stesso livello di quello posseduto. Circa il 10% si reputa sotto qualificato e circa il 25% si ritiene sovra qualificato rispetto al lavoro svolto. I laureati italiani pienamente soddisfatti del loro grado di qualificazione sono leggermente meno della media e quelli insoddisfatti perché possiedono un titolo di studio che non è valorizzato dal loro lavoro sono un po' più della media.

Circa la metà dei laureati italiani ritiene che esista uno stretto legame tra il contenuto professionale del proprio lavoro e il contenuto disciplinare dei propri studi mentre circa un terzo ritiene che anche altri campi di studio possano preparare a svolgere il tipo di lavoro che fanno. Infine, circa un quinto dei laureati segnala un problema a questo riguardo o perché ritiene che un altro indirizzo di studi sarebbe stato più utile per svolgere il proprio lavoro, o perché il contenuto degli studi non importa granché nello svolgere quel lavoro o, addirittura, perché il proprio lavoro non è affatto collegato a un'istruzione di livello universitario. Sotto il profilo del legame tra contenuto del lavoro e contenuto degli studi, la qualità del lavoro dei laureati italiani appare migliore di quella dei laureati degli altri paesi.

In conclusione, in base agli indicatori relativi al rapporto tra studio e lavoro, la qualità del lavoro dei laureati italiani appare abbastanza buona, tuttavia: 1) i laureati che hanno un lavoro di buona qualità sono circa la metà; 2) esiste nel nostro Paese una consistente minoranza di laureati – tra il 20 e il 25% – che segnala l'esistenza di qualche problema nel rapporto tra studi compiuti e lavoro svolto; 3) tre volte su cinque la qualità del lavoro dei laureati italiani risulta peggiore di quella media; solo un indicatore segnala una qualità migliore e uno una situazione di parità.

9. Nel corso degli anni – in particolare, durante il processo di transizione dall'istruzione superiore d'élite a quella di massa [Trow 2006; Brennan 2004] – i confini tra istruzione superiore e mondo del lavoro si sono fatti più sfumati. Negli anni '90, le cose stanno veramente così?

A giudicare dai dati raccolti dall'indagine CHEERS sembra proprio di sì (vedi Par. 2.3). Quasi l'80% dei laureati europei ha svolto durante gli studi superiori un'attività lavorativa. Le attività lavorative svolte sono di vario tipo e hanno richiesto un impegno di diversa intensità. Si può ritenere che, per quantità o per qualità dell'esperienza lavorativa, tra un sesto e la metà dei laureati europei abbia attraversato il confine tra il mondo dello studio e il mondo del lavoro già prima di conseguire il titolo di studio di istruzione superiore.

La presenza di persone che sperimentano una condizione mista di studio e lavoro e le caratteristiche dell'esperienza lavorativa che fanno indirizzano l'attenzione verso due problemi. La presenza di un'elevata proporzione, soprattutto di lavoratori studenti ma anche di studenti lavoratori, è strettamente collegata con l'organizzazione degli studi superiori e con l'assetto istituzionale del sistema di istruzione superiore e delle organizzazioni che lo compongono. Ci sono assetti istituzionali e modelli organizzativi che favoriscono la presenza di figure miste e ci sono assetti e modelli che la scoraggiano. Le caratteristiche delle esperienze lavorative fatte dagli studenti, soprattutto di quelle che sono collegate agli studi e alla professione a cui essi preparano, possono influire positivamente sulle opportunità occupazionali dei laureati e sulle loro prospettive di carriera.

Sotto questi profili, negli anni '90 la differenza tra il nostro Paese e gli altri è netta. Rispetto ai laureati degli altri paesi: 1) i laureati italiani risultano quasi del tutto esclusi dall'esperienza degli stage o da altre esperienze professionali inserite nel corso di studi; 2) pochi laureati italiani svolgono durante gli studi altre attività lavorative a essi collegate; 3) meno degli altri i laureati italiani si impegnano in attività lavorative non collegate ai loro studi; 4) tra i laureati italiani la figura del lavoratore studente e quella dello studente lavoratore sono meno diffuse.

In conclusione, almeno a giudicare dalle caratteristiche dei laureati e delle loro esperienze durante gli studi, negli anni '90 l'assetto istituzionale dell'università e l'organizzazione degli studi universitari non favoriscono in Italia un buon rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro e l'università italiana appare quella più distante dal mondo del lavoro.

Nell'ultimo decennio questo stato di cose è cambiato. La riforma degli ordinamenti didattici ha esteso a un numero molto maggiore di studenti l'esperienza degli stage e dei tirocini formativi. Le iniziative di presentazione durante gli studi del mondo del lavoro, delle possibili carriere professionali e delle imprese, o le esperienze di docenza «laica» nei corsi di studio, già presenti in alcune università o in alcune facoltà, si sono diffuse. Questi

cambiamenti vanno conosciuti e valutati così come è necessario verificare se e come siano in corso processi di modifica dell'organizzazione degli studi atti a favorire una maggiore partecipazione all'istruzione superiore di studenti e studentesse «a tempo parziale», se e come si investano nel sistema di istruzione superiore e nei singoli atenei risorse sufficienti a migliorare il rapporto con il mondo del lavoro durante gli studi.

10. Un aspetto importante del rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro riguarda il ruolo che le istituzioni di istruzione superiore giocano nel favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoratori e lavoratrici altamente istruiti (vedi Par. 3.6). Nella seconda metà degli anni '90, una significativa minoranza di laureati europei – intorno al 15% – trova lavoro dopo il conseguimento del titolo di studi superiori grazie all'aiuto diretto o indiretto della propria istituzione di istruzione superiore. In Italia, invece, non solo – come già ricordato – i laureati coinvolti in stage e tirocini sono pochissimi e quelli svolgono attività lavorative collegate ai loro studi superiori sono meno che negli altri paesi, ma i laureati che trovano lavoro grazie all'aiuto dei loro docenti o del servizio di *job placement* della loro università sono solo il 5% e quelli che trovano lavoro grazie ai contatti stabiliti svolgendo un'attività lavorativa durante gli studi sono meno del 5%. Anche da questo punto di vista, la distanza tra istruzione superiore e mondo del lavoro appare maggiore in Italia che negli altri paesi.

La cosa risulta ancor più grave e sorprendente se si tiene conto di un altro dato. Pur tenendo conto del fatto che i dati dell'indagine CHEERS possono sottostimare la mobilità territoriale dei laureati a causa della difficoltà di intervistare quelli più mobili, la mobilità per motivi di lavoro dei laureati italiani dopo la laurea è molto bassa ed è nettamente inferiore a quella dei laureati degli altri paesi (vedi Par. 4.4). Quasi il 90% dei laureati italiani lavora nella regione in cui ha studiato. Ciò significa che nella maggior parte dei casi le università italiane formano forza lavoro soprattutto per un mercato del lavoro regionale. Ciononostante il rapporto tra università e territorio, tra università, imprese e istituzioni di una stessa regione, appare alla fine degli anni '90 molto debole.

Molti segnali inducono a pensare che negli ultimi dieci o quindici anni le cose siano cambiate. I servizi di collocamento e di orientamento professionale per i laureati, che prima erano forniti quasi soltanto dalle università private o dai politecnici, si sono estesi o sono stati rafforzati. A livello regionale o a livello nazionale, sono stati costituiti consorzi interuniversitari per la creazione di archivi informatizzati finalizzati all'offerta di un servizio ai laureati e ai datori di lavoro – la presentazione e la ricerca dei curricula dei laureati – e all'analisi dell'inserimento dei laureati nel mercato del lavoro. I risultati di nuove indagini, recenti o future, diranno se – grazie al contributo delle università – sia o meno in corso nel nostro Paese la formazione di un

vero e proprio mercato nazionale del lavoro laureato fondato sulla disponibilità di nuove infrastrutture informative.

11. La transizione dallo studio al lavoro mostra in Italia alcuni tratti distintivi, spesso condivisi con Francia e Spagna (vedi Par. 3.1). Nel nostro Paese, i laureati coinvolti in una possibile «transizione anticipata» al lavoro sono meno che altrove. Come si è ricordato, i laureati che hanno sperimentato un passaggio, anche provvisorio, dal mondo degli studi al mondo del lavoro prima della conclusione dei loro studi superiori sono meno che negli altri paesi. Una «transizione normale» riguarda più i laureati degli altri paesi che quelli italiani. Infatti, i laureati italiani che nel periodo intercorso tra la laurea e il momento dell'intervista si sono dedicati, per la maggior parte del tempo, unicamente a una regolare attività di lavoro – proseguendo quella avevano durante gli studi, iniziandone una nuova o iniziando a lavorare per la prima volta – sono di meno. E sono di meno pure quelli che a quattro anni dalla laurea hanno completato la transizione trovando una collocazione relativamente stabile nel mondo del lavoro.

Al contrario, nel nostro Paese c'è una quota maggiore di laureati che sperimenta una «transizione prolungata» e/o «accidentata». Le percentuali di laureati che dopo la laurea hanno combinato attività di lavoro e attività di studio o di formazione professionale, che hanno svolto diversi lavori a termine, che hanno svolto contemporaneamente più di un lavoro, che per la maggior parte del tempo sono stati disoccupati, sono più alte della media dei paesi partecipanti all'indagine CHEERS. Infine, in Italia sono di più coloro che scelgono, o subiscono, una «transizione posticipata» perché dopo la laurea si dedicano prevalentemente o esclusivamente a studi accademici avanzati, ad attività di preparazione professionale o alla cura dei figli o di altri familiari.

L'immagine della transizione dallo studio al lavoro dei laureati italiani che l'indagine CHEERS ci restituisce è congruente con quella ricavabile da altre indagini condotte più o meno nello stesso periodo, in particolare quelle che mettono l'accento sull'esistenza di una «carriera esterna» dei laureati [Ghirardini e Pellinghelli 2000; Franchi 2005].

Nelle aree di piena occupazione, la carriera esterna è una modalità di regolazione del rapporto tra domanda e offerta di lavoro basata su una lunga sequenza di esperienze formative e lavorative che collega il sistema formativo e il sistema delle imprese consentendo a queste ultime di acquisire informazioni sull'idoneità e sull'affidabilità dei laureati. Il concetto può essere esteso anche al caso della lunga fase di inserimento nelle professioni regolamentate o alla lunga fase di avvio di un lavoro indipendente. L'orizzonte di un'occupazione relativamente stabile non sarebbe precluso ai laureati ma si collocherebbe al termine di un periodo di transizione piuttosto lungo, anche più lungo dei quattro anni presi in considerazione dal-

l'indagine CHEERS. È possibile che tra alcuni tratti distintivi dell'organizzazione degli studi superiori in Italia e il funzionamento del mercato del lavoro laureato ci sia una relazione. Il massiccio ricorso alle relazioni personali di amicizia e di parentela nella ricerca di lavoro, la «transizione prolungata» e la «carriera esterna» potrebbero svolgere quelle funzioni che altrove sono svolte dagli stage e dalle esperienze di lavoro collegate agli studi fatte prima di laurearsi: esplorazione del mondo del lavoro da parte dei futuri laureati, verifica della preparazione e dell'affidabilità dei futuri laureati da parte dei datori di lavoro (vedi Par. 3.7).

Molti tratti che caratterizzano la transizione al lavoro in Italia si ritrovano anche in Spagna e in Francia. In particolare, una minore occupazione regolare, una maggiore incidenza dei lavori a termine e di una disoccupazione protratta, un maggiore impegno in ulteriori attività di studio o in attività di formazione professionale negli anni successivi alla laurea, differenziano i laureati italiani, spagnoli e francesi dagli altri e li rendono più simili facendo pensare all'esistenza di un «modello latino» di transizione al lavoro.

La situazione dei laureati italiani è caratterizzata anche dal fatto che a una transizione al lavoro con le caratteristiche ricordate si affianca una transizione alla vita adulta che li vede in ritardo rispetto ai laureati di molti altri paesi (vedi Par. 2.5).

Al momento di laurearsi, i laureati italiani non sono più giovanissimi, quelli con esperienze di lavoro sono meno che altrove, quelli che vivono con i genitori sono molti di più che negli altri paesi e per molti la laurea segna l'inizio della transizione alla vita adulta e non un'ulteriore tappa del processo. Inoltre, quattro anni più tardi, la percentuale di laureati che vivono ancora con i genitori è sempre più alta che in sette paesi su otto e quella di chi ha figli è più bassa che in sei paesi su otto. Queste caratteristiche accomunano i laureati italiani e i laureati spagnoli, che tuttavia sono più giovani dei nostri. In questo caso, a un «modello latino» di transizione al lavoro sembra affiancarsi anche un «modello meridionale» di transizione all'età adulta. Nel nostro Paese, infine, è probabile che prolungamento degli studi superiori, transizione «prolungata», «accidentata» o «posticipata» al lavoro e transizione ritardata all'età adulta siano fenomeni collegati tra loro.

12. In conclusione, la situazione dei laureati italiani a quattro anni dalla laurea appare abbastanza soddisfacente ma, sotto molti aspetti, risulta peggiore di quella dei laureati degli altri paesi partecipanti all'indagine CHEERS. Questa conclusione è ben riassunta da un risultato dell'indagine, quello sul grado di soddisfazione espresso rispetto al lavoro. Quasi la metà dei laureati italiani è pienamente soddisfatta del lavoro che fa ma, in media, il grado di soddisfazione espresso dai laureati italiani è inferiore a quello espresso dai laureati di tutti gli altri paesi (vedi Par. 4.6).

Spesso, i risultati dell'indagine dividono i laureati italiani a metà. Metà

dei laureati si trova, su molti aspetti considerati nell'indagine, in territorio positivo, mentre l'altra metà si trova in territorio, se non proprio negativo, almeno problematico. Il fatto è che questo secondo territorio è più ampio nel nostro Paese che nella maggior parte degli altri. Inoltre, se l'indagine CHEERS in Italia fosse riuscita a coinvolgere una proporzione di laureati disoccupati più vicina a quella risultante dalle indagini sulle forze di lavoro (vedi Par. 4.1), esso lo sarebbe ancor di più.

Perché il territorio meno positivo è più ampio nel nostro Paese? I risultati del confronto tra laureati italiani e laureati europei fanno ritenere che ciò dipenda da alcuni tratti distintivi dell'università e dell'economia italiane. Ciò che emerge dall'indagine, infatti, conferma l'agenda delle questioni aperte che sta di fronte a noi: modernizzazione e differenziazione del sistema di istruzione superiore; dimensioni e specializzazione delle imprese; grado di apertura dell'economia all'interno e verso l'esterno; sottosviluppo della ricerca; formazione e funzionamento di un mercato nazionale del lavoro laureato; debolezza del legame tra istruzione superiore e mondo del lavoro. La condizione dei laureati italiani a quattro anni dalla laurea funziona come cartina di tornasole dei problemi irrisolti del Paese. I risultati dell'indagine CHEERS, descrivendo la situazione italiana alla fine degli anni '90 e collocandola in un quadro europeo, forniscono un termine di confronto per valutare l'istruzione superiore, il mondo del lavoro e il loro rapporto nel nostro Paese. I risultati di altre indagini potranno così accertare l'eventuale cambiamento occorso nel frattempo e diranno se la situazione è migliorata o no.

APPENDICE

METODOLOGICA

1. POPOLAZIONE, DISEGNO DI CAMPIONAMENTO, CAMPIONAMENTO E CAMPIONI PER PAESE

I gruppi nazionali di ricerca hanno seguito strategie di campionamento e di rilevazione differenti a secondo della dimensione e della struttura del sistema di istruzione superiore, della disponibilità e delle modalità di ottenimento dei nominativi e degli indirizzi degli individui inclusi nella popolazione di riferimento, della normativa sulla privacy e delle modalità della sua applicazione. La costruzione del campione e la conduzione della rilevazione sono inoltre state influenzate dall'occorrenza di eventi particolari. Grazie ai *Periodic Progress Reports* del progetto (gennaio 1999 – novembre 2000) è possibile documentare il processo di campionamento e di rilevazione in ciascun paese partecipante all'indagine CHEERS e valutare la qualità dei campioni utilizzati nell'analisi dei dati.

Come risulta dalla Tab. 1, che riassume le informazioni disponibili sulle caratteristiche della popolazione di riferimento e sui processi di campionamento e di rilevazione [Rostan 2004], si possono dividere i nove paesi presi in considerazione in due gruppi. Il primo gruppo comprende i quattro paesi (Austria, Finlandia, Paesi Bassi e Norvegia) nei quali l'ampiezza della popolazione di riferimento è relativamente contenuta e i nominativi e/o gli indirizzi degli individui che compongono la popolazione sono disponibili presso un'agenzia pubblica o privata. Il secondo gruppo comprende, invece, i cinque paesi (Francia, Germania, Italia, Spagna e Regno Unito) nei quali la popolazione di riferimento è molto più ampia e nominativi e indirizzi degli individui compresi nella popolazione sono disponibili soltanto presso le istituzioni di istruzione superiore a eccezione del Regno Unito dove la popolazione è registrata presso un'agenzia pubblica mentre gli indirizzi sono disponibili presso le università.

La costruzione del campione nazionale e la conduzione della rilevazione si sono rivelate più agevoli nei primi quattro paesi mentre queste operazioni sono state più difficoltose negli altri cinque.

In cinque paesi – Austria, Finlandia, Paesi Bassi, Norvegia e Italia – è stato seguito un disegno di campionamento stratificato a uno stadio. È stato possibile disporre di una lista più o meno completa della popolazione di riferimento e, in quattro paesi, è stato estratto un campione seguendo una procedura casuale. L’Austria fa caso a sé. In questo paese, il campione è stato costruito selezionando dai laureati di 9 università un campione pari alla metà della popolazione e includendo tutti i laureati di altre 3 università. Nel caso delle prime 9 università non è specificato come la metà dei laureati sia stata selezionata, tuttavia si può pensare che la probabilità di inclusione nel campione di tutte le unità della popolazione sia nota: 50% per le prime 9 università e 100% per le ultime 3.

Negli altri quattro paesi – Francia, Germania, Regno Unito e Spagna – il disegno di campionamento preso a riferimento è quello stratificato a due stadi. Le ragioni di questa scelta e le modalità di applicazione del disegno sono, però, molto diverse.

In Francia, data la complessità del sistema di istruzione superiore e dato che nominativi e indirizzi dei laureati sono ottenibili solo dalle istituzioni di istruzione, in un primo momento vengono selezionate 92 istituzioni di diverso tipo e, in un secondo momento, i questionari vengono inviati a un campione di loro laureati stratificato, almeno per le istituzioni che rilasciano più titoli, per titolo di studio conseguito. Non è, però, specificato come siano state selezionate le istituzioni coinvolte nell’indagine né come siano stati selezionati i laureati. In alcuni casi, l’istituzione di istruzione partecipante ha inviato i questionari a tutti o a gran parte dei suoi laureati.

In Germania, a causa dell’indisponibilità della lista completa della popolazione, si è provveduto a selezionare 88 istituzioni di istruzione superiore per dimensione, tipo, discipline offerte e regione in cui hanno sede e si è poi affidata alle stesse una quota di laureati o diplomati a cui inviare il questionario. Inizialmente, solo la metà circa delle istituzioni selezionate partecipa alla ricerca e successivamente è necessario stipulare accordi con altre istituzioni in modo da poter aumentare il numero di questionari inviati.

Nel caso dell’indagine nel Regno Unito, grazie alla disponibilità della lista completa della popolazione è stato possibile estrarre casualmente un campione stratificato per genere e tipo di titolo di studio che è risultato poi rappresentativo dell’intera popolazione anche per area disciplinare. In questo caso, il problema è che – a causa di un’indagine concomitante – è stato possibile applicare questa procedura solo a un campione di 28 università (sulle circa 100 esistenti) selezionate per dimensione, tipo di istituzione e regione in cui hanno sede.

Per la Spagna, infine, si dispone di poche informazioni: la selezione

delle università non è stata frutto di una selezione casuale ma solo della disponibilità o meno di quelle contattate a partecipare all'indagine ed è probabile che tutti gli indirizzi disponibili forniti dalle università siano stati utilizzati.

In alcuni paesi, è stata condotta un'indagine in parallelo al progetto su specifici segmenti di laureati (corsi brevi, stranieri ecc.).

Al fine di valutare la bontà dei campioni ottenuti è necessario considerare l'accuratezza delle procedure di campionamento e di rilevazione seguite, l'ampiezza e la rappresentatività dei campioni ottenuti [Corbetta 1999, 356-361].

Quanto all'accuratezza delle procedure seguite è utile distinguere la valutazione rispetto all'errore di copertura e quella rispetto all'errore di non-risposta.

Una lista completa della popolazione di riferimento dell'indagine era teoricamente accessibile in tutti i paesi tranne la Germania. In questo paese, un'applicazione piuttosto rigida e differenziata territorialmente della normativa sulla privacy e la contemporanea assenza di un'unica agenzia che disponesse, se non dei nominativi e degli indirizzi dei laureati, almeno dei loro codici identificativi come nel Regno Unito, ha impedito l'accesso alla lista completa della popolazione. In altri cinque paesi, il gruppo di ricerca ha avuto accesso a una lista della popolazione pressoché completa: il grado di copertura è stato quasi del 100% in Austria, Finlandia, e Norvegia e dell'85% nei Paesi Bassi e in Italia. I dati disponibili non permettono di valutare con precisione la situazione negli altri tre paesi. In Francia, Spagna e Regno Unito, per motivi diversi, il gruppo di ricerca ha avuto accesso ai nominativi e agli indirizzi dei laureati soltanto di alcune istituzioni: 19 su 60 in Spagna, 28 su 100 nel Regno Unito, 92 su diverse centinaia in Francia. Quanto all'errore di copertura – Germania esclusa – il grado di accuratezza è elevato per Austria, Finlandia, Norvegia, Paesi Bassi e Italia mentre è più basso per Spagna, Regno Unito e Francia. In tutti i paesi a eccezione dell'Italia, l'errore di copertura è stato compensato ricorrendo alla ponderazione del campione ottenuto.

Quanto all'errore di non risposta, considerando la proporzione tra il numero dei questionari restituiti, compilati in modo valido e utilizzati per costruire il file internazionale dei dati e il numero dei questionari distribuiti relativi alla popolazione di riferimento dell'indagine, è possibile distinguere 4 situazioni.

L'Italia fa caso a sé perché proprio per contrastare l'errore di non risposta si è scelto di non inviare il questionario per posta ma di recapitarlo personalmente a ciascun laureato; il tasso di risposta è, così, risultato elevato: 57%. Seguono i paesi dove si è registrato un tasso di risposta tra il 40 e il 50%: Austria, Finlandia, Paesi Bassi, e Norvegia. Ci sono poi Germania, Francia e Regno Unito con un tasso di risposta tra il 25 e il 30%. Infine, la

Spagna con un tasso di risposta del 15%. Per contrastare l'errore di non-risposta, tutti i paesi che hanno utilizzato un questionario postale hanno effettuato almeno due azioni di sollecito con una cartolina o una lettera e hanno fornito a tutti o quasi coloro che non avevano ancora risposto una seconda copia del questionario. Il gruppo di ricerca più sollecito è stato quello austriaco che ha effettuato 4 azioni ed è anche l'unico ad aver realizzato un'indagine sui non rispondenti.

Quanto all'ampiezza dei campioni ottenuti, 7 paesi su 9 hanno raggiunto la numerosità del campione prevista dal progetto. Solo in Austria e in Finlandia non si sono raccolti almeno 3.000 questionari validamente compilati. In Finlandia si è superata la soglia dei 2.500 casi mentre l'Austria è rimasta poco sotto di essa. Quest'ultimo risultato si spiega soprattutto a causa dell'impossibilità di aumentare il numero dei questionari distribuiti rispetto a quanto previsto inizialmente a causa di una ricerca concomitante. I campioni più ampi sono quelli di Germania, Regno Unito e Norvegia.

I gruppi nazionali di ricerca hanno utilizzato per stratificare il campione una selezione adatta alle caratteristiche del loro sistema di istruzione superiore di cinque variabili: tipo di istituzione, tipo di titolo di studio, area disciplinare, genere e regione. Confrontando le caratteristiche del campione effettivamente ottenuto con quelle della popolazione è stato possibile determinare i pesi per procedere a una ponderazione del campione in modo che risultasse rappresentativo per le variabili selezionate.

In conclusione, è possibile osservare che nessun campione è statisticamente rappresentativo, anche se i campioni di alcuni paesi si avvicinano di più a questo modello ideale. Ciò è avvenuto nei paesi in cui è stato possibile ricorrere a una procedura casuale di selezione del campione (Austria, Finlandia, Italia, Norvegia, Paesi Bassi e Regno Unito), in cui è stato possibile minimizzare l'errore di copertura (nell'ordine: Austria, Finlandia e Norvegia; Italia e Paesi Bassi) e in cui l'errore di non risposta è minore (nell'ordine: Italia; Norvegia; Finlandia e Paesi Bassi; Austria). In otto paesi, il campione è stato ponderato per renderlo rappresentativo per genere, area disciplinare e, dove necessario, per tipo di istituzione e di titolo di studio, rispetto alla popolazione di riferimento. In Francia, non è stato possibile includere nel campione i «laureati» delle scienze mediche. In Spagna, nel gruppo di ingegneria e architettura sono inclusi solo i diplomati da corsi «brevi». In Italia, il campione è auto ponderato ed è stratificato e rappresentativo per area disciplinare e genere. Il campione italiano, inoltre, è stratificato ed è rappresentativo anche per grandi aree geografiche in cui hanno sede le università presso le quali i laureati hanno conseguito il titolo di studio mentre negli altri paesi si è cercato di includere nell'indagine laureati o diplomati di istituzioni di istruzione situate nel maggior numero possibile di regioni diverse. Nel nostro Paese, i diplomati universitari non sono inclusi nella popolazione di riferimento dell'indagine CHEERS perché rap-

presentano solo il 6, 9% di coloro che, nel 1995, hanno ottenuto una laurea o un diploma universitario.

2. CREAZIONE DI GRUPPI OMOGENEI DI «LAUREATI»

Sulla base delle informazioni raccolte sul tipo di istituzione di istruzione superiore frequentata e sul titolo di studio conseguito, è stato possibile classificare gli intervistati secondo due dimensioni: 1) l'appartenenza dell'istituzione frequentata al settore universitario del sistema di istruzione superiore piuttosto che a quello non universitario, se esistente; 2) la distinzione tra titoli di studio conseguiti completando corsi di studio «brevis» (3 anni) o «lungis» (4-6 anni). In ciascun paese si sono così individuati gruppi di «laureati» relativamente omogenei perché composti di persone che avevano frequentato istituzioni di istruzione superiore dello stesso tipo e avevano conseguito titoli di studio completando corsi di studio grosso modo della stessa durata.

Le informazioni sui sistemi di istruzione superiore degli altri paesi e i pareri raccolti tra i componenti degli altri gruppi di ricerca, hanno guidato la scelta dei gruppi di laureati da considerare più simili a quello dei laureati italiani.

In quattro casi (Austria, Finlandia, Spagna e Germania), la scelta non ha comportato problemi. Il campione austriaco e quello finlandese dell'indagine CHEERS includono soltanto laureati che hanno frequentato corsi di studio universitari di primo livello «lungis». Si tratta dei laureati più simili a quelli italiani. Nel campione spagnolo sono stati considerati più simili ai laureati italiani coloro che hanno frequentato corsi di primo livello «lungis» oppure che hanno conseguito un titolo di secondo livello in particolari aree disciplinari. In Spagna, tutti gli intervistati provengono dall'università. Nel campione tedesco sono stati considerati più simili solo coloro che hanno studiato all'università mentre sono stati esclusi dal confronto i diplomati delle *Fachhochschulen*.

Negli altri quattro casi (Francia, Paesi Bassi, Norvegia e Regno Unito), la scelta ha comportato qualche problema in più. Seguendo le indicazioni del gruppo di ricerca francese, sono stati esclusi dal confronto coloro che avevano conseguito solo la *License* entrando direttamente nel mercato del lavoro. Abbiamo, invece, incluso, oltre alle altre persone con un titolo di studio universitario di livello più avanzato, anche i diplomati delle scuole di commercio e di ingegneria appartenenti al settore non universitario. Seguendo le indicazioni dei colleghi olandesi, abbiamo incluso nel confronto chi proveniva dal settore universitario escludendo i diplomati del settore non universitario con l'eccezione dei pochi casi di persone che avevano

conseguito un titolo HBO di secondo livello. La struttura dell'istruzione superiore norvegese è più complessa di altre e solo grazie alla consulenza dei colleghi norvegesi si è deciso di includere nel confronto tre gruppi di laureati: le persone provenienti da corsi «lunghi» delle università, quelle provenienti da corsi «lunghi» delle «scuole universitarie» e quelle provenienti da corsi «lunghi» delle «scuole superiori statali», escludendo le persone provenienti da corsi «brevis» delle «scuole universitarie» e delle «scuole superiori statali». Infine, si è deciso di includere nel confronto l'intero campione del Regno Unito. Ciò è dipeso da alcune considerazioni: i corsi di *Bachelor's* possono durare tre o quattro anni a secondo dei casi; la durata dei corsi non è, quindi, un buon criterio per distinguere i laureati britannici e nord irlandesi più simili o meno simili a quelli italiani; la maggior parte dei laureati del Regno Unito è in possesso di un titolo di *Bachelor's* e una volta che lo ha conseguito entra direttamente nel mercato del lavoro; solo pochi proseguono gli studi per ottenere un titolo di livello superiore; in uno studio sul rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro ha poco senso confrontare i laureati italiani soltanto con chi ha ottenuto un titolo di livello superiore solo perché formalmente ha studiato per lo stesso numero di anni; il gruppo di ricerca britannico ha costruito il campione per l'indagine CHEERS in modo che fosse rappresentativo dell'offerta di lavoro neo-laureato del Regno Unito tenuto conto dell'alto grado di differenziazione interna del sistema di istruzione superiore; data la complessità di tale sistema, si è ritenuto che includere nel confronto solo una parte del campione fosse quanto meno arrischiato.

La Tab. 2 riassume il percorso di costruzione dei gruppi di laureati più simili a quelli italiani da includere nel confronto.

3. ANALISI DEI DATI

Lo scopo dell'analisi dei dati raccolti attraverso l'indagine CHEERS condotta in questo lavoro è quello di mettere in evidenza le somiglianze e le differenze tra i laureati italiani e quelli degli altri paesi in modo da poter stabilire gli eventuali tratti distintivi della situazione italiana.

A tale fine si ricorre alla comparazione, cioè a un'operazione di confronto degli stati di determinati oggetti su alcune proprietà considerate comuni a tali oggetti [Marradi 1987, 114].

Gli oggetti del confronto sono i casi inclusi nei singoli campioni o sotto campioni nazionali selezionati nei modi e secondi i criteri illustrati in questa Appendice e nell'Introduzione. Le proprietà sono quelle scelte dal gruppo internazionale di ricerca sulla base delle conoscenze in suo possesso circa i sistemi di istruzione superiore, i mercati del lavoro, i sistemi occupa-

zionali dei paesi partecipanti. La possibilità di considerare queste proprietà come comuni agli oggetti presi in considerazione dipende soprattutto dai lavori preparatori svolti all'interno del gruppo internazionale di ricerca, dal riferimento a precedenti ricerche e dal controllo incrociato realizzato sugli strumenti di rilevazione.

È sempre bene ricordare che il confronto avviene sulla base di dati che ci forniscono solo una stima, un valore approssimato, dei parametri che ci interessano. Se i campioni di cui disponiamo fossero probabilistici sarebbe possibile calcolare gli intervalli di confidenza di tali stime e ottenere una misura della loro precisione. Da quanto detto nel Par. 1, però, si può concludere che questo non sia il caso. In attesa di poter affrontare questo problema in modo diverso [Pisati 2002], nell'analizzare i dati CHEERS abbiamo seguito alcune regole pratiche: presentare i dati arrotondando le percentuali all'unità e alcuni punteggi medi alla prima cifra decimale dopo la virgola per segnalare la loro imprecisione e l'incertezza che circonda le nostre conclusioni [Marradi 1993, 47-48]; confrontare, almeno su alcune proprietà ritenute più importanti, i dati CHEERS con i dati di altre indagini; ciò è stato fatto ricorrendo ai risultati delle indagini sulle forze di lavoro per il gruppo di età 25-34 anni rispetto a tutti i paesi partecipanti e ricorrendo ai risultati della quarta indagine dell'ISTAT sull'inserimento professionale dei laureati rispetto all'Italia; riservare maggiore fiducia ai dati dei campioni di qualità migliore per ampiezza e accuratezza; accordare più fiducia alle conclusioni basate su differenze più consistenti, quelle, cioè, che mettono in evidenza i casi estremi.

4. PROBLEMI DA SEGNALARE

Tra i molti problemi affrontati nelle varie fasi dell'indagine, uno va segnalato. La codifica delle professioni si è rivelata un punto debole del progetto di ricerca soprattutto per la difficoltà di distinguere i laureati e le laureate da assegnare al terzo grande gruppo professionale della classificazione ISCO-88, quello delle professioni intermedie o dei tecnici, dai laureati e dalle laureate da assegnare al secondo grande gruppo della classificazione delle professioni, quello delle professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione.

Nonostante la presenza nel questionario di sei domande dedicate alla professione dei laureati (denominazione dell'occupazione, posizione nella professione, tipo di organizzazione per la quale si lavora, settore di attività economica, area di lavoro all'interno dell'organizzazione), la valutazione retrospettiva condotta dal gruppo internazionale di ricerca analizzando la codifica realizzata a livello di tre cifre della classificazione ISCO ha messo in

evidenza numerosi problemi: impossibilità di convertire alcuni codici di occupazione dalle versioni nazionali della classificazione alla versione internazionale a causa di problemi nelle tabelle di conversione; alta proporzione in alcuni paesi di occupazioni codificate solo a una o a due cifre; occupazioni che risultano esistere solo nei campioni di alcuni paesi e non in altri; codici di alcune occupazioni assenti nei campioni di alcuni paesi; utilizzo di codici non esistenti nella classificazione ISCO; errori sistematici nella codifica di alcune occupazioni in alcuni paesi soprattutto nei gruppi 2, 3 e 4; proporzioni irrealistiche di laureati che lavorano in determinate occupazioni del gruppo 3 in alcuni paesi.

Questi problemi mettono in luce le difficoltà incontrate dai gruppi nazionali di ricerca nel codificare le occupazioni dei laureati e, in particolare, la difficoltà di assegnare correttamente i laureati al secondo e al terzo gruppo della classificazione ISCO. Per questi motivi, abbiamo utilizzato con prudenza i dati relativi all'occupazione dei laureati che sono comunque riportati nella Tab. 3.

Per quanto riguarda il nostro Paese, due confronti sembrano istruttivi. Da un lato, anche l'ISTAT, pur prevedendo nel questionario della sua quarta indagine sull'inserimento professionale dei laureati una domanda sulla professione [ISTAT 2000, Appendice B, domanda 46], non riporta nel volume di presentazione dei dati quelli relativi alla professione dei laureati. Evidentemente, domande aperte in un questionario auto somministrato come quelle previste nell'indagine ISTAT o nell'indagine CHEERS, sebbene cordate da altre domande, non sono sufficienti per ottenere informazioni affidabili sulla professione. Dall'altro, in un'indagine locale sull'occupazione dei laureati condotta grosso modo nello stesso periodo, intervistando però i laureati direttamente, si è dedicata particolare attenzione alla rilevazione delle professioni. In quel caso, la codifica della professione degli intervistati è stata il risultato di una «complessa procedura bottom up» che richiedeva cinque informazioni: auto definizione dell'intervistato, consegna settimanale tipo e aree di lavoro presidiate, strumenti di lavoro utilizzati, ambiente di lavoro, presenza di eventuali sottoposti. I dati relativi ai laureati occupati per gruppo professionale sono riportati nel rapporto di ricerca [Ghirardini e Pellinghelli 2000, 271-284, 344].

Tab. 1. *Indagine CHEERS: documentazione su popolazione, campionamento e fase di rilevazione (paesi del primo gruppo / 1)*

PAESE	POPOLAZIONE DI RIFERIMENTO				LISTA DELLA POPOLAZIONE				CAMPIONAMENTO		
	ANNO DI LAUREA	AMPIEZZA (N =)	FONTE ID, NOMINATIVI E INDIRIZZI	GRADO DI COPERTURA RISPETTO ALLA POPOLAZIONE	INDIRIZZI AGGIORNATI AL MOMENTO DELLA RILEVAZIONE?	DISEGNO DI CAMPIONAMENTO	PROCEDURA DI SELEZIONE DEI CASI	CAMPIONAMENTO	CAMPIONE TEORICO (NOMINATIVI O ID SELEZIONATI)		
AT	settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (4-6 anni)	1994/95 10.600	sindacati studenteschi e università	≈ 100%	no	stratificato a uno stadio	-	a cura del IHS di Vienna	5.625		
FI	settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (4-6 anni)	1994/95 9.700	università + anagrafe	≈ 100%	sì	stratificato a uno stadio	casuale	a cura del gruppo di ricerca	6.198		
NI	settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (4-6 anni) e settore non universitario	1994/95 79.000	agenzia privata	≈ 85%	sì	stratificato a uno stadio	casuale	a cura di una società specializzata	7.000		
NO	settore universitario con titolo «breve» (3 anni) o «lungo» (5 anni) e settore non universitario con titolo «breve» (3 anni) o «lungo» (5 anni)	1994/95 15.000	agenzia statistica statale	≈ 100%	sì	stratificato a uno stadio	casuale	a cura dell'agenzia statistica statale	7.387		

Tab. 1. *Indagine Cheers: documentazione su popolazione, campionamento e fase di rilevazione (paesi del primo gruppo / 2)*

PAESE	FASE DI RILEVAZIONE						PONDERAZIONE
	CAMPIONE EFFETTIVO (Q n / N DISTRIBUITI, n =)	AZIONI DI SOLLECITO	Q RESTITUITI VALIDAMENTE COMPILATI, n =	Q UTILIZZATI PER COSTRUIRE IL FILE DEI DATI, n =	Q UTILIZZATI PER IL FILE DI DATI SU Q DISTRIBUITI (SOLO CHEERS)	ISTITUZIONI DI IS RAPPRESENTATE (% SUL TOTALE)	
AT	5.625	4	2.312	2.312	41, 1%	12	100%
Fi	5.909	2	2.676	2.676	43, 2%	21	100%
NL	7.000	2	3.087	3.087	44, 1%	72	92%
	7.387		3.559				
NO	(solo CHEERS: 6.811)	2	(solo CHEERS: 3.409)	3.329	48, 9%	51	≈ 90-100%

Tab. 1. Indagine CHEERS: documentazione su popolazione, campionamento e fase di rilevazione (paesi del secondo gruppo / 1)

PAESE	POPOLAZIONE DI RIFERIMENTO		LISTA DELLA POPOLAZIONE				CAMPIONAMENTO		
	TIPO DI LAUREATI	ANNO DI LAUREA	AMPIEZZA (N =)	FONTE ID, NOMINATIVI E INDIRIZZI	GRADO DI COPERTURA RISPETTO ALLA POPOLAZIONE	INDIRIZZI AGGIORNATI AL MOMENTO DELLA RILEVAZIONE?	DISEGNO DI CAMPIONAMENTO	PROCEDURA DI SELEZIONE DEI CASI	CAMPIONE TEORICO (NOMINATIVI O ID SELEZIONATI)
DE	laureati settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (4-6 anni) e diplomati settore non universitario	1995	197.000	lista completa non accessibile al gruppo di ricerca	-	no	stratificato a due stadi	non casuale	a cura del gruppo di ricerca 15-18.000 (8.150 campione iniziale)
Es	diplomati settore universitario con titolo di primo livello «breve» (3-4 anni) e laureati settore universitario con titolo di primo livello «lungo» o di secondo livello (4-6 anni)	1994/95	170.000	università	19 istituzioni su 60	no	-	non casuale	a cura del gruppo di ricerca 20.060
FR	settore universitario con titolo di primo livello «breve» (3 anni) o con titolo di secondo livello (4-5 anni) e settore non universitario con titolo di primo livello «lungo» (5 anni)	1994/95	196.000 (+ 119.000 titoli biennali)	università e altre istituzioni di istruzione superiore	-	?	stratificato a due stadi	non casuale	a cura del gruppo di ricerca 11.957 (8.832 campione iniziale)
IT	settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (4-6 anni)	1995	105.000	università	≈ 85%	no	stratificato a uno stadio	casuale	a cura del gruppo di ricerca 4.369 (+ 1.032 sostituzioni)
UK	settore universitario con titolo di primo livello «breve» (3-4 anni) o con titolo di secondo livello (4-5 anni)	1994/95	238.000	agenzia statistica statale + università	28 istituzioni su 100	?	stratificato a due stadi	casuale	agenzia statistica statale 15.300 (+ 2.000 Open Univ.)

Tab. 1. Indagine CHEERS: documentazione su popolazione, campionamento e fase di rilevazione (paesi del secondo gruppo / 2)

PAESE	FASE DI RILEVAZIONE							PONDERAZIONE	
	CAMPIONE EFFETTIVO (Q DISTRIBUITI, n =)	n/N	AZIONI DI SOLLECTO	Q RESTITUITI VALIDAMENTE COMPILATI, n =	Q UTILIZZATI PER COSTRUIRE IL FILE DEI DATI, n =	Q UTILIZZATI PER IL FILE DI DATI SU Q DISTRIBUITI (SOLO CHEERS)	ISTITUZIONI DI IS RAPPRESENTATE (% SUL TOTALE)		ISTITUZIONI RAPPRESENTATE (% SUL TOTALE)
DE	15-18.000	0,08-0,09	3	4.100-5.100	3.506	≈ 27% (43% sul campione iniziale)	74	≈ 25%	sì
ES	20.060	0,12	2	3.025	3.025	15%	19	32%	sì
FR	12.046	0,04	2	3.505	3.051	28%	71	?	sì
IT	4.369	0,04	0	3.102	3.102	57%	43	66%	no
UK	17.300	0,07	2	3.330 (+ 957 Open Univ.)	3.461	24% indagine principale; 48% Open Univ.	28	28%	sì

Tab. 2. Costruzione di gruppi omogenei di laureati / 1

PAESE	SETTORE DI ISTRUZIONE SUPERIORE	TITOLO DI STUDIO	GRUPPI OMOGENEI DI «LAUREATI»	CASI INCLUSI NEL CAMPIONE CHEERS, n =	GRUPPI PIÙ SIMILI INCLUSI NEL CONFRONTO	CASI INCLUSI NEL CONFRONTO, n =
IT	universitario [Università]	laurea	IT (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (4-6 anni)	3.102	IT (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (4-6 anni)	3.102
AT	universitario [Universitäten, Kunsthochschulen]	e. g. Magister/Magistra, Diplomingenieur	AT (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (4-6 anni)	2.312	AT (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (4-6 anni)	2.312
FI	universitario [Korkkoulut]	e. g. Ylempi korkeakoulututkinto	FI (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (4-6 anni)	2.675	FI (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (4-6 anni)	2.675
UK	universitario [Old & New Universities, Colleges, Open University]	Bachelor's Degrees	UK (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «breve» (3-4 anni)	2.942	UK (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «breve» (3-4 anni)	2.942
		Master's Degrees, Post-Graduate Diplomas and Certificates	UK (laureati) settore universitario con titolo di secondo livello (1-2 anni)	503	UK (laureati) settore universitario con titolo di secondo livello (1-2 anni)	503
ES	universitario [Universidad]	Diplomado	ES (diplomati) settore universitario con titolo di primo livello «breve» (3-4 anni)	922		
		Licenciado	ES (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «lungo» o di secondo livello (4-6 anni)	2.102	ES (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «lungo» o di secondo livello (4-6 anni)	2.102

Tab. 2. Costruzione di gruppi omogenei di laureati / 2

PAESE	SETTORE DI ISTRUZIONE SUPERIORE	TITOLO DI STUDIO	GRUPPI OMOGENEI DI «LAUREATI»	CASI INCLUSI NEL CAMPIONE CHEERS, n =	GRUPPI PIÙ SIMILI INCLUSI NEL CONFRONTO	CASI INCLUSI NEL CONFRONTO, n =
FR	universitario [Université]	e. g. License	FR (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «breve» (3 anni)	1.290	FR (laureati) settore universitario con titolo di secondo livello «lungo» (4-5 anni)	1.318
		e. g. Maîtrise, Diplôme d'Études Approfondies, Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées	FR (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (5-6 anni)	442	FR (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (5 anni)	442
	non universitario [e. g. Lycées, Grands Ecoles e altre scuole (e. g. architettura, veterinaria)]	e. g. Diplôme d'École de Commerce et de Gestion, Diplôme d'École d'Ingénieurs	DE (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (5-6 anni)	2.189	DE (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (5-6 anni)	2.189
DE	universitario [Universität]	e. g. Magister, Diplom, Staatsexamen	DE (diplomati) settore non universitario (FH)	1.316		
	non universitario [Fachhochschulen]	Diplom				
NL	universitario [Wetenschappelijk onderwijs(W/O)]	e. g. Doctoradus, Ingenieur, Meester in der rechten	NL (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (4-6 anni)	1.209	NL (laureati) settore universitario con titolo di primo livello «lungo» (4-6 anni)	1.209
	non universitario [Hoger beroeps onderwijs (HBO)]	e. g. Baccalaureus	NL (diplomati) settore non universitario (HBO)	1.878		
NO	universitario [Universitet, vitenskapelige hogskoler]	e. g. Candidatus Magisterii	NO (laureati) settore universitario con titolo «breve» (3 anni)	89		
		e. g. Candidatus Magisterii (+ indicazione del corso di studi), Magister Artium	NO (laureati) settore universitario con titolo «lungo» (5 anni)	1.098	NO (laureati) settore universitario e non universitario con titolo «lungo» (5 anni)	1.171
	non universitario [statlige hogskoler]	e. g. Hogskole kandidat	NO (diplomati) settore non universitario con titolo «breve» (3 anni)	2.068		
		e. g. høyskoleingeniør	NO (diplomati) settore non universitario con titolo «lungo» (5 anni)	73		
Totale				27.528		19.965

Tab. 3. Professione dei laureati (%; grandi gruppi professionali Isco-88)

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	Totale
1	4	11	20	2	5	21	22	7	4	10
2	57	68	55	93	77	59	52	86	91	70
3	30	3	18	3	12	16	15	5	5	12
4	7	14	4	2	4	4	7	1	0	5
5	2	4	2	0	0	0	3	0	0	1
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
8	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N =	2.356	1.133	1.341	2.019	1.731	1.045	2.979	2.439	1.107	16.150

Domanda C10: La preghiamo di fornirci alcune informazioni su ciò che sta facendo attualmente. La Sua principale attività al momento è ... Denominazione dell'occupazione.

Legenda: 1 = Legislatori, dirigenti e imprenditori; 2 = Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione; 3 = Professioni intermedie (tecnici); 4 = Professioni esecutive relative all'amministrazione e alla gestione; 5 = Professioni relative alle vendite ed ai servizi per le famiglie; 6 = Artigiani, operai specializzati e agricoltori; 7 = Conduttori di impianti, operatori di macchine e operai di montaggio; 8 = Personale non qualificato; 9 = Forze armate.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Associazione TREELLE, 2003, *Università italiana, università europea? Dati, proposte e questioni aperte*. Quaderno n. 3.
- Allen, J., Boezeroy, P., de Weert, E. e R. van der Velden, 2000, *Higher Education and Graduate Employment in the Netherlands*, in «European Journal of Education», 35, n. 2, pp. 211-219.
- Arnesen, C. A., 2000, *Higher Education and Graduate Employment in Norway*, in «European Journal of Education», 35, n. 2, pp. 221-228.
- Barbieri, P., 1997, *Non c'è rete senza nodi. Il ruolo del capitale sociale nel mercato del lavoro*, in «Stato e mercato», n. 49, pp. 67-109.
- Beccaria, G. L. (a cura di), 2004, *Tre più due uguale a zero. La riforma dell'Università da Berlinguer alla Moratti*, Milano, Garzanti.
- Becher, T., 1989, *Academic Tribes and Territories. Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*, Milton Keynes, Open University Press.
- Becher, T. e P.R. Trowler, 2001, *Academic Tribes and Territories. Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*, (2nd edition), Buckingham, SHRE & Open University Press.
- Beerkens, E., 2003, *Higher Education in Austria*, Enschede, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- Boezeroy, P., 2003, *Higher Education in the Netherlands*, Enschede, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- Brennan, J., 2004, *The Social Role of The Contemporary University. Contradictions, Boundaries and Change, in Ten Years On. Changing Higher Education in a Changing World*, CHERI, Milton Keynes, Open University Press, pp. 22-26.
- Brennan, J., Johnston, B., Little, B., Shah, T., e A. Woodley, 2001, *The Employment of UK Graduates: Comparisons with Europe and Japan*, London, CHERI, The Open University.
- Brennan, J., Kogan, M. e U. Teichler (eds.), 1996a, *Higher Education and Work*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- 1996b, *Higher Education and Work: A Conceptual Framework*, in Brennan, J., Kogan, M. e U. Teichler (eds.), *Higher Education and Work*, London, Jessica Kingsley Publishers, pp. 1-24.
- Capano, G., 1998, *La politica universitaria*, Bologna, Il Mulino.
- Cavalli, A., 1993, *Prolungamento della fase giovanile e orientamenti al futuro*, in Cavalli, A. e

- A. de Lillo (a cura di), *Giovani anni '90. Terzo rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, pp. 205-227.
- 1997, *La lunga transizione all'età adulta*, in Buzzi, C., Cavalli, A. e A. de Lillo, *Giovani verso il duemila. Quarto rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, pp. 15-30.
- Cavalli, A. e O. Galland (a cura di), 1996, *Senza fretta di crescere*, Napoli, Liguori.
- CERI (Centre for Educational Research and Innovation)-OECD, 1995, *Annotated Organization Chart of Education Systems*, in CERI-OECD, *Education at Glance. OECD Indicators*, Paris, OECD, pp. 251-317.
- 1997, *Education at Glance. OECD Indicators*, Paris, OECD.
- Chiesi, A.M., 1997, *Lavori e professioni. Caratteristiche e mutamenti dell'occupazione in Italia*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Corbetta, P., 1999, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- de Francesco, C., 2001, *Lavorare con i numeri dell'istruzione. Leggere, progettare e fare tabelle*, Milano, F. Angeli.
- de Weert, E., in corso di pubblicazione, *Graduate Employment in Europe: The Employers' View*, in Teichler, U. (ed.), *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspective*, Dordrecht, Springer.
- Dubois, P., 2003, «License», «Master», «Doctorat». *Il lento avvio della costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore in Francia*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», XLIV, n. 3, pp. 387-403.
- Enders, J., 2003, *Istruzione superiore 'à la bolognese'? Retorica e realtà della riforma universitaria in Germania*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», XLIV, n. 3, pp. 371-386.
- Enders, J. e O. Fulton (eds.), 2002, *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- EUROSTAT, 1992, *Regions. Nomenclature of Territorial Units for Statistics, NUTS*, European Communities, Luxembourg.
- EURYBASE, 2005a, *The Education System in Austria (2002/2003)*, Brussels, Eurydice European Unit.
- 2005b, *The Education System in Finland (2003/2004)*, Brussels, Eurydice European Unit.
- 2005c, *Le système éducatif français (2003/2004)*, Brussels, Eurydice European Unit.
- 2005d, *The Education System in Germany (2002/2003)*, Brussels, Eurydice European Unit.
- 2005e, *The Education System in Norway (2001/2002)*, Brussels, Eurydice European Unit.
- 2005f, *The Education System in the Netherlands (2002/2003)*, Brussels, Eurydice European Unit.
- 2005g, *The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland) – 2003/2004*, Brussels, Eurydice European Unit.
- 2005h, *The Education System in the United Kingdom (Scotland) – 2002/2003*, Brussels, Eurydice European Unit.
- 2005i, *The Education System in Spain (2002/2003)*, Brussels, Eurydice European Unit.

- EURYDICE, 1997, *Key Data on Education in the European Union*, Luxembourg, European Communities.
- 1999, *Organization of Higher Education Structures in Europe (1998/99)*, Brussels, Eurydice European Unit.
- 2000, *Vent'anni di riforme nell'istruzione superiore in Europa fra il 1980 e il 1998*, Brussels, Eurydice Unità Europea.
- 2005, *National Summary Sheets on Education Systems in Europe and Ongoing Reforms*, Brussels, Eurydice European Unit.
- Fideli, R., 1998, *La comparazione*, Milano, F. Angeli.
- Follis, M., 1998, *Perché contano i contatti personali nel mercato del lavoro? I micro fondamenti della funzione economica dei reticoli sociali e il problema dell'embeddedness*, in Granovetter, M., *La forza dei legami deboli e altri saggi*, Napoli, Liguori, pp. 7-114.
- Franchi, M., 2005, *Mobili alla meta. I giovani tra università e lavoro*, Roma, Donzelli.
- Gellert, C. (ed.), 1993, *Higher Education in Europe*, London, Jessica Kingsley.
- Ghirardini P. G. e M. Pellinghelli, 2000, *I non disoccupati. Laureati e diplomati nell'Italia della piena occupazione*, Bologna, Il Mulino.
- Gornitzka, A., Kogan, M., e A. Amaral, Alberto (eds.), 2005, *Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation*, Dordrecht, Springer.
- Granovetter, M., 1973, *The Strength of Weak Ties*, in «American Journal of Sociology», 78, n. 6, pp. 1360-1380.
- 1974, *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Huisman, J., 2003, *Higher Education in Germany*, Enschede, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- ISTAT, 2000, *Inserimento professionale dei laureati. Indagine 1998*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica.
- Jablonska-Skinder, H. e U. Teichler, 1992, *Handbook of Higher Education Diplomas in Europe. A Survey of Study Programmes and of Diplomas, Degrees and Other Certificates Granted by Higher Education Institutions in the Europe Region*, München, K. G. Saur.
- Jahr, V. e U. Teichler, 2001, *Mobility During the Course of Study and After Graduation*, in «European Journal of Education», 36, n. 4, pp. 443-458.
- Johnston, B. e B. Little, in corso di pubblicazione, *Sociobiographic Background and Educational Path*, in Teichler, U. (ed.), *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspective*, Dordrecht, Springer.
- Kaiser, F., 2001, *Higher Education in France*, Enschede, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- Kellermann, P., in corso di pubblicazione, *Acquired Competencies and Job Requirements*, in Teichler, U., (ed.), *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Dordrecht, Springer.
- Kellermann, P. e G. Sagmeister, 2000, *Higher Education and Graduate Employment in Austria*, in «European Journal of Education», 35, n. 2, pp. 157-164.
- Kivinen, O., Nurmi, J., e R. Salminiitty, 2000, *Higher Education and Graduate Employment in Finland*, in «European Journal of Education», 35, n. 2, pp. 165-177.
- Kogan, M. e J. Brennan, 1993, *Higher Education and The World of Work: an Overview*, in «Higher Education in Europe», 18, n. 2, pp. 2-23.
- Kyvik, S., 2004, *Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe*, in

- «Higher Education in Europe», 29, n. 3, pp. 393-409.
- Luzzatto, G. e R. Moscati, 2005, *University Reform in Italy: Fears, Expectations and Contradictions*, in Gornitzka, A., Kogan, M., e A. Amaral, Alberto (eds.), *Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation*, Dordrecht, Springer.
- Maiworm, F. e U. Teichler, 1996, *Study Abroad and Early Career. Experiences of Former ERASMUS Students*, London, Jessica Kingsley.
- Marradi, A., 1987, *Concetti e metodi per la ricerca sociale*, Firenze, La Giuntina (3a edizione).
- , 1993, *L'analisi monovariata*, Milano, F. Angeli.
- Marsiglia, G., 1993, *L'università di massa: espansione, crisi e trasformazione*, in Soldani, S. e G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. 2, Bologna, Il Mulino, pp. 129-168.
- Meek, L., Goedegebuure, L., Kivinen, O. e R. Rinne, 1996, *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, Oxford, Pergamon.
- Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica e Osservatorio Statistico dell'Università degli Studi di Bologna, 2001, *I Laureati ERASMUS/SOCRATES anno 1999. Origine sociale, curriculum studiorum, condizione occupazionale*, Bologna, Osservatorio Statistico dell'Università degli Studi di Bologna.
- Mora, J.-G., Garcia-Montalvo, J. e A. Garcia-Aracil, 2000, *Higher Education and Graduate Employment in Spain*, in «European Journal of Education», 35, n. 2, pp. 229-237.
- Mora, J.-G., 2003, *L'istruzione superiore in Spagna di fronte a nuove sfide*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», XLIV, n. 3, pp. 405-418.
- Moscati, R., 1997, *Tribù accademiche, mondi accademici: differenze disciplinari nell'università italiana*, in Moscati, R. (a cura di), *Chi governa l'università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, Napoli, Liguori, pp. 65-92.
- Moscati, R. e E. Pugliese, 1996, *Higher Education and the Labour Market in Italy: Continuities and Changes*, in Brennan, J., Kogan, M. e U. Teichler (eds.), *Higher Education and Work*, London, Jessica Kingsley Publishers, pp. 118-135.
- Moscati, R. e M. Rostan, 2000, *Higher Education and Graduate Employment in Italy*, in «European Journal of Education», 35, n. 2, pp. 201-209.
- Murdoch, J. e J.-J. Paul, in corso di pubblicazione, *Content and Process of Study, Competencies Upon Graduation and Employment*, in Teichler, U., (ed.), *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Dordrecht, Springer.
- Mutti, A., 1998, *I diffusori della fiducia*, in «Rassegna italiana di sociologia», XXXIX, n. 4, pp. 533-549.
- OECD, 1999, *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*, Paris, OECD.
- OECD, 2000, *From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work*, Paris, OECD.
- Paul, J.-J. and J. Murdoch, 2000, *Higher Education and Graduate Employment in France*, in «European Journal of Education», 35, n. 2, pp. 179-187.
- Pisati, M., 2002, *Nelle stime non c'è certezza. Uso, abuso e non uso dell'inferenza statistica nel-*

- la ricerca sociale, in «Rassegna italiana di sociologia», XLIII, n. 1, pp. 115-141.
- Reyneri, E., 1996, *Sociologia del mercato del lavoro*, Bologna, Il Mulino.
- 2002, *Sociologia del mercato del lavoro*, Bologna, Il Mulino (2a edizione).
- Rostan, M., 2004, *Documentazione sul processo di campionamento e di rilevazione dell'Indagine CHEERS (Careers after Higher Education: A European Research Study), 1997-2000*, Pavia, Dipartimento di Studi Politici e Sociali.
- Rostan, M. e M. Vaira, 2006, *Il cambiamento strutturale nei sistemi di istruzione superiore: persistenza e ridefinizione del dualismo élite/massa*, paper presentato al Convegno della sezione “Economia, Organizzazione, Lavoro” dell'Associazione Italiana di Sociologia, *Vecchi e nuovi dualismi nell'analisi dell'economia, del lavoro, delle organizzazioni*, Bologna, Università degli Studi, 3-4 febbraio.
- in corso di pubblicazione, *Changing Patterns of University/Industry Relations in Italy*, in Enders, J. e B. Jongbloed (eds.), *Public-Private Dynamics in Higher Education*, Dordrecht, Springer.
- Santoro, M. e M. Pisati, 1996, *Dopo la laurea. Status, sfide e strategie*, Bologna, Il Mulino.
- Schomburg, H., s. d., *Standard Instrument for Graduate and Employer Surveys*, Kassel, Universität Gesamthochschule e Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- 2000, *Higher Education and Graduate Employment in Germany*, in «European Journal of Education», 35, n. 2, pp. 189-200.
- Schomburg, H. e U. Teichler, 2006, *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduates Surveys from Twelve Countries*, Dordrecht, Springer.
- Scott, P., 1995, *The Meanings of Mass Higher Education*, SRHE and Open University Press, Buckingham.
- 1998, (ed.), *The Globalisation of Higher Education*, Buckingham, SRHE and Open University Press.
- Teichler, U., 1988, *Changing Patterns of the Higher Education System: the Experience of Three Decades*, London, Jessica Kingsley Publisher.
- 1991, *Toward A Highly Educated Society: A Comparative Perspective on Changing Relationships between Higher Education and Work*, in «Higher Education Policy», 4, n. 4, pp. 11-20.
- 1996, *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Selected Findings from Previous Decades*, Werkstattberichte – Band 52, Kassel, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule.
- 1999a, *Research on the Relationships between Higher Education and the World of Work: Past Achievements, Problems and New Challenges*, in «Higher Education», 38, n. 2, pp. 169-190.
- 1999b, *Higher Education Policy and the World of Work: Changing Conditions and Challenges*, in «Higher Education Policy», 12, n. 4, pp. 285-312.
- 1999c, *The Contribution of Education and Training to the Employability of Youth: Changing Concerns, Debates, Measures*, in OECD (ed.), *Preparing Youth for the 21st Century. The Transition from Education to the Labour Market*, Paris, pp. 215-261.
- 1999d, *Internationalisation as a Challenge to Higher Education in Europe*, in «Tertiary Education and Management», 5, n. 1, pp. 5-23.
- 2000, *Graduate Employment and Work in Selected European Countries*, in «Euro-

- pean Journal of Education», 35, n. 2, pp. 141-156.
- 2002a, *The Knowledge Society. Concepts and Implications*, in Henningsen, B. (ed.), *Towards a Knowledge-based Society in the Baltic Region*, Berlin, Berlin Verlag Arno Spitz, pp. 13-31.
- 2002b, *Graduate Employment and Work in Europe: Diverse Situations and Common Perceptions*, in «Tertiary Education and Management», 8, n. 3, pp. 199-216.
- (ed.), in corso di pubblicazione, *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Dordrecht, Springer.
- Teichler, U., Aamodt, P.O., Arnesen, C.A., Borghans, L., Brennan, J., Heijke, H., Jones, S., Kellerman, P., Kivinen, O., Little, B., Moscati, R., Paul, J.-J., Rinne, R., Rostan, M., Mora Ruiz, J.-G., Schomburg, H., van der Velden, R. e E. de Weert, 1997, *Higher Education and Graduate Employment in Europe, TSER Research Proposal*, Kassel, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule.
- Theisens, H., 2003, *Higher Education in The United Kingdom*, Enschede, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- Tomusk, V. (ed.), 2006, *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery*, Dordrecht, Springer.
- Trigilia, C., 1998, *Sociologia economica. Stato, mercato e società nel capitalismo moderno*, Bologna, Il Mulino.
- Trow, M., 1974, *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, in OECD, *Policies for Higher Education*, OECD, Paris, pp. 51-101.
- 2006, *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*, in Forest, J. J. F. and Ph. G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht, Springer, pp. 243-280.
- Trowler, P., 2003, *Il Regno Unito e lo «Spazio Europeo dell'Istruzione»*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», XLIV, n. 3, pp. 357-370.
- UNESCO, 1978, *International Standard Classification of Education. ISCED 1976*, Paris, UNESCO.
- 1997, *International Standard Classification of Education. ISCED 1997*, Paris, UNESCO.
- Vaira, M., 2003a, *Higher Education Reform in Italy: An Institutional Analysis and a First Appraisal. 1996-2001*, in «Higher Education Policy», 16, n. 2, pp. 179-197.
- 2003b, *Verso un'università post-fordista? Riforma e ristrutturazione organizzativa nell'università italiana*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», XLIV, n. 3, pp. 337-355.
- Woodley, A. e J. Brennan, 2000, *Higher Education and Graduate Employment in the United Kingdom*, in «European Journal of Education», 35, n. 2, pp. 239-249.